

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO PÚBLICO DE AREQUIPA

CARRERA PROFESIONAL COMUNICACIÓN



**“DIFICULTADES EN LA APLICACIÓN DEL PLAN LECTOR DE
LOS ESTUDIANTES DEL NIVEL SECUNDARIO DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA CASIMIRO CUADROS, CAYMA, 2017”**

TESIS PRESENTADA POR:

**COILA LUQUE, Gary Luigi
MAQUE CHECA, Américo Benildo**

**PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL
DE PROFESORES EN LA CARRERA
PROFESIONAL DE COMUNICACIÓN.**

**AREQUIPA- PERÚ
2018**

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO PÚBLICO DE AREQUIPA

CARRERA PROFESIONAL COMUNICACIÓN



**“DIFICULTADES EN LA APLICACIÓN DEL PLAN LECTOR DE
LOS ESTUDIANTES DEL NIVEL SECUNDARIO DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA CASIMIRO CUADROS, CAYMA, 2017”**

TESIS PRESENTADA POR:

**COILA LUQUE, GARY LUIGI
MAQUE CHECA, AMÉRICO BENILDO**

**PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL
DE PROFESORES EN LA CARRERA
PROFESIONAL DE COMUNICACIÓN.**

ASESORA: LUISA AGUILAR MESCO

**AREQUIPA- PERÚ
2018**

JURADO CALIFICADOR

DR. BARTOLOMÉ CABRERA ÁLVAREZ
PRESIDENTE

PROF. RAÚL CHALCO FERNÁNDEZ
VOCAL

PROF. DAVID RONDÓN CACERES
SECRETARIO - INFORMANTE

RESULTADOS: _____

OBSERVACIONES: _____

FECHA: _____

EPÍGRAFE

“Ser Joven y no ser revolucionario, es una contradicción hasta biológica”

(Salvador Allende)

DEDICATORIA

A Dios por darme día a día una oportunidad para seguir adelante y a mis padres Pedro y Martha quienes me ayudan a cumplir con mis metas.

Gary

A Dios y la virgen María que me dieron la oportunidad de vivir.

Con mucho cariño a mis padres Juan e Irenia quienes me dieron la vida y han estado conmigo en todo momento, gracias por darme una carrera para mi futuro y por creer en mí.

A mis hermanas Carina y Yuli por estar conmigo y apoyarme siempre, a Shelema por ser el motor y motivo de la familia.

Los quiero muchísimo y lo que hago siempre es por ustedes.

Américo

ÍNDICE

JURADO CALIFICADOR

EPÍGRAFE

DEDICATORIA

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO TEÓRICO

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	11
1.1 Descripción y formulación del problema.....	11
1.2 Objetivos de la investigación	12
1.2.1. Objetivo general.....	12
1.2.2. Objetivos específicos	13
1.3 Justificación.....	13
1.4 Marco teórico.....	14
1.4.1 Antecedentes de estudio	14
1.4.2 Conceptos básicos	16
1.4.2.1. Dificultades	16
1.4.2.2. Aplicación	16
1.4.2.3. Plan lector	16
1.4.3 Bases teóricas científicas	17
1.4.3.1. La lectura.....	17
1.4.3.2. Definición de lo que es leer.....	24
1.4.3.3. La motivación lectora.....	26
1.4.3.3.1. La motivación lectora en los adolescentes	31
1.4.3.4. Procesos de la lectura	35
1.4.3.4.1. Lectura como proceso perceptivo	35
1.4.3.4.2. Lectura como proceso de comprensión.....	35

1.4.3.4.3. Lectura como proceso creativo	36
1.4.3.5. Lectura y comprensión	36
1.4.3.6. Textos.....	37
1.4.3.6.1. Clases de textos	37
1.4.3.6.2. La comprensión de textos	38
1.4.3.7. La comprensión lectora	39
1.4.3.7.1. El Proceso de La Lectura en textos escritos.-	41
1.4.3.7.2. Niveles de comprensión lectora:	42
A) Nivel literal.....	42
B) Nivel inferencial.....	44
1.4.3.8. Estrategias de comprensión de textos escritos	45
1.4.3.9. Plan lector	47
1.4.3.9.1. Importancia del plan lector	48
1.4.3.10. Lectura y escritura.....	49
1.4.3.10.1. La lectura	50
1.4.3.10.2. Lectura en la escuela	51
1.4.3.10.3. Gusto por la lectura.....	53
A. Las acciones del Programa se focalizaron en dos dimensiones:	54
B. Descripción de la finalidad.....	57
1.4 Variables e indicadores	63

CAPÍTULO II

PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

2.1 Tipo y diseño de investigación.....	64
2.2 Técnicas e instrumentos de verificación	65
2.2.1 Técnica	65
2.2.2 Instrumento	65
2.3 Campo de verificación. Ámbito geográfico y temporal.....	66
2.5 Estrategias de recolección de datos	66

CAPITULO III

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CONCLUSIONES

SUGERENCIAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación titulado “DIFICULTADES EN LA APLICACIÓN DEL PLAN LECTOR DE LOS ESTUDIANTES DEL NIVEL SECUNDARIO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA CASIMIRO CUADROS, CAYMA, 2017”; tiene como objetivo general describir cuáles son las dificultades que se presentan al momento de aplicar el plan Lector en los estudiantes de la I.E Casimiro Cuadros.

Esta investigación surge desde la perspectiva motivacional, es decir que todo plan lector debe motivar, alentar y generar en los estudiantes el interés por la lectura, sin embargo en muchas instituciones se ha convertido en una especie de camisa de fuerza y en otras solo el cumplimiento de lo normado en la institución.

El trabajo de investigación se ha dividido en tres capítulos.

El primer capítulo denominado Planteamiento Teórico presenta la descripción del problema, el mismo que líneas arriba se ha realizado; también presenta los objetivos de la investigación, la justificación de la misma y el marco teórico; el mismo que alberga datos relacionados al Plan lector y a la lectura comprensiva, los distintos niveles de lectura a los que se puede arribar con los planes lectores y finalmente se consigna la operacionalización de la variable con sus respectivos indicadores.

El segundo capítulo denominado Metodología de la Investigación, consigna el tipo de investigación que en este caso es descriptivo simple; además es transversal y retrospectivo; también se considera la técnica e instrumento aplicado; así como la población y muestra.

El tercer capítulo denominado Resultados de la Investigación, considera a través de cuadros y gráficas estadísticamente analizados, los datos obtenidos luego de la aplicación del instrumento.

Finalmente se considera las conclusiones, sugerencias y anexos, que evidencian la realización del trabajo y que permiten a otros estudios proyectarse a dar solución a la problemática detectada.

LOS AUTORES.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO TEÓRICO

1.1 Descripción y formulación del problema

Según el Ministerio de Educación, y los resultados obtenidos en las evaluaciones censales, se enfatiza que los enfoques didácticos del área de comunicación han tomado un giro definitivo hacia la faceta del uso de la interacción y participación, siendo indudable la relación que existe entre la escritura y la lectura. A pesar que en los últimos resultados se ha observado una mejoría en cuanto a la comprensión lectora, también es cierto que el avance no ha sido significativo, de tal manera que se debe mirar con atención dichos resultados.

Hoy en día se tienen serios inconvenientes a nivel de estrategias de aplicación de los Planes Lectores en las distintas Instituciones y la I.E. Casimiro Cuadros no es la excepción, ya que se presentan dificultades en cuanto al horario, tiempo, espacio y temática; los mismos que a través de la presente investigación se pretende dilucidar.

Luego de haber expuesto el problema, la investigación arriba a las siguientes interrogantes:

a) Interrogante general

- ¿Qué dificultades se presentan al momento de aplicar el plan lector en los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Casimiro Cuadros, Cayma?

b) Interrogantes Específicas

- ¿Qué problemas se presentan en cuanto al tiempo de aplicación del plan lector en los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Casimiro Cuadros, Cayma?
- ¿Se encuentran dificultades en cuanto al espacio y su adecuación para aplicar el plan lector en los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Casimiro Cuadros, Cayma?
- ¿Qué estrategias son empleadas para la aplicación y desarrollo del plan lector en los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Casimiro Cuadros, Cayma?
- ¿Qué tipo de textos se aplican en el desarrollo del plan lector en los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Casimiro Cuadros, Cayma?
- ¿Qué problemas se presentan en cuanto a la motivación que genera el desarrollo del plan lector en los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Casimiro Cuadros, Cayma?

1.2 Objetivos de la investigación

1.2.1. Objetivo general

Identificar las dificultades que se presentan al momento de aplicar el plan lector en los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Casimiro Cuadros, Cayma.

1.2.2. Objetivos específicos

- Precisar los problemas que se presentan en cuanto al tiempo de aplicación del plan lector en los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Casimiro Cuadros, Cayma.
- Señalar si se encuentran dificultades en cuanto al espacio y su adecuación para aplicar el plan lector en los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Casimiro Cuadros, Cayma.
- Precisar si las estrategias son empleadas para la aplicación y desarrollo del plan lector en los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Casimiro Cuadros, Cayma.
- Especificar el tipo de textos que se aplican en el desarrollo del plan lector en los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Casimiro Cuadros, Cayma.
- Precisar los problemas que se presentan en cuanto a la motivación que genera el desarrollo del plan lector en los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Casimiro Cuadros, Cayma?

1.3 Justificación

Desde el punto de vista teórico es importante; porque, va a contribuir a profundizar el manejo o dominio que tienen los/las alumnas respecto a la comprensión lectora a través de los planes lectores y si estos responden a la necesidad de comunicarse y relacionarse con otros, con el fin de expresar sus ideas, sentimientos, necesidades, fantasías, etc.

Desde el aspecto curricular, la comprensión de textos implica la construcción de significados para expresar diversos propósitos mediante variados tipos de textos. De esta manera, se pretende rescatar la comprensión de textos, teniendo en cuenta que uno de los propósitos principales de la escuela debe ser lograr el dominio de la comprensión, entendiendo que leer, es también producir mensajes con intencionalidad y destinatarios reales y, que implica crear diversos

tipos de textos en función de las necesidades e intereses del momento.

La investigación se justifica porque la comprensión de textos es una necesidad durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo los docentes la responsabilidad de asegurar que los estudiantes comprendan con eficacia los diversos escritos que se tienen. En ese marco, sus resultados son importantes para describir cuáles son las dificultades en el desarrollo del plan lector en los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Casimiro Cuadros, Cayma.

1.4 Marco teórico

1.4.1 Antecedentes de estudio

Se pudo ubicar los siguientes antecedentes:

COMPRENSIÓN LECTORA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN COMUNICACIÓN DE ALUMNOS DEL SEGUNDO GRADO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE VENTANILLA Tesis para optar el grado académico de Maestro en Educación Mención en Psicopedagogía BACHILLER LINA YSABEL ALIAGA JIMÉNEZ; quien llegó a las siguientes conclusiones:

- Al analizar e interpretar los resultados obtenidos a través del procesamiento estadístico realizado y del planteamiento teórico, La investigación permite concluir lo siguiente: Existe una relación significativa positiva entre La variable comprensión lectora y el rendimiento en el área de comunicación de los alumnos de segundo grado de educación primaria de una institución educativa estatal del distrito de Ventanilla Callao. Se afirma entonces, que a una buena comprensión lectora, mejoren son los resultados académicos, a su vez, si no existe una buena comprensión lectora, los resultados académicos serán deficientes.
- Existe relación significativa y positiva entre la comprensión lectora literal y el rendimiento académico en el área de comunicación de los alumnos de

segundo grado de educación primaria de una institución educativa estatal del distrito de Ventanilla Callao. Observándose que los alumnos tienen nivel bueno en la comprensión literal. Existe relación significativa moderada entre la comprensión lectora reorganizativa y el rendimiento académico en el área de Comunicación de los alumnos de segundo grado de educación primaria de una institución educativa estatal del distrito de Ventanilla callao. Observándose que los alumnos tienen nivel bueno en la comprensión reorganizativa.

- No existe relación entre la comprensión lectora inferencial y el rendimiento académico en el área de comunicación de los alumnos de segundo grado de educación primaria de una Institución Educativa estatal del distrito de Ventanilla Callao. Apreciándose que existe un nivel malo en comprensión lectora inferencial.
- Existe una relación significativa moderada entre la comprensión lectora criterial y el rendimiento académico en el área de comunicación de los alumnos de segundo grado de educación primaria de una Institución Educativa estatal del distrito de Ventanilla Callao. Apreciándose que los alumnos tienen nivel malo en la comprensión criterial.

“FACTORES QUE INFLUYEN EN EL HÁBITO DE LECTURA EN ESTUDIANTES DEL 5TO. GRADO DE PRIMARIA DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DE PUNCHANA - 2014” PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN, ESPECIALIDAD EDUCACIÓN PRIMARIA
AUTOR(ES): Bach. LUISA STEFANI REÁTEGUI MALAFAYA. Bach. LUZ EDITH VÁSQUEZ ELESCANO; quienes llegaron a las siguientes conclusiones:

1. La Actitud hacia la lectura según el test aplicado a los 285 (100%) estudiantes del 5° grado de Primaria de las Instituciones Educativas Públicas de Punchana, la mayoría de estudiantes asumió una actitud Positiva (55.8%), con promedio del puntaje alcanzado en el Test de actitud de 30.24 puntos y desviación típica de ± 4.60 puntos valor que confirma la actitud hacia la lectura positiva.

2. La Planificación y Ejecución del Plan lector en la mayoría de los estudiantes del 5° grado de primaria (126 estudiantes) fue regular (44,2%).

3. La motivación hacia la lectura de la mayor parte de los estudiantes del 5° grado de primaria de las instituciones públicas de Punchana 54,0% alcanzó el nivel medio.

4. El hábito hacia la lectura en mayor porcentaje (62,8%) lo alcanzó el Hábito positivo hacia la lectura en los estudiantes del 5° grado de primaria de las instituciones educativas de primaria de Punchana.

5. Se determinó la relación estadísticamente significativa entre la Actitud hacia la lectura y el Hábito de lectura, de los estudiantes del 5° grado de Primaria de las Instituciones Educativas Públicas de Punchana $p = 0,000$ ($p < 0,05$).

1.4.2 Conceptos básicos

1.4.2.1. Dificultades

Conjunto de imponderables que se presentan de manera adversa frente a una situación determinada.

1.4.2.2. Aplicación

Poner en funcionamiento algo, ejecutar una acción para recibir resultados respecto a una actividad.

1.4.2.3. Plan lector

Organización sistémica del desarrollo de capacidades lectoras en los estudiantes a partir de una organización, ejecución y evaluación.

1.4.3 Bases teóricas científicas

1.4.3.1. La lectura

La lectura La palabra lectura se puede definir desde su etimología, en la que se hace referencia al latín “legere” que significa cosechar, recoger (Barrios, 1990). Pareciera que la acción de leer está siempre relacionada con la acción de recoger algo que está esperando ser recogido, pero que depende de quién realizará esta acción. Decir esto no da una idea completa del significado de la lectura. Lo que va a ser recogido es pasivo en un sentido, pero también en el contacto con este pasivo se generan nuevas acciones en el lector a partir de lo recogido.

Por eso mismo, Pinzás (2001) afirma que la lectura es un proceso interactivo entre el lector y el texto, donde el lector se acerca al texto buscando comprender un mensaje y en ese proceso realiza otras acciones como predecir, anticipar y desarrollar expectativas con respecto a cuál va a ser el mensaje. Se puede afirmar entonces que la lectura es un proceso iniciado por el lector que se aproxima a un mensaje para decodificarlo, y que en este contacto se activan otras actividades cognitivas complementarias. Probablemente, atendiendo a esta complejidad, es que Barrios (1990) definió la lectura como una actividad compleja y profunda, que involucra la totalidad del pensar en sucesivas asociaciones mentales y en funciones analíticas, sintéticas y valorativas. Con esto quiso afirmar que leer no es solamente el reconocimiento perceptivo de lo que está escrito, sino que también tiene que ver con la captación de las ideas a través de los mensajes y con la relación que el lector establece con estas ideas. Es decir, leer implica descifrar el código en que está escrito un mensaje y captar el significado del mensaje. (Alliende y Condemarín, 1986). Morles (1997) afirma, en el mismo sentido, que la lectura implica encontrarse con un mensaje desde la percepción y comprenderlo a través de los procesos cognitivos, de manera que se asimila y se da una respuesta al mismo. La lectura sería entonces una interacción entre el lector y el texto escrito, que va a generar siempre una respuesta en el primero debido a la intencionalidad del escritor y a las circunstancias del lector. Para que esta interacción entre lector y el texto se realice, es importante que esté

consolidada la comprensión lectora, que es la base de esta relación (Pinzás, 2001). Dado que no hay lectura sin percepción y revelación de significado del texto completo (Morón, 1996), se puede afirmar que toda lectura propiamente dicha es comprensiva (Alliende y Condemarín, 1986). Para ser comprensiva se tiene que manejar información que va desde los aspectos gráficos, fonológicos, léxicos, morfosintácticos, semánticos, referenciales y textuales (Alliende y Condemarín, 1986) hasta el propio conocimiento del lector sobre la gente, lugares, cosas, el mundo en general, los textos y su organización (Pinzás, 2001). La lectura es una habilidad que está siempre en desarrollo y mejorando con la práctica (Pinzás, 2001). Además, aprender a leer implica que el lector sea capaz de comprender una gran variedad de escritos (Alliende y Condemarín, 1986), dado que cada materia requiere un modalidad propia de lectura (Barrios, 1990). Integrando lo anterior, se puede afirmar que la lectura es un proceso que se desarrolla en dos momentos.

El primer momento consiste en la percepción y decodificación de un mensaje escrito en un sistema de símbolos particular por parte del lector. En el segundo momento, la lectura sería un proceso interactivo entre el lector y lo escrito. En esta interacción, luego de la decodificación del mensaje escrito, el lector pasa de la decodificación a la comprensión completa del mensaje, utilizando sus conocimientos y preparación previos, las reacciones emocionales que el texto pueda generar en él, sus expectativas, su intención, etc. Este momento interactivo, junto con el primero, son condición para una comprensión lectora correcta. Sin embargo, para entender lo que significa la lectura no basta con definirla. Hay que considerar los factores que están presentes en el proceso de leer. Alliende y Condemarín (1986), en su afán por considerar todas las variables que intervienen en la lectura, listan varios factores.

En primer lugar consideran los factores físicos y fisiológicos, como la edad cronológica, el sexo y los aspectos sensoriales relacionados con la visión. Luego están los factores sociales, emocionales y culturales, en tanto influyen en la personalidad de cada individuo. Estos serían la madurez emocional y social, que tienen que ver con la confianza que tienen en sus propios recursos, el nivel de autoestima y la capacidad de confiar y de relacionarse con los pares; y, los

factores socioeconómicos y culturales, que incluyen al hogar (padres, hermanos, familiares en tanto que son modelos de conducta), a la comunidad (amistades, colegio, profesores y demás personas involucradas en la estimulación de la persona en su desarrollo, así como la población, ciudad, país y distrito en el que vive) y a los medios económicos y culturales de los que dispone la persona. Están también los factores perceptivos, que incluyen la capacidad de percepción visual, la discriminación visual y la habilidad visomotora, requisitos indispensables para poder leer, pero que no son suficientes para hacerlo con destreza. En cuarto lugar se consideraron los factores cognoscitivos, que incluyen la inteligencia general (como coeficiente intelectual o CI), ciertas habilidades mentales específicas (la atención, la memoria en sus tres tipos: sensorial, a corto plazo y a largo plazo) y el trasfondo cultural del lector.

Finalmente, se mencionan los factores lingüísticos, que son las destrezas relacionadas con la comunicación hablada, escrita o en lectura. Estos factores serían el vocabulario que domina el lector, la conciencia lingüística que tiene del proceso comunicativo, el uso de la sintaxis y el desarrollo del lenguaje interno y externo.

Para la presente investigación son relevantes de manera especial los factores sociales, emocionales y culturales, dado que la motivación puede ubicarse en esta área al relacionarse con elementos de estima personal (autoeficacia), intereses personales (motivación intrínseca) e interacción social (con familiares, pares y profesores) y se da siempre en un contexto (escuela, biblioteca, planes lectores, etc.) que puede motivar a la persona a leer (motivación extrínseca). Una vez definida la lectura y habiendo considerado sus factores, se tiene que prestar atención a un problema cultural actual relacionado con la lectura. Actualmente, la industria editorial tiene una amplia cobertura, la más grande que ha tenido desde la invención de la imprenta. La lectura (no sólo la impresa en libros, sino también la disponible en formato electrónico y a través de la internet se utiliza como medio para cualquier actividad de aprendizaje.

Quizás por este énfasis de los ambientes formativos y por la extensión de la cultura escrita es que ahora lo que más preocupa no son los índices de

analfabetismo, sino un fenómeno que se ha denominado “analfabetismo funcional”. Los analfabetos funcionales son aquellas personas que han aprendido a leer y escribir y que habiendo terminado la escolaridad son incapaces de escribir y /o leer bien en las situaciones sociales que lo requieren (Cerrillo, 1996). Irwin (2003) lo define como la falta de hábito lector en lectores capacitados que escogen no leer. Guthrie, Bennett y Mc Gough (1997) lo definen como la opción frecuente que hacen los estudiantes de no leer a pesar de estar capacitados para hacerlo. Al tratar de explicar su origen, Braslavsky (1983) pone como causa del analfabetismo funcional a la pérdida del hábito lector, mientras que Alliende y Condemarín (1986) ponen como causa a la realidad comprobada de que en algunos países muchas personas pueden desempeñarse en diferentes actividades de manera correcta sin necesitar para nada la lectura. El fenómeno del analfabetismo funcional evidencia que hay más lectores que antes, pero que no necesariamente están motivados a leer o son lectores eficientes.

