



UNIVERSIDAD
DE PIURA

REPOSITORIO INSTITUCIONAL
PIRHUA

DIAGNÓSTICO DE LA EFICACIA DEL PLAN LECTOR EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Rosa Bobbio-Álvarez

Piura, 2014

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Programa Académico de Economía

Bobbio, R. (2014). *Diagnóstico de la eficacia del plan lector en alumnos de educación secundaria*. Tesis de pregrado en Educación en la especialidad de Lengua y Literatura. Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú.



Esta obra está bajo [una licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 2.5 Perú](#)

Repositorio institucional PIRHUA – Universidad de Piura

ROSA DE JESÚS BOBBIO ÁLVAREZ

**“DIAGNÓSTICO DE LA EFICACIA DEL PLAN LECTOR EN
ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA”**



**UNIVERSIDAD DE PIURA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN EDUCACIÓN**

2014

APROBACIÓN

La tesis titulada “Diagnóstico de la eficacia del Plan Lector en alumnos de educación Secundaria”, presentada por Rosa de Jesús Bobbio Álvarez en cumplimiento con los requisitos para optar el grado de Licenciada en Educación en la especialidad de Lengua y Literatura, fue aprobada por la asesora Mgtr. Claudia Mezones Rueda y defendida el..... de..... de 2014 ante el Tribunal integrado por:

Presidente

Informante

Secretario

RESUMEN

La presente investigación se centra en analizar la aplicación de un plan lector para hacer un estudio descriptivo del mismo. Para ello nuestra propuesta de investigación-acción busca diagnosticar la eficacia del desarrollo del plan lector a fin de dar luces de la manera más efectiva de desarrollar el gusto por la lectura y el hábito lector en los alumnos de nivel Secundaria. Los aportes que pretendemos alcanzar en este diagnóstico serán de mucha ayuda para los docentes, ya que constituirán referentes para mejorar su práctica pedagógica en relación con la lectura.

Utilizamos como población a los estudiantes del VII ciclo de la Educación Básica Regular (EBR) de la I.E.P. San José Obrero de Piura.

Para recoger las evidencias, se usaron diferentes técnicas e instrumentos como fichas de observación, cuestionarios y entrevistas no estructuradas.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	17
CAPÍTULO I	21
PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO	21
1.1. Título de la investigación	21
1.2. Formulación del problema	21
1.1. Indicios del problema.....	23
1.3. Objetivos.....	28
1.4. Contexto específico.....	30
1.5. Hipótesis	30
1.6. Metodología	30
CAPÍTULO II.....	31
MARCO TEÓRICO	31
1. LA LECTURA	32
1.1. ¿Qué es leer?	33
1.1.1. La lectura como proceso interactivo.....	35
1.1.2. Lectura como proceso constructivo.....	39
1.1.3. Lectura como proceso crítico	42
1.2. Los procesos de comprensión.....	43
1.3. Los componentes de la lectura.....	45
1.4. Los niveles de lectura	46
1.4.1 Nivel de comprensión literal	47
1.4.2. Nivel de comprensión inferencial:.....	48
1.4.3. Nivel de comprensión crítico.....	49
1.5. La competencia lectora	52
2. FORMACIÓN DE HÁBITOS LECTORES EN LA ESCUELA....	60
2.1. El perfil docente	61

2.1.1.	Cualidades del animador	65
2.2.	La acción docente	69
2.2.1.	El contrato didáctico	69
2.2.2.	Cómo formar buenos lectores	75
2.2.3.	Animación a la lectura	76
2.3.	El hábito de leer.....	83
3.	LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES Y EL PLAN LECTOR	88
3.1.	Diseño Curricular Nacional (DCN 2009).....	92
3.1.1.	Fundamentos del DCN.....	93
3.1.2.	Propósitos y logros educativos.....	96
3.1.3.	El perfil del egresado de la EBR- LECTURA	100
3.1.4.	Área de comunicación.....	101
3.2.	El Plan Lector (PL, 2006).....	110
3.2.1.	Marco del Plan Lector en el Ministerio de Educación....	113
3.2.2.	Concreción de un plan lector: el plan lector en el centro educativo	115
3.2.3.	¿Qué se puede leer?.....	119
3.2.4.	¿Cómo evaluar un Plan Lector?	126
3.2.5.	La eficacia del Plan Lector.....	127
CAPÍTULO III		129
LA EXPERIMENTACIÓN.....		129
3.1.	¿Por qué aplicamos encuestas de diagnóstico?	129
3.2.	Los instrumentos de diagnóstico aplicados a la investigación...	130
3.2.1.	Los cuestionarios.....	131
3.2.2.	La entrevista semiestructurada.....	149
3.2.3.	Rejilla de observación	154
CAPÍTULO IV		161
ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS		161
4.1	Cuestionario de alumnos	161
4.1.1.	Tema 1: Hábito Lector	161
4.1.2.	Tema 2: Comprensión Lectora.....	164
4.1.3.	Tema 3: Objetivos de lectura	171
4.1.4.	Tema 4: Metodología docente.....	177
4.1.5.	Tema 5: Función didáctica del recurso	185
4.1.6.	Tema 6: Corpus lector.....	191
4.1.7.	Tema 7: Evaluación	193
4.2.	Cuestionario de docentes	202
4.2.1.	Tema 1: Comprensión de lectura	203
4.2.2.	Tema 2: Objetivos de lectura	204
4.2.3.	Tema 3: Metodología del docente.....	205

4.2.4. Tema 4: Experiencia literaria del docente	208
4.2.5. Tema 5: Corpus lector	209
4.2.6. Tema 6: Evaluación.....	212
4.3 Entrevista semiestructurada.....	214
4.3.1 Tema 1: Metodología del docente	214
4.3.2 Tema 2: COMPRENSIÓN LECTORA.....	217
4.3.3 Tema 3: Corpus lector	218
4.4 Rejilla de observación de clase.....	218
4.4.1. Tema 1: Metodología del docente	219
Tema 2: Experiencia literaria del docente	223
4.4.3 Tema 3: Comprensión lectora	223
4.4.4 Tema 4: Evaluación	224
CAPÍTULO V.....	227
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	227
BIBLIOGRAFÍA.....	231

LISTA DE TABLAS

Tabla 1: Cuestionarios válidos del ítem evaluado

Tabla 2: Porcentaje y número de alumnos por cantidad de obras leídas

Tabla 3: Cuestionarios válidos de los ítems evaluados.

Tabla 4: Porcentaje y número de alumnos por frecuencia de actividades de CL

Tabla 5: Porcentaje y número de alumnos por desarrollo de actividades del PL

Tabla 6: Porcentaje de desarrollo de niveles de comprensión lectora por alumnos

Tabla 7: Cuestionarios válidos de los ítems evaluados

Tabla 8: Porcentaje y número de alumnos por motivos para no lee

Tabla 9: Porcentaje y número de alumnos por motivos para no leer

Tabla 10: Porcentaje y número de alumnos por motivos con los que se identifican

Tabla 11: Cuestionarios válidos de los ítems evaluados

Tabla 12: Porcentaje y número de alumnos por frecuencia de saberes previos

Tabla 13: Porcentaje y número de alumnos por frecuencia de creación de hipótesis

Tabla 14: Porcentaje y número de alumnos por producción de textos

Tabla 15: Porcentaje y número de alumnos por frecuencia de dinámicas

Tabla 16: Porcentaje y número de alumnos por frecuencia de otros

Tabla 17: Cuestionarios válidos de los ítems evaluados

Tabla 18: Porcentaje y número de alumnos por grado de satisfacción

Tabla 19: Porcentaje y número de alumnos por cantidad de actividades

Tabla 20: Porcentaje y número de alumnos por utilidad de actividades

Tabla 21: Cuestionario válido del ítem evaluado

Tabla 22: Porcentaje y número de alumnos por inclusión de clásicos literarios

Tabla 23: Cuestionarios válidos de los ítems evaluados

Tabla 24: Porcentaje y número de alumnos por frecuencia de exposiciones orales

Tabla 25: Porcentaje y número de alumnos por frecuencia de controles con preguntas objetivas.

Tabla 26: Porcentaje y número de alumnos por frecuencia de controles con preguntas de desarrollo

Tabla 27: Porcentaje y número de alumnos por frecuencia de debates

Tabla 28: Porcentaje y número de alumnos por frecuencia de ensayos

Tabla 29: Porcentaje y número de alumnos por frecuencia de escenificaciones

Tabla 30: Porcentaje y número de alumnos por frecuencia de otros

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1: Ítem 1: Cantidad de obras leídas por completo*
Figura 2: Ítem 2 Frecuencia del desarrollo de actividades de CL
Figura 3: Ítem 3.1.Desarrollo de actividades de CL
Figura 4: Ítem 3.2: Desarrollo de niveles de CL
Figura 5: Ítem 4: Motivos por los que los alumnos no terminan de leer
Figura 6: Ítem 5: Motivos por los que los alumnos leen
Figura 7: Ítem 6: Motivos con los que los alumnos se identifican
Figura 8: Ítem 7.1: Frecuencia de saberes previos
Figura 9: Ítem 7.2: Frecuencia de creación de hipótesis
Figura 10: Ítem 7.3: Frecuencia de producción de textos
Figura 11: Ítem 7.4: Frecuencia de dinámicas
Figura 12: Ítem 7.5: Frecuencia de otros
Figura 13: Ítem 8: Grado de satisfacción
Figura 14: Ítem 9: Cantidad de actividades planificadas
Figura 15: Ítem 10: Utilidad de actividades planificadas
Figura 16: Ítem 11: Clásicos literarios
Figura 17: Ítem 12.1: Exposiciones orales
Figura 18: Ítem 12.2: Controles con preguntas objetivas
Figura 19: Ítem 12.3: Controles con preguntas de desarrollo
Figura 20: Ítem: 12.4: Debates
Figura 21: Ítem: 12.5: Ensayos, historietas
Figura 22: Ítem: 12.6: Escenificaciones
Figura 23: Ítem: 12.7: Escenificaciones

AGRADECIMIENTOS

Queremos dejar constancia de algunos sentimientos. Ante todo, del más profundo agradecimiento a la Mgtr. Claudia Mezones, quien aceptó dirigir esta tesis y decidió acogerla hasta su culminación. Asimismo, agradezco a la institución educativa “San José Obrero”, a su director y plana docente por las facilidades brindadas, para poder acceder a muchos de los datos de la institución, fundamentales para el conocimiento de su realidad.

Pero este trabajo se debe a muchos compañeros, especialmente al grupo de investigación con quienes he consumido muchas horas discutiendo sobre la enseñanza de la lectura y elaborando matrices de evaluación de indicadores.

En esta relación de agradecimientos y amistades, y entre otros tantos nombres que no recojo, no sería capaz de decir de quién he aprendido más ni de quién soy más deudora. Pues, todos somos protagonistas, profesores y aprendices en una actividad como la enseñanza y como la vida. Por eso incluyo también un agradecimiento y una dedicatoria a mis sobrinos Samuel, Josbely y María Fe.

Pero cometería la mayor de las injusticias si no dejara constancia aquí de una dedicatoria muy especial a Manuela, Samuel y a Julio, las tres personas quienes más directamente han sufrido las consecuencias de mi dedicación a este trabajo; dejo constancia también de mis remordimientos por el tiempo que les he quitado.

INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo de investigación es ofrecer un diagnóstico de la eficacia de la aplicación de un Plan Lector (PL) en el nivel Secundaria atendiendo a la tarea del profesor en el aula, es decir, al proceso de un plan de lectura. Asimismo, esta investigación también aborda aspectos relacionados con el gusto por la lectura y el hábito lector, teniendo en cuenta que el ente fundamental es el alumno.

Si bien los docentes se enfrentan a diario con una serie de problemas que exigen cada vez más respuestas prácticas, es necesaria y fundamental que la intervención del profesor tenga una visión bien fundamentada y actualizada de cómo se elabora un PL, cómo se concibe su adquisición y cómo se desarrolla.

Pero dichos lineamientos no son para transmitir a los alumnos sino para dirigir la práctica pedagógica y orientar en la toma de decisiones acerca de cómo desarrollar y mejorar la aplicación de un PL.

El problema central del fracaso de la aplicación de un PL es que los alumnos no leen, sumado a los obstáculos derivados de su edad, casi siempre lo hacen por encargo del profesor y no precisamente por gusto y placer. Ahora bien, la eficacia de un PL dependerá de la relación entre los

conocimientos que se tengan sobre el PL y la práctica pedagógica respecto al mismo. Desde el punto de vista de esta investigación, los docentes necesitamos de una actualización teórica acerca de lo que es y trae consigo el término lectura, pues estamos en momentos de cambios profundos en dos frentes, el del rol de la enseñanza y el del PL en una institución educativa.

En estas páginas no pretendemos efectuar propuestas originales ni arriesgadas, sino las que, a nuestro modo de ser, se derivan del panorama de las ciencias sociales en la actualidad. Es decir, nuestro propósito es diagnosticar la eficacia de un PL analizando el panorama teórico e intentando ver de qué forma ayuda a los docentes a organizar su actividad. Estamos convencidos de que es una tarea imprescindible difundir la investigación teórica vinculada a la práctica, sin conformarse con soluciones intuitivas.

Una de las razones que ha motivado la realización de este trabajo fue la de sistematizar la experiencia de la lectura en relación con el PL. Consideramos que al compartir con otros nuestras ideas les posibilitamos que puedan descubrir, valorar y apreciar las posibilidades y limitaciones que tiene el desarrollo de un PL en una institución educativa.

La información que ofrecemos en este trabajo se organiza en cuatro capítulos. En el primero de ellos, planteamiento del estudio, damos conocer la problemática de la aplicación de un PL que ha motivado la investigación. El capítulo II es el marco teórico que sitúa al problema objeto de investigación en un conjunto de conocimientos que orientan nuestra búsqueda y ofrecen una conceptualización adecuada. En este apartado nos centramos en lo que significa la lectura, sus componentes, los procesos que lleva consigo, los niveles de lectura y la competencia lectora. Asimismo, abordamos cómo se forma el hábito lector en la escuela, por ello nos es importante saber también el perfil docente, la acción docente dentro de la escuela y el hábito lector. De igual forma, planteamos contenidos curriculares relacionados con el DCN y el área de comunicación para, a partir de ello, añadir el PL, sus lineamientos generales y su concreción en la institución educativa objeto de muestra. Por último, centramos nuestra atención en la literatura clásica y juvenil, el corpus lector, la evaluación del PL y la eficacia.

La experimentación constituye el tercer capítulo. Describe cada uno de los instrumentos empleados en la investigación, tales como cuestionarios, entrevistas semiestructuradas y rejillas de observación de clase. El cuarto capítulo corresponde a la discusión y análisis de los resultados y contiene el diagnóstico de la situación, es decir cuál es la eficacia de la aplicación de un PL. Este capítulo es muy importante para nuestra investigación debido a que contiene las valoraciones constituidas por las limitaciones, los aportes, las posibilidades de futuras investigaciones y las conclusiones del trabajo. Además recoge contenidos relacionados con la concreción de un PL de la mano con las directrices especificadas en el Diseño Curricular Nacional (DCN).

Sin estos alcances no podremos concretar el planeamiento de nuestro trabajo.

Quedan abiertas estas páginas a todas aquellas personas involucradas con la educación y, sobre todo, a todos los que de alguna manera son parte de la institución educativa San José Obrero, pues es su realidad la que ha motivado esta investigación.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

El presente capítulo está ordenado en tres aspectos claves que marcarán el rumbo de nuestra investigación. Se trata del planteamiento del problema, la hipótesis y los objetivos; los cuales sentarán las bases de todo el trabajo.

Por su parte, el problema de investigación intenta responder cuál es la eficacia del Plan Lector (PL) aplicado a la escuela. Asimismo, la hipótesis se puede comprobar o rechazar mediante los resultados obtenidos en el capítulo de la experimentación. Igualmente, los objetivos, tanto generales como específicos, marcan la pauta general para mantener uniformidad en toda la investigación. En conclusión, en este capítulo se da a conocer la problemática de la aplicación de un PL.

1.1. Título de la investigación

“Diagnóstico de la eficacia del Plan Lector en alumnos de educación secundaria”

1.2. Formulación del problema

La necesidad de saber por qué los alumnos leen por obligación y no por placer, por qué no tienen hábito de leer, por qué no emplean estrategias de lectura y por qué poseen un bajo nivel de comprensión

lectora, es y ha sido una preocupación de la comunidad educativa de todos los tiempos. Estas quizá sean las motivaciones generales para elaborar un plan lector institucional.

En el Perú, como parte del Programa Nacional de Emergencia Educativa, el Ministerio de Educación se vio motivado a dar las orientaciones básicas para la implementación y ejecución del hoy conocido Plan lector (PL), en las instituciones educativas públicas y privadas de la Educación Básica Regular (EBR). Su objetivo era promover la recuperación del hábito lector y la comprensión lectora debido a que los estudiantes peruanos, según evaluaciones nacionales e internacionales, no habían alcanzado los resultados esperados.

Es entonces que desde el año 2006 se ejecuta el Plan lector en todas las instituciones educativas del país, como respuesta a la crisis de la lectura.

Una de las evidencias de que la situación en la práctica de la lectura no ha cambiado es la última prueba PISA (2012) en la que los estudiantes peruanos no han alcanzado los resultados esperados según estándares internacionales, tal es así que hemos ocupado el antepenúltimo lugar en comprensión lectora. Estos resultados reflejan que la eficacia de la aplicación del proyecto Plan Lector en el Perú es deficiente.

Consternados nos preguntamos: ¿por qué hasta ahora no se logran los objetivos esperados en cuanto a la lectura?, ¿por qué cuando los alumnos leen no alcanzan el nivel de comprensión lectora esperado para su nivel académico y cognitivo si tienen a su alcance un plan lector? Siempre las mismas preguntas y las mismas respuestas. Lo más grave de todo es que la solución ha estado y está a nuestro alcance, pero nadie se atreve a tomar la iniciativa, o ¿será que no quieren?, porque así estamos bien.

En este sentido desde mi experiencia como docente del área de Comunicación puedo afirmar que la aplicación de un plan lector en el Perú no funciona puesto que no se cumplen los objetivos planteados en el diseño.

Si bien es cierto que contamos con un diseño bien estructurado, no podemos garantizar el éxito en la comprensión lectora, en potenciar la

competencia comunicativa y en contribuir con la formación integral de los estudiantes, porque se está dejando de lado que los involucrados en su mayoría no tienen el conocimiento necesario en cuanto a la manera como trabaja el PL en función de la aplicación de valores y lo que implica la competencia comunicativa ni tampoco hacen suya la preocupación de alcanzar el nivel óptimo de comprensión.

