

Escuela de Doctorado y Estudios de Posgrado

**Facultad de Educación**

Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria  
y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas  
(Interuniversitario)

## **TRABAJO DE FIN DE MÁSTER**

Análisis desde el punto de vista de los estudiantes sobre  
los hábitos lectores y propuestas de innovación

Autor: **Óscar Álvarez Díaz**

Tutor: **Prof. Dr. Zeus Plasencia Carballo**

Curso académico: **2018-2019**

Convocatoria: **Julio**

*Hay una frase de Doris Lessing, que la dijo hace pocos años en Asturias –cuando fue allí a recoger el premio “Príncipe de Asturias”– que resume muy bien lo que puede estar sucediendo en esta sociedad que vive permanentemente sumida en la reforma educativa: “la cultura es aquello que queda después de haber leído”.*

(Delgado Cerrillo, 2007)

*Se considera muy importante contar con los mejores métodos de enseñar a leer; se agrupan láminas y mapas y el cuarto de un niño parece un taller de imprenta. Locke quiere que aprenda a leer con dados. ¿No es una invención exquisita? ¡Qué lástima! Hay un camino más firme que todos éstos y que siempre olvidan: el deseo de aprender. Debéis infundir al niño este deseo, dejad los cartones y los dados, pues cualquier método será bueno para él.*

(Emilio, o De la educación, 1762, Jean-Jacques Rousseau)

## RESUMEN

En este trabajo final de máster que lleva por título: *Análisis desde el punto de vista de los estudiantes sobre los hábitos lectores y propuestas de innovación*, procederemos a analizar desde las opiniones de los alumnos de 3.º de ESO del IES Tegueste en la isla de Tenerife cómo conciben ellos la lectura en lo que a su importancia se refiere, así como su concepción acerca de la labor del profesorado para con la motivación por la lectura. Al mismo tiempo, analizaremos la influencia de la familia en relación con la adquisición de los hábitos lectores. Todo esto, basándonos en diversos estudios realizados acerca de la lectura entre los jóvenes, justificándolo con datos como los emitidos por los informes PISA de la última década y a través de las teorías sobre la psicología genético-cognitiva, asociada al aprendizaje significativo y a las nuevas pedagogías. Una vez realizado el cuestionario y su posterior análisis de resultados, trataremos de ofertar diferentes propuestas aplicables dentro de las aulas de secundaria con las que lidiar con aquellos resultados que se presenten desfavorables en relación con la mejora de los hábitos lectores y el fomento de la lectura, sin dejar de lado la importancia de las competencias y los criterios que aparecen dentro del currículo de la ESO en Canarias.

**Palabras clave:** *lectura, hábitos lectores, educación secundaria, motivación, investigación.*

## ABSTRACT

The present master thesis titled *Analysis on reading habits from a students perspective and innovation proposals* aims to analyse the opinions of 3.º ESO students from the IES Tegueste, located on the island of Tenerife, on how they conceive reading in terms of its importance, as well as its conception about the teachers motivational work towards reading. At the same time, this paper will investigate the influence of the family in relation to the acquisition of reading habits. The analysis is based on data that has been collected throughout various studies conducted on reading among young people, such as those issued by the PISA reports in the last decade, and theories on cognitive-genetic psychology associated with meaningful learning and new pedagogies. By means of a questionnaire and its subsequent analysis of results, this paper will try to offer different applicable proposals within high-school classrooms, in order to deal with those results that are unfavourable in relation to the improvement of reading habits and the promotion

of reading, without neglecting the importance of the competences and criteria that appear within the ESO curriculum in the Canary Islands.

**Key words:** *reading, reading habits, secondary education, motivation, research*

## CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN.....	7
2. OBJETIVOS Y JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA.....	8
2.1. Los informes PISA.....	9
2.2. La innovación.....	10
3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	11
3.1. Familia, interés y lectura.....	12
3.1.1. Familia.....	12
3.1.2. Pérdida de interés por la lectura en la adolescencia.....	13
3.1.3. ¿Qué es la lectura?.....	14
3.2. Las competencias y los criterios en relación con la comprensión lectora.....	15
3.3. Plan de fomento de la lectura.....	19
3.3.1. El plan lector del centro.....	19
3.3.2. Análisis de su aplicación en el centro.....	20
3.4. La psicología genético-cognitiva como teoría base para el análisis de los resultados.....	20
4. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA.....	23
4.1. Confidencialidad del cuestionario.....	25
4.2. La organización del cuestionario.....	25
4.3. Plataforma para el cuestionario.....	26
4.4. Contexto en el que se realiza el estudio.....	27
4.5. Muestra.....	28
5. RESULTADOS.....	28
5.1. Resultados del primer bloque: Influencia de los padres en la lectura.....	29
5.2. Resultados del segundo bloque: La lectura desde el punto de vista de los estudiantes.....	32
5.3. Resultados del tercer bloque: La lectura en clase.....	35
5.4. Pregunta número 23: Las reflexiones de los estudiantes sobre por qué cada vez se lee menos.....	37
6. CONCLUSIONES.....	39

6.1.	Conclusiones referentes al primer bloque: La influencia de los padres.....	39
6.2.	Conclusiones referentes al segundo bloque: La lectura desde el punto de vista de los estudiantes.....	41
6.3.	Conclusiones referentes al tercer bloque: La lectura en clase.....	42
6.4.	Conclusiones generales.....	44
7.	PROPUESTAS DE INNOVACIÓN.....	45
7.1.	Incentivar la participación de los padres en los hábitos lectores de sus hijos.....	46
7.2.	Propuesta en relación con la motivación, el gusto por la lectura y la evaluación de esta.....	47
7.2.1.	<i>Otros métodos de evaluación más allá del examen.....</i>	48
7.2.2.	<i>La motivación del alumnado.....</i>	49
7.2.3.	<i>La falta de tiempo libre del alumnado.....</i>	52
7.3.	Una última conclusión.....	52
8.	BIBLIOGRAFÍA.....	54
9.	ANEXOS.....	59
9.1.	El cuestionario.....	59

## LISTA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. <i>Estudios de los padres</i> .....	29
Ilustración 2. <i>Lecturas en casa</i> .....	30
Ilustración 3. <i>¿Ahora te regalan libros?</i> .....	31
Ilustración 4. <i>Gusto por la lectura</i> .....	32
Ilustración 5. <i>Motivos por los que leen</i> .....	33
Ilustración 6. <i>Libros favoritos</i> .....	33
Ilustración 7. <i>La importancia de leer</i> .....	34
Ilustración 8. <i>Actividades de fomento y su ayuda</i> .....	36
Ilustración 9. <i>Actividades realizadas en clase</i> .....	36
Ilustración 10. <i>Evaluación de las lecturas</i> .....	37

## 1. INTRODUCCIÓN

La importancia del pensamiento crítico, la lectura en la sociedad, el fomento de la lectura para la adquisición de una lengua extranjera, la poesía en la educación... y así infinitas sentencias que son, a su vez, títulos de estudios, trabajos y ensayos realizados por lingüistas, sociólogos, psicólogos, filólogos y, también, infinitos conocedores de distintas disciplinas que concuerdan en una misma verdad: la lectura es importante. En el trabajo que nos compete trataremos de abordarla desde una problemática existente y en la que la estadística no engaña. La lectura en secundaria se empieza a olvidar, a dejar de lado, los tiempos que corren y la cultura de la inmediatez han hecho del tuit y el mensaje de WhatsApp casi que los únicos campos en los que todos somos lectores. El libro queda olvidado, se hace denso y pesado, mientras que el ser humano busca adquirir los conocimientos de una manera inmediata, se vuelve una tarea complicada empeñarse en la lectura de una obra de Cortázar o Cervantes, el lenguaje ha quedado obsoleto y los temas que más preocupan a la sociedad son ahora extrínsecos al ser.

Sin alejarnos del tema que nos incumbe, es una acción necesaria partir de una idea realista acerca del ser humano, de la actualidad, si Ortega y Gasset adoptaba una postura donde el arte se deshumanizaba, ahora es el ser humano quien se ha entregado por completo a tal empresa, se deshumaniza y entonces le es difícil encontrar un porqué al hecho de sumergirse en una lectura que difícilmente le aportará algo de manera *ipso facto*.

En la educación secundaria este hecho se proyecta en el alumnado, que cada vez encuentra más tediosa la lectura, no ve en ella una salvación, una vía para *enmendar o secundar sus asuntos*, sino un acto de mera obligación, el aro por el que todos hemos pasado y por el que han de pasar los futuros ciudadanos, el examen sobre el libro para no suspender la evaluación de Lengua Castellana y Literatura sin una explicación que logre en el alumno un punto de interés propio. Es el examen obligatorio de la lectura obligatoria en la educación secundaria obligatoria.

El arte sensibiliza al ser y el ser ha de sensibilizarse por el arte, sin embargo, el profesorado se encuentra en una misión de gran dificultad. Lograr que el alumnado se encuentre motivado para leer no es una lucha entre dos bandos, no se encuentra el profesor ante el alumno y el alumno ante el profesor, aparecen también los medios de comunicación, los amigos y la familia. Es un tema latente que cada vez son más



superficiales los ídolos que tienen los jóvenes, entre futbolistas y cantantes los poetas y los dramaturgos han quedado en el olvido. Esta batalla prácticamente perdida, por ahora, se refleja perfectamente en los últimos datos de los informes PISA, donde, además, la comunidad autónoma de Canarias se encuentra entre las más bajas en cuanto a resultados relacionados con el rendimiento en general y con la comprensión lectora en particular.

En nuestro trabajo analizaremos desde la perspectiva del alumnado el porqué de estos datos. En una primera parte **justificaremos las razones** por las que creemos conveniente este tipo de estudio para luego aclarar los objetivos que nos planteamos con el mismo. Una vez desarrollados estos puntos, ofreceremos un **marco teórico** de gran amplitud con el que cubrir las necesidades conceptuales necesarias para desarrollar nuestra investigación. De la misma manera, avanzaremos en el trabajo a través de la **fundamentación metodológica**, donde intentaremos explicar cómo nos hemos decantado por el tipo de cuestionario que hemos elegido y por qué, reflejando también el **contexto** en el que lo llevamos a cabo, tanto en la situación geográfica y económica de la población de Tegueste como en el tipo de alumnado con el que hemos trabajado. Una vez estipuladas las razones por las cuales realizamos este trabajo y explicado su transcurso, nos adentraremos en el **análisis de los resultados** obtenidos en los cuestionarios. El reflejo de estos nos llevará a una serie de **conclusiones** sobre los problemas que se presentan entre el alumnado y su relación con los hábitos lectores de este, así, nos servirán dichas conclusiones como pilar básico en el que fundamentar las **propuestas pedagógicas y metodológicas** que se podrían aplicar en los centros de secundaria. Estas propuestas serían el siguiente paso de un trabajo que, más allá de que finalice en una **conclusión final**, debería tener su continuación en la futura puesta en práctica de nuestras propuestas, afianzadas en un propósito claro: mejorar la motivación y el hábito lector de los estudiantes de secundaria.

## 2. OBJETIVOS Y JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA

El problema de la pérdida de los hábitos lectores, como veremos a lo largo de nuestro trabajo, se ha estudiado ya numerosas veces. Aquí, nosotros intentaremos afrontarlo desde la voz de los estudiantes. El cuestionario que hemos entregado a los alumnos de 3º de ESO del IES Tegueste en la isla de Tenerife, se basa en tres aspectos fundamentales para su posterior análisis: En primer lugar estudiaremos la **influencia** y el papel que representan los padres en relación con los hábitos lectores de sus hijos; en segundo lugar, nos centraremos en el propio estudiante en calidad de aprendiz

autónomo, buscando conocer sus **preferencias** en cuanto a las lecturas y la concepción que tienen de la lectura en sí; y por último, cuál es la perspectiva de los **estudiantes** respecto al profesorado en su ánimo por fomentar la lectura en el aula.

Lograr dar voz a los alumnos es el primer paso de nuestro trabajo, con ello, esperamos llegar a unas conclusiones que nos ayuden en la búsqueda de nuevas **propuestas pedagógicas y metodológicas** relacionadas con el aprendizaje significativo. Escuchar al estudiante es también una manera de conocer de primera mano qué sucede en el aula y ofrece una gran cantidad de posibilidades sobre cómo afrontar el futuro en la educación, donde, como veremos en los informes PISA, Canarias se encuentra en una de las posiciones más bajas. Esto nos empuja a buscar en la innovación un material de cambio para las futuras generaciones, ya que, como hemos comentado en nuestra introducción, la lectura es de suma importancia en la educación y el desarrollo personal de los ciudadanos, afirmación que justificamos dentro de la fundamentación teórica de nuestro estudio. Nosotros ofreceremos diversas propuestas aplicables en las aulas en vistas a solventar este problema.

## **2.1. Los informes PISA**

Un antecedente que nos sirve como ejemplo clarificador del problema latente de la poca importancia que se le da a la lectura son los informes PISA. El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (Program for International Student Assessment, en inglés) es un informe llevado a cabo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) cada tres años, que destaca por su importancia ya que, a su vez, es un medidor de prestigio dentro de la educación a nivel mundial.

Con este informe se busca evaluar si los alumnos de cuarto de ESO (con una media de edad de 15 años) son capaces de aplicar en la vida real aquello que aprenden en clase relacionado con tres asignaturas elementales: Ciencias, Comprensión Lectora y Matemáticas.

En nuestro caso, conviene centrarnos en la comprensión lectora. Aquí existen seis niveles diferentes en los que se describen las habilidades de lectura.

El nivel cinco, describe a los estudiantes que pueden manejar información difícil de encontrar en textos con los que no están familiarizados, el cuarto, hace referencia a habilidades para responder a reactivos difíciles como los que piden ubicar información escondida o interpretar significados a partir de sutilezas del lenguaje, el tercero explica que los estudiantes son

capaces de trabajar con reactivos de complejidad moderada, el nivel dos, que los alumnos responden a reactivos básicos como los que piden ubicar información directa y realizar inferencias sencillas, el nivel uno, describe resultados insuficientes para acceder a estudios superiores y para las actividades que exige la vida en la sociedad del conocimiento y finalmente, el nivel que se encuentra por debajo del nivel uno, ubica a los alumnos con importantes dificultades para utilizar la lectura como una herramienta para construir el conocimiento (Salas Navarro, 2012, págs. 11 y 12).

En los últimos resultados publicados pertenecientes al 2015, España se encuentra en la tabla relacionada con la lectura cerca del promedio de la OCDE de 492.55 con una puntuación de 495.58, no muy lejos de países como Francia, Estados Unidos o Dinamarca. Si bien, en los últimos informes España ha mejorado algunos puntos en lo que a la lectura se refiere, estos datos no son del todo buenos, puesto que en el informe del año 2000 en este campo España obtenía una puntuación del 492.6 para en el 2012 bajar al 487.9, siendo este último ascenso un síntoma de mejoría pero al mismo tiempo con unos antecedentes que invitan a pensar en la posibilidad de volver atrás.

Sería conveniente analizar los resultados de la Comunidad Autónoma de Canarias (lugar en el que realizamos este trabajo) en comparación con el resto de comunidades del país. Aquí en el año 2015 Canarias se encuentra entre una de las comunidades con menor puntuación solo por encima de Extremadura y Andalucía. Uno de los factores que pueden ser cruciales para estos datos es la importancia del turismo, puesto que la poca formación profesional necesaria para acceder a dicho mercado laboral empuja a los jóvenes a un temprano abandono escolar.

