

EL ESTUDIO DE CASOS COMO ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN DE LOS CONTEXTOS DE ADQUISICIÓN DE LOS HÁBITOS LECTORES

Emilia Moreno Sánchez
Universidad de Huelva

RESUMEN: El campo de la lectura ha recibido mucha atención por ser valorado como uno de los aprendizajes primordiales de los niños y niñas en el ámbito escolar. Sin embargo, estamos muy lejos de conocer el verdadero trasfondo de muchos aspectos relacionados con la lectura, especialmente con el hábito lector. Si se pretende entender la conducta en relación a los hábitos de lectura, no hay que describir sólo aspectos concretos en relación con la lectura y su aprendizaje o realizar macroestudios para constatar que los chicos y chicas no leen, sino que sería necesario determinar las causas probables de estos hábitos, teniendo en cuenta el contexto en el que se desarrollan. En este artículo se presenta el modelo, la metodología y el proceso seguido para investigar cuáles son y qué factores están influyendo sobre los hábitos lectores de los/as jóvenes pertenecientes a un colegio público del extrarradio de Málaga capital.

PALABRAS CLAVE: Hábitos de lectura. Estudio de casos. Evaluación. Etnografía.

CASE STUDIES AS EVALUATION STRATEGY OF CONTEXTS OF READING HABITS ACQUISITION

SUMMARY: The field of reading has received a lot of attention, because it is seen as one of the fundamental fields of child learning in school. However, we are far away from knowing the real background of a lot of aspects related to reading and particularly to reading habits. If one wants to understand the behaviour, which is associated to reading habits, not only concrete aspects related to reading and its learning have to be described or macrostudies have to be realized, which say that boys and girls do not read, but it would be necessary to determine the probable causes of these habits, taking into account the context in which they appear. This article presents the model, the methodology and the process followed to research on the question, which are the factors and which factors have influence on the reading habits of young people, who belong to a public school in the outskirts of Malaga.

KEY WORDS: Reading habits. Case studies. Evaluation, Ethnography.

INTRODUCCIÓN

El campo de la lectura ha recibido mucha atención por ser valorado como uno de los aprendizajes primordiales de los niños y niñas en el ámbito escolar. Incluso se puede afirmar que la lectura es algo más que un aprendizaje escolar constituyendo un medio de comunicación y de desarrollo personal y social.

El interés por este tema se traduce en numerosos trabajos sobre la lectura en Psicología y en Educación en general. La mayoría de ellos, desde el punto de vista de la Psicología, se refieren a las habilidades o procesos que intervienen en la lectura (1). Desde el punto de vista de la educación se refieren a los métodos de lectura, a los problemas que plantea (2). Y últimamente se han realizado numerosos trabajos sobre lo que se denomina “Animación a la lectura” (3) centrándose casi exclusivamente en el contexto escolar. Sin embargo, no es la escuela el único espacio donde tienen lugar estos procesos de aprendizaje, sino que también lo es la familia, la sociedad, y en ella especialmente las bibliotecas constituyen también un espacio privilegiado de formación (4). Además, hay otros factores que van a determinar la adquisición del hábito lector. En este sentido, la influencia de la imagen y de los medios tecnológicos es actualmente incuestionable.

Con esta proliferación de trabajos da la impresión de que es un tema excesivamente manoseado y sobre el que poco se puede aportar. Sin embargo, estamos muy lejos de conocer el verdadero trasfondo de muchos aspectos relacionados con la lectura.

Cada año, y especialmente cuando se acerca la “feria del libro”, se publican numerosas encuestas que ponen de manifiesto que la juventud apenas lee y que dedica una media de 2,6 h. diarias a ver la televisión, mientras que para leer un libro emplean 1,6 h. (5).

Por otra parte, en un estudio previo (6) que hemos realizado con 527 alumnos de 11 a 14 años pertenecientes a colegios públicos de Málaga capital pudimos comprobar que más de la mitad de las personas encuestadas afirmaba que leía bastante.