Con todas estas deficiencias de aquellos que directa e indirectamente tienen responsabilidad de contribuir al logro de los objetivos en cuanto a lectura podemos recalcar que lejos de hacerlo lo que fomentan es la indiferencia hacia los libros, de manera que cada vez menos la gente acude a las bibliotecas para leer y enfrascarse en historias patéticas, hilarantes, absurdas y fantásticas. Tal es así que los padres de familia, la escuela, el Estado, los medios de comunicación, las empresas privadas, la Iglesia...han olvidado su rol, por el mal uso de los medios de comunicación y de la Tecnología.

Lo sustentado supone un gran compromiso de todos los involucrados (docentes, personal directivo y de apoyo) que obliga a revisar y actualizar conocimientos sobre la lectura y a proporcionar, cada vez más a los estudiantes los medios y recursos óptimos que les facilite una lectura basada en la recreación y en la comprensión. Por esta razón, consideramos relevante realizar una investigación que permita responder a la siguiente interrogante:

¿Cuál es la eficacia del Plan Lector aplicado en la I.E.P. San José Obrero?

1.1. Indicios del problema

El problema de la lectura en el Perú es claro: La aplicación del Plan Lector en los centros educativos no es eficaz. Pero, ¿cuáles son los supuestos que nos llevan a demostrar que existe tal problema?

Desde mi primera experiencia como docente pude observar la deficiencia que existe en cuanto al plan lector, siendo las causas más relevantes: la desmotivación de los alumnos hacia la lectura, bajo nivel de comprensión, carencia de hábitos lectores, entre otros. A partir de este escenario nace la idea de realizar una investigación que responda a las

exigencias del mundo educativo actual y de lo que hoy se considera ser un lector comunicativamente competente.

Por su parte la Institución Educativa Particular San José Obrero de Piura en su proyecto planteado tiene como propósito consolidar hábitos lectores en los estudiantes de todos los niveles educativos, a partir del fomento de la lectura libre, placentera y recreativa para mejorar el desarrollo de la comprensión lectora. Sin embargo, esto no se reflejaba en la realidad debido a que los docentes en su afán de que los resultados sean los mejores planteaban excesivas actividades que eran exigidas a los alumnos como parte de su evaluación. Esta situación generaba molestias e insatisfacciones en ellos porque se sentían agotados descuidando algunas áreas académicas y restándole importancia al gusto por la lectura convirtiéndola en una obligación, y en consecuencia no alcanzaban la comprensión de lo que leían. Esto se considera un error porque el plan lector debería ser flexible.

El docente constituye una de las piedras angulares de todo cambio educativo, él debería asegurar en gran parte el éxito de la educación de los estudiantes. Para ello debería estar atento a los constantes cambios que demanda el acercamiento de los alumnos a la lectura.

En su mayoría los docentes encargados de llevar a cabo el plan lector en las aulas no cuentan con un sistema de capacitación para la aplicación de técnicas de animación a la lectura, por tanto muestran deficiencias en su metodología:

Para ser un buen animador a la lectura, es indispensable la experiencia lectora. Se trata de una experiencia que abarca la comprensión, la identificación o el rechazo del texto, la reacción ante la fuerza expresiva de las palabras, la evocación, la recreación del personaje o del sentimiento que encierra. Todo ello es indispensable para que ese animador pueda compartir el gozo de leer, para que sepa transmitir la alegría de gozar de una buena lectura, porque se trata de algo que no se enseña, sino se contagia, se difunde, se transmite (Villalba, E., 1996: 82).

Según la cita recogida, un profesor en su papel de animador debe ser capaz de irradiar emociones en torno a la lectura, debe despertar el gusto literario y lograr una actitud participativa por parte de los alumnos.

El afán de lograr los objetivos planteados en el PL es justificado, pero no debería hacernos perder el camino creyendo que la palabra leer tiene un carácter imperativo; al contrario debería ser una tarea natural que los docentes deberíamos transmitir. Es necesario recordar a los peruanos que habíamos descuidado ciertas responsabilidades y que deberíamos asumirlas urgentemente, sino observemos los datos obtenidos en las evaluaciones internacionales sobre el nivel de comprensión de lectura. El programa PISA (Programme for International Student Assessment) señaló que en el año 2000 de los 42 países evaluados, el Perú es el país con más porcentaje de alumnos por debajo del Nivel 1, y el 54% (de 4429 alumnos) se encuentran en el Nivel 0 o por debajo del nivel 1; y en el año 2003 el 80% (de 4429 alumnos) se encuentran en el Nivel 0 o por debajo del Nivel 1 (véase OCDE, 2000).

Por otro lado, el Plan Nacional del libro y la lectura en el Perú 2006-2021 señala: de 42 lenguas nativas (38 en la selva, 4 en la sierra), el 98% de niños quechuas y el 87% de niños aymaras están por debajo del nivel básico de comprensión lectora, las bibliotecas públicas carecen de muchos recursos: colecciones escasas, y desactualizadas, personal no profesional e inestable, autores desprotegidos de su propiedad intelectual, ausencia de varias librerías en varios departamentos del Perú y la exportación de ediciones nacionales es poco significativa (Plan Nacional del Libro y la Lectura del Perú, 2006: 7-10).

Otros datos ilustrativos respecto al porcentaje de lectores en nuestro país son los siguientes:

- La Biblioteca Nacional recibe aproximadamente 500 mil lectores al año. Ese mismo número reciben las bibliotecas de Colombia y Chile en sólo un mes.
- El problema en el Perú no es la falta de bibliotecas. Existen 4,567 bibliotecas a nivel nacional, de las cuales 1,353 son públicas. Colombia tiene 1,210 bibliotecas públicas, pero más lectores (López, S., 2012).

Además, los resultados obtenidos por la Encuesta “Hábitos de lectura y ciudadanía informada en la población peruana - 2004” (Biblioteca Nacional del Perú-Universidad Nacional de Ingeniería) define un universo de población en capacidad de leer (mayores de 12 años, alfabetizados) de 18.5 millones de personas. De este total, 26%

manifiesta no leer. El resto (74%) alcanza a leer en promedio poco más de un libro al año. Finalmente, 45% de la población que puede leer lo hace apenas dos horas a la semana (Plan Nacional del Libro y la Lectura del Perú, 2006: 8).

En cuanto a la lectura en los tiempos libres, el 49% de los encuestados aseguró que le dedica a la lectura entre 1 a 3 horas por semana en su tiempo libre. Por otra parte, los hombres (57%) leen más en su tiempo libre en comparación con las mujeres (43%) (ibídem).

Acerca de qué es lo que leen los peruanos: el periódico ocupa el primer lugar (71.6%), le siguen los libros (55%), revistas, (36%), Internet (24.2%). La Biblia (20%) es el texto más leído, seguido por enciclopedias (7.1%), y chistes, historietas y folletos (3.8%) (ibídem).

Según estos datos, el Estado Peruano quiso “rescatar” a todos los pobladores para adentrarlos al mundo de la lectura y de la cultura, y para lograrlo propuso muchas metas a largo plazo (a 2021) entre las cuales figuran: construir una cadena de fomento a la lectura, apoyada por la iniciativa privada e instituciones estatales, que empiece en la familia, llegue a la escuela y se expanda en la sociedad, consolidar la red de bibliotecas populares a nivel nacional, de igual forma institucionalizar las campañas de lectura para seguir incrementando el número de lectores (ibídem, 13-14). Sin embargo, creemos que lo fundamental está en insistir en las capacidades de los alumnos.

Ante estos resultados obtenidos en evaluaciones nacionales e internacionales, el Ministerio de Educación se vio motivado a implementar un conjunto de medidas para mejorar la comprensión de lectura de los alumnos. Algunas de ellas están directamente relacionadas con la práctica de la lectura, entre ellas el hoy conocido como PL.

Por otro lado, el déficit en la lectura no solo debe interesar a los profesores de lengua sino también a los de otras asignaturas, pues estos se transparentan en el aprendizaje de la historia, la filosofía, las ciencias naturales y sociales; además deberían acudir a constantes capacitaciones y sobre todo conocer gran parte de la investigación y tecnología producida en el ámbito de la psicología cognitiva, en relación con la lectura. Así lo afirma Puente, A. (1996:22):

Las personas interesadas en el fomento de la lectura suponen, quizá de manera equivocada, que la creación de “hábitos de lectura” automáticamente mejora la lectura. No es suficiente que haya “más lectores” y que los lectores lean “cada vez más”, se requiere igualmente que haya “mejores lectores”, lectores eficientes. Por ello es necesario que en las instituciones educativas peruanas diseñen programas estratégicos para abordar este tema.

El hábito de la lectura en las instituciones educativas se accidenta debido a numerosas actividades en las que los estudiantes deben emplear un tiempo considerable: el juego y la aptitud no son los únicos que intervienen en la adquisición de un hábito, también entra en juego el tiempo, ya que los hábitos se van adquiriendo a lo largo de cierto número de días, meses y años (ibídem: 24).

El PL como documento nacional para impartir la lectura se constituye como un conjunto de estrategias para promover el hábito de la lectura en el aula, la escuela, la familia y la comunidad. Comprende la lectura de 12 títulos que docentes y estudiantes leerán, a razón de uno por mes, según la edad, los niveles de lectura y los ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Sus objetivos son: fomentar el placer y el hábito por la lectura, mejorar el desarrollo de las capacidades comunicativas, incorporando estrategias de comprensión lectora. Asimismo involucrar a la escuela, la familia y la comunidad en el desarrollo del hábito y el placer por la lectura (véase Chumacero, V. 2009).

Por otro lado, el PL es flexible, democrático, integral y progresivo. Es flexible porque cada II.EE. formula su PL según las características de cada nivel, edad, interés y ritmos de aprendizajes y niveles lectores de los estudiantes. Se considera democrático debido a que los estudiantes participan en la selección de los títulos que leerán. Es integral ya que abarca diversos aspectos: propósitos lectores y tipos de texto. Además es progresivo porque enfatiza la lectura recreativa e incorpora progresivamente la lectura de estudio de cada nivel (Ibídem). Sin embargo, estas características no se concretan en la realidad en las instituciones que será motivo de esta investigación.

1.3. Objetivos

1.3.1. General

Diagnosticar la eficacia del PL en alumnos del VII ciclo de la I.E.P. San José Obrero.

1.3.2. Específicos

- Establecer los aspectos/temas con los que analizar la eficacia de un plan lector.
- En relación con el hábito lector:
 - ✓ Determinar la cantidad de obras que los alumnos leen por completo.
- En relación con la comprensión lectora:
 - ✓ Determinar si los docentes favorecen o no el desarrollo de alguno de los niveles de la comprensión lectora: inferencial, literal y crítico valorativo.
- En relación con los objetivos de lectura:
 - ✓ Determinar si los motivos por los que los alumnos leen son intrínsecos.
 - ✓ Determinar la participación de los docentes en la determinación de los objetivos del plan lector.
- En relación con la metodología docente:
 - ✓ Determinar el nivel de capacitación de los docentes para determinar sus habilidades respecto al plan lector.
 - ✓ Determinar si los docentes, aplican el contrato didáctico.
 - ✓ Determinar si los docentes ponen en práctica la estrategia de “Animación a la lectura”.
 - ✓ Determinar si las actividades propuestas en el planteamiento del PL son eficaces.
 - ✓ Determinar el desarrollo de diversos aspectos pedagógicos para desarrollar una clase de PL.
- En relación con la experiencia literaria del docente:

- ✓ Determinar si los docentes tienen conocimiento del contenido total de la obra literaria a trabajar.
- En relación con el corpus lector:
 - ✓ Determinar qué criterios siguen los docentes del plan lector para seleccionar las obras literarias.
 - ✓ Determinar si las obras guardan correspondencia con los contenidos curriculares de las principales áreas.
 - ✓ Determinar si las obras guardan correspondencia con los temas transversales.
 - ✓ Determinar si las obras sugeridas para los alumnos incluyen los clásicos literarios.
 - ✓ Determinar las razones por las cuales se eligen las obras literarias a leer en el PL.
- En relación con la función didáctica del recurso:
 - ✓ Determinar si las actividades encomendadas a los alumnos generan molestias e insatisfacciones.
- En relación con la evaluación:
 - ✓ Determinar si los docentes evalúan procesualmente a los alumnos.
 - ✓ Determinar si los docentes son monitoreados constantemente durante la ejecución del plan lector.
 - ✓ Determinar si el tipo de evaluación influye positiva o negativamente en el desarrollo del PL.
- Elaborar instrumentos válidos de recogida de datos que permitan el acercamiento a la lectura efectiva en diversas comunidades educativas.
- Establecer un método de especificación de variables y recogida de datos.

1.4. Contexto específico

La investigación se llevará a cabo con alumnos del VII ciclo de la I.E.P. San José Obrero- Piura.

1.5. Hipótesis

Si analizamos la incidencia de los diferentes factores que influyen en el Plan Lector en alumnos de Educación Secundaria, entonces diagnosticaremos la eficacia del PL en alumnos del VII ciclo de la I.E.P. San José Obrero.

1.6. Metodología

Se trata de una investigación cualitativa, investigación – acción, enmarcado en el paradigma sociocrítico de investigación en Ciencias Sociales, que nos ayudará a diagnosticar la eficacia de un plan lector institucional a través del análisis de diversos factores con una población determinada. Con ello se pretende mejorar la calidad educativa y la práctica pedagógica de la I.E.P. San José Obrero.

Se usarán los cuestionarios y las entrevistas como herramientas de recopilación de datos, además se trabajará con la rejilla de observación de clase.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

Este capítulo está diseñado para dar a conocer las bases teóricas que sustentan esta investigación. Los temas abordados están relacionados con el problema de la investigación, el cual ha motivado a desarrollar una bibliografía apropiada y actual del tema a tratar.

Esta fuente informativa se ha estructurado, en tres aspectos; primero determina el significado de lectura, sus componentes, los procesos que lleva consigo, los niveles de lectura y la competencia lectora. Luego, la formación del hábito lector en la escuela, el perfil y acción docente, y el hábito lector.

Además se plantean contenidos curriculares relacionados con el DCN y el área de Comunicación para, a partir de ello, añadir el PL, sus lineamientos generales y su concreción en la institución educativa objeto de muestra.

Por último, centramos nuestra atención en la literatura clásica y juvenil, el corpus lector, la evaluación del PL y la eficacia.

En suma, no es intención de este capítulo agotar todo lo relacionado con el tema mencionado ni mucho menos, sino organizar los

contenidos de tal manera que sirvan para aclarar o fundamentar la investigación.

1.LA LECTURA

Leer es ante todo una actividad humana y como tal tiene una dimensión histórica, social y biográfica. La historia de la lectura ha sido breve y accidentada: por de pronto, solo pudo haber lectura cuando existió la escritura, durante muchos siglos existió la escritura, pero accesible a muy pocos porque sólo existía el manuscrito; e incluso cuando la imprenta permitió difundir el libro, la mayor parte de habitantes del planeta no sabían leer ni escribir. (Morón, C. 1996: 9).

Los tiempos han cambiado, hoy las personas pueden fácilmente acceder a un buen libro: el índice de analfabetismo ha disminuido enormemente, hay mayor acceso a las escuelas y bibliotecas, la industria editorial ha hecho posible que la población tenga la oportunidad de adquirir libros baratos y de alta calidad, etc. Sin embargo, pese a la presencia de estos factores leer no es una actividad que está de moda; al contrario, es una actividad muy poco valorada por la sociedad, por los medios de comunicación y, particularmente, por los jóvenes: a muchos adolescentes, de los que leen habitualmente, les da vergüenza reconocer ante sus amigos que son lectores.

Así lo afirma Victoria Camps (2002: 46), citada en Cerrillo (2005):

En el entorno silencioso que precisa la lectura se encuentra la causa de que el lector impenitente haya sido visto siempre como un tipo raro, un loco huido del mundo, arrogante o distraído, inactivo y ocioso, peligroso en muchos casos o incapaz de tomarse la vida con alegría.

Frente a esta realidad surgen diversas preguntas en torno a la lectura: ¿Quién es un verdadero lector?, ¿qué motiva a una persona a leer?, ¿con qué herramientas cuentan los docentes para incentivar la lectura?, ¿qué función debe cumplir la lectura en nuestra sociedad?, ¿qué formación tienen los maestros para motivar a leer?, ¿de qué modo se implica el conjunto de la comunidad escolar, madres y padres incluidos, en tal afán?

Para responder a las anteriores preguntas, es necesario primero entender en qué consiste el acto de leer. Por ello, a continuación pasaremos a explicar las diferentes acepciones que recibe esta acción.

1.1. ¿Qué es leer?

Etimológicamente la palabra lectura hace referencia al latín “legere” que significa “cosechar, recoger”. 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 (véase Barrios, (1990), citado en Cano G., 2009: 18).

Sin embargo, nuestro tiempo no es de lectores que entiendan la lectura como un refugio gozoso, ni como un meditar, ni como una incitación reflexiva, ni como un esfuerzo. Los hay, pero son pocos. Nuestro tiempo más bien es el de los devoradores de información, o de lectores pervertidos. Ignoran o no quieren saber que leer es una cosecha fructífera, un alimento espiritual que nutre nuestro pensamiento (véase Pérez- rioja, J.A. 1986:101).

Por otro lado, leer es una actividad que consiste no sólo en reconocer caracteres sino en comprender el significado de los mismos. Así lo afirma Morón C. (1996: 14) en el siguiente texto:

Leer no es la simple recitación de significados, sino la revelación de los significados. Si no entendemos el griego, pero reconocemos sus caracteres, podemos recitar palabras a un campesino griego analfabeto, que las entiende. En este caso, él escuchándonos estaría leyendo el texto, y nosotros que le recitamos las palabras no seríamos más que el instrumento del auténtico lector.

Del mismo modo, cuando a un niño se le lee un cuento, a un analfabeto una carta y un estudiante que lee una obra literaria con ayuda de su profesor, están leyendo ellos mismos, ellos serán los auténticos lectores. Por ello, Morón C. (1996: 9-10) afirma que la “lectura es una actividad social y forma parte de la biografía humana, pues se lee durante toda la vida”.

Para reforzar la idea anterior citaremos a Silvia Castrillón (citada en Arenzana, Ana y Aureliano García, 1995:17), quien afirma que “la lectura es un acto complejo en el cual se comprometen todas las

facultades del individuo y que comporta una serie de procesos biológicos, psicológicos, afectivos y sociales”.

En relación a los procesos sociales, la función de la lectura está ligada al establecimiento de las relaciones entre las personas. Leer es fundamental para la transmisión de la cultura, la socialización y el aprendizaje. En este sentido, los textos son elementos culturales que reflejan las normas y los valores del grupo constituyéndose al mismo tiempo en reflejo de las diferentes culturas y transmisores de valores, conocimientos y creencias.

Además de las definiciones de la lectura, es importante también analizar los fines de la misma, pues no podemos leer sino tenemos los objetivos claros.