Clemente (2004) trata de explicar esta situación y enumera algunas variables a considerar como causas: la radio y la televisión ayudan a que con poco esfuerzo y profundidad las personas estén enteradas de las noticias y de algunos temas de importancia; las computadoras portátiles, los chats, las webs sociales y los teléfonos móviles han ocupado el tiempo de ocio que antes se dedicaba a la lectura; hay abundancia de información en la web, pero esto no se ha traducido en “saber”, sino que se ha quedado en acumulación de información y la costumbre de leer sólo para consultar y no para integrar conocimientos previos con nuevos; no hay modelos lectores en las familias, ya la lectura no es una práctica que la mayoría de las personas vean como cotidianas en sus casas mientras crecen; la institución escolar, al hacer obligatoria la lectura, termina disuadiendo a algunos alumnos de leer; y, actualmente no existen librerías especializadas, sólo anaqueles en los supermercados o tiendas de libros tipo supermercado, con lo que comprar libros ya no es diferente a comprar verduras. En consecuencia, hay lectura, pero es una lectura más de transmisión de información, instrumental, que de aprendizaje, placer o hábito lector. Cukier (1996) aporta a este panorama la afirmación de que debido a la velocidad de las relaciones del tiempo actual no se establecen correctamente los vínculos entre profesores y alumnos, causa de que la transmisión del conocimiento y de los

hábitos lectores sea un acto eficientista e industrial antes que formativo. Otros autores han ensayado también algunas explicaciones a este fenómeno que tiene como consecuencia el analfabetismo funcional. Mencionan, entre otras cosas, que la producción de libros ha sido orientada hacia la cultura superior o dominante, lo que hace que el resto no quiera leer; la falta de bibliotecas públicas (Cerrillo, 1996); la falta de atención y promoción de la lectura por parte de los medios de comunicación a favor de la cultura de la imagen (Yubero, 1996); la gran dificultad que significa para las escuelas competir con las tecnologías en el tiempo de ocio (Gutiérrez, 1996); y, finalmente, que la mayoría de personas sólo lee por motivos prácticos y no por el gusto de leer (GómezVillalba, 1996). Desde una perspectiva más sociológica, Colomer (2005) denuncia también algunos datos preocupantes con relación a la lectura. En Estados Unidos las personas que tienen entre trece y veinticuatro años pasan catorce horas semanales frente al televisor y diecisiete horas semanales frente a la computadora. Además, afirma que la falta de una lectura pública o colectiva en las sociedades contribuye también a este fenómeno.

En épocas pasadas, se leía en público o se compartía también los mismos relatos e historias y se conocían textos de memoria, lo que contribuía a una mayor motivación hacia la lectura. Menciona también que gracias a la extensión de la escolaridad se lee más que nunca antes, pero las cosas que se leen y los motivos por los cuales se leen distan mucho de ser la lectura para la que se diseña la escolaridad y de conseguir los beneficios que la lectura trae consigo. Otros autores también han ensayado explicaciones. Barrios (1990) afirma que el ritmo de vida actual le imprime a la lectura superficialidad, desgano y le exige que sea fácil. Braslavsky (1983) anota también la aceleración de la vida moderna, pero añade el difícil acceso a los materiales, el cambio de valores, la enorme expansión de los medios audiovisuales y las malas condiciones profesionales de los maestros, que no les permiten cultivarse como personas y profesionales. Silva (2006) menciona que el problema ha sido generado por el cambio que se ha dado en las escuelas de una lectura literaria a una lectura para desarrollar habilidades y por el paso de una lectura de textos completos a una lectura de resúmenes de argumentos o de fichas bibliográficas. Alliende y Condemarín (1986) explican que mientras en los países desarrollados sí se lee más a pesar de la irrupción de las

tecnologías y de los medios audiovisuales, en los países subdesarrollados pasa lo inverso y que en muchos lugares, al cabo de dos años de escolaridad efectiva, son muchos los que no saben leer. Este fenómeno debe ser considerado en una investigación sobre motivación lectora porque tiene consecuencias en los lectores.

El analfabetismo funcional junto a la desmotivación hacia la lectura, contribuyen a la pérdida de los beneficios que la práctica de la lectura podría traer a las personas, que es lo que se busca promover con los programas de lectura (además del gusto por la lectura, claro está). Entre los beneficios perdidos, se puede anotar como consecuencia que ciertos hábitos de pensamiento serán menores y el lenguaje no se desarrollará como podría hacerlo (Mac Neil, 1995). Otros autores amplían esta lista de los beneficios que se pierden si no se consigue establecer el hábito lector. Por ejemplo, Allende y Condemarín (1986) refieren que las personas que leen tienen un fuerte incremento en su vocabulario, mejoran su ortografía, son mejores para solucionar problemas, les es más fácil enfrentarse al aprendizaje de cualquier tipo, presentan una mayor posibilidad de tener éxito académico, desarrollan una mayor capacidad de organización de la información y pueden asimilar una mayor cantidad de información verbal. Colomer (2005) afirma que la lectura mejora la capacidad de debate de las personas, que las introduce en su cultura y en la crítica y el análisis de la misma, los hace más sensibles al lenguaje en general, los hace más inteligentes y capaces de tener una actitud crítica, los conecta con los valores y les da un rico lenguaje interior. Guthrie et al. (1997) asocian la lectura con una mayor participación comunitaria, mayor participación política y mayor productividad en la vida adulta. Grant, Guthrie, Bennett, Rica y Mc Gough (1994) mencionan que la lectura permite a las personas prepararse para el futuro porque los ayuda a conocer sus miedos, gustos, fortalezas y debilidades. Braslavsky (1983) explica que la lectura mejora el desarrollo intelectual y lingüístico y desarrolla la imaginación del individuo. Finalmente, Barrios (1990) dice que la lectura es muy importante en la formación de la personalidad, que le puede dar sentido a la vida, que es clave en la educación y que ayuda a la persona a descubrir su propio modo de ser.

Ante la posible pérdida de estos beneficios, que van desde el nivel interno, más personal hasta el externo, más comunitario, enfrentarse a la situación actual se vuelve un reto prioritario a asumir de cara a la educación de las personas. Esto no se puede hacer sin considerar la importancia que tienen algunos de los factores sociales de la lectura que son considerados en esta investigación, que serían los más importantes relacionados con la lectura y con la promoción de la misma (Braslavsky, 1983; Barrios, 1990): la escuela (profesores, biblioteca y materiales) y las familias (o entorno social cercano). En la escuela son los profesores los principales promotores de la lectura. Son ellos quienes enseñan a los alumnos a leer, y en este trabajo no intervienen sólo los profesores de lenguaje o literatura, sino todos los profesores de todas las materias (Barrios, 1990), porque en todas se lee y es necesario que los alumnos aprendan a leer los lenguajes de todas las especialidades. Pero la labor del profesor va más allá de la enseñanza de la lectura como un proceso mecánico. La labor del profesor consiste en ayudarles a experimentar con la propia lectura, en reflexionar sobre la lectura por medio de preguntas, en ser una persona leída que pueda fungir de animador a la lectura (Gómez-Villalba, 1996) y en participar del gusto e interés por la lectura de los alumnos (Clemente, 2004). Si bien los profesores son el factor más importante relacionado con la lectura en la escuela, no se puede dejar de mencionar el clima del aula, con sus variables sociológicas, emocionales y psicológicas (Pintrich y Schunk, 1996); la biblioteca, como lugar de búsqueda de libros e información y como espacio de lectura; y los libros disponibles (Clemente, 2004).

La lectura es el pilar del estudio, leer es un hábito que resulta esencial para la asimilación y expresión adecuada de contenidos de conocimiento.

El desarrollo de aptitudes y habilidades que pueden potenciar la facultad de síntesis para aplicar las adquisiciones culturales.

La comprensión permite que en la lectura haya un análisis y reflexión con una conciencia propia en el lector.

El libro no es la única manera en la que se manifiesta la lectura y por ello queremos mostrar una nueva alternativa en la lectura de imágenes al relacionarse con el texto.

Desde que conocemos y aprendemos nuestra lengua materna aprendemos a leer mecánicamente sabremos leer significados pero no podremos llegar a una meta-lectura que como sabemos es llegar a una comprensión total.

Por lo que las investigadoras consideramos que la lectura es parte importante para el aprendizaje de los estudiantes y también de los docentes.

1.4.3.2. Definición de lo que es leer

Palacios (1995, p.24) menciona que: El sentido etimológico de leer tiene su origen en el verbo latino “legere”, y alcanza a ser muy revelador, pues connota las ideas de recoger, cosechar, adquirir un fruto.

Para las investigadoras, leer es un proceso que involucra las actividades mentales de ordenamiento, jerarquización, cambio y transformación que pueda darse a partir de su relación con un texto.

Es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el lector intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura.

Esta afirmación implica en primer lugar, la presencia del lector activo que procesa y examina el texto. Además siempre debe existir un objetivo que guíe la lectura.

Leer es un acto por el cual se otorga significado a hechos, cosas y fenómenos y mediante el cual también se devela un mensaje cifrado, sea éste un mapa, un gráfico, un texto. De este modo viene a ser una respuesta a la inquietud por conocer la realidad, pero también es el interés de conocernos a nosotros mismos, todo ello a propósito de enfrentarnos con los mensajes contenidos en todo tipo de materiales.

En el ámbito de la comunicación, lectura viene a ser un acto de sintonía entre un mensaje cifrado de signos y el mundo interior del hombre, es hacerse receptor de una emisión de símbolos que se hizo en tiempos y lugares casi imprevisibles, remotos o cercanos; pero a la vez es hacer que aflore algo muy personal, posibilitando que surja desde el fondo de nuestro ser la identidad que nos es congénita.

Creemos que la identidad cultural la ha proporcionado y la puede proporcionar la lectura a través de los tiempos.

En esta ocasión nos interesa estudiar la lectura como fenómeno del lenguaje, o sea el sentido que se alcanza en el desciframiento de los signos alfabéticos pertenecientes de una lengua de un mensaje escrito, aspecto en cual lo primero que advertimos es que ella es un proceso en donde se distinguen distintos niveles, que aparecen claramente definidos, por ejemplo en la acción de enseñanza- aprendizaje.

Así:

- -En un primer nivel, caracterizado eminentemente por lo sensorial, la lectura de la palabra escrita no implicación la correlación de una imagen sonora con su correspondiente imagen visual en la mente humana.
- -En un segundo nivel, la lectura es el dominio en la decodificación de un mensaje depositado en un sistema de signos; consideración aún esquemática en la cual faltan elementos esenciales.
- -En un tercer nivel, que constituye una aproximación bastante más cabal y que nos acerca a la esencia del problema, la lectura es un proceso por el cual tenemos acceso al conocimiento y experiencia humana que nos es propia, porque surge del fondo de nosotros mismos, motivada por un conjunto de contenidos que se dan en todo tipo de lenguajes; particularmente, en el lenguaje escrito que se presenta en los libros o cualquier medio impreso.

Dichos niveles que van de lo sensorial hasta lo racional, son sólo posibles gracias a la lectura. (Allende, 1991, p.24)

1.4.3.3. La motivación lectora

Etimológicamente, la palabra motivación viene del verbo latino *movere*, que significa mover, empujar, dirigir en una dirección. Pintrich y Schunk (1996) afirman que, en el sentido común, las ideas sobre la motivación están siempre relacionadas con algo que mantiene a la persona dirigida hacia algo, en movimiento, y como una fuerza que ayuda a realizar la conducta. Hidi y Ainley (2002) definen la motivación como el mecanismo psicológico que determina la dirección, intensidad y persistencia de la actividad individual de los sujetos. Sugiere también que la motivación explica los procesos previos a la toma de decisiones, la persistencia y la intensidad de la orientación hacia metas. Se ha escrito mucho sobre qué es la motivación, qué la afecta, cómo operan los procesos motivacionales, qué efectos tiene sobre el aprendizaje y el rendimiento y cómo puede ser potenciada. El concepto de motivación se define de manera muy similar entre investigadores, pero con palabras diferentes. Se podrían enumerar algunas ideas comunes que es importante rescatar al tratar de definir este concepto: la motivación es un proceso, está dirigido a metas, y tiene que ver con la instigación y el mantenimiento de conductas físicas (esfuerzo, persistencia y otras acciones) y/o mentales (planeamiento, práctica, organización, monitoreo, toma de decisiones, solución de problemas y evaluación del progreso) (Pintrich y Schunk, 1996). En el contexto académico, la motivación es importante porque afecta los aprendizajes nuevos y el rendimiento de las habilidades, estrategias y conductas aprendidas previamente, lo que tiene implicancias muy importantes para la escolaridad. La motivación puede influir en qué, cuándo y cómo se aprende y tiene una relación recíproca con el aprendizaje y el rendimiento. Así como la motivación influye sobre estos resultados, lo que la persona hace cuando está motivada influye, a su vez, sobre la motivación (Pintrich y Schunk, 1996).

En el estudio de la motivación existe una distinción entre dos subtipos de motivación: motivación extrínseca y motivación intrínseca. La motivación intrínseca se refiere a la realización de actividades por el valor que éstas tienen

para la persona. La realización de la acción en sí misma es lo importante y los sujetos motivados intrínsecamente no necesitan recompensas explícitas ni constreñimientos exteriores para realizar la acción (Pintrich y Schunk, 1996). Wigfield y Guthrie (1997) la definen como la intención y curiosidad dirigida a involucrarse en una actividad por la actividad misma de manera total, llegando, en algunos casos, a perder la noción del tiempo transcurrido y de la atención a lo que no sea la actividad que se realiza. De igual parecer, es Csikszentmihalyi (1997) con la teoría del flujo, en la que explica que esta manera de experimentar la conducta hace que la persona perciba su conciencia ordenada (hacia la actividad, sin distracciones) y que se altere la percepción del tiempo. La Guardia y Ryan (2002) se refieren a ella como una tendencia innata a explorar e interesarse por la novedad, los retos y la ampliación de las capacidades.

Cuando las personas están motivadas intrínsecamente el impulso para actuar les viene desde dentro de ellos mismos, antes que de fuentes externas (Wigfield et al., 2004). Este impulso para actuar proviene de los propios intereses de la persona (Wigfield y Guthrie, 1997), al punto de experimentar la conducta como totalmente propia en su origen, bien organizada y altamente efectiva. Las motivaciones internas están altamente asociadas con las competencias y el uso de estrategias lectoras (Guthrie et al., 2006). Existe evidencia que apoya la afirmación de que la motivación intrínseca lleva a un compromiso mayor y más sostenido en diferentes actividades, incluida la lectura (Wigfield y Guthrie, 1997). Referida al ámbito escolar, la motivación intrínseca puede ser comprendida como el deseo de los estudiantes de comprender completamente el material a ser revisado, el interés en procesar la información a profundidad y el placer que experimentan en el proceso del aprendizaje (Guthrie et al., 2006). Más aún, las motivaciones internas se relacionan con una buena comprensión lectora y con el uso de estrategias de comprensión, a diferencia de las motivaciones externas, que no se relacionan con estas dos (Guthrie et al., 2006).

Se puede definir la motivación extrínseca como la realización de determinadas conductas como un medio para lograr un fin. Los individuos motivados extrínsecamente realizan una acción determinada porque esperan resultados positivos, como son las recompensas, las felicitaciones de los

profesores o la evitación del castigo (Pintrich y Schunk, 1996). Cuando los sujetos están motivados de esa manera, actúan para recibir ciertos beneficios o recompensas. La energía para actuar proviene de lo que van a recibir antes que de la actividad en sí misma (Wigfield, Guthrie, Tonks y Perencevich, 2004). Si bien ambos tipos de motivación existen y ejercen fuerza en el sujeto, hay cierta preocupación con respecto a que la motivación extrínseca parece interferir con la motivación intrínseca hacia el aprendizaje (o la lectura), en ciertas condiciones (Wigfield et al., 2004). Es decir, se suelen pensar que cuando una conducta está motivada intrínsecamente y aparece un refuerzo extrínseco, la conducta deja de estar motivada intrínsecamente y pasa a estar motivada extrínsecamente y no siempre se puede revertir este cambio. Sin embargo, esto no parece ser del todo cierto. Se suele pensar en ambos tipos de motivación como en dos extremos de un mismo continuo, de modo que un nivel alto en uno implica un nivel bajo en el otro.

Pero en realidad es más adecuado pensar en ambos tipos de motivación como en dos continuos paralelos que por separado pueden estar a nivel bajo, medio o alto. A raíz de esto, lo más acertado sería afirmar que las personas tienen ambas motivaciones a la vez, en sus niveles respectivos, indistintamente la una de la otra (Pintrich y Schunk, 1996). Entonces, al hablar de una posible interferencia entre una y otra motivación, cosa que parece suceder cuando una actividad intrínsecamente motivada es reforzada continuamente, en realidad se estaría hablando de un cambio de la motivación predominante (La Guardia y Ryan, 2002). Debido al contexto en que se dan las conductas, la motivación puede ser diferente entre sujetos (Pintrich y Schunk, 1996) e incluso en un mismo sujeto en una situación distinta en la que se tenga que realizar la misma conducta (Convington, 2002). Finalmente, se puede afirmar, tanto de los estudiantes como de los lectores, que van a aprender a leer tanto por motivos extrínsecos como por motivos intrínsecos y que es el contexto y la disposición de los individuos lo que definirá cuál motivación tiene mayor importancia en la conducta que se realice (Pintrich y Schunk, 1996). Los teóricos de la motivación han discutido mucho las diferentes dimensiones que tiene la motivación, pero no lo han hecho de manera extensiva en la motivación relacionada con la lectura (Wigfield y Guthrie, 1997). Menor es la proporción si se compara con la cantidad de investigación

relacionada a los aspectos cognitivos involucrados en la lectura (Wigfield y Dacey, 1997). En estas condiciones, la investigación en motivación lectora se vuelve prioritaria para plantear soluciones a los problemas que actualmente se están generando en torno a la lectura. Wigfield et al. (2004) afirman que la motivación es específica para cada dominio en que aparece. Es por eso que la investigación en motivación lectora debe ser conceptualizada en términos de ella misma y no de la motivación en general.

Desde una perspectiva más educativa, Yubero (1996) define la motivación hacia la lectura como un proceso de aprendizaje intencionalmente educativo cuyo objetivo final sería la autodedicación hacia la lectura que hará al sujeto desarrollar el hábito lector y que tendrá como objetivos secundarios conseguir una actividad lectora continuada, propiciar una lectura voluntaria y divertida, estimular una actividad interpretativa y crítica ante el texto y hacer descubrir el placer por la lectura. Al igual que con la motivación en general, la motivación lectora también tiene un aspecto extrínseco y otro intrínseco y pueden cambiar en el tiempo, en su intensidad y en el número de motivos involucrados en función de la situación y de la disposición del lector. Guthrie et al. (1997) sugieren que las motivaciones para la lectura que son más intrínsecas (curiosidad, disfrute estético, reto lector, autoeficacia, etc.) pueden aumentar en intensidad y número a través del tiempo mientras una persona se vuelve un lector más activo. De manera inversa, las motivaciones extrínsecas (cumplimiento de metas, notas, reconocimiento) decrecerán en intensidad en este lector que se vuelve más activo al tiempo que las intrínsecas aumentarán. Esto hace concluir a Guthrie et al. (en prensa) que las motivaciones internas para la lectura tienen importantes implicaciones en la comprensión lectora y que esto hace que la motivación deba ser considerada explícitamente en la instrucción que es diseñada para la elevar los niveles de comprensión lectora.

Para concluir lo que se refiere a la motivación lectora, es importante revisar lo que se entiende por compromiso lector y cuáles serían las características de un lector comprometido, debido a que el instrumento que se quiere adaptar busca ser una ayuda para los profesores escolares en el diseño de programas que fomenten la lectura y los hábitos lectores.

Motivar a los estudiantes a leer es una meta prioritaria para los profesores (Grant et al., 1994), pero para eso no basta hacer programas de lectura desde las instituciones hacia los alumnos. Se tienen que conocer las características del lector comprometido para diseñar las políticas en función del lector. La perspectiva del compromiso lector enfatiza que el desarrollo lector involucra tres variables igualmente importantes que se tienen que atender: lo cognitivo, la interacción social y la motivación. Además, afirma que el fomento de cada una de estas áreas permite a los estudiantes ejercer su autodeterminación para leer, lo que hace que construyan sus propios hábitos lectores (Grant et al., 1994). Se puede definir compromiso lector como el acto frecuente de escoger leer por una variedad de motivos buscando comprender los textos de manera apropiada en el contexto de la situación lectora (Guthrie et al., 1997). También se lo puede definir como un conjunto de procesos cognitivos y motivacionales que predicen óptimamente la comprensión (Guthrie et al., en prensa). El lector escolar comprometido sería entonces aquel que en una situación lectora particular, escoge un tema relacionado con una meta lectora, realiza una tarea relacionada con las indicaciones del profesor, selecciona un texto, usa estrategias de lectura, utiliza un espacio social para leer, le dedica tiempo a la lectura y decide cómo representar el conocimiento ganado por la lectura (Guthrie et al., en prensa). Otras características, relacionadas con lo enumerado anteriormente, serían que los lectores comprometidos buscan comprender, disfrutar la lectura, confían en las propias habilidades lectoras, están orientados hacia el dominio de un tema, están motivados intrínsecamente, tienen una alta autoeficacia, se sobreponen a los obstáculos de la lectura misma y están dispuestos a leer un amplio rango de temas y géneros (Guthrie, 2000)

Además, completando el aspecto social de esta perspectiva sobre el compromiso lector, también se señala que los lectores comprometidos colaboran eficazmente con otros lectores cuando comparten temas o intereses comunes (Guthrie, 2000).

1.4.3.3.1. La motivación lectora en los adolescentes

El concepto de adolescencia es relativamente reciente. Como representación de una etapa vital determinada se acuñó recién en el siglo XX. Este sector social tiene como principales características una autonomía cada vez mayor a partir de los doce años y una dependencia económica familiar que se extiende más allá de la frontera de los veinte (Colomer, 2005). Su característica fundamental es el cambio y la realización de una serie de tareas que se hacen necesarias para sobrellevar esta etapa con éxito (La Guardia y Ryan, 2002 y Kroger 2007): cambian sus relaciones con los miembros de sus familias, establecen vínculos extrafamiliares (Hidi y Ainley, 2002; Roeser y Galloway, 2002, y Kroger, 2007) con amigos o compañeros nuevos que conocen en la escuela (o en el trabajo, clubes, lugares frecuentados por sus pares, deportes, actividades culturales, etc.), escogen y desarrollan sus intereses vocacionales, interiorizan e integran un conjunto coherente de valores sociales y experimentan y exploran su identidad.

El tema de la identidad es uno de los más relevantes a esta edad: quiénes son y quiénes quieren ser. Su identidad se irá configurando a partir de los roles que asuma en su familia, sus intereses y afiliaciones académicas, las actividades que busque realizar, los grupos de pares con los que socialice, los estilos de vida que imite, la profesión que elija y la cultura en la que está inmerso (La Guardia y Ryan, 2002 y Kroger, 2007). En este proceso de desarrollo, un cambio notorio es la tendencia mayoritaria hacia una disminución general en la motivación hacia lo académico que experimentan los adolescentes (Roeser y Galloway, 2002). En esta etapa aparecen algunos cambios en las variables a las que las personas en desarrollo prestan atención en el desarrollo de su identidad, tales como la maduración puberal, la preocupación por la apariencia física, la aparición del interés por tener pareja y la aparición de una vida social más intensa, entre otras (Kroger, 2007). Harter (1999) explica que durante la adolescencia continúan las comparaciones con los pares que se iniciaron en la niñez, pero que a lo largo de la adolescencia cambian desde un nivel general de comparación, pasando por la comparación sólo con otros significativos hasta el decrecimiento de la comparación con los demás a favor de una comparación entre el self ideal y el

self real ya entrando a la adultez. A lo largo de este proceso, según lo encontrado en sus investigaciones, Harter (1999) afirma que existe una relación inversa entre la valoración de sí mismo y el rendimiento académico. Es decir, que mientras mayor sea la valoración que la persona tenga de sí misma, probablemente dará menor importancia en la valoración de sí mismo a los resultados académicos. Y, a su vez, las personas que tienen una menor valoración de sí mismos buscan valorarse a través de los resultados académicos, por lo que buscan buenos resultados en las actividades escolares.

