



UNIVERSIDAD DE MURCIA
ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

**Motivación, Interés y Placer Lector
en Educación Infantil**

D.^a María Dolores Delgado Marín

2021

UNIVERSIDAD DE MURCIA
ESCUELA INTERNACIONAL DE

**Motivación, interés y placer lector
en Educación Infantil**

DOCTORADO

Tesis doctoral presentada para aspirar al grado de Doctora por
M^a Dolores Delgado Marín
dirigida por las Doctoras Cecilia Ruiz Esteban e Inmaculada Méndez Mateo

Murcia, 2021

Fdo.: Dña M^a Dolores Delgado Marín

Las Doctoras Dña. Cecilia Ruiz Esteban y Dña. Inmaculada Méndez Mateo, Profesoras del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Murcia, como directoras de la tesis presentada para aspirar al grado de Doctora por Dña. M^a Dolores Delgado Marín.

HACEN CONSTAR:

Que la tesis “Motivación, interés y placer lector en Educación Infantil”, realizada por la citada doctoranda, reúne las condiciones científicas y académicas necesarias para su presentación.

Murcia, 2021

Fdo.: Dña. Cecilia Ruiz Esteban e Inmaculada Méndez

AGRADECIMIENTOS

A la mañana siguiente,
cuando la criada fue a recoger las cenizas ya frías del hogar,
encontró al soldadito y a la bailarina convertidos en un solo corazón”

(El soldadito de plomo, Hans Christian Andersen)



Son tantas las personas que directa e indirectamente han participado en este trabajo que me siento, no en la obligación, pero sí en la necesidad de agradecerles todo lo que han hecho por mí, sin que ello compense su trabajo, apoyo y cariño que me han demostrado en este tiempo.

Durante años, varios compañeros me han advertido que la elaboración de un trabajo como este es un camino arduo y solitario, con momentos muy duros y con numerosas tentaciones de abandonarlo. Sin embargo, mis directoras de tesis, Inmaculada Méndez y Cecilia Ruiz, han hecho de este trabajo un verdadero camino motivador que ha avivado en mí la vocación y la pasión por lo que hago. Gracias por vuestros consejos, dedicación, trabajo, enseñanza, apoyo, ánimo en los duros momentos y, sobre todo, infinita paciencia. Ha sido un auténtico privilegio no solo teneros como directoras, sino como maestras, compañeras y amigas.

Cuando uno se lanza a una aventura como esta, necesita el apoyo y la ayuda de muchas personas, en mi caso he tenido la de “mi ayuda necesaria”, José, mi marido, mi compañero, mi vida, del que he aprendido que la felicidad se alcanza con la entrega y así lo ha hecho él para que yo pudiera dedicar muchas horas diarias a este trabajo.

Son parte importante en esta tesis mis hijos, Lola, Javier, David, Josete y Karola, quienes un día despertaron en mí la vocación por la enseñanza, la creatividad y la necesidad de transmitir que todos somos distintos y perfectos, a pesar de lo que nos diga esta sociedad y algunos maestros; y que la educación es un gran proyecto que lleva por título un nombre concreto y único. En homenaje a ellos, los dibujos de su infancia ilustran esta tesis. Os quiero.

Gracias a mi padre y a mi madre, que me dejaron de herencia, no solo su cariño sino una formación y educación que ha sido el mejor regalo. Gracias también a mis hermanos que siempre están ahí.

Esta tesis no hubiera sido posible sin la ayuda de mis alumnos, quienes no temen lanzarse a grandes proyectos con los que experimentar que la palabra es el gran arma del hombre, que nos convertimos en docentes cuando somos capaces de transmitir la fantasía y la grandeza de la literatura y que sin ellos el ser humano sería muchísimo peor. Gracias por convertirnos en la esperanza de lo que queda por llegar, especialmente a Luis Francisco Ros, Cristóbal Flores, Miriam Solano, Rocío Solano y Ernesto Cortijo. Es cierto, cuánto aprende un docente de sus alumnos.

Mi agradecimiento a todos los centros educativos que han participado en este trabajo, a los equipos directivos, profesores y alumnos, quienes han sido protagonistas de los talleres. Gracias por recibir con tanto entusiasmo mis propuestas. Seguimos juntos disfrutando del apasionante mundo de la literatura infantil.

A Elena Ruiz Valderas, directora del Museo Teatro Romano de Cartagena; gracias por abrir las puertas de tu museo a la Educación Infantil, por darme la oportunidad de poder llevar a cabo proyectos educativos en el teatro, convirtiéndolo en un impresionante aula abierta a la infancia y a la diversidad. Ojalá muchos tuvieran tu iniciativa, valentía y disposición. Nuevos retos nos esperan, Elena.

A la Universidad de Murcia y a la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia por cederme los antiguos retroproyectores que se convirtieron en esta tesis en mesas de luz, dándoles una nueva vida llena de magia.

Mi agradecimiento a ISEN Centro universitario, facultad adscrita a la Universidad de Murcia. Gracias a la dirección y al equipo decanal, quienes me han dado la oportunidad de desarrollar mi carrera profesional, permitiendo llevar a cabo proyectos innovadores con los que nuestros alumnos pueden degustar lo que es la verdadera educación. Gracias por el apoyo incondicional que recibo de vosotros y por vuestra valentía a la hora de llevar nuevos planteamientos y recursos a los colegios.

Gracias al profesor Miguel Alemán por sus maravillosas ilustraciones de Lucio y Minerva, y a Carlos Alonso Ruiz que, sin conocerme, dedicó su tiempo de descanso a diseñar un libro para niños atendiendo a las orientaciones de Cecilia y mías.

A mi sobrina Victoria, por sus consejos en la maquetación del trabajo, y a mi cuñado Alfonso Huarte, por su inestimable ayuda y sus palabras tranquilizadoras cuando el mundo informático se volvía contra mí y me devoraba como un monstruo, especialmente por la noche.

A mis compañeros de ISEN, especialmente a Belén García Manrubia y a María de la Rocha, por su apoyo, sus palabras de ánimo y su comprensión en los días agotadores. El equipo Congresos sigue trabajando e ideando grandes proyectos.

No quiero terminar este capítulo sin agradecer a mis amigos del alma, que tan cerca he tenido, a pesar de no poderlos ver en muchas ocasiones en los innumerables momentos que la tesis me absorbía. Gracias a Pedro, Amparo, Asensio, Loli, Juanjo, María Dolores y Luis. Os quiero de aquí a la luna y vuelta.

Todos ellos forman parte de este trabajo que, gracias a Dios, que hace posible lo imposible, se ha hecho realidad no solo en estas páginas, sino en cada una de las experiencias que todos hemos vivido a lo largo de su gestación. Mil gracias a todos.

Índice

JUSTIFICACIÓN.....	17
MARCO TEÓRICO	23
1. DESARROLLO DEL LENGUAJE	23
1.1. Factores que contribuyen al desarrollo del lenguaje.....	30
2. ¿QUÉ ES LEER?	33
2.1. Beneficios de la lectura	37
2.2. Aprendizaje de la lectura	39
3.1. Cuentos, patrimonio cultural de la humanidad.....	43
3.2. Beneficios de los cuentos	43
3. LA LITERATURA INFANTIL	43
3.1. Cuentos, patrimonio cultural de la humanidad.....	47
3.2. Beneficios de los cuentos	49
4. HÁBITO LECTOR.....	53
4.1. La importancia de la etapa infantil.....	58
5. LA LECTURA POR PLACER.....	61
6. LA MOTIVACIÓN LECTORA.....	67
7. INTERÉS LECTOR.....	77
8. FUNCIÓN DE LA ESCUELA EN LA EDUCACIÓN LECTOLITERARIA.....	83
9. FUNCIÓN DE LA FAMILIA EN EL HÁBITO LECTOR	93

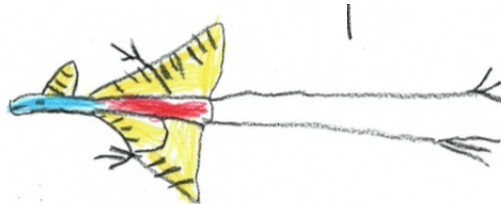
PARTE EMPÍRICA	99
10. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	99
10.1. Preguntas de investigación.....	101
10.2. Objetivos de la investigación	102
10.2.1. Objetivo general	102
10.2.2. Objetivos específicos	102
10.3. Descripción de la muestra del estudio	102
10.4. Variables del estudio	104
10.5. Instrumentos de medida	104
10.5.1. Escala sociodemográfica	104
10.5.2. Actitudes e interés lectores	104
10.5.3. Motivación hacia la lectura.....	105
10.5.4. Placer por la lectura	105
10.6. Programa de intervención.....	106
10.7. Procedimiento	116
10.8. Análisis de los datos	118
ANÁLISIS Y RESULTADOS.....	121
11.1. Análisis descriptivo	123
11.1.1. Análisis de las relaciones entre la motivación, el interés y el valor hacia la lectura.....	123
11.1.2. Análisis de las características sociodemográficas y la motivación hacia la lectura.....	124
11.1.3. Análisis de los datos recogidos mediante observación directa.....	125
12. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	127
13. CONCLUSIONES.....	135

13.1. Limitaciones	139
14. APLICABILIDAD DE LOS RESULTADOS Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN ..	141
BIBLIOGRAFÍA	145
ANEXOS	169

JUSTIFICACIÓN

“... y Max se marchó navegando a través del día y de la noche entrando y saliendo por las semanas saltándose casi un año hasta llegar donde viven los monstruos”

(Donde viven los monstruos, Maurice Sendak)



La sociedad en la que vivimos, denominada moderna, se caracteriza por ser aquella que mayor acceso a la información y al conocimiento tiene, por ello es necesario que los ciudadanos que la conforman sean personas informadas, con capacidad crítica y capaces de generar nuevos conocimientos (Valdés, 2013). Para alcanzar este objetivo es imprescindible la adquisición de una competencia lectora que le permita conseguir un éxito social y seguir aprehendiendo a lo largo de su vida (Izquierdo-Magaldi et al.,2020) En este sentido, juega un papel fundamental la escuela y la familia, ya que son las principales responsables de la formación de la persona desde edades muy tempranas, modelándolas en su desarrollo cultural, social y personal (Cassany, 2009; Cassany et al.,2003; Niño, 2012).

El menor, desde edades tempranas, debe ser formado para desarrollar en él las competencias básicas que posteriormente faciliten un aprendizaje serio, rico y que despierte su necesidad de aprender. Para ello es imprescindible la lectura, puerta a esta formación que le permitirá enfrentarse a nuevos retos, conocimientos y problemas con una base sólida sobre la que cimentarla.

De ahí la importancia del libro, del libro infantil, que “nutre la mente con el sentido y el conocimiento de las virtudes naturales, del honor y la piedad, de la dignidad del hombre y del espíritu, de la grandeza y del destino humano, del entreverarse del bien con el mal, de la caritas humani” (Maritain, 1943, p. 68). ¿Cómo acercar el conocimiento al menor? ¿Cómo despertar en él la necesidad de aprender? ¿Cómo mostrarle su grandeza humana, su valía? ¿Cómo acercar nuevas fuentes de placer con el que descubrir nuevos mundos? La única respuesta posible es el libro; un texto del que obtendrá numerosas propuestas que enriquecerá su vida y conocimiento.

Partiendo de que el aprendizaje de un menor no depende solo de las dos variables tradicionales, que hasta la fecha han sido consideradas como esenciales en el proceso enseñanza aprendizaje, el docente y su metodología, la búsqueda de un aprendizaje significativo, para toda la vida, ha puesto de relieve la importancia de despertar en el menor la motivación y la curiosidad necesarias. Por ello, la formación lectoliteraria desde Infantil debe tener como misión principal generar lectores autónomos, que disfruten en tiempo de ocio con la lectura y que despierte en ellos un carácter crítico (Mendoza, 2002) sobre la que posteriormente, una vez se conviertan en ciudadanos adultos, se cimentará su libertad.

Frente a esta verdad aparece otra realidad que golpea el principio de la formación del menor, el alto índice de abandono escolar y las numerosas estadísticas que muestran un fracaso en el planteamiento y/o acercamiento de la lectura al estudiante.

Según el informe de resultados sobre hábito de lectura y compra de libros en España 2018 (Conecta) el 32.6% de la población encuestada, de 14 años o más, leen de manera habitual, y el 38.2% no lo hace nunca; destacando un descenso marcado desde los 14 a los 25 años, donde hay un abandono lector notable. En referencia a los menores de 6 años, el informe pone de manifiesto que 75.4% leen a los niños, cifra que ha disminuido respecto al año anterior, junto al tiempo dedicado a ello (2 horas y 36 minutos a la semana). Estos resultados muestran un descenso cuyas consecuencias repercute en los menores que no saben leer y cuyo hábito lector se está formando.

El índice de lectura entre niños y adolescentes va disminuyendo conforme se acercan a la mayoría de edad; así, pasan de un 71% de 10 a 14 años al 45% de los 15 a los 18 años, siendo las redes sociales su mayor fuente lectora, desapareciendo el libro como regalo y abandonando su participación en actividades lectoras.

De aquellos lectores habituales que recoge la encuesta, tan solo el 3.7% señalan como inicio de su hábito lector la etapa de Educación Infantil; convirtiéndose la Educación Primaria y Secundaria como la gran generadora del hábito, ya que pasados los 15 años disminuye considerablemente la posibilidad de un acercamiento serio a la lectura. Hay una relación directa entre la disminución de lectores habituales adultos y la de menores a los que se les lee.

JUSTIFICACIÓN

A estos datos hay que unir las tasas de abandono escolar, que en España es del 16% y, en concreto, en la Región de Murcia cerca del 19%. Esto se traduce en que 530.000 personas abandonaron sus estudios en 2020.

La principal causa de este fracaso educativo es la baja competencia alcanzada en las materias instrumentales: lengua y matemáticas. Las carencias en el ámbito lingüístico conllevan dificultades en la expresión y comprensión, fundamentado en un pobre vocabulario y como consecuencia de una falta e interés por la lectura (Jiménez et al., 2015).

Todos estos datos llevan a cuestionar cómo se está realizando la labor destinada a una de estas áreas fundamentales, lengua, concretamente la lectura, y a analizar si realmente el germen lector debe surgir en la Educación Infantil, momento en el que el menor debe tener un acercamiento más significativo con los libros.

Teniendo en cuenta la legislación actual, el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, son dos objetivos de etapa los que cobran una especial importancia en función de la posterior repercusión en la formación del menor: el desarrollo de las habilidades comunicativas, teniendo en cuenta distintas formas de expresión, y el inicio de la habilidad lecto-escritora (BOE, 2006). ¿Por qué destacar su importancia? La propia norma recoge la necesidad de contribuir al desarrollo del pensamiento crítico del menor, la toma de decisiones y la capacidad de la resolución de problemas; no hay mejor recurso que contribuya a ello que la lectura, la literatura, los cuentos, con los que se facilitará al niño unas bases que sustentarán su futuro aprendizaje.

Analizando cada uno de los tres bloques en los que se encuentran divididos los contenidos de etapa (Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, Conocimiento del entorno y Lenguajes) señalar que la lectura se convierte en un eje sobre el que se vertebra todos aquellos contenidos, dando la posibilidad de un aprendizaje significativo fundamentado en la respuesta que debe darse a la curiosidad del menor.

En definitiva, la Educación Infantil se convierte en la etapa en la que se establecen los pilares básicos sobre los que el alumnado se desarrollará en el ámbito personal, social y académico; de ahí la importancia que tiene y que obliga a replantear tanto su enfoque como su metodología en virtud de las necesidades que presentan los escolares.

Por todo ello, en este trabajo se recoge un marco teórico que fundamenta y da base al estudio, que justificará posteriormente el diseño y la implementación de unos proyectos que tendrán como objetivo despertar en niños de entre 4 y 6 años el “amor” por la lectura, que se convertirá en el aliciente y primer paso para generar un posterior hábito lector. A lo largo de todo el estudio se analiza la motivación e interés lector a partir de la perspectiva del alumno, del docente y de los padres, los tres pilares de la educación, partícipes en su proceso. La actuación recogida es tan solo una propuesta ante la necesidad y, a su vez, carencias que presenta el alumnado respecto a la promoción lectora, enfocado no en el desarrollo de un aprendizaje mecánico, sino en el placer que genera la lectura de cuentos y que despertará el interés lector; destacando un carácter lúdico y manipulativo, enfocado a un aprendizaje que se transfiere a otras áreas de conocimiento y que caracteriza la Educación Infantil.

MARCO TEÓRICO

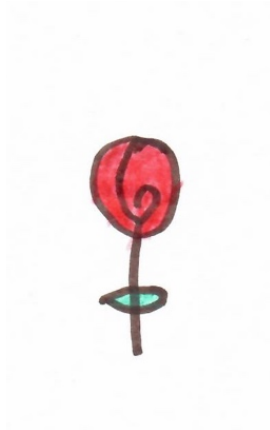
1. DESARROLLO DEL LENGUAJE

1.1. Factores que contribuyen al desarrollo del lenguaje

“A Bruno solo le queda una palabra. Se la encontró hace tiempo en un cubo de basura entre centenares de cagarrutas de cabra y huesos de conejo.

Esa palabra le gusta mucho. La había guardado para un gran día. Y finalmente el gran día ha llegado. Y fijando la mirada en los ojos de Andrea, le dice: ¡más!”.

(La gran fábrica de las palabras, Agnès de Lestrade y Valeria Docampo)



El desarrollo del lenguaje implica la capacidad de comunicarnos en distintas situaciones que se plantean en la sociedad (Pinker, 2001). Así, Peralta (2000, p.2) añade que es “un modo de relacionarse que surge en el vivir en una comunidad lingüística”. Este intercambio comunicativo tiene como misión principal cubrir las necesidades básicas de la persona, no solo físicas, sino también emocionales; por lo que el lenguaje cumple distintas funciones según su empleo y situación. Para que exista tal comunicación es necesaria la interacción con semejantes, por lo que es necesario una serie de reglas que se aplican en función de las distintas circunstancias que rodean al ser humano. Por ello, el lenguaje se convierte en el instrumento con el que “se puede conocer el mundo” (Peralta, 2000, p. 2) y que ayuda a interpretar y conocer la realidad (López et al., 2001). Esto hace que su desarrollo, su correcto desarrollo, cubra un papel vital para la persona, siendo un elemento integrador en la sociedad (Pinker,2001).

La evolución del lenguaje se realiza a través de las cuatro habilidades lingüísticas que marcan el aprendizaje del hombre: hablar, escuchar, leer y escribir. Esto supone que el empobrecimiento de alguna de ellas va en detrimento de propio lenguaje y, por tanto, del conocimiento de la realidad y del propio pensamiento (López et al., 2001).

El desarrollo natural del lenguaje a través de la expresión oral, considerado innato en la persona, ha supuesto el origen de la falta de interés por el desarrollo verbal a edades tempranas (Fernández, 2015), ya que los menores logran alcanzar unas destrezas verbales con la simple exposición a la lengua materna (Kamiloff y Kamiloff-Smith, 2001; Pinker,2001). Pero la práctica y estudios posteriores, muestran la influencia de otros estímulos externos y que son de gran relevancia para el alumnado, como son el entorno familiar, el número de hermanos, el ambiente social y la estimulación recibida (Tomasello, 2003). En este último aspecto cobra especial importancia la labor de las familias y la escuela, que en siguientes capítulos se analizará.

En este sentido es básica la competencia pragmática, entendida como aquella en la que se utiliza el lenguaje con fines sociales, pero para ello debe alcanzar una competencia lingüística que engloba otras subcompetencias como la morfológica, sintáctica y semántica. Porque no solo es suficiente con adquirir conocimientos en este ámbito, sino que es imprescindible para vivir en sociedad adquirir una competencia comunicativa, con la que se desarrolla la capacidad de emplear correctamente el lenguaje adaptándose a cada situación. Esto supone no solo conocer las reglas del lenguaje, sino también las sociales (Zaragoza y Muñoz, 2005).

Los bebés comienzan a desarrollar el lenguaje, entendido como la capacidad comunicativa con la que todo ser humano nace, antes de conocer los primeros signos (Berko y Bernstein, 2010). La interacción es crucial en las primeras etapas de la vida del bebé para este desarrollo, ya que intenta establecer contacto a través de los sentidos (Fernández, 2015; Pinker, 2001). Esta intención comunicativa, enfocada a las necesidades básicas, va unida al proceso de socialización del menor (Vygotsky, 1934, citado en Fernández, 2015). En este sentido Peralta (2000) señala que en esta etapa inicial del aprendizaje es crucial las interacciones no lingüísticas con el mundo, como paso previo a una adquisición posterior de lenguaje. Este desarrollo continúa con la distinción de las distintas entonaciones que conlleva la negación, orden, interrogación, exclamación..., lo que motiva al menor a intentar articular los sonidos para comunicarse mediante palabras (Cassany, 2009; Cassany et al., 2003).

A los 5 años los niños dominan prácticamente la lengua materna, aunque para ello no es necesario la instrucción gramatical, tan solo la mera exposición a los estímulos; pero sí conlleva una serie de fases en su evolución. El menor comienza con la fase conocida como prelenguaje, en el que se comunica mediante el grito o el balbuceo. Posteriormente, al año de vida, comienza la fase de una palabra o palabra señal. Ya a esta edad los niños conocen alrededor de cincuenta palabras que hacen referencia a aquello que le rodea. Todo este proceso conlleva un juego inicial con los fonemas que se origina en el balbuceo y continúa con la formación de las palabras, las más sencillas en cuanto a la articulación de los fonemas y con un significado concreto y necesario para el menor. La dificultad en la articulación de alguno de los fonemas puede generar problemas a la hora de la formación de sílabas y palabras. La continua estimulación da lugar al estilo telegráfico (de los 2 a los 3 años), aunque no articulan bien los fonemas, son capaces de discriminar los sonidos que forman las palabras con las que más tarde (alrededor de los 3

años) realizará frases sencillas. A partir de ahí, y hasta los 5 años, edad en la que comienza el desarrollo social del lenguaje, el menor mejorará la articulación, la conjugación y las construcciones gramaticales.

Esta evolución también supone un desarrollo semántico, morfológico y sintáctico. En cuanto al semántico, las primeras palabras hacen referencia a su vida cotidiana, concreta y presente. Respecto a su evolución morfológica y sintáctica, sobre los dos años de vida realizan combinaciones de dos palabras, denominada etapa telegráfica; no emplea ni artículos, ni preposiciones, ni conjugaciones verbales. “El lenguaje de los niños pequeños se centra en el aquí y el ahora; no hay mañana ni ayer” (p. 24), ya que los menores no pueden concebir el pasado y, por lo tanto, no hablan de él (Berko y Bernstein, 2010).

Cuando un menor entra en Educación Infantil, ya ha adquirido alrededor de 8000 signos lingüísticos orales y las formas gramaticales básicas; son capaces de elaborar preguntas, enunciados negativos, empleo de subordinadas, oraciones compuestas. Cuando este entra en un aula descubre a los compañeros y, a lo largo de los tres años de esta etapa, se despierta en él la necesidad de relación (Ruiz-Esteban et al., 1998), esto facilita el desarrollo social del lenguaje. Es la etapa donde comienza su alfabetización.

Tal y como señalan Berko y Bernstein (2010), el aprendizaje de la lectura y la escritura repercute profundamente en el lenguaje hablado. En cuanto al lenguaje escrito, señalar que la lectura forma parte del desarrollo del lenguaje del menor y uno de los aprendizajes instrumentales más importantes de la etapa educativa, con una gran influencia, para bien o para mal, en otros aprendizajes (Gil, 2011). Una dificultad en la lectura refleja una dificultad en el aprendizaje de otras áreas de conocimiento (Carballo, 2018). Por ello, y debido a la complejidad del proceso de aprendizaje de la lectura, obliga tanto al docente como a la familia a respetar los procesos madurativos y de aprendizaje del menor (Kamiloff y Kamiloff-Smith, 2001; Pinker, 2001).

Al igual que el cerebro humano está preparado para desarrollar el lenguaje oral, hecho que nos diferencia del resto de animales, no lo está para la lectura y la escritura, ya que se puede considerar, dentro de la evolución del hombre, como una habilidad reciente. Por ello el aprendizaje de la lectura, mediante la experiencia, va modificando la propia estructura de nuestro cerebro que es algo plástico y modelable (Cuetos, 2011).

Teniendo en cuenta que la lectura es un proceso de codificación del propio lenguaje oral, en donde empleamos sus fonemas transformándolos en símbolos escritos, aquella se sustenta en este. Todo ser humano está preparado para que, tarde o temprano, desarrolle su lenguaje oral, concretado en una lengua específica, pero no para el escrito; de hecho, no todas las comunidades humanas han desarrollado esa comunicación escrita (Carballo, 2014; García y Pratt, 1991).

Carballo y Portero (2018) señalan que el input, es decir, el estímulo que provoca una respuesta, de la lectura es visual y se recoge en el lóbulo occipital posterior, en donde se codifican las formas de las letras, al igual que hacemos con cualquier objeto; de ahí, pasa a la letterbox, especie de almacén en donde se reconocen las formas de las letras, a partir de ahí el input visual va hacia otras áreas donde da acceso al significado, articulación y pronunciación de las palabras.

Esto muestra un proceso complejo, en donde intervienen muchas áreas del cerebro que afectan al hemisferio izquierdo y que están destinadas al aprendizaje del lenguaje oral. Por ello se puede decir que existe una relación entre el proceso visual y auditivo en la identificación de los fonemas (Carballo y Portero, 2018).

El menor que comienza con el aprendizaje del lenguaje escrito, debe tener un sistema del lenguaje oral muy desarrollado y sofisticado, puesto que llevaría años empleándolo y perfeccionándolo. De este modo, Galloso (2004, citado en Cepeda et al., 2014) señala que uno de los elementos fundamentales para el aprendizaje de la lectura de manera eficiente es el caudal léxico del menor, entendido no solo como el grupo de signos lingüísticos sino también como la riqueza y matices de los mismos. Esto contribuirá no solo a la decodificación, sino a la comprensión y producción de los textos.

Carballo (2018) señala que, siguiendo con los cambios que se producen en el cerebro durante el aprendizaje lecto-escritor, el área más afectada es la letterbox. Esta se activa solo en personas que ya saben leer y en ella solo se reconocen las letras del alfabeto aprendido. Esta área tiene su origen en el reconocimiento de las caras, pero conforme se van reconociendo las letras, esa función pasa al hemisferio derecho de nuestro cerebro.

Se ha de destacar la capacidad plástica que tiene el cerebro humano, ya que tiene capacidad de adaptación en función de la demanda del entorno (aprendizaje), especializándose el área visual y de representación fonética en el reconocimiento de las

letras, identificando las grafías. Por este motivo, el aprendizaje de las grafías ayuda a la discriminación fonética y aumenta las conexiones cerebrales mediante la identificación letra/fonema.

Una vez que la neurociencia y la educación llegan a la conclusión, motivada por el desarrollo y adaptación del cerebro durante el periodo de aprendizaje, se podría afirmar que el ser humano debe aprender a leer y a escribir una vez que ha desarrollado su expresión oral, asentando correctamente los fonemas y con la adquisición de un amplio vocabulario. Por esto se puede afirmar que “no hay periodo crítico en el aprendizaje de la lectura” (Carballo, 2014). Pero son muchas las presiones sociales y académicas (recogidas en las programaciones) que provoca que muchos centros educativos inicien un proceso lecto-escritor para el que el menor no está preparado, olvidándose de un proceso individualizado y coherente con su desarrollo físico e intelectual (Carballo y Portero, 2018; Marina y Válgoma, 2007; Pinker, 2001).

El ser humano es, a diferencia del resto de los animales, dependiente durante muchos años de vida. En ese periodo aprende a valerse por sí mismo, a comunicarse con sus semejantes, a desarrollar gran parte de su cerebro, ya que altamente inmaduro cuando nace. La ventaja que tiene esta dependencia del adulto le lleva a adquirir una capacidad de aprendizaje infinitamente mayor al resto (Savater, 2015).

Las áreas multisensoriales (o de integración sensorial) del cerebro terminan de madurar aproximadamente a los 7 u 8 años, por lo que esta edad se convierte en la ideal para comenzar el proceso de aprendizaje lecto-escritor (Carballo, 2018). Aunque el aprendizaje temprano no conlleva un daño cerebral, por el contrario, sí motivacional cuando un menor no está preparado para ello. La frustración y estrés que puede llegar a causar perjudicará seriamente su aprendizaje.

Carballo (2018) afirma que “debemos esforzarnos para que las experiencias de aprendizaje sean emocionalmente positivas”. Esto se produce cuando el menor muestra interés por la lectura. Por este motivo, es importante que aquello que rodea al niño sea una fuente de estímulos, centrados en la palabra y en el valor que esta tiene para transmitir un mensaje. Así, no existe un momento general e ideal para todos, es decir, el inicio del proceso no es homogéneo, sino que depende del propio menor, de la curiosidad que presenta ante la palabra, ante su significado. De esta forma, se podría considerar la

curiosidad y la motivación como el punto de partida en este aprendizaje; despertando en el menor la atención y a la concentración necesaria en el proceso lectoescritor.

Al igual que la familia, el colegio y el docente cumplen un papel esencial en el desarrollo del lenguaje oral, de la conciencia fonológica (relación entre grafema y fonema; letra y sonido); no solo por los estímulos señalados anteriormente, sino por la presencia de un ambiente, tanto en el aula como en casa, donde exista una riqueza en la comunicación oral. Por este motivo, la educación debe tener una fundamentación comunicativa, desarrollando actividades lúdicas donde la palabra sea la protagonista y en donde la variedad de recursos facilite al menor una respuesta a su curiosidad e interés.

Así, a mayor desarrollo del vocabulario, rico, amplio y elaborado, un aprendizaje de la lectura más eficiente y un proceso menos costoso (Carballo, 2014; Escalante y Caldera, 2008). Tal y como se ha indicado antes, en el desarrollo del lenguaje, tanto oral como escrito, cobra un papel fundamental el papel de la familia y el colegio, ya que el alumnado crece, madura e interactúa en estos dos ambientes; y el principal instrumento que debe emplearse en ellos es la comunicación, la conversación (Mora et al., 2016).