De manera genérica, Puente, A. (1996: 39) propone que los objetivos de la lectura sean los siguientes:

- a) Obtener información precisa: este objetivo lleva a realizar una lectura selectiva destacando los aspectos de interés e ignorando aquellos aspectos que no interesan.
- b) Seguir instrucciones: esta lectura permite conocer los procedimientos para realizar una operación concreta, por ejemplo cómo usar una lavadora.
- c) Obtener información genérica: el interés es conocer “qué ha ocurrido con determinada persona”. La lectura del periódico se dirige por este objetivo. El interés está en lo general, no en lo concreto.
- d) Aprender: se pretende obtener información sistemática y organizada. Para aprender de los textos es necesario elaborar los contenidos informativos y relacionarlos con los esquemas previos.
- e) Placer: el propósito es recrear emociones y valores estéticos.
- f) Comunicar información a un auditorio: la finalidad es que las personas a quienes se dirige comprendan el mensaje, para ello se utilizará los recursos que se consideren apropiados.

Una de las fuentes del lector, son las metas u objetivos que el autor indica que se han de alcanzar con la lectura.

Como podemos evidenciar, los objetivos de la lectura pueden ser diversos, pero de estos, y teniendo en cuenta la problemática planteada en

esta investigación, se dará prioridad a la lectura entendida como gusto y placer. En este sentido, Solé, I. (1992: 83) señala:

La lectura es una cuestión personal, en la que el lector podrá releer tantas veces como sea necesario un párrafo o incluso un libro entero; podrá saltar varios capítulos y volver más tarde a ellos; lo que importa cuando se trata de este objetivo, es la experiencia emocional que desencadena la lectura.

1.1.1. La lectura como proceso interactivo

La lectura entendida como un proceso interactivo siempre va a requerir de la comunicación fluida entre los agentes involucrados en este acto.

En la actualidad, la teoría y la investigación en lectura se refieren fundamentalmente al recuerdo de la prosa y al procesamiento de textos (Perfetti, 1985; Schwartz, 1984)¹. Bajo esta perspectiva, Bransford y Jhonson (1972)² conceptualizan la lectura como “un proceso basado en el texto, de naturaleza interactiva más que secuencial, con propósitos específicos, y que depende tanto del texto como de la persona que lee”. En esta complejidad, Just y Carpenter (1980)³, determinan la lectura:

Como un conjunto complejo de procesos coordinados que incluyen operaciones perceptuales, lingüísticas y conceptuales, desde la decodificación de las letras hasta la determinación del referente de una frase mientras se sigue la estructura de un texto tal como un cuento o un artículo. Estos procesos operan sobre una variedad de estructuras mentales incluyendo las representaciones de letras, palabras, frases, cláusulas, oraciones y textos completos. A otro nivel, los lectores también representan los conceptos y los eventos que se describen en el texto. Estas representaciones y estos procesos funcionan en paralelo.

Como podemos observar, desde el aspecto interactivo, la lectura es un proceso mental complejo a través del cual el lector construye activamente los significados, al relacionar las ideas contenidas en el texto con sus conocimientos previos y con su propia actividad reflexiva. Sin

¹ Citados en Poggioli (1991:379-380)

² Ibídem

³ Ibídem

embargo, esta interacción característica de la lectura es ignorada por algunos docentes de las escuelas peruanas, quienes son incapaces de promover el acercamiento del alumno al libro de forma creativa y placentera, al llevarlo a la práctica como un proceso automático.

Se pretende, entonces, que los docentes hagan de la lectura una práctica cotidiana, que hablen de ella con sus alumnos y que la promocionen de modo natural y la hagan parte de sus vidas. Como dice Gustavo Martín Garzo (2001), citado en Basanta, A. (2005: 200):

Si nuestros niños dejan de leer, o nunca han tenido ese hábito, si no llegan a interesarles los cuentos, será en definitiva porque nosotros, la comunidad en la que han nacido, ha dejado de ser visitada por los sueños, y hace tiempo que no tiene gran cosa que contar, ni de sí misma ni del mundo que la rodea. No les culpemos por ello, preguntémonos nosotros, como el gigante del cuento, dónde se oculta nuestro corazón y qué ha sido de los sueños y los anhelos que una vez lo poblaron.

De acuerdo con la cita, podemos señalar que los docentes deben ser los primeros lectores asiduos para transmitir a sus alumnos ese deseo de seguir leyendo; de lo contrario su labor formativa se verá quebrantada. Entiéndase bien: la formación didáctico-pedagógica de todo docente debe darle las herramientas que le permitan guiar y garantizar el desarrollo de las distintas capacidades de sus alumnos.

Siguiendo las directrices que nos marca Gonzales Nieto (2001) en su definición de didáctica, entiende que “la didáctica no puede concebirse como una serie de recetas más o menos adquiridas como una forma artesanal válidas para cualquier situación, sino como algo que debe ser elaborado de forma continuada, dinámica en un entorno sociocultural determinado”, así pues, los docentes han de plantearse qué conocimientos y habilidades deben adquirir los alumnos en función de unos determinados fines educativos y tener en cuenta los procesos psicológicos de aprendizaje. Por eso, el papel del profesor de lengua y literatura no consiste en una transmisión de su saber lingüístico sino en utilizarlo para diseñar actividades de aprendizaje de sus alumnos.

Ahora bien, para Isabel Solé (1992:17) “la lectura es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (*obtener una información pertinente para*) los objetivos

que guían su lectura”. Esta definición queda graficada en la siguiente imagen:

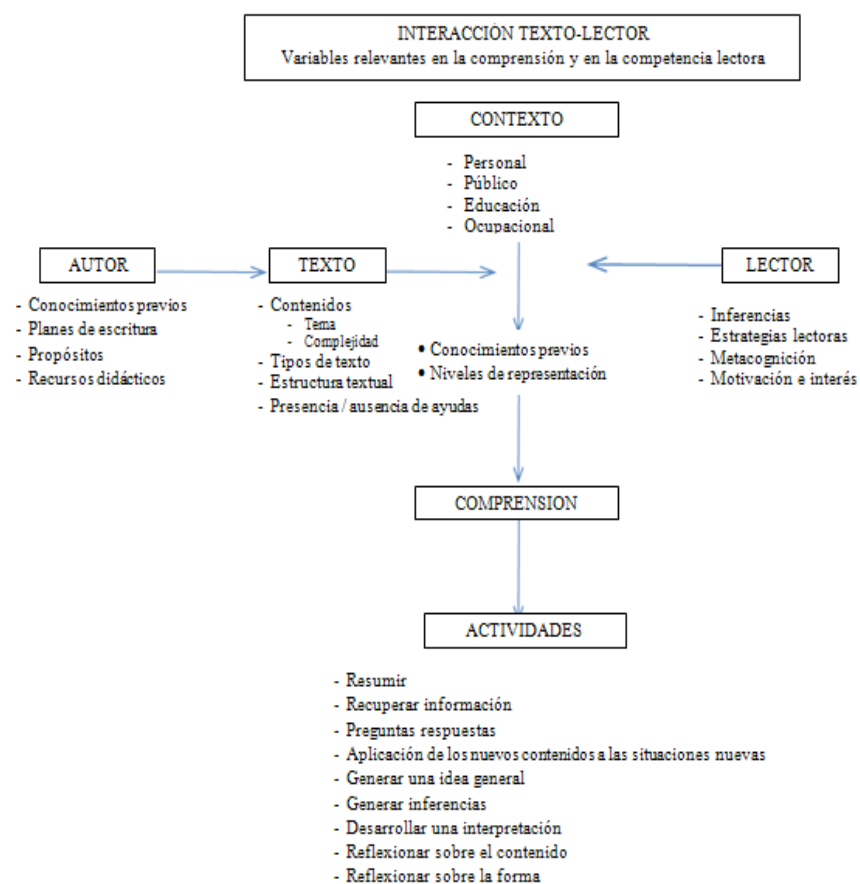


Gráfico 1. Un modelo interactivo de la comprensión y de la competencia lectora (León, 2004: 12)

Según la imagen podemos, decir que la lectura es un proceso de permanente verificación de hipótesis que nos llevan a la comprensión del texto y para que ello funcione hace falta la presencia del procesador activo del texto: el lector (véase, Isabel S. 1992: 20).

Del mismo modo, según Sánchez, E. (1998: 100), la lectura es una actividad conjunta en el sentido de que el alumno cuenta con la *colaboración* de alguien más capaz que interviene en la determinación de los *objetivos*, en la búsqueda de *medios* para alcanzarlos. Esta colaboración puede ser, con el tiempo, *interiorizada* por el alumno, de manera que acabe siendo *él mismo* quien fije metas, planifique su trabajo, lo supervise y lo evalúe.

Estamos de acuerdo con estos autores porque consideramos que, para que un lector pueda procesar activamente un texto y llegar a la comprensión del mismo, hace falta la cooperación de otro, en este caso, sería el profesor quien ayude a regular el proceso de lectura a los alumnos para que logren la autonomía, por ejemplo debemos ayudarlos a que busquen estrategias de lectura para que se enfrenten a las dificultades, o también elaborar un sistema para evaluar los resultados alcanzados en este proceso. Por eso cuando Emilio Sánchez habla de que la lectura es una actividad conjunta, nosotros creemos que en este caso el docente, de una u otra manera, media entre el alumno y los objetivos que se desean alcanzar.

Por otro lado, es necesario recalcar que los textos aportan tanto conocimientos, actitudes y estrategias de interpretación, como cierta complicidad y distanciamiento, como medios para incrementar el efecto de la lectura.

Para ilustrar mejor el tema de la lectura entendida como un proceso interactivo, citaremos a Mendoza⁴ quien advierte que cada texto nos ofrece particulares estímulos textuales y cada uno de nosotros, como lectores, somos los responsables de hacer que el texto cobre vida porque somos los agentes de su actualización. Saber leer es saber interactuar con el texto, sugerir sus indicaciones y, observar sus particularidades, advertir su intencionalidad y aportar nuestros conocimientos y habilidades para

⁴ Citado en Bernabeu, J.R. (s/f:154)

relacionar los aspectos formales y conceptuales que cada obra cada texto intenta transmitirnos.

1.1.2. Lectura como proceso constructivo

El desarrollo de la lectura como proceso constructivo está directamente ligado al desarrollo de la comprensión lectora, de la cual hablaremos más adelante.

Aquí conviene detenerse un momento a fin de determinar la idea de Barriga y Hernández G. (2001: 275) acerca de que “la lectura es una actividad constructiva porque durante este proceso el lector no realiza simplemente una transposición unidireccional de los mensajes comunicados en el texto a su base de conocimientos”.

En este sentido, la lectura se concibe como un proceso dinámico durante el cual el lector activa, selecciona y aplica un conjunto coherente y organizado de conocimientos con la finalidad de construir una interpretación personal del texto escrito.

Los autores en que Barriga se basa para afirmar su concepción del proceso constructivo de la lectura, coinciden en esta idea porque señalan que el lector trata de construir una representación fidedigna a partir de los significados sugeridos por el texto, explotando 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 esta se ve fuertemente enriquecida por las interpretaciones, inferencias e integraciones que el lector adiciona con la intención de lograr una representación fiel y profunda de lo que el autor quiso comunicar (por supuesto, el lector en un momento dado puede incluso ir 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 cognitivos, afectivos, actitudinales y volitivos), de manera que es imposible esperar que todos los lectores que leen un mismo texto puedan lograr una representación idéntica.

Concebida así, la lectura puede plantearse como la construcción del sentido y esta solo es posible en el marco de un encuentro personal e íntimo del individuo con el cuerpo textual. Encuentro que se caracteriza

por la interacción entre el mundo afectivo y cognitivo del lector y el mundo del autor (Salazar, S. y Ponce, D., 1999: 2).

Concretamente, la lectura como proceso constructivo depende: de las experiencias almacenadas en sus esquemas cognitivos, del conocimiento del tema, de los saberes previos, de la ejecución de operaciones cognitivas y metacognitivas como la selección y organización de la información y control de la actividad lectora. Por ello, Sánchez, M. (1992) aclara que comprender un texto, supone “penetrar en su significado, desentrañar o construir las ideas o proposiciones que encierran las palabras del texto, conectar las ideas entre sí, jerarquizarlas, reconocer la trama de relaciones que articulan las ideas globales”.

En esta misma línea los autores que Díaz Barriga (2001: 275) cita determinan: si concebimos la comprensión en estos términos nos referimos a una construcción que implica al texto, su forma y su contenido, como al lector: sus conocimientos previos, expectativas y objetivos con que se enfrenta aquél. Esto también significa ser capaz de interrogarse acerca de su propia comprensión, entablar relaciones entre lo que se lee y su estructura cognitiva y experiencias personales, cuestionar el propio conocimiento y modificarlo, establecer generalizaciones que permitan transferir lo aprendido a contextos diferentes.

De esta manera, para entender la lectura como un proceso constructivo habrá que preguntarse sobre las funciones que deben desempeñar los dos elementos más importantes en este desarrollo: el texto y el lector. Por una parte en el texto debe manifestarse un propósito o una intención y por otro el lector deberá poseer conocimientos previos, intereses y buenas actitudes; además de tener en cuenta el contexto. Todo ello con la finalidad de que pueda asumir una interpretación de lo que lea.

Por eso, las interacciones entre la características del lector y del texto ocurren dentro de un contexto en que están inmersos ambos, así, por ejemplo, no es lo mismo leer un texto determinado cuando existe una demanda externa propuesta por el docente que cuando no la hay, tampoco es igual enfrentarse a un texto para pasar un examen de admisión que para simplemente divertirse. Asimismo, no 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 sociocultural.

Por tanto, debe reconocerse que el contexto desempeña un papel determinante en la naturaleza y calidad con que se conduce el lector frente a situaciones de comprensión de la información escrita (véase Díaz Barriga y Hernández G., 2001: 276).

Desde esta óptica, el contexto es un factor determinante para que el lector construya significados en su encuentro con el texto. Por eso para Cavallo y Chartier (2001)⁵ la lectura, entendida como un proceso constructivo, es una actividad que está configurada por el mundo del texto y el mundo del lector; que adquiere determinados regímenes, de acuerdo a las características de cada comunidad de interpretación, que comparte un conjunto de competencias, usos, gestos, códigos e intereses dentro de un campo cultural que regula los procesos de producción, de circulación y de recepción de los materiales escritos.

Por otro lado, Díaz Barriga y Hernández consideran también que la comprensión de la lectura es una actividad estratégica porque el lector reconoce sus alcances y limitaciones de memoria, y se sabe que de no proceder utilizando y organizando sus recursos y herramientas cognitivas en forma inteligente y adaptativa, el resultado de su comprensión de la información relevante del texto puede verse sensiblemente disminuido o no alcanzarse, y el aprendizaje conseguido a partir de ella no puede ocurrir (véase, *ibídem*).

No cabe duda de que la metacompreensión es la que nos permite tomar conciencia tanto de nuestra comprensión como de sus propios límites. Desconocer esos límites es no advertir o no tomar conciencia de que no se ha entendido lo que se acaba de oír o leer, lo cual incapacita para remediar la situación preguntando o volviendo a leer. Se afirma que el buen estudiante es aquel que se da cuenta de que no entiende. Los estudiantes con estrategias eficaces de aprendizaje y desarrollo de la metacompreensión saben cuándo no entienden y esto les sirve para seguir intentando y así aprenden a aprender.

⁵ Citados en Amado, Rosa (2003: 1)

El enfoque interactivo se centra en la relación del profesor y del alumno, mientras que el enfoque constructivo se centra en el contexto en el que se sitúa la lectura.

1.1.3. Lectura como proceso crítico

La comprensión crítica de los textos comporta el supuesto de que el discurso no refleja la realidad con objetividad, sino que ofrece una mirada particular y contextualizada. El lector crítico examina la información y el conocimiento que aporta el texto desde su perspectiva, lo discute y propone alternativas. (Cassany, 2006)⁶.

Efectivamente, la lectura como proceso crítico dependerá de cómo lo contextualice el propio lector: de sus esquemas cognitivos, de sus saberes previos y de sus intereses y actitudes. Se trata de una interpretación muy personal de lo que se lee.

Al respecto conviene decir que para Yore, Craig y Maguire, (1998)⁷, la lectura como proceso crítico se considera “un proceso constructivo, pues leer implica establecer relaciones entre el autor, el texto y el lector del texto. La lectura depende de los conocimientos previos del lector y requiere contextualizar e inferir las intenciones del autor y de nuevos conocimientos”.

Para Márquez, C. (2012:37-38) el pensamiento crítico también incluye formular hipótesis, ver un problema desde puntos de vista alternativos, plantear nuevas preguntas y posibles soluciones, y planificar estrategias para investigar.

Así, los estudiantes elaborarán interpretaciones, juicios y argumentos para sustentar sus opiniones. Esto conlleva a que los docentes promuevan un clima dialogante en el aula, o sea un espacio en el que se pueda conversar sin temor a ser castigado, porque una opinión no coincida con la de la mayoría o con la del docente.

⁶ Citado en Márquez (2012:37-38)

⁷ Ibídem

Para terminar este apartado sobre los procesos de la lectura, debemos rescatar que tal como se ha podido observar a través de la teoría, los procesos de la lectura están muy ligados entre sí, y precisamente en esa interrelación radica su importancia.

Al respecto, Víctor García Concha (2002: 60)⁸ reflexiona:

Ahora que tanto se habla de la calidad de la enseñanza y se perfilan nuevas líneas programáticas, sería bueno que los responsables de fijarlas comprendieran que el arte de leer no es un capítulo más de la educación y, menos aún, de la enseñanza, sino de la base de ambas. Que la escuela -y vuelvo a Salinas- debe practicar “la enseñanza de la lectura como un centro de actividad total del espíritu, en cuya práctica se movilizan y adiestran las cualidades de la inteligencia, de la sensibilidad; se enseña a discernir de valores morales y estéticos, en resumen, se educa al niño por todos los lados”.

1.2. Los procesos de comprensión

Existe una serie de modelos que explican los procesos implicados en la comprensión lectora, y que coinciden en la consideración de que esta es un proceso que se desarrolla teniendo en cuenta varios niveles. La comprensión correcta de un texto implica que el lector pase por todos los niveles de lectura (Langer, 1995)⁹ para lograr una comprensión global, recabar información, elaborar una interpretación y reflexionar sobre el contenido de un texto y su estructura.

El interés por la comprensión lectora no es nuevo. Desde principios de siglo, los educadores, pedagogos y psicólogos, como Huey (1968) o Smith (1965)¹⁰, han tenido en cuenta su importancia y se han ocupado de determinar lo que sucede cuando un lector cualquiera comprende un texto.

⁸ Citado en Montesinos, J. (2004)

⁹ Citado en Pérez, Ma. J. (2005: 123)

¹⁰ Citados en Pérez Zorrilla, M^a Jesús (1998: 39)

Sin embargo, los avances respecto al desarrollo de comprensión lectora en nuestro país son muy deficientes. Para hablar de ello, hace falta, primero, entender en qué consiste dicho proceso:

Pérez Zorrilla, Ma. J. (2005: 122) determina que la comprensión se concibe como un proceso en el que el lector utiliza las claves proporcionadas por el autor en función de su propio conocimiento o experiencia previa para inferir el significado que este pretende comunicar. Se supone, pues, que –a todos los niveles– existe una gran cantidad de inferencias que permite construir un modelo acerca del significado del texto. En otro aspecto, la comprensión también es considerada como un comportamiento complejo que implica el uso tanto consciente, como inconsciente de diversas estrategias.