La constancia de la realidad canaria en cuanto a la educación y, en nuestro caso, a la competencia lectora, nos deja con unos datos que piden un cambio, un cambio que debe llegar también a través de lo que piensan los estudiantes y lo que viven en el día a día en las aulas, siendo este el objeto de nuestro trabajo.

## **2.2. La innovación**

Aunque abogemos por la búsqueda de cambios, hay que tener en cuenta que la educación en España ha sufrido ya muchos en los últimos 20 años. Son muchas las reformas educativas y se hace imposible lograr una verificación real acerca de cuáles han sido las decisiones más acertadas en dichas reformas, pues dentro de la educación se trabaja a largo plazo, un plazo que no se le ha dado a ninguna de las nuevas leyes educativas. Este hecho hace también que al término innovación se le mire con mala gana desde el conjunto del profesorado que ha vivido un cambio constante del sistema, sin

terminar de habituarse a ninguna de las propuestas por falta de tiempo y por una fuerte creencia en las metodologías aplicadas tiempo atrás. Pero ¿de qué hablamos cuando hablamos de innovación?

Si nos ceñimos al término desde un punto de vista general, Carbonell (2001) define la innovación “como una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas” (p. 17). Esta definición se acerca mucho a la idea que atañe a la innovación dentro de la pedagogía, donde esa modificación, ese cambio, se puede ver representado en la manera de afrontar las clases por un profesor o, agrandando la escala, en el movimiento que se crea a través de la innovación en todo el sistema educativo. Así pues, Havelock y Huberman (1980) se refieren a la innovación educativa como el estudio de estrategias o procesos de cambio. Esta idea es la principal a la hora de afrontar este trabajo.

No ofreceremos en estas páginas un modelo educativo ya aplicado, sino que, más bien, nos adentraremos dentro de los puntos que consideramos más importantes para una búsqueda de nuevas formas de fomentar la lectura en secundaria, estudiándolos para intentar dar respuesta a un problema que, como hemos podido ver en los informes PISA, es tan real como necesario su estudio para encontrar posibles cambios con los que solucionarlo.

### **3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

Más allá de los informes PISA, hemos encontrado numerosos estudios en los que basarnos a la hora de analizar cuán importantes son la familia, la motivación propia del alumnado y la lectura en sí durante la educación de los más jóvenes. Nuestro trabajo enlaza estos aspectos con las competencias que aparecen en el currículum de educación secundaria de Canarias a la vez que con las teorías de Piaget y Ausubel sobre la psicología genético-cognitiva. Además de esto, hemos convenido en resaltar los planes lectores, tanto del centro en el que hemos trabajado como el ofrecido por el gobierno español.

Estos puntos son los pilares de nuestra fundamentación teórica, todos se justifican por sí mismos y a través de otros estudios, así se convierten en los porqués del tipo de preguntas que hemos introducido en nuestro cuestionario, y son también los lindes que marcan el área en el que desarrollamos nuestro trabajo.

### 3.1. Familia, interés y lectura.

¿Cómo mejorar los resultados PISA? Con este trabajo intentaremos centrarnos en esos factores mencionados anteriormente: la influencia de la sociedad en los intereses de los adolescentes, la importancia de la implicación de los padres en la culturización de sus hijos y el grado de influencia y voluntad con que los profesores se vuelcan en el fomento de la lectura. Para ello, nos hemos servido de un cuestionario que han completado 54 alumnos pertenecientes a 3.º de ESO del IES Tegueste, situado en la zona norte de la isla de Tenerife. A continuación, trataremos de abordar más profundamente el porqué de considerar tales factores de vital importancia para la motivación en la lectura de los adolescentes.

#### 3.1.1. Familia

Numerosos estudios avalan un concepto nacido en la literatura especializada norteamericana y trabajado aquí con gran profundidad por Quintanal (2002): *la lectura regazo*. Con este término se refieren al acto de leer entre un padre o una madre y un niño colocado en su regazo. Este campo se abarca para explicar la importancia de la lectura en los niños, por ello, consideramos igual de importante la influencia que ejercen los padres en sus hijos a la hora de fomentar en ellos la lectura. Si ya de pequeños se ha demostrado la importancia del papel que juegan los padres en dicho tema, con el tiempo y en la adolescencia, aunque dentro de la familia se conviertan en dos figuras que se van alejando, sigue existiendo un rol de autoridad y compromiso en el que no podemos dejar de lado el papel de los mayores.

Encontramos en Gasol (2005) una sentencia clave: la familia es el pilar para la creación y el fomento del hábito lector, ya que en la adolescencia la comprensión y recepción de la literatura se desarrolla de manera distinta en cada individuo y el mediador se convierte en el punto de unión entre el lector y su gusto por la lectura (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002). En este apartado tomamos a la familia como ese mediador, que ejerce un papel igual de importante que el de los profesores. El concepto *educar en valores* (Savater, 2004) sigue en esta línea en tanto que significa

reconocerse en ellos, mejorarlos cuando se pueda y transmitirlos; el entorno que es favorable para esto, es en primer lugar la familia, y en segundo lugar la escuela con el apoyo de la Biblioteca Escolar, para ello es recomendable conocer las diferentes teorías y prácticas pedagógicas, que promueven el desarrollo integral de la persona, basadas en el respeto (aceptación) y libertad (gestión de su propio espacio y tiempo),

y promotoras del autoaprendizaje (Pérez López citado en Pérez López y Gómez Narváez, 2011, p.17).

La confirmación de la importancia del papel de los padres en los hábitos lectores de sus hijos se secunda luego con estudios como el realizado en 2009 en Andalucía (Gil Flores, 2009), donde contaron con la participación de 3859 familias con hijos que cursaban en quinto de primaria, donde a través de encuestas que buscaban medir el grado de incidencia de los hábitos lectores y las actitudes de las familias hacia la lectura en el posterior desarrollo de estos factores en los hijos. Se concluyó con una inclinación de la balanza hacia la obtención de mejores resultados en los hijos cuyas familias dedicaban más tiempo a la lectura.

Ese placer por leer que ha de estimularse en las familias también se encuentra en estudios realizados con adolescentes como los de Strommen y Mates (2004), donde los jóvenes que compartían el gusto por la lectura con familiares y comentaban libros con ellos tenían luego un hábito lector muy desarrollado. Así, se ve a la familia como un agente fundamental en los hábitos lectores de sus hijos.

Por ello, dentro de nuestra investigación preguntamos por los padres refiriéndonos a los hábitos lectores de los mismos, a su preocupación por lo que leen sus hijos y a la relación de estos dos puntos con los estudios y el nivel socioeconómico de la familia. Esperando que de los resultados se pueda concluir que, inevitablemente, el nivel de estudios de los padres provoque en estos un mayor interés en la lectura según vayan subiendo en la categoría de su formación y que, por ende, se vea luego reflejado en el interés que muestran sus hijos en la lectura.

### *3.1.2. Pérdida de interés por la lectura en la adolescencia*

Como ya hemos comentado al inicio de este trabajo, la realidad social en la que vivimos nos empuja a las nuevas tecnologías y a la información y sobreinformación inmediata. Además, los jóvenes cuentan ahora con distracciones de una índole muy diversa a la que existía años atrás. Las redes sociales, los videojuegos, las series de televisión, el Twitter, el WhatsApp y YouTube se han convertido no solo en campos de entretenimiento sino también en una posibilidad real para una futura salida profesional. De este modo, los jóvenes se embarcan para luego sumergirse en un mundo en el que el libro no ha logrado entrar de una manera tan efectiva como otras disciplinas artísticas (véase la fotografía, gracias a redes como Instagram o Flickr). Consideramos este hecho un factor clave de la pérdida de interés por la lectura en la adolescencia y, por ello, algunas

de las preguntas en el cuestionario con el que trabajamos van relacionadas con esta realidad.

La adolescencia, si la enmarcamos en el periodo que va desde los 12 hasta los 17 años, es también un momento clave en cuanto a crecimiento y cambios hormonales. Los adolescentes empiezan a interesarse por su sexualidad y por la pertenencia a un grupo. Si ya encontramos un problema en la influencia que ejercen los padres sobre sus hijos para con la lectura, en este punto podemos ubicar también otros factores. Ese ímpetu por las actividades sociales fomenta luego que los jóvenes dediquen su tiempo libre no a actividades como leer sino a juntarse con sus amigos, sea de manera física o, ahora también, a través de internet. Hay que tener en cuenta que el instituto y las actividades extraescolares son factores que quitan mucho tiempo a los adolescentes durante su día a día, además, la escuela sigue fomentando las tareas para casa y así es cada vez menos el tiempo libre del que disponen los jóvenes y siendo menor este tiempo es también menor la posibilidad de que decidan dedicarlo a la lectura, un hábito asociado a la escuela y a la obligación más que al placer y al crecimiento personal.

El cuestionario se centra, por estos motivos, también en la propia expresión de los jóvenes, buscando que sean ellos los que nos cuenten por qué creen que cada vez se lee menos que antes y así, recoger de sus propias vivencias ideas que posibiliten un acercamiento entre la sociedad y el adolescente para que este último encuentre una motivación real por la lectura.

### *3.1.3. ¿Qué es la lectura?*

Adentrarnos en una investigación acerca de por qué los estudiantes se encuentran desmotivados para la lectura, requiere, del mismo modo, una definición profunda de qué significa leer con la que se comprenda también el porqué de su importancia para el desarrollo de los futuros ciudadanos adultos de nuestra sociedad. Afirmación que corrobora Solé (1987): “Comprender un texto, poder interpretarlo y utilizarlo es una condición indispensable no solo para superar con éxito la escolaridad obligatoria, sino para desenvolverse en la vida cotidiana de las sociedades letradas” (p. 1).

Leer se puede definir como un proceso interactivo en el que quien lee construye de una manera activa su interpretación del mensaje a partir de sus experiencias y conocimientos previos, de sus hipótesis y de su capacidad de inferir determinados significados (Citado en Lomas, 2009, p. 119), de una manera más sencilla lo definen

Adam y Starr (1982) como la capacidad de entender un texto escrito. Si bien, adoptando ambas definiciones llegamos a la conclusión de que para leer es necesario entender y, a su vez, llegar a conclusiones que se determinan según las hipótesis que nos creamos en el acto de leer y que se basarán a su vez en nuestra experiencia previa. Por ello, hablar de leer es hablar también de la comprensión lectora, tema de gran importancia en tanto que para lograr la motivación por la lectura, ha de darse el factor determinante de que se entienda qué es lo que se lee.

La comprensión lectora ha sido un tema trabajado y estudiado (y lo sigue siendo) debido a su importancia tanto en relación con las competencias básicas de los estudiantes como con el desarrollo personal de estos. Así, leer es mucho más que el simple acto mecánico de descifrar los sonidos que nos proponen las letras, se ha de elaborar el significado “por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen: es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto” (Redondo González, 2008, p.2).

Si decimos que la comprensión lectora es importante para la lectura, a su vez, la lectura es la que mejora la comprensión lectora de los estudiantes. En el proyecto Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS) perteneciente a la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) se evalúan las capacidades lectoras de los estudiantes y además se

firma que la lectura tiene como finalidad entender cómo es el mundo y cómo ha sido y por qué las cosas funcionan de la manera en la que lo hacen, y que los lectores pueden ir más allá de la adquisición de información y utilizarla para practicar el razonamiento y la acción (Salas Navarro, 2012, p. 31).

Debido a esto, leer se presenta como una pieza fundamental del desarrollo de los ciudadanos, y es por este motivo que se incluye la comprensión lectora dentro de las competencias básicas que debe adquirir el alumnado.

### **3.2. Las competencias y los criterios en relación con la comprensión lectora**

Si empezábamos este segundo punto del trabajo con la idea de Solé sobre la importancia de la comprensión lectora para desenvolvernó en la sociedad, esto es también una idea que pertenece a las competencias. La Unión Europea ha hecho hincapié en la adquisición de las competencias como una condición indispensable para que las personas alcancen un pleno desarrollo tanto personal como social y profesional. Estas



vendrían a ser un *saber hacer* que se define como una combinación de conocimientos, capacidades, o destrezas, y actitudes adecuadas al contexto.

Las competencias que aparecen en el currículum son siete:

1. Comunicación lingüística
2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
3. Competencia digital
4. Aprender a aprender
5. Competencias sociales y cívicas
6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor
7. Conciencia y expresiones culturales

De estas siete, la primera y la última son aquellas que en un principio se relacionan de un modo más directo con la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, aunque, en gran medida, nos encontramos ante una materia troncal, la lengua es necesaria para cualquier desarrollo humano, pues, la comunicación se fundamenta como la base de este.

Si nos centramos en las orientaciones dirigidas a 3.º de ESO, debido a que es el grupo con el que trabajamos en este estudio, la competencia referente a la comunicación lingüística y la referente a la conciencia y expresiones culturales en el nivel *adecuado* se evalúan así:

- Competencia *Comunicación Lingüística*: Adecua su estilo comunicativo al exponer en situaciones de debate argumentos de acuerdo o desacuerdo, recogiendo el sentido de las intervenciones de las demás personas en sus réplicas. Realiza presentaciones orales organizando su discurso con intención, distinguiendo su punto de vista personal de la información recopilada sobre el asunto tratado. Identifica los diferentes sentidos que adquieren los textos en función de las diversas transformaciones de su forma, registro, alteración estructural y selección léxica. Crea nuevos significados haciendo interaccionar imagen y palabra con intención lúdica y creativa en textos discontinuos de tipo publicitario, literario, periodístico, etc., para plasmar sus sentimientos o presentar sus opiniones.
- Competencia *Conciencia y Expresiones Culturales*: Planifica, diseña y elabora creaciones visuales, audiovisuales y digitales originales como textos, presentaciones, imágenes, vídeos, audios, etc., con las herramientas tecnológicas más adecuadas y las comparte para su discusión o difusión, comunicando sus conocimientos, juicios y opiniones con rigor y claridad. Participa en agrupaciones de carácter artístico o cultural, sea de manera presencial o virtual, desarrollando su

potencial creativo y su iniciativa en producciones y en actuaciones en las que hace visible la contribución de la cultura y de la ciencia a sus ideas y a su propia experiencia como persona. Respeta y aprecia el patrimonio artístico, especialmente el de su entorno cercano, como fuente de disfrute, velando por su conservación (BOC, 2016, págs. 1 - 4)

Elegimos las referencias para el nivel *adecuado* porque debería ser, a su vez, el más fácil para alcanzar por parte del alumnado. Vemos como en lo que a la comunicación lingüística respecta, la lectura influye de manera directa en la capacidad del alumno para explicar conceptos, ideas o sentimientos así como para la creación de textos literarios. A su vez, en relación con la conciencia y expresión cultural, la literatura ayuda a esa comunicación de conocimientos, juicios y opiniones además de en el desarrollo del potencial creativo y en el respeto del patrimonio artístico.

Más allá del hecho de que en muchos puntos son similares las exigencias que estas competencias definen, las mencionamos aquí para tenerlas en cuenta a la hora de analizar los resultados del cuestionario, pues si la lectura no influye lo suficiente en los estudiantes, difícilmente estos lograrán tales objetivos. Además, el currículum de Lengua Castellana y Literatura para secundaria en Canarias añade la siguiente afirmación:

Lengua Castellana y Literatura contribuye, en la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, a la consecución del objetivo de comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, textos y mensajes complejos en la lengua castellana, para lograr una comunicación efectiva que posibilite al alumnado seguir aprendiendo y participar plenamente en diversidad de contextos de la vida, así como iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura, todo ello orientado a la actividad creadora (BOC, n.º 136, p. 5).