Además, según Carballo (2014), existen otros factores que contribuyen al aprendizaje de la lecto-escritura, como el ejercicio físico, ya que nuestro cerebro está preparado para aprender de forma activa; el sueño, necesario para la consolidación de los aprendizajes adquiridos durante el día; la alimentación, necesaria para el crecimiento cerebral, el estado de ánimo y la concentración; el grupo de iguales, necesaria para la interacción social, ya que nuestro cerebro está preparado para trabajar de manera cooperativa; y las emociones (Romero, 2013).

No se puede olvidar que el desarrollo del lenguaje no cesa nunca, se produce a lo largo de toda la vida, pero un error en el proceso puede provocar el efecto contrario, conllevando una gran dificultad en la adquisición de la lectura y, por lo tanto, dificultando el placer y el hábito lector.

1.1. Factores que contribuyen al desarrollo del lenguaje

Hablar de desarrollo del lenguaje es hacerlo sobre el desarrollo integral de la persona desde edades muy tempranas, por ello la Educación Infantil es una etapa con un

gran valor en la formación del hombre. En ella debe promover el trabajo centrado en la atención, motivación y concentración necesarios para que exista un aprendizaje; además, la identificación y regulación de las emociones forman parte de este trabajo que consolida el carácter del futuro ciudadano y que dará paso a otro de los grandes objetivos de la educación, la socialización mediante la interacción, aceptación y reconocimiento del otro. Por ello “las destrezas verbales ilustran y se convierten en espejo del estado cognitivo-emocional-interactivo” del menor (Fernández, 2015, p.54).

Este desarrollo es diverso en función de la persona y por lo tanto su atención, trabajo y aprendizaje debe atender a las peculiaridades de cada uno, es decir, la adquisición del lenguaje (tanto oral como escrito) debe ser atendida respetando su individualidad y, por tanto, todo lo que rodea a esta, la influencia de los distintos contextos. Así, al igual que ocurre en otros aprendizajes a lo largo de la vida, uno de los grandes influyentes es el contexto emocional, ya que las emociones “modelan la capacidad del niño para evaluar y valorar su rol” (Peralta, 2000, p.62). El estado emocional positivo es esencial en la interacción del menor y, por eso, en el desarrollo de su comunicación. La aceptación del adulto, primero de la madre, luego de sus allegados y, posteriormente, del docente, facilita su convivencia (Rojas et al, 2021; Ruiz Esteban et al.,2020) y desarrollo (Kamiloff y Kamiloff-Smith, 2001). De esta relación de cooperación surge el lenguaje (Peralta, 2000).

2. ¿QUÉ ES LEER?

2.1. Beneficios de la lectura

2.2. Aprendizaje de la lectura

“El padre, a quien le gustaban los libros y las buenas historias, como a su hija, se levantó, se dirigió a la biblioteca, miró a Laura y le hizo un gesto con el dedo sobre sus labios”

(Las princesas también se tiran pedos, Lian Brenman y Ionit Zilberman).



La lectura es una actividad que forma parte de la condición del hombre, del *homo loquens*, de su propia capacidad de comunicación. La posibilidad de emplear la lengua escrita tiene profundas implicaciones en el desarrollo mental de los individuos y en sus posibilidades de adquisición de conocimiento, convirtiendo los signos verbales, adquiridos gracias a su capacidad simbólica, en la frontera que marca la diferencia entre el hombre y las demás especies (Fiz et al., 2000; Vygotsky, 1978). En este sentido, Carmona (2009) asegura que “la lectura y la escritura son dos habilidades importantes en la comunicación integral del niño, así como para su desarrollo cognitivo” (p.57).

Cuando se hace referencia al término leer, debemos ser conscientes de lo que esta simple palabra encierra. Si analizamos las definiciones de la Real Academia Española de la Lengua, en sus dos primeras acepciones, leer no es solo “pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados”, sino que implica “comprender el sentido” de esa grafía.

El concepto de leer, entendida como una simple descodificación de grafías y su posterior comprensión, no corresponde con la realidad de lo que supone esta acción. En ella intervienen una serie de destrezas más complejas como la selección de la información deseada, la interpretación e interacción de los textos, la construcción de nuevos conocimientos partiendo de los que se posee, reflexionar sobre los contenidos y la intervención de dos agentes activos, lector y texto, que convierten esta destreza en algo fundamental para el desarrollo del ser humano (López-Valero y Encabo, 2016). Por ello, leer, en la sociedad actual, se convierte en una herramienta imprescindible para que el ser humano se desarrolle como un ser responsable en el que tenga un papel esencial en el ámbito en el que vive, permitiéndole una cualificación académica y laboral, necesaria para llegar a ser un ciudadano responsable. Pero para ello es imprescindible la formación permanente e integral que muestre la necesidad de leer y, por lo tanto, de la propia

autoformación (Prado, 2004). De ese modo, se podría afirmar que la lectura es un "proceso de construcción de significado a partir de símbolos impresos" (Flórez et al., 2007).

Como bien se ha mencionado anteriormente, son varios los procesos que están implicados en la lectura (Beltrán y Téllez, 2003; Mendoza, 2002):

- La percepción de las grafías: que requiere unas habilidades visuales, fonéticas, decodificación de los signos gráficos.
- Comprensión del texto: teniendo en cuenta su estructura de (ideas principales y secundarias), la comprensión general y concreta.
- Integración del conocimiento, siempre partiendo de los conocimientos previos que tenga el individuo.
- Motivación, autoconcepto: la necesidad de tener una meta a alcanzar en el aprendizaje y valorar que es posible.

No se puede olvidar el carácter procesual de la lectura, ni el interactivo que lo convierte en un proceso en donde las experiencias y los conocimientos adquiridos se transforman en fuentes de motivación (Sánchez, 1995). Por ello, con la intención de establecer opiniones y juicios respecto a la información obtenida, es necesario no solo la comprensión, sino la interpretación del texto (Mendoza, 2002); de ahí que Larrosa (2006) señale que la lectura es una experiencia y que lo importante es la relación que establece el lector con el propio texto, no en sí la decodificación y la comprensión.

En esta actuación se debe tener en cuenta la influencia de la intencionalidad, ya que esta orienta la lectura, dándole una interpretación y un sentido. Además, el conocimiento del sistema de signos, es decir, de la lengua, contribuye en la interacción texto-lector, siendo clave en la interpretación del texto y, por lo tanto, en la adquisición de nuevos conocimientos (Sánchez de Medina, 2009); además, la predicción e inferencia son procesos que facilitan e inician este proceso (Fons, 2010). En este sentido, surge el pacto lector, en el que el lector se convierte en un agente activo, participando y cooperando con el propio texto. Por ello es necesario la libertad de este, quien debe aceptar tanto los

hechos como la expresión empleada, la lógica y las ideas ajenas, a cambio de “un viaje a la sinrazón” (Barthes, 1974, p. 10). El autor desaparece, tan solo existe el texto y él.

El pacto lector, la necesidad de un aprendizaje de signos, las diversas interpretaciones interrogantes, los conocimientos previos... convierten a la lectura en un aprendizaje personal e íntimo, enfrentándose el receptor solo ante el texto (Mendoza, 2002).

Además, la importancia de este proceso lector radica también las distintas finalidades que tiene la lectura (Moirand, 1983):

1. Leer para aprender, para la adquisición de los conocimientos.
2. Leer para saber, para obtener información.
3. Leer para soñar, para obtener placer.
4. Leer para hacer, con una intención funcional.
5. Leer para participar, para dar respuesta u opinión.

En resumen, la lectura se convierte en un proceso de simbolización que permite la construcción de significados, despertando así la imaginación que le lleva al disfrute y a la valoración de los libros (Escalante y Caldera, 2008).

2.1. Beneficios de la lectura

¿Cuáles son los beneficios que conlleva la lectura para el ser humano? Como respuesta a esta pregunta, Nieto (2011) asegura que leer es algo fundamental para que el hombre pueda conocer la realidad y comprenderla mejor, para lo que es necesario distanciarse del texto y “asumir una postura crítica frente a lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita” (p. 27). La lectura es necesaria para aprender (Navarro et al., 2017); por ello, la competencia lectora se convierte en uno de los objetivos claves para el desarrollo social de la persona, su formación, la adquisición de aprendizajes y como pasaporte a la cultura (Gil, 2011; Izquierdo-Magaldi et al., 2020).

La lectura lleva al hombre a querer saber, a conocer, aumenta su habilidad de escucha, desarrolla el sentido crítico, favorece la diversión y nuevas experiencias;

desarrolla la imaginación, la creatividad; además, de la conciencia de sí mismo, conociendo el entorno y la sociedad en la que vive (Federación de Enseñanza de CCOO de Andalucía, 2011).

Leer y escribir trasciende al ámbito escolar y lo meramente académico, ya que suponen el desarrollo de destrezas lingüísticas, cognitivas y socioculturales, necesarias en los distintos ámbitos de la vida de los seres humanos, personal, académico y social (Lomas, 2003, Gil, 2011). Por ello, la lectura se convierte en un proceso integrador en la sociedad (Ruiz, 2009), de hecho, el analfabeto, entendido como aquella persona que no sabe leer ni escribir, es una “inadaptado social” (Cristóbal, 2013, p.7). En este sentido, Carmona (2009) afirma que la lectura se convierte en la clave fundamental no solo en la formación del menor; sino en toda circunstancia; los problemas en su aprendizaje conllevan a su “fracaso” (p.59). Por este motivo, se establece como una herramienta clave para el derribo de barreras discriminatorias en la educación, facilitando la igualdad de oportunidades, gracias a que facilita el desarrollo lingüístico, intelectual y adaptativo de la persona (Delors, 1986; Marina y Válgoma, 2007).

La lectura no es solo una habilidad, competencia o instrumento, sino que es una “manera de pensar” (Delors, 1986). Lectura y pensamiento van unidos, ya que cada vez que se practica este proceso, el hombre necesita pensar para contrastar sus ideas con las recogidas en el texto y posteriormente cuestionarlas, teniendo como resultado un nuevo aprendizaje (Solé, 2011).

Teniendo en cuenta este principio, la lectura ayuda a pensar, leer no solo permite ampliar la comunicación humana, sino que enriquece su experiencia, mostrándole mundos nuevos y maravillosos; facilita el análisis de nuevas ideas y situaciones, formulándose preguntas sobre la realidad que le rodea y su propia vida, de este modo, el hombre puede descubrirse a sí mismo y puede dar respuesta a las cuestiones existenciales que se plantea. Las distintas posibilidades y realidades que presente el texto permite al ser humano conocer otros caminos y realidades (Fiz et al., 2000).

En este sentido, la lectura se convierte en “un camino privilegiado, a cualquier edad, para conocernos, dar sentido a la existencia, a la vida, poner voz al sufrimiento y dar forma a los deseos y los sueños” (Gasol, 2005, p. 17). Además, el acercamiento de la lectura al menor contribuye enormemente a su proceso de formación, ya que le abre las

puertas a nuevas experiencias, vivencias y emociones hasta el momento desconocidas (Escalante y Caldera, 2008).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, la lectura se convierte en la base del aprendizaje de todas las áreas de conocimiento (incluidas las ciencias y las matemáticas), hasta tal punto, que la correcta adquisición de este proceso es, en gran medida, una garantía de éxito y rendimiento académico (Akbasli, Sahin y Yaykiran, 2016; Lluch y Zayas, 2015; Molina, 2006). Se ha de tener en cuenta que con la lectura se enriquece nuestro diccionario con la adquisición de un nuevo vocabulario, por lo que contribuye a la mejora del pensamiento (Clark y Rumbold, 2006); además, desarrolla la capacidad de comprensión, contribuye al empleo de construcciones gramaticales más complejas, permitiendo con ello una mejor comunicación; se alcanza una buena competencia ortográfica (Krashen, 1993).

Son tantos los beneficios que la lectura se convierte en un elemento necesario para vivir (Pennac, 2001), esta necesidad es la que “nos distingue de la bestia, del bárbaro, del bruto ignorante, del sectario histérico, del dictador triunfante... ¡Hay que leer!” (p. 61).

2.2. Aprendizaje de la lectura

“A leer se aprende leyendo” (Culler, 1978). Pero la complejidad del proceso requiere una “implicación activa y afectiva del lector” (Solé, 1995, p2), por lo que podemos considerar que el aprendizaje de la lectura dista enormemente de un aprendizaje meramente mecánico y su adquisición es lenta y en continua evolución conforme se practica.

Por ello, el aprendizaje lector debe comenzar a edades muy tempranas, de hecho, se recomienda que el primer contacto con los libros se inicie a los pocos meses de vida, de los cuatro a seis meses. Aunque el menor no relaciona tira fónica con tira gráfica, comienza a identificar la imagen con la narración, la letra con el sonido. En este proceso la imagen a color de gran dimensión va perdiendo poco a poco importancia dejando protagonismo a la letra, que va disminuyendo de tamaño y ocupando cada vez más espacio en la página. En este desarrollo, cobra gran importancia la que se denomina etapa lectora, que comprende las edades entre 4 y 6 edades, esto se debe a la curiosidad que

despiertan las narraciones en el menor, a su capacidad de comprensión gracias al apoyo de la imagen y a la interacción con un lector competente. Esta gran etapa, donde se garantizará un posterior hábito lector, coincide con Educación Infantil y el inicio de la etapa Primaria (Gasol y Arànega, 2000).

Ser conscientes y reflexionar sobre el proceso lector (metacognición) es clave para la creación de la formación lectora de la persona. Esto permite analizar e identificar cada una de las fases de las lecturas (precomprensión, comprensión e interpretación) y por tanto ser conscientes de las carencias, dificultades y aspectos de mejora en el proceso (Mendoza, 2002); porque tan solo se puede denominar lector a aquel que identifica, asocia, relaciona, comprende, integra y memoriza aquella información que adquiere en los textos tanto literarios como técnicos o informativos (Mendoza, 2002).

Teniendo en cuenta la trascendencia que tiene la lectura, esta “se convierte en una necesidad irrenunciable de cualquier individuo, no debe ser una práctica ocasional o voluntaria, sino el ejercicio de un derecho ciudadano de primer orden” (Sánchez, 2007, p.8). Así, la enseñanza de la lectura debe estar centrado en la búsqueda de una formación que tenga como meta un lector polivalente, capacitado para la lectura de diversos textos, con capacidad crítica y valorativa de aquello a lo que se enfrenta.

La importancia de la lectura y la magnitud que alcanza en la vida de las personas, lleva a la necesidad de promover planes lectores basados en la innovación e investigación. Sus características deben ser conceptuales, contextuales y de acción (Lluch y Zayas, 2015); es decir, toda intervención debe tener en cuenta al alumno al que va dirigido, su contexto social y cultural, los conocimientos previos y aquello que motive la actuación.

Leer está determinado por una instrucción centrada en gran medida en la escuela (Niño, 2012). Existe una concepción monoteísta de la lectura, en donde leer es solo leer libros tal y como se enseña en la escuela. Para poder superar este empobrecimiento de la definición, Martín (2005) asegura que es fundamental la mediación de la escritura, que, junto a la lectura, hace que el ser humano se sitúe en la realidad y, tras analizar la realidad con un sentido crítico, sea capaz de expresar y profundizar sobre sus ideales y fortalezas. Estas dos destrezas, lectura y escritura, llevan al hombre a “un modo de creatividad social”, entendida como la construcción de la sociedad en la que vive (Martín, 2005).

“Ser alfabetizado forma parte del derecho universal de la educación” (Cerrillo, 2006, p.60), a pesar de ello, el hombre vive apartado de la lectura, ya que la sociedad presenta como claves del éxito la economía, el consumismo y el hedonismo (Yubero, 2010; Yubero y Larrañaga,2015), difundido por los grandes medios de comunicación al que hoy en día tiene acceso el niño (Romera,2013). Por tanto, la sociedad vive en una continua contradicción, valorando la lectura, pero mostrando la poca importancia que se le concede. Pero, tal y como alude Lewis (2000), si el hombre no está dispuesto a “concebir, imaginar y sentir lo que las palabras nos sugieren” (p. 16) nunca podrá alcanzar la auténtica dimensión que le ofrece la lectura.

3. LA LITERATURA INFANTIL

3.1. Cuentos, patrimonio cultural de la humanidad

3.2. Beneficios de los cuentos

“¡Mara siempre lee libros usados!
¡No! Mil manos más los han acariciado”
(*Orejas de mariposa*, Luisa Aguilar y André Neves)



El primer contacto que tiene el niño con la lectura es a través del adulto, de la literatura infantil. Esta, formada por un conjunto de obras cuyo fin es la búsqueda de la belleza a través de la palabra (Estébanez, 2016), se caracteriza por su expresión, valor estético e intelectual.

La literatura es considerada por Cerrillo (2014) como “un depósito universal que alberga la memoria colectiva, en la que se juntan historias y sueños, emociones y sentimientos, llantos y risas, luces y sombras” (p.14), yendo más allá de una época, lengua o estilo. Por ello, se convierte en la “memoria de las palabras” (p.14).

En esta línea Correa y Orozco (2004) califican la literatura de arte, en donde se reflejan los sentimientos y las pasiones del ser humano, mostrando personajes de personalidad profunda y unos argumentos originales; por ello, los clichés, el sentimentalismo vacío y la superficialidad es ajena a ella.

Teniendo en cuenta esta consideración, algunos autores se plantean si aquellas obras destinadas a un público infantil se podrían considerar propiamente literatura o, por el contrario, formaría parte de los que algunos han denominado subliteratura. Como respuesta a esta acusación, se presentan las características que enmarcan la literatura infantil. La calidad de la historia, su interés y facilidad de comprensión, personajes que se transforman a lo largo de la historia en héroe, nuevas vivencias y experiencias, un tiempo-voz narrativa y estilo no pueril sustentan la base de un tipo de obra que, junto a la frescura, viveza, plasticidad y sencillez en el empleo del lenguaje, conforman un texto de profunda calidad que llega a ser invariable en el tiempo y original e innovador en su argumento y estilo. La literatura infantil debe ser ajena a la vulgaridad (Mora y Morán, 2000).

Además de estas características, Delibes (1994) hace hincapié en el tema adecuado, linealidad y brevedad de los textos narrativos destinados a los menores. Advierte de la necesidad de que aquello creado para niños se aleje de lo ñoño y

edulcorado, centrándose en el despertar de la imaginación, alejándolo de la indiferencia. Como novedad, Delibes advierte que no debe ser considerado un género exclusivo para niños, ya que, aunque los “encandile”, debe permitir al adulto reordenar los sentimientos y emociones de la infancia. Por lo tanto, su objeto no es solo el niño, sino también el adulto.

La literatura infantil debe cumplir una función imprescindible en el nuevo lector: fomentar la imaginación y ayudar al desarrollo del pensamiento crítico y libre, facilitando de este modo el conocimiento, sin alejarse por ello de la experiencia estética y creativa (Cerrillo, 2014). Por ello la literatura puede hablar de alegría, tristeza, amor, consuelo, justicia, injusticia, muerte... Así, teniendo en cuenta su carácter formador, cuando se hace referencia a los contenidos que deben recoger los textos infantiles, no se deben cerrar a ningún tema (Mora y Morán, 2000), estando abierto a un mundo diverso, lleno de posibilidades.

La literatura infantil es sobre todo literatura. El adjetivo que le acompaña se debe a la necesidad de mostrar a quién va dirigido y la capacidad que este presenta. Pero en el gran compendio de obras que la conforman se incluyen, según Cervera (1989), tanto textos creados para ellos, denominados literatura creada, como aquellos que, no siendo producciones creadas para ese fin, el niño se ha apropiado de ellas, normalmente previa adaptación, a lo que se llama literatura ganada. Además, se incluyen aquellas obras diseñadas con un carácter didáctico, como apoyo a una teoría, donde prima ese valor frente a lo literario.

Por todo ello, la literatura infantil no es un subproducto, ya que no carece ni de calidad, ni de las condiciones y características estéticas y literarias que requiere este arte (Cerrillo, 2006; Cervera, 1989, Sánchez, 1995; Tejeda, 2007).

¿Pero realmente existe la literatura infantil? Algunos autores (López-Valero et al. 2013; Lorente, 2011; Luckens, 2003; Nodelman, 2013), cuestionan su existencia al no presentar unas características identificables, y, aunque la mayoría de los textos son disfrutados por menores, su dimensión artística y universal es incuestionable. También advierten del peligro de manipulación al que se expone al menor, cuando los textos son escritos exclusivamente para ellos, dirigiendo así su comportamiento bajo influencias económicas, religiosas, morales, ideológicas y políticas.

La diferencia entre literatura general y la infantil es que la comunicación en la primera se da entre iguales (autor y lector) y en la segunda es un adulto el que escribe a un niño y este no siempre elige sus lecturas (normalmente porque no tiene la madurez suficiente, ni capacidad y personalidad para ello) por eso busca la interacción con el menor que lo lee o al que se le lee. Como es el adulto (padre, docente, bibliotecario...) el que elige el cuento para el menor es el “primer receptor” de la literatura infantil, convirtiéndose el niño en el segundo receptor. Cervera (1991, p. 165) añade a esto: “son muchos los educadores y otras personas interesadas por la literatura infantil, que leen con fruición libros publicados para niños. Esto no significa que estas obras tengan doble destinatario, sino que la calidad de la literatura infantil ha subido”.

3.1. Cuentos, patrimonio cultural de la humanidad

El primer contacto que tiene un niño con la literatura, antes de ser escolarizado, es a través de la tradición oral: cuentos maravillosos, nanas, juegos mímicos, oraciones, cuentos de nunca acabar, trabalenguas o adivinanzas (Cerrillo, 2006). Posteriormente, estos textos son sustituidos por otros de mayor extensión, que más tarde serán escritos, denominados cuentos.

Esta breve narración de hechos imaginarios y que suele ser el primer encuentro del niño con la creación literaria (Zambrano, 2014), se convierte en un enlace de unión entre el adulto y el menor en el seno del hogar, donde este es acompañado (ya que no sabe leer) y disfruta de las historias que ahí se recogen (Peña, 2010).

La Real Academia Española de la Lengua define el cuento como “breve narración de sucesos ficticios y de carácter sencillo, hecha con fines morales o recreativos”, por lo que va más allá de la mera historia inventada y con un valor estético. No se puede entender el cuento son el entretenimiento y los valores que pretende transmitir.

La necesidad de ofrecer a los niños narraciones específicas que atendieran a su formación, a su madurez, se convierte en el nacimiento de lo que se considera la literatura infantil. En el siglo XVIII, con los cuentos de tradición oral, y en el siglo XIX, con Andersen y los hermanos Grimm comienza a hablarse de cuentos con un gran valor didáctico, moral y pragmático. Pero no por ello los cuentos se convierten en “una pastilla pedagógica envuelta en papel de letras, sino en literatura, es decir, un mundo

transformado en lenguaje” (Nöstlinger, en Mora, 1993), ya que sus dos objetivos fundamentales son la de divertir y enseñar al menor. Los autores clásicos, Perrault, Andersen y los hermanos Grimm, se han convertido en los grandes referentes de la literatura infantil, conformando sus obras el canon literario (López et al., 2013).

La estructura de esta narración es sencilla y lineal, teniendo tres partes bien diferenciadas: introducción (inicio de la historia y donde se presentan a los personajes), nudo (donde surge el conflicto y se desarrollan los acontecimientos más importantes) y desenlace (presenta la solución de la historia). Su expresión, según Cerrillo (2006) debe ser clara y sencilla, con un ritmo de desarrollo ágil y una extensión breve. Para facilitar la comprensión del texto, este debe ir acompañado de ilustraciones, que en aquellas narraciones destinadas a edades muy tempranas cobras una papel relevante y básico, ocupando gran parte del espacio, viéndose el texto obligado a ceder ante el dibujo (Peña, 2010).

Si consideramos el cuento como un recurso (Pérez et al., 2013) que pretende satisfacer en mayor o menor medida las exigencias de un público que busca en él el entretenimiento, el placer y el conocimiento (Martínez, 2011; Tejerina, 2005), debe cumplir una serie de requisitos que lo convierte en único dentro del gran mundo de la literatura. Así, el texto se caracteriza por la sencillez en su intencionalidad, pero con un rico y estimulante vocabulario, con el que transmitir una serie de valores que permitan al menor conocer los principios que en un futuro marcará su vida; con una temática variada, donde se presenten conflictos y su desenlace, donde el bien gana al mal, dando con ello una respuesta a las futuras dificultades y dualidades que el menor se encontrará a lo largo de su vida (Cerrillo, 2006; Tejerina, 2005). La originalidad del texto, la armonía de sus partes, el interés que debe despertar en el niño y el peso que tiene la fantasía en ellos completan las características más importantes de los cuentos que se presentan ante el menor como una posibilidad de disfrute, entretenimiento y aprendizaje (Bettelheim, 2012) y sobre todo de convivencia (Correa, 2008; Rojas et al, 2021; Ruiz Esteban et al.,2020;).

En este apartado no puede pasarse por alto aquellos los textos donde la imagen y la palabra van cogidos de la mano, estableciendo de forma conjunta el significado de la propia historia; así, para entender el significado de la historia es necesario tanto el texto como la ilustración (Colomer, 2005,2008). Hacemos referencia al álbum ilustrado,

considerado por muchos como “el primer paso a la fantasía estructurada” (p. 9). Gracias a él, el niño descubre la relación entre el lenguaje visual y el verbal (Peña, 2010; Rojas et al., 2018).

En definitiva, el cuento se convierte en un instrumento con el que, a través de la belleza de la palabra, proporcionar al menor un sentido profundo de la vida, ayudándole a gestionar las emociones y facilitándole diversas respuestas a los posibles problemas o conflictos que encontrará a lo largo de su vida; sin olvidar que estos textos deben permanecer alejados de la superficialidad, el simplismo y la ñoñería (Tejerina, 2005).

3.2. Beneficios de los cuentos

Además de los ya mencionados lazos de unión que se forman durante los pequeños encuentros literarios entre el adulto y el niño en los momentos placenteros de la narración de historias (Pelegrín, 2004), los cuentos tienen numerosos beneficios que trascienden a lo meramente académico. Si lo que la sociedad pretende en el desarrollo integral del niño como responsabilidad ante el futuro que se plantea el hombre, no puede pasar por alto las cuatro dimensiones que recoge la UNESCO en su Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI (1996): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir. La riqueza de los cuentos y los valores que transmiten los presentan como la mejor herramienta y recurso para que el menor pueda alcanzar estas metas (Peña, 2010; Salmerón, 2004).

Por ello, la principal característica de los cuentos es dar a conocer el mundo al niño, quien, a través de la experiencia, no solo física, sino también ficticia, se creará una visión del mundo que le rodea, conociendo realidades nuevas que en muchas ocasiones no están a su alcance. Además, como manifestación cultural de una época, los cuentos se convierten en transmisores culturales y morales sobre la que se cimienta una sociedad (Correa, 2008; Forero, 2011).

La presentación de una realidad y de unos valores morales y educativos, no limitan en ningún momento la capacidad imaginativa que despierta el cuento, ni la creatividad que convierten al menor en agentes activos y participativos durante la escucha y/o lectura (Peña, 2010; Tejerina, 2005).

Cuando se emplean los textos infantiles, se ha de hablar de transferencia de conocimiento, ya que la variedad de textos obliga al menor a tener que aplicar las ideas previas, adquiridas en libros anteriores, en nuevas historias que ayudará a conocerlas y a crear él mismo las suyas propias. Esta capacidad de relacionar contenidos, unido a la ampliación de un nuevo vocabulario y mejora de las estructuras sintácticas (Martínez, 2011; Peña, 2010), facilita un aprendizaje significativo para toda la vida, invitando al menor a compartir la experiencia vivida con el adulto o con sus iguales, generando de esta forma un ambiente de diálogo que ayuda al desarrollo de otras destrezas como la expresión oral (Pérez et al., 2013).

Si se pretende convertir al niño en un gran lector, es un paso imprescindible la lectura de los cuentos, ya que estos despiertan en él “la capacidad de conocer, imaginar, participar y decidir” (Goldin, 2008), pero no de cualquier forma, sino con un sentido crítico y a la vez estético que será capaz de trasladarlo a otras vertientes de su vida., generando con ello un pensamiento inferencial (Burgos y Loor, 2009), es decir, la capacidad de razonar y llegar a sus propias ideas y conclusiones tras la lectura de diversos y variados textos que permiten al niño ampliar las distintas visiones de una realidad. En este sentido, Ordóñez (2002) señala que la lectura desarrolla unas habilidades de pensamientos, tales como la argumentación, la síntesis, la organización de datos y las hipótesis que ayudarán al menor a poder desarrollarse en un futuro en otros ámbitos de su vida. Por ello, debe ejercitarse desde el propio nacimiento, comenzando por la lectura de los cuentos literarios.

Así, el acercamiento a los textos desde edades tempranas, de forma consciente o inconsciente, a través de las nanas, retahílas, breves poemas..., estimula su pensamiento creativo, imaginario y crítico, despertando de este modo el interés por conocer, por vivir nuevas experiencias y mundos, provocando en ellos emociones y sentimientos que sirven de agente motivador para un futuro hábito lector (Escalante y Caldera, 2008). Por ello, los cuentos se convierten en fuente de conocimiento, placer y gratificación (Puerta et al., 2006). Pero esto no se alcanza si no se le ofrece diversidad de textos, en función de sus gustos e intereses, si no son de calidad y con bellas ilustraciones, que acompañen y faciliten la comprensión del texto, y si no se genera el ambiente necesario que transmita calidez y placer y ponga al alcance del niño los libros (Moss y Fester, 2002).