Y es en ese contexto en que la comprensión de textos está presente en los escenarios de todos los sistemas educativos y se le considera una actividad crucial para el aprendizaje escolar, dado que una gran cantidad de información que los alumnos adquieren, discuten y utilizan en las aulas surge a partir de los textos escritos. Durante mucho tiempo, sin embargo, esta actividad fue descuidada por centrarse demasiado en la enseñanza de habilidades simples de decodificación y automatización de la lectura (Cfr. Díaz Barriga, F. y Hernández, G., 2001: 274).

Es interesante recalcar las ideas de estos autores cuando comparten sus ideas al señalar que en los escenarios escolares los aprendices enfrentan distintos tipos de textos, los cuales poseen diversas características. Señalan que algunos difieren en el grado de complejidad y de familiaridad, en el volumen de la información contenida, etc. Y por lo general los alumnos tienen que aproximarse a ellos con restricciones de tiempo, intentando comprenderlos y/o buscando aprender de ellos. Pocos alumnos pueden llegar a conseguir ambas actividades y ello implica una gran dosis de esfuerzo cognitivo, otros son capaces de lograr una comprensión poco profunda y, por ende, un aprendizaje poco significativo. Sin embargo, la gran mayoría de ellos tiene serias dificultades para su comprensión objetiva y lo único que les queda por hacer es aprender la información contenida en forma memorística (Mayer, 1984)¹¹.

¹¹ Ibídem

1.3. Los componentes de la lectura

La lectura tiene dos componentes: la decodificación y la comprensión. Hay que tener esto siempre presente, pues hay situaciones en las cuales los problemas que los estudiantes tienen con la comprensión de lectura se deben mayormente a una pobre decodificación.

Para Pinzás, J. (2006:15-16), la decodificación consiste en reconocer o identificar palabras y sus significados, es decir, saber leerlas y saber qué quieren decir. El segundo componente de la lectura es la comprensión de lectura, que consiste en dar una interpretación a la oración, pasaje o texto; es decir, otorgarle un sentido, un significado.

La decodificación se caracteriza por ser veloz, correcta y fluida, lo que indica que se sustenta en procesos de automatización, es decir, se decodifica sin esfuerzo mental, casi sin detenerse a mirar las letras, casi sin prestarles atención. Al no centrar su atención en qué letras son las que está viendo, cómo suenan y qué palabras forman, el lector puede dedicar su atención a comprender lo que está leyendo.

Por lo general, la decodificación se automatiza durante los tres primeros años de educación primaria. Hay quienes saben decodificar con automaticidad desde muy temprano. La precocidad o lentitud en el aprendizaje de la decodificación no es en ningún sentido un indicador de mayor o menor capacidad intelectual. Quien aprende a decodificar fluidamente los cinco primeros años no es más inteligente que quien demora hasta fines del tercer grado.

Estos parámetros de tiempo en los que se esperan ciertos progresos lectores, indican que si tienen estudiantes en educación secundaria que leen con dificultad, silabeando, cortando las palabras o vacilando, su nivel de decodificación está cercano al de tercer grado de educación primaria. En este caso están frente a un problema de decodificación más no de comprensión.

También suele suceder en las aulas algo que sorprende: estudiantes que, aunque decodifican muy bien (tienen una lectura oral veloz, correcta y fluida), no entienden lo que leen. Con frecuencia, esto se debe a que no saben cómo hacer para entender lo que han leído, no comprenden qué se

les pide o no saben que uno debe siempre leer comprendiendo y que el hecho de no comprender es una señal de que algo anda mal.

Pinzás explica claramente que para que se desarrolle la lectura de la manera más efectiva es importante contar con dos componentes que deben actuar en conjunto, no de manera aislada. El primer componente de la lectura, o sea la decodificación, no garantiza que un alumno haya comprendido un texto, sino que hace falta el segundo componente de la lectura, la comprensión.

La comprensión consiste en otorgarle un sentido al texto.

Continúa Pinzás, J. (2006, *ibídem*) señalando que las bases para aprender esta comprensión de textos se construyen diariamente desde la educación inicial por medio de la lectura o la interpretación de imágenes o láminas y en las conversaciones, preguntas y respuestas con las que el profesor o la profesora estimulan constantemente a los niños y niñas mientras les leen cuentos. En primer y segundo grado se enseña tanto la decodificación como la comprensión de la lectura. De modo que, cuando llegan a tercer grado, la mayoría ya tiene abundante experiencia en la interpretación de ilustraciones, mensajes icono-verbales y textos escritos. Tiene una idea básica de qué es leer un texto: leer es comprenderlo y pensar sobre él.

1.4. Los niveles de lectura

Para poder explicar cuáles son los niveles de lectura que deben alcanzar los lectores, es necesario detenerse un momento para determinar en líneas generales lo que supone la comprensión de lectura. Por su parte, Copper (1990) sostiene que la comprensión no es un conjunto de habilidades, sino un proceso a través del cual el lector elabora el significado apelando a las claves discernibles en el texto y relacionándolas con sus conocimientos previos. Del mismo modo, Rumelhart coincide en que comprender un texto es un proceso, pero añade que es un proceso interactivo entre los conocimientos previos del lector y el texto. Entonces, insiste, no solo depende de la percepción sino también de una combinación de la experiencia vivida, conocimientos lingüísticos y estructuras cognitivas, según su teoría de los esquemas (véase Gómez Villalba, 1996:73).

Teniendo en cuenta a la lectura como proceso interactivo, es decir, como la relación entre el lector y el autor, la comprensión es producto de una interacción continua entre el texto escrito y el sujeto lector, quien aporta intencionadamente sus conocimientos previos y sus capacidades de razonamiento para elaborar una interpretación coherente del contenido. Desde esta óptica es interesante el papel del lector, quien debe ser capaz de organizar e interpretar la información necesaria para establecer relaciones entre dos o más proposiciones textuales y aportar su conocimiento extratextual cuando sea requerido (véase Peronard y Gómez, (1991), citados en Gordillo y Floréz, 2009).

Considerando a la comprensión como un proceso de interacción entre el texto y el lector, Gordillo y Floréz (2009), citan a Strang (1955), Jenkinson (1976) y Smith (1989) para describir los niveles de comprensión. Ellos abordan los siguientes niveles:

- Nivel de comprensión literal
- Nivel de comprensión inferencial
- Nivel de comprensión crítico

1.4.1 Nivel de comprensión literal

En este nivel, el lector reconoce las frases y las palabras claves del texto. Capta lo que el texto dice sin una intervención muy activa de la estructura cognoscitiva e intelectual del lector.

Corresponde a una reconstrucción del texto que no ha de considerarse mecánica, comprende el reconocimiento de la estructura base del texto. Por ello se refiere a dos niveles de lectura literal:

- *Lectura literal en un nivel primario (nivel 1).* Se centra en las ideas e información que están explícitamente expuestas en el texto por reconocimiento o evocación de hechos. El reconocimiento consiste en la localización e identificación de los elementos del texto, que pueden ser:
 1. De ideas principales: la idea más importante de un párrafo o del relato;
 2. De secuencias: identifica el orden de las acciones;
 3. por comparación: identifica caracteres, tiempos y lugares explícitos;

4. De causa o efecto: identifica razones explícitas de ciertos sucesos o acciones.
- *Lectura literal en profundidad (nivel 2)*. En este nivel, el lector efectúa una lectura más profunda, ahondando en la comprensión del texto, reconociendo las ideas que se suceden y el tema principal.

1.4.2. Nivel de comprensión inferencial:

Este nivel se caracteriza por escudriñar y dar cuenta de la red de relaciones y asociaciones de significados que permiten al lector leer entre líneas, presuponer y deducir lo implícito; es decir, busca relaciones que van más allá de lo leído, explica el texto más ampliamente, agrega informaciones y experiencias anteriores, relaciona lo leído, los conocimientos previos, formulando hipótesis y nuevas ideas. La meta del nivel inferencial es la elaboración de conclusiones. Este nivel de comprensión es muy poco practicado por el lector, ya que requiere de un considerable grado de abstracción. Favorece la relación con otros campos del saber y la integración de nuevos conocimientos en un todo.

El concepto de inferencia abarca, tanto las deducciones estrictamente lógicas, como las conjeturas o suposiciones que pueden realizarse a partir de ciertos datos que permiten presuponer otros. En un texto no está todo explícito, hay una enorme cantidad de implícitos (dependiendo del tipo de texto y del autor) que el lector puede reponer mediante la actividad inferencial.

Este nivel puede incluir las siguientes operaciones:

1. Inferir detalles adicionales que, según las conjeturas del lector, pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más informativo, interesante y convincente;
2. Inferir ideas principales, no incluidas explícitamente;
3. Inferir secuencias sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera;
4. Inferir relaciones de causa y efecto, realizando hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar. Se pueden hacer conjeturas sobre las causas que indujeron

- al autor a incluir ciertas ideas, palabras, caracterizaciones, acciones;
5. Predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no;
 6. Interpretar un lenguaje figurativo, para inferir la significación literal de un texto.

1.4.3. Nivel de comprensión crítico

A este nivel se le considera el ideal, ya que en él el lector es capaz de emitir juicios sobre el texto leído, aceptarlo o rechazarlo, pero con argumentos. La lectura crítica tiene un carácter evaluativo, en el que interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído.

Dichos juicios toman en cuenta cualidades de exactitud, aceptabilidad, probabilidad. Los juicios pueden ser:

1. De realidad o fantasía: según la experiencia del lector con las cosas que lo rodean o con los relatos o lecturas;
2. De adecuación y validez: compara lo que está escrito con otras fuentes de información;
3. De apropiación: requiere de evaluación relativa en las diferentes partes para asimilarlo;
4. De rechazo o aceptación: depende del código moral y del sistema de valores del lector.

Por otro lado, Pérez, Ma. J. (2005) afirma que existen otros niveles de comprensión de textos que vale la pena destacar.

a) Comprensión literal

El primer nivel es el de la *comprensión literal*. En él el lector ha de hacer valer dos capacidades fundamentales: reconocer y recordar. Se consignarán en este nivel preguntas dirigidas al:

- Reconocimiento, la localización y la identificación de elementos.

- Reconocimiento de detalles: nombres, personajes, tiempo...
- Reconocimiento de las ideas principales.
- Reconocimiento de las ideas secundarias.
- Reconocimiento de las relaciones causa- efecto.
- Reconocimiento de los rasgos de los personajes.
- Recuerdo de hechos, épocas, lugares...
- Recuerdo de detalles.
- Recuerdo de las ideas principales.
- Recuerdo de las ideas secundarias.
- Recuerdo de las relaciones causa- efecto.
- Recuerdo de los personajes.

b) Reorganización de la información

El segundo nivel se corresponde con la *reorganización de la información*, esto es, con una nueva ordenación de las ideas e informaciones mediante procesos de clasificación y síntesis. Se requiere del lector la capacidad de realizar:

- Clasificaciones: categorizar personas, objetos, lugares, etc.
- Bosquejos: reproducir de manera esquemática el texto.
- Resúmenes: condensar el texto.
- Síntesis: refundir diversas ideas, hechos, etc.

c) Comprensión inferencial

El tercer nivel implica que el lector ha de unir al texto su experiencia personal y realizar conjeturas e hipótesis. Es el nivel de la *comprensión inferencial*:

- La inferencia de detalles adicionales.
- La inferencia de las ideas principales, por ejemplo, la inducción de un significado.
- La inferencia de las ideas secundarias que permita determinar el orden en que deben estar si en el texto no aparecen ordenadas.
- La inferencia de los rasgos de los personajes o de características que no se formulan en el texto.

Este nivel permite la interpretación de un texto. El hacer deducciones supone hacer uso, durante la lectura, de información e ideas que no aparecen de forma explícita en el texto.

d) Lectura crítica o juicio valorativo

El cuarto nivel corresponde a la *lectura crítica o juicio valorativo* del lector, y conlleva un:

- Juicio sobre la realidad
- Juicio sobre la fantasía
- Juicio de valores

Este nivel permite la reflexión sobre el contenido del texto. Para ello, el lector necesita establecer una relación entre la información del texto y los conocimientos que ha obtenido de otras fuentes, y evaluar las afirmaciones del texto contrastándolas con su propio conocimiento del mundo.

e) Apreciación lectora

En el quinto nivel, se hace referencia al impacto psicológico y estético del texto en el lector. Este es el nivel de la *apreciación lectora*. En él el lector realiza:

- Inferencias sobre relaciones lógicas:
 - ✓ Motivos
 - ✓ Posibilidades
 - ✓ Causas psicológicas
 - ✓ Causas físicas
- Inferencias restringidas al texto sobre:
 - ✓ Relaciones espaciales y temporales
 - ✓ Referencias pronominales
 - ✓ Ambigüedades léxicas
 - ✓ Relaciones entre los elementos de la oración

Este nivel permite realizar una reflexión sobre la forma del texto, ya que se requiere un distanciamiento por parte del lector, una consideración objetiva de este y una evaluación crítica y una apreciación del impacto de ciertas características textuales como la

ironía, el humor, el doble sentido, etc. (Cfr. Pérez, Ma. Jesús, 2005: 123-125).

1.5. La competencia lectora

Cassany (2000)¹² pone de manifiesto que el estudio de la lengua no se puede ajustar al aprendizaje de determinadas estructuras gramaticales, sino que se deben adecuar al contexto propio del hablante para ayudarlo a resolver diversas situaciones de su interés, relacionadas al uso real de comunicación. En este sentido, afirma que “el uso y la comunicación son el auténtico sentido último de la lengua y el objetivo real de aprendizaje” Así pues, todos estamos llamados a hacer uso real de nuestro idioma, es decir, entender que en cualquier contexto la lengua siempre está en pleno funcionamiento, por ejemplo en textos que surgen del intercambio mismo de comunicación, los hablantes aprenden nuevas formas de expresarnos. De esta manera, poco a poco, vamos fortaleciendo nuestra habilidad de comunicación y reflexionado sobre nuestro aprendizaje, un aprendizaje evidenciado fundamentalmente en lo práctico.

La reflexión permanente del aprendizaje de la lengua también debe darse en las aulas, de manera que estas se constituyan en un espacio útil para interactuar en el cambiante mundo actual y de avances científicos y tecnológicos que desconoce el respeto por las formas expresivas propias de cada contexto e indirectamente pretende cambiar los usos reales de comunicación.

Teniendo en cuenta las ideas de Cassany lo que buscamos es que los hablantes dominen el idioma castellano como medio que posibilite la comunicación y por ende los haga más competentes.

Por ello para ser comunicativamente competentes debemos conocer en qué consiste la competencia comunicativa, por ello en este apartado daremos las líneas generales de lo que supone este proceso y así entender qué otras competencias abarca.

¹² En Flores, E. y Rodríguez, R., (2004: 5)

Daniel Cassany (2000)¹³, basándose en el concepto introducido por Hymes (1967), manifiesta que la competencia comunicativa “es la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se nos presentan cada día. Esto quiere decir que seremos competentes comunicativamente si somos capaces de hablar, leer y escribir y si lo hacemos con idoneidad”.

De la afirmación anterior deducimos que la competencia comunicativa se expresa mediante situaciones reales o externas que involucra una serie de procesos internos que la impulsan: los conocimientos, las actitudes, las decisiones, los rasgos de personalidad, etc.

En el siguiente esquema se trata de representar cómo funciona la complejidad de la competencia comunicativa. Nuestros actos de hablar leer o escribir (comprender o producir textos) están respaldados por un conjunto de procesos internos, sin los cuales no tendrían sentido. En todo acto de comunicación se produce un sistema de relaciones, en el que unos elementos condicionan a los otros y que, finalmente, determinan nuestro éxito o fracaso en la comunicación. Esto explica por qué se consideran incompetentes a aquellos que, aunque tienen facilidad de palabra, no respetan el turno de los demás. Igual ocurre con aquel que “conoce” todas las reglas gramaticales y ortográficas, pero que al comunicar sus ideas lo hace de manera imprecisa y sin coherencia (véase, *ibídem*).

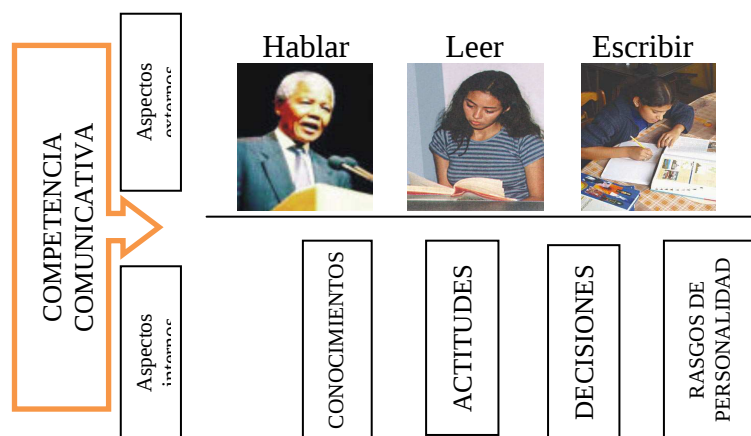


Gráfico 2: Competencia comunicativa (MINEDU)

¹³ *Ibídem* (2004: 8)

Esto supone que el desarrollo de la competencia comunicativa implica tanto la activación de procesos internos como las manifestaciones externas de estos. El solo conocimiento no es suficiente para una comunicación eficaz, tampoco bastan las actitudes únicamente, es necesario poner en juego todos los factores aludidos para que nuestra relación con los demás sea de calidad.

Por eso una persona es comunicativamente competente cuando:

- Habla en forma clara, fluida y convincente, se hace escuchar y respeta las convenciones sociales de participación.
- Escribe con coherencia y corrección lingüística, adecuando el código a las características del interlocutor y del contexto donde se realiza la comunicación.
- Lee de manera fluida, aplicando estrategias para comprender mejor el texto, pasando de la lectura meramente literal a la inferencial y a la crítica.
- Escucha a sus interlocutores, demostrando atención, respetando sus ideas y demostrando tolerancia ante la diversidad lingüística y cultural.
- Emplea los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información de acuerdo con sus intereses y necesidades, asumiendo actitudes críticas frente a todo tipo de mensajes.

En definitiva, la competencia comunicativa se desarrolla en forma lenta y progresiva, y alcanza niveles cada vez más altos, en la medida que se activan frecuentemente las capacidades de comprensión y producción de textos, y que, desde una perspectiva cognitiva, constituya la intencionalidad del área de Comunicación.