Queda entonces claro que es tan amplio el fenómeno y está tan relacionado con la construcción de la identidad (Kroger, 2007) que llamarle un proceso de desmotivación no es del todo adecuado. Más bien, se le puede llamar un proceso de “cambio de motivaciones” (Roeser y Galloway, 2002). Por este cambio de motivaciones se entiende que no es que el adolescente abandone las cosas. Lo que se comprende es que tiene nuevos intereses y que redistribuye su energía entre todos los intereses que tiene, dirigiéndose especialmente hacia los nuevos. De ahí que haya una disminución en la motivación hacia las actividades que ya venía realizando. Esta afirmación no implica que a esta edad no toca estudiar o leer, sino que hay otros intereses que pueden hacer mover el foco de atención de una actividad a otra. Además, mover de un foco de atención a otro no quiere decir necesariamente abandono del anterior, especialmente si se trata de una actividad tan importante para la vida como la lectura o el estudio (Barrios, 1990), pero ya no son las únicas importantes.

En todo caso, el fenómeno se hace evidente cuando en la práctica muchos adolescentes rechazan y dejan de leer. La Guardia y Ryan (2002) explican esta disminución de la motivación intrínseca hacia lo académico en los adolescentes señalando que los cambios en la estructura escolar de la secundaria, en comparación con la de primaria impactan negativamente en la satisfacción de la necesidad de autonomía y competencia de los estudiantes. La comparación que hace Clemente (2004) entre los niños de ocho años y los de dieciséis confirma esto porque encuentra que en el primer grupo la lectura ocupa el primer lugar en el uso del tiempo libre, mientras que en el segundo grupo la mayoría del tiempo libre se dedica a escuchar música, mirar televisión, jugar con video juegos,

navegar por la internet u otras actividades antes que la lectura. Los adolescentes están “buscando una alta autonomía”, mientras que los colegios dejan muy poca oportunidad para ejercerla por miedo a perder el control. Esta disparidad deviene en una significativa baja en la motivación adolescente hacia la escolaridad y la lectura (Pintrich y Schunk, 1996). Paralelo a este divorcio entre las necesidades de los estudiantes y la estructura escolar, y como consecuencia también de ésta, la motivación intrínseca hacia la lectura decrece conforme se avanza en la escolaridad y la extrínseca se incrementa (Guthrie y Davis, 2003). Este fenómeno es una consecuencia del fenómeno de cambio al que están sujetos los adolescentes, a su necesidad de autonomía y la aparición de nuevos intereses y, finalmente, a la estructura rígida de la escuela. Guthrie (2000) plantea dos explicaciones a la disminución de la motivación hacia la lectura durante la escolaridad secundaria. La primera se enfoca en la capacidad creciente de los alumnos de autocomprender el rendimiento personal. Esto los puede llevar a compararse con los rendimientos de otros y a evitar la lectura para poder mantener su estatus ante el grupo o evitar sentimientos negativos con respecto a sí mismos. Esto está ligado a lo mencionado anteriormente con respecto a la valoración de sí mismos (Harter, 1999). Ya no es el rendimiento lo que a los adolescentes les hace percibir una mayor valía personal, sino más bien su estatus social en el grupo de pares. La segunda explicación apunta a que son las prácticas instruccionales las que contribuyen a la desmotivación lectora porque se enfocan en la comparación entre los alumnos y no se preocupan por los intereses individuales de cada uno. La obligatoriedad de la lectura y el hecho de que los lectores perciban que lo propuesto es algo a lo que no se pueden sustraer (Rodríguez, 1996), es un factor determinante en este cambio de tipo de motivación.

En cualquier caso, es real que existe un nivel de rechazo hacia la lectura por parte de los adolescentes. La percepción que tienen de ella es negativa. La consideran una actividad ajena a ellos, propia de la edad adulta o de la edad infantil, elitista, más femenina que masculina y la ven como un apéndice de los cursos de Lenguaje y Literatura (Comunicación integral en el caso del currículo peruano) (Colomer, 2005). Cualitativamente hablando, un adolescente que ha pasado por una escolaridad normal, ha realizado un número limitado de lecturas

muy diversas que van desde obras infantiles hasta clásicas. Sin embargo, la opinión que le merece lo que ha leído libremente es siempre mejor que la opinión que le merece lo que ha leído por obligación (Colomer, 2005). Algunos autores (Clemente, 2004; Guthrie y Davis, 2003; Yubero, 1996) intentan enumerar algunas de las prácticas desmotivadoras que se dan con mucha frecuencia en las escuelas. Por ejemplo, decirles a los alumnos que antes se leía más, echarles a ellos la culpa de que no les guste la lectura, hacer de la lectura una actividad de castigo, eliminar toda posible distracción, no leer con ellos, mandar a leer, no ofrecer un amplio abanico de posibilidades para escoger qué leer, considerar al libro sólo como algo “serio”, utilizar la lectura como algo sólo para aprender, comparar la lectura con la televisión, encargar lectura y no leer lo encomendado a los alumnos, reducir las actividades de motivación lectora a actividades culturales, entre otras prácticas.

La relación de la lectura con cada género es diferente a esta edad. Hay abundante investigación al respecto y no está claro si es mayor o menor en los hombres que en las mujeres (Pintrich y Schunk, 1996). Lo que sí está claro es que si las motivaciones son distintas para cada persona, también lo serán para los hombres y las mujeres. Las preferencias de las mujeres giran en torno a libros sobre personas, relaciones sociales, historia, viajes, romance, humor y misterio sin violencia (Alliende y Condemarín, 1986), mientras que los hombres tienden a leer sobre ciencia y tecnología (Hidi y Ainley, 2002). En cuanto a la motivación, Wigfield y Guthrie (1997) afirmaron que las mujeres tienen una mayor disposición a la lectura, al contrario de los hombres. Pero refieren también que estas diferencias decrecen a lo largo de cada año escolar, igualándose las tendencias hacia el final de la escolaridad.

En conclusión, la disminución en la motivación lectora no es algo irreversible y no es sólo fruto de la rebeldía que se les achaca a los adolescentes, sino que es una respuesta a los múltiples cambios que se dan en ellos a lo largo de esta etapa del desarrollo (Guthrie y Davis, 2003), cambios que van desde lo biológico hasta lo socioemocional y su relación con la escuela, lugar donde en el mundo actual se aprende a leer y se lee.

1.4.3.4. Procesos de la lectura

Durante el proceso de la lectura el lector se relaciona relativamente con el texto en un diálogo en que se activan varias destrezas de pensamiento y expresión. (Sánchez, 2002, p.24-27)

Los procesos de la lectura son:

1.4.3.4.1. Lectura como proceso perceptivo

Está dada por el conjunto de habilidades decodificadoras y las habilidades semánticas.

Las habilidades decodificadoras incluyen dos componentes:

- Componente óptico, relacionado con el movimiento de los ojos mientras se lee.
- Componente cognitivo. Son los estímulos gráficos percibidos que se convierten en unidades de significado.

Las habilidades semánticas son las que permiten atribuir significados a las palabras para llegar a un conocimiento de las mismas.

1.4.3.4.2. Lectura como proceso de comprensión

Está dado por las operaciones mentales que permiten al lector obtener un significado.

Dentro de este proceso se ubican los niveles de comprensión de lectura.

1.4.3.4.3. Lectura como proceso creativo

Durante esta etapa el lector se convierte en un ser activo y creativo en cuyo pensamiento se transforma y combina la información.

Se identifica con una conducta comunicativa de matiz emocional por parte del lector que relaciona sus propias ideas y experiencias (conocimientos previos) con los del autor.

Este es el proceso por el que el lector busca el significado implícito del texto.

Para las investigadoras el proceso de lectura es un proceso interactivo de carácter psicolingüístico entre pensamiento y lenguaje, le otorga al lector (estudiante) un papel más activo porque a él le corresponde construir el sentido del texto.

1.4.3.5. Lectura y comprensión

Si una persona lee un libro y lo termina quiere decir que está entendiendo y por consiguiente logra construir una interpretación.

En esa construcción interviene una coherencia en el contenido y una organización tal que favorezca la construcción. Sin embargo estas condiciones, que son necesarias en mayor o menor grado para que los lectores podamos interpretar el lenguaje escrito, no son suficientes por sí solas para que logremos ese propósito. (Solé, 2003,p.13)

Un factor muy importante en la comprensión de los textos depende de lo que uno ya sabe o conoce sobre el contenido y el tipo de relaciones que establezca entre ello y lo que va leyendo. Es decir, nuestra actividad de lectura está dirigida por los objetivos que mediante ella pretendemos; no es lo mismo leer para ver si interesa seguir leyendo; que leer cuando buscamos una información muy determinada, o cuando necesitamos formarnos una idea global del contenido para transmitirlo a otra persona. Luego, para que alguien pueda implicarse en la

actividad que le va a llevar a comprender un texto, es imprescindible que encuentre que ésta tiene sentido y por lo tanto saber que la comprensión implica la construcción del texto.

1.4.3.6. Textos

Es el resultado de un acto de comunicación cuya extensión y carácter dependen de la intención del hablante; intención que puede ser doble: comunicativa voluntad de transmitir una información y elocutiva, deseo de lograr un determinado efecto.

1.4.3.6.1. Clases de textos

- **Textos orales.-** El texto oral es la forma más natural de comunicación. Los textos orales resultan propicios para desarrollar la interacción social.
- **Textos escritos.-** El texto escrito es la forma de utilizar una sintaxis más elaborada donde abundan los conectores entre oraciones que estructuran mejor los contenidos y varían con frecuencia de estructuras sintácticas.

a) Por su objetivo comunicativo

- **Texto informativo.-** Aportan datos de algún hecho o fenómeno natural o social.

c) Por su modalidad

Texto narrativo.- Son aquellos que nos representan acontecimientos que se desarrollan con el tiempo y se presentan en un orden lógico y cronológico.

Los investigadores hemos utilizado en nuestra aplicación de tesis textos narrativos escritos que fueron de carácter informativo donde se les daba a conocer a las estudiantes diferentes perspectivas de vida siendo narrativos los textos que conocieron las estudiantes.

1.4.3.6.2. La comprensión de textos

Díaz y Hernández (1999, p.79) sostuvo que la comprensión de textos es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado.

Para los investigadores, creemos que la comprensión es la reconstrucción, el reordenamiento de ideas, a partir de lo diseñado por un autor y recreado por un lector.

Se considera que es una actividad constructiva porque durante éste proceso el lector no realiza simplemente una transposición unidireccional de los mensajes comunicados en el texto a su base de conocimientos. El lector trata de construir una representación fidedigna a partir de los significados sugeridos por el texto (para lo cual utiliza recursos cognitivos como esquemas, habilidades y estrategias), explorando los distintos índices y marcadores psicolingüísticos y los de formato que se encuentran en el discurso escrito. La construcción se elabora a partir de la información que le propone el texto, pero ésta se ve fuertemente enriquecida por las interpretaciones, inferencias, integraciones que el lector adiciona con la intención de lograr una interpretación fiel y profunda de lo que el autor quiso comunicar (por supuesto, el lector en un momento dado puede ir incluso más allá del mensaje comunicado). De este modo se puede afirmar que la construcción realizada por el lector tiene siempre un cierto matiz especial de su persona (aspectos cognoscitivos, afectivos, volitivos), de manera que es imposible esperar que todos los lectores que leen un mismo texto puedan lograr una representación idéntica.

La interpretación de un texto tiene una naturaleza dual: es **reproductiva** (apegada a lo que comunica un texto, dadas las intenciones del autor), pero al mismo tiempo es **productiva-constructivista** (en tanto que se puede ir más allá de lo que dice explícitamente en el texto, gracias a lo que el lector construye o reconstruye activamente). Así la forma específica que asuma la interpretación dependerá de las interacciones complejas que ocurren entre las características

del lector (sus intereses, actitudes, conocimientos previos...), y el contexto (las demandas específicas, la situación social...) en que ocurra. Esto último hace que se considere al proceso de comprensión de lectura una actividad esencialmente interactiva.

Las interacciones entre las características del lector y del texto ocurren dentro de un contexto en el que están inmersos ambos. Por ejemplo, no es lo mismo leer un texto determinado cuando existe una demanda externa propuesta por el docente que cuando no la hay, o tampoco es igual enfrentarse a un texto para pasar un examen que para simplemente divertirse. Tampoco es lo mismo un texto propio (en cuanto a género y estilo) de la comunidad social específica en donde el estudiante se encuentra, que otro que no es tan característico de su contexto socio cultural.

Debe reconocerse que el contexto desempeña un papel importante en la naturaleza y calidad de la forma en que se conduce el lector frente a situaciones de comprensión de la información escrita.

Por último, también consideramos que la comprensión de lectura es una actividad estratégica por que el lector reconoce sus alcances y limitaciones de memoria, y sabe que de no proceder utilizando y organizando sus recursos y herramientas cognitivas y adaptativas, el resultado de su comprensión de la información relevante del texto puede verse sensiblemente disminuida o no alcanzarse, y el aprendizaje conseguido a partir de ella puede o no ocurrir. En ese sentido, el lector que intenta comprender un texto y que desea “leer para aprender” debe planear el uso de distintos procedimientos estratégicos, los cuáles deben también ponerse en marcha y supervisarse de manera continua, en función de un determinado propósito o demanda contextual planteada de antemano.

1.4.3.7. La comprensión lectora

Entonces podemos decir que la comprensión lectora es el proceso en el cual, aquello que es importante para nosotros se produce a nivel lingüístico en

nuestra mente propiciando el reconocimiento de palabras, oraciones, frases y sus significados.

En el proceso de la comprensión lectora, el lector hace uso de sus capacidades para extraer la información que desea las cuales están basadas en su conocimiento del mundo, el conocimiento de los elementos lingüísticos y anticipadamente del código de lengua.

El lector usa predicciones y anticipaciones basadas en todo conocimiento adquirido que sea relevante.

Las predicciones pueden estar basadas en los siguientes conocimientos:

- Propósito por el cual el texto fue escrito
- Información relacionada con el contenido del texto
- Tipos de textos
- Información sobre el autor del texto
- Contenido del texto
- Información relevante del texto

César Puerta (2004, p.93) sostuvo “La comprensión de textos escritos está vinculada con las ayudas visuales que representan los textos, imágenes y llamadas” César Puerta (2004, p.93).

El tratamiento pedagógico del texto responde a tres aspectos interdependientes pero jerarquizados, los cuales deben ser tomados en cuenta dependiendo de las particularidades de cada grupo de estudiantes, sus motivaciones y sus necesidades:

- En la relación a lo comunicativo: ¿cuál es la intención de la comunicación? Por lo cual se puede formular ciertas preguntas como: ¿Quién? , ¿a quién? , ¿por qué? , ¿Dónde?, ¿Cuándo?

- Referente a lo lingüístico: ¿Cómo se utiliza la lengua? Donde se puede tener en cuenta lo que es la organización del discurso, la gramática del enunciado, gramática de la palabra y el campo lexical.
- Relacionado a lo cultural: ¿Qué aspectos culturales son visibles?: los indicios culturales y la relación que hay con la realidad.

Estrategias para desarrollar la comprensión de textos escritos:

- Formulación de preguntas previas las cuales estarán relacionadas al tema que se va a desarrollar.
- Plantear la hipótesis sobre el texto, a través de una mirada rápida. Esto servirá para contrastarla luego de la lectura del texto.
- Lectura silenciosa.
- Luego se procede a verificar la hipótesis planteada argumentando sus respuestas.
- Elabora un resumen o esquema.

1.4.3.7.1. El Proceso de La Lectura en textos escritos.-

Es interno, inconsciente, del que no se tiene prueba hasta que nuestras predicciones se cumplen; en pocas palabras, hasta que se compruebe que en el texto no está lo que esperamos leer.

Este proceso debe asegurar que el lector comprende el texto y que puede ir construyendo ideas sobre el contenido, extrayendo de aquello lo que le interesa. Esto solo se puede hacer mediante una lectura precisa, individual que le permita avanzar y retroceder, detenerse, pensar, recapitular, relacionar la información nueva con el conocimiento previo que posee.

Además deberá tener la oportunidad de plantearse preguntas, decidir qué es lo importante y que es secundario. Es un proceso interno, el cual se divide en tres subprocesos: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura.

1.4.3.7.2. Niveles de comprensión lectora:

Estos niveles son las variaciones que sobre el entendimiento, interpretación y valoración se le atribuye a la lectura misma.

A) Nivel literal

Leer literalmente es hacerlo conforme al texto (Danilo Sánchez Lihon, 1998).

Podríamos dividir este nivel en:

Se centra en las ideas e información que están explícitamente expuestas en el texto, por reconocimiento o evocación de hechos. El reconocimiento puede ser:

De detalle:

1. Identifica ideas principales, proceso que implica resumir conceptualmente el texto desarrollado, es la identificación de la idea base de la cual se derivan o desprenden las demás ideas que conforman el texto.

La idea principal es una idea general, es decir, no entra en mayores análisis, ni formula ejemplos u otras especificaciones.

La idea principal se puede determinar generalmente formulándonos la siguiente interrogante:

- ¿De qué o de quién habla el autor y qué sostiene?

2. Identifica ideas secundarias, son asuntos de información que complementan la idea central. Pueden ser una o varias y aportan aspectos más específicos

en torno a la idea principal. Es decir, las ideas secundarias tienen la finalidad de ampliar, explicar o desarrollar la idea principal.

3. Identifica personajes, reconocer a las personas de las que se habla en el texto, o se muestra en las imágenes, dar a conocer su nombre, edad, características físicas, psicológicas, acciones que realizan, etc., dependiendo de las interrogantes planteadas sobre este indicador.
4. Identifica el contexto, la época, tiempo, lugar y situación que presenta el texto o las imágenes presentadas.
5. Identifica detalles, que significa el reconocer o distinguir las partes o aspectos específicos de un texto o imagen.
6. Seguimiento de secuencias, implica un seguimiento detallado de acciones que sucedieron durante la lectura del texto y/o en el seguimiento de las acciones que se derivan de las imágenes. Las secuencias se dan por medio de un orden cronológico, o por orden secuencial de imágenes, o debido a su importancia.

Realizamos entonces una lectura elemental: seguimos paso a paso el texto, lo situamos en determinada época, lugar, identificamos (en el caso de un cuento o una novela) personajes principales y secundarios; nos detenemos en el vocabulario, las expresiones metafóricas.

Muchos de los fracasos en la escuela responden al desconocimiento del léxico específico de cada disciplina (por ejemplo el lenguaje matemático) o a la interpretación de ciertos vocablos dentro de determinado contexto. El alumno tiene que adiestrarse en el significado de los vocablos y cuál es la acepción correcta de las que figuran en el diccionario de acuerdo al significado total de la frase en el cual se halla insertado.

B) Nivel inferencial

Buscamos relaciones que van más allá de lo leído, explicamos el texto más ampliamente, agregando informaciones y experiencias anteriores, relacionando lo leído con nuestros saberes previos, formulando hipótesis y nuevas ideas. La meta del nivel inferencial será la elaboración de conclusiones. (Danilo Sánchez Lihon, 2002)

Consideramos que éste nivel es fundamental en tanto y en cuanto permite un trabajo por el cual se desarrollan suposiciones, conjeturas, aproximaciones al margen del texto mismo, pero en relación con él.

Este nivel de comprensión es muy poco practicado en la escuela, ya que requiere un considerable grado de abstracción por parte del lector.

Favorece la relación con otros campos del saber y la integración de nuevos conocimientos en un todo.

Este nivel puede incluir las siguientes operaciones:

1.-Realiza deducciones.- es la acción de sacar consecuencias de un principio, proposición o supuesto y, en general, llegar a un resultado por medio del razonamiento.

Es un proceso que parte de lo mayor hacia lo menor, de lo general a lo particular, o a lo menos general.

2.- Determina el tema, indica aquello sobre lo que trata un texto, puede expresarse a través de una frase simple o inclusive mediante una palabra. Para determinar el tema debemos respondernos a la siguiente pregunta:

-¿De qué trata el texto?

3.- Determina el título, El título es una frase nominal carente de verbo, que resulta más precisa, clara e inclusiva, en comparación con el tema y la idea principal. Generalmente se determina el título formulándose la siguiente pregunta:

-¿Qué idea precisa lo leído?

1.4.3.8. Estrategias de comprensión de textos escritos

A nuestro parecer las diversas formas en que un docente aborda la comprensión de textos, los cambios hechos, las variantes que le dé; son consideradas estrategias.

Se propone las siguientes estrategias de comprensión de textos. (César Puerta, 2004)

a) Observar:

- Observar globalmente el texto
- No leer
- Identificar las características paratextuales del texto
- Captar, comprender y apreciar las características de la forma del documento

b) Formular las Hipótesis:

Los estudiantes se plantean hipótesis a partir de la observación, que tipo de texto y documento es, y lo que nos quiere informar, etc.

Los estudiantes antes de leer deben reconocer el material del texto, el formato del material si el texto presenta imágenes o no.

c) Primera Lectura:

- Lectura silenciosa
- Ubicar los datos generales del texto
- No se toma en cuenta los detalles.

La primera lectura es de exploración y permite detectar a los estudiantes la idea esencial de un texto sin leerlo completamente. Esta estrategia se adopta para textos cortos.

Verificar la Hipótesis:

- Comprobar las suposiciones planteadas anteriormente por los estudiantes las cuales son anotadas en la pizarra.
- Descartar suposiciones que no contribuyan a la comprensión del documento.
- Reformular las hipótesis.

La verificación de hipótesis se realiza después de la primera lectura, a través de las palabras claves y el sentido global del texto.

d) Segunda Lectura:

- Leer detenidamente
- Los estudiantes leen buscando indicios del conocimiento del contenido para verificar la información
- Utilizan la técnica del subrayado y el englobar las oraciones y/o palabras que les sean de ayuda.

Según la denominación del autor se considera esta lectura como la obtención precisa y específica del texto, sea un nombre, un número, etc., es decir, una respuesta puntual, para lo cual es necesario que el estudiante haya utilizado las estrategias anteriormente, que son la exploración y la primera lectura. (José Gálvez, 1996)

e) Reorganizar la Información:

En ésta parte la reorganización del contenido del texto, partirá de las preguntas presentadas a continuación:

- ¿Qué?
- ¿Cómo?
- ¿Quiénes?
- ¿Cuándo?
- ¿Por qué?