Nuevamente, los objetivos se relacionan intrínsecamente con la importancia de la literatura y los hábitos lectores, tanto en el desarrollo de la expresión oral y escrita como en sus orientaciones hacia la actividad creadora.

Además de las competencias, aparecen también los criterios y los estándares evaluables como puntos en los que los docentes han de centrarse a la hora de impartir sus clases. Esto, añade y densifica los objetivos de la asignatura, cuando quizás deberían ser lo más simples, concisos y claros posibles tanto para el profesorado como para el alumnado que ha de entender qué es lo que se le exigirá para aprobar la materia. Los criterios en Lengua Castellana y Literatura son diez, de los cuáles los dos últimos se relacionan directamente con la literatura y, por tanto, con los hábitos lectores y la comprensión de los textos:

- Criterio 9: Leer y comprender obras o fragmentos literarios apropiados para la edad, representativos de la literatura española y universal de todos los tiempos, y en especial del Siglo de Oro, con la adecuada atención a las muestras creadas por las escritoras representativas de las distintas épocas, a los autores y autoras canarios y a la literatura juvenil. Identificar el tema, relacionar su contenido y forma con el contexto sociocultural y literario de cada período, con especial atención al contexto en el que se desarrolla el Siglo de Oro. Reconocer, identificar y comentar la intención del autor, la pervivencia o evolución de personajes-tipo, así como de algunos tópicos y formas literarias; y reflexionar sobre la vinculación existente entre la literatura y el resto de las manifestaciones artísticas, expresando estas relaciones a través de juicios críticos razonados que respetan y valoran la diversidad de opiniones. Todo ello con la intención última de fomentar el gusto y el hábito lector en todas sus vertientes y en diversidad de soportes, como fuente de acceso al conocimiento y como instrumento de ocio y diversión, lo que le permitirá explorar mundos reales o imaginarios, contribuyendo a la construcción de la personalidad literaria.
- Criterio 10: Elaborar producciones personales con intención literaria, en distintos soportes y con ayuda, en ocasiones, de diversos lenguajes artísticos y medios audiovisuales, a partir de la lectura de obras o fragmentos significativos de la literatura universal, española y canaria, con especial atención a las producciones del Siglo de Oro, así como a obras de literatura juvenil, en los que se apliquen las características y las convenciones formales de los diversos géneros, y en los que se preste atención al tratamiento de los tópicos y las formas, con el propósito de que se entienda la escritura como una forma de creación y de comunicación de sentimientos, y se desarrolle la propia sensibilidad, creatividad y sentido estético (BOC, nº 136, págs. 59-61).

A través de los criterios y las competencias que aparecen en el currículum de la materia, se puede observar cómo esa importancia que remarcamos a lo largo de este trabajo sobre la lectura y el hábito lector se encuentra también en los propios objetivos marcados para los docentes y alumnos. Lograr estas y otras competencias se hace posible, en gran medida, a través de la lectura, pues durante el proceso de enseñanza-aprendizaje son muchos los textos y de gran variedad a los que el alumnado ha de enfrentarse. La OCDE define la comprensión lectora como la habilidad para entender, evaluar, utilizar e implicarse con textos escritos, participar en la sociedad, alcanzar las metas propuestas y desarrollar el mayor conocimiento y potencial posibles. Partiendo de la base de que la lectura consiste también en la interpretación de los contenidos desde los conocimientos previos, ese sistema de retroalimentación conocimiento previo-lectura-comprensión hace de la lectura un aspecto fundamental, y es, por ello, que con este apartado volvemos a remarcar su importancia en vistas a tratar de ver si verdaderamente se logra transmitir dicha importancia al alumnado y si los mismos profesores se implican también en transmitir tal idea.

### 3.3. Plan de Fomento de la lectura

La importancia que se le da a la lectura a lo largo del currículum de nuestra materia se ve también reflejada en la iniciativa que el Gobierno de España empezaba en 2017 con un nuevo plan para su fomento hasta 2020. Con el eslogan *leer te da vidas extra* se pretende combatir contra la falta de interés por la lectura de la población buscando consolidar los hábitos lectores e introducir en la lectura a aquellos que se encuentren más alejados de la misma. Esto se desarrolla no solo a través de escuelas y bibliotecas sino también en el resto de ámbitos de la socialización. Intentar que la lectura se mueva también más allá del ámbito educativo sugiere un gran apoyo a los profesores que en un principio se encontraban solos ante tal empresa. El Gobierno de España se centra sobre todo en:

- Apoyo a ferias del libro, exposiciones y eventos literarios
- Acciones de fomento de la lectura en municipios de menos de 50.000 habitantes.
- Acciones de fomento de la lectura en el sector del deporte.
- Acciones de fomento de la lectura en el ámbito universitario.
- Creación de nuevos espacios de lectura.
- Desarrollo de proyectos que vinculen la lectura al desempeño laboral. (Plan de Fomento de la lectura 2017-2020, Gobierno de España, Ministerio de Cultura y Deporte).

Dentro de todos estos puntos, el segundo merece ser recalcado en tanto que si tenemos en cuenta el contexto social del centro en el que hemos trabajado, nos encontramos ante un municipio con una población de menos de 50.000 habitantes. De este modo, sería conveniente tener en cuenta estos datos a la hora de analizar la importancia que ven los jóvenes en la lectura para también concluir si dicho plan está o no surgiendo efecto, aunque se volvería ideal que este mismo estudio se realizara en otros municipios con el objetivo tal de demostrarlo empíricamente. Con esto, quizás estemos también dando el primer paso hacia el estudio estadístico del municipio de Tegueste.

#### 3.3.1. El plan lector del centro

Anteriormente veíamos que el Gobierno de España cuenta con un plan de fomento de la lectura, en el caso del IES Tegueste, este centro cuenta también con un plan lector que convendría explicar en profundidad como otro elemento más a tener en cuenta en el análisis de los resultados obtenidos. Además del plan lector, conviene mencionar que el IES Tegueste cuenta con un plan de Mejora de la Competencia Lingüística, un plan de Mejora de los Valores Culturales, Sociales y Económicos de la comarca y un Plan de

Mejora de las Estrategias Docentes, pues son también puntos relacionados directamente con las competencias y criterios ya mencionados así como con la importancia y el papel del profesorado en su compromiso con el fomento de la lectura.

El Plan Lector del IES Tegueste durante el curso 2018-2019 ha consistido en aplicar 20 minutos al día en una de las horas de clase de manera semanal a la lectura en silencio de una obra de libre elección. Los propios alumnos debían traer aquellos libros que quisieran leer en ese tiempo y además se les facilitaba una pequeña biblioteca de aula en la que podían dejar los libros ya leídos para sus compañeros o rellenarla con aquellos libros que cogían a modo de préstamo de la biblioteca principal del centro.

### *3.3.2. Análisis de su aplicación en el centro*

Este plan, visto desde dentro del centro durante 7 semanas, se aplica de manera constante ya que el delegado o delegada debe encargarse también de apuntar si cada semana se cumplía con el mismo. El problema reside en que muchos alumnos no le encontraban la lógica o una manera de disfrutarlo, por ello, a veces a una gran parte de la clase le faltaba un libro con el que cumplir esos 20 minutos de lectura o simplemente escogían libros sin interesarse en su contenido, haciendo de este modo que más que 20 minutos para leer fueran 20 minutos para aparentar que se lee.

Así mismo, cabe mencionar que el centro ha incluido muchos puntos en su plan de mejora para el curso 2018-2019 en relación con el plan lector, aunque una vez cumplidos todos estos puntos, el alumno, al menos desde una visión exterior, no ha conseguido adentrarse en la lectura con el entusiasmo e interés que debería lograr un plan como este.

Quizás, uno de los puntos que debería tratarse en el futuro es la búsqueda de textos cortos en una especie de antología que ayudara a acrecentar el interés del alumnado por la lectura.

## **3.4. La psicología genético – cognitiva como teoría base para el análisis de los resultados**

Más allá de los factores externos vistos hasta el momento, nos enfrentamos en este trabajo con una problemática que ha de ser estudiada también desde un punto de vista científico. En nuestro caso, nos acercamos a la teoría de la psicología genético-cognitiva cuyo mayor representante fue el epistemólogo Jean Piaget. Si vemos en la lectura un

proceso ideal para el avance en los conocimientos, hemos de ser capaces de ver también el hecho de saber esta realidad como un conocimiento. De este modo, el estudiante no solo ha de lograr entender lo que lee sino comprender por qué ha de leerlo.

Las teorías epistemológicas de Piaget (1979) giran en torno a la idea del conocimiento, nuestro autor define la epistemología genética “como la disciplina que estudia los mecanismos y procesos mediante los cuales se pasa de los estados de menor conocimiento a los estados de conocimiento más avanzado” (p.16). Esta idea opone a Piaget con las teorías innatistas que proponen que el conocimiento depende de la maduración de la persona y de su herencia biológica, así como con aquellas teorías que basan el desarrollo del conocimiento en el ambiente y el propio aprendizaje. La visión de Piaget se acerca al constructivismo, donde se entiende que el conocimiento es el resultado activo de un proceso activo de interacción entre el organismo (el sujeto) y el medio (el objeto), es decir, de una *construcción*.

Esta teoría se resume en algunos postulados perfectamente recogidos y explicados en la obra de Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (1992), donde el primero desarrolla el segundo capítulo de su libro *Comprender y transformar la enseñanza* buscando resumir las ideas más relevantes de esta corriente del pensamiento psicológico. Estos postulados se refieren al aprendizaje como una adquisición no hereditaria que ha de vincularse con el desarrollo interno; a la concepción de las estructuras cognitivas como mecanismos reguladores a los cuales se subordina la influencia del medio; a la vinculación entre aprendizaje y desarrollo como un grado de sensibilidad o nivel de competencia; y a la afirmación que en mayor medida se relaciona con nuestro trabajo:

El conocimiento no es nunca una mera copia figurativa de lo real, es una elaboración subjetiva que desemboca en la adquisición de representaciones organizadas de lo real y en la formación de instrumentos formales de conocimiento. [...] Una concepción que subordina la imagen y la intuición a la actividad y operación, ya que en las formas del conocimiento, las estructuras lógicas que pueden profundizar en las transformaciones de lo real son el resultado no del conocimiento de los objetos sino de la coordinación de las acciones que el individuo ejerce al manipular y explorar la realidad objetiva (Pérez Gómez, 1992, p. 44).

Adoptando esa idea de conocimiento de la que nos habla Piaget (1979), habría que buscar y tratar de analizar si los planes lectores tanto del Gobierno de España como del IES Tegueste tienen en cuenta esa concepción del conocimiento como una *elaboración subjetiva*, sobre la que el propio Piaget (1973) escribe:

Existe un verbalismo de la imagen como hay un verbalismo de la palabra, cuando se olvida la primacía irreductible de la actividad espontánea y de la investigación personal y autónoma [...] La operación es irreductible a las formas perceptivas o imaginadas (págs. 88 y 89).

Analizar si dentro de las propuestas que se ofrecen se olvida esa *primacía irreductible de la investigación personal y autónoma* lo consideramos también un punto de gran valor una vez concluidos los resultados de este trabajo. Una idea que se refuerza también en Ausubel (1983), que explica como el hecho de aprender algo “equivale a formarse una representación, un modelo propio, de aquello que se presenta como objeto de aprendizaje; implica poder atribuirle significado al contenido en cuestión, en un proceso que conduce a una construcción personal, subjetiva, de algo que existe, objetivamente” (Salas Navarro, 2012, p. 37).

Lo objetivo, en nuestro caso, es el interés y conocimiento acerca de la importancia de la lectura en el desarrollo de las personas. Por ello, conseguir que un estudiante entienda que ese conocimiento objetivo puede adquirir, subjetivamente, un valor y una importancia meritoria del tiempo que ha de aplicársele a tal acto es la empresa a la que dedicamos este trabajo y a la cual debe dedicarse y se dedica también la educación.

Siguiendo a través de las ideas de Ausubel (1983), este considera que la estructura cognitiva de cada sujeto hace que se organicen de manera jerárquica y lógica los conceptos que se adquieren en función de su nivel de abstracción. Esta abstracción tiene mucho que ver con la comprensión lectora, que, como ya hemos visto, mejora gracias al propio acto de leer. Ausubel menciona dos tipos de aprendizaje: el aprendizaje en el que se adquiere conocimiento y el aprendizaje en el que dicho conocimiento se incorpora a la estructura cognitiva del estudiante. Además, ese conocimiento se puede adquirir o bien por recepción o bien por descubrimiento, así como el aprendizaje que se incorpora a la estructura del conocimiento se subdivide al mismo tiempo en aprendizaje de recepción y en aprendizaje significativo (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2004).

En los informes PISA se llega a la conclusión de que España es uno de los mejores países a la hora de emplear la adquisición de conocimientos por la vía memorística, algo a lo que se opone directamente el sentido del aprendizaje significativo. Este tipo de aprendizaje se explica como la relación que se forma entre las ideas que se adquieren y su relación con lo que el alumno ya sabe (idea a su vez tratada y mencionada anteriormente en las definiciones de la lectura por Solé (1987). Cabe añadir que este tipo de aprendizaje, al no tratarse solo del uso de la memoria, requiere del estudiante una

participación más activa, fomentando así no solo la adquisición cognitiva de conocimientos sino también el uso de la imaginación y la creatividad.

Este tipo de aprendizaje, al ser más complejo, requiere también de otros métodos para llevarlo a cabo con mayor complejidad que la que entraña la adquisición vía memoria de los conocimientos.

Las condiciones para el aprendizaje significativo son más exigentes, porque comprender es algo más complejo que memorizar. Es necesario que los contenidos como los aprendices, cumplan con ciertas condiciones para que los aprendizajes realizados por el alumno puedan incorporarse a su estructura de conocimiento de modo significativo, es decir que las nuevas adquisiciones se relacionen con lo que él ya sabe, siguiendo una lógica, con sentido y no arbitrariamente (Salas Navarro, 2012, p. 39).

Moreno (2009) recoge tres condiciones básicas para que este tipo de aprendizaje se desarrolle: el contenido ha de estar bien organizado facilitando así su asimilación para el alumnado; el estudiante ha de estar motivado para adquirir dicho contenido; y la presencia básica de unos conocimientos previos acordes a los conocimientos futuros.

Debido a esta relación entre el aprendizaje significativo y su existencia como vía mediadora gracias a la cual podríamos lograr que el alumnado se interesara por la lectura, nuestro cuestionario se centra también en preguntar a los estudiantes sobre cuáles creen ellos que son las estrategias que se llevan a cabo para mostrarles el camino hacia la lectura. Este y otros motivos son aquellos con los cuales justificaremos en el siguiente apartado la fundamentación metodológica de la investigación.

#### **4. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA**

Este trabajo de investigación gira en torno a dos ejes: por un lado, la teoría en la que nos apoyamos para buscar nuevas alternativas innovadoras; por otro, la manera en que aplicamos dichas teorías para la realización del cuestionario y el análisis de sus resultados. De este modo, justificar el camino escogido a la hora de optar por la inclusión de determinadas preguntas y no de otras se convierte también en un aspecto fundamental e ineludible del estudio.