- (1) Cfr. Alegría, J. y Mousty, P.: “The development of spelling procedures in french-speaking, normal and reading-disabled children: effects of frequency and lexicality”, *Journal of Experimental Child Psychology*, 63 (1996) pp.312-338; Alonso Tapia, J. y cols.: *Leer, comprender y pensar. Nuevas estrategias y técnicas de evaluación*, Madrid, CIDE, 1992; Everhart, N. And-Others: “Reading Motivation”, *Book-Report*, 13 (1995) pp.10-18; Fitzgerald, D. F. And-Others: *Developmentally Appropriate Whole Language the Whole Way: Addressing the Literacy Problem for At-Risk Students*, en *Rural Education Symposium*, Nashville, TN, March 17-20; South-Carolina. US., 1991; y Li, D.: “Three generations, two languages, one family: language choice and language shift in a Chinese community in Britain”, *Language in society*, 25 (1), (1996) pp.147-151.
- (2) Cfr. González, M.M.: “La lectura de libros sin letras”, *Cuadernos de Pedagogía*, 170 (1989) pp.66-71; y López Rubio, J. L.: “La pedagogía de la lecturización”, *Cuadernos de Pedagogía*, 175 (1989) pp.54-60.
- (3) Cfr. Parodi, M.: “Cuéntame un cuento”, *Kikirikí*, 48 (1998) pp. 36-40; Myers, M.: *Changing Our Minds: Negotiating English and Literacy*, Illinois. US. National Council of Teachers of English, 1996.
- (4) Cfr. Larrosa, J.: *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, Laertes, Barcelona, 1996.
- (5) Cfr. Parcerisa, A.: “La televisión, ¿beneficiosa o perjudicial?”, *Aula Comunidad*, 3 (1994) pp.3; y De Miguel, A.: *La sociedad española*, Madrid, Ed. Complutense, 1996.
- (6) Cfr. Moreno, E., Padilla, M. y Vélez, E.: *La familia como contexto de adquisición de hábitos lectores. Un estudio descriptivo*, en Llorent Bedmar (Ed.): *Familia y educación. Una perspectiva comparada*. Sevilla, Universidad de Sevilla, 1998.
- (7) Kemmis, S.: Seven principles for programme evaluation in curriculum development, en House:

Sin embargo, un 44,3% señalaba que le gustaría leer más y, aunque curiosamente un 39,2 afirma sentirse a gusto con lo que lee, cuando se les pregunta que actividad les gusta más, un 61,76% señala que la televisión, frente a un 33,65 que destaca la lectura. Sólo un 4,64% afirma que no le gustaba ninguna actividad en especial.

Ante estos datos cabe preguntarse: *¿por qué la gente no lee más si parece suficientemente demostrada la necesidad de leer y todo el mundo parece tener conciencia de ello?*

Si se pretende entender la conducta en relación a los hábitos de lectura, no hay que describir sólo aspectos concretos en relación con la lectura y su aprendizaje o realizar macroestudios para constatar que los chicos y chicas no leen, sino que sería necesario determinar las causas probables de estos hábitos. Las variables contextuales tienen un papel determinante en esos comportamientos, ya que son las que van a posibilitar la transformación de una intención en conducta que posteriormente se puede convertir en hábito.

Si queremos conocer cómo se instauran los hábitos lectores necesitamos no sólo preguntar a una persona en concreto, sino valorar y analizar la influencia que el entorno tiene en su comportamiento. Por todo ello, debemos evaluar los contextos en los que se realiza la lectura. Siendo esta evaluación una acción habitual, no solo en el mundo profesional y concretamente educativo, y que nos va permitir conocer los resultados de nuestro trabajo, conocer datos, informaciones sobre nuestra vida o sobre el mundo que nos rodea, para que mediante la comprensión podamos producir cambios en nuestro entorno y mejorarlo (7). En esta idea nos hemos basado para orientar una investigación acerca de los hábitos de lectura.

La evaluación así entendida es necesaria en nuestra sociedad y, por ende, en actividades como la enseñanza y también en todas las cuestiones relacionadas con ésta como la lectura y la creación de los hábitos lectores, presentando las siguientes características:

- Informativa: es decir, que describa y explique de forma cualitativa todo lo relacionado con los hábitos lectores que resulte de la aplicación de los diferentes métodos de recogida de datos.

- Formativa: que sirva para transformar personal y profesionalmente en relación a los hábitos lectores a todas las personas implicadas en el estudio.

- Contextualizada: porque se refiere y tiene siempre en cuenta los distintos contextos y las características que la hacen peculiar.

- Respetuosa con la intimidad de los/as participantes: cuida de no lesionar el derecho a la intimidad de las personas participantes, eliminando cualquier dato que permita identificar el contexto o a quienes participan en este estudio o que pueda violar su intimidad.

(7) Kemmis, S.: *Seven principles for programme evaluation in curriculum development*, en House: *New directions in educational evaluation*, London, The Falmer Press ,1986.

(8) MacDonald, B.: La evaluación y control de la educación, en Gimeno Sacristan y Pérez Gómez:

- Participativa y democrática: porque no sólo da cabida a las personas implicadas para recoger sus informaciones, sino que además se les escucha y se les comunica puntualmente cada uno de los hallazgos y resultados. Todas las personas participantes se considerarán siempre audiencia primaria (8).

Por otra parte y para que este estudio tenga sentido y no aporte exclusivamente información redundante hemos decidido:

1º) *Centrarlo no en la población general, sino en grupos más homogéneos de edad.* Según estudios previos es la adolescencia y preadolescencia (9) uno de los momentos decisivos para la instauración de los hábitos lectores, aunque si bien es cierto que éstos deben tenerse en cuenta desde los primeros años y duran toda la vida. Para ello, hemos seleccionado al alumnado de un centro de Málaga capital, perteneciente a 6º de Primaria y 1º y 2º de ESO (lo que antes de la LOGSE se denominaba Ciclo Superior) por ser a partir de esta edad cuando se supone que el automatismo lector está adquirido, siendo un total de 212 chicos y chicas.