Los procesos de comprensión y producción de textos otorgan a la comunicación un carácter bidireccional, pues siempre hay alguien que emite un mensaje y alguien que lo recibe (véase Flores, E. y Rodríguez, R., 200: 9).

Por otro lado y, apoyando la idea de Cassany, Perez Abril (2002)¹⁴ manifiesta que la competencia comunicativa implica un conjunto de conocimientos y habilidades que, articulados y en interacción, deben contribuir al desempeño comunicativo esperado. En este sentido, es

¹⁴ Citado en Chirinos, U. y Otros, (2005: 9)

importante señalar que la competencia comunicativa implica, a su vez, un conjunto de conocimientos y habilidades que pueden ser agrupados en algunas competencias asociadas a esta: textual, semántica, pragmática y gramatical.

En este sentido entendemos, que la competencia comunicativa no se puede entender sin tener en cuenta los aportes lingüísticos que se han dado mediante la pragmática, psicolingüística, sociolingüística y la gramática del texto. Por ello, a continuación, abordaremos las principales competencias que consideran Chirinos, U. y otros, (2005: 9).

Competencia textual: Es la habilidad referida a los mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los textos. Se entiende por coherencia a la cualidad que tiene un texto de constituir una unidad global de significado. La coherencia está referida a la estructura global de los significados y a la forma como estos se organizan según un plan. La cohesión, en cambio, tiene que ver con los mecanismos lingüísticos por medio de los cuales se establecen conexiones y relaciones entre oraciones o proposiciones, y que reflejan la coherencia global del texto.

Competencia semántica: Es la habilidad referida a la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del texto. Aspectos como el reconocimiento del significado dentro de un texto, la identificación de campos semánticos y el seguimiento de un eje temático (progresión temática) en la producción lingüística forman parte de esta competencia.

Competencia pragmática: Es la habilidad referida al reconocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación. Tiene que ver también con aspectos como la identificación y uso adecuado de las intencionalidades comunicativas en un texto, y con aspectos del contexto social, histórico y cultural.

Competencia gramatical: Es la habilidad referida a la posibilidad de reconocer y usar las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la organización y la producción de los enunciados lingüísticos.

Si bien es cierto la competencia comunicativa abarca las competencias antes mencionadas, es importante advertir que cuando nos

referimos a la competencia comunicativa, estamos hablando de la expresión oral, de la comprensión y producción de textos. Por tanto, la comprensión, implica la competencia lectora y la comprensión de textos literarios y no literarios (competencia literaria).

Al respecto conviene citar a Pérez Esteve, Pilar, (2009: 16), quien manifiesta que es la competencia la que nos permite organizar nuestro pensamiento, aprender, entablar relaciones... Ser competentes en comunicación lingüística significa poseer los recursos necesarios para participar, mediante el lenguaje, en las diferentes esferas de la vida social. Y, para ello, hay que aprender a *utilizar* la lengua o, lo que es lo mismo, ser capaces de interactuar mediante el lenguaje en una diversidad de contextos para satisfacer necesidades personales, profesionales y sociales. En este mismo sentido PISA¹⁵ (2006) define la competencia lectora como la “capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad”.

Asimismo, para León, José A., (2010:10) la competencia lectora se vincula al conjunto de habilidades básicas y conocimientos que se requieren para ser eficiente en la vida diaria. De esta manera, la competencia lectora eficiente depende de la habilidad para decodificar textos, para comprender el significado de las palabras o la propia estructura gramatical donde se sostiene para obtener, al menos, un nivel superficial básico. Pero, de igual modo, esta competencia eficiente también depende de la habilidad para leer entre líneas, de reconocer los propósitos o la intención del texto, de identificar los recursos que ha utilizado el escritor para expresar la información o interpretar el significado de las estructuras y características específicas del texto. Esta competencia abarca tanto la habilidad para comprender e interpretar una amplia variedad de tipos de texto como establecer las relaciones con el contexto en el que aparecen.

Por otra parte, la definición de competencia lectora que propone la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2000: 2009) consiste en:

¹⁵PISA son las siglas del Programa para la Evaluación Internacional de los alumnos puesto en marcha en 1997 por la OCDE.

[...] la capacidad de comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad (OCDE, 2009: 14).

Es una definición ambiciosa, en el sentido de que no restringe la lectura a motivos estrictamente instrumentales: la vincula a un proyecto personal que implica desarrollo, crecimiento e inserción social.

La competencia lectora puede empezar a construirse muy pronto, a través de la participación de los niños en prácticas cotidianas, vinculadas al uso funcional y al disfrute de la lectura, en la familia y en la escuela, en situaciones en las que cuando las cosas funcionan correctamente, se pueden empezar a generar lazos emocionales profundos entre la lectura y el lector debutante. Continúa diversificándose y haciéndose más autónoma a lo largo de la escolaridad obligatoria, cuando todo está correcto, y ya nunca dejamos de aprender a leer y a profundizar en la lectura. Nuestra competencia lectora puede incrementarse cada vez que elegimos leer un ensayo, una obra de ficción; cada vez que nos introducimos en un ámbito disciplinar, porque nos obliga a tratar con las convenciones específicas de los textos que le son propios, porque siempre que leemos, pensamos y así afinamos nuestros criterios, contrastamos nuestras ideas, las cuestionamos y aprendemos, aun sin proponérselo.

Confinar el aprendizaje de esta competencia a la adquisición inicial de los debutantes es extremadamente restrictivo: es necesario aprender a leer, por supuesto. Pero también es necesario aprender a leer para aprender, para pensar, para disfrutar.

La competencia lectora se asienta sobre tres ejes (Solé, 2004):

- Aprender a leer.
- Leer para aprender, en cualquier ámbito académico o cotidiano, a lo largo de toda nuestra vida.
- Aprender a disfrutar de la lectura haciendo de ella esa acompañante discreta y agradable, divertida e interesante que jamás nos abandona.

Esta manera de concebir la competencia lectora se aleja de la perspectiva tradicional y mecanicista; incorpora los conocimientos

proporcionados por la psicología cognitiva, pero trasciende su carácter «frío» e individual, añadiéndole como elementos constitutivos la dimensión afectiva y su carácter social. Estamos, pues, ante una capacidad compleja y multidimensional, lo que es necesario tener en cuenta para pensar en los procesos de enseñanza y aprendizaje que en torno a ella se articulan.

En este sentido, resulta clarificadora la posición de algunos autores, como Wells (1987) o más recientemente Freebody y Luke (1990), citados en Solé, I., (2012), que proponen diversos niveles en la consecución de una completa competencia lectora. Con algunas diferencias, dichas propuestas consideran:

- Nivel ejecutivo, que implica el conocimiento y uso del código escrito, el reconocimiento de letras, palabras, frases y estructuras textuales.
- Nivel funcional, mediante el cual la lectura permite responder a las exigencias que plantea la vida cotidiana.
- Nivel instrumental que enfatiza el poder de la lectura para obtener información y acceder al conocimiento de otros.
- Nivel epistémico o de lectura crítica, en el que la lectura se utiliza para pensar y contrastar el propio pensamiento. Conduce a comprender que los textos representan perspectivas particulares y excluyen otras; leer es identificar, evaluar y contrastar estas perspectivas (incluida la propia) en un proceso que conduce a cuestionar, reforzar o modificar el conocimiento. Esta lectura hace posible la transformación del pensamiento y no solo la acumulación de información (Solé, I. 2012: 49-51).

Como es sabido la competencia lectora se desarrolla también mediante el trabajo sobre textos literarios, razón por la cual está ligada a la competencia literaria, de la cual trataremos a continuación. No debe olvidarse que tanto la competencia lectora, como la literaria forman parte de la competencia comunicativa.

La competencia literaria implica toda la actividad cognitiva de la lectura y mide el nivel de eficiencia del lector ante cualquier texto.

Así, para la enseñanza/aprendizaje de la literatura debe existir unos objetivos que ayuden a cumplir el logro de esa competencia; para ello habría que pasar de la enseñanza de la literatura que atiende, sobre todo,

al conocimiento de movimientos, autores y obras, a una enseñanza que pretenda que el alumno aprenda a leer, a gozar con los libros y a valorarlos, es decir, a hacer posible la experiencia personal de la lectura, que, por su parte, conllevará un conocimiento cultural variado, un análisis del mundo interior y la capacidad para interpretar la realidad exterior (véase Cerrillo, P. y Senís, J., 2005: 29).

Insisten los autores: la competencia literaria no es una capacidad innata del individuo, sino que es educable: se llega a adquirir con el aprendizaje, aunque dificultado por esa complejidad referida, que es una consecuencia de las implicaciones que para la recepción tienen numerosos aspectos que forman parte del propio hecho literario: la relación con el contexto, que la obra literaria sea oral o escrita, que pertenezca a un género literario o a otro, que se considere una obra canónica o clásica, etc. Justamente, para Mendoza (1999: 27,28)¹⁶, esa complejidad del hecho literario:

No facilita la íntegra sistematización del concepto de la competencia literaria, ni permite la formulación de reglas unívocas que expliquen, para los códigos artísticos, la correlación entre estímulo y respuesta, porque en los procesos de producción y recepción intervienen las diversas aptitudes y actitudes del lector, junto a los usos personales de la codificación semiótica manifiestos en la creación y el estilo del autor.

Entonces, la competencia literaria, afirma Mendoza (1999: 29) no responde a una medida estándar ni única; en ella intervienen factores variados: desde los lingüísticos a los psicológicos, pasando por factores sociales, históricos, culturales o, por supuesto, literarios; por ello, no es descabellado considerar los aprendizajes en torno al hecho literario como la unión de una serie de factores que posibilitan la maduración personal destacando, la experiencia lectora, entendiendo como tal también la que se produce en la etapa anterior al aprendizaje de la lectoescritura.

En ese sentido, la lectura literaria posibilita la construcción de un mundo imaginario propio, dando respuesta así a la necesidad de imaginar de las personas, que es una necesidad básica en las primeras edades,

¹⁶ Citado en Cerrillo, P., y Senís, J., (2005: 29)

porque en la infancia aún no se tiene la experiencia vivida que tienen los adultos.

2. FORMACIÓN DE HÁBITOS LECTORES EN LA ESCUELA

Teniendo en cuenta que la escuela constituye la única oportunidad de adquisición de capital cultural para vastos sectores de nuestra sociedad y considerando que las competencias lectoras son adquiridas solo en los intercambios culturales y sociales, se impone la pertinencia de su estudio en el ámbito escolar. Ante esta situación surgen diversas preguntas que deseáramos responder a lo largo de este capítulo: ¿Cómo se forma un alumno en lector en la escuela?, ¿quién y cómo lo inicia o lo estimula a continuar en esta práctica cultural?, ¿cómo puede ingresar y permanecer en una comunidad lectora, en una cultura del libro, cuando la sociedad en la que se desarrolla no lee?

En un intento por responderlas, surge la necesidad de investigar ¿cuál es el rol del docente en esta práctica? y ¿cómo incide su doble posicionamiento de actor y mediador en esta actividad cultural? Por ello, en este apartado se abordará el papel del docente en la formación de lectores (véase Amado, Rosa, 2003: 1). En la búsqueda de mejoras en relación con el trabajo del profesor en las aulas, como motivador a la lectura, intentamos reflexionar sobre su rol y llegar a su propia voz, para que no se repitan los problemas de siempre, en relación con el aprendizaje de los alumnos.

Hace falta recordar que para erradicar los inconvenientes relacionados con la práctica de la lectura, el Estado peruano propuso metas (al 2021), entre las cuales figuran:

- Incrementar el número de personas de entre 18 y 50 años que lean por lo menos tres libros al año.
- Aumentar el número de escolares que lean por placer, por lo menos, el doble de lo que hoy se registra.
- Construir una cadena de fomento de lectura, apoyada por la iniciativa privada e instituciones estatales, que empiece en la familia, llegue a la escuela y se expanda en la sociedad.
- Institucionalizar las campañas de lectura a nivel nacional, para seguir incrementando el número de lectores, empezando desde la familia.
- Ampliar el mercado interno del libro en por lo menos tres veces a sus dimensiones actuales, para que la población tenga la oportunidad de

adquirir libros baratos y de alta calidad (en cuanto a contenido como a forma) (Chumacero V., 2009: 1-2).

2.1. El perfil docente

Todo cambio en la enseñanza y aprendizaje va a depender del docente, de su participación activa, de su compromiso con la tarea educativa, de su capacidad de adaptación en las demandas y necesidades de la sociedad actual y, en forma especial, de su formación continua.

El docente constituye una de las piedras angulares imprescindible para toda innovación y modificación en el sistema educativo¹⁷.

El producto del trabajo docente tiene que ser creativo, original, novedoso, debe apoyarse en el pensamiento creativo, que dé lugar a respuestas creativas en experiencias anteriores, que combine de forma inteligente, métodos, estrategias y recursos que anime al alumno a jugar con las ideas, que favorezca la interacción entre profesor-alumno y que estimule el deseo de aprender a buscar soluciones a los problemas, que genere propuestas originales que reduzcan al mínimo los obstáculos entre alumno y asignatura, que fomente la curiosidad, la indagación y que promueva un aprendizaje significativo.

La preocupación por cómo deben actuar los docentes, cuáles deben ser sus características como profesionales y si son capaces de adaptarse a los constantes cambios en la forma de enseñar mejor, son siempre preguntas abiertas. Según Galvis, R. (2007: 49) el perfil del docente como profesional de la educación siempre debe estar basado en competencias, lo cual exige una revisión y ampliación de la noción de profesor y aprendizaje.

En el presente apartado, abordaremos el perfil profesional del docente, que despierte el interés de los alumnos por leer, por aprender y cómo aprender, facilitando la adquisición de capacidades socio-afectivas tales como los valores, actitudes, motivaciones y emociones; todo a través del disfrute de la lectura.

¹⁷ GIMENO SACRISTÁN, J., “La formación del profesorado en la Universidad. Las escuelas universitarias de Formación del profesorado de E.G.B”, Revista de Educación N°. 269, 77. En: RODRÍGUEZ, J.M. (1997) *Bases y estrategias de formación permanente del profesorado*, Huelva Hergué impresores, 73

Escolano, Benito (1996: 44-46)¹⁸, al definir la profesión docente, lo hace en torno a tres papeles:

- El primero es un papel técnico, que permite identificar a los docentes como expertos habilitados para guiar el aprendizaje de los alumnos conforme a determinadas reglas metódicas de reconocida solvencia. Este papel ha ido incorporando algunas funciones que desbordan la docencia clásica, como las relacionadas con la tutoría, la gestión didáctica y la innovación.
- El segundo papel se asocia a los aspectos éticos y socializadores de la profesión. El docente es un agente de primer orden en el proceso de socialización metódica de los menores en el tejido social. Los valores, las actitudes y otras pautas de conducta que exhibe constituyen un marco de referencia normativo para las personas en formación. Por otra parte, como juez evaluador, el docente desempeña una función fundamental de control social, al legitimar a través del sistema de exámenes, calificaciones y grados los prerequisites del orden meritocrático.
- Finalmente, el tercer papel del profesor se vincula a la satisfacción de las necesidades de autorrealización de los individuos en formación y de sus demandas de bienestar. Este papel enlaza con algunas tradiciones bien enraizadas en el mundo pedagógico, como las que enfatizan el papel del docente como preceptor, *partenaire* o terapeuta.

Estas deben ser las características comunes en todos los docentes, sin embargo, en el Perú no siempre se cumple con este perfil; y en la actualidad no podemos seguir considerando a los docentes como almacenes del saber y por lo tanto dispensadores omnipotentes del conocimiento, porque de lo contrario estaríamos considerando que este es solo un mero conocedor de la materia que enseña. En este sentido las redes telemáticas pueden llegar a sustituir al profesor si este se concibe solo como transmisor de información, pues las redes tienen una gran capacidad para almacenar información y desde ellas se puede adaptar dicha información a las necesidades particulares del alumno. Por eso, actualmente, el modelo de profesor cuya actividad se basa en la clase magistral es obsoleto (véase Escotet, M.A., 1992: 88 citado en Muñoz, R. s/f: 4-5).

¹⁸ Citado en Fernández, R., (s/f: 5-6)

El profesor no puede ni debe competir con otras fuentes informativas, sino erigirse en elemento aglutinador y analizador de las mismas. En el momento que vivimos no basta con saber el contenido de la materia para enseñar bien.

El profesor debe ser un conocedor de su materia, pero además ha de aprender a ser un experto gestor de información sobre la misma, un buen administrador de los medios a su alcance, y desde esta orientación, dinamizar el aprendizaje de sus alumnos.

Para dar cabida al educador-animador, al comunicador, al coordinador, al facilitador del aprendizaje, dejando de ser el alumno el receptáculo pasivo de la información para convertirse en el agente- actor del proceso de expresión y comunicación (ibídem).

El nuevo papel del profesor con relación al uso de la Tecnología de la Información y la Comunicación puede entenderse atendiendo al siguiente cuadro, en el que se especifican las características y tareas del profesor desde dos modelos educativos contrapuestos (ibídem).

Modelo tradicional	Modelo tecnológico
1. El profesor como instructor. 2. Se pone el énfasis en la enseñanza. 3. Profesor aislado. 4. Suele aplicar los recursos sin diseñarlos. 5. Didáctica basada en la exposición y con carácter unidireccional. 6. Sólo la verdad y el acierto proporcionan aprendizaje. 7. Restringe la autonomía del alumno. 8. El uso de nuevas tecnologías está al margen de la programación.	1. El profesor como mediador. 2. Se pone el énfasis en el aprendizaje. 3. El profesor colabora con el equipo docente. 4. Diseña y gestiona sus propios recursos. 5. Didáctica basada en la investigación y con carácter bidireccional. 6. Utiliza el error como fuente de aprendizaje. 7. Fomenta la autonomía del alumno. 8. El uso de nuevas tecnologías está integrado en el currículum. El profesor tiene competencias básicas en TIC.

Cuadro 1: Modelos educativos

Como podemos observar, las características entre un docente que sigue el modelo tecnológico y otro que sigue el modelo tradicional son muy marcadas y el hecho de que se use uno u otro modelo, los resultados siempre se medirán en los alumnos, ellos, finalmente, son quienes se beneficiarán o perjudicarán, por ello los docentes debemos estar obligados a reflexionar y analizar críticamente que modelo estamos siguiendo y si nos ayuda o no a obtener los mejores resultados en la tarea educativa en una sociedad cambiante y de constante evolución.

Asimismo, para Muñoz, R., (s/f: 3) “la tarea del profesor se dirige a que los alumnos aprendan por ellos mismos, y para lograr este propósito realizarán numerosos trabajos prácticos de exploración”. Evidentemente, se pretende que los alumnos sean autodidactas, claro con la intervención y mediación del docente, entendido este como facilitador, es decir como aquel capaz de dar oportunidades de aprendizaje a sus alumnos y que no sea un docente centrado en la transmisión del conocimiento.