Estivill y Domenech (2006) resumen el valor de los cuentos como el modo en que el niño encuentra una explicación razonada de los valores sobre los que se sustenta la sociedad, incorporándolos a su vida de forma meditada, madurando y creciendo su autoestima y responsabilidad (Correa, 2008). Así, estos textos infantiles cobran una especial importancia en la formación de la personalidad del menor; de esta forma, el aprendizaje de los valores de los cuentos que acompañan al niño en su crecimiento templará su espíritu, marcando su vida posterior (Savater, 1997). Así, la literatura infantil contribuye a la educación en valores, aspecto trascendental cuando se hace referencia a la formación integral de la persona (Castro, 2014). Por ello, con la lectura o escucha de cuentos se adquieren los denominados contenidos actitudinales y transversales, buscando con ello lo que Castro (2014) denomina las “conductas positivas” del menor (p. 302) y que posteriormente van a configurar su personalidad. En este sentido, Cerrillo (2014) afirma que la literatura tiene el poder de cambiar a las personas, siendo estas capaces de mejorar el mundo en el que vive, haciéndolo más justo y libre. El niño, al identificarse con el personaje del cuento, experimenta los propios sentimientos de este y despierta en él los valores de la justicia, fidelidad, amor, amistad y valentía que posteriormente aplicará en su etapa adulta (Bettelhnein, 2012).

En este sentido, algunos autores llegan a calificar de grave el no acercamiento del menor a los cuentos tradicionales, ya que se muestran incapaces de entender el mundo que les rodea, dañando seriamente su desarrollo psicológico (Rodríguez, 1995).

Además de ser una fuente de conocimiento, razonamiento y comprensión de la realidad, el cuento se convierte, ante todo, en un recurso motivador que permite, no solo a los padres, sino al docente, incentivar en el menor su aprendizaje (Prados y Molina, 2000). Las nuevas corrientes metodológicas, que conciben la educación como un todo, basado en la experiencia más que en la memoria, reivindican una enseñanza globalizada, donde los contenidos no se encuentran en departamentos estanco, sin conexión alguna. Estos nuevos métodos de enseñanza se centran en un aprendizaje experiencial-manipulativo, donde el menor pueda vivir, tocar, experimentar con aquello que aprende (Aebli, 2001; Campos et al., 2010). Es aquí donde cobra una especial importancia el cuento, con el que el menor encuentra la libertad en la experiencia y donde queda abierto a distintas posibilidades, despertando en él la curiosidad y generando un espíritu crítico (Galán, 2012).

Teniendo en cuenta los innumerables beneficios que tienen los cuentos, su acercamiento a ellos desde los primeros meses es el primer paso a la creación de un hábito que le ayudará en el futuro a desarrollarse en todos ámbitos de su vida (Cerrillo, 2003), pudiendo con ello alcanzar uno de los mayores derechos del menor: el acceso a la cultura y a la libertad (Sarduní et al.,2008).

4. HÁBITO LECTOR

4.1. La importancia en la etapa infantil

“Las lilas inclinaron sus ramas ante él bajándolas hasta tocar el agua y los rayos del sol eran cálidos y amables. Entonces ahuecó sus plumas, alzó el esbelto cuello y su corazón se llenó de gozo”

(El patito feo, Hans Christian Andersen)



La persona está rodeada de palabras, que se convierten en estímulos que lo “obligan” a leer, por lo tanto, la lectura es uno de los quehaceres diarios del hombre (Argote y Molina, 2010), permitiéndole recibir información y transmitirla, comunicar ideas, pensamientos y emociones, en definitiva, comunicarse. Por ello, la lectura en sí misma se convierte en algo insustituible (Béguin, 1997); es más, Cerrillo (2020) advierte que el hombre debería leer textos literarios porque “leer es una parte más de la vida, mediante la que podemos ponernos en contacto con otros mundos, con otros sueños, con otros pensamientos” (p.14).

Esta importancia de la lectura hace que una de las grandes finalidades que tiene la educación sea despertar el hábito lector en el estudiante. Pero ¿qué es un lector habitual? Larrañaga y Yubero (2005) afirman que es aquella persona que se interesa por la lectura, lee variedad de textos, compra, valora y disfruta positivamente con los libros. En esta sencilla definición se ha de resaltar varios aspectos en este trabajo relevantes: muestra interés por la lectura y siente placer por ella. En este sentido, Gil (2011) da un paso más allá y asegura que la lectura debe estar relacionada con el ocio, convirtiéndose por ello es una actividad realizada en el tiempo libre, de entretenimiento, y por lo tanto es voluntaria e individual (Yubero y Larrañaga, 2010). Esto implica que leer forma parte de la libertad del hombre, siendo algo personal y, por lo tanto, no impuesto, a pesar de que a lo largo de sus años académicos se vea obligado a leer textos impuestos, provocando en muchos casos el efecto contrario al que se pretende. Por ello, este desarrollo del hábito lector no debe estar en contra de los propios derechos que tiene el lector y que Pennac (1992) enumera. El lector tiene derecho a no leer, a no terminar un libro, a leer lo que quiera y en donde quiera, a saltarse páginas, a leer en voz alta o en silencio, a hojear y a releer.

Este hábito está íntimamente unido al desarrollo de la competencia lectora (Izquierdo-Magaldi et al., 2020). “No se puede ser lector si no se lee” (Yubero y Larrañaga, 2010). El interés por ella lleva consigo una mayor comprensión lectora. De hecho, Leppanen et al. (2005) ponen de manifiesto que el hábito lector en Primaria permite desarrollar una competencia lectora que facilita el aprendizaje en otros ámbitos (Gil, 2011; Izquierdo-Magaldi et al., 2020; Molina, 2006). Por ello, la piedra angular para el hábito lector se coloca en los primeros años de vida (Sheldrick-Ross et al., 2005).

Al igual que ocurre con la expresión oral y el desarrollo del lenguaje, los adultos cumplen un papel fundamental en la creación de un hábito lector en el menor (Cazden, 1988 en Garton y Pratt, 1991). Así, Moreno (2002) señala la instrucción directa, el empleo de modelos y el andamiaje como los modos en el que se puede ayudar a un niño a la hora de fomentar en el menor dicho hábito. La instrucción directa hace referencia a la invitación a la lectura, acercándoles la experiencia de leer y mostrándoles el placer que se consigue con ello. El acercamiento y la invitación no pueden caer en la obligación, ya que el efecto sería el contrario, sino que se debe partir de los propios intereses del menor, de sus gustos y preferencias. El adulto debe convertirse en un modelo a seguir, es decir, si quiere que el niño lea, él debe hacerlo primero, mostrando cómo lo hace y el placer conseguido (González, 2000). El andamiaje hace referencia al conocimiento que debe tener el adulto sobre el momento de desarrollo en el que el menor se encuentra. Este punto de partida es fundamental para la búsqueda de las lecturas que no solo sean de su interés, sino que se acercan a su capacidad y desarrollo, evitando de esta forma la frustración que conlleva intentar alcanzar una meta imposible; así se facilita el camino lento y progresivo en el desarrollo del hábito lector.

Todo esto conlleva una actuación por parte del adulto centrada en la acción, el conocimiento de su desarrollo, del mundo literario (diversidad de textos), y de la motivación, que ayudará al menor a realizar el esfuerzo necesario para el aprendizaje en un área trascendental en su vida; permitiendo al adulto comprender a quien pretende enseñar (Moreno, 2002).

El entorno social donde se desenvuelve el niño es decisivo a la hora de generar el hábito lector (Cerrillo et al., 2002), si este crea un ambiente y actitud positiva hacia la lectura. De hecho, un óptimo comportamiento lector se alcanza gracias a la imitación y a la motivación, por ello es necesario interiorizar mediante diversidad de propuestas, en

las que desaparezca la oferta única, dando paso a la variedad de temas y autores, en función del gusto, intereses y competencia del pequeño lector (Gasol, 2005).

Por ello, la generación de este hábito lector es necesaria la intervención de las administraciones públicas (leyes de educación), la escuela y las familias (Gil, 2011; Mora et al., 2016; Niño, 2012). La animación a la lectura, entendida como “acción pedagógica que busca crear vínculos entre un material de lectura y un individuo o grupo social, para apropiarse de la palabra escrita, es uno de los planteamientos más comunes y empleados en la escuela en la actualidad” (Rodríguez, 2008, p. 78). Pero es importante saber cómo y con qué fin se plantean estas campañas, ya que en muchas ocasiones tienden a homogeneizar al lector en base a unos objetivos propuestos que en muchas ocasiones son ajenos a ellos (Rodríguez, 2008). Por ello, debemos ser conscientes de que la tarea de crear lectores competentes implica que el replanteamiento de la lectura y la escritura en el sistema educativo (Molina-Villaseñor, 2006), y en donde el adulto juegue un papel fundamental como mediador en el proceso, ya que este hábito se adquiere por medio de la motivación y la imitación. El menor interioriza la lectura gracias a la calidad y diversidad de propuestas, pudiendo elegir entre una gran diversidad de temas y autores, partiendo de los propios intereses y de su competencia. Una experiencia que le permitirá en un futuro dar respuestas a las distintas preguntas y situaciones que le planteará la vida (Gasol, 2005).

Esta labor comienza desde el mismo nacimiento del niño, permitiéndole crecer rodeados de textos, en un principio orales y más tarde, escritos; formando, así, parte de su entorno natural; descubriendo el libro como un juguete, donde encontrar un lugar en el que sea partícipe de historias y mundos maravillosos, en el que los personajes realizan cosas que a él le gustaría hacer, descubriendo nuevas vivencias y emociones (Gasol, 2005).

Pero el estar rodeados de textos no supone la obligatoriedad de su lectura, ya que, si fuera así, el efecto conseguido sería contrario al propuesto. De este modo, Pennac (2001) advierte que “un niño no siente curiosidad por perfeccionar un instrumento con el que se le atormenta; pero conseguido que ese instrumento sirva a su placer y no tardará en aplicarse a él a vuestro pesar” (p. 36). Por ello, el deseo de aprender es aquello que mueve al niño hacia la lectura, hacia un hábito lector que se irá desarrollando en función del placer y de lo que descubra entre sus líneas.

4.1. La importancia de la etapa infantil

A pesar de que el nacimiento de la Educación Infantil estuviera motivada por un servicio social, contribuyendo al cuidado del menor cuando la mujer se incorpora al mercado de trabajo, esta etapa educativa da respuesta a una necesidad de formación y de desarrollo del menor (Vila, 1999), generando con ello las bases para un posterior aprendizaje (Navas et al., 2013). Por ello, esta se convierte en un derecho que le permite vivir nuevas experiencias en un entorno social que le ayuda a ser cada vez más independiente, sin olvidar el desarrollo de nuevas competencias y destrezas.

El menor adquiere, en esta etapa, su autonomía de forma paulatina, pasando de la dependencia total del adulto en el inicio de la misma a desarrollar una capacidad de expresar sus necesidades y su posterior ejecución de acciones para satisfacerlas (Muñoz y Zaragoza, 2010).

La escuela se convierte en un contexto enriquecedor que ofrece al niño un mundo de posibilidades y oportunidades que favorece su desarrollo. A pesar de que este se produzca de forma natural, el papel que ejerce la escuela en esta etapa puede ser decisivo en el ámbito intelectual y social (Marina y Válgoma, 2007; Niño, 2012; Zabalza, 1987). Así, se convierte en un entorno enriquecedor que propicia en esta etapa el aprendizaje por medio de la experimentación, complementando una labor que comienza desde el seno familiar (Vila, 1999) y donde se debe adquirir los aprendizajes básicos sobre los que posteriormente se cimentará el éxito escolar (Guijo, 2008).

Por ello, en los primeros años de la escolarización del menor, este debe encontrar un ambiente que estimule su aprendizaje y que valore cada meta alcanzada, con el único fin de desarrollar en él sus múltiples inteligencias (Guijo, 2008), así, se conseguirá su motivación, lo que conllevará a reducir el posterior fracaso escolar y el abandono en los estudios en etapas posteriores (Navas et al., 2013).

Este entorno, denominado por Zabalza (1987) como un “ecosistema privilegiado”, garantiza la igualdad no solo de estimulación entre los menores, sino una igualdad de oportunidades que ofrece la sociedad que busca el bien común de sus ciudadanos y una educación que les permita ser en el futuro ciudadanos libres.

En España, según las cifras facilitadas por el Instituto Nacional de Estadística en 2013, alrededor del 97% de los niños, con edades comprendidas entre los 3 y 5 años estaban matriculados en Educación Infantil; esto quiere decir que este acceso generalizado a la educación apremia al desarrollo de distintas estrategias que permita generar las bases sobre las que posteriormente crecerá el conocimiento.

La Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989), en su artículo 29.1ª, recoge como derecho fundamental del menor el acceso a una educación que esté encaminada hacia el desarrollo de su personalidad, sus aptitudes y su capacidad hasta el máximo de sus posibilidades; contribuyendo así a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo (artículo 28.3). “Hablar de libros en Educación Infantil es hablar de las formas en que los adultos los llevamos a las manos de los niños” según Colomer (2010, p.98).

El interés por la lectura se presenta en el menor de diferente forma en función del género, de hecho, los niños tienen un menor índice lector que las niñas, así lo muestra el informe PISA. Son varias las explicaciones dadas que intentan justificar este dato. Por una parte, Ruble et al. (2006) señalan las diferencias de la estructura cerebral y su función como el motivo principal de esta diferencia; mientras, otros autores destacan la percepción que el niño tiene sobre el carácter femenino de la lectura y de los libros que hoy en día se presenta a los niños. Pero Wilhelm y Smith (2006) señalan como causa el tipo de actividades diseñadas para el fomento de la lectura, presentando un único texto ante la diversidad de intereses o tipos de lectura. Si bien es cierto en varios estudios se encontró que las niñas presentaban mejores resultados en lectura, escritura y ortografía (Artola et al., 2017; Melzi y Ely, 2010). Sin embargo, parece ser que tanto los niños como las niñas muestran valores similares en motivación y actitudes hacia la lectura social o colectiva (Martínez- Ramón et al., 2020).

Ante esta diferencia, Wilhelm y Smith (2006) advierten de la importancia que tiene el diseño de actividades y estrategias de aprendizaje motivadoras y extensivas, que abarquen distintas temáticas e intereses y que invite tanto a alumnos como a alumnas a leer, alcanzando con ello un índice de rendimiento lector considerablemente superior al que parten.

5. LA LECTURA POR PLACER

“Me gustan las golondrinas, los pastelillos de crema de fresa
y escuchar los cuentos que me cuenta mamá”

(¿De qué color es un beso?, Rocío Bonilla)



Leer es un placer”, de esta forma Mendoza (2002) justifica la necesidad que tiene el lector de sentirse motivado ante el texto, no solo literario sino por todo aquel que despierte su interés. Pero para ello, además del dominio del proceso lector, es imprescindible la motivación, los conocimientos previos, y la atracción hacia un texto que debe llamar la atención no solo por su forma sino por sus contenidos.

No se puede olvidar que la lectura es la gran puerta por la que el hombre accede a la vida social y económica, a su historia (entendida como su propio pasado), al arte, a las ciencias y a las matemáticas; por lo que se convierte en un aprendizaje imprescindible para su formación. Esto es tan importante para el ser humano que no puede llegar a ser ciudadano con pleno derecho y capacidad de actuación, si no está informado; por lo tanto, la lectura es una acción fundamental para la vida. Actualmente se vive en una sociedad en la que la alfabetización cobra un papel crucial para poder actuar como ciudadanos responsables (Moore et al., 1990).

Pero el paso previo para crear un hábito en la lectura, es decir, que esta forme parte de la vida, no solo profesional y académica, sino en el tiempo de ocio y descanso, es alcanzar el placer. Pero ¿qué es leer por placer? Clark y Rumbold (2006, p.6) señalan que es “la lectura que hacemos por nuestra propia voluntad, anticipando la satisfacción que obtendremos del acto de leer”, mostrando un interés por ella, por lo que la elección del texto y el lugar donde se realiza depende del lector. Así, Holden (2004) indica que leer por placer es una forma de juego que permite al menor experimentar otras realidades, situaciones y roles mediante su imaginación. En este sentido, leer se convierte en una actividad creativa e interpretativa de la realidad (Clark y Rumbold, 2006).

Hablar de placer en este ámbito es hacerlo de la satisfacción que alcanza el lector cuando se identifica con el personaje y con los hechos que le acontecen, manteniendo expectante al lector durante todo el relato hasta alcanzar el desenlace final de la historia,

teniendo esta la capacidad de conmoerlo (Butlen, 2005). Pero esta satisfacción e identificación con la historia no supone una evasión de la realidad, sino un modo de interactuar con un texto que está vivo, del que se espera una respuesta que enriquezca no solo el propio intelecto, sino la propia experiencia (Pullman, 2004). En este sentido, el placer lleva a su máximo exponente la concepción de dos agentes activos en el proceso, el lector y el texto, posicionando a aquel con un sentido crítico a favor o en contra de lo leído, y dándole una libertad de elección de lectura.

Si bien son conocidos los beneficios de la lectura, cuando esta se realiza por placer, se fomenta una serie de valores positivos que contribuyen a que aquellos se multipliquen. Así, Krashen (2004) asegura que leer por placer favorece la mejora de la lectura y la escritura; además de la comprensión. Por otra parte, la actitud positiva con la que se accede a la lectura cuando se lee por placer ayuda a la adquisición de un nuevo vocabulario (López Valero y Encabo, 2016) y estructuras gramaticales, además, acerca al lector a nuevas culturas y a vivir experiencias, que posteriormente facilitarán la toma de decisiones y la respuesta a problemas futuros (Allan et al., 2005). Esta puerta a la lectura contribuye a la formación de un futuro lector que lee por placer, creando de este modo un círculo en el que aquel se convierte en objeto de continuos beneficios y que, en la vida adulta, contribuirá a su socialización y participación comunitaria.

En este sentido, Clark y Rumbold (2006) advierten que el placer por la lectura conlleva numerosos beneficios en el desarrollo de la competencia lectora, en la habilidad en la escritura, la comprensión de los textos, un aumento del vocabulario y en una mejora en la estructura de la oración. Además, una lectura continuada y convertida en un hábito facilita grandes logros en la competencia lectora, generando con ello una satisfacción y autoconfianza que darán pie a una lectura por placer una vez finalizada las distintas etapas académicas (Izquierdo-Magaldi et al., 2020). El menor que disfruta con la lectura tiene una probabilidad seis veces mayor de leer por encima del nivel medio de su edad; en cambio, el que no lo hace, tiene una probabilidad 11 veces menor que la media (Stanovich, 1986). La lectura por placer está positivamente relacionada con los resultados en lectura en los países considerados buenos lectores (Cheema, 2018).

Diversos estudios corroboran que la lectura frecuente motivada por placer conlleva una mejora en los ámbitos matemático, lingüístico y científico (Gil, 2011;

Molina, 2006; Dezcallar et al., 2014), además de un desarrollo del gusto estético y de un valor por lo literario (Valdés, 2013).

Teniendo en cuenta el placer y el hábito lector, Dezcallar et al. (2014) señalan dos tipos de lectura: la recreativa que aquella que se lleva a cabo con una libertad de elección, teniendo en cuenta la decisión propia, al margen de la lectura académica impuesta.; y la instrumental o impuesta, relacionada con las actividades de ámbito académico. Es aquella la que debe ser promocionada si se pretende alcanzar el tan codiciado hábito lector, que como un círculo cerrado motivará el aprendizaje y el disfrute por la lectura (Molina, 2006).

Tan importante es esto para el éxito educativo de los niños que supera la influencia que pudiera tener la situación económica de la familia en la que crece; por ello, algunos autores aseguran que el placer lector es un regulador de las diferencias sociales, contribuyendo a combatir la exclusión social. Es decir, el placer iguala a los ciudadanos, integrándolos en una sociedad en igualdad de condiciones y haciéndolos partícipes de una igualdad de oportunidades (García-Bacete, 2003; Gasol, 2005).

Pero, ¿dónde se fomenta este hábito? Son muchos los autores (Castro, 2014; Gil, 2011, López et al., 2016; Valdés, 2013) que coinciden en asegurar que en la familia y la escuela es donde tiene lugar el germen del hábito lector, aunque Molina (2006) amplía la responsabilidad a toda la sociedad.

El placer por la lectura no se desarrolla de forma automática, sino que requiere un aprendizaje, centrado en los intereses y habilidades que presente el menor (Moreno, 2002). No se puede ignorar todo aquello que se le ofrece al menor para alcanzar el placer y que, en la mayoría de las ocasiones, requiere un menor esfuerzo. En esto influye los mensajes que bombardean al niño tanto publicitarios (con el gran negocio que supone) como sociales, ofreciendo numerosos y atractivos juegos con los que ocupar su tiempo libre (Fiz, et al., 2000). Hay que tener en cuenta que la lectura requiere un mayor nivel atencional y un ritmo menor que el empleado ante una pantalla digital, en la que el ritmo es mayor, con estímulo - respuesta continuo, generando una excitación mayor (Dezcallar et al., 2014).

El daño que puede provocar el empleo indiscriminado de las pantallas afecta directamente al rendimiento académico. Aquellos alumnos que no estudian lo suficiente,

que no juegan al aire libre, que dedican más tiempo a los juegos electrónicos y no tienen una lectura recreativa tienen unos resultados académicos considerablemente menores al resto de compañeros (Aguilar et al., 2010; Castro, 2014). Esto indica que el hábito lector, enfocado a la lectura por placer, se convierte en un buen instrumento para la consecución de aprendizajes de las distintas áreas de conocimiento (Molina, 2006), facilitando un mayor rendimiento en la escuela en la etapa primaria (Dezcallar et al., 2014)

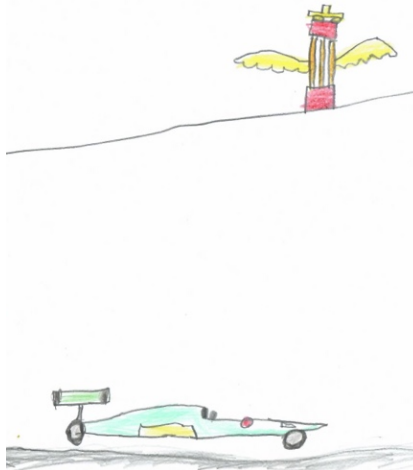
Además, las políticas educativas actuales se centran en aspectos cognitivos, de la lectura, como el conocimiento y la comprensión de palabras, pero la práctica demuestra que alguien que sepa leer no significa que elija hacerlo. Cuando los lectores no están motivados para leer, sus oportunidades de aprender disminuyen significativamente, lo que provoca un rechazo hacia la lectura, creando un círculo vicioso en donde los malos lectores siguen siendo malos lectores (Clark y Rumbold, 2006).

Es necesario que el alumno se convierta en un lector autónomo y apasionado, que haga de la lectura algo personal. En este aspecto cobra especial relevancia la labor del docente, quien tiene la responsabilidad de motivar a los alumnos hacia una lectura personal, donde el placer despierte en el menor el interés necesario para aprender (Butlen, 2005; Dezcallar et al., 2014). De la motivación depende el nivel de participación de los alumnos y su constancia en la realización de tareas, incluida la lectura (Blanco et al., 2019).

6. LA MOTIVACIÓN LECTORA

“Fonchito se preguntaba si el corazón de Nereida estaría golpeándole el
pecho tan fuerte como su corazón golpeaba el suyo.
Supo que sí cuando Nereida, todavía sin mirarlo, le acercó la cara para que
la besara la mejilla”

(Fonchito y la luna, Mario Vargas Llosa)



Tal y como se ha señalado en capítulos anteriores, la adquisición de un hábito lector se cimienta, en un principio, en el descubrimiento del placer por la lectura (Pennac, 2001), y en una motivación (Siegenthaler et al., 2019) que despierte el interés del menor por querer leer. Esto lleva a plantearse qué es la motivación, cómo esta influye, y en qué manera, en un aprendizaje que comienza por medio de la imitación y que permanece convirtiéndose en una costumbre.

Teniendo en cuenta la pirámide de Maslow (1991), el hombre va generando nuevas necesidades conforme va cubriendo aquellas que son básicas, culminando en la cima con la auto-realización, en donde se incluyen aspectos tan importantes como la creatividad, liderazgo, gestión de problemas, aceptación de acontecimientos, motivación de crecimiento (Castro, 2014). De esta motivación, entendida como aquellos procesos que intervienen en la dirección y mantenimiento de la conducta (De Caso y García, 2006; Herrera et al., 2004; Palmero et al., 2011; Woolfork, 2006), depende el nivel de participación de los alumnos y su constancia a la hora de realizar la tarea. Así, esta influye en la conducta, en el tiempo y en el esfuerzo que se emplea a la hora de realizar una actividad (Manga et al., 1997); y se convierte en una cualidad y habilidad del ser humano de una alta complejidad y que se encuentra relacionada con la emoción (Blanco et al., 2019).

Esta emoción, a la que también aluden Pulido y Herrera (2015) muestra una serie de habilidades específicas en las que se encuentra englobada el conocimiento de sí mismo, el autocontrol, la empatía y las habilidades sociales. Por ello, la motivación, junto a la emoción y al rendimiento escolar, está relacionada con la inteligencia emocional, ya que los alumnos instruidos en el desarrollo de esta habilidad mejoran su motivación y rendimiento (Caso et al., 2019).

Para la consecución de unos resultados académicos óptimos el alumnado necesita poseer tanto “voluntad como habilidad”, por ello es necesario integrarlos en el proceso

de enseñanza aprendizaje (García y Doménech, 2014). Por lo tanto, este proceso no está basado únicamente en plano cognitivo, sino también depende de aspectos motivacionales (Bisquerra, 2000; Palmero et al., 2011). Ausubel (1968) va más allá y afirma que la primera condición para que hay un aprendizaje significativo, aplicable a otros contextos y situaciones, es el deseo de aprender del alumno. Ese querer es el que motiva el aprendizaje; por ello la presencia de alumnos en la escuela que no quieren aprender se debe a la existencia de otras motivaciones fuera del aula y/o a una oferta ajena a sus intereses (Beltrán, 2003; Niño, 2012).

La motivación ofrece razones, motivos y metas que promueven el hacer y la actuación de una persona (Naranjo, 2009). Así, cuanto mayor sea la motivación, mayor será la intensidad en la conducta, por lo tanto, aquella influye en esta (Palmero et al., 2011). Por ello, es crucial en los distintos ámbitos de la vida, especialmente en la laboral y en la educativa, ya que ejerce de motor en la persona a la hora de realizar una actividad. Por ello cada actuación significativa en la vida de las personas viene promovida por una motivación. Esto, trasladado al plano educativo, supone la “disposición positiva por aprender” y una autonomía en el proceso (Allejo, 2003). La meta, en este sentido se convierte en algo imprescindible para el aprendizaje, ya que ella es la que determina la conducta del alumno y estimula su trabajo (Bisquerra, 2000).

En ella intervienen múltiples variables (biológicas y adquiridas) que influyen en la activación, direccionalidad, intensidad y coordinación del comportamiento encaminado a lograr determinadas notas” (Bisquerra, 2000, p. 165); por ello, explica la conducta humana; de hecho, los distintos comportamientos tienen su justificación en la misma motivación que los provoca, ya que lo que determina el impulso para realizar una tarea es la búsqueda de satisfacer una necesidad que le resulta necesaria (Herrera et al., 2004; Maslow, 1991). Por ello, si analizamos la conducta humana podremos ver que todo comportamiento está motivado, que va dirigido a un objetivo y que cada persona es diferente (Rodríguez, 1991). El hombre se genera necesidades que lo motivan o empujan hacia la meta que se propone. Por ello existe una relación directa entre motivación y necesidad, ya que esta es la causa que “obliga” a actuar de una forma determinada (García-Bacete y Doménech, 1997; Rodríguez, 1991), dirigiendo así la conducta y la propia reacción del sujeto cuando lleva a cabo la actuación (Mínguez, 2005; Ortiz-Salazar y Peña, 2019).

Si la motivación dirige la actuación del hombre, se debe considerar un proceso dinámico interno que varía en función de las circunstancias y acciones, es decir, las fuentes que originan el estímulo necesario para el cambio de comportamiento. Estas fuentes pueden ser internas, con bases genéticas y psicológicas que llevan al hombre a realizar una actividad por el placer de hacerlas, y ambientales, estímulos externos al individuo, denominados incentivos, que ejercen una cierta influencia sobre la actuación del individuo (Palmero et al., 2011). Si estos estímulos externos o internos no se producen, o se hace de forma incorrecta, es probable que no se llegue a una conducta motivada (Biner et al., 1998, citado en Palmero et al., 2011).

Esta motivación, llevada al plano de lo educativo, se puede considerar como “la predisposición para aprender, cada vez de una forma más autónoma”. Así, la actitud y la predisposición de la persona para alcanzar un objetivo influye en la conducta de la persona, en especial en el ámbito escolar (Siegenthaler et al., 2019).

Son múltiples las variables (biológicas y adquiridas) que influyen en la activación, mantenimiento y dirección del comportamiento del individuo en el ámbito educativo (Bisquerra, 2000), y que posteriormente influirá en unos resultados académicos; porque “donde falta motivación para aprender, no tiene lugar el aprendizaje” Aebli (2001, citado en Sellan, 2017). Por ello, si las actividades enfocadas al aprendizaje no tienen un carácter motivacional, tanto el maestro como los alumnos “pierden el tiempo” (Sellan, 2017), ya que para aprender es necesario estar motivado, marcando una meta por alcanzar, teniendo una disposición por aprender. Cuando el alumnado no muestra interés por las clases, ni por aprender, el responsable no es solo el alumno, sino el sistema y la metodología empleada por el propio docente, ya que, carente de motivación, no alcanza el objetivo planteado, el conocimiento, provocando con ello un bloqueo del aprendizaje que provoca el rechazo y, en muchas ocasiones, conductas disruptivas (Allejo, 2003; De Caso-Fuentes y García, 2006; Sellan, 2017).

Si detrás de cada acción del hombre se encuentra la motivación que la promueve, convirtiéndose en una autodeterminación que lo lleva a realizar dicha tarea (Ryan y Deci, 2000), y si es necesaria una predisposición para actuar de una forma concreta partiendo de un estado positivo dispuesto a la actuación (Kahn, 1990; Schaufeli, 2002), ¿cómo motivar al alumnado?, ¿cómo despertar en él esa predisposición positiva intrínseca? Siendo capaces de transmitir la confianza necesaria para que este sea consciente de sus

capacidades y valora tanto las actividades educativas como el objetivo de aprendizaje. Para ello es necesario que el docente ofrezca a sus alumnos distintas oportunidades de elección, permitiendo con ello que este se formule sus propias metas y el modo de poder alcanzarlas. Las actividades propuestas deben ser un desafío que permita desarrollar las habilidades necesarias, evitando con ello el aburrimiento, el hastío y la falta de interés (Naranjo, 2009; Ortiz-Salazar y Peña, 2019).