A la hora de realizar el cuestionario hemos tenido en cuenta el tipo de alumno con el que trabajamos así como la facilidad de este tanto para la comprensión de las preguntas como para reforzar la veracidad de las respuestas. Un cuestionario demasiado largo o con preguntas de un pragmatismo superior al que, en un principio, los estudiantes



de 3.º de ESO lograrían entender serían dos factores en contra de ese objetivo de búsqueda de la verdad.

Como ya hemos comentado al inicio de este trabajo, nuestro objetivo es investigar desde la propia idea del alumnado y su percepción del desarrollo de la actividad docente, conocer qué factores podrían ser cruciales para mejorar la motivación a la lectura. Normalmente, este tipo de trabajos se desarrolla dentro de la llamada *investigación – acción*, un proceso en el que se adopta una postura teórica la cual busca conseguir *una comprensión más profunda del problema práctico en cuestión* (Elliot, 2000). De este modo, la acción queda relegada a un segundo momento dentro de la línea en la que trabajamos. Con el cuestionario, se busca primero entender en un mayor modo el problema al que nos enfrentamos y así realizar de una manera más acertada una línea práctica y fundamentada con la que solucionarlo.

Con algo más de profundidad, Albert (2007) añade que la investigación-acción:

se basa en la fenomenología (interesado en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa), en la observación naturalista y sin control, en el subjetivismo próximo a los datos, fundamentando en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, descriptivo, inductivo, orientado al proceso, con datos reales y profundos (p. 1)

y es así como:

en esta, se describen las situaciones inmersas en el desarrollo; puesto que se tiene proximidad y contacto activo con los estudiantes; es flexible, porque se puede modificar durante su desarrollo debido a que es abierta e interactiva, se describen y se estudian los hechos, partiendo de premisas individuales que permiten una generalización de estos (Acevedo Vásquez, Duarte Arismendi e Higuera Vargas., 2016, p. 56).

Nuestras *premisas individuales* serían, por tanto, el marco teórico basado en los resultados de los últimos informes PISA así como también esa observación naturalista. Normalmente, los estudios académicos solicitan una información de base apoyada en la bibliografía, pero es también cierto que trabajamos dentro de un campo en el que se ven implicadas las personas y, por ello, se torna igual de verídica y real la información sacada de un libro como la mera observación subjetiva del individuo que realiza el estudio. La realidad del IES Tegueste y el interés por este tema crecen en la raíz del problema mismo. Los alumnos se expresan y demuestran su desinterés por la lectura en el día a día en las aulas, hecho que, a su vez, hemos querido demostrar con la consecución de este cuestionario.

#### 4.1. Confidencialidad del cuestionario

Debido a que los puntos que nos interesan del cuestionario se alejan en gran medida de factores personales como pueden ser el sexo de quien lo realiza o la zona de la que proviene no hemos solicitado datos personales. El cuestionario se ha compartido con los estudiantes en la propia clase por lo que, de manera presencial, hemos podido asegurarnos de que se realizaba solo una vez por alumno y sin que otros factores como la predisposición a ocultar al profesorado su desinterés por la lectura o su inconformismo con la manera en que se trata la misma no quedaran fuera de la posibilidad de sus respuestas.

#### 4.2. La organización del cuestionario

En el año 2001 aparece la *Encuesta sobre hábitos lectores de la población escolar* a través del MECD (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte) con la finalidad de conocer cuáles eran los hábitos lectores de la juventud española de entre 15 y 16 años, buscando comprender si factores como las relaciones familiares u otros de tipo personal incidían también en el hábito lector de los jóvenes. Por su proximidad en lo que a intereses se refiere y su oficialidad, dicha encuesta ha sido la base principal sobre la que se desarrolla nuestro cuestionario.

En él aparecen 23 preguntas que se encuentran divididas en tres bloques no marcados pero que, a través de lo que se pregunta se entiende que tal división existe:

- Un primer bloque se centra en la influencia de la familia y en la presencia de la lectura en casa a través de preguntas como *En casa, cuando tenías menos edad ¿te leían libros?* o *¿Cuánto leen tus padres?* Relacionando también estos factores familiares con el inicio de la infancia y esa *lectura regazo* con factores como el crecimiento en edad y autonomía de los hijos y la posible tendencia al desinterés por parte de los progenitores hacia las lecturas que realizan sus hijos. Este bloque, por tanto, se formaría desde la pregunta 1 hasta la pregunta 9.
- Un segundo bloque se adentra en los pensamientos del alumno como individuo y en sus concepciones sobre la lectura. Para ello, a partir de la pregunta 10 y hasta la número 15 aparecen cuestiones como *¿te gusta leer?* o *¿por qué crees que es importante leer?* Así como en buscar nuevas directrices para nuestras propuestas de mejora e innovación gracias a conocer los gustos personales del propio alumnado.

- En un tercer bloque que va desde la pregunta número 16 hasta la 22 nos centramos en el trabajo del docente preguntando por cuánto se habla en clase de la importancia de la lectura y por las actividades que el profesorado lleva a cabo para fomentar la misma. Además, hemos incidido en su propia opinión acerca de estas actividades con la pregunta *¿Cuánto crees que esas actividades te han ayudado para fomentar que leas más?*
- Por último, hemos añadido un último apartado correspondiente con la pregunta 23 del cuestionario en el que la respuesta era libre: *¿Por qué crees que se lee cada vez menos?* Más allá de que las encuestas demuestren que el índice de hábitos lectores está en aumento, la zona en la que esto sucede influye en gran medida en la calidad de los datos. En el IES Tegueste hemos desarrollado algunos debates en los que se concluía con la misma concepción por parte de la mayoría de los alumnos: estamos leyendo menos. Por esta razón aparece este último apartado que, además, nos servirá para que sea el propio alumnado el que nos explique (unos con mayor esmero que otros) cuál es su opinión al respecto.

Todas las preguntas, exceptuando la última, son del tipo respuesta múltiple ya que de este cuestionario nos interesa la estadística porcentual con la que así comprender la totalidad de la muestra y este hecho facilitaba dicha empresa.

### **4.3. Plataforma para el cuestionario**

Dentro de las diferentes ofertas de las que disponemos para realizar un cuestionario, nosotros hemos optado por *Google Forms*, una aplicación perteneciente a Google y que nos pareció la más eficaz para lo que nosotros buscábamos.

Con *Google Forms* hemos conseguido realizar un cuestionario sencillo y sin necesidad de papel. Su fácil acceso tanto para nosotros como usuarios que realizan el formulario como para quien ha de responderlo ha sido también un factor clave. Una vez el cuestionario se había completado en lo que a la distribución de este se refiere, la plataforma ofrecía la posibilidad de compartirlo con un enlace directo. Además de estos motivos, *Google Forms* aporta también la funcionalidad de que los datos, una vez se van recogiendo, se traducen en tablas o gráficas que facilitan la acción de recabarlos.

Todas las preguntas, exceptuando la última, son del tipo respuesta múltiple. De este cuestionario nos interesa la estadística porcentual con la que así comprender la totalidad de la muestra.

#### 4.4. Contexto en el que se realiza el estudio

Nuestro estudio se desarrolla, como ya hemos comentado anteriormente, en el Instituto de Educación Secundaria Obligatoria (IES) Tegueste, que se encuentra situado en el municipio de Tegueste, perteneciente a la provincia de Santa Cruz de Tenerife y con una población de cerca de 15000 habitantes. Hay que tener en cuenta, que más allá de que sea un municipio con una población relativamente pequeña, se trata de un municipio en crecimiento debido a su situación geográfica (enclavado dentro del municipio de San Cristóbal de La Laguna) unida al buen clima de la zona y la existencia de suelos baratos, convirtiéndola en una *ciudad dormitorio* para muchas familias cuya residencia se encuentra en Tegueste pero trabajan en la capital de la isla (Santa Cruz de Tenerife).

Este crecimiento influye luego en el tipo de familias que se encuentran relacionadas con el centro, que según la propia página web del instituto, en su mayoría pertenecen a un nivel económico medio, siendo muchos los alumnos con padres que han cursado estudios superiores y universitarios. Este dato es de vital importancia para nuestro estudio en lo que a la influencia de los padres para con los hábitos lectores de sus hijos se refiere.

El centro tiene actualmente 644 alumnos, 442 en la ESO, 162 en Bachillerato y 40 en el Ciclo Superior de Química Ambiental. El centro está acondicionado para recibir e integrar alumnado con problemas motóricos y con déficit en la visión. Por su ámbito comarcal, los estudiantes del centro proceden principalmente del municipio de Tegueste (casi la totalidad de los de la ESO y Bachillerato), el cual es mayoritariamente de nacionalidad española aunque, por este orden, también hay alumnos europeos, sudamericanos, particularmente venezolanos, y, en menor número, originarios de África, magrebíes y senegaleses, en general, sin problemas de ámbito lingüísticos.

De este alumnado, nosotros hemos trabajado con dos clases de 3.º de ESO donde hemos conseguido un total de 54 participantes para nuestro estudio. Ha coincidido el hecho de que todo el conjunto de alumnado que ha participado en el cuestionario es de origen español y en su mayoría originario de la zona de Tegueste y sus cercanías.

#### 4.5. Muestra

Como ya hemos indicado antes, nuestro estudio se basa en la concepción que tiene el alumnado sobre la literatura así como en las influencias externas (familia y profesorado) que ejercen sobre tal concepción.

Nuestra muestra, se recoge de manera anónima en cuanto al nombre del alumnado y su sexo así como su país de origen. Hemos seleccionado dos clases de 3.º de ESO debido a la facilidad de acceso que venía dada de la labor de docente ejercida en el IES Tegueste. Que se haya tratado de dos grupos de estudiantes con los que se ha trabajado previamente ha ayudado también en la formulación del cuestionario. A continuación, una tabla con la participación dividida por clases y edades para clarificar la muestra de esta investigación.

Edad	Nº de estudiantes
14 años	11
15 años	39
16 años	4
Nº total de estudiantes	54

### 5. RESULTADOS

Una vez conocemos tanto el fondo teórico como el metodológico de nuestra investigación, el siguiente paso es el análisis de los resultados. Para ello, seguiremos la línea estructural del propio cuestionario, buscando así que los datos sean claros y concisos dentro de los tres bloques en los que se encuentra dividido. El primer bloque relacionado con los padres de los estudiantes, el segundo con los pensamientos y concepciones de estos últimos y un tercero sobre la influencia que ejercen los profesores y el cómo trabajan el fomento por la lectura. Un último apartado lo dejaremos abierto a la reflexión del alumnado de la pregunta número 23 con el que esperamos llegar de ese modo no solo a nuestras conclusiones sobre la investigación sino también a las de los propios estudiantes.

Los resultados se presentarán a través de la estadística de cada pregunta, así, una vez recogidos se vuelve más fácil el análisis de estos.

## 5.1. Resultados del primer bloque: Influencia de los padres en la lectura

- Pregunta 1: ¿Qué estudios han acabado tus padres?

Como habíamos visto en los datos sociodemográficos del municipio de Tegueste, en esta pregunta se secundan tales datos.

### 1. ¿Qué estudios han acabado tus padres?

54 respuestas

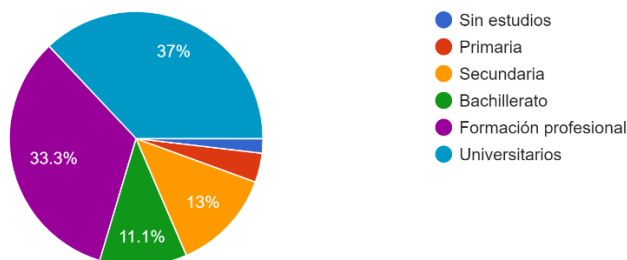


Ilustración 1. Estudios de los padres

Un 37% de los estudiantes tienen padres con estudios universitarios, seguidos por un 33'3% que han cursado formaciones profesionales. Seis alumnos contaban con padres con los estudios de bachillerato, 7 con estudios de secundaria y solo dos decían tener padres con estudios de primaria y 1 sin estudios.

Estos datos pueden no ser 100% reales puesto que durante la realización del cuestionario muchos alumnos reconocieron tener dudas sobre la formación de sus padres. Si bien, son datos que se acercan a las estadísticas del municipio, donde una gran parte de las familias son de clase media con estudios universitarios. Este dato nos sirve para iniciar un análisis partiendo de la base de que la mayoría de los padres de los alumnos de nuestra muestra tienen estudios más allá de la secundaria. A su vez, ese 37% de alumnado con padres con estudios universitarios dispone de referencias familiares relacionadas con el mundo de la educación.

- Pregunta 2: ¿Cuánto leen tus padres?

Esta segunda pregunta, al igual que la primera, es algo subjetiva en tanto que partimos del conocimiento y la concepción del estudiante sobre sus padres. En esta, un 33'3% indica que sus padres leen bastante, y un 24'1% que leen algo, el porcentaje restante se divide entre 13% que lee muy poco y otro 13% que lee muy poco. El dato interesante es que también un 16'7% afirma que sus padres leen mucho.

Estos datos concuerdan con la respuesta a la pregunta anterior en tanto que si una gran parte de los alumnos cuentan con padres con estudios superiores, estos mismos cuentan a su vez con progenitores interesados por la lectura.

- Pregunta 3: ¿Cuántos libros hay en tu casa?

En esta pregunta 47 alumnos responden diciendo que en su casa hay o entre 21 y 100 libros (24 alumnos) o más de 100 (23 alumnos). Del resto, solo seis responden con menos de 20 libros y uno dice que no hay libros.

Está claro que habría que valorar qué tipo de libros es al que se refieren los alumnos, probablemente, una parte de ellos haya pensado en libros de texto o enciclopedias a la hora de hacer el recuento. El dato concluyente de esta pregunta es que los alumnos se encuentran normalmente en contacto cercano con los libros también en sus casas.

- Pregunta 4: En casa, cuando tenías menos edad ¿te leían libros?

En esta pregunta las respuestas son bastante variadas en tanto que la mayoría oscilan entre el 18 y el 25%. 6 alumnos no recuerdan a sus padres leyéndoles libros, por el contrario 11 dicen que les leían muchos libros y 14 que les leían bastantes libros, luego 13 estudiantes afirman que a veces se les leían libros y 10 que muy pocos.

Con estas respuestas tan variadas (ninguna opción sobresale de gran manera sobre el resto) nos alejamos de la idea sobre los estudios de los padres y su predisposición para leerles libros a sus hijos en edades tempranas.

#### 4. En casa, cuando tenías menos edad ¿te leían libros?

54 respuestas

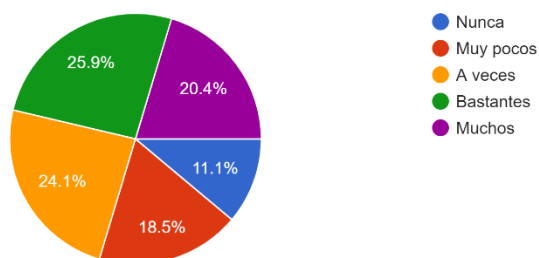


Ilustración 2. Lecturas en casa

- Preguntas 5 y 6: ¿Te compraban o regalaban libros? Y ¿Te preguntaban por lo que leías?

Estas dos preguntas las analizamos de manera conjunta debido a que las dos siguientes se refieren a las mismas dudas acerca de la actividad de los padres en relación con las lecturas de sus hijos, convirtiéndose en una comparación entre dicha actividad en la infancia y en la adolescencia de los más jóvenes.