2º) Estudiar profundamente los aspectos que conforman los hábitos lectores y que pueden sugerir líneas claras de acción. Nuestra experiencia e información (10) indica que existen tres contextos fundamentales para la adquisición de hábitos lectores: la familia, la escuela y la sociedad. En cada uno de estos ambientes hemos estudiado cuáles son los factores que favorecen y dificultan y de cuyo balance resultan los hábitos lectores o su ausencia en los chicos y chicas. Por ello, hemos seleccionando a todo el profesorado de lengua (4 personas), a sus padres y madres, a dos educadores de Servicios Sociales y a los bibliotecarios/as del barrio (dos personas).

En este artículo se presenta el modelo, la metodología y el proceso seguido para investigar cuáles son y qué factores contextuales están influyendo sobre los hábitos lectores de los/as jóvenes pertenecientes a un colegio público del extrarradio de Málaga capital.

(8) Cfr. MacDonald, B.: *La evaluación y control de la educación*, en Gimeno Sacristan y Pérez Gómez: *La enseñanza su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, 1983.

(9) Cfr. Barbadillo Griñan, P.: "La lectura infantil en el ámbito familiar", *Infancia y sociedad*, 21-22 (1993) pp.138-147.

(10) Cfr. Moreno, E., Padilla, M. y Vélez, E.: *La familia como contexto de adquisición de hábitos lectores. Un estudio descriptivo*, en Llorent Bedmar (Ed.): *Familia y educación. Una perspectiva comparada*. Sevilla, Universidad de Sevilla, 1998; Moreno Sánchez, E.: *Análisis de las actitudes de los padres ante el proceso lector de los hijos (memoria de licenciatura)*, Trabajo no publicado, Málaga, 1987; Moreno Sánchez, E. y Muñoz Sánchez, A.M.: "Revisión de los factores implicados en el proceso lector", *Revista Puerta Nueva*, 8 (1988) pp.40-45; Rodríguez, J.M.; Moreno, E. y Muñoz, A.: "Aprendizaje y ambiente: influencias del entorno familiar y escolar en el aprendizaje de la lectura (I)", *Revista de Educación Especial*, 3 (1988) pp. 21-26; Rodríguez, J.M.; Moreno, E. y Muñoz, A.: "Aprendizaje y ambiente: influencias del entorno familiar y escolar en el aprendizaje de la lectura (II)", *Revista de Educación Especial*, 4 (1989) pp. 39-44.

(11) Taylor, S. y Bogdan, R.: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aires,

EL MODELO DE INVESTIGACIÓN

Esta evaluación se encuadra dentro de lo que se denomina etnografía descriptiva (11) y como estrategia se ha empleado el estudio de casos. Se pretende, por un lado, proporcionar una imagen lo más fiel posible de la realidad, de lo que la gente dice y del modo en que actúa y, por otro, se trata de redactar los resultados e interpretar los hallazgos obtenidos, aunque somos conscientes de que será el lector/a quien deberá extraer sus propias conclusiones y generalizaciones a partir de los datos del estudio.

TRABAJO DE CAMPO

La evaluación se inició con la localización y clasificación del material bibliográfico. Su lectura proporcionó el primer acercamiento teórico al problema. Una vez en contacto con él se elaboró el diseño práctico. Este proceso se inició en el curso 1995-96.

El siguiente paso lo constituyó el contacto con la realidad. Como punto de partida se plantearon una serie de interrogantes generales que, en posteriores fases, se irían concretando y que abarcaban los siguientes aspectos:

- ¿Qué es lo que leen los chicos y chicas, cuándo, cómo y dónde?
- ¿Qué les gustaría leer, cómo, cuándo y dónde?
- ¿Cuál es la relación que tienen sus familias con la lectura?
- ¿Qué materiales tienen en casa relacionados con la lectura?
- ¿Cómo colaboran las familias con el profesorado?
- ¿Qué consideración reciben los hábitos lectores en el colegio?
- ¿Tiene el gusto por la lectura tanta importancia como el aprendizaje mecánico de la correspondencia entre grafemas y fonemas?
- ¿Qué ofrece la sociedad para facilitar la lectura?
- ¿Cómo funcionan las bibliotecas públicas? ¿Para qué sirven realmente? ¿Quién las utiliza?
- ¿Cómo funcionan, si existen, las bibliotecas de aula y de centro?
- ¿Qué papel tiene la televisión, el ordenador y los medios de comunicación?

Sobre estas cuestiones iniciales se elaboraron los instrumentos de recogida de información.

La evaluación, como estaba previsto en los objetivos, se desarrolló en el curso 1997-98 fundamentalmente en el colegio, aunque para obtener la información necesaria de los padres y madres (dada su historia de no participación en el centro) acudimos a sus viviendas particulares. Para entrevistar a las personas responsables de las bibliotecas municipales se acudió a dos de las siete que hay próximas al centro y que son a las que más acude el alumnado. Por ello, para facilitar la descripción del proceso vamos a diferenciar el trabajo de campo en cada uno de los contextos.

(11) Cfr. Taylor, S. y Bogdan, R.: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aires, Paidós, 1985.