La propuesta de García-Bacete y Doménech (1997) tiene como protagonista a los tres elementos claves en el proceso enseñanza aprendizaje: docente, alumno y contenido. Todos ellos se encuentran en un contexto educativo donde tiene lugar el proceso y se produce gran parte del aprendizaje, a pesar de la existencia de otros, como el hogar, en el que se contribuye al mismo. Cada uno de los talleres propuestos por el docente debe tener un carácter motivacional en todo su desarrollo, teniendo en cuenta que este se divide en tres fases: previo, donde se establecen cuáles son los contenidos previos y se despierta el interés del alumnado, durante, considerada la parte central de la actividad donde se abarcan los contenidos, y posterior, donde se valora las competencias adquiridas. No podemos olvidar que estas actividades deben centrarse en unos contenidos presentados mediante interacciones que ayuden al menor a descubrir el propio conocimiento, dando con ello una autonomía que ayude a buscar su propia meta, que despierte el interés y le permita aprender de los errores cometidos.

Estas actividades no son posible sin una planificación, partiendo de las necesidades de los alumnos, sus capacidades y limitaciones; requisitos estos necesarios para el diseño de estrategias que motiven al alumnado para aprender, considerado como meta. Por ello es importante saber cuáles son los objetivos planteados, qué contenidos aprender y cómo enseñarlos, ya que las actividades deben estar enfocadas al éxito, no al fracaso porque este llevará a la frustración y este al bloqueo del alumno que no aprenderán y rechazará la oferta (García-Bacete y Doménech, 1997).

La falta de motivación en el alumno genera lo que Naranjo (2009) denomina desesperanza aprendida, que normalmente se da a los 11 o 12 años, quienes han identifica el éxito académico a causas externas (premio-castigo). Estos muestran una incapacidad para la resolución de problemas de forma autónoma y presentan aburrimiento y rechazo por las actividades educativas en cuanto se encuentran con un fracaso académico. Pero esta desesperanza aprendida comienza a gestarse a edades tempranas, desarrollando en

ellas un sentimiento de fracaso en aquello que intentan conseguir, unos fracasos insuperables que limitan no solo su aprendizaje, son el desarrollo de sus habilidades.

La motivación está ligada a un componente afectivo y emocional, ya que esta se realiza en una relación humana con una dimensión afectiva, en una relación profesor alumno (Alonso, 1992; Bisquerra, 2000; García-Bacete y Doménech, 1997, Elizondo et al., 2018; Ortiz-Salazar y Peña, 2019). Una sensación continua de fracaso, a causa de una calificación negativa o ante una meta inalcanzable, conlleva a una falta de motivación, una baja autoestima y un mal comportamiento, al enfado, a la ira... (Bisquerra, 2000; Naranjo, 2009). Así, y teniendo en cuenta la teoría de Pintrich (1989), son tres los componentes que intervienen en la motivación del estudiante: autoconcepto, la meta y las emociones. Partiendo de aquel, entendido como las creencias que cada uno posee sobre sus propias capacidades, se crea una expectativa de éxito o fracaso que influyen en la motivación por aprender y, por tanto, en su rendimiento. Cuanto mayor sea el autoconcepto positivo (autoestima) mayor conciencia del valor del esfuerzo y de las posibilidades de éxito (Alfaro y Chavarría, 2002). “El rendimiento del estudiante no depende tanto de la capacidad real como de la capacidad creída o percibida” (García-Bacete y Doménech, 1997, p.6; Miñano y Castejón, 1997). Puedo tener capacidad, pero no saber o no querer utilizarla. Las metas que se propone al alumno permiten afrontar el proceso del aprendizaje de forma distinta, convirtiéndose en un eje motivacional imprescindible para alcanzarlo, ya que estas despiertan la curiosidad por conocer. La escuela no es ajena a las emociones, su identificación y gestión contribuye enormemente al desarrollo y éxito académico del menor; a ellas está unida, de manera directa o indirecta, la motivación. Así, la gestión del estrés, la ansiedad y la frustración, el refuerzo positivo, la alegría, el disfrute (placer), la esperanza... favorece el alcance de las metas iniciales propuestas; por el contrario, el miedo, la decepción, la vergüenza... impide en gran medida la obtención de unos resultados positivos (García-Bacete y Doménech, 1997; Ortiz-Salazar y Peña, 2019).

A mayor motivación, más interés y disposición por aprender y, por lo tanto, mayor esfuerzo por parte del alumno; viéndose reflejado en el resultado y rendimiento, y en un mejor comportamiento dentro y fuera del aula, ya que el aprendizaje supone una satisfacción personal, que contribuye al bienestar de la persona (Sellan, 2017). Por ello, a mayor motivación, mejores resultados; y a mejores resultados, mayor motivación (Herrera et al., 2004).

Por lo tanto, y tal como señalan estos autores, en el proceso enseñanza-aprendizaje no solo influyen aspectos cognitivos, sino también, y en gran medida, los motivacionales (Sellan, 2017). Pero para mantener la motivación a lo largo de la vida académica del alumno las actividades diseñadas deben ser gratificantes, es decir, que despierten en placer al realizarlas (proceso) y al alcanzar la meta (objetivo), esto requiere práctica e interacción que permita acercar el conocimiento a cada uno de los alumnos. Este proceso supone un ciclo continuo en el que la satisfacción por lo aprendido motive al alumno a querer seguir aprendiendo (Allejo, 2003; De Caso-Fuentes y García, 2006). Esta teoría, trasladada a la lectura y enfocada a despertar un hábito lector, convierte a la motivación en fuente de entusiasmo que hace que el alumno quiera seguir leyendo, es decir, aprendiendo; porque no se puede olvidar que la lectura es un acto motivado, donde el individuo, con un sistema fundamentado y organizado de creencias (Castro, 2014), presenta una disposición a favor o en contra de la tarea, despertando así la intención de leer, interactuar con el texto y comprenderlo.

Teniendo en cuenta los tipos de motivación, intrínseca y extrínseca, señalar que, si se pretende realmente generar un hábito que ayude al aprendizaje, es la intrínseca aquella que debe procurar que se despierte en el alumnado, ya que la extrínseca supone una instrumentalización del aprendizaje, convirtiendo la recompensa e incentivo en lo que influye en el comportamiento del menor (Allejo, 2003; Ortiz-Salazar y Peña, 2019).

Por lo tanto, motivación e interés van unidos, ya que aquella provoca la segunda; por ello es necesario que el docente promueva en el estudiante el interés, la curiosidad, la necesidad de aprender, de leer. En este sentido el docente juega un papel fundamental en este proceso, y por lo tanto debe conocer a su alumnado, cuáles son sus intereses, sus ritmos, sus destrezas y habilidades... para en función de ello buscar y diseñar recursos y actividades que despierten el interés de su alumnado (Sellan, 2017).

Atendiendo a cuales son los beneficios que tiene la motivación, es imprescindible para el aprendizaje, desde el punto de vista del constructivismo, que este vaya dirigido a una meta, planteada en un contexto determinado, teniendo en cuenta la individualidad del alumnado, facilitando las estrategias necesarias para este desarrolle las competencias y habilidades planteadas, por lo que es imprescindible promover la motivación en el diseño de las actividades, talleres, diseñados para ello (Mínguez, 2005). Esta esta motivación no debe ser extrínseca, es decir, ajena a lo que se aprende.

Como bien alude Sellan (2017) es necesario conocer nuevos métodos, técnicas y recursos que se implementen para desarrollar y mantener la motivación de los estudiantes por aprender, en este caso por leer.

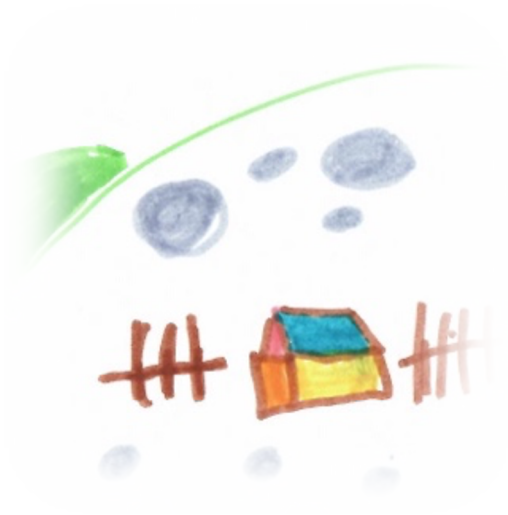
La falta de motivación conlleva al deterioro del aprendizaje, hasta el punto de no llegar a producirse (Mínguez, 2005; Pozo, 1999). A esto se une que, si esa motivación depende del premio o castigo, reflejado en una calificación, se pierden aspectos tan importantes como la autonomía, el razonamiento y la creatividad en el proceso, quedando a lo meramente memorístico lo aprendido (Mínguez, 2005; Ortiz-Salazar y Peña, 2019).

La motivación que provoca el interés del menor por la lectura está en función de la importancia que este conceda a la meta que se proponga y a los intereses que muestra. (Mínguez, 2005), por ello es necesario mostrarle el valor que tiene la meta a realizar y la importancia de un proceso que finaliza con hábito que cambiará su vida (De Caso-Fuertes y García Sánchez, 2006; Elizondo et al., 2018; Pintrich, 2001; Valle et al., 2002).

7. INTERÉS LECTOR

“Todo empezó cuando, un día, el topo asomó la cabeza por su agujero para ver si ya había salido el sol”

*(El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza,
Werner Holzwarth y Wolf Erlbruch)*



El interés es el vehículo que nos mueve a la hora de realizar algo, de llegar lejos en nuestro propósito (Pennac, 2001), de ahí la importancia de despertar ese interés en todos los aspectos y etapas de la vida. Siguiendo con esta idea, la generación de un hábito lector no depende tan solo de una habilidad, sino principalmente de la interacción entre el lector y el texto; es decir, aquella relación que surge cuando aquel presenta un interés por aquello que le puede ofrecer el libro. Sin este interés no habrá motivación (Mendoza, 2011).

Si bien hay que destacar en este desarrollo la necesidad de plantear talleres y actividades motivacionales, el docente debe promover el interés de sus alumnos, un interés mantenido, para alcanzar el disfrute y la satisfacción durante la lectura (Castro, 2014) y para desarrollar una atención selectiva durante la misma (Herrera et al., 2004).

El menor no muestra interés por la lectura en el momento que esta se realiza por obligación y no siente placer durante su realización (Bettlheim, 2012; Neyra, 2010); por ello es de vital importancia que el docente conozca cuáles son los gustos e intereses de sus alumnos, ya que de ello depende gran parte de la formación de estos como futuros lectores (Colomer, 2010; Delgado, 2007).

Por lo tanto, este interés se encuentra unido a la curiosidad y a la expectativa que el menor descubre en el texto literario, hallando una serie de significados que satisfacen su necesidad de información, el descubrimiento de nuevos mundos imaginarios, situaciones y su desarrollo afectivo. Por ello, aquello que se oferte al menor debe ser un texto interesante, capaz de movilizar sus pensamientos, ideas, emociones y fantasías (Gasol Trullols y Aranèga, 2000, Jacob, 1991).

El gran esfuerzo que supone la lectura para un menor, en donde tiene que poner en práctica diversas habilidades, destrezas y conocimientos previos (Beltrán y Téllez,

2003; Mendoza, 2002), provoca el primer rechazo hacia el hábito, un rechazo tan solo superable si encuentran en ello un interés personal, acorde a sus intereses y gustos, proporcionando con ello el gozo que conlleva una satisfacción (Bettelheim, 2015; Neyra, 2010).

En este sentido, el interés hace referencia a la disposición para leer textos literarios o informativos con los que alcanzar no solo una información sino un placer que mantenga la expectativa a lo largo del proceso y genere con ello una costumbre, un hábito. Así, un alumno que muestre interés por aquello que aprende y que es consciente de los avances en su propio conocimiento, desarrolla una competencia que le ayudarán a adaptarse a las distintas realidades y situaciones que se le planteen en el futuro como ciudadano adulto (García, 2005). Así, hablar de interés es hablar de curiosidad, de una tendencia natural del hombre por conocer que ha movido y permitido el avance de la humanidad. De hecho, Bruner (1978) advierte que es necesario un aprendizaje por descubrimiento, donde el niño muestre una predisposición por aprender, convirtiéndose este en un agente activo que cubre uno de sus principales objetivos, responder a su propia curiosidad, a su deseo de saber (RAE, 2014).

Esta curiosidad, definida como un proceso cognitivo que provoca en el hombre la necesidad de conocer su entorno, interactuar con él, explorarlo y cuestionarlo, es la que incentiva su desarrollo afectivo y cognitivo; gracias a él y a la iniciativa personal, el menor aprende e identifica su entorno, facilita el aprendizaje y desarrolla el pensamiento. Pero ¿qué ocurre cuando el hombre pierde la curiosidad por aprender? Estaría abocado al fracaso. Por ello, una de las principales funciones de padres y docentes es propiciar o despertar esa curiosidad en el menor desde edades muy tempranas, ya que esta permanecerá a lo largo de toda su vida (Román, 2016).

La curiosidad bien orientada facilita el conocimiento centrado en áreas concretas en función de los intereses de la persona. Por lo tanto, se podría decir que hay una relación directa entre curiosidad y aprendizaje. El menor alcanza la respuesta a esta necesidad de conocer a través de la lectura, ya que se presenta ante él como una fuente inagotable de conocimiento; los acontecimientos que se narran en los libros, sus personajes, ambientes... se convierten en el mejor camino para que se despierte en el niño la curiosidad imprescindible en el proceso educativo y se plantee cuestiones que hasta el momento no lo había hecho (Lavilla, 2013). Así, la lectura de un libro conlleva el interés

por otro, convirtiéndose el proceso en un gran recorrido que parte de la realidad, del presente y de unos conocimientos previos y concluye con un aprendizaje que despertará el interés por una nueva lectura (Gasol Trullols y Aranèga, 2000).

Si se acerca correctamente la lectura al niño, esta lo convertirá en una persona curiosa con todo lo que ello supone: el desarrollo de capacidades tales como la observación, la escucha, la comprensión y el cuestionamiento de ciertos principios y realidades (Lavilla, 2013). Así, el cuento se convierte en un recurso que despierta en el menor su curiosidad, su capacidad de imaginar, de explorar y experimentar vivencias y realidades, nutriendo con ello la ilusión por aprender y por ser partícipe del desarrollo de su propia persona, generando en él la ilusión del aprendizaje (Gasol, 2005); un aprendizaje que tiene lugar en la familia y en la escuela, por lo que ambas cobran un papel trascendental en esta labor (Mora et al., 2016).

8. FUNCIÓN DE LA ESCUELA EN LA EDUCACIÓN LECTOLITERARIA

“La profesora de Vashti sonrió.

- Haz una marca y mira a dónde te lleva.”

(*El punto*, Peter H. Reynolds)



En la formación del menor cobra una vital importancia tanto el contexto como los estímulos que recibe a lo largo de su desarrollo, respetando en todo momento su individualidad. Por ello, si no existe ningún trastorno que lo impida, y si los estímulos y actividades diseñadas para su aprendizaje son los idóneos, las edades tempranas son excepcionales para el aprendizaje (Fernández, 2015).

Son muchas las variables contextuales que influyen en el proceso lector. La escuela, la familia, la sociedad en la que vive se convierten, junto a los factores afectivos, emocionales y motivacionales, y todos están implicados de forma decisiva en el aprendizaje y posterior desarrollo de esta competencia (Cervera, 1989).

La escuela, como instrumento básico para la formación de la sociedad, debe tener en cuenta que para que la persona pueda obtener un éxito social debe desarrollar unas competencias lectoras y escritoras cada vez más complejas, no centrándose solo en el aprendizaje presente, sino que debe dotar a su alumnado de las herramientas necesarias para la adquisición de conocimientos una vez que han superado su etapa escolar. La continuación de ese aprendizaje es la que garantiza la formación necesaria para su inclusión en la sociedad. Si bien es cierto, que las leyes educativas enmarcan, rigen y organizan los contenidos, posicionando por delante la enseñanza frente al aprendizaje. La escuela no solo debe enseñar a leer, desarrollando la conciencia fonológica, silábica y gramatical, sino que ha de trabajar la comprensión e interpretación del texto; por este motivo, y teniendo en cuenta que la lectura trasciende el ámbito de un área concreta, Lengua, debe ser trabajada y fomentada en todas las áreas. Esta globalización de los distintos ámbitos de enseñanza implica la necesidad de favorecer este aprendizaje a través de la experiencia, intentando mostrar con ello la utilidad y la necesidad de saber leer, entendiendo por lectura la decodificación, comprensión e interpretación de un texto (Molina, 2006).

“La escuela es la entidad más eficaz en la promoción de la literatura infantil, bien sea por el afán de crear hábitos lectores en los niños, bien por la contribución de autores, profesores y editoriales vinculados a la educación” (Cervera, 1989, p. 162). Por ello, los docentes deben contribuir al estudio, desarrollo, fomento y modernización de la literatura infantil.

Al igual que ocurre en otros procesos de aprendizaje, la función principal del docente es ofrecer al alumnado las condiciones apropiadas para progresar hacia lo que Vigotsky (1978) denomina desarrollo óptimo. Para ello es necesario que el profesor conozca el punto de partida de sus alumnos, es decir, sus conocimientos previos y crear un ambiente que facilite el aprendizaje, sin olvidar que cada uno es particular y diferente, y su punto de partida, distinto. Es fundamental ofrecer al menor unas condiciones apropiadas para ello, prestando la ayuda necesaria y suficiente dentro del aula (Ruiz - Esteban et al., 1998); es el responsable de la buena comunicación, favoreciendo un clima de confianza y respeto en la escuela. Todo ello destinado a promover la autoestima y el autoconcepto del menor que favorecerá su aprendizaje.

La labor del docente debe ser la de mediador, la de un agente facilitador del aprendizaje (Flotts et al., 2016), diseñando situaciones que permitan avanzar al alumno, siendo investigador de su propia práctica docente, innovando en el aula y buscando distintos recursos que mejoren los resultados de su alumnado (Prado, 2004). De esta forma, el docente se convierte en un guía facilitador del aprendizaje, cediendo el protagonismo al alumno, que, motivado y de forma autónoma, cubre su necesidad de conocer (Brooks, 2014).

A la labor de mediador, se añaden otras funciones como la de dinamizador y animador, presentando los textos “como creaciones para la actividad lúdica”. Además, destaca la función de crítico literario, ya que debe seleccionar el texto, conocer su calidad y su valor didáctico, su enseñanza moral; además de presentar “nuevos enfoques, sugerencias o perspectivas” de los textos, ayudando a sus alumnos a valorar los textos literarios (Mendoza, 2008).

Pero la gran labor del docente en el aprendizaje de sus alumnos es el de modelo, por ello es imprescindible que lea cada día ante los estudiantes, mostrándose apasionado por la literatura (Guerrero y Caro, 2015).

Teniendo en cuenta que el aprendizaje debe “propiciar en el estudiante la necesidad de alcanzar ese pensamiento autónomo, crítico y creativo” que tendrá como resultado la evolución del conocimiento (Galán, 2012, p.44), el sistema educativo se enfrenta a todo un reto, motiva al alumnado para querer conocer, despertando con ello el aprendizaje autónomo que lo preparará, no solo a una autonomía personal, sino a un conocimiento de sí mismo.

“El cerebro de cada hombre es potencialmente la gran fuente de energía que transforma al mundo” (Rodríguez, 2007, p.28). Este autor señala que muchas veces la escuela y la familia no forman en este sentido, sino que “aculturán o “inculturán”, metiendo al alumnado en “moldes” ya existentes y elegidos o por ellos o por la sociedad. En este sentido, el dogmatismo en la lectura, la falta de actualización del docente, la escasez de lecturas propuestas, muchas veces suplidas por manuales de editoriales concretas, unido a la presentación de un área de conocimiento, como, Literatura, centrados más en la memoria que en el propio placer del texto, dificultan seriamente no solo la labor del profesor, y lo que es más grave, el aprendizaje del menor (Martínez, 2008).

Por ello, la lectura se convierte en piedra angular no solo en el aprendizaje, sino en la propia vida del menor, hasta tal punto que la experiencia obtenida en el proceso enseñanza-aprendizaje de esta competencia marcará el destino de su carrera académica (Bettelheim y Zelan, 2015; Fons, 2010). Así, los errores cometidos en este proceso pueden llegar a ser irreparables y, por tanto, la mala adquisición de la lectura conllevará efectos muy negativos en el aprendizaje de las otras áreas de conocimiento.

Por lo contrario, si la lectura se presenta al menor como una experiencia interesante, valiosa y agradable, el esfuerzo que está obligado a realizar para aprender a leer se verá recompensado por las grandes ventajas que le brinda el poseer esta capacidad (Bettelheim y Zelan, 2015; Fons, 2010). La evolución en el aprendizaje, junto al apoyo del entorno (escuela y familia) compensa el trabajo que supone todo el proceso. En este sentido cobra un papel fundamental la escuela y la familia.

Si la función del docente es la de guiar, acompañar, mediar en el aprendizaje, y sobre todo, en el aprendizaje lector, este no debe plantear una enseñanza rígida y homogénea, ni ceñirse, por tanto, a la oferta del texto único; al contrario, será el encargado de ofrecer una amplia oferta que favorezca la curiosidad, estimulando sus

propios intereses y despertando la necesidad de conocer otros mundos (Molina-Villaseñor, 2006). Así, es el docente el que se adapta al alumno, y no al revés, ya que son distintos los ritmos y los niveles madurativos. En la lectura, en todas sus vertientes, es más que necesaria la enseñanza individualizada (Lluch y Zayas, 2015). Por ello es importante escuchar al alumno, conocer sus preferencias e intereses que sirven de ejes motivacionales para despertar el interés por la lectura (Alverman, 2001; Jonas y Gurna, 2008). A través de lo novedoso y mostrando la importancia y la utilidad de lo aprendido, el docente conseguirá captar el interés del menor, siendo el aprendizaje y no la calificación obtenida (Naranjo, 2009).

Las distintas estrategias de lecturas que cada profesor adapta influyen indiscutiblemente en la forma en la que los estudiantes definen la lectura y desarrollan sus percepciones como lectores (Levy, 2009). El empleo de esquemas lectores rígidos, donde se le da solo importancia a la lectura útil, dificultan el disfrute y por ende el hábito lector.

La escuela, en su afán por contribuir en el aprendizaje en el menor, plantea la enseñanza de la lectura como un fin en sí mismo, es decir, se centra principalmente en la habilidad lectora como un objetivo a conseguir y no como un paso o medio para alcanzar metas superiores que facilitarán al alumnado un aprendizaje posterior que trascenderá su propia vida. Teniendo en cuenta esta concepción, es necesario un cambio radical en el modo de presentación de la lectura, donde la escuela operativiza su enseñanza y que, acorde a la naturaleza y peculiaridades de esta destreza, se opone al concepto de lectura que tiene el lector adulto, en el que se incluye al propio maestro, y que en muchas ocasiones marca el enfoque de su enseñanza (Fiz et al., 2000). Pero los niños deben aprender la lectura como un dominio de una habilidad que les permite conocer el mundo y disfrutarlo, haciéndolo partícipe en su vida. Esta es la clave para promover un hábito lector: acercar la lectura al niño, de tal manera que forme parte de su vida personal, considerándola como una herramienta que le sea útil en su vida cotidiana (Molina-Villaseñor, 2006).

En esta línea, el centro educativo se convierte en garante de la lectura y debe proponer actividades de promoción lectora que tengan como finalidad el placer, el conocimiento del entorno, la información y el acercamiento a la literatura y a los distintos géneros (Gasol y Aranega, 2000). Por ello, la selección de obras para la infancia, extraídas del canon literario, se convierte en un trabajo de estudio minucioso, en una operación

delicada donde la sociedad se juega el futuro de nuevos lectores (Colomer, 2005; Ortiz-Salazar y Peña, 2019).

En este sentido, Molina (2006) advierte que los docentes deben ser conscientes de la necesidad de estimular la lectura desde edades tempranas y señala como clave en este proceso la oferta de diversidad no solo de títulos, sino de géneros, intentando con ello promover y respetar sus intereses y sus deseos de conocer otras experiencias. Además, pone en evidencia la posibilidad de caer en el negocio editorial que rodea, en muchos casos, la venta de lectura infantil y que a veces va en detrimento de la propia calidad literaria. Así, Colomer (2010) lanza la propuesta de “compartir de forma abierta y relajada es lo más importante que los padres y maestros pueden hacer para que los niños inicien su formación lectora” (p. 198).

La rigidez de la oferta, unida a una programación uniformizada, que dificulta desde el principio el hábito lector, ya que está más centrada en la adquisición del conocimiento y en el aprendizaje de la destreza, que en acercar al niño a un mundo que dé respuesta a su curiosidad, impiden una labor del docente que debe centrarse como objetivo principal en mediar para que el alumno descubra el placer lector (Colomer, 2010). Frente a ello, es imprescindible el contexto en donde el menor aprende, ya que el estímulo y la motivación debe producirse en un lugar- ambiente concreto, en donde el profesor facilite al alumnado las herramientas necesarias para que este se marque sus propias metas e intente alcanzarlas (García-Bacete y Doménech, 1997).

Es de indiscutible utilidad rodear al menor de literatura, de libros que despierten en él el interés por leer. La creación de espacios organizados, donde estos sean los protagonistas y donde los alumnos puedan libremente seleccionar el texto de su interés, es para Colomer (2005,2008) una de las mejores propuestas al alcance de cualquier centro educativo. Las bibliotecas y las aulas se convierten así en espacios donde, con la participación de las familias, el alumnado puede acercarse a los cuentos desde la etapa de Educación Infantil, facilitando el docente la lectura de aquellos textos que más interés han despertado. Por ello, la lectura en el aula debe ser diaria y, por qué no, durante distintas ocasiones en el mismo día; haciendo de esta forma cercana el disfrute de la belleza de los textos y, por lo tanto, el placer por lo que en ellos se narra.

El docente debe presentar talleres que por su novedad y diversidad suponga un desafío para el alumnado, necesitando un esfuerzo personal que deberá tenerse en cuenta

en su evaluación. Evaluar no solo el resultado, sino también el proceso (Alonso y Fernández, 2009; Ames, 1992). Por todo ello la propuesta educativa tiene que ser presentado de forma coordinada por los tres agentes que intervienen en el proceso: profesor, padres y alumnos, ya que el aprendizaje no se circunscribe solo a la escuela, sino a los distintos contextos en donde el menor se desarrolla. Además, se ha de apreciar que el aprendizaje no comienza y termina en el aula, sino que, si pretendemos que forme parte del alumnado para toda la vida, debe ser apoyado no solo durante el proceso, sino también después de la instrucción (Yubero et al., 2010).

Por lo tanto, el carácter motivacional del aprendizaje debe abarcar el antes, durante y después del proceso, haciendo partícipes a todos aquellos que intervienen en la educación en la escuela. Para ello, el docente debe conocer a su alumnado, identificar cuáles son sus intereses y punto de partida, además de sus capacidades, habilidades y limitaciones; adaptando de esta forma su propuesta a la individualidad de cada uno de sus miembros; no por ello discriminado ni limitando la posibilidad de alcanzar sus metas, sino ofreciendo distintas estrategias, herramientas y posibilidades a cada uno. Esto conlleva una planificación de la actuación docente concienzuda, detallada y estudiada, sin olvidarse del marco legal que le limita su actuación y aplicando unas metodologías que permita al alumno ser libre y autónomo en su aprendizaje (Gallón, 2008; García-Bacete y Doménech, 1997). Pero ante todas estas labores, el docente que quiera general un hábito lector en el niño debe tener una sensibilidad literaria sustentada en una buena formación y un entusiasmo por la enseñanza (Alfaro y Chavarría, 2002; Gallón, 2008).

Ante el empleo de nuevas tecnologías, de la televisión, videojuegos..., en definitiva, de las pantallas digitales desde edades muy tempranas, el docente debe presentar al menor una oferta lo suficientemente atractiva como para despertar el interés lector frente a aquellos juegos estimulantes y que no requieren un esfuerzo (Colomer, 2010). Aquí, la labor del docente en Educación Infantil cubre una etapa trascendental en esta oferta sobre la que se cimentará el tan ansiado placer por la lectura que, a su vez, motivará el aprendizaje lector; crucial en la formación del menor que aspira no solo a la adquisición de conocimientos, emociones, expresión..., sino a la propia socialización, con lo que esto conlleva, vida familiar y social. Las edades tempranas son, en este sentido, excepcionales para generar unas expectativas de aprendizaje que posteriormente se verán reflejadas en el resto de etapas educativas (Fernández, 2015).

En este sentido el docente se convierte en un agente mediador que contradice la idea social del valor y preminencia de lo laboral frente al ocio, sobre todo en cuanto a la lectura, ya que la por su propia naturaleza, y atendiendo a la complejidad y a su potencial como fuente de conocimiento, es una herramienta que se cimenta en el tiempo libre y que se convertirá en un pilar fundamental en el desarrollo y el progreso del hombre en los distintos ámbitos de su vida (Fiz et al., 2000).

El papel que juega el profesor es fundamental, no por su direccionismo, sino porque es aquel que presenta-oferta una meta, en consenso con el alumnado, buscando su éxito y no su fracaso (García-Bacete y Doménech, 1997), generando en él unas expectativas de éxito y de esfuerzo recompensado, valorándolo y despertando en él el deseo por aprender en un clima de afecto y autoestima que impulse al menor a conocer un mundo lleno de posibilidades y de conocimiento (Alonso y Fernández, 2009). “El mediador educativo en literatura debe aspirar a convertir a sus alumnos en lectores capaces de disfrutar, de cuestionar, de sensibilizarse y de concebir una idea del mundo (...) crear las condiciones para que el educando descubra que la lectura es una actividad grata y significativa” (Martínez, 2008, p. 5). Por tanto, del docente depende gran parte de la responsabilidad de que el alumno encuentre un significado y un gusto por leer, transmitiendo en su hacer diario su propia pasión, motivando el acercamiento a los libros en un clima de autoconfianza, respeto y libertad (Martínez, 2014).