1.4.3.9. Plan lector

El plan lector o también llamado Proyecto Institucional de Lectura y Escritura, es un proyecto orientado por la Secretaria de Educación Distrital y acogido por las diferentes instituciones educativas que tienen interés en el desarrollo de las competencias y hábitos lecto-escritores. El plan lector que en el año 2.009 se reconoció con la sigla PILEO (proyecto institucional de lectura, escritura y oralidad) se entiende como el desarrollo intencionado de estrategias que fomentan la lectura, la escritura y la oralidad en el colegio y en cuyo diseño, desarrollo y evaluación participan los directivos docentes, los estudiantes y los maestros de todas las áreas del conocimiento, pero es liderado por los maestros del área de humanidades. El plan lector busca y propone, fomentar el trabajo en equipo, tanto de los estudiantes como de los profesores del colegio, en el campo de la lectura y la escritura, en un proyecto transversal, integral, que concilie con el PEI, el Currículo y el plan de estudios que se maneje en cada institución. Dentro de los objetivos del plan lector, se encuentra la enseñanza de la escritura creativa y tiene como meta que los estudiantes, sientan goce al expresar y representar su visión del mundo y sus sentimientos por escrito y en forma oral. Por un lado, Se cree que es muy difícil afianzar el hábito lector en los estudiantes: la mayoría de las intervenciones de animación a la lectura son actividades aisladas o ligadas una al lado de la otra, sin buscar la continuidad ni la coherencia. De otro lado, en las aulas se siguen empleando métodos inadecuados en torno a la lectura, en los que el profesor se preocupa poco por despertar las motivaciones internas de los

niños y no se individualiza al máximo el proceso para la construcción de lectores auténticamente individuales y únicos.

En muchas aulas de clase se inicia la técnica lectora olvidando que los aprendizajes han de ser significativos y comprensivos, entre otras cosas, para que resulten felices para el niño en algunos casos; en otros, se preocupan por abarcar las temáticas del programa sin ver los intereses del estudiante. Se da poca oportunidad y tiempo para la lectura libre, espontánea, informal y en muchos casos no se pide un resultado por parte de los estudiantes. En cada etapa de la escolaridad hay que hacer más énfasis en determinados aspectos específicos; en este caso, los intereses de los estudiantes, de la institución y de la SED. En este orden de ideas, en segundo grado habrá que reflexionar sobre los prerrequisitos lectores, las habilidades lectoras (intelectuales, emocionales, sociales), los métodos de introducción en la lectura, la lectura de imágenes, escuchar historias cortas, entre otras actividades, que despierten en el estudiante apego a la lectura. Corresponde a cada Institución definir los títulos del Plan lector en función de las intenciones educativas, los intereses y necesidades del aprendizaje, de los estudiantes, sobre la base del diagnóstico institucional.

1.4.3.9.1. Importancia del plan lector

En nuestro país no se ha desarrollado una sólida cultura lectora desde la familia, la escuela y la comunidad. Esto trae consecuencias graves con relación a la práctica de la lectura en la escuela y fuera de ella. Por otro lado, las pruebas Nacionales e Internacionales han demostrado los bajos niveles de comprensión de los estudiantes. Esta crítica realidad ha llevado al Ministerio de Educación, a implementar un conjunto de estrategias dirigidas a movilizar a la sociedad y particularmente, a la escuela, con el fin de revertir ésta situación. Dentro de los objetivos que se plantean está el fomento a la expresión oral del estudiante. Comprensión de textos para luego llegar a la producción. El logro de las capacidades comunicativas relacionadas con la comprensión de textos, supone el desarrollo previo de hábitos lectores. Para lograrlo, es importante brindar situaciones de lectura recreativa y placentera, desde los primeros años de edad que permitan a los niños acercarse voluntariamente a los libros; esto los

dispondrá afectivamente, hacia la lectura, facilitando el desarrollo del hábito lector. Poseer el hábito lector quiere decir: haber incorporado la lectura a la vida cotidiana, esto favorecerá la adquisición, el desarrollo y la consolidación de las capacidades comunicativas para la comprensión de diversos tipos de textos, que permitirán a los niños y niñas aprender con autonomía durante toda su vida.

1.4.3.10. Lectura y escritura

En el transcurso de los primeros años escolares es muy importante que los niños desarrollen las funciones cognitivas (lenguaje oral, la memoria, la atención, las nociones de espacio y tiempo) y el lenguaje escrito, lo cual sirve para conocer el mundo e interactuar con objetos y personas que están alrededor. Es por ello que la lectura es la base para cualquier aprendizaje y si se estimula y se desarrollan de una buena manera, proporciona cultura, desarrolla el sentido estético, actúa sobre la formación de la personalidad y es fuente de recreación. La lectura beneficia y enriquece las habilidades lingüísticas, cognitivas y afectivas de los niños, donde la imaginación se va desarrollando y la obtención de vocabulario se hace evidente, así amplía y organiza la información, y desarrolla la comprensión. Teniendo en cuenta que el proceso de escritura desarrolla la expresión de la creatividad y favorece la ortografía. Estas dos habilidades permiten construir, ampliar y desarrollar el conocimiento del mundo en el que se está. La lectura de buenos libros nos lleva a transitar por todas las emociones y por muchas más.⁶ La clave está en que la lectura sea percibida como una actividad libre y divertida. Para tener éxito, se requiere la participación de todos los actores involucrados: docentes, padres de familia y familiares más cercanos. El rol de los padres y la comunidad en la motivación a la lectura es de suma importancia puesto que ésta se realiza incluso antes de nacer. De ahí que los familiares más cercanos a los niños y niñas se convierten en modelos lectores para ellos. “Tanto los padres como los docentes deben procurar desarrollar en el niño una actitud positiva hacia el libro y la lectura, ingresando al mundo del texto mediante la lectura creativa, y no como castigo u obligación. Así mismo, deben guiar y orientar al niño en el dominio de la lectura, mediante una educación personalizada, acompañada de afecto y comprensión, por ser la lectura una actividad difícil y compleja .

1.4.3.10.1. La lectura

Los beneficios del libro para los niños son incalculables y para toda la vida. La lectura no nos proporciona materiales, aunque en algunos casos nos facilita la vida para obtenerlos¹¹. Lleva al niño a querer leer, a buscar saber, a adentrarse en el mundo del arte, del dibujo y de la imagen a través de las ilustraciones. Aumenta su habilidad de escuchar, desarrolla su sentido crítico, aumenta la variedad de experiencias, y crea alternativas de diversión y placer para él. De paso, el estudiante aprende a convertir fácilmente las palabras en ideas, imagina lo que no ha visto y hace con que consiga vivir en la situación emocional del personaje, probando sensaciones como el peligro, el misterio y otras. El estudiante se divierte o llora a través de los libros. Aparte de esto, el estudiante aprende valores comunes. El de ser una buena persona y amigo, por ejemplo, con Peter Pan. El niño desarrolla conciencias conociéndose a sí mismo, formando criterios, sin contar que le ayuda a escribir y a relacionarse mejor socialmente. Actualmente, parece que el interés por la lectura ha experimentado un crecimiento por parte de los niños. Si se da un paseo por las librerías y bibliotecas infantiles, se puede encontrar una infinidad de libros vestidos con las más curiosas ilustraciones, y sus contenidos con los temas más interesantes. Además de esa oferta de libros, se nota también que se han creado espacios de lectura exclusivamente para los niños en las escuelas, bibliotecas. Así mismo, los libros ya ocupan un espacio pero lo más importante es que hagan parte del mueble de juguetes de los niños y estudiantes. En el caso de la lectura, gusto y hábito funcionan a modo de simbiosis, uno es impensable sin el otro. El potenciar el gusto por la lectura se traduce en un hábito que nos acompañará toda la vida. Un buen lector se forma desde la búsqueda de intereses personales lo que por consecuencia generalmente desemboca en la formación del hábito lector. Los factores que condicionan la formación del gusto y el hábito por la lectura son variados, a veces es la presencia de libros al alcance de los niños en el ámbito doméstico o el ejemplo de adultos lectores en la familia o el entorno próximo al niño o a veces gracias a "experiencias satisfactorias" de la iniciación a la lectura (cuentos leídos por parte de los padres, hermanos, abuelos etc.). Todos estos factores no necesariamente conllevan a la formación de buenos lectores, ya que siempre habrá niños que no les guste ni interese leer, así como aquellos que en

las más adversas condiciones desarrollan un hábito y gusto sin precedentes. El desarrollo del gusto y el placer por la lectura es posible únicamente si se respetan los intereses de los niños. Es importante generar instancias en donde reconocer lo que los niños quieren, lo que no les gusta, lo que sueñan, a lo que le temen. A partir de esta información se hace más fácil seleccionar bibliografía que funcione como gancho en los pequeños, y cuando un niño no termina por saber lo que le gusta, debemos ofrecerle posibilidades en forma pausada sin abrumarlos, darles tiempo, todo el tiempo que necesiten para leer, ver imágenes y finalmente, decidir el libro que les gusta y cuál no.

1.4.3.10.2. Lectura en la escuela

Comúnmente los padres creen que la lectura debe ser fomentada desde la escuela y que la realización sea allá mismo, pero la responsabilidad no es sólo del maestro, todas las personas que estén en torno al niño deben promover en él la lectura, como una forma de imaginación o conocimiento. Por otro lado, los maestros dicen que si en la casa no se invita a leer, los niños no pueden ser lectores o se les hace más difícil sentir la fascinación que genera la lectura de buenos libros¹⁴. A fin de cuenta, crear un hábito lector en los niños o estudiantes de corta edad, es un trabajo en conjunto, tanto del docente en la escuela como del padre de familia en la casa, si en casa no hay libro y nadie lee, posiblemente el estudiante no sienta interés por éste, si hay un trabajo cooperativo, fácilmente se puede llegar a tener un niño con hábito lector.

Para ayudar al niño a tener ganas de leer y mantener el interés por los libros y la lectura, es imprescindible que padres y maestros estén estimulados. No puede transmitirse algo que no se siente. La lectura comienza antes del aprendizaje formal. El niño, desde pequeño, lee imágenes, láminas, carteles, propagandas. Además extrae significaciones de ellas y le sirven para hablar e inventar historias. Esta etapa en el desarrollo del niño es fundamental. Todo lo que adquiera a través de los miembros de su familia será beneficioso en el momento de aprendizaje de la lectura. La lectura, según Smith (citado por Merino) se inicia con una entrada gráfica, los ojos recogen las marcas impresas y las envían al cerebro para que éste lo procese. Ese procesamiento sólo es posible

por los conocimientos y experiencias contenidos en la memoria del lector. Gracias a ello el cerebro puede tomar decisiones respecto de la información visual y construir un significado para el texto en cuestión. José Mario (citado por Merino) afirma que el aprovechamiento dependerá de las vivencias y estímulos que posea el niño. El niño toma contacto con los libros y los cuentos desde pequeño. Está ansioso por aprender a leer para poder decodificar él mismo las historias que sus familiares le han contado o leído. Hasta el ingreso a la escuela, el niño persigue a los integrantes de la familia para que le lean o le cuenten historias. El libro es uno de sus juguetes preferidos. A los seis años ingresa en la escuela donde después de una ardua tarea aprende finalmente a leer. Aquí es donde la familia debe prestar su mayor apoyo. La lectura en esta etapa no resulta placentera para el niño. Es más, le cuesta, se equivoca y no alcanza a comprender lo que lee. Por eso, insistimos en que la familia debe continuar acompañando al niño con la lectura compartida de los temas que le interesan, con la narración de cuentos y con el fomento de la expresión oral. Este será el mejor incentivo para perfeccionar la lectura. La escuela es la encargada de enseñar a leer con el objetivo de emplear la lectura para el aprendizaje. Además es el lugar donde se imparten los conocimientos. Por lo tanto, el niño relaciona la lectura escolar con la obligatoriedad. Es muy difícil que la obligatoriedad lleve a la adquisición del hábito de la lectura. A los niños se les debe incentivar a la lectura, ésta no debe ser impuesta, al contrario, motivadora y debe haber acompañamiento de la persona que está dirigiéndola. Es muy importante que en la escuela motiven a los niños hacia la lectura, pero aun es más importante que los padres tomen iniciativa para el apoyo y el acompañamiento, en este proceso se debe tener muy en cuenta que se debe apreciar el trabajo del niño. La lectura es un acto individual con gran carga de subjetividad, ya que cada alumno tiene su propio ritmo y cada alumno hace distintas asociaciones mentales. Todos los profesores son profesores de lectura, por tanto, deberían enseñar a los estudiantes a disfrutar leyendo los textos de su materia, dedicando como mínimo una de sus clases al mes a la práctica de la lectura.

Para tener una buena comprensión lectora, la lectura se debe hacer mentalmente. Los estudiantes deben tener clara la diferencia entre lectura

académica y lectura de forma independiente, la lectura de forma independiente se hace autónomamente, y los temas se seleccionan de acuerdo con los gustos del lector.

1.4.3.10.3. Gusto por la lectura

La importancia de la lectura en la formación intelectual y espiritual de un niño es largamente sabida; por otra parte, que los niños tienden a leer cada vez menos parece ser una realidad. Los grandes culpables de este proceso, a juicio de muchos, son los medios audiovisuales que, aunque aportan cultura e información, no contribuyen en nada a estimular esa maravillosa capacidad de imaginar que todos tenemos y que es tan necesaria para desarrollarnos.

A mí me parece que esta afirmación es cierta sólo en parte. Que la televisión quita tiempo a la lectura es un hecho evidente, pero también es evidente que un buen lector lo sigue siendo a pesar de ésta. Sería absurdo navegar en contra del mundo audiovisual, acusándolo de nuestras carencias. Más bien hay que preguntarse por qué ha dejado de gustarnos la lectura. Porque yo creo, con Lewis, que antes que los niños, somos los adultos los que no leemos. Y dada la importancia de la lectura, tenemos que descubrir qué podemos hacer para remediar esta falta. Reflexionando acerca del tema, saqué a luz cuatro tesoros perdidos en el mundo de los libros; y luego, para no ser pesimista, me permití sugerir cuatro consejos prácticos para despertar en los niños el gusto por leer.

El Plan Lector como programa educativo Definición de Plan Lector En el Perú, el término Plan Lector proviene del Programa Nacional de Emergencia Educativa contenida en la Resolución Ministerial Nro. 0386-2006- ED del 4 de julio del 2006. En el documento se norma su organización y aplicación en las instituciones educativas de Educación Básica Regular. El término tiene muchas connotaciones en el colectivo docente, para muchos representa sólo un listado de obras que los alumnos tendrán que leer con carácter obligatorio. Algunos confunden si la norma se refiere con títulos a obras literarias completas. Pero lo cierto, es que el Plan Lector no se reduce a un listado de títulos sino a las estrategias que el docente utilice para acompañar la lectura de los textos

seleccionados. El Plan Lector incluye varias etapas e involucra a la comunidad educativa en su conjunto. El Plan Lector Nacional representa la formalización y organización de experiencias exitosas, que se desarrollaban de manera separada en muchos colegios privados y en algunos públicos, con la finalidad de repetirlas en un marco de flexibilidad a la diversidad del país y a los niveles de la educación básica regular. Además, afirma que esta propuesta surge como parte de la campaña Un Perú que lee, un país que cambia.

Para entender esta última frase es necesario explicar que en el año 2003, el Estado peruano declara en emergencia el Sistema Educativo Nacional durante el bienio 2003-2004 (Decreto Supremo N°021-2003-ED) y se dictan los lineamientos del Programa Nacional de Emergencia Educativa (Decreto Supremo N° 029-2003-ED), “en el marco de la Ley General de Educación, los lineamientos de Política Educativa 2004-2006 y del Pacto Social de Compromisos Recíprocos suscrito en el marco del Acuerdo Nacional”. (Ministerio de Educación 2004, p.5).

A. Las acciones del Programa se focalizaron en dos dimensiones:

- a) Temática (mejorar la calidad de los aprendizajes de comunicación integral y fomento de la formación en valores en todas las instituciones educativas del país.
- b) Social (desarrollo prioritario del Plan de Emergencia en las 2,508 instituciones educativas; es así que, como parte de la primera dimensión, surge la movilización nacional por la lectura; y es a partir de esta movilización que se desagrega la campaña Un Perú que lee, un país que cambia. Se puede apreciar que es a partir de distintas normas legales desde el 2003 y los resultados de PISA Plus 2002 que el Plan Lector se erige como un programa educativo con base legal.

Autores como Arévalo (2006, p.1) definen al Plan Lector como un programa donde alumnos y maestros leen un determinado número de títulos en un periodo. En esta selección deben participar alumnos y maestros de todas las áreas con el objetivo de articular sus clases con las lecturas propuestas, contribuyendo a la mejora de la comprensión y producción escrita del alumnado. La evaluación debe

enfaticar el desarrollo de la capacidad de leer. En cuanto al objetivo, el autor manifiesta que “es formar niños que se conviertan en ciudadanos plenos, enterados, ingeniosos, creativos, capaces de seguir aprendiendo y, por tanto, de generar riqueza. Hablamos de desarrollo humano y de formación integral, no sólo de fomentar el gusto por la lectura”.

Sin embargo, Silva y Abanto (2006), afirma que el Plan Lector es la animación a la lectura dentro de la educación formal; por lo que el acercamiento y profundización en los libros debe ser de manera lúdica y placentera, y debe contar con la supervisión de maestros y directivos de la institución educativa. Consta de una lista de libros seleccionados con criterios como: edad de los lectores, madurez, intereses de los niños, legibilidad; que se leerán en un periodo determinado desarrollando actividades lúdicas y de socialización. “Se trata de una estrategia que pretende la incorporación paulatina de la lectura en la vida diaria de las personas (...) el plan lector debe adecuarse a las características e intereses de los estudiantes de cada nivel y promover la participación en la selección de títulos de profesores, alumnos y padres de familia; debe alejarse de las prácticas comunes de la escuela: obligatoriedad, evaluación entendida como el examen o la ficha de lectura” (Silva y Abanto, 2006, p.5).

Otros autores que definen el Plan Lector como animación a la lectura son Sánchez, Romero, Romero y Arriola (2007, p.32), quienes sostienen que “el Plan Lector es una de las herramientas de la animación a la lectura, entre tantas que existen. A su vez, es una forma en la que se hace promoción de la lectura a nivel micro, en el aula de clase (...). Ésta es una valiosa estrategia pedagógica que consta de un diagnóstico lector, objetivos, estrategias y propuesta de evaluación donde la calificación no debe ser utilizada para controlar la lectura, sino para revisar los logros y dificultades del cumplimiento de los objetivos del plan.” Otra definición que aporta una concepción distinta es la de Navarro (2007, p.87) quien sostiene que “el Plan Lector es un tipo de investigación aplicada, es investigación - acción: tenemos un problema y debemos actuar sobre él para revertirlo. No existe una sola forma para desarrollar el Plan, pues cada institución educativa tiene sus propias características.

En síntesis, al insertarse dentro de las actividades del aula y de una institución educativa, el Plan Lector tiene 3 aspectos que se complementan: a) Representa una estrategia didáctica que el docente utiliza para la animación a la lectura. Para el Ministerio de Educación (2006, p. 98) “El Plan Lector es la estrategia básica para desarrollar la capacidad de leer y el hábito lector que permita a los estudiantes mejorar los niveles de comprensión lectora y acceder a otros aprendizajes (...). Consiste en la selección de 12 títulos que estudiantes y profesores deben leer durante el año, a razón de uno por mes”.

- a) Representa una programa, ya que consiste en “un plan sistemático diseñado por el educador como medio al servicio de las metas educativas” (Pérez, 2000, p. 268).
- b) Representa una “investigación - acción” (Navarro, 2007, p.87) porque el docente elabora un diagnóstico de las necesidades de aprendizaje de los alumnos y a partir de ello vincula la teoría y la práctica docente con el objetivo de buscar soluciones.

Componentes básicos del programa Plan Lector Silva y Abanto (2006, pp. 7-8) plantean las siguientes fases: Elaboración de un diagnóstico. Permite la obtención de información, niveles de lectura, preferencias de un grupo de alumnos y la planificación de las actividades de animación a la lectura. Planteamiento de objetivos. El objetivo principal es la formación de lectores autónomos que utilice la lectura como medio de satisfacer sus necesidades recreativas, culturales y de información. Selección de títulos. Se debe tomar en cuenta: la diversidad de géneros, dificultad de los libros, lenguaje, valores e intereses de los alumnos. Planeación de las actividades. Éstas deben ser abiertas y flexibles que generen un espacio de libertad, creatividad y democracia. El animador deber ser entusiasta. Evaluación. Propone un monitoreo o acompañamiento al hecho de verificar a través de actividades significativas en torno al libro. Navarro (2007, pp. 87-88) diseña la siguiente ruta: Dar respuestas al problema que se quiere solucionar. Explica la necesidad del proyecto y de aportar datos sobre su fundamentación. Para ello se necesita la conversación de docentes y personal directivo. Se deben utilizar los módulos de biblioteca, así como dar un uso múltiple y estratégico a los libros entregados en calidad de

préstamo a los estudiantes. Se pueden intentar otras respuestas como: convenios con municipalidades, coordinación con las Asociaciones de Padres de Familia APAFA, elaboración de materiales por los alumnos, etc.

B. Descripción de la finalidad.

Se responde a las preguntas: ¿Para qué se va a poner en práctica el Plan Lector? ¿Cuál es su finalidad? ¿Qué ventajas obtendrían los adolescentes? Ampliación de la indagación de datos. Se pueden aplicar: encuestas, entrevistas, talleres, etc., a las familias y a los propios adolescentes para indagar acerca de la opinión respecto a la lectura, experiencias lectoras, la práctica lectora en el hogar, etc. Formulación de la hipótesis. Luego de analizar la información se puede plantear la hipótesis explicativa del problema. Ejemplo: los adolescentes no leen porque los textos que se les ofrecen no les atraen. Formulación de objetivos y metas. Los objetivos deben construirse a partir de la hipótesis explicativa. Ejemplo: Objetivo. Seleccionar material escrito significativo y coherente con la naturaleza de la adolescencia y su contexto cultural. Determinación de actividades, metodologías, responsables. Propuesta de estrategias de acción para solucionar el problema identificado. Se debe precisar tiempo, responsables, se recomienda trabajar con comisiones, recursos materiales y financieros. Evaluación. Se requiere de mecanismos que comprueben la eficacia de las acciones desarrolladas, para ratificarlas o reajustarlas. La evaluación debe estar dirigida al proceso de organización y ejecución del Plan Lector. 28 Programa educativo El término “programa” tiene diferentes denotaciones semánticas como: listado o secuencia de actividades de una reunión con fines culturales, deportivos, recreativos, etc.; también puede estar referido a una lista de contenidos que un docente deberá desarrollar. En este apartado, se define al programa como un documento o plan estructurado y organizado. Para Pérez (2006) es un documento técnico elaborado por personal especializado, en el que se deja constancia de sus objetivos y actividades a realizar y responde a los elementos de todo plan de acción: planteamiento de metas, previsión, planificación, selección y disponibilidad de medios, aplicación sistemática, sistema de control y evaluación del mismo. El autor considera también que el programa es un documento donde se integran objetivos educativos que se lograrán a través de determinados

contenidos, con un plan de acción a su servicio, donde se incluya la evaluación de carácter formativo como un elemento más en sintonía y armonía con todo el plan. Al respecto, Bordas (2000, p. 238) sostiene que es una actividad dirigida a solucionar un determinado problema considerando como tal la carencia de algún aspecto, la necesidad de la introducción de alguna modificación para la mejora o la realización de alguna innovación. Para Castillo y Cabrerizo (2004, p.69) un programa es la disposición anticipada y planificada de un conjunto de acciones y recursos ordenados en el tiempo y dirigidos a la consecución de determinados objetivos; si éste está orientado a educación se convierte en un conjunto de acciones planificadas que quieren dar respuesta a necesidades educativas concretas en un determinado ámbito de intervención; las que no son improvisadas sino un conjunto de acciones convenientemente planificadas. Un programa debe contener no sólo los objetivos a conseguir, sino también estrategias, recursos a utilizar (materiales o humanos) y la temporalización prevista.