Respecto a la primera de ellas, la respuesta más común es *a veces* con un 35.2% seguido de *muchos* y *bastantes*. Como dato alentador ha de mirarse que solo cuatro estudiantes respondieron que nunca les regalaban libros. Resulta interesante el hecho de que si a la mayoría le regalaban libros, en la sexta pregunta la mayoría coincide en que nunca les preguntaban por lo que leían (44.4%) mientras que el mismo porcentaje (27.8%) se da en las respuestas *a veces* y *siempre*.

- Preguntas 7 y 8: ¿Y ahora te preguntan por lo que lees? Y ¿Ahora te regalan libros?

Una vez les preguntamos por el presente, son menos los que afirman que sus padres lo hacen siempre (16.7%), acercándose mucho las respuestas *a veces* (40.7%) y *nunca* (42.6%), volviendo a ser esta última la opción más común.

Una diferencia que se representa entre los padres y los hijos en la adolescencia aparece en la pregunta 8, donde son solo 4 alumnos los que afirman que les regalan muchos libros, y las respuestas más comunes son *a veces* (35.2%), *muy pocos* (24.1%) y *nunca* (20.4%).

### 8. ¿Ahora te regalan libros?

54 respuestas

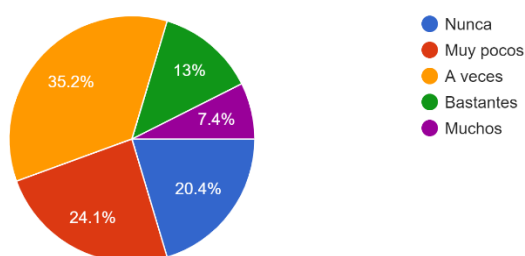


Ilustración 3. ¿Ahora te regalan libros?



## 5.2. Resultados del segundo bloque: La lectura desde el punto de vista de los estudiantes

- Pregunta número 9: ¿Te gusta leer?

En este caso las respuestas son muy variadas y equilibradas, existen alumnos que afirman que leer no les gusta *nada* (20.4%) y también otros a los que les gusta *mucho* (22.2%).

### 9. ¿Te gusta leer?

54 respuestas

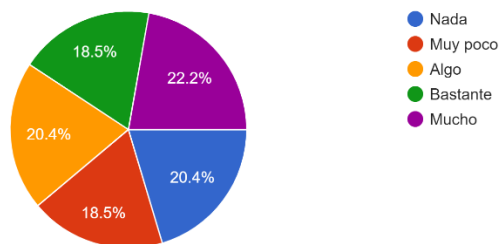


Ilustración 4. Gusto por la lectura

- Pregunta número 10: ¿Sueles leer libros en tu tiempo libre?

La mayoría de estudiantes en esta pregunta han respondido que nunca suelen leer en su tiempo libre (31.5%) siendo solo 3 personas las que afirman leer todos los días. Las respuestas más comunes después de *nunca* son *casi todos los días* (18.5%), *casi nunca* (14.8%), *una o dos veces por semana* (13%), *alguna vez al trimestre* (11.1%) y *alguna vez al mes* con el mismo porcentaje que *todos los días* (5.6%).

- Pregunta número 11: ¿Cuál es el principal motivo por el que lees?

Aquí se registran 18 respuestas para la opción *porque me gusta*, seguido de la opción *porque me obligan* que ha sido seleccionada por 15 estudiantes. 5 personas han elegido las opciones *para no aburrirme* y *para aprender*, mientras que la tercera opción que más han escogido ha sido *para completar trabajos de clase* (10 estudiantes).

## 11. ¿Cuál es el principal motivo por el que lees?

53 respuestas

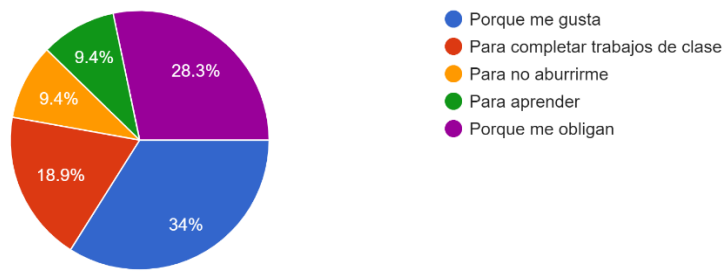


Ilustración 5. Motivos por los que leen

- Pregunta número 12: ¿Cuáles de estos tipos de libro son tus favoritos? (Señala los tres que más te gusten).

En esta pregunta le hemos dado a los estudiantes 14 tipos de libros según su género, calculando que si debían marcar tres de las opciones deberíamos tener 162 respuestas. Algunos alumnos han escogido más de tres opciones puesto que se han registrado 168 elecciones, aun así, se presenta como válido puesto que la gran mayoría coincide en tres o cuatro géneros como sus favoritos dentro de todas las opciones.

## 12. ¿Cuáles de estos tipos de libro son tus favoritos? (Señala los tres que más te gusten)

54 respuestas

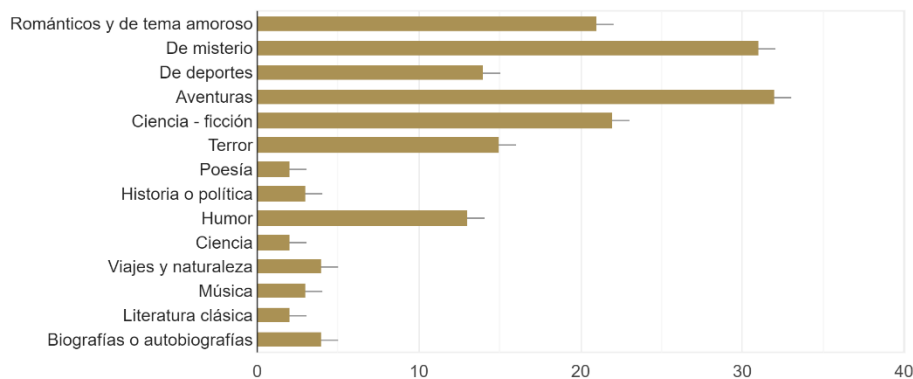


Ilustración 6. Libros favoritos

- Pregunta número 13: ¿Qué sueles leer?

La gran mayoría de los estudiantes afirma que suele leer novelas (48.1%), seguido ya por un número mucho menor las opciones *páginas de internet* (24.1%) y los cómics (16.7%). También un 7.4% de los estudiantes afirma leer cuentos y un 3.7% revistas.

- Pregunta número 14: ¿Ahora lees más o menos que hace dos años?

Si las preguntas sobre si les gustaba o no leer variaban entre las dos opciones de los extremos, aquí también hay un claro efecto espejo entre los que afirman leer más que hace dos años (29.6%) y los que dicen leer menos (25.9%). Esto se da también entre las opciones *mucho más* (9.3%) y *mucho menos* (13%), mientras que una gran parte de los alumnos creen que siguen leyendo igual que hace dos años (22.2%).

- Pregunta número 15: ¿Por qué crees que es importante leer?

Aquí la mayoría de los estudiantes piensa que leer les ayuda para expresarse mejor (29.6%) y porque aprenden mucho (25.9%). Otros, en cambio, creen que leer les ayuda a entrenar su imaginación (14.8%) o que les ayuda en sus aprendizajes escolares (14.8%). Una pequeña parte del grupo cree que leer les ayuda a aumentar su vocabulario (7.4%) y a partes iguales (3.7%) dos estudiantes afirman que es importante leer porque les hace sentir bien y otros dos creen que no es importante leer.

### 15. ¿Por qué crees que es importante leer? (Señala una sola respuesta)

54 respuestas

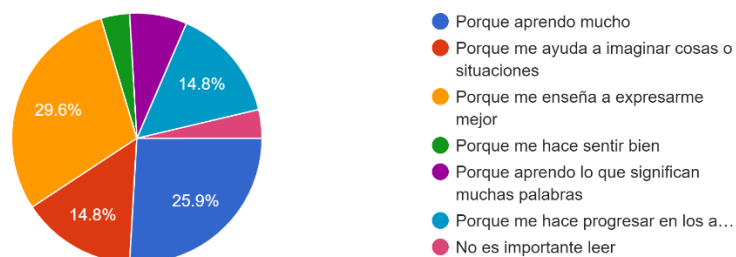


Ilustración 7. La importancia de leer

### 5.3. Resultados del tercer bloque: La lectura en clase

- Pregunta número 16: ¿Se habla en clase sobre la importancia de leer?

La gran mayoría coincide en que se habla algunas veces (59.3%), seguido por los que tienen la concepción de que se habla bastante sobre la importancia de leer (24.1%). Otros, por su parte, creen que nunca se habla sobre este hecho (11.1%) y para una minoría (5.6%) se habla mucho acerca de este tema.

- Pregunta número 17: ¿Se realizan actividades de fomento de la lectura en tu instituto?

La subjetividad con la que responde el alumnado se demuestra en las respuestas. En este caso, la gran mayoría afirma que se realizan bastantes (31.5%) o algunas (31.5%) actividades de fomento de la lectura. Un bastante que para algunos se convierte en pocas (14.8%) y para otros en muchas (13%), mientras que para algunos no se dan este tipo de actividades en el centro (9.3%).

- Pregunta número 18: ¿Cuáles de las siguientes actividades dirías que son las que han utilizado con más frecuencia tus profesores para animarte a leer? (Elige solo 3 de las opciones).

En esta pregunta, el resultado debería llegar a las 162 respuestas pero, quizás debido al hecho de encontrarse al final del cuestionario, los alumnos han respondido menos registrando un total de 126. La pregunta ofrecía al alumnado diferentes opciones, donde la más elegida ha sido *recomendar el uso de la biblioteca* con un 79.6% de votos. Seguida de *fomentar el intercambio de libros* (46.3%) y *comentar artículos de prensa* (40.7%) como las otras dos opciones más votadas. Así como *recomendar películas relacionadas con los libros* y *comentar las lecturas realizadas* con un 18.5% y un 25.9%, respectivamente, son también actividades que los alumnos creen que se realizan con más frecuencia. Luego las opciones *recomendar programas de TV y radio relacionados con los libros* (1.9%); *organizar debates sobre los libros* (5.6%); *realizar representaciones de obras* (3.7%); y *organizar debates sobre el porqué de leer* (13%) son aquellas menos escogidas entre los estudiantes.

- Pregunta número 19: ¿Cuánto crees que esas actividades te han ayudado para fomentar que leas más?

En esta pregunta un 42.6% del alumnado considera que les han ayudado *muy poco*, mientras que para el 25.9% de los estudiantes les han ayudado *algo* y un 20.4% *nada*. Ningún alumno ha escogido la opción *mucho* y un 11.1% cree que les han ayudado *bastante*.

19. ¿Cuánto crees que esas actividades te han ayudado para fomentar que leas más?

54&nbsp;respuestas

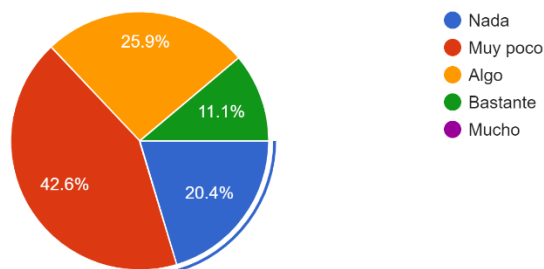


Ilustración 8. Actividades de fomento y su ayuda

- Pregunta número 20: ¿Cuáles de las siguientes actividades habéis realizado más de una vez en clase?

Esta pregunta se ha formulado igual que las número 18 y 12, es decir, a través de la votación. En este caso, se han registrado 218 respuestas donde *leer en silencio* (90.7%) ha sido la que más han escogido los estudiantes y *relacionar experiencias de nuestras vidas con lo leído* la que menos (9.3%). A continuación la gráfica con el resto de respuestas.

20. ¿Cuáles de las siguientes actividades las habéis realizado más de una vez en clase?

54&nbsp;respuestas

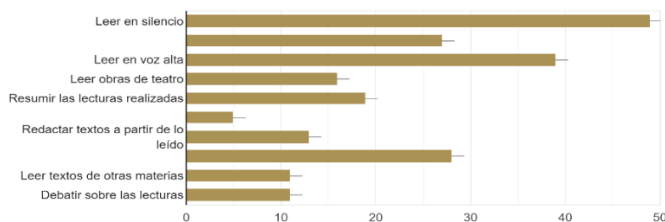


Ilustración 9. Actividades realizadas en clase

- Pregunta número 21: ¿Cuántos libros te recomiendan tus profesores?

En esta pregunta la opción más escogida es *muy pocos* con un 35.2% de elecciones, aunque con poca diferencia con respecto a las opciones *pocos* (25.9%) y *algunos* (29.6%). Las opciones menos escogidas son *bastantes* con un 7.4% y *muchos* con un solo voto, es decir, un 1.9%.

- Pregunta número 22: ¿Cuál es la manera más frecuente en la que los profesores te han evaluado tus lecturas?

Esta última pregunta perteneciente al tercer bloque es también aquella en la que los alumnos han mostrado mayor unanimidad, con un 81.5% de votos para la opción *con un examen*. Otros, sin embargo, han votado opciones como *a través de un trabajo individual* (11.1%); *haciendo preguntas en clase* (3.7%) y *a través de un resumen* (3.7%). Nadie ha votado a la opción *a través de un trabajo en grupo*. A continuación se adjunta el gráfico debido a la claridad con que se demuestra esa unanimidad.

22. ¿Cuál es la manera más frecuente en la que los profesores te han evaluado tus lecturas?

54&nbsp;respuestas

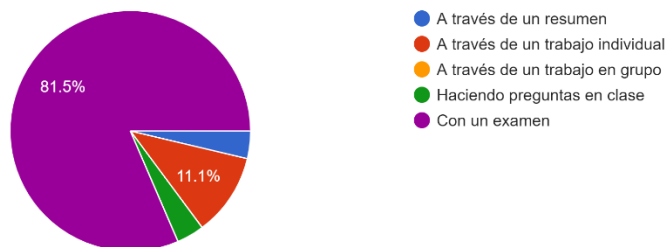


Ilustración 10. Evaluación de las lecturas

#### 5.4. Pregunta número 23: Las reflexiones de los estudiantes sobre por qué cada vez se lee menos.

Esta pregunta no se puede contabilizar de la misma manera que las de los tres bloques anteriores, debido a que no se trata de una pregunta con opciones o a través de la votación, sino de la propia reflexión del estudiante. De este modo, hemos valorado que la mejor vía para reflejar de una manera resumida las respuestas sería unificar la mayoría de estas, puesto que coinciden en mucho las ideas que tienen los compañeros. Las palabras que aparezcan en cursiva reflejan comentarios escritos por el propio alumnado. En el

anexo, se adjuntarán todas las respuestas para no extendernos demasiado en nuestro trabajo.

Hemos obtenido 54 respuestas de las cuales en su gran mayoría se escribe una sola frase: *Leemos menos debido a las nuevas tecnologías*, y es que los estudiantes piensan que uno de los factores que más les aleja de la lectura es la aparición de plataformas como Youtube, de videojuegos como *Fornite*, o también por el hecho de que ahora los libros se les presentan como algo aburrido o demasiado extenso. Prefieren, dicen algunos, buscar *otras maneras de leer*, refiriéndose con ello a ver una película que trate sobre dicho libro o una serie.