El mismo autor explica que si atendemos a las nuevas teorías psico-pedagógicas sobre el aprendizaje:

El profesor se ha convertido en alguien que pone, o debería poner, al alcance de sus alumnos los elementos y herramientas necesarias para que ellos mismos vayan construyendo su conocimiento, participando de forma activa en su propio proceso de aprendizaje. La figura del profesor se entiende más como un tutor del proceso de aprendizaje.

Continúa, desde este enfoque el profesor adopta una función más de gestor del aprendizaje de sus alumnos que de transmisor de conocimiento. El conocimiento se ha vuelto dinámico, y ello compromete a inducir destrezas y estrategias a los alumnos. La relación entre lo que se sabe y lo que se es capaz de aprender cambia día a día, y nos acercamos al aprendizaje a lo largo de la vida (ibídem).

Sigue aclarando Muñoz que en este marco, y a partir de las competencias básicas que debe tener todo docente –dominio de la materia que imparte (competencia cultural), cualidades pedagógicas (habilidades didácticas, tutoría, técnicas de investigación acción, conocimientos psicológicos y sociales...), habilidades instrumentales y conocimiento de nuevos lenguajes y características personales (madurez, seguridad, autoestima, equilibrio emocional, empatía...)-, el profesor

Marqués (2002: 310-321, ibídem) sintetiza las principales funciones que los profesores deben realizar hoy en día, entre las cuales destacan:

- Planificar cursos (conocer las características individuales y grupales de sus alumnos; diagnosticar sus necesidades de formación; diseñar el currículum).
- Diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje (preparar estrategias didácticas que incluyan actividades motivadoras, significativas, colaborativas, globalizadoras y aplicativas y que consideren la utilización de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación...).
- Buscar y preparar recursos y materiales didácticos (diseñar y gestionar los recursos).
- Proporcionar información y gestionar el desarrollo de las clases manteniendo el orden (informar a los alumnos de las fuentes de información, los objetivos, contenidos, metodología y evaluación de la asignatura que han sido previamente contrastados...).
- Motivar al alumnado (despertar la curiosidad e interés de los alumnos hacia los contenidos y actividades relacionadas con la asignatura...).
- Evaluar (evaluación formativa y sumativa, fomentando la autoevaluación de los estudiantes y de las intervenciones docentes).
- Fomentar actitudes necesarias en la «sociedad de la información» (actitud positiva y crítica hacia las tecnologías de la información y de la comunicación; valoración positiva del pensamiento divergente, creativo y crítico, así como del trabajo autónomo, ordenado y responsable; trabajo cooperativo. Adaptación al cambio, saber desaprender...).
- Contacto con el entorno (conocer la realidad del mundo laboral al que accederán los alumnos; mantener contacto con el entorno escolar...).

2.1.1. Cualidades del animador

Según la RAE, “animador”, es la persona que anima, es decir que motiva, dinamiza y comunica, o sea que da vida. Por este motivo es que las cualidades del animador pueden ser diversas, aunque García Llamas y Quintanal Díaz¹⁹ señalan que existe algo esencial que debe poseer todo animador:

¹⁹ Citados en Chumacero, V. (2009: 7)

Hay algo que me parece imprescindible: debe ser un gran lector; pues es difícil transmitir lo que no se siente. A veces se recuerda mejor una emoción que una lección. Si los alumnos creen que vale la pena tendrán menos miedo a intentarlo. Yo recuerdo a mi profesor de lengua y literatura de EGB. No recuerdo aquellos poemas de Machado que nos leía, pero recuerdo cómo se emocionaba al leerlos y la curiosidad (y envidia) que yo sentía cuando lo escuchaba. En ese momento no tenía la cabeza para Machado, pero años después, cuando estuve preparado, Machado venía avalado por aquellos versos emocionados de mi maestro. No recordaba ni una palabra. Recordaba solo el tono de su voz.

Según la cita recogida, es cierto que el docente debe ser un asiduo lector, capaz de transmitir sentimientos y emociones en sus alumnos para animarlos a leer, debe programar sus animaciones (nunca improvisar), conocedor de la psicología de los adolescentes, de los objetivos que desea alcanzar, de los materiales que empleará, en definitiva, debe crear un clima favorable en cada animación; de lo contrario no contará con las cualidades para ser un animador de la lectura. En este sentido la lectura debiera convertirse en una búsqueda, en un anhelo, en una sorpresa, en una invitación, en un vicio del que solo nos pueda consolar (nunca curar) su permanente ejercicio.

Del mismo modo, para Montesinos J., el profesor es el principal animador a la lectura, es el “mediador”, es decir, aquel que no solo se encarga de promover la lectura en su centro, sino también son todas aquellas personas e instituciones que tratan de tender puentes de comunicación entre el libro y el lector (véase Montesinos, J., (s/f: 208).

El mediador, por consiguiente, es quien hace de la lectura una práctica y una celebración cotidianas; quién habla de ella con sus alumnos y la exhibe de modo natural, porque también de un modo natural forma parte de sus vidas. Que, en el fondo, se convierta en uno de los núcleos básicos de su proyecto educativo. (Cfr. Basanta, A., 2005: 189)

Y por supuesto, es en la escuela, donde la lectura se sistematiza a través de una programación que debe ayudar a formar personas y para ello Montesinos J. (2005) propone que tanto el profesor como los buenos libros son los dos instrumentos necesarios para favorecer el aprendizaje y la formación del hábito lector. Pero se requiere una programación de aula práctica y clara, que dignifique la actividad de la lectura, al

conferirle la valoración conveniente en la evaluación global de la asignatura de Lengua Castellana.

Para que los instrumentos, antes mencionados, promuevan o favorezcan al hábito lector, es fundamental conocer las principales funciones del Coordinador para el Fomento de la Lectura y la Comprensión Lectora en los Centros, que Montesinos (ibídem) propone:

- Realizar un análisis de las necesidades formativas de los docentes en esta materia, así como valorar el equipamiento de la biblioteca del centro.
- Informar al profesorado de todos los materiales curriculares y libros para que reflexionen sobre la lectura.
- Contactar con los alumnos con el fin de motivarles, redactar listados con los libros disponibles, convencerles de que leerán conforme a sus gustos y sus posibilidades de comprensión lectora.
- Coordinar las lecturas de todos los departamentos, así como sistematizar los libros por evaluaciones y niveles educativos.
- Crear documentos para la gestión educativa de la lectura. Es de vital importancia la creación individual de la carpeta titulada *Mi biografía lectora*, una especie de diario personal de lecturas, que un determinado alumno ha realizado durante su tiempo de escolarización en un centro de primaria o secundaria.
- Inculcar en los alumnos el valor de la lectura, para lo cual es conveniente utilizar una vez al trimestre las horas de tutoría.
- Crear una base de datos con los títulos y sus respectivas guías didácticas, de los que se disponen en la biblioteca.
- Convertir la biblioteca en un lugar vivo, en un Punto de Información Lectora (PIL).
- Llevar a cabo cualquier actividad favorecedora de la lectura.

Todo esto con el fin de mejorar la formación de hábitos lectores y desarrollar el gusto por la lectura en los estudiantes

En suma, para Bernardinis (1985), citado por Gómez-Villalba (1996: 82), la función del animador es formar lectores. En ningún caso será un “delegado para leer” en lugar de otros, preparando un itinerario a recorrer en el descubrimiento de un texto, que precisamente por ser dirigido de este modo, deja de ser descubrimiento. Al contrario, deberá presentar una multiplicidad de caminos abiertos porque su labor consiste

en conducir al lector a explorar una perspectiva de respuesta la que posiblemente no habría llegado en solitario.

Por eso, entre los requisitos necesarios para ser un buen animador a la lectura, según Gómez–Villalba (1996), es indispensable la experiencia lectora. Se trata de una experiencia que abarca la comprensión, la identificación o rechazo del texto, la reacción ante la fuerza expresiva y fónica de las palabras, la evocación, la recreación del personaje o del sentimiento que expresa. Esto es importante para que el animador pueda compartir el gozo de leer.

Además de la experiencia lectora, también debe tener entusiasmo y creer en lo que hace; conocer detenidamente el libro con el que va a trabajar; poseer imaginación, intuición y capacidad de comunicación; tener dominio de sí mismo, de sus gestos y del lenguaje; ser una persona sensibilizada, con conocimiento de la psicología. En esta misma línea Gómez–Villalba cita a Lage Fernandez (1990) para agregar que el animador debe tener cierta formación didáctico–literaria porque así podrá motivar, orientar, conseguir una actitud de activa participación por parte de los niños, abrir caminos en la creatividad y subordinar toda veleidad teórica a lo práctico, promoviendo siempre un diálogo ampliamente participativo, por medio del cual tratará de humanizar y dar vida a la literatura y conectar ficción y realidad.

Finalmente, como señalan Cerrillo, P. y García, J. (1996: 116) conviene tener en cuenta que existen cinco aspectos que deberían definir a la persona encargada de llevar a efecto la animación a la lectura: compromiso, entusiasmo, formación, información y contacto continuado con el grupo. Reafirman la idea con la siguiente cita:

Las dos primeras cuestiones suelen ser las más recurrentes hasta el punto de considerarlas suficientes para definir el perfil del animador. La animación a la lectura es por supuesto un compromiso social una especie de militancia. La capacidad de entusiasmar y entusiasmarse es también casi una condición *sine qua nom* del animador. Pero no debemos conformarnos solo con eso, el entusiasmo y el compromiso llevan a un concepto voluntarista, aprofesional y vulnerable del asunto.

Es necesario reivindicar una formación e información permanente por parte de los responsables en todos los aspectos (programación, ejecución, etc.).

Por otro lado es importante el contacto continuado con el grupo. No es posible realizar ningún proceso de animación sin un contacto permanente con el sector de la población que se interviene.

2.2. La acción docente

2.2.1. El contrato didáctico

¿Qué se entiende por contrato didáctico?

El concepto de “*contrato didáctico*” fue introducido y elaborado en el campo de la didáctica de las matemáticas por Brousseau (1980: 80), quien lo ha definido como “esos hábitos del profesor esperados por parte del alumno y esos comportamientos del alumno esperados por parte del profesor”. Según este autor, el término no es exclusivo del campo de las matemáticas, sino que en el contrato didáctico el docente desempeña el papel de experto, al enseñar los conocimientos profundos y suficientes; pero también cuenta con diferentes habilidades para organizar y dirigir las actividades en el aula, mientras que el alumno asume el papel de no experto y permite al docente guiarle y ayudarlo (Cfr. Evnitskaya, N., s/f: 2).

Este contrato se presenta como una colección de reglas en gran parte implícitas que afectan tanto al discente como al docente y que influyen en el trabajo de ambos. Brousseau insiste en que dicho sistema de obligación recíproca está ligado con la emergencia de problemas relacionados con los contenidos de la asignatura durante el proceso de la educación.

Estos dos elementos –el contrato y los problemas- constituyen la situación didáctica de enseñanza – aprendizaje (Brousseau, 1997, *ibídem*).

Como se evidencia, el autor mencionado no entiende el “contrato didáctico” como un tipo de relación exclusiva del aula de matemáticas, sino que está presente en toda situación didáctica en la que encontramos protagonistas que cumplen el papel de expertos y otros que aún no han alcanzado un elevado nivel de competencia.

Brousseau²⁰, reitera y plantea las *Situaciones Didácticas* como “una forma para “modelar” el proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera tal que este proceso se visualiza como un juego para el cual el docente y el estudiante han definido o establecido reglas y acciones implícitas”.

Así, dentro de la interrelación: profesor-estudiante-medio didáctico, hay dos conceptos que vienen a integrarse: la transposición didáctica y el contrato didáctico.

Por consiguiente, el Contrato Didáctico refiere a la consigna establecida entre profesor y alumno, de esta forma, comprende el conjunto de comportamientos que el profesor espera del alumno y el conjunto de comportamientos que el alumno espera del docente (ibídem).

Lo expuesto líneas arriba respalda, de algún modo, la definición que ofrece Mago, A (2009: 1) sobre el contrato didáctico, pues lo subraya como “un convenio pedagógico consensuado entre el docente y los alumnos con la finalidad de instaurar alianzas tácitas y manifiestas que regulen las actuaciones, competencias, estrategias e interacciones entre el profesor y los estudiantes”.

Según la cita recogida, ese convenio sería posible en la medida en que tanto profesor como alumno y medio didáctico establezcan pactos que regulen la situación didáctica y la conviertan en una alternativa para disipar tensiones en la práctica educativa y, según las directrices de esta investigación, promueva hábitos lectores y desarrolle convenientemente el gusto por la lectura.

Añade Mago A. que también, el contrato didáctico habría de definirse como una herramienta alternativa o planificación instruccional novedosa que permita establecer un sistema de normas en relación con una determinada área o asignatura del saber, con la finalidad de innovar el discurso tradicional del que enseña basado en esquemas dogmáticos de transferencia informativa, sin socializar –primeramente- tales conocimientos con los estudiantes. En tal sentido, los parámetros evaluativos de dicho contrato didáctico no serán sólo objeto de conocimiento y deliberación unidireccional por parte del profesor

²⁰ Citado en Chavarría, J. (2006: 3)

(paradigma implícito), sino también de discernimiento y conformidad de los estudiantes (Acuerdo explícito). Todo ello contribuye a gestar un aula diversificada, es decir, un espacio interactivo, renovado y heterogéneo donde el docente dialoga con el alumno mostrando así una actitud empática hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como sabemos es en el ámbito de los estudios sobre la enseñanza de las matemáticas, donde apareció por primera vez el término *contrato didáctico* y para explicarlo, se han estudiado buen número de implícitos, es decir, expectativas sobre los objetivos y reglas de actuación entre los involucrados, que nadie los verbaliza pero todos lo reconocen (véase Brousseau (1980), citado en Sanmartí, N. (2001: 56-57).

Por ejemplo, es muy conocida la investigación realizada en torno al “problema del capitán”. Consiste en plantearles a los alumnos un problema en el que se dan datos sobre la cantidad de vacas y ovejas que un barco embarca y desembarca en cada puerto, y al final se pregunta: ¿cuál es la edad del capitán? Los estudiantes (la actuación se da a todas las edades, pero en mayor proporción en alumnos de 9 años) empiezan a calcular, sumando y restando vacas y ovejas hasta que obtienen un número que les parece verosímil para la edad del capitán. Cuando se les pregunta si creen que el problema es coherente, responden que no pero si lo ha puesto el profesor por algo será.

Estudios parecidos se pueden encontrar en muchos más ámbitos. En todos ellos se muestra, como alumnado y profesorado actúan dando por establecidos objetivos, reglas y valores que nadie ha explicitado, pero que se han transmitido de generaciones en generaciones y son extraordinariamente comunes en la mayoría de centros educativos de todo el mundo (ibídem).

Por otro lado, continúa explicando Sanmartí N. (2001: 57) que el contrato didáctico también permite contextualizar el hecho educativo emancipando sus objetivos y metas, ya no contemplados dicotómicamente en el viejo bosquejo de Profesor-Contenido vs Alumnos donde sólo se vislumbra una transferencia de información mas no la retroalimentación de la misma. Es por ello que el contrato de aprendizaje permite transformar dicho esquema educativo al modelo Profesor + alumno vs Contrato, en el cual ambos actores exponen e intercambian planteamientos, opiniones y perspectivas en relación con

sus proyectos, intereses y afinidades; con la visión debatida y negociada del contrato didáctico y/o de aprendizaje que han concebido como viable y pertinente.

Asimismo, en el contrato didáctico contribuye a que cualquier actividad asignada por el docente se convierta en un hecho relevante, significativo para el alumno, puesto que, hay un previo concilio metodológico que el docente ha querido compartir con sus alumnos haciéndolos copartícipes y no simples espectadores de su proceso de aprendizaje: el alumno interviene, manifiesta sus inquietudes; aporta ideas que complementan y dotan de versatilidad cualquier tema o contenido programático próximo a debatirse. A través del contrato didáctico, el docente muestra a sus alumnos qué enseñar y éstos con total libertad eligen qué aprender y cómo aprenderlo en diálogo abierto y sostenido con el docente para así alcanzar un acuerdo favorable que conduzca a aprendizajes autoregulados, significativos.

Por consiguiente, explica Mago, A. (2009) que el contrato didáctico respalda la toma de decisiones; fomenta una actitud crítica frente a un hecho particular de enseñanza-aprendizaje: invita al docente a reflexionar sobre su labor instructiva y al alumno a ser autónomo y responsable de su aprendizaje, sin depender excesivamente de las demandas y/o requerimientos del docente. Por tanto, el contrato didáctico es un proyecto que docentes y alumnos ponen en marcha con la finalidad de democratizar la educación; estimular la capacidad crítico-reflexiva del alumno; socializar los aprendizajes; precisar los objetivos y fines de cualquier contenido temático a validarse; evaluar la producción de los alumnos atendiendo a sus características personales y ritmo de trabajo; tutorar o reorientar el trabajo y/o progreso alcanzado por el estudiante a través de sesiones o entrevistas personalizadas; incentivar las competencias lingüísticas y comunicativas del educando; ejemplificar los conocimientos teóricos para fines prácticos; negociar las fases u objetivos básicos generales de una determinada asignatura/ módulo de trabajo; seleccionar el material o recurso instruccional que sea conveniente y accesible; resolver problemas o conflictos actitudinales relacionados con el abordaje formativo de los educandos y la técnicas instructivas empleadas por el docente.

Dado que en el contrato didáctico se dan una serie de reglas y acuerdos implícitas entre profesor y alumnos que ambos los reconocen,

es importante, también, abordar en qué consisten las situaciones didácticas que deben darse en un aula. Jesennia Chavarría (2006: 5) en su artículo “Teoría de las situaciones didácticas”, propone tres tipos:

- 1) La *situación acción*, que consiste básicamente en que el estudiante trabaje individualmente con un problema, aplique sus conocimientos previos y desarrolle un determinado saber. Es decir, el estudiante individualmente interactúa con el medio didáctico, para llegar a la resolución de problemas y a la adquisición de conocimientos.
Dentro de las condiciones que una *situación acción* debería reunir para desembocar en una situación a-didáctica tenemos, por ejemplo, la formulación del problema: éste debe ser del interés del estudiante, además el tipo de pregunta formulada debe ser tal que no tenga respuesta inmediata, de modo que represente realmente un problema para el estudiante.
Este comportamiento debe darse sin la intervención del docente. Empero, si bien el proceso se lleva a cabo sin la intervención del docente, no implica que éste se aísle del proceso. Pues es el docente quien prepara el medio didáctico, plantea los problemas y enfrenta al estudiante a ese medio didáctico.
- 2) La *situación de formulación* consiste en un trabajo en grupo, donde se requiere la comunicación de los estudiantes, compartir experiencias en la construcción del conocimiento. Por lo que en este proceso es importante el control de la comunicación de las ideas.
La situación formulación es básicamente enfrentar a un grupo de estudiantes con un problema dado. En ese sentido hay un elemento que menciona Brousseau, esto es, la necesidad de que cada integrante del grupo participe del proceso, es decir, que todos se vean forzados a comunicar las ideas e interactuar con el medio didáctico.
- 3) La *situación de validación*, donde, una vez que los estudiantes han interactuado de forma individual o de forma grupal con el medio didáctico, se pone a juicio de un interlocutor el producto obtenido de esta interacción. Es decir, se valida lo que se ha trabajado, se discute con el docente acerca del trabajo realizado para cerciorar si realmente es correcto.