En el colegio

“La explicación de los procedimientos e intereses de la investigación a los porteros e informantes es uno de los problemas más delicados que se enfrentan en la investigación de campo” (12). Por ello, el primer contacto con el centro fue a través del director. Se le expuso el estudio y las necesidades metodológicas que presentaba. En el informe se pretendió que la explicación fuera veraz, pero vaga e imprecisa para evitar susceptibilidades. Hay que destacar que su actitud fue positiva y que no exigió una información más elaborada que la que se facilitó inicialmente. Se presentó el trabajo a cada uno de los profesores y profesoras del centro quienes, a su vez, demostraron una actitud confiada y se ofrecieron a colaborar en todo lo necesario.

También se le realizó una entrevista para conocer datos del centro y del barrio, los cuales facilitó exhaustivamente presentando el Plan de Centro.

Posteriormente se mantuvo una reunión con el profesorado de lengua de todos los cursos a quienes se les facilitó información detallada sobre la evaluación. Después de negociar con el profesorado del centro las condiciones en las que ésta se iba a llevar a cabo, se les solicitaron las listas del alumnado de cada uno de los cursos a los que daban clase. Fue a ellas y a ellos a quienes se les grabó en sus clases mientras impartían su asignatura (excepto algunos que se negaron a aparecer personalmente en el vídeo, aunque sí permitieron que se grabara la clase). Para ello la cámara se colocaba en un lugar donde permanecía durante toda la sesión. Este hecho conllevaba ventajas e inconvenientes con respecto a la recogida de información. Por una parte, el alumnado se habituó a ver un artefacto extraño en su clase y, por otra, se perdía información en los casos en los que se cambiaban de sitio o hablaban de espaldas varias personas.

Estimado/a sr/a:

Como ya habrá tenido noticias por sus hijos o hijas, estamos realizando una investigación sobre la lectura de los chicos y chicas de 6º de Primaria y de 1º y 2º de ESO, para ello hemos elegido el colegio X. Para este estudio necesitamos su colaboración a través de las preguntas que le van a realizar nuestros colaboradores. Estas visitas, salvo que Ud. señale otro momento, se realizarán durante las mañanas de los días laborables.

Si esta interesado/a en los resultados de este estudio no dude en pedírnoslos, gustosamente se los proporcionaremos.

Dándole las gracias anticipadas, reciba un cordial saludo.

Fdo. La investigadora principal

Cuadro 1: Nota de aviso a las familias

Previamente se les explicó a los chicos y chicas en qué consistía el trabajo que se iba a realizar y se les repartieron notas en las cuales se avisaba a las familias de la visita que iban a recibir para hablar de los hábitos lectores de sus hijos e hijas, con objeto de realizar una evaluación (Cuadro 1). También se les pedía que anotasen en un papel su domicilio particular para poder acudir a sus casas posteriormente.

(12) Taylor, S. y Bogdan, R.: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aires, Paidós, 1985, p. 42.

Se realizaron entrevistas a todo el alumnado que quiso participar en el estudio, completando, además, un cuestionario sobre el tema.

En la familia

Para la recogida de datos de este contexto se contactó con trabajadores y trabajadoras sociales que la llevaron a cabo, dada la facilidad de acceso, el desenvolvimiento y el conocimiento que tienen de la familia (en general) y esta zona (en particular).

Para uniformizar criterios y explicar la finalidad y metodología del proceso de evaluación que iban a realizar tuvimos constantes reuniones con ellas y ellos antes de empezar el trabajo de campo. Se dedicó una semana para trabajar los contenidos que aparecen en el cuadro 2.

Para el seguimiento del trabajo se concretaron sesiones de un día por semana.

En ellas se presentaban los resultados de las entrevistas realizadas en un informe escrito. En el caso de no haber podido realizar las entrevistas asignadas, en el informe debían aparecer las razones de ello. También se planteaban los problemas surgidos y de forma consensuada se trataron de buscar soluciones.

La entrevista a las familias era abierta; los entrevistadores y las entrevistadoras llevaban un guión con los aspectos más importante que se debían tratar en el desarrollo de la misma. Una vez finalizada se hacía un informe relatando no sólo el contenido

de la entrevista basado en las preguntas que planteaba el guión, sino que además se realizaba una descripción del escenario, de la persona entrevistada y de los materiales culturales que, a simple vista, aparecían en casa. También se incluían las observaciones personales que cada entrevistador o entrevistadora quería anotar, señalando incluso los acontecimientos que no se comprendían (13).

En la sociedad: el barrio y las bibliotecas públicas

(13) Cfr. Taylor, S. y Bogdan, R.: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aires, Paidós, 1985.