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente recogido, se debe señalar que cada vez que se alude al proceso enseñanza aprendizaje en Educación Infantil este se centra en la experiencia y en realidades cercanas y próximas a los intereses del menor. Considerando la edad del alumnado se debe aplicar una metodología activa, donde lo manipulativo y visual sustente lo cognitivo, consiguiendo alcanzar, de este modo, un aprendizaje significativo donde se establezcan relaciones entre lo que se conoce, base inicial del aprendizaje, y la meta a conseguir. Además, el conocimiento debe ser aplicable a otras realidades y situaciones que el menor encuentre a lo largo de su vida académica y social (Real Decreto 1630/2006).

Por lo tanto, deben emplearse recursos que favorezcan la experiencia y contribuya a la comprensión, por ello es importante que los materiales seleccionados permitan centrar la atención en los textos, en este caso orales, y en la ilustración, contribuyendo con ello a su comprensión y generando, por consiguiente, su intertexto lector (Mendoza, 2011). Así,

en los proyectos planteados para la promoción lectora en esta etapa se debe emplear aquellos recursos (luz, Kamishibai, materiales manipulativos, acetatos...) enfocados a la experimentación y a potenciar la atención mantenida del menor, tan necesaria para la comprensión, ya que cuando esta se da, desencadena una serie de beneficios que motivan de manera intrínseca al alumno para querer seguir leyendo (en este caso, escuchar) nuevos textos que despierten en él la curiosidad (Moss y Fester, 2002).

No se puede olvidar en esta etapa educativa el componen lúdico, el juego planteado para alcanzar unos objetivos concretos (Montessori, 2014), curriculares, que busca la motivación del alumnado hacia un ámbito, la lectura. El empleo de esta estrategia didáctica facilita la construcción de conocimiento, dando autonomía en el aprendizaje y respetando los distintos ritmos que un docente puede encontrar en un aula, además de afianzar aquellos conocimientos ya adquiridos en un ambiente estimulante y respetuoso con su desarrollo e intereses (Chacón, 2008). Así, en las intervenciones en el aula se debe proponer el juego como estrategia en donde el texto, la palabra y diversos materiales creados *ad hoc* les permita ampliar la comprensión y la experiencia en el ámbito de la lectura.

El docente adquiere un papel de guía o conductor del proceso enseñanza-aprendizaje, encargado de acompañar al menor en su propia adquisición de conocimientos. Así, se convierte en un lector competente, responsable de narrar historias, quien propone una actividad de comprensión y oferta al menor la libertad en el modo de realizarla y los materiales a emplear. Se pretende con ello despertar la curiosidad de alumnado, buscando la respuesta a las preguntas que se plantea sobre lo que ha visto y oído, experimentado con los distintos modos y elecciones para plasmar aquello que ha comprendido y vivido. Así, en la metodología empleada es imprescindible la libertad creativa desarrollada a través de la experiencia y el juego con los sentidos empleando distintas formas y colores. Ejemplo de ello es el empleo de la luz, las transparencias y el acetato de colores. Tanto la actitud del docente guía como la libertad que se da al menor incentivan su participación, promoviendo con ello una motivación intrínseca que permite el descubrimiento de lo literario (Arbués y Narval, 2016).

9. FUNCIÓN DE LA FAMILIA EN EL HÁBITO LECTOR

“Todas las mañanas, antes de irse al trabajo, la madre de Violeta, mientras su hija aún duerme, le deja un beso sobre la almohada. Un beso azul en los días soleados, más azul todavía en los días nublados y siempre, siempre, un beso azucarado para endulzarle el desayuno”

(Un beso antes de desayunar, Raquel Díaz Reguera)



Si bien es cierto que el papel del docente es incuestionable en el proceso y aprendizaje lector, la función de la familia no es menor durante los primeros años de vida del ser humano (Becker-Bryant, 2010). De su cuidado depende la supervivencia del menor, pero no solo en el sentido biológico, sino social, cultural y emocional, hasta que el hombre quede integrado en una sociedad para poder vivir de forma autónoma (Bolívar, 2006; Jiménez, 2006; Moreno, 2002; Silvestre y Solé, 1993). En este sentido, no se puede olvidar que el hombre es un ser social y, por lo tanto, no puede vivir apartado del grupo (Romero, 2013). En el proceso de adaptación social, el menor adquiere una serie de normas, valores, conductas y hábitos que contribuye a la socialización (García 1986), normalmente de manos de la familia que ejerce una influencia constante a lo largo de muchos años, que incidirá directamente en su personalidad y comportamiento. La imitación es el medio por el que el menor aprende y adquiere todo aquello que es necesario para su integración (Moreno, 2002). Por este motivo, la labor de las familias llega a ser decisiva en la formación del menor (Gil, 2009), aunque no es ajeno a otras variables como el sistema educativo, la escuela, la educación emocional y la sociedad.

El menor encuentra en el seno de la familia una fuente de aprendizaje continuo, basado en el afecto y en donde se fomenta el valor del esfuerzo, el respeto, la constancia (Mayorga y Madrid, 2014); esto se debe a que se convierte en “una fuente constante de experiencias y aprendizajes” (Sánchez Ruipérez, 2007, p.13). Así, Savater (1997) asegura que la enseñanza en la familia “se apoya más en el contagio y en la seducción que en las lecciones objetivamente estructuradas” (p. 27). Por ello, el ejemplo es el modo o herramienta con el que el niño aprende en la familia, acompañado por “gestos, humores compartidos, hábitos del corazón, chantajes afectivos junto a la recompensa de caricias” (p. 28).

Si se tiene que en cuenta que el menor aprende por medio de la imitación o repetición de acciones y/o conductas (Moreno, 2002), el papel que juega la familia es trascendental en todos los ámbitos de una formación integral, por lo tanto, un ambiente/contexto estimulante, donde la palabra vaya acompañada de la acción, influye positivamente en el aprendizaje del menor. En este sentido, Moreno (2002) señala que la motivación y el afecto son factores fundamentales para despertar el interés por adquirir nuevos conocimientos. Por eso, Goethe (citado en Savater, 1997, p. 27) asegura que “da más fuerza saberse amado que saberse fuerte”. El aprendizaje con afecto es más efectivo. La función de las familias no solo se centra en el apoyo a la hora de la adquisición de nuevos conocimientos, sino en la motivación necesaria que estimule este proceso.

Centrándonos en la labor que ejerce, o debe ejercer, la familia en el aprendizaje, la oferta de una educación coherente, exigente y rica por su parte está asociada a un alto rendimiento (Jiménez, 2006; Mayorga y Madrid, 2014); esta influencia cobra una especial importancia en el desarrollo del hábito lector. Los menores pueden desarrollarlo cuando en su hogar se valora, se lee y se fomentan la lectura, es decir, se dedica tiempo no solo para leer, sino para leer a los hijos (Caballero, 1996; Fernández et al., 1999; Fiz et al., 2000; Gil, 2011; Moreno, 2002). De hecho, el entorno familiar marca las diferencias de rendimiento académico más que cualquier otro factor que influye en el proceso, convirtiéndose los logros alcanzados por el menor en un reflejo de aspectos sociales, culturales, actitudes, experiencias y expectativas que se hacen presentes en la familia (Bernstein, 1975; Bloom, 1982; Bourdieu y Passeron, 1990). Este principio básico en el estudio de la educación sigue siendo objeto de investigaciones que den respuestas a las demandas del menor (Garreta, 2007; Ordóñez, 2005).

Los hábitos lectores de los padres suelen generar hábitos lectores en los hijos, facilitando con ello gran parte de su aprendizaje (Clavel y Mediavilla, 2019; Gil, 2009); además, la adquisición de las destrezas y habilidades para la lectura y su posterior perfeccionamiento se adquiere mayoritariamente en el tiempo de ocio, que transcurre fuera del horario lectivo (Leppanen et al., 2005). Por ello, Gasol (2005) asegura que la familia es el pilar para la creación y fomento del hábito lector, ya que se convierte en un referente para el menor (Mayorga y Madrid, 2014).

En este sentido, Yubero y Larrañaga (2010) aseguran que, a pesar de que no se pueda garantizar un hábito, los lectores nacen en casa, siempre que sean acompañados

por unos padres lectores que les sirva de modelo, mostrando así que aquellos devoradores de libros han nacido y vivido en contextos familiares lectores.

Esta misión parental tiene múltiples beneficios (Levy et al., 2018). Cuando un padre lee a su hijo establece un clima afectuoso y relajado, lo que hacen que relacionen el placer con la lectura; el menor se familiariza con la lengua escrita y aprecia el poder de la palabra, capaz de poder transmitir historias; ayuda a desarrollar mecanismos de anticipación e inferencia de la lectura; desarrolla la capacidad de captar detalles del texto, lo que facilita la comprensión y el disfrute de la historia; conoce el mundo a través de los libros y de las realidades que estos le presenta; despierta la curiosidad del menor, manifestándolo con preguntas sobre lo leído; y conoce la estructura, formal y física, de los libros (Colomer, 2010; Sastrías, 1997).

Teniendo en cuenta estas ventajas y tras la cuestión que se plantea qué deben hacer las familias ante la lectura del menor, Sánchez Ruipérez (2007) señala que deben buscar el tiempo y el lugar adecuado para leer con él, con el objetivo de convertir ese momento en algo divertido; deberán crear espacios especiales donde el niño pueda acceder libremente a los libros, mediante bibliotecas a su altura; acudir a la biblioteca y visitar librerías; pero sobre todo, deberán respetar los gustos y las preferencias del menor y jamás obligarlo a leer.

Pero esta motivación tiene un límite y este se encuentra en la excesiva presión en el reconocimiento de las letras y en lo que Moreno (2002) denomina “superación de los modelos”, olvidando la calidad y el placer frente a la cantidad y la velocidad de aprendizaje.

También hay que tener en cuenta la influencia que tiene es la cantidad y calidad de materiales de los que dispone la familia. La oferta de obras, atractiva y de calidad, ayuda a despertar el interés del menor por la lectura (Cooper, 1990).

Pero la dejación de funciones de la familia, motivado por causas laborales o por la errónea idea de no poder educar al menor, forzando a la escuela a suplir las carencias domésticas, y la influencia de las nuevas tecnologías, pantallas y redes sociales a edades cada vez más tempranas, influyen notablemente en la educación y formación de menor (Savater, 1997).

Además, hay una tendencia por delegar la responsabilidad de formación de sus hijos en el centro educativo, alejándose de sus funciones primarias (Bolívar, 2006); pero a su vez, en muchas ocasiones se presentan como adversarios ante el docente, cuestionando su labor.

En este sentido, la permisividad de los padres, la tendencia a dejar en manos de los centros educativos las tareas de la educación y la transmisión de valores, las situaciones familiares complicadas, las experiencias de fracaso, unido a una sociedad en donde la cultura y el saber no son valores prioritarios, y el esfuerzo y la responsabilidad ha desaparecido del horizonte, se han convertido en factores que atentan contra la motivación en el aprendizaje y, por consiguiente, en la lectura (García, 2005).

Además, si la lectura se convierte en el entorno familiar en una prolongación de los deberes escolares, apartándose del espacio y tiempo lúdico, esta pasa a formar parte de la obligación y no del placer (Sastrías, 1997). Esta imposición provoca lo que Bandura (1987) denomina “inhibición de la conducta”, es decir, el rechazo, efecto contrario a lo que se pretende.

Son muchas las propuestas realizadas para favorecer el hábito lector en los menores y donde las familias tienen un papel trascendental (Yubero y Larrañaga, 2015). Entre ellas, Gil (2008) destaca tres actuaciones: la formación de los padres centrados en la importancia de la lectura, su acceso a los libros de la biblioteca de los centros educativos y su participación en las actividades de animación lectora.

Si lo que se pretende es desarrollar el hábito lector en los alumnos, convirtiéndolos en buenos lectores, es necesario, según Clavel y Mediavilla (2019), diseñar, desde edades muy tempranas, planes de promoción lectora basados en el placer, con una participación activa de los padres. Por ello es necesario concienciar a los padres del papel que cumplen en la formación de sus hijos, especialmente en este ámbito y formarlos para que ellos sean capaces de poder fomentar la lectura en su tiempo de ocio ese placer (Mediavilla, 2019). Es necesario concienciar a los padres de que la animación la lectura no se lleva solo a cabo en el aula, sino que debe nacer en el propio seno familiar, incentivando desde ahí el placer por leer (Becker-Bryant, 2010; Moreno, 2002). Por eso, Bolívar (2006) propugna un trabajo conjunto, donde se conviertan en “socios” (p. 14) en la búsqueda de unos intereses comunes dando respuesta a las necesidades educativas que plantea el menor

PARTE EMPÍRICA

10. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

10.1. Preguntas de investigación.

10.2. Objetivos de la investigación

10.2.1. Objetivo general

10.2.2. Objetivos específicos

10.3. Descripción de la muestra de estudio

10.4. Variables del estudio

10.5. Instrumentos de medida

10.5.1. Escala sociodemográfica

10.5.2. Actitudes e interés lectores

10.5.3. Motivación hacia la lectura

10.5.4. Placer por la lectura

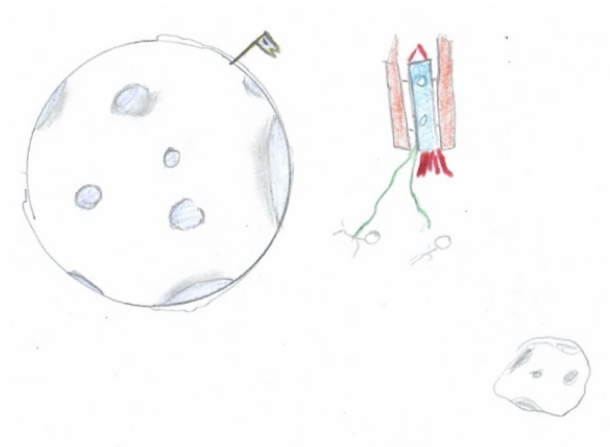
10.6. Programa de intervención

10.7. Procedimiento

10.8. Análisis de los datos

“Hacía mucho tiempo que los animales deseaban averiguar a qué sabía la luna. ¿Sería dulce o salada? Tan solo querían probar un pedacito”

(¿A qué sabe la luna?, Michael Grejniec)



Teniendo en cuenta toda la información aportada en los estudios analizadas en el marco teórico de la presente tesis, se recoge a continuación las distintas preguntas que se plantean ante la necesidad de dar una respuesta a los objetivos de este trabajo, centrado en una etapa educativa en la que se han realizado escasas investigaciones, hecho que se contradice con su importancia en el desarrollo físico, cognitivo y educativo del menor.

10.1. Preguntas de investigación

Son muchas las cuestiones que se plantean respecto a la realidad en las aulas. Según lo expuesto en el marco teórico de esta tesis, es necesario exponer una serie de cuestiones que requieren una respuesta para una posterior mejora de la competencia lectora

- ¿La aplicación de nuevas metodologías centradas en la lectura en edades tempranas ayuda a generar un hábito lector?
- ¿Es necesario facilitar a los docentes nuevas herramientas que contribuyan a la comprensión de textos en la etapa pre lectora como paso imprescindible para el disfrute/placer por la lectura?
- ¿Cómo contribuye el respeto del desarrollo natural del niño, sus gustos e intereses en la promoción lectora?
- ¿Es necesario leer diariamente a los niños en la etapa de Infantil para garantizar un posterior afianzamiento lector?
- ¿Cómo influye la motivación a través de proyectos manipulativos para despertar un interés lector?

10.2. Objetivos de la investigación

10.2.1. Objetivo general

El objetivo de estudio fue doble, conocer la motivación hacia la lectura en el alumnado de Educación Infantil e implementar proyectos educativos destinados a la mejora de la comprensión lectora como paso previo al hábito lector, respetando el desarrollo, gustos e intereses de los niños; generando con ello la motivación necesaria para despertar el interés y el valor lector que se convierta en la base sólida que garantice en etapas posteriores dicho hábito.

10.2.2. Objetivos específicos

El objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

Objetivo Específico 1. “Analizar las relaciones existentes entre la motivación hacia la lectura, el interés hacia la lectura y el valor hacia la lectura”.

Objetivo Específico 2. “Analizar las diferencias sociodemográficas en la motivación, el interés y el valor hacia la lectura”.

Objetivo Específico 3. “Diseñar e implementar proyectos innovadores que faciliten la comprensión de los textos, la motivación y el placer lector en Educación Infantil”.

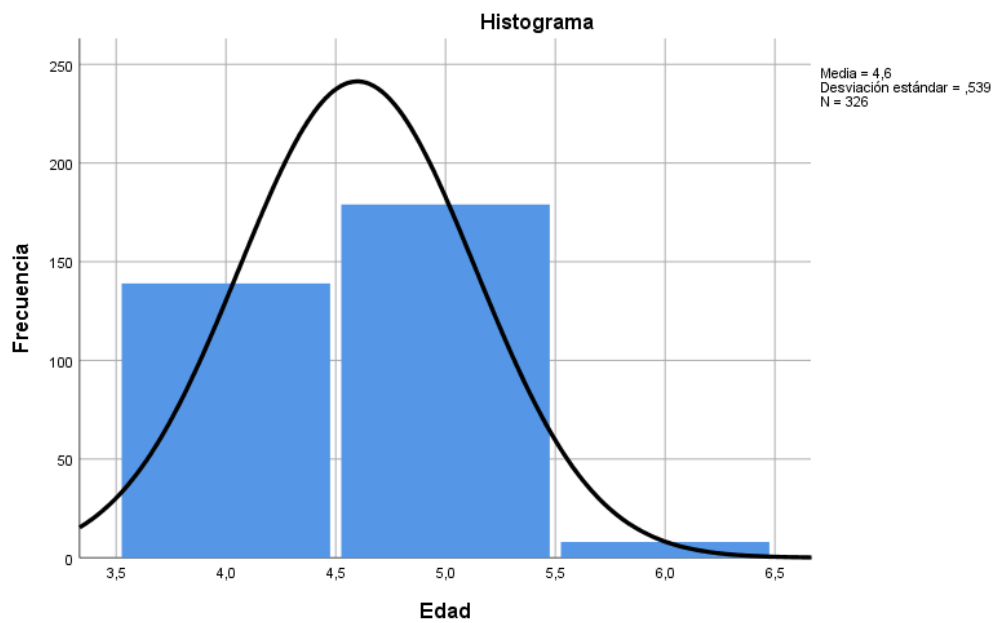
10.3. Descripción de la muestra del estudio

En el estudio participaron un total de 326 escolares de Educación Infantil. Se trata de una muestra representativa de los escolares de segundo ciclo de Educación Infantil de la Región de Murcia con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%. En la tabla 1 pueden apreciarse los datos descriptivos de los participantes. Puede observarse en la tabla que se trata de una muestra muy igualada en lo que respecta al género. Los escolares tenían edades comprendidas entre los 4 y 6 años (véase Figura 1).

Tabla 1. Frecuencia y porcentaje de la muestra del estudio según características sociodemográficas y académicas

Variable		Frecuencia (n=326)	Porcentaje (100%)
Edad	4 años	139	42.6%
	5 años	179	54.9%
	6 años	8	2.5%
Género	Masculino	169	51.8%
	Femenino	157	48.2%
Diversidad	Sin diagnóstico	309	94.8%
	Con diagnóstico	17	5.2%

Figura 1. Distribución de los participantes por edad



Por otra parte, señalar que los alumnos de la muestra fueron los participantes en el programa de intervención. Además, en los talleres intervinieron 120 estudiantes del Grado en Educación Infantil de ISEN, Facultad adscrita a la Universidad de Murcia. Asimismo, participaron 20 tutores y 10 miembros de los equipos directivos de los centros educativos.

10.4. Variables del estudio

Se describen a continuación las variables utilizadas en el estudio y que han sido medidas con los instrumentos de evaluación descritos más adelante. Cabe señalar que estas variables también formarán parte del programa de intervención incluido en la tesis.

Características sociodemográficas:

- Género: variable nominal agrupada en dos niveles: masculino o femenino.
- Edad: variable cuantitativa continua.

Hábitos e intereses lectores:

- Motivación hacia la lectura: variable cuantitativa continua.
- Interés hacia la lectura: variable cuantitativa continua.
- Valor de la lectura: variable cuantitativa continua.

10.5. Instrumentos de medida

Se administraron varios instrumentos de evaluación que serán descritos a continuación.

10.5.1. Escala sociodemográfica

Se utilizó una escala sociodemográfica elaborada ad hoc para medir variables tales como: edad, género, el curso y el tipo de necesidades educativas del alumnado.

10.5.2. Actitudes e interés lectores

Se seleccionó la escala validada en español por Artola et al. (2018). Dicha escala fue elaborada por Meirisuo-Storm y Soininen (2012). Concretamente para el estudio se seleccionó la subescala de motivación hacia la lectura (hace referencia a la motivación

con la cual el estudiante aborda la lectura) y la subescala intereses lectores (hace alusión a los intereses lectores que atraen al estudiante a leer). Los valores de fiabilidad alfa de Cronbach son adecuados para dichas subescalas: motivación hacia la lectura ($\alpha = 0.70$) e intereses lectores ($\alpha = 0.57$). Véase en la tabla 2 ejemplos de ítems.

Tabla 2. *Ejemplos de ítems del instrumento actitudes e interés lectores*

Subescalas	EJEMPLO DE ÍTEM
Subescala motivación hacia la lectura	<i>¿Te gustan los libros que tienen muchos dibujos?</i>
Subescala intereses lectores	<i>¿Te gusta ir a la biblioteca?</i>

10.5.3. Motivación hacia la lectura

Para el estudio se seleccionó la subescala valor de la lectura de la Escala de Motivación lectora traducida y validada por Navarro et al. (2018). La escala fue originalmente elaborada por Gambrell, Codling y Mazzoni (1996). La subescala utilizada posee un valor adecuado de fiabilidad ($\alpha = 0.77$). Véase en la tabla 3 ejemplos de ítems.

Tabla 3. *Ejemplos de ítems de la subescala valor de la lectura*

Subescalas	EJEMPLO DE ÍTEM
Subescala valor de la lectura	<i>Cuando me regalan un libro me siento muy feliz</i>

10.5.4. Placer por la lectura

Para ello los datos fueron recogidos mediante un registro observacional llevado a cabo por dos personas de forma simultánea mediante una escala creada *ad hoc*, que posee un valor de fiabilidad del 0.90. Véase en la tabla 4, ejemplos de ítems.

Tabla 4. *Ejemplo de ítems de la tabla de registro de observación directa*

Subescala	EJEMPLO DE ÍTEM
Subescala placer por la lectura	<i>Disfruta con la narración</i>
	<i>Mantiene la atención durante la narración</i>
	<i>Muestra interés por un nuevo cuento</i>

10.6. Programa de intervención

El programa de intervención educativa que a continuación se presenta es el resultado de una profunda investigación sobre la importancia que tiene el fomento de la lectura en Educación Infantil como primer paso decisivo para un posterior hábito lector. A pesar de no ser una etapa obligatoria, Infantil se establece como el período donde el menor tiene su primer contacto con la literatura infantil y en función de cómo esta se presente generará o no una motivación intrínseca que despertará en él un interés y curiosidad por los textos literarios. Además, da respuesta a uno de los objetivos propuestos en la tesis: **Objetivo Específico 3**, “Diseñar e implementar proyectos innovadores que faciliten la comprensión de los textos, la motivación y el placer lector en Educación Infantil”.

Todas las intervenciones, que tienen como eje transversal los cuentos, se basaron en cuatro principios: innovación, comprensión, placer y motivación; respetando siempre la libertad del alumno en su intervención y buscando en el diseño y creación de los recursos la creatividad y la comprensión de los textos orales.

Respecto a la innovación, se presentarán recursos creativos y atractivos para el menor, con el fin de buscar una atención mantenida que facilitará su capacidad atencional, por lo que en todas las actividades se le da un gran protagonismo a la imagen y a la palabra oral.

Plan de trabajo

El programa fue diseñado para ser implementado a lo largo de 8 meses del curso académico, llevándose a cabo un taller al mes con cada uno de los 20 grupos que participaban en él. Así, se diseñaron 100 sesiones de 50 minutos cada una, con grupos de 20 a 25 alumnos, para los talleres, además de las 100 necesarias para la recogida de datos en el pretest o postest. Se ha de tener en cuenta que las sesiones se llevarán a cabo en horario lectivo del alumnado, generalmente en las horas centrales de la mañana. Véase la tabla 5, plan de trabajo, sesiones, fechas previstas de ejecución y contenidos.

Tabla 5. *Plan de trabajo, sesiones, fechas y contenidos.*

Actividad	Sesiones	Fechas	Contenidos
Recogida de datos	50	Octubre	<ul style="list-style-type: none"> • Escala sociodemográfica • Escala de Meirisuo-Storm y Soininen • Escala de Motivación de Gambrell, Codling y Mazzoni
Taller 1: <i>Los cuentos de Lucio y Minerva</i> Recogida de datos	20	Noviembre	Educación Lectorliteraria. Comprensión lectora. Motivación lectora. Placer por la lectura.
Taller 2: <i>Cuentos a través de la luz</i> Recogida de datos	20	Diciembre	Educación Lectorliteraria. Comprensión lectora. Motivación lectora. Placer por la lectura.
Taller 3: <i>Una caja de cuentos</i> Recogida de datos	20	Febrero - marzo	Educación Lectorliteraria. Comprensión lectora. Motivación lectora. Placer por la lectura.
Taller 4: <i>Kamishibai</i> Recogida de datos	20	Abril	Educación Lectorliteraria. Comprensión lectora. Motivación lectora. Placer por la lectura.

Taller 5: <i>Los cuentos a través de la música</i> Recogida de datos	20	Mayo	Educación Lectoritaria. Comprensión lectora. Motivación lectora. Placer por la lectura.
Recogida de datos	50	Junio	<ul style="list-style-type: none"> • Escala sociodemográfica • Escala de Meirisuo-Storm y Soininen • Escala de Motivación de Gambrell, Codling y Mazzoni

Temporización

El cronograma de la intervención, recogido en la tabla 6, se diseñó en función de la disponibilidad horaria de los tutores de los distintos grupos que participaron, de la dirección de los colegios y del calendario académico tanto municipal como el universitario.

Tabla 6. Cronograma de actividades

2019/2020	Oct.	Nov	Dic.	Ene.	Feb.	Mar.	Abr.	May.	Jun.
<i>Pretest</i>	Del 7 al 25								
<i>Taller 1</i>		Del 4 al 22							
<i>Taller 2</i>			Del 9 al 20						
<i>Taller 3</i>					Del 20	Al 13			
<i>Taller 4</i>							Del 20 al 30		
<i>Taller 5</i>								Del 4 al 15	
<i>Postest</i>									Del 1 al 19

Actividades

Tal y como se recoge en este programa de intervención, en él se engloban 5 talleres diseñados para alcanzar los objetivos propuestos. A continuación, se detallan las actividades diseñadas en las tablas 7, 8, 9, 10 y 11.

Tabla 7. *Taller 1. Los cuentos de Lucio y Minerva*

Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> - Acercar al alumnado textos literarios como fuente de placer y conocimiento. - Comprender textos orales como paso previo al placer, empleando para ello la dramatización.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - La literatura infantil: los cuentos. - Comprensión del texto oral. - El placer por la lectura. - La dramatización. - Hábito lector.
Descripción	<p>Este proyecto se llevará a cabo en cuatro fases: diseño de cuentos, su dramatización, la ilustración y la publicación de un libro de cuentos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se elaborarán 8 cuentos dirigidos a menores de 4 a 6 años basados en el Imperio Romano. Los protagonistas comunes a los textos son la Diosa Minerva y los hermanos Cayo y Lucio César, personajes históricos a los que está dedicado el teatro. Con estas narraciones se pretende acercar las costumbres, la sociedad, la economía, la religión y la política de la época, de la mano de unos protagonistas basados en hechos históricos; así, podrán conocer los dioses venerados por los ciudadanos romanos, los distintos estamentos sociales y sus gobernantes, la comedia romana y sus

protagonistas, y los personajes históricos que tuvieron relación con Cartagonova, además de curiosidades y términos latinos.

- De los cuentos se elaborarán guiones para su posterior dramatización que se llevará a cabo en el escenario del propio Teatro Romano de Cartagena en 10 sesiones diferentes. Para la escenificación será necesaria la elaboración tanto de los disfraces como de todos los elementos decorativos de la escena (Anexo 5).
 - Los alumnos asistentes elaborarán las ilustraciones de los cuentos (Anexo 6); con ello, no solo se trabajará la comprensión de los textos, sino que tendrá lugar su propia evaluación de la comprensión.
 - Una vez elaboradas las ilustraciones, la Fundación Museo Teatro Romano de Cartagena publicará un libro de cuentos históricos dirigido a un público infantil, *Los cuentos de Lucio y Minerva*.
-

Espacios Aula de referencia

Museo Teatro Romano de Cartagena

Recursos Recursos humanos: 45 estudiantes del Grado en Educación Infantil.

humanos y Materiales: Para los disfraces: telas, cordones, cartón, cartulina, goma
materiales eva, pintura, silicona, pegamento, plumas.

Para las ilustraciones: papel, lápiz, gomas, ceras duras y blandas, témperas, y pinceles.