En esta investigación es importante también abordar los efectos que pueden acontecer en las situaciones didácticas. Brousseau (citado en

Chavarría, J. 2006: 3-4) identifica algunos *efectos* que pueden inhibir o interrumpir la construcción de conocimiento que lleva a cabo el estudiante dentro del medio didáctico que el profesor elabora. Básicamente, son actitudes que generan efectos negativos en el proceso enseñanza-aprendizaje, o bien, en la definición del Contrato Didáctico.

Efecto Topaze

Brousseau lo identifica como aquella circunstancia en donde el estudiante llega a la solución de un problema, pero no ha sido por sus propios medios, sino porque el profesor asume la resolución del problema. Éste último ve las dificultades que tiene un grupo para llegar a la resolución de un problema, por lo cual se ve en la necesidad de indicar cuál es el procedimiento que deben seguir. Con ello no permite la construcción de conocimiento por parte de los estudiantes.

Efecto Jourdain

Consiste en la actitud que toma el profesor cuando un estudiante da una respuesta que es incorrecta, no obstante, para no desilusionarlo le dice que “está bien”, que es la respuesta correcta. Entonces, un comportamiento banal del alumno es asumido como un conocimiento válido.

Deslizamiento Meta-Cognitivo

Consiste en la actitud de tomar una heurística en la resolución de un problema y asumirla como el objeto de estudio. Bien se podría ejemplificar con el uso de Diagramas de Venn en la teoría de conjuntos. Cuando se comenzaron a analizar los diagramas de Venn dejamos de lado lo que es la teoría de conjuntos, pues se tomaron los primeros como la teoría en sí misma. Ese es un deslizamiento meta cognitivo.

Uso Abusivo de la Analogía

Sabemos que en la resolución de problemas es importante el uso de la analogía pero no funciona suplantar el estudio de una noción compleja por un caso análogo. No nos podemos quedar con los problemas análogos, sino que debemos devolvernos al problema original. De lo contrario, incurrimos en el uso abusivo de la analogía.

2.2.2. Cómo formar buenos lectores

Formar a los alumnos como ciudadanos de la cultura escrita es uno de los principales objetivos educativos de la escuela. La finalidad de la educación literaria “puede resumirse en la formación del lector competente”, así lo considera Colomer, T. (2005: 37).

Pero se pregunta ¿qué significa ser un lector literario competente en nuestra sociedad? Pues un lector literario competente es aquel que sabe “construir sentido” de las obras leídas y para ello debe poseer una competencia específica y poseer unos determinados conocimientos que hagan posible su interpretación en el seno de una cultura (Colomer, T., 2005: 38).

Por consiguiente, Colomer, T. (2005: 38-39) afirma que el objetivo de la educación literaria es, en primer lugar, el de contribuir a la *formación de la persona*, una formación que aparece indisolublemente ligada a la construcción de la sociabilidad y realizada a través de la confrontación con textos que explicitan la forma en la que las generaciones anteriores y las contemporáneas han abordado la valoración de la actividad humana a través del lenguaje.

En segundo lugar, la confrontación entre distintos textos literarios ofrece a los alumnos la ocasión de enfrentar la diversidad *social y cultural*, al tiempo que se inician en las grandes cuestiones filosóficas a lo largo del tiempo.

En tercer lugar, la enseñanza de la literatura puede reformular la antigua justificación sobre su idoneidad en la *formación lingüística*.

Teniendo en cuenta estos tres objetivos de la educación literaria que propone Colomer, la literatura, como conjunto de historias, poemas, tradiciones, dramas, reflexiones, tragedias, pensamientos, relatos, comedias o frases, hace posible la representación de nuestra identidad cultural a través del tiempo, registrando la interpretación que nuestra colectividad ha hecho del mundo, permitiéndonos escuchar las voces del pasado, y conocer los progresos, las contradicciones, las percepciones, los sentimientos, los sufrimientos, las emociones o los gustos de la sociedad y de los hombres en las diferentes épocas (véase Cerrillo Torremocha, Pedro C. y Senís, J. 2005: 19-33).

2.2.3. Animación a la lectura

La animación a la lectura entra de un campo de la investigación educativa de extraordinaria importancia: el problema de la lectura como afición, como generadora de un hábito, como práctica de vida, como elemento fundamental en la formación del individuo.

En una sociedad dominada por la imagen, pluralista y relativista como la actual, en la que se impone la cultura de lo efímero y lo transitorio, frente a lo estable y duradero, plantear la creación de un hábito lector en los escolares, con lo que significa la lectura de abstracción, de soledad, de reflexión, de imaginación, parece un acto heroico. Sin embargo, se sigue considerando la lectura crítica e inteligente, todavía hoy, como elemento esencial para la formación de la persona, ya que, al suponer un acto cognitivo tan complejo, ejercita la mente, agudiza el espíritu crítico, al tiempo que abre al infinito las puertas de la imaginación, estimulando la fantasía, dentro, siempre de una educación estética. Elementos que, junto con lo que supone la lectura de actividad interior, aislada, personal, hacen que, como apuntábamos antes, todavía hoy sea considerada como actividad esencial para la formación integral de la persona, sin menoscabo de voces que hagan afirmaciones como ésta: “La lectura tradicional, en soporte de papel, es actividad en declive; el lector es una especie en rápida extinción” (Caivano, 1989: 80, citado en Gómez-Villalba, 1996: 71).

En este apartado abordaremos las diferentes acepciones y fases de la animación a la lectura.

La etimología de “animar”, nos habla de dar alma, mover, motivar, dinamizar y comunicar... nos referimos a un proceso que ayuda a crecer, que potencia el desarrollo personal, que de alguna manera “da vida”, poniendo en este caso con relación a los protagonistas principales de esta aventura- de la aventura de leer-: el niño y el libro.

Se trata de una aventura intrigante, nadie lo duda, pero también de una aventura laberíntica y complicada que encierra pasiones y desengaños, fidelidades y frustraciones, diversión y aburrimiento...pero, una aventura que si llega a buen puerto nos hará crecer, nos dará vida al permitir que nos colemos en las realidades que nos ofrecen los libros a través de su puerta entreabierta (Yubero, S., 1996: 59).

Por su parte, Carmen Olivares, citada en Chumacero, V. (2009: 2), señala que la animación a la lectura es un acto consciente para producir un acercamiento afectivo o intelectual un libro concreto de forma que esta experiencia produzca un acercamiento al mundo de los libros como algo divertido.

Por consiguiente, Carmen Domech, citada en Chumacero, V. (2009: 2), afirma que la animación a la lectura es una actividad en que se propone el acercamiento del alumno al libro de una forma creativa, lúdica, placentera.

En este sentido, la animación a la lectura permite a los educadores utilizar métodos más abiertos y creativos para buscar el ansiado hábito lector, que se considera como un comportamiento, actitud. El hábito lector supone una lectura activa y viva que permite intercambiar experiencias e inquietudes dando la posibilidad de comprender y analizar el texto desde una particular visión (Yubero, S., 1996: 60).

Asimismo, la animación a la lectura es una actuación intencional que, con estrategias de carácter lúdico y creativo, va a tratar de transformar actitudes individuales y colectivas en torno a la lectura y el libro. La animación a la lectura es por tanto, un proceso de aprendizaje intencionalmente educativo, cuyo objetivo final será la autoeducación que acercará al sujeto al tan deseado “hábito lector” (ibídem).

Por su parte, Monserrat Sarto (1998), citada en Yubero, S., (1996: 62), distingue entre actos culturales en torno al libro y una verdadera animación lectora. Los primeros son considerados como diversas actividades que pueden realizarse alrededor a un libro, como por ejemplo: lecturas en voz alta, proyecciones audiovisuales, elaboración de periódicos y murales, guías de lectura, etc.; mientras que considera que una verdadera animación a la lectura conlleva “jugar con el libro”, partiendo de lo que se nos ofrece, para conseguir introducirnos de manera profunda en su contenido.

Ser animador a la lectura, en consecuencia, no requiere de una formación académica específica, pero ello no quita que deba poseer unos conocimientos y características determinadas (véase Yubero, S., 1996: 64). No debemos olvidar que el animador, lejos de poseer una varita mágica que asegure el hábito lector para toda la vida, es un simple

mediador entre el libro y el niño, que debe construir un ambiente apropiado donde entusiasmar al niño, transmitiendo sus conocimientos y sobre todo sus emociones en torno al libro y la lectura.

En suma, Villalba, E. (1996: 74) manifiesta que el objetivo de la animación a la lectura es conseguir el hábito lector, esto es, hacer de la lectura una afición, una práctica de vida, de ahí que se pretenda despertar el interés por la lectura, conseguir una actitud positiva hacia la misma, que permita la vivencia de la lectura recreativa.

Se trata, pues, de una educación, con un carácter lúdico antes que didáctico, pero, al mismo tiempo, formativo, ya que un lector no nace ni se improvisa, sino que se hace a lo largo de todo el proceso de la educación y no por casualidad, sino por la conjunción de una serie de factores sobre los que el adulto puede influir de manera decisiva al utilizar una serie de estrategias que faciliten y enriquezcan su lectura, la promoción de su pensamiento acerca de lo que están leyendo y la convicción de que la lectura es una actividad útil y placentera. Así lo sostienen Kletzien y Hushion, (1992)²¹. Agregan que esa convicción que se irá fortaleciendo a medida que se produzca el compromiso de la imaginación del lector, ya que se le está concediendo la posibilidad de que pueda llevar a cabo una lectura activa y creativa, la única que puede convertirse en un placer.

Por otro lado, la animación a la lectura también se aborda en distintos contextos, pero el que explicaremos en este apartado será la animación en la escuela, a la que se le considera un proceso educativo formal.

Uno de los contextos más influyentes en animación lectora es la escuela cuya primera estrategia de animación es la figura del maestro que en su papel de animador debe ser capaz de irradiar emociones en torno a la lectura. Asimismo J. García Padrino (1993), citado en Yubero, S. (1996: 66), destaca el papel decisivo de la figura y de la condición del profesor en el tratamiento escolar de las lecturas literarias, desde su necesaria condición de lector y conocedor de los aspectos básicos de la literatura.

²¹ Citadas en Villalba, E. (1996:74)

Insiste García, J. (1993) que en cuanto a las actividades de animación realizadas con el libro se debe partir de la idea de que la lectura posee un valor en sí misma, por lo que el hecho de leer no necesita justificaciones posteriores. En este sentido, cualquier actividad en torno al libro que trate de motivar la lectura y busque el hábito lector, deberá tener presente siempre el libro y la lectura como columna vertebral de todas las actividades que han de tener siempre un carácter abierto, flexivo, lúdico y creativo.

Pero, para Colomer, T. (2005: 61) conviene tener en cuenta la desafección hacia la lectura, pues se produce en los jóvenes mientras se encuentran en la etapa escolar y algunos de sus factores se generan por causas escolares, por defectos en los dispositivos didácticos o por factores tan contradictorios como el hecho de que la exigencia de conocimientos propia de la secundaria hace disminuir el tiempo que los niños y niñas dedicaban a la lectura libre en la etapa primaria.

Asimismo, Rodríguez M. (1996: 113) destaca la obligatoriedad de la escolarización, pues garantiza un grupo humano homogéneo y estable, condición básica para poder realizar evaluaciones fiables y continuadas; pero al mismo tiempo ese factor de obligatoriedad puede hacer que los sujetos de la animación perciban las propuestas como algo impuesto a lo que no se pueden sustraer.

Dos son los defectos, que destaca el autor en mención, a la hora de abordar la lectura en la escuela. Por una parte la tentación de instrumentalizar la lectura para otros fines asociados al área del lenguaje que conlleva a rechazar la idea de que leer es algo placentero. Por otro lado, confundir lo placentero con lo fácil nos puede llevar a proponer lecturas de muy poco calado literario, sin conflictos, sin visiones globales del universo, por los que el alumno pasa sin sentirse concernido y sobre todo sin percibir retos.

La escuela ha empujado a los alumnos a leer y le ha mostrado una nueva forma de acercarse a los textos que comprende una cierta jerarquía de valores del sistema literario; pero no le ha ayudado a convertirse en lector. El alumno carece del capital cultural acumulado que se necesita para que las situaciones de lectura se produzcan en forma estable y permanente (véase Colomer, T., 2005: 68). Privat (2001) ejemplifica esta

idea de “capital cultural” con una comparación muy gráfica entre un lector y un aficionado de la pesca:

En la representación dominante, el lector es un pescador de línea. El lector lee como el pescador de pesca. Es solitario, inmóvil, silencioso, atento o meditativo, más o menos hábil o inspirado. Se considera como evidente que el lector es lector cuando lee como el pescador es pescador cuando pesca, ni más ni menos. Aprender a pescar, como aprender a leer, consiste entonces en dominar ciertas técnicas de base y probarlas progresivamente en corrientes de agua o flotas de textos cada vez más abundantes.

[...] El pescador sólo raramente es ese dulce soñador un poco marginal y narcisista, ese ser apartado del mundo y cuyas prácticas y felicidad tienen algo de misterioso y secreto. El pescador es también miembro de un club o asociación en el cual se asegura el secretariado o asume la presidencia. Pagó su cuota a la federación que regula los usos y dicta los derechos de la pesca. Seguramente le gusta discutir acerca de su material y contar historias de pescadores a sus amigos en el café o durante la pausa en la oficina. Colecciona cañas de pescar [...] enseña a su hijo, desde su más temprana edad, a pescar como hobby le gusta verse regalar en su aniversario o navidad libros ilustrados sobre la pesca ecológica en agua dulce (no siente más que desprecio o incompreensión por la pesca submarina sobrequipada).

[...] En resumen, pesca y lectura - lejos de ser actos de pura técnica y/o de pura intimidad individualista – están saturados de sociabilidad (Privat, J., 2001: 54).²²

Otro tema a tratar en este trabajo son los objetivos que se desean alcanzar con la animación a la lectura. Para Villalba, E. (1996: 75) esos objetivos son:

- Conseguir una actividad lectora continuada.
- Propiciar una lectura voluntaria y gozosa.
- Estimular una actividad interpretativa y crítica ante el texto.
- Hacer descubrir el placer de la lectura.

El hecho de que se entienda la animación a la lectura como un proceso de aprendizaje intencionalmente educativo, enlaza con la idea de algunos autores: Basanta, (1990), y Domech, Martín (1994), citados en

²² En Colomer, T., (2006: 68-69)

Yubero, S. (1996:60), coinciden en presentar la animación a la lectura como un fenómeno que surge en España en los años sesenta, como consecuencia de la apertura educativa de talante más progresista que promueve la Ley General de Educación, en la que se permite una visión de la lectura que va un poco más allá de la rigidez academicista del aprendizaje lecto-escritor, para permitir a los educadores, en general, utilizar métodos más abiertos y creativos en la búsqueda del hábito lector.

Pero, para llegar al placer de la lectura, antes hay que adquirir las destrezas que nos permitan dominar el texto, traducir el contenido de los símbolos que allí aparecen y dotar de sentido a aquello que estamos leyendo. En este proceso la lectura se vuelve cada vez más dinámica, se hace patente su carácter de comunicación y poco a poco se va estableciendo, de forma cada vez más fluida, el diálogo entre el lector y el pensamiento del autor (Cfr. Yubero, S. 1996: 61).

Además, no hemos de olvidar, como señala Barbadillo (1993: 139), que “aprender a leer es un esfuerzo de imaginación y de concentración que requiere, en primer lugar, tiempo, bastante tiempo. No se trata de un placer inmediato, la lectura no despierta el interés de manera automática; es más bien, el lento descubrimiento de otras posibilidades de placer y emoción que se nos ofrecen, y tomar conciencia de todo ello supone un esforzado aprendizaje”.

Actualmente, la animación aparece como un elemento motivador e incitador, que busca despertar el interés por la lectura y maquillar, sobre todo al inicio del proceso, el esfuerzo que a la postre conlleva el acto de leer.

Las técnicas de animación a la lectura se presentan, generalmente, con un carácter lúdico, y en el marco de actividades colectivas, tratando sobre todo de presentar el libro y su lectura como una diversión, en muchos casos, conectada directamente con el juego para tratar de establecer un binomio juguete- libro, que refuerce el carácter atractivo del libro a partir de la fuerza que para el niño posee el juego (véase Yubero, S. 1996: 62).

Fernando Savater cuando, en su artículo «El lector apasionado», escribe:

El hecho de leer –ese misterio absorto– es lo más notable que me ha ocurrido en la vida, más que los dulces espasmos del amor, más que la camaradería de los amigos, más que la certidumbre horrorosa e incomprensible de la muerte (...), más que la vida misma, porque el menester de vivir me parece subyugado a la ocasión de leer que lo rescata lo mismo que las peripecias de un viaje poco confortable son inferiores al paisaje deslumbrante o el irrepetible monumento artístico que recompensa nuestro desplazamiento... y ello aunque sabemos que el uno no nos hubiera resultado deslumbrante ni el otro irrepetible sin las necesarias penalidades del viaje.

Ya está: sólo soy un lector. Lo demás es miseria o corolario Fernando Savater: *Loor al Leer*. Aguilar, (1998: 33-34).²³

La lectura en la escuela, y por ende en la planificación educativa oficial, no puede seguir siendo un ejercicio de improvisación, motivo de atención complementaria o subsidiaria en la acción escolar, sólo surgida por generación espontánea o de manera esporádica y azarosa.

La lectura necesita de su tiempo y de su espacio. No hacerlo así, afirma Basanta, A. (2005: 200), nos condenará de nuevo al fracaso, especialmente doloroso y contraproducente.

Con el fin de tener una visión más amplia de lo que significa la animación a la lectura y la validez que tiene en este trabajo, citaremos brevemente una propuesta que nos parece interesante sobre las fases que debe pasar todo proceso de animación a la lectura. Para Gomez-Villalba, (1996: 77), la animación a la lectura se lleva a cabo mediante las siguientes fases:

- a. Presentación–motivación del programa de lectura: Es importante un primer encuentro al iniciar el curso en el que demos a conocer a los niños lo que vamos a hacer y se presenten los libros que van a leer, para interesarlos en lo que nos proponemos, haciéndoles protagonistas de la experiencia. Es conveniente este primer encuentro porque a veces creemos que el interés es inherente al objeto, en este caso el libro, cuando es totalmente relativo. El interés no es una cualidad del material, sino un estado de la mente por el cual nos aproximamos al libro o conseguimos una interacción con él, según las habilidades que ponga en práctica el adulto para propiciar una situación generadora de interés.