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. La entrevista como instrumento de recogida de información: <ul style="list-style-type: none"> - La entrevista. Clases. - Condiciones formales de la entrevista: <ol style="list-style-type: none"> 1. Preparación. 2. Ejecución. 2. El Fracaso escolar. Un Problema social. <ul style="list-style-type: none"> - Aproximación al concepto de fracaso escolar. - Fracaso escolar vs inadaptación escolar. - Raíces del fracaso escolar. <ol style="list-style-type: none"> 1. Atribución causal. 2. Factores emocionales 3. Status socioeconómico. 4. Malnutrición Infantil. 5. Nuevas tecnologías: TV, vídeo, ordenador. 6. Sistema educativo: <ul style="list-style-type: none"> - Profesor - Obligatoriedad de la enseñanza. - Programas educativos. - Fracaso escolar y Problemas lecto-escritores. ¿Una relación causal? - Intervención desde el trabajo social. 3. Importancia de los hábitos lectores para el desarrollo académico. |
|---|

Cuadro 2: Contenido del curso preparatorio de trabajadores/as sociales

Para completar el trabajo de campo se planteó la necesidad de recoger información en un contexto más amplio, pero donde también tienen lugar experiencias que van a determinar los hábitos lectores.

Realizamos el primer contacto con la realidad a través de la simple observación de las cosas, los hechos, los fenómenos, en definitiva de la vida cotidiana, que se podía captar de forma espontánea. Esto supuso, desde el punto de vista metodológico, un primer acercamiento a la realidad.

Visitamos el barrio, tanto a pie como en coche, observando su estructura general y la vida en las calles. Para llevar a cabo este contacto global con el barrio de la manera más sistemática posible nos planteamos las siguientes cuestiones (14):

- ¿Qué nos interesa ver y/o consultar?
- ¿A quiénes podemos ver y/o consultar?
- ¿Dónde podemos encontrar a estas personas?

En respuesta a estas cuestiones y para conocer todos aquellos datos socioeconómicos y culturales del barrio procedimos al análisis de material referencial (prensa local y publicaciones demográficas). En este momento éramos conscientes de que, a pesar de los datos obtenidos, esto no era más que “una fotografía sólo da detalles de la superficie (...) y que interesa lo que hay detrás” (15). Por eso, era necesario traspasar las fronteras, lo cual significaba una estancia prolongada en el barrio:

“Nadie puede remplazar un contacto directo del observador con su campo de estudio, ninguna técnica es capaz de sugerir tantas ideas nuevas” (16).

Sin embargo, como el objetivo de este trabajo no se centraba exclusiva ni fundamentalmente en este contexto optamos por acudir a informantes clave. Estas personas, presumiblemente, iban a tener una información válida para la evaluación.

Mantuvimos entrevistas con personas que trabajaban en los Servicios Sociales. Consideramos también la influencia de las bibliotecas como una variable cuya incidencia es muy importante (según la información obtenida en la revisión bibliográfica) para los hábitos lectores. Para obtener datos sobre ellas se realizaron observaciones de dos de las que geográficamente estaban más cercanas al colegio, así como entrevistas y cuestionarios a sus responsables.

LOS MÉTODOS DE LA INVESTIGACIÓN

El principal instrumento de recogida de datos en este estudio de casos es la investigadora. En la investigación etnográfica la investigadora realiza su estudio en el campo, es decir, dedica un período extenso de tiempo a vivir y convivir con las perso-

(14) Cfr. Ander-Egg, E.: *Investigación y diagnóstico para el trabajo social*, Buenos Aires, Humanitas, 1990.

(15) Woods, P.: *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Barcelona, Paidós MEC, 1989, p. 19.

(16) Caplow, citado en Ander-egg, E.: *Investigación y diagnóstico para el trabajo social*, Buenos Aires, Humanitas, 1990, p. 51.

nas participantes en el caso que está investigando. Por eso, se habla también en el estudio de caso del trabajo de campo y de la inmersión en él. Para poder captar los significados, las normas, los valores, es decir, la cultura propia de cada caso, y de esa manera estar en condiciones para presentar una interpretación y una reconstrucción del mismo, es indispensables que la investigadora se sumerja (inmersión) y conviva (trabajo de campo) con sus protagonistas. Para captar esta complejidad es indispensable conocer los contextos donde desarrollar sus actividades cotidianas y obtener una visión global de la realidad definida como caso.

Entre los múltiples instrumentos que se pueden emplear en la recogida de datos que se proponen en la bibliografía consultada, se optó por los siguientes: la observación, las entrevistas y los cuestionarios

Observación

Para la recogida de datos a través de la observación se han tomado las decisiones que se recogen en el cuadro 3 (17).

No participante

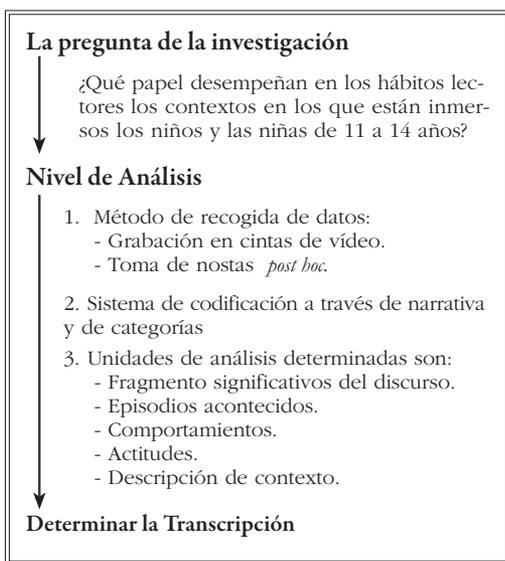
No se ha utilizado como técnica inicial o exploratoria, sino que se ha empleado como "verificación" del proceso de evaluación. Para ello hemos llevado a cabo dos tipos de observación:

a) Directa. A través de aquellas formas de evaluación sobre el terreno, en contacto con la realidad, como son las entrevistas y el cuestionario y, especialmente, las grabaciones en casetes y vídeo.