Tabla 8. *Taller 2. Los cuentos a través de la luz*

Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> - Despertar el interés por la lectura. - Facilitar la comprensión del texto. - Relacionar los cuentos con placer. - Centrar, mediante la luz, la atención en la historia.
Contenidos:	<ul style="list-style-type: none"> - La literatura infantil: los cuentos. - Comprensión del texto oral. - El placer por la lectura. - Hábito lector.
Descripción:	<p>Partiendo de los álbumes ilustrados actuales, se seleccionarán, en función de los gustos e intereses del alumnado 10 de ellos que se adaptarán para ser contados a través de antiguos retroproyectores cedidos por la Universidad de Murcia y por la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, que se convertirán en mesas de luz proyectables. Las ilustraciones se elaborarán en acetato con el fin de poder trabajar con ellas como transparencias. Se ha de tener en cuenta que será necesaria una estancia oscura para poder trabajar con la fuente de luz (Anexo 7).</p> <p>Una vez contado el cuento, se le ofrecerá al alumnado participar en una actividad de comprensión llevada a cabo con el mismo recurso. Las características comunes de estas actividades serán:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estar en función de la historia. - Facilitar la comprensión. - Tener un carácter lúdico y manipulativo que invitara a la participación activa del menor.

	Señalar que en las sesiones se llevaban a cabo en pequeños grupos, eran breves y en ella se trabajaban dos álbumes.
--	---

Espacios	- Aulas de referencias. - Bibliotecas de los centros educativos.
----------	---

Recursos humanos y materiales	Recursos humanos: 50 alumnos del Grado en Educación Infantil. Materiales: 3 retroproyectors, plastificadora, acetato de colores, bolsas de cierre hermético, bolas de gelatina, barras luminosas fluorescentes, colorante alimenticio, papel continuo, pintura de dedos, papel celofán, hojas para plastificar, tijeras.
-------------------------------	---

Tabla 9. *Taller 3. Una caja cuentos*

Objetivos:	- Despertar el interés por la lectura. - Facilitar la comprensión del texto. - Relacionar los cuentos con placer. - Desarrollar la creatividad en el menor. - Conocer los valores a través de los cuentos.
------------	--

Contenidos:	- La literatura infantil: los cuentos. - Comprensión del texto oral. - El placer por la lectura. - Creatividad. - Hábito lector.
-------------	--

-
- Valores como la igualdad, el respeto, la tolerancia y la inclusión.
-

Descripción: Una vez leídos y analizados los cuentos tradicionales, de transmisión oral, se seleccionarán 12 textos de Charles Perrault, los hermanos Grimm y Hans Christian Andersen. A partir de la temática y la moraleja de cada uno de ellos, se diseñarán y decorarán 12 cajas de cartón de 30 a 40 centímetros que contendrán en su interior no solo una adaptación del cuento, sino una actividad manipulativa con un carácter lúdico, que ayudará al menor a comprender la historia y reflexionar sobre los valores que transmiten (Anexo 8 y 9).

Espacios

- Aulas de referencias.
- Bibliotecas de los centros educativos.

Recursos humanos y materiales

Recursos humanos: 50 estudiantes del Grado en Educación Infantil.

Materiales: plastificadores, papel para plastificar, cajas de cartón (redondas, rectangulares y cuadradas), goma eva, cartulina, tijeras, silicona, bolas de corcho, pintura, plumas...

Tabla 10. *Taller 4. Un musical de cuento*

Objetivos:

- Despertar el interés por la lectura.
- Facilitar la comprensión del texto.
- Relacionar la música con la literatura.
- Desarrollar el placer por los cuentos.

Contenidos:	<ul style="list-style-type: none"> - La literatura infantil: los cuentos. - Comprensión del texto oral. - El placer por la lectura. - La dramatización. - Hábito lector. - Educación musical.
-------------	---

Descripción: Tras una selección previa de textos infantiles actuales, se adaptará el texto de 8 de ellos a la banda sonora de famosos musicales de Broadway para ser representados como musical ante los alumnos de los distintos centros.

Los cuentos seleccionados, en función de los gustos e intereses del alumnado y de la programación del aula, serán:

- *¿A qué sabe la luna?*, de Michael Grejniec.
 - *El topo que quería saber quién había hecho en su cabeza*, de Werner Holzwarth.
 - *La cebra Camila*, de Marisa Núñez.
 - *La vaca que puso un huevo*, de Andy Cutbill.
 - *El monstruo de colores*, de Anna Llenas.
 - *Yo voy conmigo*, de Raquel Díaz Reguera
 - *Orejas de mariposa*, de Luisa Aguilar y André Neves.
 - *¿De qué color es un beso?*, de Rocío Bonilla.
-

Espacios	- Zona de recreo exterior del centro educativo.
----------	---

Recursos humanos y materiales	<p>Recursos humanos: 50 alumnos de Grado en Educación Infantil.</p> <p>Materiales: sistema de megafonía, telas, papel continuo, pintura, tijeras, cartulina, goma eva, plumas, cintas, fieltro....</p>
-------------------------------	--

Tabla 11. *Taller 5. Kamishibai*

Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> - Despertar el interés y la curiosidad por la lectura. - Facilitar la comprensión del texto. - Desarrollar el placer por los cuentos. - Mostrar la diversidad como algo enriquecedor. - Fomentar la inclusión.
------------	--

Contenidos:	<ul style="list-style-type: none"> - La literatura infantil: los cuentos. - Comprensión del texto oral. - El placer por la lectura. - Hábito lector. - El valor de la inclusión.
-------------	---

Descripción:	<p>Este taller se centra en la promoción lectora a través de los cuentos de literatura actual. Se diseñarán y se elaborarán tanto la estructura del kamishibai como de las láminas basadas en cuentos de literatura infantil. En esta ocasión, a petición de los centros educativos, se trabajará la diversidad y la inclusión en el aula.</p> <p>Los cuentos seleccionados fueron:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Monstruo rosa</i>, de Olga de Dios - <i>Yo voy conmigo</i>, de Raquel Díaz Reguera - <i>Orejas de mariposa</i>, de Luisa Aguilar y André Neves. - <i>Por cuatro esquinitas de nada</i>, de Jérôme Ruillier - <i>El cazo de Lorenzo</i>, de Isabelle Carrier - <i>Elmer</i>, de David McKee
--------------	--

-
- *Wonder. Todos somos únicos*, de Ricard Gil Giner
 - *Yo mataré monstruos por ti*, de Santi Balmes
 - *Martín gris*, de Zuriñe Aguirre
 - *El punto*, de Peter H. Reynolds

Los alumnos asistirán en grupos de 20 en sesiones de 50 minutos cada uno y en cada una de ellas se contarán 4 cuentos.

- Espacios
- Aula de referencia.
 - Biblioteca del centro educativo.
-

- Recursos humanos y materiales
- Recursos humanos: 40 alumnos de Grado en Educación Infantil.
- Materiales: madera, cola, cartón piedra, bisagras, cartulina, lápices de colores, acuarelas...
-

10.7. Procedimiento

En un primer momento se llevó a cabo la solicitud para la obtención de la autorización del Comité de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia. Tras dicha autorización se procedió a la selección por conveniencia de los centros participantes. Así, se pudo contactar con los equipos directivos de los seis centros educativos, con los que se mantuvo una reunión para presentar el proyecto de investigación (Anexo 1), las actividades a implementar, el permiso de los centros (Anexo 2), las autorizaciones de los tutores de los menores (Anexo 3), la autorización del Comité de Ética (Anexo 4) y los instrumentos empleados para la recogida de la información; además, se presentó el programa de intervención diseñado en función de los resultados obtenidos y la investigación previa realizada. Finalmente fueron seleccionados cuatro centros para su participación en el estudio. Se acordaron las fechas para las entrevistas a los menores, teniendo en cuenta la programación del aula y la disponibilidad de los docentes. A continuación, se solicitaron los permisos pertinentes a los progenitores y el asentimiento informado de los menores.

En aquellos casos en los cuales no se disponía de los consentimientos no se pudo acceder a los participantes por lo que fueron excluidos del estudio. Asimismo, se excluyeron los instrumentos mal cumplimentados o parcialmente (el 1.22% del total).

Para la recogida de información se emplearon 14 sesiones de 4 horas cada una, cubriendo un total de 56 horas de trabajo. El proceso se realizó de forma individual, mediante entrevista fuera del aula, con la presencia del docente o la coordinadora de Educación Infantil del centro, en el horario lectivo, adaptándose a la disponibilidad de los colegios, profesores y alumnado. La duración de las entrevistas variaba en función de la madurez, del estado emocional y comprensión del menor. Señalar que en todo el proceso se aseguró el anonimato, la confidencialidad y la voluntariedad.

Por otra parte, y centrándose en el programa de intervención, los distintos talleres se presentaron en los mismos períodos de tiempo en los cuatro colegios en donde se recogieron los datos iniciales de la tesis. Para poder realizarlos se contó con la autorización por parte de las direcciones de los centros y los tutores legales de los menores y con la ayuda de más de 120 alumnos de primero, segundo y tercero del Grado en Educación Infantil de ISEN Centro Universitario, Facultad adscrita a la Universidad de Murcia. Además, participó otra institución externa a los centros, el Museo Teatro Romano de Cartagena, que cedió sus instalaciones para la realización de uno de los talleres y que justificó su realización.

Para la aplicación en el aula, el programa se presentó al equipo directivo y a los coordinadores de Educación Infantil de los centros educativos seleccionados a tal efecto. En las presentaciones se adjuntó un resumen de la intervención con la planificación, cronograma y evaluación; además de la autorización de menores por parte de sus tutores, certificado de confidencialidad y de delitos sexuales de los alumnos del Grado en Educación Infantil participantes. Se ha de tener en cuenta que, hasta no disponer de las autorizaciones firmadas, no pudo llevarse a cabo los distintos talleres diseñados; así, el alumno, cuyos tutores legales no autorizaron la participación, permanecieron en su aula de referencia o en otra estancia del centro con un profesor de apoyo. Antes de comenzar con las actividades, y en función de la planificación y la selección de textos, se mantuvo una reunión con los tutores de los grupos participantes.

Señalar que el diseño fue de tipo cuasiexperimental sin grupo control. Se llevaron a cabo evaluaciones de la implementación del proyecto mediante registro observacional. Se ha de tener en cuenta que la primera y última acción del proyecto sería la recogida de

datos mediante un pretest y un postest, empleando los instrumentos destacados en el apartado 10.5. de esta tesis, y mediante entrevista personal.

Una semana después del pretest comenzó el desarrollo del primer taller, procurando que cada mes se pudiera llevar a cabo una actividad, salvo en enero, que, por motivos de organización de los centros escolares, se vio conveniente no realizarlo. Una vez implementados los talleres, estaba programado el postest que, al igual que el inicial, se haría mediante entrevista individual.

Este proyecto comenzó a implementarse tal y como estaba diseñado en octubre de 2019 con la recogida de datos a través de los instrumentos anteriormente descritos. El destinatario fue el alumnado que, previa autorización de sus tutores legales, accedió al trabajo de investigación.

Las actividades se llevaron a cabo tal y como se recoge en el proyecto, salvo en uno de los casos, Cuentos a través de la luz, que se tuvo que aumentar el número de narraciones ante la petición de docentes y alumnado.

Durante cada sesión se llevó a cabo un registro de datos mediante observación, que sirvió para evaluar si se habían alcanzado los objetivos propuestos en cada uno de ellos y evaluando de forma global el proyecto.

Con motivo de la situación sanitaria por la COVID-19 y el cierre de las aulas en toda España al decretar el estado de alarma, dos de los talleres no pudieron llevarse a cabo, *Kamishibai* y *Los cuentos a través de la música*, al igual que el postest. Destacar la asistencia tanto de los profesores tutores, profesores de apoyo y miembros de la dirección de los centros interesados en la utilización de nuevos recursos y metodologías aplicables en el aula con el objetivo de acercar y motivar al menor para despertar en él el interés por la lectura, facilitando de este modo el aprendizaje lectoescritor.

Finalmente, los datos recabados de los instrumentos de evaluación fueron tabulados en una base de datos en SPSS versión 24.0. Cabe destacar por lo tanto que se trata de un estudio transversal.

10.8. Análisis de los datos

En primer lugar, cabe destacar que fue necesario detectar los casos perdidos de la base de datos. A continuación, se procedió a la realización de análisis descriptivos

(frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones típicas) para la descripción de las características sociodemográficas de los participantes.

En segundo lugar, se utilizaron correlaciones de Pearson en el caso de variables cuantitativas continuas con la finalidad de indagar en las relaciones entre ambas.

Asimismo, se utilizaron las pruebas de comparación de medias t de Student para muestras independientes en el caso de variables sociodemográficas (género y necesidades).

11. ANÁLISIS Y RESULTADOS

11.1. Análisis descriptivo

**11.1.1. Análisis de las relaciones entre la motivación,
el interés y el valor hacia la lectura.**

**11.1.2. Análisis de las características sociodemográficas y
la motivación hacia la lectura.**

“Había elefantes jóvenes y viejos; elefantes altos, gordos o delgados.
Elefantes así o asá, todos diferentes, pero todos felices y del mismo color.
Todos, menos Elmer”

(*Elmer*, Davis McKee)



Este capítulo ha sido diseñado con la intención de presentar los resultados obtenidos tras el análisis estadístico de los datos recogidos en los distintos colegios seleccionados. Ellos, unido a la investigación previa, pretenden dar respuesta a las preguntas planteadas en el inicio de esta tesis y mostrar nuevos métodos, ofreciendo con ello distintas posibilidades para despertar en el menor el placer por los textos literarios como paso previo al hábito lector.

De esta forma, se analizará los resultados teniendo en cuenta cada uno de los objetivos específicos recogidos. Así, se describirán la relación existente entre la motivación, el interés y el valor hacia la lectura.

11.1. Análisis descriptivo

11.1.1. Análisis de las relaciones entre la motivación, el interés y el valor hacia la lectura

Atendiendo al **Objetivo Específico 1**. Podemos observar en la tabla 12 que se encontró una correlación significativa positiva con tamaño del efecto bajo entre la motivación hacia la lectura y el interés hacia la lectura. Del mismo modo, se evidenció la existencia de una correlación de Pearson significativa positiva entre la motivación hacia la lectura y el valor de la lectura, con un tamaño del efecto medio.

Tabla 12. *Correlaciones entre la motivación hacia la lectura y las principales variables del estudio*

	Interés hacia la lectura	Valor de la lectura
Motivación hacia la lectura	.224***	.359***

Por otro lado, en la tabla 13 se aprecia que se obtuvo una correlación significativa positiva entre valor de la lectura y el interés hacia la lectura con un tamaño del efecto bajo.

Tabla 13. *Correlaciones entre la motivación hacia la lectura y las principales variables del estudio*

Interés hacia la lectura	
Valor de la lectura	.292***

11.1.2. Análisis de las características sociodemográficas y la motivación hacia la lectura

Con respecto al **Objetivo Específico 2.** “Analizar las diferencias sociodemográficas en la motivación, el interés y el valor hacia la lectura”.

En primer lugar, en lo que respecta a la edad, en el estudio se obtuvo una correlación significativa negativa entre el interés hacia la lectura y la edad de los escolares (Véase Tabla 14).

Tabla 14. *Correlaciones entre la edad y las principales variables del estudio*

	Motivación hacia la lectura	Interés hacia la lectura	Valor de la lectura
Edad	-.071	-.168**	-.024

En lo referente a las diferencias con respecto al sexo, cabe destacar que en la tabla 15 se puede apreciar que se encontró la existencia de diferencias de medias significativas en la prueba t de Student, asumiendo varianzas heterogéneas, en la motivación hacia la lectura. Así, la media de las niñas fue superior a la media de los niños. Sin embargo, no

se encontraron diferencias significativas en el resto de variables por lo que se asumen que tanto los niños como las niñas mostraban valores similares.

Tabla 15. *Diferencias de género en función de la motivación lectora*

Variable	Niño	Niña	<i>t</i>	<i>p</i>
	M (Dt)	M(Dt)		
Motivación hacia la lectura	2.62 (0.62)	2.79 (0.48)	-2.763	.006
Interés hacia la lectura	3.35 (0.80)	3.40 (0.84)	-0.576	n.s.
Valor de la lectura	2.41 (0.67)	2.55 (0.64)	-1.916	n.s.

Nota: n.s. no significativo

11.1.3. Análisis de los datos recogidos mediante observación directa

En la tabla 17 se recogen los porcentajes de los datos tomados en las hojas de registro observacional durante las sesiones de los talleres.

Tabla 16. *Porcentajes de los datos recogidos en el registro de observación*

	Nunca	Muy poco	A veces	A menudo	Siempre
Mantiene la atención durante la narración		0.9%		3%	96%
Muestra interés por un nuevo cuento		0.9%		0.9%	98%
Disfruta con la narración	0.3%	0.6%			99%
Tiene iniciativa en la participación de las actividades	0.9%		1.5%		97.5%

ANÁLISIS Y RESULTADOS

Interactúa con el lector competente	0,9%	6%	9,2%	83,7%
Experimenta voluntariamente con los recursos propuestos	0,9%		12%	86,8%
Comprende el argumento de la narración para realizar la actividad de comprensión	0,9%			99%

Destacar en ella que, respecto a la atención mantenida durante la narración del cuento, casi la totalidad del alumnado centró su atención en lo narrado (96%), lo que contribuyó a la comprensión del texto (99%) y a la posibilidad de realizar las actividades planteadas (97%); además, el porcentaje de alumnado que mostró interés por las nuevas historias fue del 98% y la interacción con el lector o lectores de las narraciones superaba el 90%. La atención mantenida, el interés y la comprensión facilitó la participación del alumnado en las actividades de comprensión (98%).

12. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

“Estar enamorado es complicadísimo -dice Enma-. Hay que acordarse de un montón de cosas: regalar flores, ir a los partidos de fútbol y comprar bocadillos, comerse solamente la mitad del bizcocho e ir en coche por el campo”

(*¿Qué es el amor?*, Davide Cali y Anna Laura Cantone)



Atendiendo al **Objetivo Específico 1**, los resultados obtenidos en este trabajo muestran una correlación entre la motivación y el interés lector y, por tanto, el valor que el menor da a la lectura, lo que confirma que la motivación despierta en el alumnado un interés por la lectura que con el tiempo se convertirá en un hábito que facilitará su aprendizaje y su formación en su edad adulta. Así, la motivación, entendida como las propias metas que el alumno se propone (Naranjo 2009; Sellan, 2017), provoca una modificación de su conducta, haciéndole adoptar unos hábitos que favorezcan el desarrollo de un proceso lectoescritor que conlleva una mejora en las competencias. Esta “disposición positiva” que señala Allejo (2003) supone un despertar no solo en el interés por los libros, sino por el aprendizaje de la lectura y la escritura (Carballo, 2008), determinando de esta forma su futura conducta y trabajo.

Tal y como señala Rodríguez (1991), todo comportamiento está motivado por un estímulo, externo o interno, que ejercerá de aliciente para la creación de un nuevo aprendizaje, y del que no es ajeno el hábito lector, ya que aquel supone la justificación de la relación entre motivación, interés y valor. Aquella resultará, como defiende Naranjo (2009), ser más efectiva cuando surge del propio menor, es decir cuando es intrínseca, y no viene impuesta por premios o compensaciones (Allejo, 2003; Mínguez, 2015). De esta forma, siendo el alumno consciente de sus propios logros, entendidos no solo como avances sino como adquisición de nuevos conocimientos, se despierta en él un interés por la lectura.

En este sentido, los resultados de la presente tesis doctoral muestran lo que Sellan (2017) señala que, a mayor motivación, mayor interés por la lectura. A esto hay que añadir la interrelación existente entre estos dos conceptos, cuyos beneficios son recíprocos y en donde la adquisición de un nuevo conocimiento se convierte en la base del interés necesario que provoca la motivación intrínseca del alumno (Herrera et al., 2004).

De esta forma, se muestra cómo es necesario en todo proceso enseñanza-aprendizaje, y por lo tanto también en la lectura, la influencia de otros factores que no son solo cognitivos, sino emocionales, donde la satisfacción se convierte en la base sobre la que se sustenta la motivación para alcanzar dicho hábito (De Caso-Fuente y García, 2006).

Esta relación entre los tres conceptos de estudio en este trabajo (motivación, valor e interés por la lectura) hace plantearse la necesidad de implementar metodologías y recursos en el aula, tal y como plantea Sellan (2017), donde el menor descubra la necesidad de leer y donde esta acción forme parte de la actividad diaria en la escuela, respetando la individualidad, no solo en el ritmo, habilidades y destrezas, sino en los gustos e intereses, despertando con ello la curiosidad como paso previo a la propia motivación, que correctamente encauzada llevará a un interés en el menor, convirtiendo esta dinámica en un bucle en el que no querrá salir y en donde se germinará el tan ansiado hábito lector.

Como asegura Castro (2014), este trabajo desarrollará en el alumnado un interés mantenido, promovido por los talleres, los recursos atractivos y, sobre todo, por la propia satisfacción, íntimamente relacionada con el placer, que se obtiene en los encuentros literarios. Así, la motivación se autorregenerará, consiguiendo con ello el hábito que le abrirá las puertas a continuos aprendizajes y experiencias (Gasol, 2005).

Tal y como recoge el análisis de los resultados de este trabajo de investigación, y siguiendo con la teoría de Bettlheim (2012), sin motivación no hay interés por la lectura, por lo tanto, la obligación (frente al estímulo y a la propia creación de metas) conlleva a un rechazo de la lectura. Es decir, la obligación no genera hábito, al contrario, provoca frustración y un serio retroceso en la formación de futuros lectores (Colomer, 2010). Así, frente al rechazo ante la lectura, se propone el despertar del interés personal, acorde con los intereses individuales, alcanzando un alto índice de satisfacción.

Cabe indicar que los resultados destacan la relación que existe entre motivación y el placer por la lectura. Como bien se ha señalado antes, el interés por lo que se lee conlleva a una motivación intrínseca que alimenta continuamente ese tan ansiado hábito; pero ese interés se alcanza, como señala Clark y Rumbold (2006), cuando el alumnado siente placer por lo que lee y adquiere un conocimiento que cubre sus intereses y expectativas. Esto, denominado “juego” por Holden (2004), le permite experimentar

realidades paralelas que le dan respuesta a preguntas existenciales, lo que genera una retroalimentación de la curiosidad y, por tanto, de la motivación.

La relación entre la motivación, el interés y el placer pone de manifiesto, según reflejan los resultados del estudio, que todo menor es potencialmente un lector habitual si se presenta la lectura desde edades muy tempranas como un medio placentero que le abre las puertas a un mundo de conocimiento con el que cubrir una serie de necesidades que forman parte de su existencia. En este sentido, y siguiendo la idea de Clark y Rumbold (2006) el menor que sienta placer por la lectura obtiene unos beneficios, como la mejora de la competencia oral y escrita, que se verán reflejados a lo largo de su vida académica.

La voluntad del menor, unida a la libertad, es imprescindible para generar un hábito lector. Así, como demuestran los resultados obtenidos, y siguiendo a Yubero y Larrañaga (2010), el interés está íntimamente unido a la motivación en el proceso previo al hábito, convirtiéndose por tanto en un trabajo individual, donde el menor es en quien recae la intención inicial de querer leer, siempre y cuando se haya realizado con él un trabajo motivacional previo, en donde se respete la individualidad en todos los aspectos (cognitivos, sociales, escolares y personales). De esta forma, el centro educativo se convierte en un eje vertebrador en donde se regule e inicie la actividad lectora, con la ayuda activa de la familia.

Este interés debe despertarse desde edades tempranas, primero en la familia, desde los primeros meses de vida, pero si bien es cierto que la etapa de Educación Infantil es trascendental para generar unas bases que prioricen el placer por lo literario (Dezcalle et al., 2014) y el aprendizaje adquirido a través de la literatura. Por ello, es necesario que las narraciones estén presentes diariamente en las aulas, ofrecidas en distintos formatos y a través de distintas estrategias, que generen en el alumnado la disposición necesaria por leer en un futuro.

La formación de un lector competente comienza en la etapa de Infantil, ya que, aunque sus primeros contactos son a través de la expresión oral y por medio de un adulto, es en este momento cuando el menor siente placer por las historias narradas y descubre en ellas mundos y situaciones hasta el momento desconocidos; pero todo depende en un gran porcentaje en cómo el adulto presenta la lectura y ofrece las estrategias necesarias para la comprensión del texto (Delgado et al., 2020).

En cuanto al **Objetivo Específico 2**, señalar que respecto a la edad se ha de destacar en esta tesis, y siguiendo la línea de trabajo de Meirisuo-Storm (2006) y Pestcher (2010), que la motivación y el valor de la lectura son independientes a la edad; sin embargo, el interés por la lectura disminuye a medida que el alumnado pasa a cursos posteriores; por ello, es necesario destacar la necesidad de presentar diariamente la lectura de un modo atractivo, con la que el alumnado descubra el placer por el texto literario y con el que conocer y aprender realidades de su entorno y de otros mundos que pueda apasionarlos y en donde encontrar respuestas que satisfagan a su curiosidad innata, que a su vez se alimentará gracias a ese descubrimiento de nuevo conocimiento adquirido en los libros.

Son muchas las influencias y estímulos que dificultan esta tarea y a la que los docentes deben hacer frente. El mal uso de las nuevas tecnologías, los videojuegos empleados a edades cada vez más tempranas y las pantallas digitales, que ofrecen al menor continuos estímulos que requieren de respuesta inmediata y cuyas imágenes resultan atractivas, y el mínimo esfuerzo que se supone para su comprensión, imponen un arduo trabajo al docente, que debe implementar en el aula nuevas estrategias y recursos innovadores que haga atractiva la lectura y ayude a la comprensión necesaria para alcanzar el placer; de esta forma, será tal la atracción que el menor encuentre en el texto literario, que se convertirá en el aliciente necesario para aprender a leer y continuar con el desarrollo de las destrezas y habilidades necesarias para alcanzar la autonomía en la lectura, convirtiéndose así en el futuro en un lector competente que encuentre en los libros una fuente insaciable de placer y conocimiento (Dezcalle et al., 2014).

En este delicado y largo proceso es imprescindible la coordinación con las familias. Su dedicación durante la etapa escolar es muy importante en la vida del menor, pero, sobre todo, si se habla de lectura, es trascendental. La relación padre e hijos puede ser empleado como una medida de acercamiento a los libros, especialmente si este se realiza en un lugar y momento propicio. No se puede olvidar, como asegura Bisquerra (2000), que la educación tiene un componente no solo cognitivo sino también afectivo, donde las emociones juegan un papel importante.

Respecto a los distintos comportamientos en función del género, señalar que, frente a otros estudios realizados en Educación Infantil (Artola et al., 2018; Artola et al., 2017) las niñas muestran mayores valores de motivación desde Educación Infantil,

aunque los menores de 4 y 5 años no muestran diferencias en cuanto al interés y la valoración por la lectura de forma similar a lo evidenciado por Martínez Ramón et al. (2020). Por ello, en este trabajo se muestra la necesidad de trabajar desde la escolarización del menor, aunque no sea obligatoria, con la misión de favorecer una motivación intrínseca que acompañe al menor en las posteriores etapas educativas, favoreciendo un interés mantenido por la lectura que ayudará a que sea valorado a lo largo de su formación, no solo como medio de conocimiento, sino como vehículo para alcanzar el placer. Esto lleva también a poner de manifiesto que, si un docente consigue despertar este interés en sus alumnos, estos disfrutarán de la lectura en su tiempo de ocio durante toda su vida, convirtiéndose finalmente en un hábito.

Respecto al **Objetivo Específico 3**, “Diseñar e implementar proyectos innovadores que faciliten la comprensión de los textos, la motivación y el placer lector en Educación Infantil”, destacar que, tal y como se recoge en el programa de intervención, se diseñaron 5 talleres, aunque solo se pudieron implementar 3 de ellos.

Con esta puesta en práctica, se pudo observar la relación existente entre motivación, interés, comprensión y placer. El diseño de la actividad y el empleo de recursos innovadores consigue captar la atención del menor despertando en él una motivación intrínseca que permite una atención mantenida que tan necesaria es para la comprensión (Blanco et al., 2019, Sellan, 2017). Por ello es imprescindible el estudio y la aplicación de métodos que despierten la curiosidad e inviten a la participación del alumnado considerándolo como un agente activo y no pasivo de la lectura (Holden, 2004).

Como bien se ha indicado tanto en la parte teórica como en este capítulo, no puede haber hábito lector sin placer, y este no puede darse sin la comprensión. Los recursos que permiten unir imagen con la palabra y a su vez con lo manipulativo y la experimentación, contribuyen en gran medida a que el menor capte, no solo las ideas principales de un texto, sino también aquellos detalles que enriquecen la historia y permiten recrearse en aquello que escuchan (Allejo, 2003, Castro, 2014 y Sellan, 2017). Así, queda demostrado que el correcto diseño de aquellas actividades orientadas a una educación lectoliteraria en la etapa de Educación Infantil es clave en la formación del menor, no debiéndose quedar relegadas a un segundo plano frente a otros contenidos recogidos en el currículo (García-Bacete y Doménech, 1997).

El interés de los menores por la narración de textos pone de manifiesto que la participación activa en el proceso lector y el acercamiento de los textos mediante recursos

que contribuyen a ello, allanará el camino al posterior aprendizaje de la lectura (Moreno, 2002), ya que despertará en él la necesidad de una lectura independiente con la que disfrutar en los momentos de ocio, relacionando así la lectura con diversión (Bettelheim, 2012, Clark y Rumbold, 2006; Yubero y Larrañaga, 2010). Será aquí cuando se pueda hablar de un hábito lector.

Por ello, esta tesis supone una mayor información sobre la motivación e interés lector en la etapa de Educación Infantil, facilitando así nuevos datos que no solo confirman la necesidad y la importancia de esta etapa educativa, sino la posibilidad de un trabajo efectivo que facilite el posterior aprendizaje del menor en las siguientes etapas y que trascienden al ámbito de la lengua.

Destacar la función de las familias en edades tan tempranas, ya que, como se recoge en este estudio, es imprescindible su trabajo coordinado con la escuela, ya que ese esfuerzo conjunto supondrá el futuro interés lector de sus hijos y, por lo tanto, de la generación del hábito. A partir de esta investigación se plantean nuevos estudios en los que se involucren activamente a las familias en la labor de la escuela y trabajen como agentes fundamentales en los talleres literarios y de promoción lectora

13. CONCLUSIONES

13.1. Limitaciones

“Ella piensa que sin mis coletas, sin mis gafas, sin mi sonrisa, sin mis canciones y sin mis pecas Martín me mirará.
Hoy he ido al cole sin mis pecas, pero... Martín no me ha mirado.
Y no sé a dónde van los pájaros de mi cabeza... pero sé que se van”.