En este sentido, tomando estos aportes; el Plan Lector es un programa educativo que se caracteriza por un conjunto de acciones planificadas durante 29 un año escolar que apuntan a desarrollar hábitos lectores y a elevar los niveles de comprensión lectora. Modelo evaluativo en su fase ejecución: la propuesta de Pérez Juste Este modelo está diseñado fundamentalmente para programas educativos. La fase ejecución del programa se encuentra sintetizada en la siguiente información: Pérez (2006, pp.232-237) sostiene que para que un conjunto de actuaciones pueda ser considerado como un programa, deben responder a un plan, deben haberse diseñado al servicio de unos objetivos y constituirse, junto a otros componentes, en medios para su logro...

Una vez puesto en marcha el plan, su ejecución debería acomodarse razonablemente al mismo y la evaluación debería atender al grado en que se respeta la planificación...en la evaluación de programas se deberían someter a análisis y valoración, al menos, los siguientes aspectos: Las actividades. Son el medio por excelencia para el logro de los objetivos. La habilidad de quienes diseñan los programas para definir una serie de actividades adecuadas, suficientes y eficaces para alcanzar los objetivos bien podría considerarse como una de las cualidades técnicas esenciales de las que deberían estar adornados.

Las secuencias. Son uno de los más específicos elementos procesuales de un programa. Determinadas actividades pueden tener un cierto carácter independiente...Sin embargo, hay determinadas actividades que responden a una secuencia en la medida en que el orden es importante para lograr la eficacia. La temporalización. La eficacia de los programas está relacionada, al menos en parte, con una adecuada temporalización, esto es, con la distribución de los tiempos adecuada a las exigencias de las diferentes actividades tomando en consideración las características de los destinatarios de los programas. La flexibilidad. Si bien es cierto que un programa debe responder a un plan, siendo por tanto una actividad sistemática, no debería entenderse este hecho como una necesidad de aplicación rígida, sin atender a la propia dinámica y acontecer del programa y, sobre todo, a los posibles efectos no planeados, cuya importancia puede alterar la mejor de las planificaciones. Los recursos. Conjunto de recursos puestos al servicio de los objetivos y, por consiguiente, de las propias actividades. Su evaluación debe centrarse en aspectos como la suficiencia, la adecuación, la eficacia o la disponibilidad. Tipos de lectura según PISA El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos - PISA, en sus evaluaciones de lectura 2000, 2003 y 2006, ha formulado su propia clasificación con respecto a los formatos textuales. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OCDE (2007, p.14) es enfático al sostener que “la distribución y la variedad de los textos que deben leer los estudiantes representa una de las características más notables del estudio PISA”. Estos textos se dividen en dos grupos: continuos y discontinuos. Textos continuos Según la OCDE (2007), los textos continuos son aquellos textos compuestos por oraciones, que a su vez se organizan en párrafos; y pueden insertarse en otras estructuras mayores como los apartados, los capítulos y los libros. Se clasifican por su objetivo retórico por lo que se han considerado los siguientes tipos de textos:

- La narración. Texto en el que la información hace referencia a las propiedades de los objetos en el tiempo. Suelen responder a preguntas: ¿cuándo? o ¿en qué orden?
- La exposición. Tipo de texto en el que la información se presenta en forma de conceptos compuestos o constructos mentales. El texto explica acerca del modo en que sus elementos constitutivos se interrelacionan en un todo unitario dotado de sentido. Responden a la pregunta ¿cómo?

- La descripción. Tipo de texto en el que la información hace referencia a las propiedades de los objetos. Suelen responder a la pregunta ¿qué?
- La argumentación. Es un tipo de texto que presenta proposiciones que tratan de relaciones entre conceptos o entre otras proposiciones. Responden a preguntas ¿por qué? Un texto importante, dentro de esta categoría, son los textos persuasivos.
- La instrucción. Es un tipo de texto que aporta indicaciones sobre lo que hay que hacer y pueden darse a través de procedimientos, reglas, normas y directivas que especifican los requisitos de ciertos comportamientos.
- Un documento o registro. Es un tipo de texto diseñado para estandarizar y conservar la información. Se caracteriza por rasgos textuales y estructura altamente formalizada.
- Un hipertexto. Son fragmentos de texto unidos de modo que puedan ser leídos en diferente orden, lo que permite al lector hacer distintos recorridos para acceder a la información.
 - Textos discontinuos Para la OCDE (2007) se organizan de un modo distinto al de los textos continuos y por ello requieren distintos enfoques de lectura. Se clasifican en:
 - Los cuadros y gráficos. Son representaciones icónicas de datos. Son empleados en la argumentación científica y también en los medios de comunicación de textos impresos para mostrar información de tipo numérico y tabular en un formato visual.
 - Las tablas y matrices. Son matrices formadas por filas y columnas. Algunos ejemplos son los horarios, las hojas de cálculo, los formatos de pedidos y los índices.
 - Las ilustraciones. Suelen acompañar a las descripciones técnicas (para identificar visualmente las piezas de un electrodoméstico), a los textos expositivos y a las instrucciones (para mostrar cómo se instala un 32

electrodoméstico). En PISA se efectúa una distinción entre ilustraciones de procedimiento (cómo hacer algo) y de proceso (cómo funciona algo).

- Los mapas. Son textos que indican las relaciones geográficas entre lugares. Existen muchos tipos: los mapas de carreteras, por ejemplo, marcan las distancias y vías de comunicación existentes entre lugares concretos; los mapas temáticos, que indican las relaciones existentes entre lugares y características sociales y físicas.
- Los formularios. Son textos con una estructura y formato específicos que requieren que el lector responda de determinada manera a preguntas concretas. Se emplean en numerosas organizaciones para recopilar datos y suelen contener formatos de respuesta estructurados o precodificados. Ejemplos de este tipo de texto son los impresos, los formularios de inmigración, los formularios de visado o de solicitud, cuestionarios estadísticos, etc.
- Las hojas informativas. A diferencia de los formularios, ofrecen información en lugar de solicitarla. Presentan información de forma resumida y estructurada, con un formato pensado para que el lector pueda encontrar fácil y rápidamente datos específicos. Son ejemplo de este tipo de texto los horarios, las listas de precios, los catálogos y los programas.
- Los avisos y anuncios. Son documentos diseñados para invitar al lector a hacer algo, como adquirir bienes o servicios, asistir a encuentros o reuniones, elegir un candidato para un cargo público, etc. La intención de estos documentos es persuadir al lector. Ofrecen algo y requieren tanto la atención como la acción del lector. Los anuncios, las invitaciones, las convocatorias, advertencias y notas son ejemplos de este tipo de texto.
- Los vales y cupones. Este tipo de texto certifica que su propietario tiene derecho a ciertos servicios. La información que contienen debe ser suficiente para mostrar si el comprobante es válido o no. Entre los textos de este tipo se encuentran los tickets, facturas, etc.

- Los certificados. Son reconocimientos escritos de la validez de un acuerdo o contrato. Su formalización atañe más al contenido que al formato. Requieren la firma de una o más personas autorizadas y con competencia para atestiguar la veracidad de lo que se declara. Las garantías, expedientes académicos, diplomas, contratos, etc. son documentos que presentan estas propiedades.

1.4 Variables e indicadores

VARIABLES	INDICADORES	SUB INDICADORES
PLAN LECTOR	Tiempo	Horas diarias Horas semanales Horas mensuales
	Espacio	Aula Sala de lectura Otros espacios pedagógicos
	Estrategias	Individualizadas Colectivizadas Antes durante y después Estrategias de animación
	Tipo de textos	Continuos : Narrativos, Explicativos, Argumentativos, funcionales Discontinuos: Cuadros y gráficos, ilustraciones, mapas, formularios, hojas informativas, avisos, certificados, vales y cupones.
	Grado de satisfacción	- Respecto a la mejora en sus hábitos de lectura - Número de títulos leídos en el año - Respecto al tiempo otorgado por los docentes para culminar sus lecturas. - Respecto a la selección de los títulos. - Facilidades para adquirir una obra literaria

CAPÍTULO II

PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

2.1 Tipo y diseño de investigación

Por su finalidad el presente trabajo es una investigación básica, ya que pretende tener un mejor conocimiento de las dificultades que se presentan en cuanto a la aplicación del Plan lector en el nivel secundario de la I.E. Casimiro Cuadros.

Por el tiempo de ocurrencia de los hechos y registro de la información es retrospectiva dado que se acopia información de eventos ocurridos en un pasado inmediato.

Por el periodo y secuencia del estudio es un estudio transversal, puesto que el tiempo de la investigación asume, el requerido para la recolección de datos a través de la ficha de observación aplicado a los alumnos, es decir en un solo punto del tiempo.

Según su análisis y alcance de sus resultados es un estudio descriptivo, sólo está dirigido a determinar cómo es nuestra variable y cómo está.

El diseño que se asume es el descriptivo simple, cuyo esquema es el siguiente:

$$M = O_1$$

Donde:

M = Las unidades de estudio conformadas por los estudiantes del nivel secundario de la i.E. Casimiro Cuadros.

O₁ = Hoja de cuestionario.

2.2 Técnicas e instrumentos de verificación

2.2.1 Técnica

La técnica adecuada para medir la variable de estudio es la observación por ser la más confiable.

2.2.2 Instrumento

El instrumento es la hoja de cuestionario, porque nos permite conocer lo relacionado al plan lector.

Técnica	Instrumento	Unidad de análisis
Observación	El instrumento es la Hoja de cuestionario para recoger información en cuanto a las dificultades en la ejecución del plan lector de la I.E Casimiro Cuadros. La denominación del instrumento es: HCSDPL-17, que significa: Hoja de cuestionario sobre las dificultades del Plan lector 2017.	Los 275 estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Casimiro Cuadros.

2.3 Campo de verificación. Ámbito geográfico y temporal

El ámbito geográfico está circunscrito en el Distrito de Cayma .Esta investigación se ubica en el año 2017.

2.4 Población

CUADRO N° 1

CUADRO DE LA POBLACIÓN

1°	2°	3°	4°	5°	Total
56	54	53	57	55	275

Fuente: Evaluación- 2017

2.5 Estrategias de recolección de datos

- Solicitud de permiso dirigida a la Dirección.
- Solicitud de credencial otorgado por la Dirección General.
- Permiso de la Institución Educativa para efectuar el trabajo.
- Validación de los instrumentos de recolección de datos.
- Aplicación del cuestionario.
- Codificación e interpretación de los resultados.

CAPÍTULO III

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En el presente capítulo se presentan los resultados obtenidos a partir de la aplicación del cuestionario a los estudiantes del nivel secundario a quienes se tomó como unidades de estudio.

CUADRO N° 01

NÚMERO DE HORAS DIARIAS PARA LA LECTURA

	Items	1ro		2do		3ro		4to		5to		Total
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
a)	Una hora	34	63	37	66	35	64	31	54	28	53	
b)	Más de una hora	13	24	12	21	14	25	23	40	24	45	
c)	Dos horas	5	9	6	11	5	9	2	4	1	2	
d)	Más de dos horas	2	4	1	2	1	2	1	2	0	0	
Sub total		54	100	56	100	55	100	57	100	53	100	275

Fuente: HCS DPL-17.

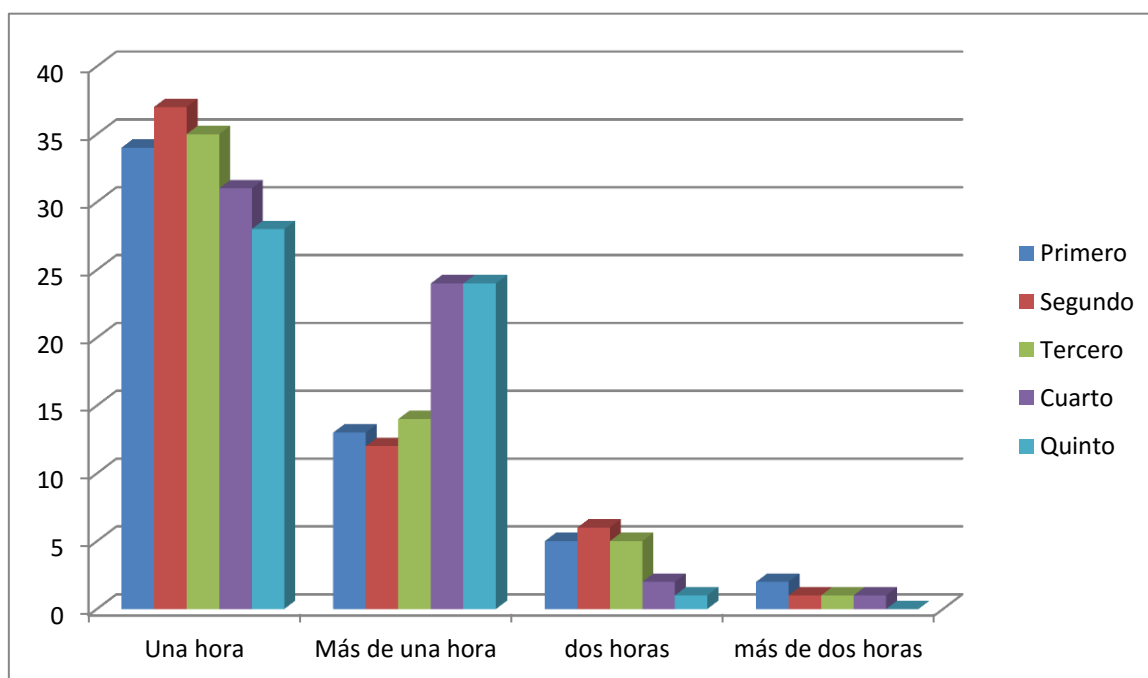
DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN:

Se aprecia en el presente cuadro que frente a la pregunta sobre el número de horas diarias que se aplica para la lectura; los resultados fueron los siguientes la mayor cantidad de respuestas se las tiene en el ítem a) una hora; y la menor frecuencia se encuentra en el ítem d) más de dos horas.

Se aprecia claramente que el mayor porcentaje de estudiantes se centra en el ítem una hora, lo que muestra a todas luces que es muy poco lo que se utiliza a nivel de tiempo en la lectura dentro del Plan Lector. Esto implica pocas lecturas, poco tiempo para la aplicación de estrategias, o para la revisión de los textos leídos, la animación u otras estrategias que posibilitarían mejores resultados y mayor motivación en los estudiantes.

GRÁFICO N° 01

NÚMERO DE HORAS DIARIAS PARA LA LECTURA



CUADRO N° 02

NÚMERO DE HORAS SEMANALES PARA LA LECTURA

	Ítems	1ro		2do		3ro		4to		5to		Total
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
a)	5 horas	36	67	37	66	37	67	33	58	30	57	
b)	De 5 a 8 horas	11	20	10	18	12	22	21	36	22	41	
c)	De 9 a 12 horas	6	11	8	14	5	9	2	4	1	2	
d)	De 13 a más	1	2	1	2	1	2	1	2	0	0	
Sub total		54	100	56	100	55	100	57	100	53	100	275

Fuente: HCSDPL-17.

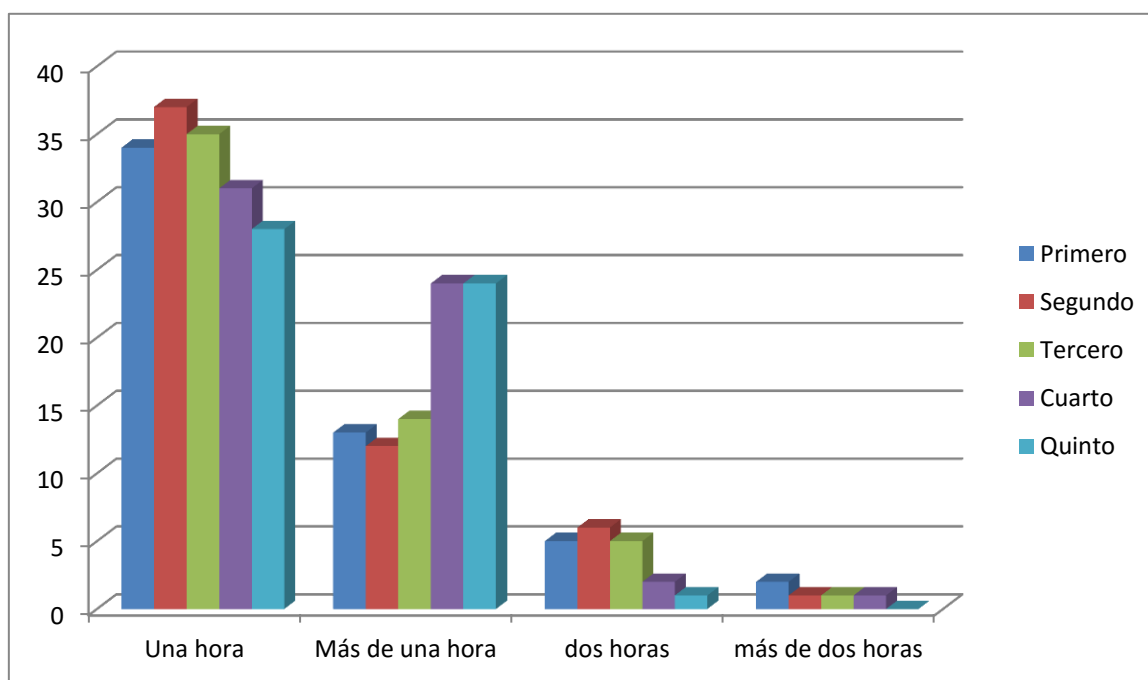
DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN:

Se aprecia en el presente cuadro que frente a la pregunta sobre el número de horas semanales que se aplica para la lectura; los resultados fueron los siguientes la mayor cantidad de respuestas se las tiene en el ítem a) cinco horas; y la menor frecuencia se encuentra en el ítem d) de 13 a más horas.

Se aprecia claramente que el mayor porcentaje de estudiantes se centra en el ítem cinco horas, lo que muestra el poco tiempo lo que se utiliza en la lectura dentro del Plan Lector. Esto implica pocas lecturas, poco tiempo para la aplicación de estrategias, o para la revisión de los textos leídos, la animación u otras estrategias que posibilitarían mejores resultados y mayor motivación en los estudiantes. Y posiblemente se incumpla con lo programado en el Plan mismo.

GRÁFICO N° 02

NÚMERO DE HORAS SEMANALES PARA LA LECTURA



CUADRO N° 03

NÚMERO DE HORAS MENSUALES PARA LA LECTURA

	Items	1ro		2do		3ro		4to		5to		Total
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
a)	20 horas	34	63	37	66	35	64	33	58	28	53	
b)	De 20 a 35	13	24	12	21	14	25	21	36	24	45	
c)	De 36 a 45	5	9	6	11	5	9	2	4	1	2	
d)	Más de 45	2	4	1	2	1	2	1	2	0	0	
Sub total		54	100	56	100	55	100	57	100	53	100	275

Fuente: HCSDPL-17.

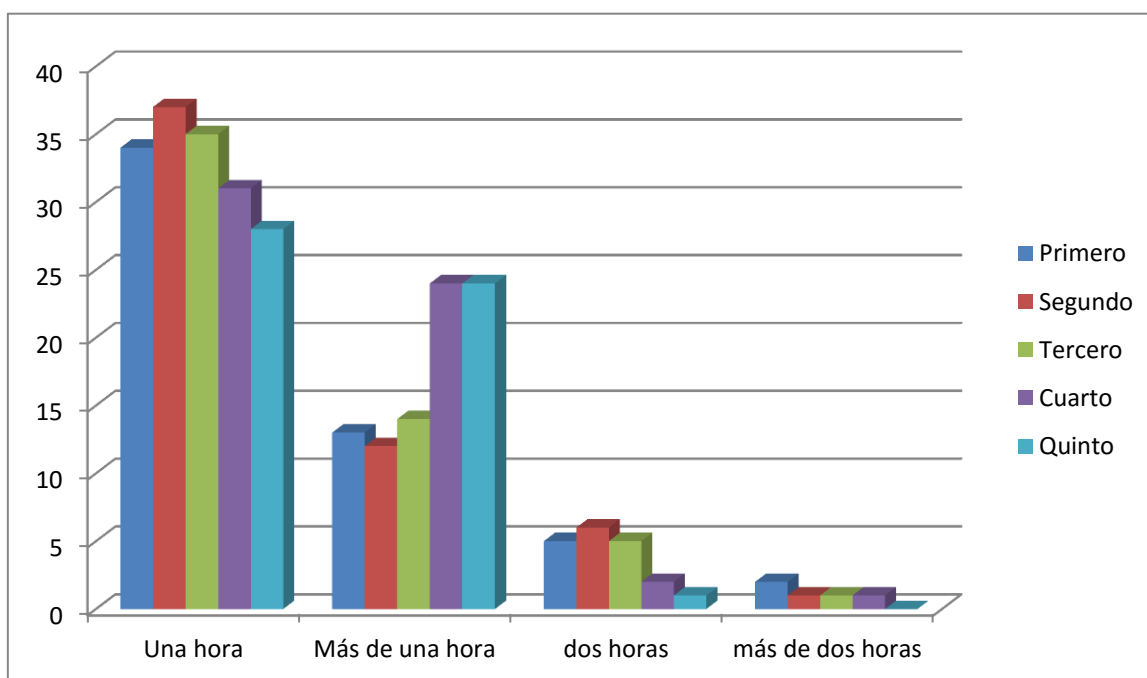
DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN:

Se aprecia en el presente cuadro que frente a la pregunta sobre el número de horas mensuales que se aplica para la lectura; los resultados fueron los siguientes la mayor cantidad de respuestas se las tiene en el ítem a) 20 horas; y la menor frecuencia se encuentra en el ítem d) más de 45 horas.