Además, creen que las aportaciones de la lectura en lo que a aumentar vocabulario o corregir errores ortográficos se refiere se han vuelto *anticuadas*, ya que ahora disponen de internet como herramienta para corregir dudas, al mismo tiempo que el uso de ordenadores implica la aparición de autocorrectores con los que, por lo tanto, ya no es necesario *saber escribir*.

Un tema que se trata en algunas respuestas es la falta de tiempo. Achacan en algunos casos a las clases, las tareas, actividades extraescolares y estudio para exámenes que el tiempo del que disponen al salir de clase es poco y que, por eso mismo, prefieren *usarlo para quedar con amigos*. Respuesta esta última que difiere con otro estudiante, quien escribe:

*¿Quién va a leer por no tener nada que hacer hoy en día? La respuesta es breve, los que leemos lo hacemos porque nos gusta y lo disfrutamos pero el resto prefiere emplear su tiempo en ver series, películas, programas televisivos y también por supuesto redes sociales como Instagram y YouTube donde hay tantos vídeos y cantidad de cosas que una persona puede pasarse todo el día conectado.*

Pero más allá del entretenimiento a causa de internet o la falta de tiempo, también hay quien piensa que el problema reside en que la gente no toma la lectura como un medio con el que aprender y avanzar en la sociedad, así como el precio de los libros que no se encuentran en la biblioteca y que, para la gente joven, es muy difícil de cubrir. Además, en alguna respuesta se centran en el problema de que *en el ambiente escolar no se motiva lo suficiente para leer, se nos impone, y esto muchas veces nos quita las ganas de continuar con dicha actividad en casa*.

Siguiendo con la afirmación anterior, otro estudiante escribe:

*El momento en el que los adolescentes leen es porque les obligan en el colegio o en el instituto para hacer los exámenes correspondientes, hasta aquí está todo correcto pero yo le encuentro un error grave: obligan a los alumnos a leer libros que no les gustan en la mayoría de los casos y esto no fomenta para nada la lectura ya que pienso que si están obligados a leer estos libros y les resulta pesados y los encuentran poco interesantes, simplemente estos alumnos después no se plantearán leer libros ya que creerán que va a tener la misma repercusión en ellos como los anteriores.*

Como hemos visto, son variadas y se centran en diferentes aspectos las respuestas de los estudiantes, aunque coinciden en temas como el mayor número de entretenimientos en el día a día o la falta de tiempo para emplearlo a una actividad que relacionan con la obligación y la tarea. Una vez expuestas las respuestas y opiniones del alumnado, nos adentraremos en las conclusiones y en las propuestas de mejora que, siguiendo nuestro marco teórico podríamos ofrecer para fomentar, en una mayor medida, la lectura en las aulas.

## **6. CONCLUSIONES**

El alumnado ha respondido, les hemos dado voz y algunos la han aprovechado no solo para mostrarnos su realidad sino también para dar su opinión sobre el tema que nos incumbe en este trabajo. Ahora, nuestra obligación es entender esas respuestas y lograr a través de ellas una serie de propuestas coherentes y con vistas a mejorar, a nivel de secundaria, el nivel de lectura de los alumnos así como sus ganas de entregarse al mundo de la lectura.

Para nuestras conclusiones, seguiremos respetando el orden y la manera en que hemos dividido el cuestionario, luego, a través de las ideas finales que logremos en cada uno de los bloques, será conveniente y acertado unificar estas para convertirlas en las directrices principales de nuestras nuevas propuestas.

### **6.1. Conclusiones referentes al primer bloque: La influencia de los padres**

Al inicio de este trabajo hemos comentado por qué creíamos que los padres ejercían una gran influencia en los hábitos lectores de sus hijos. De las ideas de Quintanal (2002) sobre la lectura regazo, hemos llegado al concepto de *educar en valores* (Savater, 2004), esos valores, hemos comentado, son sobre todo el respeto y la libertad, que en el



caso de la lectura podrían verse reflejados en la manera en que los padres transmiten a sus hijos la importancia de leer. Al mismo tiempo, esta idea solo puede avanzar en las familias en las cuales los padres conocen también el valor de la lectura.

Como hemos visto en los resultados, de los 54 alumnos participantes más del 60% de ellos afirmaba tener unos padres que habían estudiado más allá de la educación obligatoria. Esta idea influye luego en el hecho de que, si en secundaria la lectura no es, a veces, fomentada de manera correcta, en educaciones superiores posteriores es posible que el alumnado (en este caso los padres) sí que encuentren la conciliación con dicho acto. Este hecho se confirmaba a través de la segunda pregunta donde por poco menos del 60% los alumnos confirmaban el hecho de que sus padres solían leer, entonces, esa educación en valores podemos decir que se fortalece en tanto que los estudiantes tienen ejemplos en casa de personas que leen y que lo hacen por placer o por crecimiento personal.

Quizás, siguiendo con el hilo conductor de este bloque, el hecho de que los padres hubieran cursado estudios superiores implica también que los hijos crezcan en un ambiente rodeado de libros, así la gran mayoría de los estudiantes confirmaban el encontrarse en contacto directo con los libros en casa. Esos libros, que ven a sus padres leer y que se encuentran al alcance de la mano, fueron también libros que leyeron a sus hijos, aunque aquí se empiezan a trazar otros patrones en el camino único que íbamos tejiendo desde los estudios de los padres a los hábitos lectores de los hijos.

Si bien, aunque la mayoría de los padres lean bastante, no todos lo hicieron con sus hijos cuando eran pequeños o no con la misma asiduidad. Sigue apareciendo la respuesta positiva a la lectura en esta pregunta, pero ya es cierto que crece el número de alumnos que no tuvieron un gran contacto con sus padres a través de esta, la *lectura regazo* se desvanece y así la balanza empieza a equilibrarse entre los buenos hábitos lectores y la lectura como hecho puntual. Los estudiantes sienten que de pequeños les regalaban bastantes libros, pero choca el hecho de que luego los padres en su mayoría no preguntaran a estos por lo que leían. Se muestra así que la mayoría del alumnado contaba con unos padres conscientes en lo que a la importancia de la lectura se refiere y veían con buenos ojos que sus hijos leyeran, pero perdiéndose una parte importante: compartir ideas y dialogar. Es una verdad conocida que debatir sobre las lecturas o mostrar interés por ellas ayuda luego a su fomento, pero los progenitores de nuestros estudiantes aquí se alejan de lo esperado. Sin pretender justificar o analizar en profundidad los

funcionamientos internos de las familias, estos datos los interpretamos como los indicios de la vida cotidiana. Si veíamos en los resultados de la última pregunta cómo los alumnos se quejaban del hecho de tener poco tiempo libre, los padres, en su mayoría trabajadores, disponen también de poco tiempo para dedicarlo a sus hijos, o disponían, puesto que en esta conclusión nos centramos en las preguntas número 5 y 6 sobre los estudiantes durante su infancia.

Con el paso de la niñez a la pubertad, las respuestas vuelven a inclinarse del lado negativo, entendiendo por negativo el menor diálogo padres-hijos y el hecho de que los libros se conviertan en un regalo cada vez menos común. Que ya a una gran mayoría del alumnado no se le pregunte por lo que lee y que sean menos frecuentes los libros como presente, podría deberse a lo comentado en la última pregunta por los propios alumnos, algo que se convierte en una realidad si hacemos un balance de todas las respuestas de este bloque: los hijos se alejan de sus padres en la pubertad y, a su vez, las nuevas tecnologías le quitan espacio al libro dentro de los regalos preferidos. Existen algunos estudiantes a los que les regalaban muchos libros, pero esto se debe también a un hecho que se ve en el último de los bloques, y es que los adolescentes empiezan a definir en gran manera sus gustos e inquietudes, haciendo que aquellos que disfrutaban de la lectura sigan escogiendo el libro como regalo, mientras que el resto prefiere otras cosas que cubran sus necesidades de ocio.

## **6.2. Conclusiones referentes al segundo bloque: La lectura desde el punto de vista de los estudiantes.**

Si hemos visto como los padres influyen en los hábitos lectores de sus hijos y como, en nuestro estudio, la mayoría de ellos son un ejemplo activo de la lectura, pero sin involucrarse en gran medida en el fomento de la misma hacia sus hijos, ahora nos adentramos en los propios hijos, quienes además de contar o no con unos padres lectores, son luego aquellos con la posibilidad de escoger o no el camino de la lectura.

El gusto por la lectura se divide en nuestro cuestionario entre los alumnos a los que les gusta mucho y aquellos a los que no les gusta nada, pero el caso es que esta división se da luego también en lo referente a cuánto suelen leer en su tiempo libre. Los que responden nunca quizás han sido los mismos que luego afirman leer por obligación, respuesta esta que se vuelve a equilibrar con aquellos que afirman leer en su tiempo libre porque les gusta.

El misterio, la aventura, los libros de tema amoroso o romántico y la ciencia ficción son los géneros principales en los que la mayoría de los estudiantes se planta al hablar de sus tipos de libros favoritos. ¿Se ajustan estos a las lecturas obligatorias en secundaria? A su vez, la literatura clásica se encuentra entre las menos escogidas. Aunque la mayoría de alumnos lea novelas por encima de otros géneros, se nota la elección de un camino por parte de cada uno de ellos, donde la adolescencia les aporta también la libertad de escoger qué hacer en su tiempo libre. Así, muchos afirman leer más que hace dos años y otro tanto afirma hacerlo menos que antes. Este hecho no implica, como se ve en los resultados de la pregunta número 15, que los estudiantes no sean conscientes de la importancia de leer en aquello que les aporta. Una gran mayoría ve la lectura como una manera de crecer en conocimiento y vocabulario así como para abrirse puertas a nuevos mundos, lo malo de esto es que son muy pocos los estudiantes que asocian la lectura con un acto que les hace sentir bien.

Tras haber visto las respuestas de los alumnos, podemos concluir en este bloque que la adolescencia es un punto en el que los gustos juegan un papel importante. Si bien, un gran número de estudiantes escoge la lectura en su tiempo libre, pero existe otro tanto que no encuentra en ella una posibilidad de pasarlo bien o de aprovechar su vida de ocio. Todos están bastante de acuerdo en el hecho de que la lectura les aporta conocimientos, pero son muy pocos los que asocian esta adquisición de conocimientos con una posibilidad de bienestar, quizás, debido a que más allá de ser conscientes de los aspectos positivos de la lectura, en su mayoría vienen asociados con el trabajo, las clases y la obligación. Leen porque les obligan sus profesores, pero ¿creen ellos que los profesores les ayudan a entender la lectura de otro modo?

### **6.3. Conclusiones referentes al tercer bloque: La lectura en clase**

Citábamos al principio de este trabajo (refiriéndonos a *educar en valores*):

reconocerse en ellos, mejorarlos cuando se pueda y transmitirlos; el entorno que es favorable para esto, es en primer lugar la familia, y en segundo lugar la escuela con el apoyo de la Biblioteca Escolar, para ello es recomendable conocer las diferentes teorías y prácticas pedagógicas, que promueven el desarrollo integral de la persona, basadas en el respeto (aceptación) y libertad (gestión de su propio espacio y tiempo), y promotoras del autoaprendizaje. (Pérez López citado en Pérez López y Gómez Narváez, 2011, p.17).

Si ya en el primer bloque hemos profundizado en ese primer lugar, la familia, ahora analizaremos el segundo, la escuela. Los profesores son un agente de suma

importancia para el crecimiento de los jóvenes, en tanto que son de las personas con las que mayor tiempo comparten en su día a día. Vemos como las respuestas acerca de cómo educar nos dirigen al respeto y la libertad, aspecto el primero que no se discute, pero el segundo choca directamente con lo visto hasta ahora. La libertad entendida como gestión del propio espacio y tiempo sumada al fomento del autoaprendizaje son todo lo contrario a la lectura por obligación, ¿están los profesores ejerciendo la labor de fomentar la lectura a través de los caminos correctos? La visión de los estudiantes sobre el profesorado a través del cuestionario puede aclararnos esto.

Los alumnos comentan a través de la encuesta que la lectura es un tema del que se habla bastante veces en clase, además de realizarse muchas actividades que animen a los primeros a leer. Centrándonos en la cita que mencionábamos anteriormente, resulta un dato alentador ver cómo los alumnos consideran que el fomento del uso de la biblioteca es una de las actividades principales que desarrollan los profesores, el problema se encuentra en que actividades como representar obras de teatro o debatir sobre los libros que se leen no parece encontrarse entre los planes más comunes de los profesores dedicados a la lectura, sobre todo si nos fijamos en estudios de innovación como el realizado en Bilbao en 2001 sobre *El teatro en el aula como estrategia innovadora*, donde sus objetivos generales se acercan mucho a lo que hemos comentado a lo largo de este trabajo:

- 1° -Eleva la autoestima y la autoconfianza en los alumnos.
  - 2° -Crear en el aula un marco de convivencia agradable entre los compañeros y entre éstos y el profesor.
  - 3° -Fomentar hábitos de conducta que potencien la socialización, tolerancia y cooperación entre compañeros.
  - 4° -Hacer sentir a los escolares la necesidad de someterse a una disciplina necesaria en todo grupo.
  - 5° -Sembrar inquietudes intelectuales para que los alumnos disfruten del estudio y de la investigación.
  - 6° -Sensibilizar a las familias acerca del proceso educativo de sus hijos.
- (Objetivos generales en Blanco Rubio, 2001)

Entonces, nuestras conclusiones se acercan a los postulados primeros: el profesorado se aleja de la innovación y se acerca a los métodos tradicionales en las actividades. Además de eso, los alumnos sienten que este tipo de actividades les ha ayudado muy poco en sus ganas de leer. Esto no nos sorprende si vemos sus respuestas en la pregunta número 20, donde la actividad más frecuente dentro del aula es leer en

silencio o en voz alta, siendo el debate y la relación de lo que se lee con la vida de los estudiantes aquellas actividades menos frecuentes.

Si vemos como en la concepción del alumnado los profesores intentan fomentar la lectura, pero, se equivocan al hacerlo por métodos tradicionales. Nos gustaría también medir cuánta aplicación en crear conciencia entre los estudiantes aguarda al docente. En este caso parece ser que poca, puesto que la gran mayoría de los alumnos concuerdan al afirmar que sus profesores les recomiendan pocos libros, entonces, nos queda abrir una pregunta: ¿Saben los profesores el importante papel que desempeñan a la hora de inculcar valores a los jóvenes? Si un alumno solo lee cuando se le obliga y ya de por sí el profesorado no es capaz de aparecer con recomendaciones que puedan apasionar a los más jóvenes, la consumación de las competencias del currículum se alejan de las posibilidades del estudiante. Hemos visto que la lectura aporta en gran medida un avance claro en la formación del ciudadano, hecho que se relaciona directamente con las competencias, pero que no podemos corroborar en la conciencia del profesorado que, quizás por falta de aptitudes o de motivación, escoge en su mayoría la opción tradicional. Esto se ve claro en la última pregunta que les hicimos correspondiente a este tercer bloque, una mayoría casi absoluta del alumnado confirmaba que la manera más común de evaluar la lectura de un libro ha sido y es el examen.