(Yo voy conmigo, Raquel Díaz Reguera)



Tras los años de investigación que recoge esta tesis, son numerosas las conclusiones a las que se puede llegar teniendo en cuenta no solo los resultados, sino también la preparación y el proceso llevado a cabo para su realización. Partiendo desde la muestra empleada, alumnos de 4 a 6 años, pertenecientes a la etapa de Educación Infantil, y continuando por el cuestionario utilizado y los resultados obtenidos, se llega a una propuesta didáctica que pudo implementarse y que se espera pueda servir de ejemplo válido para alcanzar el objetivo propuesto en el estudio, motivar al alumnado de Infantil ante la lectura de textos literarios, generando de este modo una base sólida sobre la que cimentar un posterior hábito lector (Vicente-Yagüe y González Romero, 2019).

Señalar, frente a la escasez de estudios llevados a cabo con alumnos de estas edades en el ámbito de la lectura, que con este trabajo se abren las puertas a investigaciones científicas en esta etapa, obteniendo resultados objetivos que ayuden a la mejora de la práctica y con la que diseñar proyectos innovadores en base a esos datos. Para ello, ha sido necesario la adaptación de los cuestionarios, en un principio elaborados para estudiantes de Primaria, y del modo en el que se debe recoger la información. Así, las preguntas fueron realizadas mediante entrevista personal, fuera del aula y de forma individual. Las adaptaciones no restan ni dificultan una recogida de datos objetiva y valiosa que contribuya a la correcta intervención en el aula.

Centrándonos en los propios datos obtenidos, destacar que con este trabajo se muestra cómo la motivación lectora comienza a gestarse en Educación Infantil, por lo que esta etapa se convierte en el germen de un hábito lector que se desarrollará en la posterior etapa de Educación Primaria; por lo que, si la actuación en ella se lleva a cabo respetando la individualidad del alumno, se convertirá en garantía de creación del futuro lector autónomo y competente que lo será para toda la vida. Esto implica la adquisición y desarrollo de una serie de competencias y conocimientos, tal y como se recoge en el

marco teórico de este estudio, que contribuirá de manera decisiva a la formación en todos los ámbitos de la vida no solo académica, sino social y laboral. Si lo que realmente se busca en educación es un aprendizaje significativo debe ser afianzado no en lo meramente cognitivo, sino en aquellas variables que son imprescindibles. Estas variables hacen referencia a la motivación, curiosidad y percepción del propio sujeto, protagonista del aprendizaje. Así, lo cognitivo y lo motivacional no puede desligarse del aprendizaje, ya que el poder y el querer deben ir unidos.

La lectura diaria, tanto en el aula como en el hogar, junto a una metodología con la que acercarla al menor, centrada en la comprensión del texto, en la búsqueda del placer y en la libertad, es el principal recurso o factor que desarrollará la motivación intrínseca, convirtiéndose el docente en un medio o instrumento al servicio de la lectura, responsable de identificar las necesidades y características de sus alumnos, con el fin de trabajar en función de ellas y con el objetivo principal de la comprensión del texto como paso previo al placer necesario que despertará en él el interés lector.

El menor tiene necesidad de aprender, de aprender de su entorno. Esa tendencia a la curiosidad por lo que le rodea es el mejor aliciente para el aprendizaje, pero dependerá de cómo y qué recursos empleemos para cubrir esa necesidad, ya que será trascendental en los primeros años de vida. Si en lugar de un libro, lleno de posibilidades, conocimientos y placer, ofrecemos una pantalla digital, el menor tomará como referencia de aprendizaje y entretenimiento un estímulo que no le requerirá esfuerzo, lo que conllevará el rechazo por otros, como la lectura, que supondrá una mayor concentración y, por lo tanto, esfuerzo para su comprensión; así, el menor lo tomará como referencia de aprendizaje y entretenimiento. Una vez adquirido un hábito, la imagen digital no será competencia para el libro, aunque aquella esté presente de manera excesiva y diaria.

Teniendo en cuenta la situación actual de las aulas, los beneficios que supone la lectura para un menor, los bajos índices de hábito lector en adultos y la pérdida de dicho hábito a lo largo de los cursos de Primaria, es necesario dotar a los profesores no solo de conocimientos sino de las herramientas, instrumentos y recursos necesarios para acercar al menor a la lectura (Delgado et al., 2020). Esto supone un cambio en la intervención en el aula, una acción llevada a cabo por un docente lector que viva con pasión la lectura, que sea consciente de lo trascendental de su labor y de las consecuencias que tienen sus acciones. La lectura, entendida como una vocación, tal y como señala Béguin (1997),

genera una dependencia sana que tiene el poder transformador de una existencia enriquecedora y única. De ahí que el ser humano no solo sea el resultado de una experiencia vivida, de sus fracasos y de sus éxitos, sino de lo que ha leído, ya que ello forma y conforma su personalidad, su vida.

La escuela debe ser la encargada de mostrar el valor del aprendizaje y fomentar por ello la investigación del menor, una curiosidad que solo se colmará con la lectura, con el placer y la creatividad que transmite, y que le permitirá enfrentarse a un futuro con las herramientas necesarias para vivir una vida en libertad. Por ello, esta juega un papel primordial en este proceso. Sin libertad no hay hábito y, por lo tanto, no hay aprendizaje. Como advierte Pennac (1992), “el verbo leer no soporta el imperativo” (p.8). El menor debe ser libre a la hora de elegir sus preferencias en este ámbito; de decidir qué leer, cuándo leer y cómo leer. El docente solo debe ofrecer un abanico de textos de calidad que estimulen el deseo de leer, convirtiéndose esta tarea en un proceso placentero, libre y gratuito.

De ahí que en esta tesis se recoja una propuesta metodológica enfocada a cubrir las necesidades lectoras del alumnado de Infantil, centrada en todo lo anteriormente dicho: motivación, interés, comprensión, placer y hábito lector.

Por último, señalar que, a pesar de los escasos estudios de investigación que existen y de la ausencia de cuestionarios sobre lectura en Educación Infantil, ya que la gran mayoría de las investigaciones realizadas se centran en la etapa de Primaria, uno de los grandes puntos fuertes de esta tesis ha sido la capacidad de adaptación de los cuestionarios a la etapa de Educación Infantil, obteniendo una muestra que ofrece una gran fiabilidad de los resultados.

13.1. Limitaciones

Este trabajo es el resultado de un proyecto inicial más ambicioso, pero las dificultades encontradas han hecho que se tuviera que adaptar a las circunstancias externas y ajenas.

La primera de ellas ha sido la pandemia mundial que actualmente se está viviendo por la COVID-19. El cierre de los centros educativos de forma inesperada unido a las

posteriores medidas de seguridad impidió concluir la intervención en el aula tal y como estaba diseñado inicialmente. Por ello, se tuvieron que suspender dos de los cinco proyectos previstos e incluso no fue posible la realización del postest de evaluación.

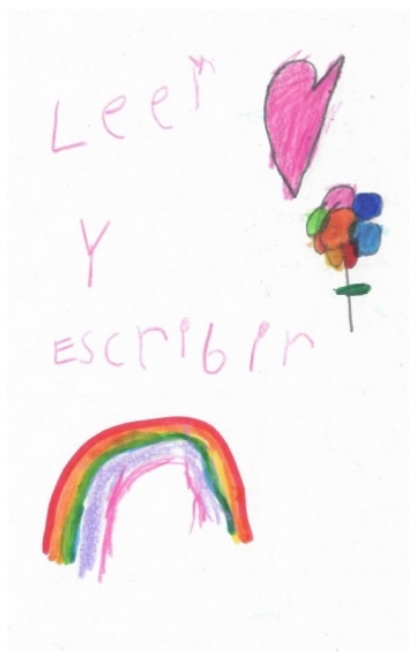
Aun así, con los cuestionarios iniciales, la muestra obtenida y la implementación de los tres proyectos, se pudieron obtener resultados concluyentes e importantes para continuar con la investigación.

La segunda limitación ha sido la propia muestra, ya que esta ha sido seleccionada *ad hoc* del sureste español dado su disponibilidad a participar en el estudio y en el posterior proyecto de intervención, pero, para obtener unos resultados generalizables, sería interesante ampliar este estudio a todo el territorio nacional.

14. APLICABILIDAD DE LOS RESULTADOS Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Arcoíris repartió sus escamas entre todos los peces.
Cada vez estaba más contento.
¡Cuánto más brillaba el agua a su alrededor,
más feliz se sentía entre los demás peces!”

(El pez Arcoíris, Marcus Pfister).



En base al trabajo de investigación llevado a cabo y a los resultados obtenidos, y a pesar de las limitaciones señaladas en el apartado anterior, se diseñó un programa de intervención en el aula, que posteriormente pudo llevarse a cabo, a pesar de las limitaciones. Este se convierte en un claro ejemplo de la aplicabilidad de esta tesis.

Además, y siguiendo con lo recogido en el capítulo anterior, es importante destacar que este trabajo puede llegar a ser la justificación que ponga en valor la investigación en una etapa en la que el objeto de estudio, el alumnado de Educación Infantil, sea el protagonista de trabajos con los que favorecer una práctica docente que supondrá la mejora de los resultados no solo de los informes evaluadores internacionales, sino del propio rendimiento académico y comunicativo del menor, objetivo este fundamental del docente.

En cuanto a las futuras líneas de investigación que se abren a partir de este trabajo, señalar que en él se desprenden varias:

- La labor de las familias y su influencia en el ámbito de la motivación e interés lector en edades tan tempranas, ya que, como se recoge en este estudio, es imprescindible su trabajo coordinado con la escuela, suponiendo, ese esfuerzo conjunto, el futuro interés lector de sus hijos y, por lo tanto, de la generación del hábito. A partir de esta investigación se plantean nuevos estudios en los que se involucren activamente a las familias en la labor de la escuela y trabajen como agentes fundamentales en los talleres literarios y de promoción lectora.
- La investigación sobre motivación, interés y placer lector en Educación Infantil en todo el territorio nacional; obteniendo de este modo unos resultados sobre los que fundamentar otras actuaciones para la mejora del hábito lector.

- El estudio de nuevas metodologías y recursos innovadores que promuevan la lectura desde edades tempranas.

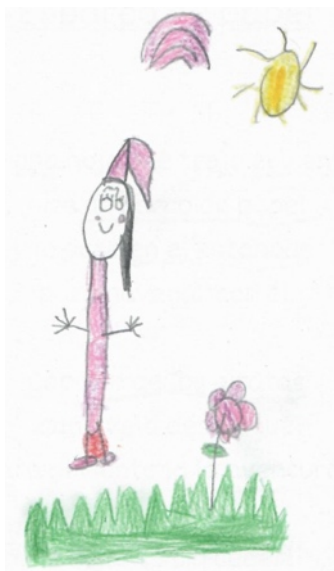
Como conclusión de este trabajo, señalar que la educación lectoliteraria juega un papel trascendental a lo largo de la vida del individuo, convirtiéndose en el eje vertebrador de su educación y aprendizaje (Yubero y Larrañaga, 2010). Partiendo de este principio, la etapa de Educación Infantil se presenta como la piedra sobre la que cimentar un hábito lector que se generará gracias a una motivación intrínseca, que despertará en él un interés continuado, que despertará en él la curiosidad por aprender, un aprendizaje que le permitirá vivir en libertad (Delgado et al., 2020). Debemos ser conscientes de la importancia de una etapa educativa que garantizará las bases de un futuro lector competente que tendrá en la experiencia de la lectura todo un mundo por descubrir.

Sin la literatura el menor no podrá desarrollar sus competencias y lo condenaremos a un futuro manipulable y a una existencia reducida a los vaivenes de la moda. Una infancia sin cuentos es atentar contra uno de sus derechos fundamentales, el de la educación, por lo que todo adulto que forme parte de su vida debe tomar conciencia de su responsabilidad (Ortiz-Salazar y Peña, 2019). Si pretendemos una sociedad libre, necesitamos personas capaces de tener un pensamiento crítico y propio, ajeno a los distintos agentes sociales y políticos, cimentado en valores y conscientes de su responsabilidad. Las narraciones son el primer peldaño para alcanzar este gran objetivo capaz de transformar el mundo. No neguemos al menor uno de sus grandes derechos; no privemos al niño de aquellos valores que transmite la narración.

BIBLIOGRAFÍA

Entonces miró por encima de los arbustos, hacia la enorme oscuridad de la noche. Nada podía estar más lejos que el cielo.

(Adivina cuánto te quiero, Sam McBratney).



- Abarca, S. (2006). *Psicología de la motivación*. Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia San José.
- Aebli, H. (2001). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Marcea.
- Ajello, A. M. (2003). La motivación para aprender. En C. Pontecorvo (Coord.). *Manual de psicología de la educación* (pp. 251-271). Popular.
- Alfaro, A. y Chavarría, G. (2002). La motivación: una actividad inicial o un proceso permanente. *Revista Pensamiento Actual*, 33-40.
- Alonso, M. J. y Padrós, M. (2012). Tertulias literarias y lectura dialógica: la pasión por leer juntos. *Lenguaje y textos*, 36, 35-42.
- Alonso-Tapia, J. (2002). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Aula XXI/Santillana.
- Alonso Tapia, J. y Fernández, B. (2009). Un modelo para el análisis del Clima Motivacional de Clase: Validez transcultural e implicaciones educativas. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (4), 597-612.
- Alverman, D.E. (2001). Reading adolescent's reading identities: looking back to see ahead. *Journal of adolescent and adult literacy*, 44(8), 676-690.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structure and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Andrés, M., Urquijo, S., Navarro, J. y García-Sedeño, M. (2010). Contexto alfabetizador familiar: relaciones con la adquisición de habilidades prelectoras y desempeño lector. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 129-140.

- Arbués, E. y Naval, C. (2014). Los museos como espacios de educación. *Estudios sobre educación*, 27, 132-151.
- Argote, P. y Molina, M. (2010). *Familia y escuela: su influencia en la formación de lectores para el mañana. Aproximación a la lectura de pre-adolescentes y adolescentes*. Fundación La Fuente.
- Arizaleta, L. (2003). *La lectura, ¿afición o hábito?*. Anaya.
- Artola, T., Sastre, S. y Alvarado, J.M. (2018). Evaluación de las actitudes e intereses hacia la lectura: validación de un instrumento para lectores principiantes. *European Journal of Education and Psychology*, 11 (2), 141-157. Doi: 10.30552/ejep.v11i2.227
- Artola, T., Sastre, S. y Barraca, J. (2017). Diferencias de género en actitudes e intereses lectores: una investigación con alumnos españoles de primaria. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69(1), 11-26. Doi: 10.13042/Bordon.2016.37925
- Ausubel, D. P. (2020) *Psicología educativa*. Barcelona: Trillas.
- Baker, L., Scher, D. y Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivation for reading. *Educational Psychologist*, 32 (2), 69-82.
- Baker, L. y Scher, D. (2002). Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Educational Psychologist* 32(2), 239-269.
- Barthes, R. (1993). *El placer del texto*. Siglo XX de España Editores.
- Béguin, A. (1997). *Creación y destino I. Ensayos de crítica literaria*. Fondo cultura económica.
- Beltrán, J.A. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 55-73.
- Beltrán, S. G. y Téllez, J. A. (2003). *El papel de la escuela y la familia en la animación y el aprendizaje de la lectura*. UNED, 215-229.
- Benda, A., Ianantuoni, E. y Lamas, G. (2006). *Lectura, corazón del aprendizaje*. Bonum.
- Becker-Bryant, J. (2010). El lenguaje en contextos sociales. En Berko y Bernstein. *Desarrollo del lenguaje*. Pearson Educación.

BIBLIOGRAFÍA

- Berko, J. y Bernstein, N. (2010). *Desarrollo del lenguaje*. Pearson.
- Bettelheim, B. (2012). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Crítica.
- Bettelheim, B. y Zelan, K. (2015). *Aprender a leer*. Planeta.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. CISSPRAXIS.
- Blanco, J. (2014). Evaluación de la motivación hacia el aprendizaje en niños de 2 a 3 años. *International Journal of Developmental and Educational Psychology* (6), 1.
- Blanco, J., Gacía, M., Rebaque, A., García, R. y Caso, A. M. (2019). Influencia compartida entre las diferentes variables psicológicas: motivación, emoción y aprendizaje. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 353-360.
- Blomm, H. (1995). *El canon de occidente*. Taurus.
- Bolívar A. (2006): Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Bravo-Villasante, C. (1970). *Historia de la Literatura Infantil Española*. Doncel.
- Bravo-Villasante, C. (1985). *Diccionario de autores de la literatura infantil mundial*. Escuela Española.
- Brooks. (2014). *El rol del maestro*. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/cep21/modulo_2/rol_maestro.htm
- Bruner, J. (1978). *El proceso mental en el aprendizaje*. Narcea.
- Burgos, M. y Loor, R. (2009). *Importancia de los cuentos infantiles y su incidencia en el desarrollo intelectual de los niños y niñas de 5 años en el Centro de Cuidado Diario María Auxiliadora de la Parroquia de Ayacucho, cantón Santa Ana, en el año lectivo 2008-2009*. Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.
- Butlen, M. (2005). Paradojas de la lectura escolar. *Revista de Educación*, 139-151.
- Callejo, S. (2015). *El aprendizaje de la lectoescritura en Educación Infantil a través del trabajo colaborativo*. (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Valladolid.

- Calvino, I. (1993). *Por qué leer los clásicos*. Tusquets.
- Campos, M., Martos, E. y Núñez, G. (2010) (Coords). *¿Por qué narrar? Cuentos contados y cuentos por contar*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Camps, V. (2002). La manía de leer. En Millán, J. A. (coord.). *La lectura en España*. Fundación General de Editores Españoles, 45-53.
- Carmona, R. (2009). La importancia de la lectoescritura. *Enfoques educativos*, 30, 57-66.
- Carballo, A. (2014). *Aprendizaje lector. Neurociencia educativa*. Madrid: Narcea.
- Carballo, A. y Portero, M. (2018). *10 ideas clave. Neurociencia y educación. Aportaciones para el aula*. GRAO.
- Carballo, A. y Portero, M. (2019). Funciones ejecutivas, neurodesarrollo y autorregulación. En Bofarull, I. y Camps, J. (editores), *Habilidades para la vida: Familia y escuela*. Dykinson, 131-152.
- Cassany, D. (2009). *La lectura y la escritura en un mundo cambiante. Seminario del Departamento de Español*. Tokio: Universidad de Sofía.
- Cassany, D., Luna, M. y Sáenz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Graó, e Irif, S.L.
- Castro, D. (2014). Motivaciones, actitudes y prácticas lectoras de los alumnos mexicanos y el nivel de desempeño en lectura de la prueba de pisa 2009 (Análisis del constructo “leer por placer”). *Tendencias Pedagógicas*, 23, 301-318.
- Cazden, C. B. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Paidós.
- Cerrillo, P. (2003). Lo literario y lo infantil: concepto y caracterización de la literatura infantil. En P. Cerrillo y S. Yubero (Coords.). *La formación de mediadores para la promoción de la lectura* (pp. 17-25). Cuenca: Servicio de publicaciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Cerrillo, P. (2006). *Los nuevos lectores; la formación del lector literario*. Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. <https://www.biblioteca.org.ar/libros/134288.pdf>

BIBLIOGRAFÍA

- Cerrillo, P. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y Educación Literaria*. Octaedro.
- Cerrillo, P. (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quadernos de filologia. Studis literaris*, 18, 17-31.
- Cerrillo, P. (2014). *El poder de la literatura*. Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha
- Cerrillo, P. (2016). *El lector literario*. Fondo de Cultura Económica.
- Cerrillo, P.C. (2020). *Literatura, siempre*. Universidad de Cantabria.
- Cerrillo, P. y García-Padrino, J. (Coords.) (2000). *Presente y futuro de la Literatura infantil*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P. C., Larrañaga, E. y Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores*. Servicio de Publicaciones Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P. y Sánchez, C. (2006). Literatura con mayúsculas. *Ocnos*, 2, 7-21.
- Cerrillo, P. y Sánchez, C. (2017). *El cancionero popular infantil en Educación*. Síntesis.
- Cervera, J. (1989). *En torno a la literatura Infantil*. Cauce, 12, 157-168.
- Cervera, J. (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Universidad de Deusto.
- Chacón, P. (2008). *El juego didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje. ¿Cómo crearlo.?* Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Clark, C. y Rumbold, K. (2006). *Reading for Pleasure: a research overview*. National Literacy Trust.
- Claxton, G. y Lucas, B. (2016). *Para educar a Ruby. Confianza, curiosidad, colaboración, creatividad, compromiso, capacidad técnica*. Ediciones Narcea.
- Colomer, T. (2005). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. FGSR.
- Colomer, T. (2008). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Síntesis.

- Colomer, T. (2010). La literatura infantil: una minoría dentro de la literatura. La fuerza de las minorías. En Fesefeldt, H., *Actas del 32º Congreso internacional de IBBY*. Organización Española para el Libro Infantil y Juvenil.
- Conecta (2019). *Hábitos de lectura y compra de libros en España*. Federación de gremios de Editores de España.
- Conecta (2019). *Informe de resultados. Hábitos de lectura y compra de libros en España 2018*. Federación de gremios de editores de España.
- Correa, M. (2008). El cuento, la lectura y la convivencia como valor fundamental en la educación inicial. *Revista Foro Universitario*, 13 (44), 83-87.
- Correa Pérez, A. y Orozco Torre, A. (2004). *Literatura Universal*. Pearson Educación.
- Cristóbal, S. (2013). *La metodología de lectoescritura en Educación Infantil y su influencia en el aprendizaje lectoescritor de los alumnos* (Trabajo Final de Máster). Universidad de Valladolid.
- Culler, J. (1974). *Poética estructuralista*. Anagrama.
- De Caso, A. M., Blanco, J., García, M., Rebaque, A. y García, R. (2019). Inteligencia emocional, motivación y rendimiento académico en Educación Infantil. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 283-292
- De Caso, A. M. y García, J. N. (2006). Relación entre la motivación y la escritura. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38 (3), 477-492.
- Decreto 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *BORM*, 182, 24960- 24973.
- Delors, J. (1986). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI*. Santillana.
- Delgado, B. (2007). Fundamentos del proceso lector. Motivar la lectura en educación secundaria. *Ocnos: Revista de Estudios sobre lectura*, 3, 39-53.

BIBLIOGRAFÍA

- Delgado, M.D., Méndez, I. y Ruiz Esteban (2020). Motivación hacia la lectura en el alumnado de Educación Infantil y Primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 13, 177-186.
- Delibes, M. (1994). *Escribir para niños*. *CLIJ*, 61, 16-17.
- Dezcallar, T., Clariana, M., Cladellas, R., Badia, M. y Gotzens, C. (2014). La lectura por placer: su incidencia en el rendimiento académico, las horas de televisión y las horas de videojuegos. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 12, 107-116. doi:10.18239/ocnos_2014.12.05
- Díaz-Plaja, A. (2009). Los estudios sobre Literatura Infantil y Juvenil en los últimos años. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 51, 17-28.
- Domingo Argüelles, J. (2013). *Controversias y mandatos, equívocos y mentiras sobre el libro y la lectura*. Océano.
- Equipo Peonza (2001). *El rumor de la lectura*. Anaya.
- Elizondo Moreno, A., Rodríguez Rodríguez, J. y Rodríguez Rodríguez, I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje: Propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes. *Cuaderno De Pedagogía Universitaria*, 15(29), 3 - 11.
- Escalante, D.T. y Caldera, R.V. (2008). Literatura para niños: una forma natural de aprender a leer. *Educere*, 12 (43), 669-679.
- Estébanez, D. (2016). *Diccionario de términos literarios*. Alianza Editorial.
- Estivill, E. y Domenech, M. (2006). *Cuentos para crecer*. Editorial Planeta.
- Federación de Enseñanza de C.C.O.O. de Andalucía (2011). La importancia de la lectura desde la infancia. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 16, 1-11.
- Federación de Gremios de Editores de España (2018). *Barómetro de hábitos de lectura y compra de libros en España 2017*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España. <http://federacioneditores.org/index.php>
- Fernández, M. (2015). Lenguaje infantil y medidas de desarrollo verbal. ENSAYOS, *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2).

- Fernández, V., García, M. y Prieto, J. (1999). Los hábitos de lectura en España: características sociales, educativas y ambientales. *Revista de Educación*, 320, 379-390.
- Fiz, M.R., Goicoechea, M.J., Ibiricu, O. y Olea, M.J. (2000). Los hábitos de lectura y su relación con otras variables. Huarte de San Juan. *Filología y Didáctica de la Lengua*, 5, 7-31.
- Fijalkow, J. (1989). *Malos lectores ¿por qué?* . Pirámide; Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Flórez, R., Restrepo, A. y Schwanenflugel, M. (2007). *La escritura creativa y formal*. Andrés Bello.
- Flotts, M.P., Manzi, J., Polloni, M. P., Carrasco, M., Zambra, C. y Abarzúa, A. (2016). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. UNESCO.
- Flouri, E. y Buchanan, A. (2004). Early father's and mother's involvement and child's later educational outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 19 (5), 451-474.
- Fons, M. (2010). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. GRÁO.
- Forero, J. (2011). *Los cuentos de tradición oral como mecanismo de transmisión de saberes ancestrales relacionados con la naturaleza*. Universidad Politécnica Salesiana. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/2341>
- Fundación Joaquín Díaz (2010). *Literatura popular*. Simposio sobre literatura popular. <https://funjdiaz.net/imagenes/actas/2010literatura.pdf>
- Galán, J. F. (2012). El hipertexto paralelo y el desarrollo del pensamiento. *Sophia: colección de Filosofía de la educación*, 12, 41-51.
- Gallón, D. J. M.(2008). Competencias y literatura: una odisea. *Revista de investigación de la Universidad La Salle Pachuca* (3), 5, 1-8.
- Gambrell, L. B., Palmer, B. M., Codling, R. M. y Mazzoni, S. A. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, 49 (7), 518-533. Doi: 10.1598/RT.49.7.

BIBLIOGRAFÍA

- Gantiva, C. y Camacho, K. (2016). Características de la respuesta emocional generada por las palabras: Un estudio experimental desde la emoción y motivación. *Psychol. av. Discip*, 10(2), 55-62.
- García-Bacete, F.J. y Doménech, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1(0).
- García-Bacete F. J. (2003): Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26(4), 425-437.
- García, F. (2005). *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora*. Cide.
- García, I. (1986). *Aspectos importantes de la vida infantil*. Narcea.
- García, J. (1990). Biblioteca escolar y promoción lectora. *Educación y biblioteca* (2)5, 67-68.
- García, J. (1992). *Libros y literatura para niños en la España contemporánea*. Pirámide y Fundación GSR.
- García Padrino, J. (1988). La literatura infantil en la escuela: hacia una auténtica didáctica de la literatura, en J. García Padrino y otros (Coords.), *Sobre Didáctica de la lengua y la literatura. Homenaje a Arturo Medina*. E.U. Pablo Montesino, 495-510.
- García Padrino, J. (2005). La promoción de la lectura: una permanente tarea educativa. *Revista de Educación*, 1, extra, 37-51. Doi: 10.4438/1988-592X-0034-8082-RE.
- Garreta, J. (2007). *La relación familia-escuela*. Edicions de la Universitat de Lleida.
- Garton, A. y Pratt, C. (1991): *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Paidós Iberica-MEC.
- Gasol A. (2005): La familia, modelo e impulsora de la lectura. *CLIJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil* 182, 14-21.
- Gasol Trullós, A. y Arànega, M. (2000). *Descubrir el placer en la lectura. Lectura y motivación lectora*. Edebé.
- Gil, J. (2009). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado. *Revista de Educación*, 350, 301-322.

- Gil, J. (2011). Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Educación XXI*, 14(1), 117-134.
- Guijo, V. (2008). Derechos de la infancia (0-6 años) y educación inclusiva. *Revista de Educación*, 347, 55-74.
- Goldin, D. (2006). *Los días y los libros. Divagaciones en torno a la hospitalidad de la lectura*. Paidós.
- Guerrero, P. y Caro, M.T. (2015). Didáctica de la Lengua y Educación Literaria. *Educatio siglo XXI*, 33(3).
- Hemmerechts, K., Agirdag, O. y Kavadias, D. (2016). The relationship between parental literacy involvement, socio-economic status and reading literacy. *Education Review*, 69(1). DOI: 10.1080/00131911.2016.1164667
- Herrán, A. (1999). Didáctica de la motivación. *Suplemento pedagógico Acade* (25), 10-13.
- Herrera, F. Ramírez, M. I., Roa, J.M. y Herrera, I. (2004). Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales. *Revista Iberoamericana de Educación, Sección de Investigación*, (37) 2.
- Holden, J. (2004). *Lectura creativa*. Demos.
- Holt, J. (1979). *Cómo hacer que los niños odien la lectura. El fracaso de la escuela*. Alianza.
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.
- Instituto Nacional de Estadística (2021). *Tasas de escolarización por edad en niveles no obligatorios*.
https://www.ine.es/ss/Satellite?param1=PYSDetalle&c=INESeccion_C¶m3=1259924822888&p=%5C&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLaYout&cid=1259925953043&L=0
- Izquierdo-Magaldi, B., Melero Zabal, Á. y Villalón Molina, R. (2020). Actitudes y sentimiento de competencia hacia la lectura y la escritura del alumnado de 1º y 2º de Educación Primaria. *Revista Complutense de Educación*, 31 (3), 275-284.
- Jacob, E. (1991). *¿Cómo formar lectores?* Troquel.