Se aprecia claramente que el mayor porcentaje de estudiantes se centra en el ítem 20 horas, lo que muestra el poco tiempo lo que se utiliza en la lectura dentro del Plan Lector. Esto implica pocas lecturas, poco tiempo para la aplicación de estrategias, o para la revisión de los textos leídos, la animación u otras estrategias que posibilitarían mejores resultados y mayor motivación en los estudiantes. Y posiblemente se incumpla con lo programado en el Plan mismo.

GRÁFICA N° 03

NÚMERO DE HORAS MENSUALES PARA LA LECTURA



CUADRO N° 04

NÚMERO VECES EN QUE SE REALIZÓ EL PLAN EN EL AULA

	Items	1ro		2do		3ro		4to		5to		Total
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
a)	Una vez a la semana	33	61	38	68	34	62	30	53	29	55	
b)	De dos a tres veces por semana	13	24	11	20	15	27	24	42	23	43	
c)	4 veces a la semana	6	11	5	8	4	7	2	4	1	2	
d)	De 5 a más veces	2	4	2	4	2	4	1	1	0	0	
Sub total		54	100	56	100	55	100	57	100	53	100	275

Fuente: HCSDPL-17.

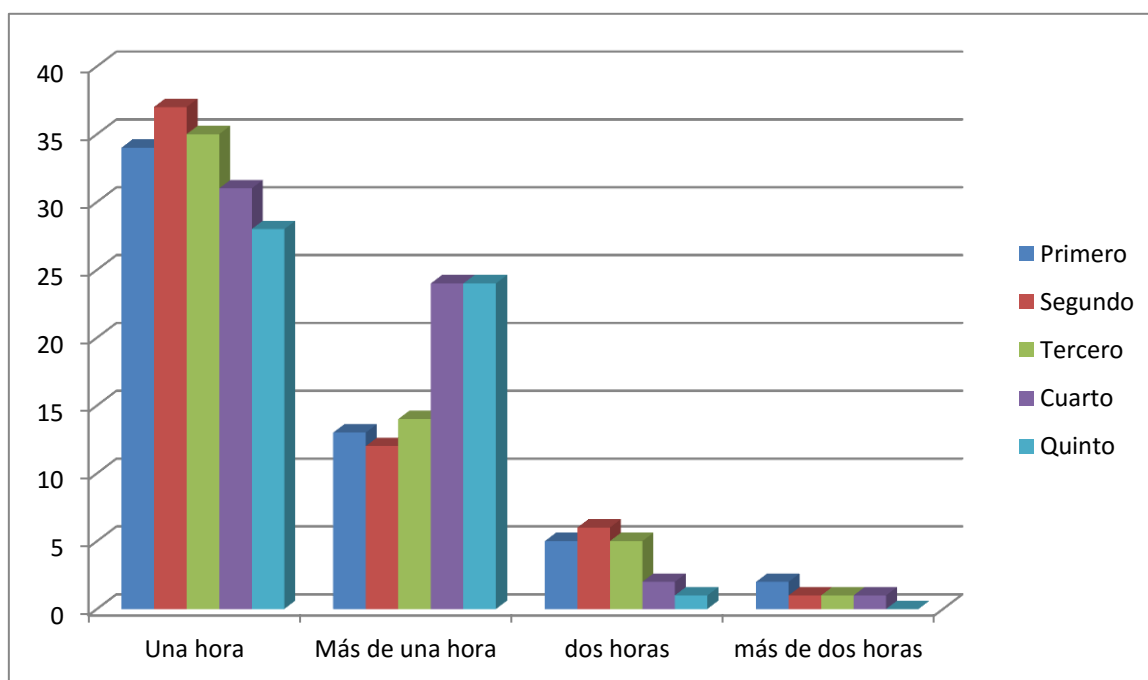
DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN:

Se aprecia en el presente cuadro que frente a la pregunta sobre el número de veces en que se realizó el plan en el aula para la lectura; los resultados fueron los siguientes la mayor cantidad de respuestas se las tiene en el ítem a) una vez a la semana; y la menor frecuencia se encuentra en el ítem d) de 5 a más veces.

Se aprecia claramente que el mayor porcentaje de estudiantes se centra en el ítem una vez a la semana, lo que resulta favorable, pues el aula podría ser un ambiente poco motivador para realizar las lecturas dentro del marco del Plan Lector. Esto implica que la aplicación de estrategias u otras estrategias, mientras que otros espacios podrían motivar mejor a los estudiantes y ayudarles a concentrarse.

GRÁFICO N° 04

NÚMERO VECES EN QUE SE REALIZÓ EL PLAN EN EL AULA



CUADRO N° 05

NÚMERO DE VECES EN QUE SE REALIZÓ EL PLAN EN UNA SALA DE LECTURA

	Items	1ro		2do		3ro		4to		5to		Total
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
a)	Una vez a la semana	34	63	37	66	35	64	31	54	28	53	
b)	De dos a tres veces por semana	13	24	11	20	14	25	23	40	24	45	
c)	4 veces a la semana	5	9	7	12	5	9	2	4	1	2	
d)	De 5 a más veces	2	4	1	2	1	2	1	2	0	0	
Sub total		54	100	56	100	55	100	57	100	53	100	275

Fuente: HCSDPL-17.

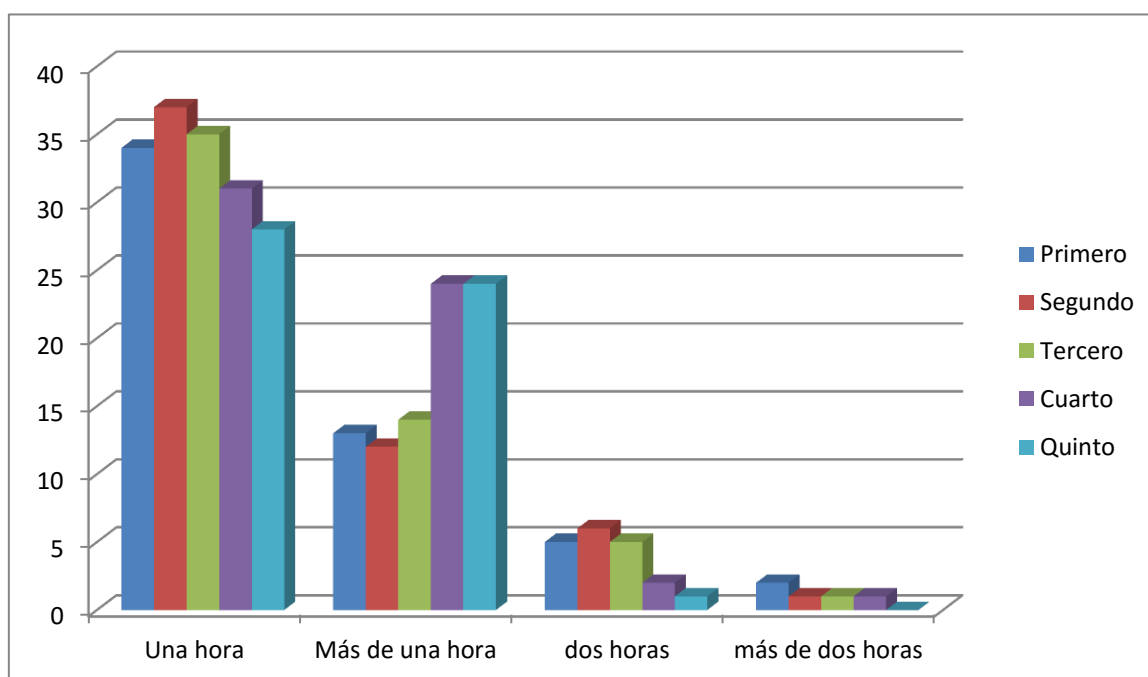
DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN:

Se aprecia en el presente cuadro que frente a la pregunta sobre el número de veces en que se realizó el plan en una sala de lectura; los resultados fueron los siguientes la mayor cantidad de respuestas se las tiene en el ítem a) una vez a la semana; y la menor frecuencia se encuentra en el ítem d) de 5 a más veces.

Se aprecia claramente que el mayor porcentaje de estudiantes se centra en el ítem una vez a la semana, lo que resulta desfavorable, pues una sala de lectura es un ambiente muy motivador para realizar las lecturas dentro del marco del Plan Lector, allí se tiene elementos motivadores, mejor disposición del mobiliario, mayor motivación para el hecho lector.. Esto implica también un mejor trabajo antes, durante y después de la lectura, lo que, sumado al incremento de horas, daría excelentes resultados.

GRAFICO N° 05

NÚMERO DE VECES EN QUE SE REALIZÓ EL PLAN EN UNA SALA DE LECTURA



CUADRO N° 06

NÚMERO DE VECES EN QUE SE REALIZÓ EL PLAN EN OTRO ESPACIO PEDAGÓGICO

	Items	1ro		2do		3ro		4to		5to		Total
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
a)	Una vez a la semana	30	55	36	64	35	64	31	54	28	53	
b)	De dos a tres veces por semana	17	32	13	23	14	25	23	40	24	45	
c)	4 veces a la semana	5	9	6	11	5	9	2	4	1	2	
d)	De 5 a más veces	2	4	1	2	1	2	1	2	0	0	
Sub total		54	100	56	100	55	100	57	100	53	100	275

Fuente: HCSDPL-17.

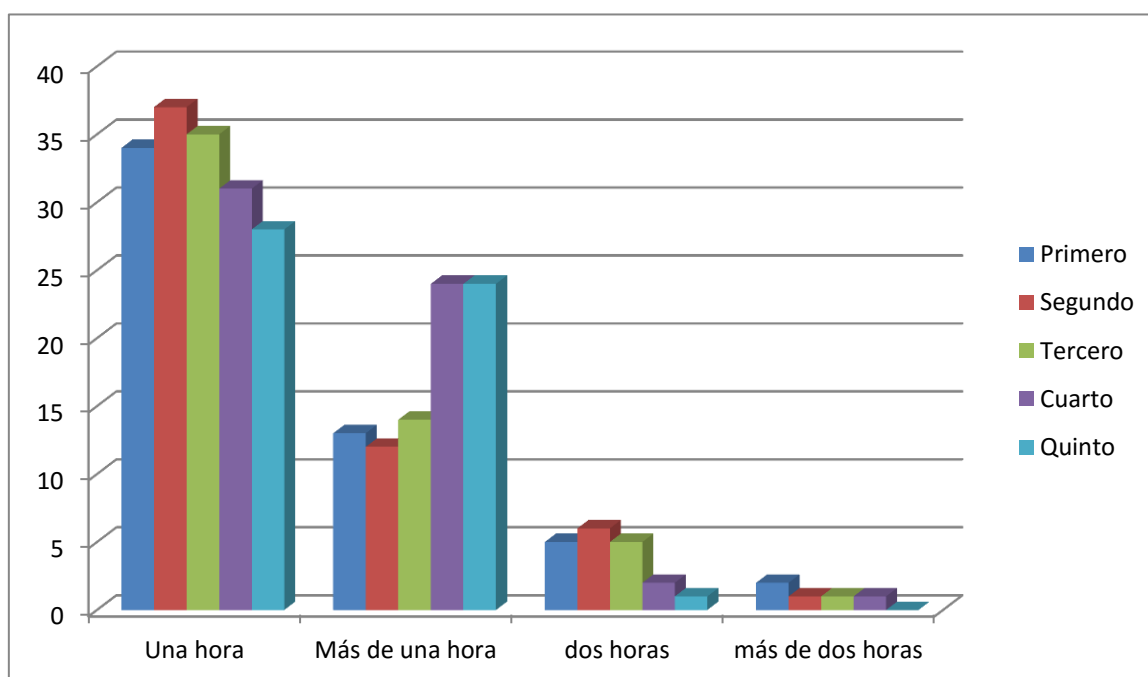
DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN:

Se aprecia en el presente cuadro que frente a la pregunta sobre el número de veces en que se realizó el plan en otro espacio pedagógico; los resultados fueron los siguientes la mayor cantidad de respuestas se las tiene en el ítem a) una vez a la semana; y la menor frecuencia se encuentra en el ítem d) de 5 a más veces.

Se aprecia claramente que el mayor porcentaje de estudiantes se centra en el ítem una vez a la semana, lo que resulta desfavorable, pues los diversos espacios geográficos, el variar los espacios para lectura dependiendo del tema o los elementos relacionados con el contexto, coadyuvarían mejor a la comprensión de lectura y a su motivación. No se olvide entonces que el Plan lector tiene el objetivo primigenio de motivar a la lectura en los estudiantes.

GRÁFICO N° 06

NÚMERO DE VECES EN QUE SE REALIZÓ EL PLAN EN OTRO ESPACIO PEDAGÓGICO



CUADRO N° 07

NÚMERO DE VECES EN REALIZÓ LECTURAS INDIVIDUALIZADAS

	Items	1ro		2do		3ro		4to		5to		Total
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
a)	Una vez a la semana	37	68	37	66	34	61	31	54	26	49	
b)	De dos a tres veces por semana	10	19	12	21	15	38	23	40	26	49	
c)	4 veces a la semana	5	9	6	11	5	9	2	4	1	2	
d)	De 5 a más veces	2	4	1	2	1	2	1	2	0	0	
Sub total		54	100	56	100	55	100	57	100	53	100	275

Fuente: HCSDPL-17.

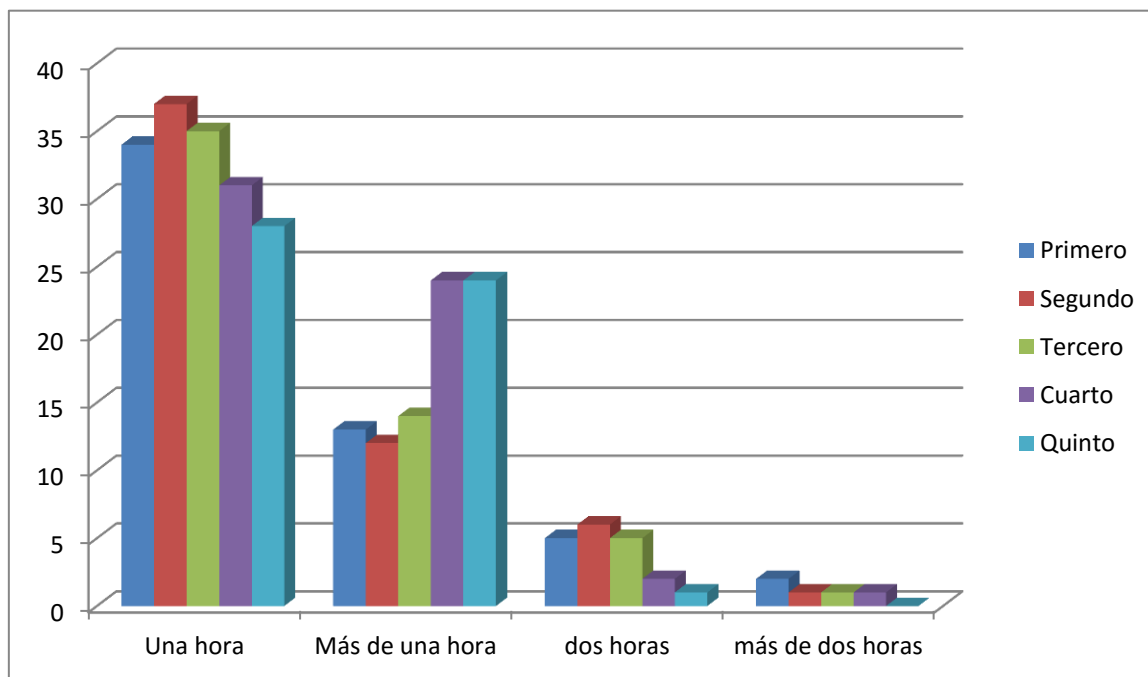
DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN:

Se aprecia en el presente cuadro que frente a la pregunta sobre el número de veces en que se realizó lecturas individualizadas; los resultados fueron los siguientes la mayor cantidad de respuestas se las tiene en el ítem a) una vez a la semana; y la menor frecuencia se encuentra en el ítem d) de 5 a más veces.

Se aprecia claramente que el mayor porcentaje de estudiantes se centra en el ítem una vez a la semana respecto a lecturas individualizadas. Este número de lecturas no es el más indicado, pues el estudiante debe tener independencia y junto a las estrategias lectoras, podrían definitivamente resolver bien sus evaluaciones sobre las lecturas, pero además motivarse más hacia la lectura que ese es el objetivo del Plan.

GRÁFICO N° 07

NÚMERO DE VECES EN REALIZÓ LECTURAS INDIVIDUALIZADAS



CUADRO N° 08

NÚMERO DE VECES EN QUE REALIZÓ LECTURAS COLECTIVIZADAS

	Items	1ro		2do		3ro		4to		5to		Total
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
a)	Una vez a la semana	30	55	36	64	35	63	30	52	28	53	
b)	De dos a tres veces por semana	17	32	13	23	14	26	24	42	24	45	
c)	4 veces a la semana	5	9	6	11	5	9	2	4	1	2	
d)	De 5 a más veces	2	4	1	2	1	2	1	2	0	0	
Sub total		54	100	56	100	55	100	57	100	53	100	275

Fuente: HCSDPL-17.

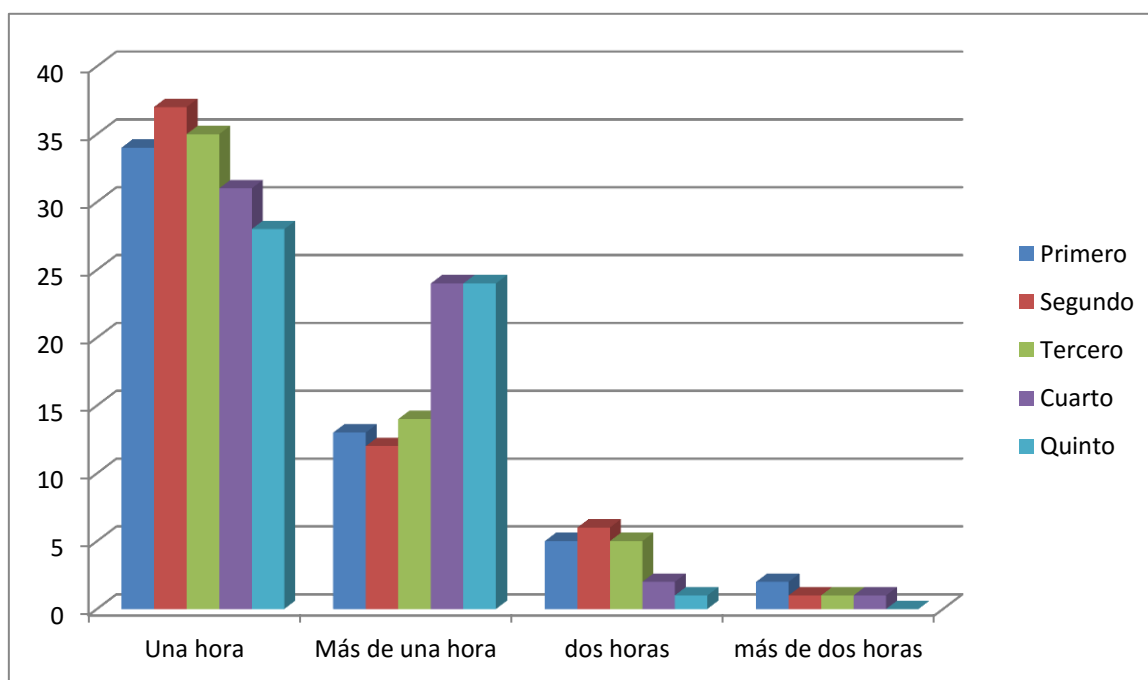
DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN:

Se aprecia en el presente cuadro que frente a la pregunta sobre el número de veces en que se realizó lecturas colectivizadas; los resultados fueron los siguientes la mayor cantidad de respuestas se las tiene en el ítem a) una vez a la semana; y la menor frecuencia se encuentra en el ítem d) de 5 a más veces.

Se aprecia claramente que el mayor porcentaje de estudiantes se centra en el ítem una vez a la semana, lo que resulta favorable, pues las lecturas colectivizadas ayudan más a los estudiantes a motivarse entre ellos, a trabajar cooperativamente en la evaluación y a dinamizar el mismo proceso.

GRÁFICO N° 08

NÚMERO DE VECES EN QUE REALIZÓ LECTURAS COLECTIVIZADAS



CUADRO N° 09

NÚMERO DE VECES EN QUE REALIZÓ ESTRATEGIAS ANTES, DURANTE Y DESPUÉS DE LA LECTURA

	Items	1ro		2do		3ro		4to		5to		Total
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
a)	Una vez a la semana	34	63	37	66	35	64	31	54	28	53	
b)	De dos a tres veces por semana	13	24	12	21	14	25	23	40	24	45	
c)	4 veces a la semana	5	9	6	11	5	9	2	4	1	2	
d)	De 5 a más veces	2	4	1	2	1	2	1	2	0	0	
Sub total		54	100	56	100	55	100	57	100	53	100	275

Fuente: HCSDPL-17.

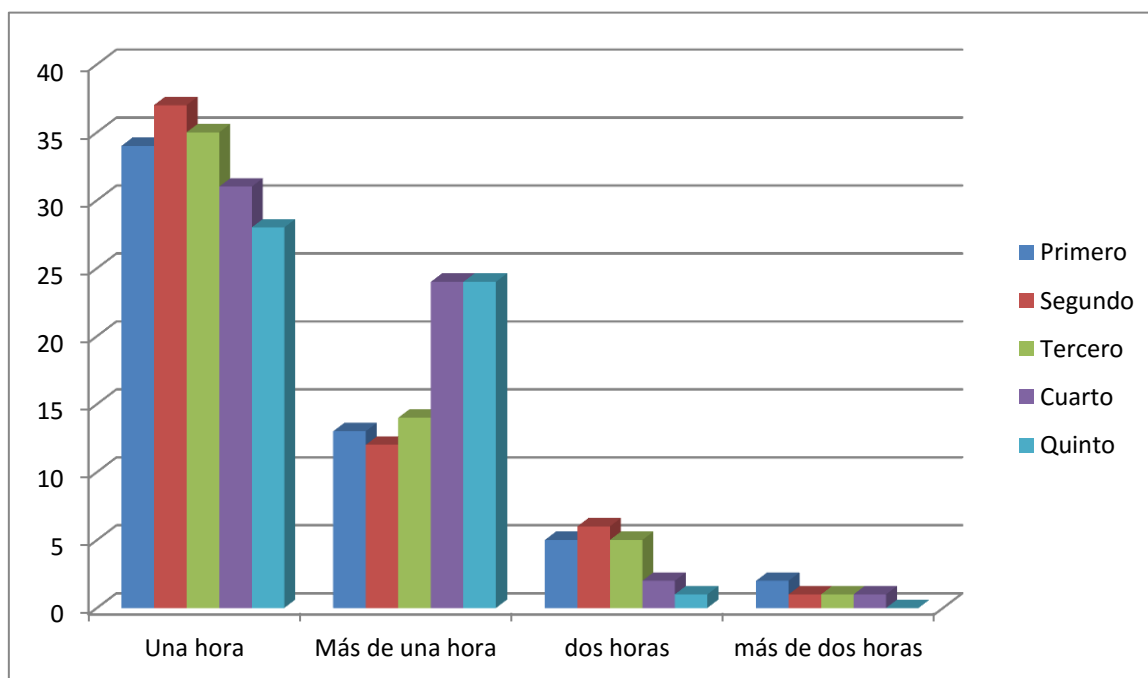
DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN:

Se aprecia en el presente cuadro que frente a la pregunta sobre el número de veces en que se aplicó la estrategia antes, durante y después de la lectura; los resultados fueron los siguientes la mayor cantidad de respuestas se las tiene en el ítem a) una vez a la semana; y la menor frecuencia se encuentra en el ítem d) de 5 a más veces.