Concentrar en unas cuantas palabras las ideas que nos sugiere este bloque se vuelve una tarea sencilla a la vez que comprometida. Se puede ver como el profesorado utiliza métodos no activos como la lectura en silencio o en voz alta a la vez que no aporta a los estudiantes ejemplos de lecturas ni se convierte en un ejemplo de la misma. Los estudiantes tienen claros cuáles son sus preferencias a la hora de escoger un libro, pero el profesorado no se desempeña lo suficiente a la hora de marcarle recomendaciones que puedan ayudarlo. Es difícil encontrar un porqué a esta actitud y habría y convendría preguntar a los profesores si están de acuerdo con la concepción que tiene su alumnado de ellos, al mismo tiempo que reforzarlos en métodos pedagógicos innovadores que les ayuden a enfrentarse a la sumersión en el mundo de la lectura.

#### **6.4. Conclusiones generales**

No introducimos un apartado específico para la última pregunta del cuestionario en las conclusiones, puesto que consideramos que las propias respuestas del alumnado son ya conclusiones generales sobre las ideas que implican el fomento de la lectura.

Intentando resumir lo concluido anteriormente, expondremos en este apartado diferentes puntos que luego nos ayuden a la hora de encauzar las propuestas de innovación:

1. Los padres de los estudiantes, más allá de su nivel de estudios, no conciben la importancia del debate y de mostrar interés sobre las lecturas con sus hijos.
2. La lectura es vista como una obligación y no como una fuente de placer por parte de los estudiantes.
3. El gusto por la lectura no se generaliza en secundaria, sino que divide a aquellos más interesados de los que no encuentran una motivación propia para dedicar su tiempo libre a la lectura.
4. La manera de evaluar y de fomentar la lectura no se encuentra a la altura de la pedagogía actual.
5. Los alumnos no sienten que el profesorado les ayude a entender por qué deberían leer.
6. El propio profesorado, a través de exámenes y tareas, deja al alumnado sin tiempo para desarrollarse de manera autónoma en la lectura.
7. El alumno no está motivado para leer

Estos siete puntos podrían resumir de manera reflexiva la idea que nos aportan los alumnos, escucharlos como agentes principales de la educación es una tarea importante, pues aunque no podamos fiarnos de ellos en la totalidad de la palabra, sí que nos demuestran su sentimiento, sinceridad y pensamiento acerca de la lectura. Nuestro trabajo ahora es ver cómo solventar estos problemas, buscar propuestas que ayuden a la educación a avanzar en su compromiso para con el ciudadano y, en nuestro caso concreto, con los hábitos lectores.

## **7. PROPUESTAS DE INNOVACIÓN**

Buscar cómo solventar los problemas mencionados con anterioridad a través de la innovación es el objetivo final de este trabajo. El alumnado ha podido hablar y opinar, ahora, hemos de ser capaces de encontrar en la innovación aquellas metodologías que se más se acerquen a las necesidades que hemos de cubrir, teniendo en cuenta objetivos generales como las competencias que aparecen en el currículum de Canarias, las ideas de innovación que hemos desarrollado y las teorías genético-cognitivas de Ausubel y Piaget.

Al inicio del trabajo hablábamos de innovación como una intervención cuya intención sería modificar actitudes o ideas, una afirmación que se relaciona directamente

con las conclusiones obtenidas a través de los cuestionarios. La concepción de la lectura como un acto obligatorio y tedioso que tiene el alumnado en secundaria es aquella idea que nosotros deberíamos cambiar, así, trataremos de encontrar en la innovación posibles soluciones aplicables en las aulas con que conseguir nuestro objetivo.

### **7.1. Incentivar la participación de los padres en los hábitos lectores de sus hijos.**

La primera conclusión a la que nos han llevado los resultados es: los padres de los estudiantes, más allá de su nivel de estudios, no conciben la importancia del debate y de mostrar interés sobre las lecturas con sus hijos.

Hemos visto la importancia que ejercen los padres en los hábitos lectores de sus hijos, si bien, en un principio hemos pensado que el nivel de estudios de los primeros ejercía una gran influencia en los segundos, pero finalmente no es este el factor clave en el que se diferencian luego los hábitos lectores de los estudiantes. La familia o tutores legales, los adultos que se encuentran en el entorno de los más jóvenes, pueden ser también lectores activos, el problema reside en que no se fomenta el debate ni se muestra interés por lo que leen los estudiantes, así, convendría buscar una manera en la que también los adultos ayudaran como uno de los agentes más importantes en la inculcación de valores para los estudiantes.

En 2014 el *International Journal of Educational Research* mide la competencia lectora teniendo en cuenta el impacto de la implicación de los padres, donde una de las conclusiones va directamente relacionada con este punto: a mayor implicación de los padres, mayores niveles de interés y curiosidad por la lectura. La Agencia de Calidad de la Educación de Chile llega a conclusiones de la misma índole, afirmando como los padres pueden generar cambios de conducta en sus hijos al involucrarse en las tareas y actividades escolares de sus hijos, además de la importancia de un ambiente de comunicación cultural dentro del hogar donde se traten temas interesantes para el estudiante en torno a sus lecturas (Agencia de la Calidad de la Educación de Chile, 2016).

Como hemos visto, los planes lectores del IES Tegueste y del Gobierno de España se centran en el fomento de la lectura en los hijos, aquí, como propuesta, habría que recalcar esa importancia que juegan los padres en la lectura de los más jóvenes, buscando entonces planes lectores que no solo intenten motivar a los estudiantes para con la lectura, sino que también busquen concienciar a las familias sobre su participación en dicha actividad. La lectura ayuda y hace que aumente la calidad de los resultados del

alumnado en su paso por los distintos niveles educativos, entonces, fomentar la lectura y su debate entre los padres sería también una manera de fomentarla en sus hijos. Lograr un plan lector que incluya a padres e hijos se convierte, de este modo, en la primera de las propuestas con las que movernos hacia un futuro en el que lo natural sea que ambas partes se sientan partícipes de los resultados en la educación de los más jóvenes.

## **7.2. Propuesta en relación con la motivación, el gusto por la lectura y la evaluación de esta**

En el supuesto caso de que se aplicaran programas que ayudaran a hacer entender a los padres o tutores su importancia dentro de los hábitos lectores de sus hijos, la mayoría de conclusiones obtenidas gracias al cuestionario nos hablan de la falta de motivación por parte del alumnado, un hecho que se encuentra intrínsecamente relacionado con los métodos de evaluación de esta.

En las teorías genético-cognitivas aparece la idea de no memorizar, sino de buscar una relación entre lo que el estudiante ya sabe y lo que se le quiere enseñar, donde, al mismo tiempo, el estudiante ha de comprender qué se le está intentando enseñar. Esto es un factor que no se cumple, pues entre nuestras conclusiones se encuentra la no concepción que tiene el estudiante de que el profesorado le esté ayudando a interesarse por la lectura. Si habláramos de cómo se debía inculcar en los padres la idea de su importancia en los hábitos lectores, son también los profesores el otro pilar clave en dicha tarea.

Realizar propuestas didácticas que busquen relacionar los conocimientos previos del alumnado con lo que se le quiere enseñar es una idea aplicable a la lectura. En el cuestionario hemos podido ver que entre las tareas que desarrollan los profesores dentro del aula, una de las menos escogidas era *organizar debates sobre libros* (pregunta 18) junto con *relacionar experiencias de nuestras vidas con lo leído* (pregunta 20). Estos resultados se alejan completamente de las ideas pedagógicas que venimos desarrollando, así, sería conveniente realizar cambios en los planes lectores de los centros que acerquen la lectura a la realidad del estudiante, donde las prácticas más comunes y tradicionales (leer en voz baja o leer de manera conjunta) dejen paso a nuevas actividades que consigan una mayor motivación en los estudiantes.



### 7.2.1. Otros métodos de evaluación más allá del examen

Esa motivación hemos visto que se logra en una parte del alumnado cuando consigue descubrir un tipo de lectura acorde a sus gustos, pero esa otra parte que reniega de la lectura no es capaz de encontrar un placer personal en el acto de leer. ¿Por qué sucede esto? Es sencillo, en la pregunta 22 hemos visto como la mayoría de veces se evalúan las lecturas a través de un examen, una práctica que empuja al alumnado a usar la memoria a la vez que le añade la presión de leer desde una perspectiva finalista: leer para aprobar el examen.

Dentro de las teorías del aprendizaje significativo, se exploran también nuevos métodos de evaluación. Berliner (1987) propone una división de los métodos de evaluación según su grado de formalidad. Más que la división, nos interesan algunas de las propuestas recogidas en la obra de Díaz Barriga y Hernández Rojas, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (2004), centrándonos en dos de ellas:

Como métodos poco formales aparecen las preguntas en clase, esta idea nos resulta interesante en tanto que fomenta la comunicación en el aula entre alumnado y profesor, además de convertirse en un camino de gran utilidad para «explorar (e indirectamente inducir) un procesamiento profundo de la información (grado de comprensión, capacidad de análisis, nivel de aplicación, etcétera) y no solo soliciten la mera reproducción de la información aprendida» (Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, 2004, p. 371), se relaciona también con la adquisición de las competencias. Con las preguntas, la estructuración de las ideas y la capacidad de organizar un discurso lógico se trabajan al mismo tiempo que el propio hecho de conocer si el estudiante ha entendido lo leído, siendo todos estos objetivos básicos del currículum de Lengua y Literatura.

Otro tipo de evaluación posible es la *evaluación del desempeño*, la lectura en secundaria aparece para fomentar la comunicación lingüística y la conciencia y expresiones culturales, así como para cumplir con aquellos criterios relacionados con la comprensión de textos y las capacidades de escritura en el alumnado. Este tipo de evaluación ofrece la posibilidad de alejarnos de preguntas sobre lecturas del tipo: ¿de qué color tenía los ojos la enamorada de Wherter? Y pasar a valorar «el grado de comprensión o significatividad de los aprendizajes logrados» (Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, 2004, p. 387) a través de pruebas que empujen al alumno a crear textos creativos o acercarlo a situaciones que la lectura pueda ayudarle a afrontar. El hecho principal de que

exista el examen como evaluación final es la necesaria constancia de que los estudiantes se han leído el libro, siendo esto un problema que empuja siempre a su necesaria evaluación. Pero, quizás, lo ideal sería centrarse en la motivación del alumnado antes que en obligar a este a leer.

### 7.2.2. *La motivación del alumnado*

Si solventáramos problemas como la asociación lectura-examen con la posterior aceptación de la lectura como una tarea con la que crecer y aprender, además de conseguir que las familias se involucren de mayor manera en la educación de sus hijos, nos quedaría la motivación como clave para trabajar en busca de nuevas propuestas.

Si bien, nos enfrentamos a otra problemática, y es que los alumnos tampoco sienten que las técnicas usadas por el profesorado ayuden en su motivación por la lectura. Este hecho no es puntual del IES Tegueste, sino que se da también en otras escuelas y centros, un ejemplo lo encontramos en un trabajo realizado para la revista *Escenarios* en 2012, donde entre las conclusiones se encuentra el mismo problema:

Los estudiantes no perciben de manera satisfactoria la adquisición de ambientes educativos para el desarrollo de los aprendizajes significativos, se detectaron problemas en los procesos didácticos, considerando que las clases son muy aburridas y no llevan hacia una motivación a la lectura. Consideran los estudiantes que las estrategias diseñadas por parte los docentes no tienen eficacia y funcionalidad en el aprendizaje de los estudiantes (Gámez Estrada, 2012, p. 90).

Que el alumnado no sienta que funcionen las actividades que aplica el profesorado puede ser en un principio la mera concepción de los jóvenes, pero es cierto que este hecho dificulta todavía más lograr un objetivo. El estudiante ha de ser consciente de qué se le está intentando enseñar para que así sepa dirigir sus habilidades cognitivas hacia dicha enseñanza.

Así pues, lograr una mayor motivación entre los estudiantes para con la lectura es una materia que ya se ha estudiado anteriormente, por ello aquí, hemos creído conveniente resaltar aquellos aspectos ya trabajados dentro de la pedagogía y que serían aplicables en las clases de secundaria del IES Tegueste.

Autores como Zayas (2011) o Cassany (2012), instan a usar las TIC dentro de las aulas como herramientas eficaces para el fomento de la lectura y la escritura. Hoy en día el alumnado se encuentra cómodo delante de un ordenador y el hecho de cambiar el lugar donde se desarrollan las clases motiva extrínsecamente al mismo. Además, en

internet existen numerosas ofertas que ayudan en la lectura como son las bibliotecas virtuales, los periódicos digitales o las revistas literarias. En este tipo de plataformas suelen aparecer también herramientas dinámicas cercanas a la *webquest* u otros materiales que el profesor podría utilizar para el fomento de la lectura a través de las TIC.

En otro trabajo perteneciente a la revista *Educación y Ciencia*, se llega a conclusiones trascendentes en cuanto a la idea de innovar dentro del aula. Si los alumnos no han percibido cómo los profesores intentan motivarlos, en parte puede ser porque las estrategias utilizadas son las tradicionales. En esta investigación-acción se concluye que «los estudiantes responden positivamente ante nuevas estrategias de aprendizaje, se les observó motivados y participando con entusiasmo» (Acevedo Vázquez, Duarte Arismendi e Higuera Vargas, 2016, p. 65-66). En este caso, no es tanto por la metodología empleada durante la innovación sino más bien por el mero hecho de hacer sentir importante al alumnado. Combinar nuevas estrategias para fomentar la lectura con el hecho de hacer conscientes a los estudiantes sobre el trabajo que se realiza con ellos, ayuda sobremanera a conseguir una motivación mayor. Siguiendo con este tipo de estrategias, en otro estudio realizado en 2007 perteneciente a la revista *Ocnos*, Delgado Cerrillo también trabaja la motivación para con la lectura:

Para que el alumno se sumerja en el proceso de lectura, necesita una motivación. En el caso de la lectura informativa, el alumno tiene un interés inmediato, no así en la lectura recreativa, que requiere un acto volitivo por su parte, sin el cual, esta actividad le resultará tediosa. Por otro lado, la facilidad de acceso del alumno a los medios audiovisuales y cibernéticos, cada día más atractivos y baratos, requieren por parte del profesor grandes dosis de imaginación para desarrollar y afianzar en el alumno el hábito lector (Delgado Cerrillo, 2007, p. 47).

Vuelve a aparecer la idea del uso de las TIC en las aulas, así como esa importancia de eliminar la idea de la lectura como una tarea tediosa para los estudiantes. En este trabajo, el autor nos muestra algunas posibilidades metodológicas igualmente interesantes y aplicables en las aulas del IES Tegueste. Entre las que menciona, nos parecen interesantes opciones como las *olimpiadas de lectura*, donde los alumnos habrían de rellenar fichas relacionadas con los libros que luego entregaría en la biblioteca del centro, siendo el vencedor de todo el instituto aquel que logre rellenar un mayor número de fichas; o los *talleres de lectura*, donde se trabaje no solo con el libro como objeto que se lee sino también como objeto físico, desde su tapa, portada, tipo de letra, etc. En este mismo trabajo se mencionan unas ideas muy interesantes pertenecientes al escritor y

catedrático Antonio Rodríguez Almodóvar (1995), quien tilda de fracasos a la mayoría de los proyectos de animación a la lectura, siendo dos las causas a las que alude:

- No se ha sabido crear estrategias para aprovechar la familiaridad de los jóvenes con otros lenguajes (audiovisual, publicitario, etcétera) y ponerla en contacto, en el momento oportuno, con la lectura.
- No se ha ofrecido a los alumnos lecturas iniciáticas, libros cuyo tema principal es el tránsito por la adolescencia, y que los educadores siempre tienen miedo de recomendar por si es «demasiado pronto»

(Recogido en Delgado Cerrillo, 2007, p. 50).