Se grababan las clases de lengua. Después los observadores (la investigadora y dos colegas) fragmentaron las cintas de vídeo en diferentes categorías de observación. Los observadores/as interpretaron las cintas hasta que estuvieron de acuerdo sobre el instante en que cambia el grado de compromiso.

Una vez que se había detectado un evento codificable, la tarea del observador/es era la de clasificar el evento, es decir, asignarlo a una de las categorías del esquema de codificación.

A través de los procesos de triangulación se buscó la concordancia entre los/as observadores, siendo ésta una forma de evaluar, de convencer de la precisión de los datos.



Cuadro 3: Toma de decisiones para realizar la observación

(17) Cfr. Wittrock, M.C.: *La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos I*, Barcelona, Paidós/MEC, 1989, p. 364.

La grabación duró 50 minutos por clase, lo que suponía un total de 300 minutos. Después del visionado del vídeo se formularon las hipótesis a modo de interrogantes acerca de los hábitos lectores y se elaboró un esquema de codificación. En este proceso intervinieron sólo dos observadores. Después cada uno de ellos, independientemente, realizaron todo el análisis. Las confusiones o diferencias en la codificación se “reconvertían” en los encuentros periódicos entre los observadores (18).

b) Indirecta. Basada en fuentes documentales: prensa local, censo municipal, archivo, documentos cartográficos (mapas de división administrativa, de densidad de población, de red de comunicaciones, ...).

Los documentos utilizados no constituyen registros literales de sucesos, sino que se consideran como una información que verifica y corrobora la evidencia de otras fuentes. A medio camino entre los documentos personales (narraciones en primera persona) y los documentos oficiales, antes mencionados, se encuentran otros documentos profesionales estudiados como son las programaciones de aula del profesorado o el Plan de Centro.

Participante

Se refiere al hecho de que el/la observador/a forma parte o interviene en la acción. Con esta observación se pretende contribuir al descubrimiento de información que facilite la toma de decisiones para mejorar la praxis. En ella el/la observador/a, además de interpretar la realidad, ha de plasmarla, transmitirla, comunicarla y conseguir implicar a los/as participantes (19).

Esta técnica se llevó a cabo a través del registro de notas de campo en el momento o inmediatamente después de producirse los fenómenos. Este tipo de observación se utilizó principalmente con las familias y en el barrio (dentro de éste en las bibliotecas públicas), donde no se pudieron hacer grabaciones, ya que en los procesos de aproximación y negociación de la investigación se consideró como un instrumento demasiado agresivo. En el resto de los contextos, sólo sirvió para complementar la información obtenida a través de la observación no participante.

En las notas se incluyen comentarios interpretativos basados en las propias percepciones que tiene el/la observador/a sobre la lectura.

Las entrevistas

Esta técnica conlleva una relación interpersonal que sirve para recoger información. El modelo que hemos empleado puede definirse como una entrevista no directiva (20) que se caracteriza por ser flexible, dinámica y no estructurada. Su objetivo es descubrir las perspectivas y posiciones de los/as informantes en relación con los hábitos lectores, expresándolos con sus mismas palabras.

En esta investigación se han considerado como informantes claves las personas a quienes se ha entrevistado: profesorado, responsables de bibliotecas públicas, responsables de Servicios Sociales, los padres y/o las madres y el propio alumnado.

(18) Cfr. Bakeman, R. y Gottman, J. M.: *Observación de la interacción*, Madrid, Morata, 1989, p. 103.

(19) Cfr. Fernández, J. y Santos, M. A.: *Evaluación cualitativa de programas de Educación Para la Salud. Una experiencia hospitalaria*, Málaga, Aljibe, 1992.

(20) Cfr. Patton, M.: *Practical Evaluation*, BeverlyHills, Sage Publications, 1982.

Estos informantes, en la línea que señalan Goetz y Lecompte (21), son personas que poseen información sobre el tema y que, además, estaban dispuestas a colaborar con la investigadora.

Se ha tratado de que el diseño de la investigación fuera flexible en todo momento, por ello no se partía de hipótesis cerradas, sino de interrogantes más o menos vagos acerca de problemas específicos de los escenarios donde tienen lugar los hábitos lectores.

El protocolo de las entrevistas era abierto y las categorías eran amplias y flexibles. Por ello se consideraron como temas de conversación que invitan a comunicarse, desprendiéndose del carácter de control.

En este caso la investigadora y las personas que colaboraban tenían la libertad de cambiar el orden o profundizar en aquellas cuestiones que consideraran importantes para el estudio. Se trató de que se pareciera más a una conversación reflexiva que a un conjunto de preguntas intimidatorias.