Se aprecia claramente que el mayor porcentaje de estudiantes se centra en el ítem una vez a la semana, lo que resulta sumamente preocupante, toda vez que estos pasos dentro de la estrategia, son insalvables, o sea, no se pueden eludir y si en la ejecución del plan de realizan una sola vez por semana, los resultados serían negativos. Lamentablemente en esta institución no se ajustan las estrategias al plan y posiblemente sólo se haga un acto mecánico y por cumplir con la norma, pero no se reflexión respecto a su importancia.

GRÁFICO N° 09

NÚMERO DE VECES EN QUE REALIZÓ ESTRATEGIAS ANTES, DURANTE Y DESPUÉS DE LA LECTURA



CUADRO N° 10

NÚMERO DE VECES EN QUE REALIZÓ ESTRATEGIAS DE ANIMACIÓN DE LA LECTURA

	Items	1ro		2do		3ro		4to		5to		Total
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
a)	Una vez a la semana	30	55	36	64	35	64	31	54	28	53	
b)	De dos a tres veces por semana	17	32	13	23	14	25	23	40	24	45	
c)	4 veces a la semana	5	9	6	11	5	9	2	4	1	2	
d)	De 5 a más veces	2	4	1	2	1	2	1	2	0	0	
Sub total		54	100	56	100	55	100	57	100	53	100	275

Fuente: HCSDPL-17.

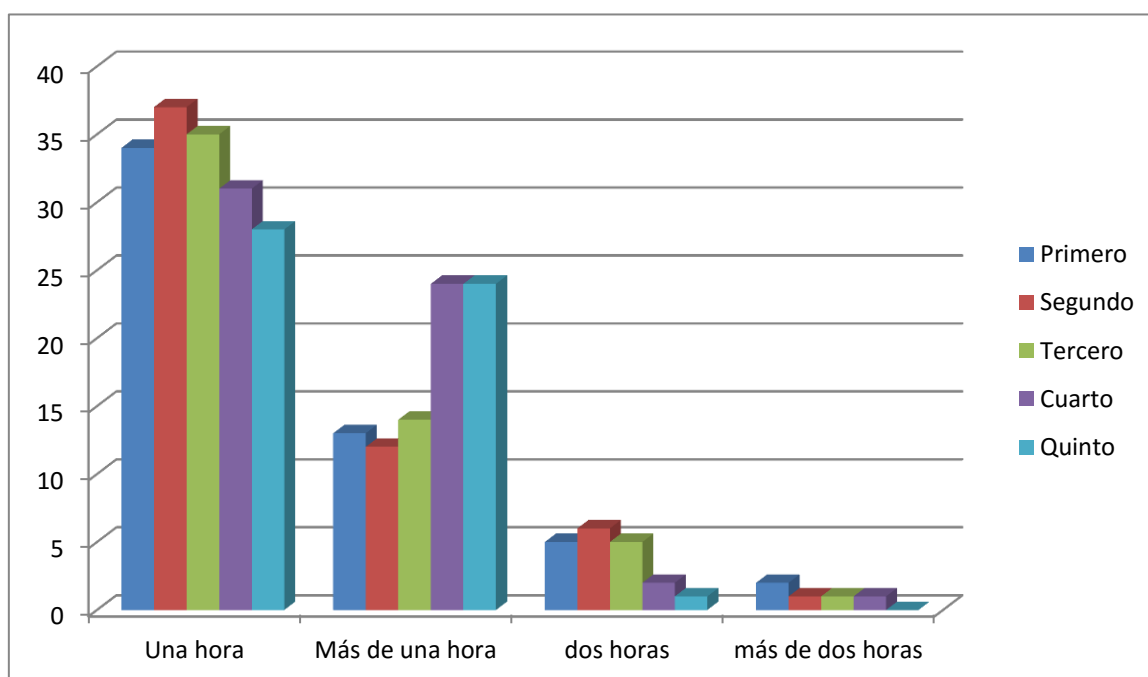
DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN:

Se aprecia en el presente cuadro que frente a la pregunta sobre el número de veces en que se aplicó la estrategia de animación; los resultados fueron los siguientes la mayor cantidad de respuestas se las tiene en el ítem a) una vez a la semana; y la menor frecuencia se encuentra en el ítem d) de 5 a más veces.

Se aprecia claramente que el mayor porcentaje de estudiantes se centra en el ítem una vez a la semana, lo que resulta sumamente preocupante, toda vez que las estrategias de animación, son las más convenientes en el plano motivacional y establecerían los mejores contactos para poder realizar bien sus lecturas y de esta forma hacer que los estudiantes se predispongan a su ejecución.

GRÁFICO N° 10

NÚMERO DE VECES EN QUE REALIZÓ ESTRATEGIAS DE ANIMACIÓN DE LA LECTURA



CUADRO N° 11

TIPO DE TEXTOS CONTINUOS UTILIZADOS PARA SUS LECTURAS

	Items	1ro		2do		3ro		4to		5to		Total
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
a)	Narrativos	34	63	36	64	35	64	31	54	28	53	
b)	Explicativos	13	24	13	23	14	25	23	40	24	45	
c)	Argumentativos	5	9	6	11	5	9	2	4	1	2	
d)	Funcionales	2	4	1	2	1	2	1	2	0	0	
Sub total		54	100	56	100	55	100	57	100	53	100	275

Fuente: HCS DPL-17.

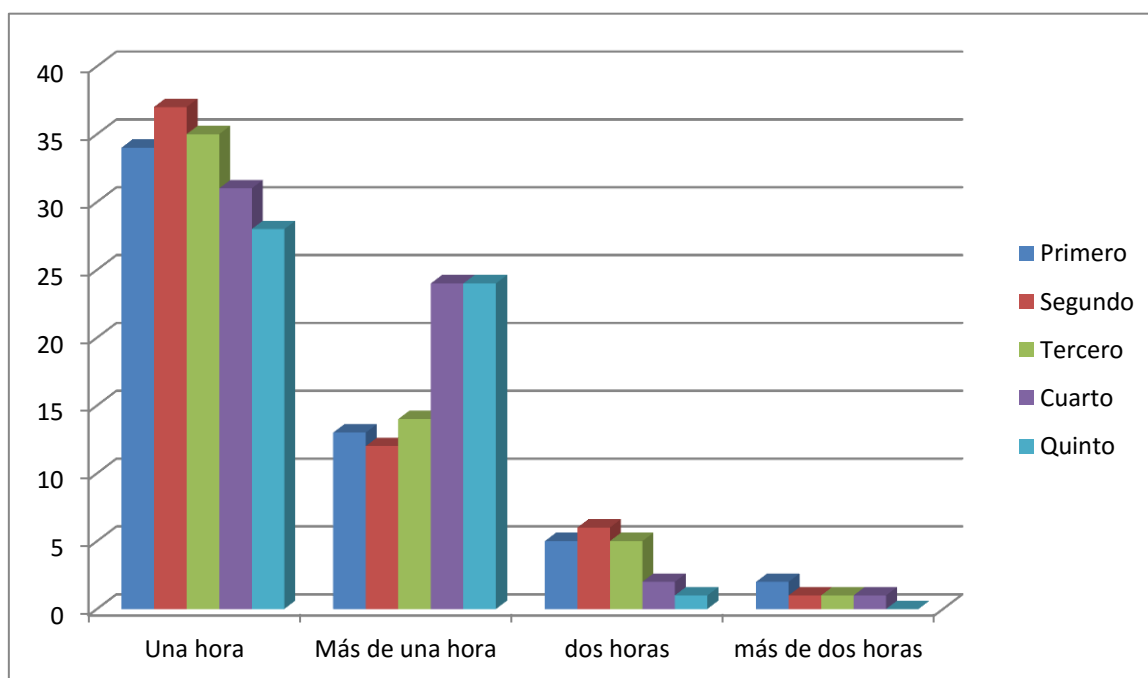
DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN:

Se aprecia en el presente cuadro que frente a la pregunta sobre tipo de texto continuos utilizados en la lectura; los resultados fueron los siguientes la mayor cantidad de respuestas se las tiene en el ítem a) narrativos; y la menor frecuencia se encuentra en el ítem d) funcionales.

Se aprecia claramente que el mayor porcentaje de estudiantes se centra en el ítem narrativos, lo que resulta muy útil, ya que los textos narrativos y las historias generan interés en los estudiantes, siempre que estén acompañados de algunos elementos gráficos al respecto de la historia.

GRÁFICO N° 11

TIPOS DE TEXTOS UTILIZADOS PARA SUS LECTURAS



CUADRO N° 12

TIPOS DE TEXTOS DISCONTINUOS UTILIZADOS PARA SUS LECTURAS

	Items	1ro		2do		3ro		4to		5to		Total
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
a)	Cuadros y gráficos	30	55	37	66	35	64	31	54	28	53	
b)	Ilustraciones	17	32	12	21	14	25	23	40	24	45	
c)	Mapas	5	9	6	11	5	9	2	4	1	2	
d)	Formularios	2	4	1	2	1	2	1	2	0	0	
Sub total		54	100	56	100	55	100	57	100	53	100	275

Fuente: HCS DPL-17.

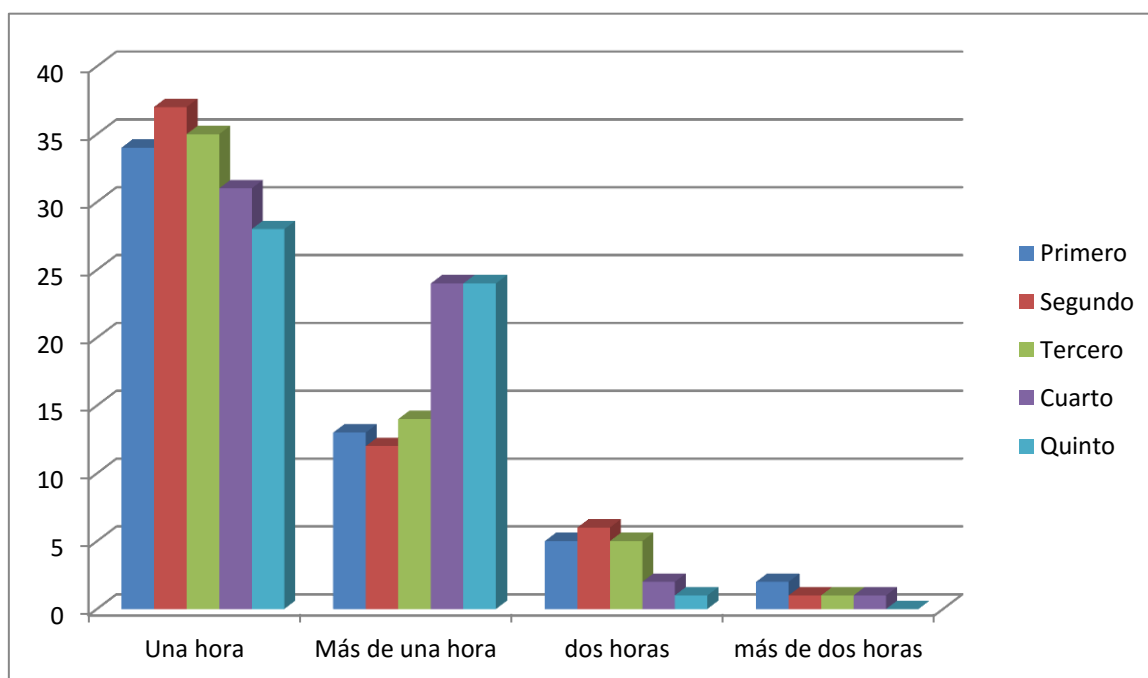
DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN:

Se aprecia en el presente cuadro que frente a la pregunta sobre tipo de texto discontinuos utilizados en la lectura; los resultados fueron los siguientes la mayor cantidad de respuestas se las tiene en el ítem a) cuadros y gráficos; y la menor frecuencia se encuentra en el ítem d) formularios.

Se aprecia claramente que el mayor porcentaje de estudiantes se centra en el ítem a) cuadros y gráficos, lo que resulta muy útil, ya que los textos con cuadros y gráficos se aplican bastante y motivan a los estudiantes, toda vez que deben resolverlos de manera deductiva, es decir no necesariamente captar el mensaje global, sino ir pregunta por pregunta consultando los datos insertos en dichos elementos visuales.

GRÁFICO N° 12

TIPOS DE TEXTOS DISCONTINUOS UTILIZADOS PARA SUS LECTURAS



CUADRO N° 13

TIPOS DE TEXTOS DISCONTINUOS UTILIZADOS PARA SUS LECTURAS

	Items	1ro		2do		3ro		4to		5to		Total
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
a)	Avisos	30	55	37	66	35	64	31	54	28	53	
b)	Hojas informativas	17	32	12	21	14	25	23	40	24	45	
c)	Certificados	5	9	6	11	5	9	2	4	1	2	
d)	Vales y cupones	2	4	1	2	1	2	1	2	0	0	
Sub total		54	100	56	100	55	100	57	100	53	100	275

Fuente: HCS DPL-17.

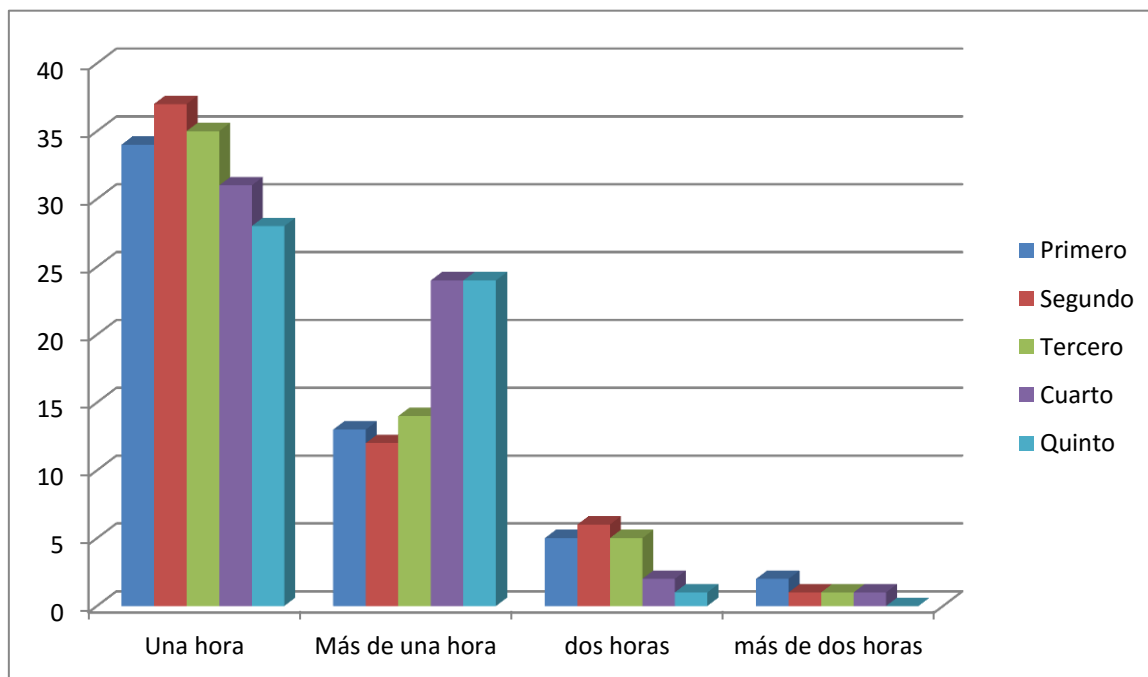
DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN:

Se aprecia en el presente cuadro que frente a la pregunta sobre tipo de textos discontinuos utilizados en la lectura; los resultados fueron los siguientes la mayor cantidad de respuestas se las tiene en el ítem a) avisos; y la menor frecuencia se encuentra en el ítem d) vales y cupones.

Se aprecia claramente que el mayor porcentaje de estudiantes se centra en el ítem avisos, lo que resulta muy útil, ya que este tipo de textos son muy ágiles, muy manejables en los contextos de los estudiantes y por lo tanto favorecen el desarrollo de la lectura en los estudiantes.

GRÁFICO N° 13

TIPOS DE TEXTOS DISCONTINUOS UTILIZADOS PARA SUS LECTURAS



CUADRO N° 14

MOTIVACIÓN RESPECTO A LA MEJORA EN SUS HÁBITOS DE LECTURA

	Items	1ro		2do		3ro		4to		5to		Total
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
a)	Muy buena	2	4	1	2	1	2	1	2	0	0	
b)	Buena	5	9	6	11	5	9	2	4	1	2	
c)	Regular	13	24	12	21	14	25	23	40	24	45	
d)	Mala	34	63	37	66	35	64	31	54	28	53	
Sub total		54	100	56	100	55	100	57	100	53	100	275

Fuente: HCSDPL-17.

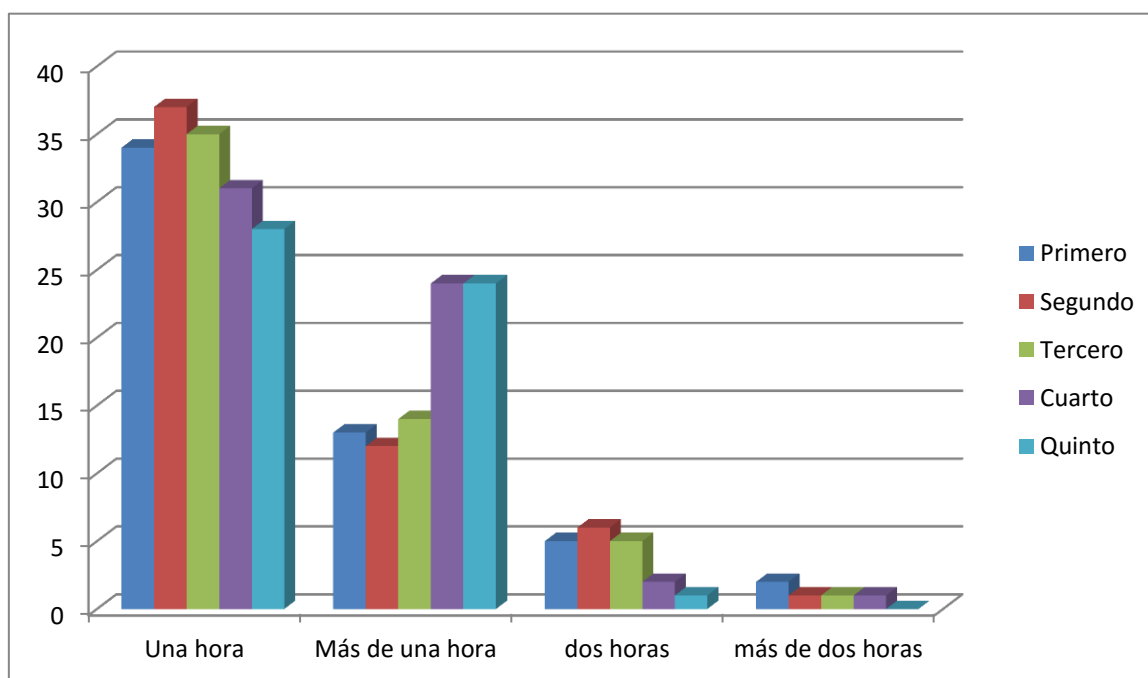
DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN:

Se aprecia en el presente cuadro que frente a la pregunta cómo es la motivación respecto a los hábitos de lectura; los resultados fueron los siguientes la mayor cantidad de respuestas se las tiene en el ítem d) mala; y la menor frecuencia se encuentra en el ítem a) muy buena.

Se aprecia claramente que el mayor porcentaje de estudiantes se centra en el ítem d) mala, lo que llama poderosamente la atención pues el Plan Lector no da los resultados para lo que fue concebido, es decir generar motivación en los estudiantes para la lectura. Esta situación amerita una profunda reflexión y cambios de manera urgente para consolidar la motivación en los estudiantes.

GRÁFICO N° 14

MOTIVACIÓN RESPECTO A LA MEJORA EN SUS HÁBITOS DE LECTURA



CUADRO N° 15

MOTIVACIÓN RESPECTO A LOS TÍTULOS LEÍDOS EN EL PRESENTE AÑO

	Items	1ro		2do		3ro		4to		5to		Total
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
a)	Muy buena	2	4	1	2	1	2	1	2	0	0	
b)	Buena	5	9	6	11	5	9	2	4	1	2	
c)	Regular	11	31	12	21	14	25	23	40	24	45	
d)	Mala	36	66	37	66	35	64	31	54	28	53	
Sub total		54	100	56	100	55	100	57	100	53	100	275

Fuente: HCSDPL-17.