Sin duda alguna, son concepciones que también se ven reflejadas a través del cuestionario que hemos realizado a los alumnos del IES Tegueste. Esto llama la atención en tanto que el propio Rodríguez Almodóvar (1995) recomienda también dos prácticas que ayuden en la motivación por la lectura o, más bien, dos tipos de libros: los *libros para una encrucijada* cuyo tema principal sería el paso de las personas por la adolescencia; y otros a los que llama *derecho a la fantasía*, refiriéndose a los libros de ciencia-ficción como aquellos que servirían luego de hilo conductor, yendo de clásicos fantásticos como *Peter Pan* a *Un mundo feliz* o de *Alicia en el país de las maravillas* a *Lolita*. Esta concepción es interesante en tanto que la mayoría de lecturas obligatorias en la ESO se relacionan con los libros de literatura clásica, cosa que hemos visto en el cuestionario no es del agrado de los estudiantes. Un punto digno de remarcar sería también la posibilidad de que fueran los propios alumnos los encargados de escoger sus lecturas, aunque esto tuviera que pasar por el filtro del profesor, que sería quien tuviera la última palabra sobre la validez del libro escogido por el alumno.

Por ello, terminar este apartado con una de las conclusiones del trabajo de Cerrillo (2007) se vuelve un acierto a la vez que un perfecto resumen de nuestras ideas. No es solo la tarea del alumno o la labor del profesor, sino el cómo realiza estas tareas el segundo para llamar la atención del primero:

En consecuencia, se debería hacer un esfuerzo coordinado para ofrecer al profesorado cursos específicos de adaptación al aprendizaje creativo en las múltiples lecturas del universo semiótico de nuestros adolescentes: oralidad, sistemas audiovisuales, publicidad y prensa, principalmente; teniendo como objetivo constante el descubrimiento de la poesía, en su más amplio sentido. Es decir, creando las condiciones adecuadas para que pueda producirse el luminoso hallazgo (Cerrillo, 2007, p. 53).

### 7.2.3. *La falta de tiempo libre del alumnado*

En el cuestionario, la pregunta 23 daba vía libre al alumnado para expresar el porqué de su escasa motivación por la lectura. Además de atribuirle dicha escasez a el resto de entretenimientos con los que contamos hoy día, muchos infirieron en el poco tiempo libre que tenían debido a las tareas y deberes. Este tema ha sido siempre polémico debido a la dificultad con la que puede dársele una respuesta, si bien es cierto que en algunos trabajos se recogen datos que afirman que:

el tiempo dedicado a los deberes es una variable importante, pero ello no implica que se pueda establecer una relación positiva y lineal entre esta variable y el rendimiento académico. Esta relación es, probablemente, mucho más compleja, ya que no hay un aumento progresivo del rendimiento a medida que los estudiantes dedican más tiempo a sus deberes (Irene Pan, Bibiana Regueiro, Beatriz Ponte, Susana Rodríguez Isabel Piñero y Antonio Valle, 2013, p. 14).

Por ello:

Quienes no están de acuerdo con los deberes escolares esgrimen como principales argumentos, en primer lugar, que la manera en que se asignan conduce a la falta de participación del propio estudiante en su realización, puesto que en muchos casos se nota la intervención de padres, hermanos o terceras personas; en segundo lugar, hay quienes afirman, apoyados en las teorías sobre los estilos de aprendizaje, que la conexión entre las tareas escolares y el rendimiento no es directa; en tercer lugar, las tareas limitan al alumno en su vida extraescolar, pues reducen el tiempo disponible para la práctica deportiva y para compartir con su familia y sus amigos (Posada Giraldo y Taborda Caro, 2012, p. 24).

Son estos estudios que mencionamos y muchos otros los que apoyan las ideas y sentimientos de los estudiantes con los que trabajamos. Quizás este sería otro punto y a la vez una propuesta más sobre cómo fomentar la lectura entre los estudiantes. Eliminar el exceso de tarea en secundaria y ofrecerles un mayor tiempo libre, unido a prácticas que fomenten en el alumnado la motivación por la lectura, podría ayudarlo a que más allá de las numerosas distracciones que existen hoy día, los jóvenes quisieran emplear parte de su tiempo libre en el arte de leer.

### **7.3. Una última conclusión**

Hemos visto a lo largo de nuestro trabajo cómo se relacionan de manera directa diferentes factores activos y pasivos en el interés por la lectura de los estudiantes. Los informes PISA recaban una información que deja a Canarias como una de las comunidades autónomas con menor índice de comprensión lectora, hecho que choca

directamente con el logro de las competencias estipuladas en el Currículum de Secundaria de Canarias y que, al mismo tiempo, evidencia la falta de motivación que tienen los estudiantes. Les hemos dado voz con este trabajo para que, a través de sus respuestas, se nos marque un camino hacia el que dirigir nuestras propuestas de innovación.

Los estudios sobre los que hemos trabajados abalan y dan razón a los jóvenes en los sentimientos de estos sobre sus hábitos lectores, sobre los porqués de su poca motivación. Las tareas escolares y los exámenes se convierten en un espejo que deforma la belleza y el placer de la lectura. Bien es cierto que se lucha contra una sociedad basada en el entretenimiento y la inmediatez desde las aulas, pero, al mismo tiempo, no se cuentan con las herramientas suficientes para desempeñar tal lucha. El profesorado se aleja de las teorías cognitivas que hemos escogido para la realización de este estudio y se basa en una mecánica clásica con la que salir del paso, con la que responder ante el Ministerio de Educación, perdiéndose así el verdadero valor del arte de la literatura. Del mismo modo, las familias parecen desconocer el importante papel que juegan en los hábitos lectores de los más jóvenes, y, a su vez, de la importancia que tiene la lectura y que se relaciona de manera directa con sus resultados académicos.

Los planes lectores, tanto del centro con el que hemos trabajado como del Gobierno de España, parecen centrarse de manera superficial en el fomento de la lectura, obviando el material pedagógico que resultaría muy útil si se aplicara de manera correcta y eficiente en las aulas. Así pues, el futuro se presenta como un lugar en el que ha de ser posible lidiar con la omnipresencia de las nuevas tecnologías sin que se olviden a los poetas y dramaturgos, donde la letra no muera y sean los profesores los encargados de mantenerla viva, para que las generaciones venideras, más allá de las adversidades que se presenten, sean capaces de valorar la literatura y la lectura como las puertas indispensables hacia el conocimiento.

## 8. BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo Vásquez, A., Duarte Arismendi, E. & Higuera Vargas, M. (2016). Innovación en las estrategias de lectura y su incidencia en la competencia lectora en *Educación y ciencia*, nº19, págs. 53 – 69.
- Adam y Starr (1982). *La enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: McGraw-Hill.
- Anderson, R. C. & Pearson, P. D. (1984). «A schema-theoric view of basic process in reading comprehension» en P. D. PEARSON (ed.): *Handbook of Reading Research*. New York: Longman, págs. 255-291.
- Agencia de la Calidad de la Educación de Chile (2016). Estudio: *Factores que influyen en la motivación por la lectura y su relación con logros de aprendizajes e Indicadores de desarrollo personal y social*. Chile: ACEC.
- Albert, M. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: McGrawHill.
- Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Ed. Trillas.
- Blanco Rubio, P. J. (2001). *El teatro de aula como estrategia pedagógica*. Recuperado el 19 de junio de 2019 de [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-teatro-de-aula-como-estrategia-pedagogica-proyecto-de-innovacion-e-investigacion-pedagogica--0/html/0023cd44-82b2-11df-acc7-002185ce6064\\_2.html](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-teatro-de-aula-como-estrategia-pedagogica-proyecto-de-innovacion-e-investigacion-pedagogica--0/html/0023cd44-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html)
- Berliner, D. (1987). Ways of thinking about students and classrooms by more and less experienced teachers. En J. Calderhead (Ed.), *Exploring teachers' thinking*. London: Cassell, págs. 60-83.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Cassany, D. (2012). *En-línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Cerrillo, P. C., Larrañaga, E. & Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores*. Cuenca: UCLM.

- Mattatall, C. A. (2014). Using Peer Assisted Learning Strategies for Boys, Aboriginal Learners, and At-Risk Populations. *Reading & Writing Quarterly in International Journal of Educational Research*, Vol. 107, págs. 155-170.
- DECRETO 83/2016, de 4 de julio. por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, n.º 136, de 15 de julio de 2016. Recuperado el 9 de junio de 2019 de [https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/secundaria/informacion/ordenacion-curriculo/curriculos\\_eso\\_lomce.html](https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/secundaria/informacion/ordenacion-curriculo/curriculos_eso_lomce.html)
- Delgado Cerrillo, B. (2007). Fundamentos del proceso lector. Motivar la lectura en la Educación Secundaria, en *Revista OCNOS*, n° 3, págs. 39-53.
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Elliot, J. (2000). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
- Gámez Estrada (2012). Estrategias de motivación hacia la lectura en estudiantes de Quinto Grado de una Institución Educativa en *Revista Escenarios*, Vol. 10, n°2, págs. 83-91.
- Gasol, A. (2005). La familia, modelo e impulsora de la lectura en *CLIJ (Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil)*, n°182. Recuperado el 6 de junio de 2019 de <http://www.revistasculturales.com/articulos/33/clij-cuadernos-de-literatura-infantil-y-juvenil/341/1/la-familia-modelo-e-impulsora-de-la-lectura.html>
- Gil Flores, J.H. (2009). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado en *Revista de Educación*, 350, págs. 301-322.
- Havelock, K. & Huberman, A. (1980). *Innovación y Problemas de la Educación*. Ginebra: UNESCO/OIE.
- Lomas, C. & Tusón A. (2009). *Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica. El aprendizaje de competencias en el aula*. México: Oedere.



- Margalef, L., & Arenas, M. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular en Perspectiva Educacional en *Formación de Profesores*, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, nº 47, págs. 13-31.
- Ministerio de Cultura y Deporte. *Plan de Fomento de la Lectura 2017-2020* recuperado el 14 de junio de 2019 de <https://fomentodelalectura.culturaydeporte.gob.es/el-plan.html>
- Moreno, E. (2002). La familia como institución sociocultural: su papel en la adquisición de los hábitos lectores en *Revista de Trabajo Social*, nº 2, págs. 309-324.
- Moreno, F. (2009). *Teoría de la instrucción vs. Teoría del aprendizaje significativo: contraste entre J. Bruner y D. Ausubel*. El Cid Editor.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial de Canarias*, n.º 136, de 15 de julio de 2016. Recuperado el 9 de junio de 2019 de [https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/\\_galerias/descargas/competencias/competencias\\_sec\\_3.pdf](https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/_galerias/descargas/competencias/competencias_sec_3.pdf)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. Recuperado el 3 de junio de 2019 de <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). *Informes PISA (Programme for International Student Assessment)*. Datos recuperados el 2 de junio de 2019 de <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa.html>
- Pan, I., Regueiro, B., Ponte, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y Valle, A. (2013): Motivación, implicación en los deberes escolares y rendimiento académico en Universidad de A Coruña (España), *Aula Abierta*, Vol. 41, nº 3, págs. 13-22. ICE. Universidad de Oviedo.
- Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

- Pérez-López A. y Gómez Narváez M. (2011): *La influencia de la familia en el hábito lector. Criterios de selección de recursos para la lectura y alfabetización informacional*. Universidad de Granada.
- Piaget, J. (1948). *Los cuatro periodos de desarrollo de Piaget*. UNID. Maestría en Educación. Recuperado el 17 de Junio de 2019, de [http://www.colegioimi.net/uploads/2/3/2/3/23231948/etapas\\_desarrollo\\_piaget2.pdf](http://www.colegioimi.net/uploads/2/3/2/3/23231948/etapas_desarrollo_piaget2.pdf)
- Piaget (1973). *Estudios de psicología genética*. Buenos Aires: Emecé.
- Piaget, J. (1979). *Tratado de lógica y conocimiento científico. Naturaleza y métodos de la epistemología*. Buenos Aires: Paidós.
- Posada Giraldo, D. & Taborda Caro, M. (2012): Reflexiones sobre la pertinencia de las tareas escolares: acercamientos para futuros estudios en *Uni-pluri/versidad*, Vol.12, n°2, págs. 22-33.
- Quintanal, J. (2002). *Los primeros pasos en la lectura: leer en el regazo*. Universidad Complutense de Madrid: CES Don Bosco.
- Redondo González, A. (2008): *Comprensión lectora*. Granada
- Ríos, P. (1991). *Metacognición y comprensión de la lectura*. Caracas: Ediciones McGraw-Hill Interamericana.
- Rodríguez Almodóvar, A. (1995). La educación literaria en la pubertad en *CLIJ (Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil)*, n° 72, págs. 16-22.
- Rojas, F. D. (1999). *Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos*. México: Mc. Graw-Hill.
- Ruiz, C., & García, M. (2001). Propuesta de un modelo estructural de la influencia familiar en los resultados escolares del niño en *X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*, págs. 93-98. Coruña: Aidipe.
- Salazar, S., & Ponce, D. (1999). Hábitos de lectura en *Revista Biblios*, n° 2.
- Salas Navarro, P. (2012). *El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León*. (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Nuevo León, San Nicolás de los Garza, México.

- Savater F. (2004). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel
- Solé, I. (1987): Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora en *Infancia y aprendizaje*, 39-40, págs. 1-13.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura. Enseñanza de estrategias de la comprensión lectora*. Barcelona: Ed. Grao.
- Strommen, L.T. & Mates, B.F. (2004) Learning to love Redding: interviews with older children and teens in *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 48, págs. 188-200.
- Zayas, F. (2011). *La competencia lectora según PISA*. Barcelona: Grau.

## 9. ANEXOS

### 9.1. Cuestionario

1. ¿Qué estudios han acabado tus padres?
2. ¿Cuánto leen tus padres?
3. ¿Cuántos libros hay en tu casa?
4. En casa, cuando tenías menos edad ¿te leían libros?
5. ¿Te compraban o regalaban libros?
6. ¿Te preguntaban por lo que leías?
7. ¿Y ahora te preguntan por lo que lees?
8. ¿Ahora te regalan libros?
9. ¿Te gusta leer?
10. ¿Sueles leer libros en tu tiempo libre?
11. ¿Cuál es el principal motivo por el que lees?
12. ¿Cuáles de estos tipos de libro son tus favoritos? (Señala los tres que más te gusten)
13. ¿Qué sueles leer?
14. ¿Ahora lees más o menos que hace dos años?
15. ¿Por qué crees que es importante leer? (Señala una sola respuesta)
16. ¿Se habla en clase sobre la importancia de leer?
17. ¿Se realizan actividades de fomento de la lectura en tu instituto?
18. ¿Cuáles de las siguientes actividades dirías que son las que han utilizado con más frecuencia tus profesores para animarte a leer? (Elige solo tres de las opciones)
19. ¿Cuánto crees que esas actividades te han ayudado para fomentar que leas más?
20. ¿Cuáles de las siguientes actividades las habéis realizado más de una vez en clase?
21. ¿Cuántos libros te recomiendan tus profesores?
22. ¿Cuál es la manera más frecuente en la que los profesores te han evaluado tus lecturas?

23. Por último, ¿por qué crees que se lee cada vez menos? Te agradecería una pequeña reflexión.