BIBLIOGRAFÍA

- Jiménez, C. (2006). Educación familiar y alumnos con alto rendimiento. *Revista Española de Pedagogía*, 64(234), 273-300.
- Jiménez, M.A., Rico, A.M. y Sánchez, S. (2015). *Estudio del perfil lingüístico de los jóvenes que abandonan prematuramente la escuela*. Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5507510>
- Jonas, S. y Gurna, E. (2008). Engagement key for successful teen literacy programs. *School-age notes newsletter* (29)1.
- Kamiloff, K. y Kamiloff-Smith, A. (2001). *Hacia el lenguaje: del feto al adolescente*. Ediciones Morata.
- Krashen (2004). *The power of reading: Insights from the research*. Connecticut: Libraries unlimited.
- Lammed, L. y Olmsted, P. (1977). Family reading habits and children's progress in reading. *Annual Meeting of the International Reading Association*. Florida.
- La Moncloa (2021). *La tasa de abandono educativo temprano se sitúa en el 16% en 2020, según los datos de la Encuesta de Población Activa*. Gobierno de España. <https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/educacion/Paginas/2021/290121-abandono.aspx#:~:text=Desde%202010%2C%20la%20tasa%20de,que%20supone%20un%2043%25%20menos>.
- Larrañaga, E. y Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de falsos lectores. *Ocnos* (1), 43-60. doi:10.18239/ocnos_2005.01.04
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. FCE.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, 19, 87-112.
- Leppanen, U., Aunola, K. y Nurmi, J. E. (2005). Beginning readers' reading performance and reading habits. *Journal of Research in Reading*, 28 (4), 383-399.

- Levy, R. (2009). Children's perceptions of reading and the use of reading scheme texts. *Cambridge Journal of Education*, 39(3).
<https://www.semanticscholar.org/paper/Children's-perceptions-of-reading-and-the-use-of-Levy/8ba998f4e92d582bd83e6a1db9ff74eb013e1258>
- Lewis, C. S. (2000). *La experiencia de leer. Un ejercicio de crítica experimental*. Alba Editorial.
- Linnakylä, P. y Välijärvi, J. (2006). Rendimiento de los estudiantes finlandeses en PISA. Las claves del éxito en lectura. *Revista de Educación (extra)*, 227-235.
- Lomas, C. (2003). Leer para entender y transformar el mundo. *Enunciación (8)*1.
- López, A., Jerez, I. y Encabo, E. (2016). La lectura, aspecto clave del desarrollo personal: sobre las nuevas alfabetizaciones. En Yubero, S. Caride, J.A., Larrañaga, E. y Pose, H. (coords.). *Educación social y alfabetización lectora (29-45)*. Síntesis.
- López, C. (1991). *Los valores en la literatura infantil*. Escritos.
- López-Valero, A. y Encabo, E. (2016) *Fundamentos didácticos de la lengua y la literatura*. Síntesis.
- López-Valero, A. y Encabo, E. (2016). *Introducción a la didáctica de la lengua y la literatura*. Octaedro.
- López-Valero, A., Encabo-Fernández, E. y Jerez-Martínez, I. (2013). La literatura infantil como instrumento para la acción educativa y cultural. Reflexiones sobre su imposibilidad basadas en la sombra de adulto. *Educación XXI (16)*2, 247-264.
Doi: 10.5944/educxx1.16.2.2642.
- Lozano, LM.; García-Cueto, E. y Gallo, P. (2000) Relación entre motivación y aprendizaje. *Psicothema*, 12 (2), 344-347.
- Lukens, R. (2003). *A critical handbook of Children's Literature*. Pearson Education.
- Lluch, G. (1999). La comunicación literaria y el tipo de lector modelo que propone la actual Literatura Infantil. *Educación y Biblioteca*, 11, 20-27.
- Lluch, G. y Zayas, F. (2015). *Leer en el centro escolar. El plan de lectura*. España: Octaedro.

BIBLIOGRAFÍA

- Manga, D.; Garrido, I. y Pérez, M. (1997): La motivación y el rendimiento escolar. En D. Manga, I. Garrido y M Pérez, *Atención y Motivación en el Aula* (69-118). Europsyque.
- Marina, J. y Válgoma, M. (2007). *La magia de leer*. Debolsillo
- Martín, R.A. (2009). *Manual de didáctica de la lengua y la literatura*. Síntesis.
- Martín, J. (2005). *Los modos de leer*. Bogotá: Centro de competencia en comunicación para América Latina.
- Martínez, A. (2014). El proceso y desarrollo de la comprensión lectora en el contexto escolar de la educación primaria. *Revista Conexión Académica* (2)6, 54.
- Martínez, N. (2011). El cuento como instrumento educativo. *Innovación y experiencias educativas*, 39,1-8.
- Martínez- Ramón, J.P., Méndez, I., Rojas, I., Ruiz Esteban, C., Cepeda Villavicencio, V. y García Fernández, J.M. (2020, noviembre). *Actitudes y hábitos lectores en función del género en educación primaria* Presentado en el VI Congreso Internacional en Contextos Psicológicos, Educativos y de la Salud. Asociación Universitaria de Educación y Psicología, University of Scientific Formation Psychology and Education Research, Madrid.
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Díaz de Santos.
- Mayorga, M.J. y Madrid, D. (2014). El lector no nace, se hace: implicaciones desde la familia. *Revista italiana di Educazione Familiare*, 9(1), 81-88.
- Melzi, G. y Ely, R. (2010). Lenguaje y lectoescritura en los años escolares. En Berko y Bernstein. *Desarrollo del lenguaje*. Pearson Educación.
- Meirisuo-Storm, T. y Soininen, M. (2012). Young boy`s opinions about reading, literacy lessons and their reading competence. *In ICERI2012 Proceedings* (pp. 4109-4118). IATED.
- Méndez, M.N. (2015). *Análisis de la competencia básica comunicativo-lingüística y de la comprensión lectora en alumnos/as marroquíes* (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura.

- Mendoza, A. (2002). *La seducción de la lectura en edades tempranas*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lectora literaria*. Aljibe.
- Mendoza, A. (2005). La Educación Literaria desde la Literatura Infantil y Juvenil. En M. C. Utanda, P. Cerrillo y J. García Padrino (Coords.). *Literatura Infantil y educación literaria* (33-61). Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza, A. (2008). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lectora literaria*. <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcf19d9>
- Mendoza, A. (2011). La formación receptora: análisis de los componentes del intertexto lector. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa* (41).
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *Datos y cifras. Curso escolar 2020/2021*. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones.
- Mínguez, M. (2005). El núcleo de una estrategia didáctica universitaria: motivación y comprensión. *Revista ieRed: Revista electrónica de la red de investigación educativa*, 1 (3).
- Mínguez, M. (2005). Motivación y comprensión-motivación y aprendizaje. *Revista ieRed: Revista electrónica de la red de investigación educativa*, 1 (3).
- Mínguez, X. (2015). Una definición altamente problemática: la literatura infantil y juvenil y sus ámbitos de estudio. *Lenguaje y textos*, 41, 95-106.
- Miñano, P. y Castejón, J.L. (2008). Capacidad predictiva de las variables cognitivo-motivacionales sobre el rendimiento académico. *REME. Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 28 (11).
- Molina-Villaseñor, L. (2006). Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en Educación Secundaria. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, (2), 103-120. Doi: https://doi.org/10.18239/ocnos_2006.02.07

BIBLIOGRAFÍA

- Montessori, M. (2014). *El método de la pedagogía científica: aplicado a la educación de la infancia*. Biblioteca Nueva.
- Moore, D.W., Bean, T.W., Birdyshaw, D. y Rycik, J. (1999). *Alfabetización de los adolescentes*. Asociación internacional de lectura.
- Mora, L. (1993). Una entrevista a Christine Nöstlinger. *Urogallo*, 10-15.
- Mora, J., Galán, A. y López, M. (2016). Eficacia de un programa de implicación familiar en la lectura de alumnado de 1º de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 375-391.
- Mora, M. L. y Morán, J. (2000). *Menos y mejores libros para formar lectores*. Cuatrogatos, 1.
- Moreno, E. (2002). La familia como instrumento sociocultural: su papel en la adquisición de los hábitos lectores. Portuaria. *Revista de Trabajo Social*, 2, 309-324.
- Moreno, V. (1993). *El deseo de leer*. Pamiela.
- Moss, J. y Fenster, M. (2002). *From literature to literacy*. International Reading Association.
- Naranjo, M. L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Educación* (33), 2, 153-170.
- Navarro, M., Orellana, P., y Baldwin, P. (2018). Validación de la Escala de Motivación Lectora en estudiantes chilenos en Enseñanza Básica. *PSYKHE*, 27 (1), 1-17. Doi: 10.7764/psykhe.27.1.1078
- Navarro, V., Joza, M.F. y García, V. (2017). Análisis de intereses lectores: una mirada al programa vinculación “Manabí crece leyendo”. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales* (2)4, 68-84.
- Navas, G., Caso, A.M. y Blanco, J. (2013). La importancia de la Educación Infantil en las etapas posteriores. En T. Ramiro-Sánchez, M.T. Ramiro y M.P. Bermúdez (coords.), *Avances de las Ciencias de la Educación y del Desarrollo*. Universidad de Granada.

- Neyra, H. (2010). Referentes en la construcción de un test de interés lector. *Studium Veritatis* (8), 14, 145-162.
- Nieto, J. (2011). *El taller de motivación y fomento de la lectura en la Educación Primaria. Estudio de los casos en la provincia de Segovia*. Segovia: Colección de Becas de investigación Caja Segovia.
- Niño, V. (2012). *Competencias en la comunicación: hacia las prácticas del discurso*. Biblioteca Nacional de Colombia.
- OCDE (2002). *Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del programa internacional de evaluación de estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE*. Santillana.
- OCDE (2010). PISA 2009. Resultados: *Aprendiendo a aprender. Volumen III*. Santillana.
- ONU (1989). *Convención sobre los Derechos del niño*.
<https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- Ordóñez, O. (2002). *Desarrollo de la inferencia y razonamiento científico en el niño pequeño*. Centro de investigaciones en Psicología, Cognición y Cultura. Colombia: Universidad del Valle.
- Ordóñez, R. (2005). Medios para mejorar la relación entre la familia y la escuela. *Kikiriki. Cooperación educativa*, 78, 38-42.
- Ortiz-Salazar, M.A. y Peña, J.M (2019). La lectura en la infancia y niñez: incidencia en la construcción del sujeto lector. *Sophia*, 15(2), 111-117.
- Ossorio-Salermo, A.M. (2013). Literatura infantil local en el currículo propio de la Licenciatura en Educación Primaria. *Revista electrónica Luz*, 3, 27-39.
<https://luz.uho.edu.cu/index.php/luz/article/view/612/510>
- Palmero, F., Guerrero, C., Gómez, C., Carpi, A. y Gorayeb, R. (2011). *Manual de teorías emocionales y motivacionales*. Col·lecció Sapientia, 57. Publicacions de la Universitat Jaume I. <https://core.ac.uk/download/pdf/61393455.pdf>
- Patte, G. (1988) *¡Dejadles leer!* Pirene.
- Pelegrín, A. (2004). *La aventura de oír cuentos y memorias de tradición oral*. Anaya.
- Pennac, D. (1992, 2001). *Como una novela*. Anagrama.

BIBLIOGRAFÍA

- Peña, M. (2010). *Teoría de la Literatura Infantil y Juvenil*. Loja: Universidad Técnica Particular de Loja.
- Pérez, D., Pérez, A. y Sánchez, R. (2013). El cuento como recurso educativo. *Revista de Investigación Ciencias*. <https://www.3ciencias.com/wp-content/uploads/2013/04/CUENTO-RECURSO-EDUCATIVO.pdf>
- Pérez-López, A. y Gómez, M. (2011). La influencia de la familia e el hábito lector. Criterios de selección de recursos para la lectura y alfabetización informal. En *I Congreso Internacional Virtual de Educación Lectora*, 11-23.
- Pinker, S. (2001). *El instinto del lenguaje*. Alianza Editorial.
- Pozo, I. (1999). *Aprender y enseñar ciencia*. Morata.
- Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. La Muralla
- Prados, L. y Molina, M. (2000). Cuento narrado o cuento leído en Educación Infantil: una experiencia. En *Congreso Mundial de Lecto-escritura*. Valencia. <http://www.waece.org/biblioweb07/pdfs/d178.pdf>
- Pintrich, P.R. y De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 22-40
- Puerta, M., Gutiérrez, M. y Ball, M. (2006). *Presencia de la literatura*. Caracas: El Nacional.
- Pullman, P. (2004). *La guerra de las palabras*. Guardian Review.
- Quiles, M., Palmer, I. y Rosal, M. (2015). *Hablar, leer y escribir. El descubrimiento de las palabras y la educación lingüística y literaria*. Visor.
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española* (23 ed). Espasa.
- Real Decreto 1630/2006, 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. *BOE*, 4, 474 a 482, 4 de enero.
- Rodari, G. (2002). *Gramática de la fantasía: Introducción al arte de inventar historias*. Del bronce.
- Rodríguez, A. (1991). *Psicología Social*. Trillas.

- Rodríguez, C. (2008). La animación a la lectura como fórmula para captar lectores (¿hace ruido? ¿se puede cambiar el diseño?) *Ocnos*, 4, 77-81.
- Rodríguez, A. (1993). Los arquetipos del cuento popular. En Cerrillo, P. y García, J. (eds.): *Literatura Infantil de tradición popular*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 9-22.
- Rodríguez, M. y Violant, V. (2007). *Aprendizaje creativo y continuo. Cuando aprender es aprender*. Trias.
- Rojas, I., Méndez, I. y Ruiz – Esteban (2018, noviembre). *Álbumes ilustrados. Una aproximación estética y visual a los textos con temática inclusiva*. Presentado en el I Congreso Nacional ISEN a la Vanguardia en Educación. Universidad de Murcia, ISEN Centro Universitario, Murcia.
- Rojas, I., Méndez, I. y Ruiz - Esteban (2021). Dificultades lectoras y problemas de convivencia en el alumnado de Educación Primaria. *Psicología.com*, 25, 1-16.
- Román, J.V. (2016). La curiosidad en el desarrollo cognitivo: análisis teórico. *Folios de humanidades y pedagogía* (6), 1-20.
- Romera, J. (2013). *Textos literarios y enseñanza del español*. Madrid: UNED.
- Romero, S. (2013). La lectura compartida en el preescolar como estrategia para el desarrollo de la oralidad y la alfabetización emergente en poblaciones típicas y atípicas. Plan Nacional de Fomento de la Lectura. Actas del Seminario Internacional ¿Qué leer? ¿Cómo leer? Perspectivas sobre la Lectura en la Infancia, 300-315.
- Romero, M.^a. E. (2009). Literatura popular y literatura culta en Educación Infantil: acercamiento del niño al texto literario. *Revista de Ciencias de la Educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, 220, 467-480.
- Roig, B.A. (2012). Educación literaria. Literatura infantil y juvenil. Una propuesta multicultural. *Educación* (35) 3, 362-370.
- Rublo, D.N., Martín, C.L. y Berenbaum, S. A. (2006). Desarrollo de género. En N. Eisenberg, W. Damon y R.M. Lerner (Eds). *Manual de psicología infantil: Desarrollo social, emocional y de personalidad* (858-932). John Wiley and Sons, Inc.

BIBLIOGRAFÍA

- Ruiz-Esteban, C., Cerezo, F. y Esteban, M. (1998). El aula, marco institucional de socialización, interacción e integración. En F. Cerezo, *Conductas agresivas en la edad escolar* (pp.69-83). Pirámide.
- Ruiz- Esteban, C., Méndez, I. y Rojas, I (2020, noviembre). *Roles implicados en acoso escolar, actitudes y hábitos lectores*. Presentado en el VI Congreso Internacional en Contextos Psicológicos, Educativos y de la Salud. Asociación Universitaria de Educación y Psicología, University of Scientific Formation Psychology and Education Research, Madrid.
- Salmerón, P. (2004). Transmisión de valores a través de los cuentos clásicos infantiles (Tesis doctoral). Universidad de Granada.
- Sánchez, L. (1995). *Literatura infantil y su didáctica*. Paidós.
- Sánchez de Medina, C.M. (2009). La importancia de la lectoescritura en Educación Infantil. *Innovación y Experiencias educativas*.
- Sánchez Ruipérez G. (2007): *Lectura y Familia*. Salamanca: Junta de Castilla y León. Consejería de Cultura y Turismo.
- Sarduní, M., Rostán, C. y Serrat, L. (2008). *El desarrollo de los niños paso a paso*. Editorial UOC.
- Sastrías, M. (1997). *Caminos a la lectura*. Editorial Pax México.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Ariel.
- Savater, F. (2015). *El placer de la lectura*. Debate.
- Sellan Naula, M. E. (2017). Importancia de la motivación en el aprendizaje. *Sinergias educativas*, 2 (1). Grupo Compás.
- Siegenthaler, R., Abellán, L., Badenes-Gasset, A. y Mercader, J. (2019). Motivación Temprana hacia el aprendizaje y rendimiento lector: estudio longitudinal. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 381-390.
- Silvestre, N. y Solé, M.R. (1993). *Psicología evolutiva. Infancia, preadolescencia*. CEAC.
- Solé, I. (1995). El placer de leer. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 16(3).

- Soto, J., Cremades, R. y García Manso, A. (2017). *Didáctica de la Literatura infantil*. Badajoz: Servicio de publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Tejeda, I. (2007). *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores*. España: Universidad de Castilla.
- Tejerina, I. (2005). *Literatura infantil y formación de un nuevo maestro*. Biblioteca Virtual Miguel del Cervantes.
- Torreguitart, L. y Carballo, A. (2016). Aprendiendo haciendo. *Aula de Infantil*, 8, 15-18.
- Valdés, M. (2013). ¿Leen en forma voluntaria y recreativa los niños que logran un buen nivel de Comprensión Lectora? *Ocnos*, 10, 71-89.
- Valle, A., Núñez, J.C., Rodríguez, S. y González-Pumariega, S. (2002). La motivación académica. En González-Pienda, J.A., González-Cabanach, R., Núñez, J.C. y Valle, A. (Coors), *Manual de Psicología de la Educación* (117-144). Pirámide.
- Vicente-Yagüe, M.I. y González Romero, M. (2019). Análisis del panorama metodológico interdisciplinar en Educación Infantil para el fomento de la lectura. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 493-508. Doi: 10.5209/RCED.57738
- Vigotsky, L.S. (1978). *Mind in Society. The development of higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vila, I. (1999). Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 22.
- Villiger, C., Niggli, A., Wandeler, C. y Kutzelnann, S. (2012). Does family make a difference? Mid-term effects of a school/home – based intervention program to enhance reading motivation. *Learning and Instruction*, 22, 79-91.
- Wilhelm, J. y Smith, M. (2006). *Siguiendo la corriente. Cómo involucrar a los niños en su aprendizaje de alfabetización*. Heinemann.

BIBLIOGRAFÍA

- Yubero, S. y Larrañaga, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. *Ocnos* (6) 7-20.
- Yubero, S. y Larrañaga, E. (2015). *Propuestas socioeducativas para la alfabetización lectora*. España: Universidad de Castilla La Mancha.
- Yubero, S., Larrañaga, E. y Sánchez, S. (2010). El valor de la lectura y su relación con los hábitos lectores y el éxito escolar en niños inmigrantes. *Educación Educere*, 51-63.
- Zabalza, M.A. (1987) *Didáctica de la Educación Infantil*. Narcea.
- Zambrano, T. (2014). Metodología para la producción de cuentos infantiles centrados en el contexto local. *Revista San Gregorio* (8)2, 94-105.
- Zaragoza, C. y Muñoz, C. (2005). *Didáctica de la Educación Infantil*. Altamar.

ANEXOS

¡Atención, niños y niñas,
abuelitos y abuelitas,
este zoo abre sus puertas
y comienzan las visitas!”

(*Abezoo*, Carlos Reviejo y Javier Aramburu)



Anexo 1. Informe entregado a la dirección del centro sobre el proyecto de investigación y la intervención



UNIVERSIDAD DE
MURCIA

Proyecto investigación ¶

Nombre del doctorando: María Dolores Delgado Marín ¶

Correo: maninadelgado@um.es ¶

Directoras de tesis: Inmaculada Méndez Mateo y Cecilia Ruiz Esteban ¶

Título tesis: Metodologías didácticas para fomentar la lectura y la mejora de la comprensión lectora ¶

Objetivos ¶

Objetivo general ¶

- → Mejorar de la competencia lectora. ¶
- → Descubrir nuevos recursos y metodologías que favorezcan la mejora de las competencias lectora y comunicativa. ¶
- → Fomentar la lectura. ¶
- → Trabajar la inclusión del alumnado. ¶

Objetivos específicos ¶

- → Fomentar el placer por la lectura como paso previo a la creación del hábito lector en las etapas de Educación Infantil y Primaria. ¶
- → Conocer y analizar las dificultades presentadas en las aulas para poder alcanzar una competencia lectora. ¶
- → Mejorar los conocimientos, habilidades y destrezas de los alumnos en el ámbito lectoliterario. ¶

Instrumentos de recogida de información ¶

- Cuestionarios anónimos sobre hábito lector dirigidos a padres, profesores y alumnos, y hojas de registro mediante observación directa. ¶



UNIVERSIDAD DE
MURCIA

Intervenciones en el aula ¶

- ¶ -> Actividad de promoción lectora: noviembre. ¶
- ¶ -> Dramatización: 10 y 20 de diciembre. ¶
- ¶ -> Actividad promoción lectora: cuentos a través de la luz (febrero). ¶
- ¶ -> Promoción lectora mediante kamishibai (marzo). ¶
- ¶ -> Musical del cuentos: abril ¶

Cartagena 10 de octubre de 2019 ¶

María Dolores Delgado Marín ¶

Anexo 2. Solicitud de autorización de la dirección del centro educativo



UNIVERSIDAD DE
MURCIA

Estimado/a Director/a del centro educativo:

Como profesoras de la Universidad de Murcia, nos dirigimos a usted para solicitar su autorización con el fin de llevar a cabo una investigación previa a la elaboración de la tesis doctoral de María Dolores Delgado Marín, bajo la dirección de las profesoras Cecilia Ruiz Esteban e Inmaculada Méndez Mateo, en la que se está llevando a cabo un estudio sobre nuevas metodologías en la promoción lectora en Educación Infantil y Primaria.

La participación es voluntaria y la identidad de los participantes se mantendrá anónima y confidencial en todo momento.

Por nuestra parte, nos comprometemos a informar por escrito de los resultados globales al centro, considerando que podrán ser de utilidad.

Gracias por su colaboración.

Atentamente.

En Murcia, a 08 de octubre de 2019

Fdo.: Cecilia Ruiz Esteban

Fdo.: Inmaculada Méndez

Anexo 3. Autorización para la participación de menores de edad



UNIVERSIDAD DE
MURCIA

Hoja de autorización para participación de menores de edad

D./Dña , con DNI..... ,
madre/padre/tutor de..... ,
perteneciente al colegio..... autoriza a María Dolores
Delgado Marín a recoger información mediante cuestionarios sobre hábito lector y
realizar posteriores intervenciones en el centro educativo
..... como medio de investigación para la tesis
Metodologías innovadoras en promoción lectora, dirigida por Dña. Inmaculada
Méndez Mateo (inmamendez@um.es) y Dña. Cecilia Ruiz Esteban (cruiz@um.es).
Además, autorizo a que mi hijo participe en la misma.

He sido también informado de que los cuestionarios serán anónimos y los datos
serán protegidos e incluidos en un fichero que deberá estar sometido a las
garantías de la ley 15/1999 de 13 de diciembre, y que puedo abandonar en
cualquier momento la participación en la investigación.

Cartagena, a de noviembre de 2019

Fdo. D/Dña

Anexo 4. Informe de la comisión de ética de investigación de la Universidad de Murcia

UNIVERSIDAD DE
MURCIA

Vicerrectorado de Investigación
e Internacionalización



Comisión de
Ética de
Investigación



INFORME DE LA COMISIÓN DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

Jaime Peris Riera, Catedrático de Universidad y Secretario de la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia,

CERTIFICA:

Que D.^a M^a Dolores Delgado Marín ha presentado la memoria de trabajo de la Tesis Doctoral titulada "*Metodologías didácticas para la mejora de la comprensión lectora*", dirigida por : D.^a Cecilia M.^a Ruiz Esteban y D.^a M.^a Inmaculada Méndez Mateo a la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia.

Que dicha Comisión analizó toda la documentación presentada, y de conformidad con lo acordado el día 11 de febrero de dos mil veinte¹, por unanimidad, se emite INFORME FAVORABLE, desde el punto de vista ético de la investigación.

Y para que conste y tenga los efectos que correspondan firmo esta certificación con el visto bueno del Presidente de la Comisión.

Vº Bº
LA PRESIDENTA DE LA COMISIÓN
DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN DE LA
UNIVERSIDAD DE MURCIA

Fdo.: María Senena Corbalán García

ID:2632 /2019

¹A los efectos de lo establecido en el art. 19.5 de la Ley 40/2015 de 1 de octubre de Régimen Jurídico del Sector Público (B.O.E. 02-10), se advierte que el acta de la sesión citada está pendiente de aprobación



Código seguro de verificación: RUxFMnCw-uBrCJBY6-4mAt9PN9-8vnUT3Kx

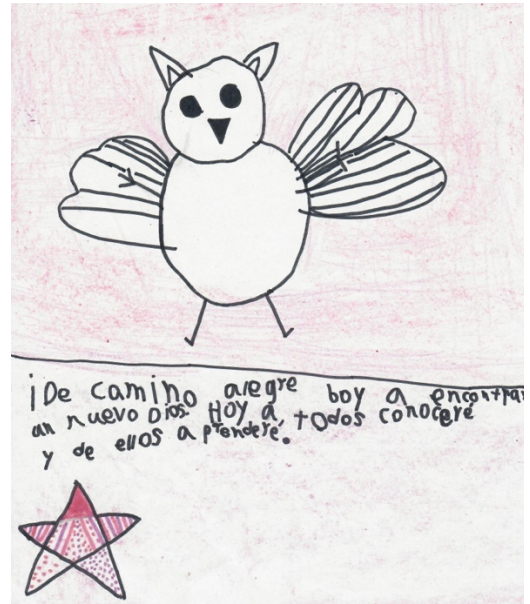
COPIA ELECTRÓNICA - Página 1 de 1

Esta es una copia auténtica imprimible de un documento administrativo electrónico archivado por la Universidad de Murcia, según el artículo 27.3 e) de la Ley 39/2015, de 1 de octubre. Su autenticidad puede ser contrastada a través de la siguiente dirección: <https://sede.um.es/validador/>

Anexo 5. Imágenes de la implementación del proyecto “Los cuentos de Lucio y Minerva”



Anexo 6. Ilustraciones de los cuentos realizados por los alumnos del colegio y empleados para la edición del libro



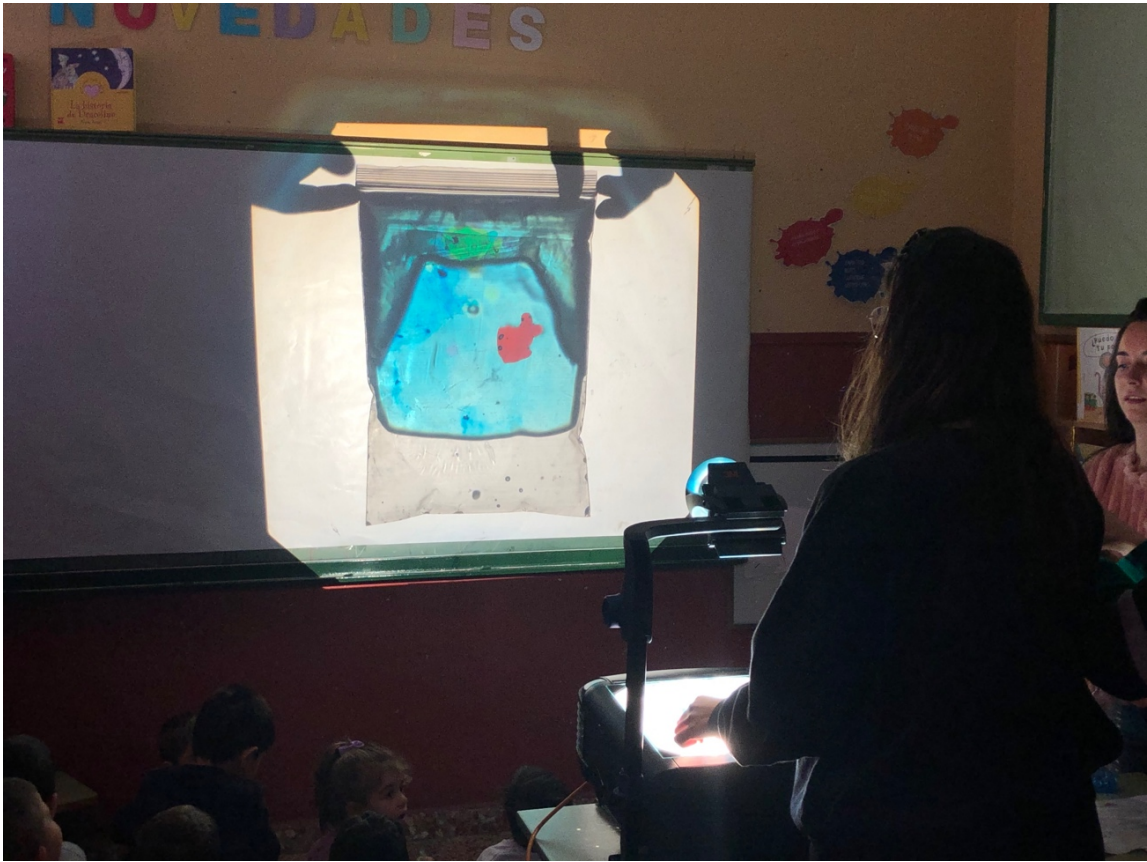
¡De camino avégre boy a encontrar
an nuevo Dios. Hoy a todos conoceré
y de ellos a prenderé.



Anexo 7. Imágenes de la implementación del proyecto “Cuentos a través de la luz”



Nota: Se posee autorización de los centros escolares y tutores legales para la utilización de imágenes de los menores en esta tesis.



Anexo 8. Imágenes jornada de cuenta cuentos del proyecto “Una caja de cuentos”



Nota: Se posee autorización de los centros escolares y tutores legales para la utilización de imágenes de los menores en esta tesis.

Anexo 9. Imágenes de alguna de las cajas empleadas para el proyecto “Una caja de cuentos”