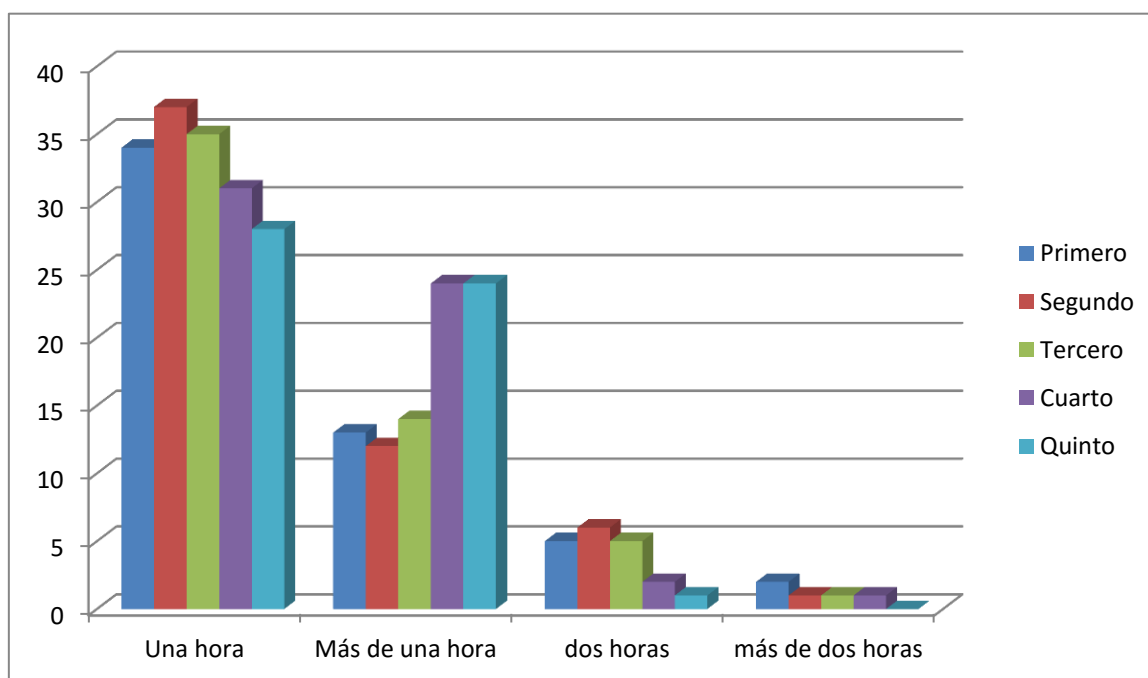
DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN:

Se aprecia en el presente cuadro que frente a la pregunta cómo es la motivación respecto a los títulos leídos el presente año; los resultados fueron los siguientes la mayor cantidad de respuestas se las tiene en el ítem d) mala; y la menor frecuencia se encuentra en el ítem a) muy buena.

Se aprecia claramente que el mayor porcentaje de estudiantes se centra en el ítem d) mala, lo que resulta alarmante, ya que al parecer no hay buena predisposición para asumir los textos leídos en el año. Esto se deba posiblemente a la falta de consenso en cuanto a los títulos mismos y este es otro problema en el Plan Lector de la institución.

GRÁFICO N° 15

MOTIVACIÓN RESPECTO A LOS TÍTULOS LEÍDOS EN EL PRESENTE AÑO



CUADRO N° 16

MOTIVACIÓN RESPECTO AL TIEMPO OTORGADO POR LOS DOCENTES PARA REALIZAR SUS LECTURAS

	Items	1ro		2do		3ro		4to		5to		Total
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
a)	Muy buena	2	4	1	2	1	2	1	2	0	0	
b)	Buena	5	9	6	11	5	9	2	4	1	2	
c)	Regular	11	21	12	21	14	25	23	40	24	45	
d)	Mala	36	66	37	66	35	64	31	54	28	53	
Sub total		54	100	56	100	55	100	57	100	53	100	275

Fuente: HCSDPL-17.

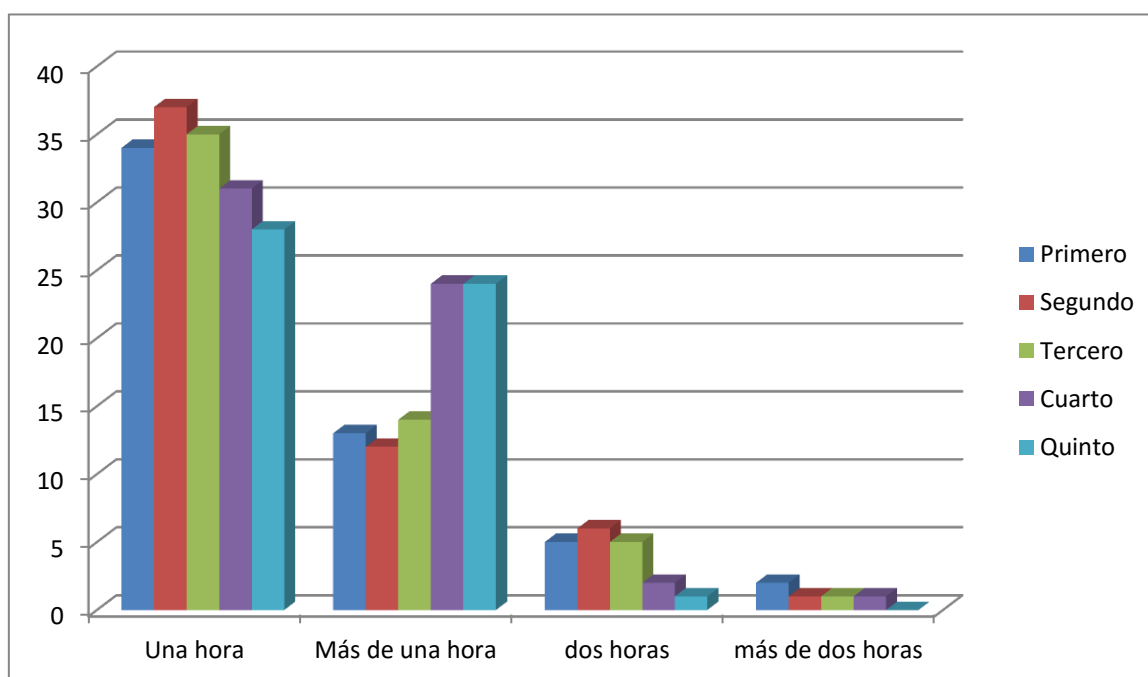
DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN:

Se aprecia en el presente cuadro que frente a la pregunta cómo es la motivación respecto al tiempo otorgado por los docentes para realizar sus lecturas; los resultados fueron los siguientes la mayor cantidad de respuestas se las tiene en el ítem d) mala; y la menor frecuencia se encuentra en el ítem a) muy buena.

Se aprecia claramente que el mayor porcentaje de estudiantes se centra en el ítem d) mala. Esta situación es contraproducente y se corresponde con las respuestas iniciales del cuestionario, toda vez que declaraban que el tiempo era insuficiente para realizar sus lecturas, lo mismo que acarrea problemas como falta de aplicación de estrategias y motivación para la ejecución del Plan.

GRÁFICO N° 16

**MOTIVACIÓN RESPECTO AL TIEMPO OTORGADO POR LOS DOCENTES
PARA REALIZAR SUS LECTURAS**



CUADRO N° 17

MOTIVACIÓN RESPECTO A LA SELECCIÓN DE LOS TÍTULOS

	Items	1ro		2do		3ro		4to		5to		Total
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
a)	Muy buena	2	4	1	2	1	2	1	2	0	0	
b)	Buena	5	9	6	11	5	9	2	4	1	2	
c)	Regular	11	31	10	21	14	25	23	40	24	45	
d)	Mala	36	66	39	69	35	64	31	54	28	53	
Sub total		54	100	56	100	55	100	57	100	53	100	275

Fuente: HCSDPL-17.

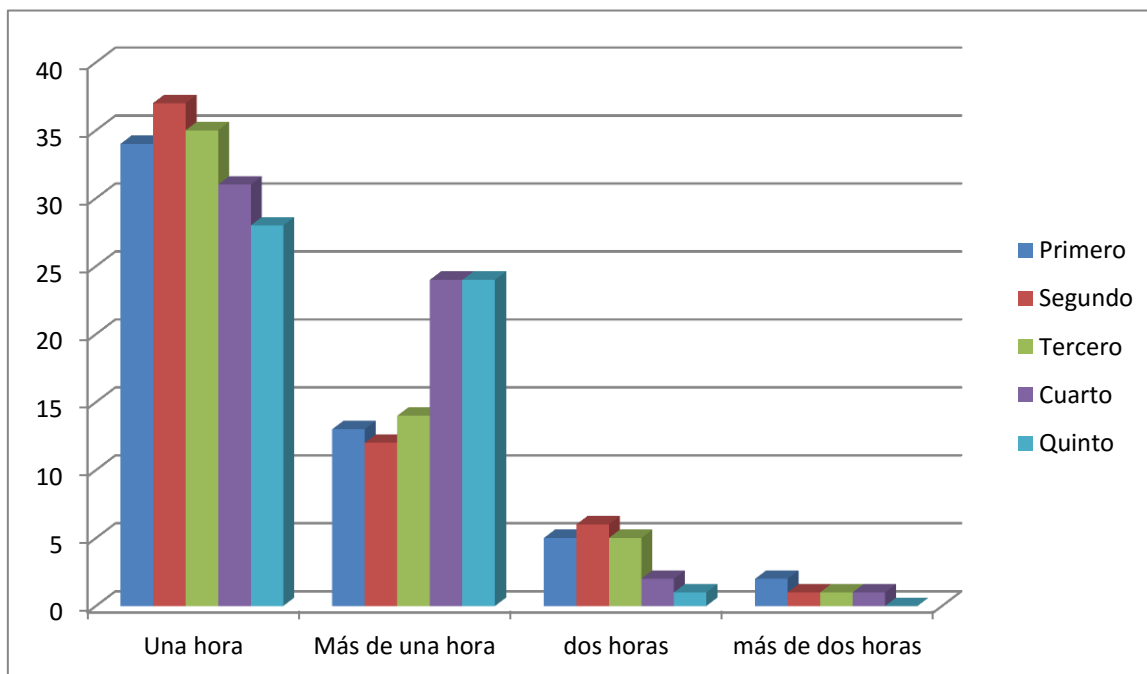
DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN:

Se aprecia en el presente cuadro que frente a la pregunta cómo es la motivación respecto a la selección de los títulos de sus lecturas; los resultados fueron los siguientes la mayor cantidad de respuestas se las tiene en el ítem d) mala; y la menor frecuencia se encuentra en el ítem a) muy buena.

Se aprecia claramente que el mayor porcentaje de estudiantes se centra en el ítem d) mala. Esta situación nuevamente se torna adversa, pues falta consenso, falta acuerdos con ellos para que de acuerdo a sus edades puedan elegir aquellos títulos que desean y que los motivaría a seguir leyendo.

GRÁFICO N° 17

MOTIVACIÓN RESPECTO A LA SELECCIÓN DE LOS TÍTULOS



CUADRO N° 18

MOTIVACIÓN RESPECTO A LAS FACILIDADES PARA ADQUIRIR UNA OBRA DE LECTURA

	Items	1ro		2do		3ro		4to		5to		Total
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
a)	Muy buena	2	4	1	2	1	2	1	2	0	0	
b)	Buena	5	9	6	11	5	9	2	4	1	2	
c)	Regular	11	21	12	21	14	25	23	40	24	45	
d)	Mala	36	66	37	66	35	64	31	54	28	53	
Sub total		54	100	56	100	55	100	57	100	53	100	275

Fuente: HCSDPL-17.

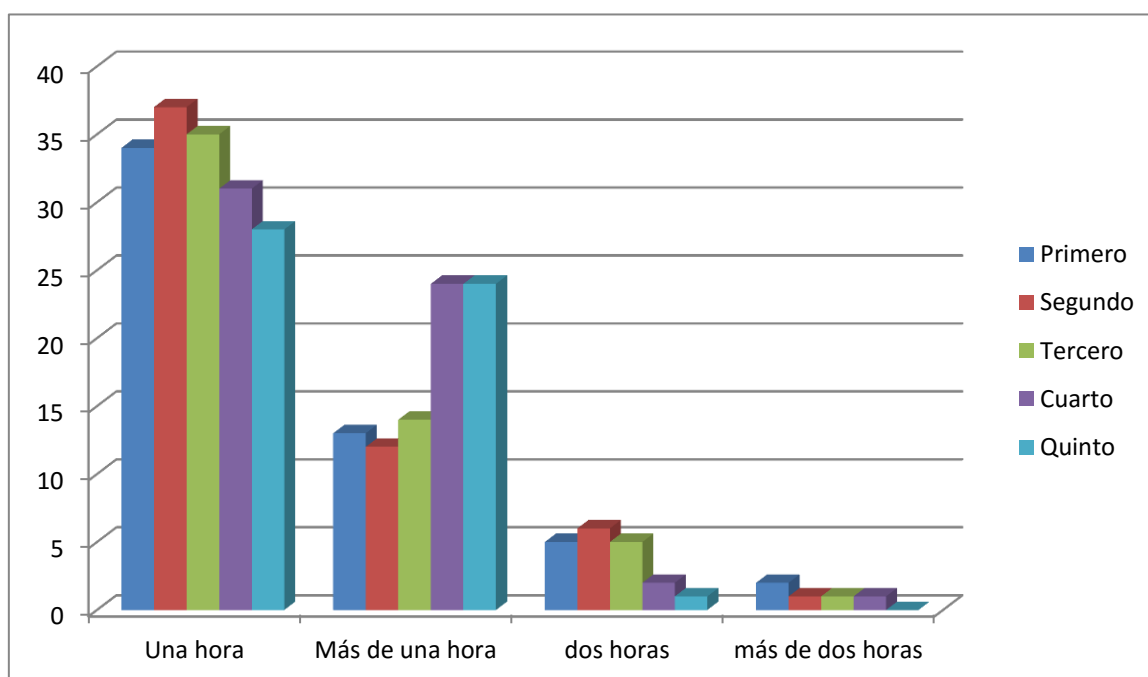
DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN:

Se aprecia en el presente cuadro que frente a la pregunta cómo es la motivación respecto a las facilidades para adquirir una obra de lectura; los resultados fueron los siguientes la mayor cantidad de respuestas se las tiene en el ítem d) mala; y la menor frecuencia se encuentra en el ítem a) muy buena.

Se aprecia nuevamente que el mayor porcentaje de estudiantes se centra en el ítem d) mala. Esta situación es recurrentemente adversa, pues implica que la institución no está brindando las facilidades a sus estudiantes para adquirir o para realizar las consultas y de esta manera se cumpla el Plan Lector y su fin primigenio Motivar a los estudiantes hacia la lectura.

GRÁFICO N° 18

MOTIVACIÓN RESPECTO A LAS FACILIDADES PARA ADQUIRIR UNA OBRA DE LECTURA



CONCLUSIONES

- PRIMERA:** La aplicación del plan lector en los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Casimiro Cuadros, presenta dificultades en cuanto al tiempo; es decir no se cumple con el tiempo establecido para poder ejecutarlo adecuadamente, esta limitación impide el rescate de datos intratextuales y extratextuales por parte de los estudiantes, toda vez que es mínimo el tiempo de aplicación y no cumple con lo establecido a nivel de planificación y ejecución.
- SEGUNDA:** En cuanto al espacio y su adecuación para aplicar el plan lector en los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Casimiro Cuadros, se ha encontrado dificultades ostensibles, ya que el plan lector se desarrolla en el aula la mayor parte de veces, sin que exista un ambiente motivador o estimulador para los estudiantes, teniendo en cuenta que el propósito de este tema es la motivación, el generar interés en la lectura, pero si se realiza en ambientes fríos, sin elementos motivacionales, difícilmente cumplirá su cometido..
- TERCERA:** Las estrategias empleadas para la aplicación y desarrollo del plan lector en los estudiantes de primer grado de secundaria de la Institución Educativa Casimiro Cuadros, no son adecuadamente utilizadas respecto al número de veces en su aplicación y posiblemente en cuanto a la organización interna de cada una de ellas. Respecto a las estrategias colectivizadas, las estrategias de animación, es mínima su utilización y en lo que respecta a la estrategia que considera el antes, durante y después de la lectura, esta se ve interrumpida por el poco tiempo aplicado al desarrollo de este plan lector.

CUARTA: El tipo de textos que se aplican en el desarrollo del plan lector en los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Casimiro Cuadros, es en su mayoría narrativos, se privilegia cuentos o historias cortas, en menor grado los textos argumentativos, explicativos y funcionales. También se emplean en mayor medida los textos continuos que son los que se han mencionado; en detrimento de los textos discontinuos que son los que preferentemente se evalúan en las ediciones internacionales, lo cual es contraproducente para ellos y no los motiva lo suficientemente.

QUINTA: Los problemas se presentan en cuanto a la motivación que genera el desarrollo del plan lector en los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Casimiro Cuadros, son la falta de interés frente a lecturas muy alejadas de su contexto, realidad e interés; lecturas seleccionadas por los docentes sin previa negociación con ellos, lecturas desmotivantes y algunas de ellas lejos de contextos reales.

SUGERENCIAS

PRIMERA: Se recomienda a las autoridades de la Institución Educativa Casimiro Cuadros, realizar una evaluación exhaustiva de la aplicación del plan de su estructura y estrategias a aplicar en el mismo para corroborar el éxito del plan o su reajuste a fin de contar con una adecuada planificación que garantice la motivación hacia la lectura.

SEGUNDA: Se sugiere que en el marco de los convenios que realiza nuestra institución con las diferentes instituciones educativas, el área de comunicación pueda plantear a través de sus profesores y estudiantes una propuesta de plan lector para el nivel básico con la finalidad de proporcionar los reales insumos y esto pueda beneficiar a nuestros estudiantes, los mismos que encontrarían la ayuda necesaria para proyectarse a futuro a sus estudios superiores.

TERCERA: Se recomienda a las autoridades de la Institución Educativa Casimiro Cuadros, generar otros espacios de aplicación del plan lector, toda vez que se motivaría de mejor manera a los estudiantes hacia la lectura y no solo se cumpliría con su aplicación; pues el meollo del asunto es motivar, generar interés, expectativa para adentrarse en el mundo de la lectura.

BIBLIOGRAFÍA

- ALLENDE, F. (1999). *La legibilidad de los textos*. Santiago. Andrés Bello Edit.
- BENVENISTE, E. (1999) *Claves para la Lingüística*. Gredos. Madrid.
- BLÁZQUEZ, C. (2001) *Estrategias de Metacompreensión*. UPCH editores.
- BORGES, JL.(1987) *Ensayos varios*. Sudamericana, Buenos Aires.
- BRIONES, G.(1996) *La investigación en el aula y en la escuela*, CAB, Colombia.
- CANALES, F. (2000) *Metodología de la investigación*, Mc Graw Hill, México.
- CONDEMARÍN M. (2003) *Estrategias de comprensión lectora*. Dolmun. Chile.
- DÍAZ Y HERNÁNDEZ (1999) *Estrategias para el Aprendizaje Significativo*, Allamandra.
- ELOSÚA, y GARCÍA (1988) *Estrategias para Aprender a Pensar*. Prentice Hall. México.
- ENCICLOPEDIA MICROSOFT ENCARTA, 2000
- FERNÁNDEZ Y Otros(1989) *Introducción a la semántica*. Gredos. Madrid.
- FERNÁNDEZ, C.(2001) *La comunicación en las organizaciones*, Prentice Hall, México.
- GALVEZ, J.(2001) *Métodos y técnicas de aprendizaje*, PHP, Lima.
- GARCÍA H. (2001) *La investigación del profesor de aula* , Prentice Hall, México.
- HERNÁNDEZ, y Otros (1999) *Metodología de la Investigación*, México Mc. Graw Hill.
- PINZAS, J. (1995) *Leer pensando*. PUCP. Lima.
- SÁNCHEZ, D. (1997) *La Aventura de leer*. Populibros. Lima.
- SÁNCHEZ, D. (2001) *Aprender a leer Peisa*. Lima.
- VICTORIO, J.(1999) *Tecnología de la enseñanza del lenguaje y la literatura*. Amauta editores. Lima.

ANEXOS



INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO PÚBLICO “AREQUIPA”

CARRERA PROFESIONAL COMUNICACION

HOJA DE CUESTIONARIO APLICADA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA CASIMIRO CUADROS

1. Cuál es el número de horas que aplican sus docentes para la lectura
 - a) Una hora
 - b) Más de una hora
 - c) Dos horas
 - d) Más de dos horas

2. Cuál es el número de horas semanales que aplican los docentes para la lectura?
 - a) 5 horas
 - b) De 5 a 8 horas
 - c) De 9 a 12 horas
 - d) De 13 a más

3. Cuál es el número de horas mensuales que aplican los docentes para la lectura?
 - a) 20 horas
 - b) De 20 a 35 horas
 - c) De 36 a 45 horas
 - d) Más de 45 horas

4. Número de veces en que realizó el plan lector en el aula?
 - a) Una vez a la semana
 - b) De dos a tres veces por semana
 - c) 4 veces a la semana
 - d) De 5 a más veces

5. Número de veces en que realizó el plan lector en una sala de lectura
 - a) Una vez a la semana
 - b) De dos a tres veces por semana
 - c) 4 veces a la semana
 - d) De 5 a más veces

6. Número de veces en que realizó el plan lector en otro espacio pedagógico
 - a) Una vez a la semana
 - b) De dos a tres veces por semana
 - c) 4 veces a la semana
 - d) De 5 a más veces
7. Número de veces que realizó lecturas individualizadas
 - a) Una vez a la semana
 - b) De dos a tres veces por semana
 - c) 4 veces a la semana
 - d) De 5 a más veces
8. Número de veces en que realizó lecturas colectivizadas.
 - a) Una vez a la semana
 - b) De dos a tres veces por semana
 - c) 4 veces a la semana
 - d) De 5 a más veces
9. Número de veces en que realizaron estrategias antes, durante y después de la lectura
 - a) Una vez a la semana
 - b) De dos a tres veces por semana
 - c) 4 veces a la semana
 - d) De 5 a más veces
10. Número de veces en que realizaron estrategias de animación de la lectura
 - a) Una vez a la semana
 - b) De dos a tres veces por semana
 - c) 4 veces a la semana
 - d) De 5 a más veces
11. Tipo de textos continuos utilizados en sus lecturas
 - a) Narrativos
 - b) Explicativos
 - c) Argumentativos
 - d) Funcionales
12. Tipo de textos discontinuos utilizados en sus lecturas
 - a) Cuadros y gráficos
 - b) Ilustraciones
 - c) Mapas
 - d) Formularios

13. Tipo de textos discontinuos utilizados en sus lecturas

- a) Avisos
- b) Hojas informativas
- c) Certificados
- d) Vales y cupones

14. Cómo es la motivación respecto a sus hábitos de lectura?

- a) Muy buena
- b) Buena
- c) Regular
- d) Mala

15. Cómo es la motivación respecto a los títulos leídos en el presente año?

- a) Muy buena
- b) Buena
- c) Regular
- d) Mala

16. Cómo es la motivación respecto al tiempo otorgado por los docentes para realizar sus lecturas?

- a) Muy buena
- b) Buena
- c) Regular
- d) Mala

17. Cómo es la motivación respecto a los títulos escogidos para sus lecturas?

- a) Muy buena
- b) Buena
- c) Regular
- d) Mala

18. Cómo es la motivación respecto a las facilidades para conseguir una obra literaria?

- a) Muy buena
- b) Buena
- c) Regular
- d) Mala