Las notas se tomaron después de realizar la entrevista y su redacción permitió completar los informes basados en la observación participante.

Questionarios

Los momentos más difíciles de la evaluación se producían en la focalización de aquellos aspectos que se consideraron como descriptores válidos del objeto de estudio.

Fue en esos instantes cuando descubrimos la capacidad del cuestionario para la recogida de datos sobre el foco de atención. Con ellos se solventaron las lagunas y se ampliaron los significados incompletos.

De hecho, se había realizado un intento de establecer categorías para llevar a cabo el análisis al organizar la observación en el aula. Sin embargo, en ésta se encontraron algunas lagunas importantes, a la vez que los datos que aportaban se interpretaron como incompletos para deducir de ellos significados inconscientes. A lo largo de su lectura seguimos la pista de los temas emergentes y a medida que avanzamos en el análisis se comenzaron a enfocar los intereses. Fue en ese momento cuando se decidió utilizar el cuestionario.

En cada uno de los cuestionarios (a las familias, profesorado, alumnado y responsables de bibliotecas) se plantean cuestiones referidas a los tres contextos de estudio y los aspectos, que tras la bibliografía consultada, destacan como relevantes para llevar a cabo una evaluación sobre los hábitos lectores.

EL MARCO ÉTICO DE LA EVALUACIÓN

En el estudio de casos los problemas éticos están vinculados a sus características y a sus modos de trabajo. Este tipo de evaluación implica trabajar con personas,

(21) Cfr. Goetz, J.P. y Lecompte, M.D.: *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Morata, 1988

(22) Cfr. Casanova, M.A.: *Manual de evaluación*, Madrid, Ed. La Muralla, 1995; Lincon, Y.: *Toward a Categorical Imperative for Qualitative Research*, en Eisner y Peshkin (eds.): *Qualitative Inquiry in Education. The Continuing Debate*, New York, Teachers College Press, 1990; MacDonald, B.

al lado de personas y, si se quiere, sobre personas (22). El hecho de que la investigación trate sobre algún aspecto de sus vidas supone que hay que preservarles de las consecuencias de la actividad investigadora. Los problemas éticos que se plantean a este respecto se refieren a cómo conjugar el desarrollo de la evaluación con los derechos de los participantes y su salvaguarda. Esos derechos básicamente son el derecho a la confidencialidad y al anonimato, y el derecho sobre los hechos relativos a sus vidas (23).

La garantía de la confidencialidad era una condición indispensable para que se estableciera el clima de confianza metodológica imprescindible en las relaciones humanas entre investigadora y participantes. Por ello, en el sentido que señalan Taylor y Bogdan, se trató de “garantizar la confidencialidad y la privacidad de las personas que estudiamos. Haremos saber a los informantes que las notas que tomemos no contendrán nombres ni identificarán información sobre los individuos o la organización, y que estamos tan obligados a respetar la confidencialidad como la gente de la organización” (24).

Este compromiso ético se hacía explícito en los primeros contactos con los informantes y en los cuestionarios donde se garantizaba el anonimato de las personas que lo realizaban, de forma que nadie supiera la autoría de las opiniones vertidas en ellos. También en el tratamiento de los datos de la observación y de la entrevista. Para ello se eliminó toda aquella información que podía desvelar la identidad de las personas participantes.

Después de negociar con los/as participantes el acceso se les facilitó un breve resumen del estudio, los objetivos y la metodología del trabajo. Esta información relativa al proceso de evaluación se le proporcionó al profesorado en un escrito junto con el esquema del proceso de evaluación en deferencia al conocimiento profesional que tenían sobre el tema (Cuadro 4).

Así mismo, existía el compromiso de que tras finalizar la evaluación serían informadas oportunamente cuantas personas colaboraran en él para que tuvieran conocimiento de los resultados obtenidos y porque suponíamos les sería de utilidad para el futuro desempeño de sus papeles profesionales en unos casos y del papel familiar o personal en otros.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Se han utilizado dos procedimientos. Por una parte, un análisis descriptivo de los resultados de los cuestionarios a través del subprograma *FRECUENCIAS* del paquete estadístico *SPSS.PC* (versión 3.0) y un análisis de contenido de las entrevistas y

y Walker, R.: *Case-study and the Social Philosophy of Educational Research*, en Hamilton (ed.): *Beyond the numbers game*, London, McMillan, 1977; Walker, R.: *The conduct of Educational Case Studies: Ethics, Theory and Procedures*, en Hammersley (eds.): *Controversies in Classroom Research*, Milton Keynes, Open Univ. Press, 1986; y Soltis, J.: *The ethics of Qualitative Research*, en Eisner y Peshkin (eds.): *Qualitative Inquiry in Education. The Continuing Debate*, New York, Teachers College Press, 1990.

(23) Cfr. Elliot, J.: *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata, 1990, p. 126.

(24) Taylor, S. y Bogdan, R.: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aires, Paidós, 1985, p. 44.

DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE EVALUACIÓN

Como en esta evaluación tratamos de analizar los factores que están incidiendo en los hábitos lectores de los niños y niñas, siendo éstos un fenómeno en el que priman los comportamientos humanos, el paradigma naturalista es el que es capaz de dar una explicación satisfactoria al mismo y a los procesos y agentes que intervienen en su desarrollo.

Nuestras pretensiones al realizar la evaluación están lejos de querer cuantificar, clasificar o seleccionar comportamientos, sino que lo que nos interesa es comprender el comportamiento lector de los niños y niñas.

Por ello vamos a realizar un estudio de casos, ya que éste trata de salvar el abismo que tradicionalmente ha existido entre la teoría y la acción, estudiando todos los factores que integran la sociedad y las relaciones que la definen.

Para realizar este estudio no es suficiente con el uso de instrumentos o la aplicación del análisis estadístico, sino que hay que sumergirse en la realidad que pretendemos evaluar.

Sin embargo, esto no quiere decir que renunciemos a los procedimientos y requisitos que debe reunir una investigación para que sus resultados sean creíbles. Por lo que actuaremos con el máximo rigor científico llevando a cabo el trabajo en dos fases:

Fase I: estudio piloto de una muestra representativa del colegio seleccionada por un muestreo aleatorio estratificado con el fin de validar los instrumentos a emplear en el estudio.

Fase 2: con las entrevistas, cuestionarios y observaciones aplicados al total de la población escolarizada entre 11 y 14 años y a las personas de su entorno más próximo, llevaremos a cabo el estudio etnográfico.

observaciones.

Durante el trabajo de campo, e incluso en la posterior elaboración de los informes, se mantuvieron contactos ocasionales con los informantes que junto con los colegas contribuyen de forma decisiva a la triangulación de los datos. Este proceso de contraste se puede definir como "el uso de dos o más métodos de recogida de datos en el estudio de algún aspecto del comportamiento humano" (25).

Para realizar el análisis de contenido, en el que han participado, además de la autora, dos colegas, hemos seguido la siguiente secuencia de trabajo:

1º) Lectura, por parte de cada una de las personas participantes en la investigación, del total de la información recogida a través de entrevistas y observaciones..

2º) Extracción individual de las categorías de análisis.

3º) Triangulación de las categorías elaboradas en los pasos anteriores.

4º) Elaboración de las ca-

Cuadro 4: Presentación del proceso de evaluación al profesorado

tegorías definitivas.

5º) Codificación de los datos.

Además, el proceso de análisis se completó con el contraste intermétodos, a través del cual se "trianguló" la información obtenida por los distintos instrumentos. Los informes finales se negociaron con los distintos colectivos, en los que se incluyeron las aportaciones realizadas por las personas participantes.

REFLEXIONES FINALES

(25) Cfr. Cohen, L. y Manion, L.: *Métodos de investigación educativa*, Madrid, La Muralla, 1990, p. 333.

Hay que resaltar que hemos encontrado información muy válida usando unos instrumentos simples como son la observación y la actitud de escucha a los verdaderos protagonistas de esta historia que son los chicos y chicas. El haber podido contrastar sus creencias, opiniones y actitudes con las que tienen otras personas de su entorno ha permitido completar y validar la información.

De los resultados obtenidos se puede concluir que los hábitos lectores no se crean, se favorecen y que parece ser que ni la familia, ni la escuela los propician. Por una parte, el colegio no constituye un agente de animación lectora, porque es un contexto donde la lectura es una actividad obligada y desagradable. A ello han contribuido el que el currículum escolar no es un currículum “lector”, sino “literario” y “gramatical” y que la lectura es una actividad “parásita” de los otros contenidos curriculares. También la no existencia de biblioteca de aula y el mal funcionamiento de la de centro dificultan la lectura.

Por otra parte, el contexto familiar tampoco propicia estos hábitos. Los padres y las madres, en general, ni leen ni facilitan las condiciones necesarias para que adquieran hábitos lectores. Carecen de recursos y el material lector que les proporcionan a sus hijos e hijas es el relacionado con la escuela. Valoran la lectura como algo que les va a permitir mejorar en el futuro a través de los estudios.

Por lo tanto, los chicos y chicas siguen viendo la lectura como una imposición o castigo, y sus lecturas favoritas, como son las revistas, los tebeos o los libros de terror, se consideran una pérdida de tiempo.

Por último, hay que señalar que si bien todos los contextos investigados, con sus circunstancias, influyen en los hábitos lectores, no son determinantes. El factor decisivo como en otros comportamientos juveniles (usar el casco en la moto, uso de métodos anticonceptivos, consumo de drogas, etc.) parece ser de carácter individual o personal.

Los hallazgos más relevantes sugieren la necesidad de un debate social serio y profundo que clarifique cuál debe ser el papel de la lectura en la sociedad actual y del que surjan pautas de intervención no sólo escolares sino también sociales, teniendo presente que los hábitos lectores se forman en un campo de respeto a la libertad absoluta de tiempos, lugares y de elección de materiales por parte de las personas.