²³ En Basanta, A. (2005: 189-201)

- b. El tiempo asignado para la lectura no debe sobrepasar los 15 ó 20 días, incluso con los niños pequeños sería recomendable una periodización de una semana, ya que sus libros son menos extensos y su capacidad de observación es mucho menor. De cualquier forma, no creemos conveniente alargar el plazo ya que el tiempo por sí solo no motiva a los lectores y, sin embargo, interesa que la experiencia lectora del libro en cuestión esté reciente y no olvidada cuando llegue el momento de comentarla.
- c. Las sesiones de trabajo se realizarán con posterioridad a la lectura del libro, lo que podría parecer una contradicción, ya que animar es sinónimo de alentar, de incitar, acciones que, en principio, deben preceder de la actividad que deseamos se potencie. Precisamente con la animación “a posteriori” es eso lo que pretendemos: más que incitar a la lectura de un libro concreto, intentamos conseguir una profundidad de lectura que potencie la capacidad de gozar con ella y reclame cada vez una nueva experiencia lectora, teniendo en cuenta la teoría de la motivación. Se trata de que la experiencia resulte suficientemente gratificante como para que deseen repetir una y otra vez.

2.3. El hábito de leer

En una sociedad donde la imagen ha ganado terreno, donde se impone la cultura de lo efímero y lo transitorio frente a lo estable y duradero, plantear la creación de un hábito lector en los escolares, con lo que significa la lectura de abstracción, de soledad, de reflexión, de imaginación, parece un acto heroico. Sin embargo, se sigue considerando la lectura como elemento principal para la formación integral de la persona, como generadora de un hábito y como práctica de vida (véase Villalba, E. 1996: 75).

Antes de explicar este apartado, trataremos de dar alcances sobre cómo se puede llegar a poseer el hábito lector:

Según el diccionario, hábito es «disposición duradera, adquirida por la repetición frecuente de un acto uso, costumbre: sólo la educación puede formar buenos hábitos».

En esta definición 2 palabras saltan a la vista: duradera y adquirida. Palabras importantes que enmarcan el sentido de leer por placer, que nos hacen rechazar acciones ligeras como el coqueteo con éste o aquel libro. Por ello, L. Sandroni afirma que “se puede concluir que no se nace con un gen de la lectura” y que “se forma temprano, muy temprano.”

J. Cuevas, prof. dominicano de literatura infantil dice respecto a los hábitos de lectura: “ese proceso de condicionamiento mental, es decir, ese proceso de condicionamiento conductual, es realizado desde la niñez, que es la etapa más receptiva y factible para la asimilación de juicios, modelos y niveles de comportamiento.”

Por ello, es importante conocer los gustos y preferencias lectoras de nuestros niños, a fin de seleccionar apropiadamente los materiales de lectura que emplearemos para fomentar en ellos el deseo de leer (véase Barrientos, C., s/f: 1).

Por otro lado, el sistema educativo tiene gran responsabilidad en el fomento de la lectura, no solo en el del aprendizaje sino en el del hábito lector, pues es diferente saber leer que poseer el hábito lector: saber leer es una técnica y poseer el hábito lector es una actitud, un comportamiento, así lo afirman Cerrillo, Larrañaga y Yubero, (2002: 30-37), citados en Montesinos, J. (2002: 207).

En esta idea incide José María Merino (1994: 18-25), citado en Montesinos, J. (2002: 207), cuando reivindica el valor de leer en el aula: “Sería más fructífero, desde la perspectiva de la edad del alumnado y de su formación en materia de literatura, que un centro educativo sea, sobre todo, un taller de lectura. Pues solamente leyendo se aprende a escribir”. La única manera de conseguir que un alumno posea el hábito lector es mediante planes razonados de lecturas razonables, adecuados a su edad.

Es importante, también, recalcar que para alcanzar el hábito lector debemos tener fortalecida nuestra formación lectora y a propósito Montesinos Ruiz, J. (2004: 207) se pregunta:

¿Cómo se entiende la lectura dentro de nuestro planteamiento tendente a formar el hábito lector a partir de obras literarias pertenecientes, en su mayoría, a la literatura infantil y juvenil (LIJ)?

Creemos en los postulados de Piaget, que cada edad tiene su modo de leer, que cada estadio evolutivo requiere un tipo diferenciado de libros. En función de esta premisa, se rescata la Teoría de la Estética de la Recepción, como la más útil para fundamentar nuestro programa lector.

Si la Teoría de la Estética de la Recepción considera que leer no es sólo comprender un texto, sino, más bien actualizarlo e interpretarlo constantemente en función de la competencia lectora literaria del lector-alumno, está claro que se deben tener en cuenta sus gustos y su propia capacidad (ibídem).

En esta misma línea Yubero, S. (1996: 60) entiende que el aprendizaje lector es una competencia técnica, mientras que al hábito lector se entendería más como un comportamiento, una actitud. Por eso: El hábito lector va más allá del propio aprendizaje lector, supone el paso de una lectura fundamentalmente pasiva y codificadora, a una lectura activa y viva, que permite profundizar en el contenido de la letra impresa, intercambiar experiencias e inquietudes, dando la posibilidad de comprender y analizar el texto desde nuestra particular visión.

Las estadísticas de los hábitos sociales de lectura en los distintos segmentos de la población, indican que el prototipo de lector adolescente tiene muchas posibilidades de pertenecer a un medio sociocultural que le induce a adquirir hábitos lectores precarios (véase Colomer, T., 2005: 66).

Según la nomenclatura establecida por la sociología de la lectura, el lector formado en las aulas termina siendo un lector “débil”, según el promedio de obras leídas. La mayoría de sus lecturas son parciales y casuales, se enfocan sobre todo en autores y obras no legitimados, a los que ni siquiera recuerda por su nombre o su título. No parece tener un conocimiento experimentado sobre las mediaciones culturales del mundo del libro. Posee una biblioteca personal pobre y tiene una práctica escasa de relación social con los libros (Cfr. Colomer, T., 2005: 67).

Nadie espera que se aprenda a tocar un instrumento musical sino se practica con él. No hace mucho tiempo, la sorpresa provocada en un aula de secundaria ante la instauración de un tiempo de lectura llevó a un adolescente a sacar una calculadora para saber cuánto tardaría en leer la

obra, visto el número de páginas leídas en esa primera clase. Nunca había leído un libro completo.

El progreso lector se produce desde una lectura basada en los elementos internos del enunciado, hacia una lectura más interpretativa que utiliza su capacidad de razonar para suscitar significados implícitos, sentidos segundos que el lector debe hacer emerger.

Es conveniente proponer actividades que movilicen la capacidad de razonar, que permitan aprender mientras se realizan los ejercicios, de manera que los niños entiendan más la obra cuando terminan la tarea (véase Colomer, T. 2005: 95).

La lectura ha formado y forma parte de nuestra vida. Una parte valiosa e importante.

Por eso para hablar de la formación de hábitos lectores, es necesario recordar nuestra propia experiencia en esta amplia, compleja, pero significativa aventura que es la lectura. Tal como es mostrado en el siguiente texto:

¿CÓMO ME INTERESÉ EN LA LECTURA?

*"Porque era fea, leía **"La bella durmiente"**; porque era hija única, leía **"Mujercitas"**, porque era una hija descariñada, leía **"Jane Eyre"**, porque era timorata leía **"Tom Sawyer"**, porque era cobarde leía **"Los tres mosqueteros"**, porque pasaba en cama enferma leía a Verne, porque le tenía miedo al mar leía a **"Sandokan"**, porque vivía entre cuatro paredes de cemento leía **"Los viajes de Gulliver"**, porque le tenía terror al diablo, leía la vida de los santos, porque era deforme, leía **"Papelucho"**, porque era enclenque leía **"Las zapatillas rojas"**, porque era tonta leía los cuentos policiales, porque era floja, leía **"Los trabajos de Hércules"**, porque era friolenta leía **"El libro de las tierras Vírgenes"**, porque tenía el cabello negro leía **"Ricitos de oro"**, porque desconfiaba de los mayores, leía **"Papaíto piernas largas"**, porque no estaba enamorada de nadie leía poemas, porque no era amada por nadie leía poemas, porque pasaba aburrida leía **"Alicia en el país de las maravillas"**, porque no había nacido reina leía **"Los caballeros del rey Arturo"**, porque era egoísta leía **"David Copperfield"**, porque era vanidosa leía **"La Cenicienta"**, porque no era feliz leía **"El gran Meaulnes"**, porque era mentirosa leía **"Pinocho"**.*

Así me convertí en lectora.

Balcells, Jacqueline, escritora y periodista chilena:

"Cómo me convertí en lectora".

En todo momento, todos aquellos que nos consideramos animadores de lectura (maestros, bibliotecarios, padres de familia, etc.) debemos buscar que el niño entienda lo que está leyendo, es decir que no se pierda en las líneas de un texto, de esta forma evitaremos que se aburra y contribuiremos a que sienta verdadero placer al leer y que leer para él se convierta en una fiesta.

Aller, C (1998)²⁴ nos dice que: "El niño que no comprende lo que lea, no sentirá gusto por la lectura. En cambio, el niño al que fascine leer porque comprende lo que dice, leerá muchos libros y ello lleva consigo la consecución de numerosos objetivos".

La lectura será siempre comprensiva, desde los primeros niveles, condición indispensable para que al niño le guste leer: *no gusta aquello que no se comprende*.

Aller, C. también afirma que la lectura es el principal instrumento de aprendizaje y el núcleo central del trabajo diario con el niño lector-escritor. Además concibe la lectura como el punto de partida de la mayoría de las actividades escolares. También lo afirma Pinzas J. (2003: 26) en la siguiente cita:

Los buenos lectores no solo son sumamente hábiles en dirigir su lectura y las operaciones que ella implica, también utilizan con flexibilidad una variedad de técnicas, métodos, tácticas y procesos mientras van leyendo para mantener una comprensión fluida y para corregirla cuando yerra.

²⁴ En Pinzás, J. (2003: 25)

3. LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES Y EL PLAN LECTOR

Todo Plan Lector de Centro (PLC) debe estar enmarcado dentro de una programación curricular, es por ello que creemos necesario abordar los principios que favorecen al desarrollo curricular y a la mejora educativa.

Pascual, J. (2003: 24-27), contempla los siguientes principios que ayudan al desarrollo curricular:

- El PLC es un instrumento de planificación educativa que, como tal, ha de partir del análisis de necesidades, es decir, de la detección de las principales carencias y dificultades relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de la competencia lectoescritora en el contexto educativo y en el entorno sociocultural en el que se ubica el centro.

La delimitación de estas necesidades constituye el punto de partida para la elaboración de un plan adaptado a las características del alumnado, que tenga en cuenta las concepciones y las prácticas didácticas del profesorado, así como los aspectos organizativos, culturales y profesionales del centro.

Efectivamente, el desarrollo de un PLC debe concretarse en una serie de actuaciones que respondan a las necesidades y problemáticas detectadas en el mismo y faciliten, la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura.

Todo PLC parte del diagnóstico de las necesidades de la toda la comunidad educativa, con el objeto de conocer y describir su realidad, su problemática que lleve a la propuesta e implementación de proyectos de mejora, específicamente de la competencia lectora y el desarrollo del hábito lector del alumnado, teniendo como punto de partida la realidad o el entorno social y cultural de los estudiantes y el enfoque comunicativo.

- El PLC favorece la integración curricular de la lectoescritura y de la alfabetización en información. El concepto de integración curricular supone asumir que es posible desarrollar actividades que, al mismo

tiempo, abordan objetivos curriculares de cada área de conocimiento, aspectos concretos de las competencias básicas y alguno de los objetivos relacionados con la competencia lectoescritora y la alfabetización informacional.

Su planteamiento, por el contrario, se apoya en la implicación y cooperación del profesorado del centro desde su respectivo nivel y asignatura y en una mayor motivación del alumnado hacia la lectura y escritura, como consecuencia del cambio metodológico que se propugna.

Como señala el autor, las actuaciones que se planifiquen y desarrollen en un PLC deben impregnar el funcionamiento de la escuela, incorporarse en la programación anual e integrarse en el proyecto educativo, programaciones didácticas y en las sesiones de aprendizaje de todas las áreas curriculares; con el fin de mejorar la competencia lectora y el desarrollo del hábito lector.

- El PLC es un referente didáctico para el profesorado en la elaboración y aplicación de las programaciones docentes. En este sentido, los docentes deberán elaborar sus sesiones de aprendizaje teniendo en cuenta las lecturas contempladas en el PLC.

En este sentido, los docentes de todas las áreas curriculares, deberán estar atentos a las lecturas que realizan los estudiantes para aprovechar los contenidos y conversar con ellos durante las clases. Valga el ejemplo de Flores, Elvis (2004: 6):

Vamos a suponer que el profesor de Ciencia, Tecnología y Ambiente, ha programado desarrollar aprendizajes relacionados con la lluvia y otros fenómenos atmosféricos, y si él se ha dado cuenta que los estudiantes están leyendo *Ciro Alegría*, podría conversar con ellos sobre el primer capítulo de la novela: *La lluvia güena*. De esta manera, el docente cuenta con un recurso que le sirve como motivación en su clase y que, además, puede corroborar si los estudiantes leen o no, pero sin la necesidad de un examen. Por su parte los estudiantes podrán darse cuenta de que lo que leen les es útil en la vida y que no se trata sólo de un pasatiempo, aun cuando se esté leyendo por entretenimiento.

En este sentido, el PLC, no constituye un mero anexo de los mismos o un capítulo aparte para objetivos relacionados con la lectoescritura, sino que también influye en ellos, en una relación de interdependencia.

- El PLC potencia el funcionamiento de la biblioteca escolar como centro de recursos para la enseñanza y el aprendizaje. La biblioteca se concibe como un recurso básico en el desarrollo de todas las áreas y materias, como un instrumento de apoyo a la enseñanza y al aprendizaje, tanto autónomo, como colaborativo; favorece la consulta de diferentes fuentes de información, el desarrollo de proyectos, la introducción de prácticas de educación documental, la promoción de la lectura, la realización de trabajos de investigación.

Es significativa la importancia que tienen las bibliotecas dentro del desarrollo de un PLC, debido a que representan un importante papel en el proceso formativo de los alumnos y sobre todo porque brinda referentes cercanos para que los jóvenes puedan acceder libremente a todas las posibilidades de lectura. Indudablemente, biblioteca y lectura constituyen un dúo inseparable, pero en la actualidad y en nuestro país esto es deficiente, como se cita a continuación:

Uno de los problemas de analfabetismo funcional en el Perú ha sido las bibliotecas: las bibliotecas públicas carecen de muchos recursos; colecciones escasas y desactualizadas, personal no profesional e inestable. No se proyecta a la comunidad (Chumacero, V. 2009: 1).

- El PLC estimula el empleo de metodologías activas y aprendizajes más significativos para el alumnado.

Si partimos de la idea que el PLC es un proyecto en el que se debe emplear metodologías más activas y dinámicas, seguramente los aprendizajes serán más significativos.

- El PLC estimula el trabajo cooperativo del profesorado y favorece la innovación educativa y el desarrollo profesional docente. El paradigma de la colaboración propugna que la institución escolar es la unidad básica de cambio.

El PLC, al implicar a todo el claustro y a todas las áreas, y no únicamente al profesorado de Lengua y Literatura, puede constituir un medio eficaz para contrastar las concepciones sobre el desarrollo lectoescritor y la educación en habilidades de información, favorecer el intercambio de criterios y experiencias en torno a su enseñanza y propiciar la reflexión desde todas las áreas curriculares.

- El PLC tiene un papel muy relevante como elemento dinamizador de la lectura y escritura y de las nuevas alfabetizaciones en el centro y en el entorno, pues orienta a la comunidad educativa sobre los planteamientos asumidos en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de la lectura.

Contempla e impulsa la participación del alumnado y de las familias en la creación de un ambiente lector en el centro y estimula su prolongación más allá de los límites del aula. Por ello, resulta fundamental la elaboración y aplicación de actuaciones orientadas a informar y formar a las familias y a implicarlas como protagonistas activos en el objetivo común de fomentar la lectura.

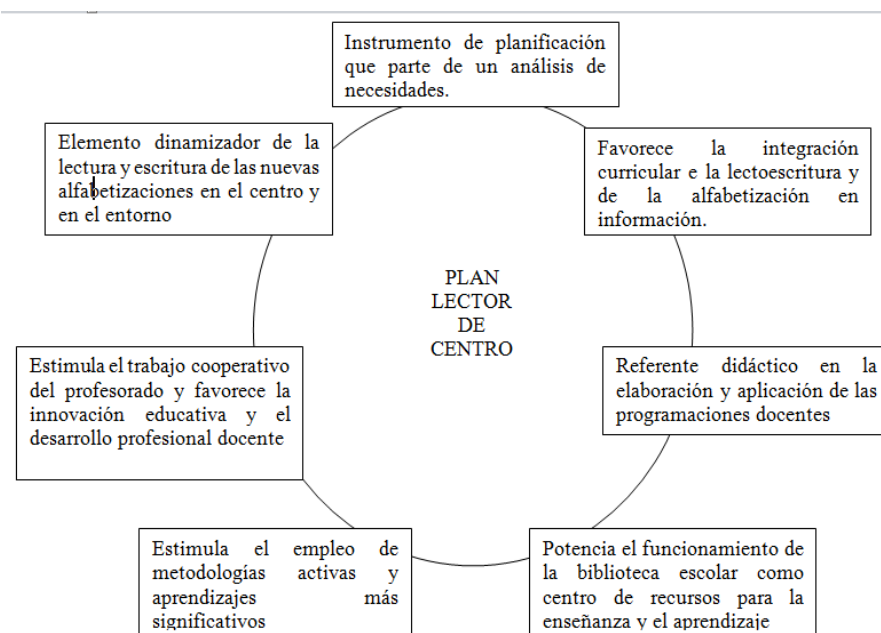


Gráfico 4. Principios de un plan lector de centro que favorece el desarrollo curricular y la mejora educativa (Pascual, J. s/f: 24)

Para finalizar este apartado, no queremos dejar de citar al mismo autor, porque consideramos significativo su aporte al señalar que:

El propósito de potenciar la lectura dentro del currículo escolar responde a una necesidad objetiva. La realidad de las aulas evidencia que gran parte del alumnado acaba teniendo un dominio insuficiente de la competencia lectora, porque la concepción de la lengua escrita que se le ha enseñado o que ha aprendido ha sido parcial o porque no ha sido capaz de interiorizar y desarrollar las destrezas necesarias para enfrentarse de forma eficaz a objetivos lectores diversos y al trabajo específico con distintos tipos de textos.

El plan lector podría contribuir a un cambio educativo, si se configura como un eje organizativo y didáctico capaz de impulsar el desarrollo lector, en conexión con el trabajo en las diversas materias y el dominio progresivo de las competencias básicas (Pascual, J. 2003: 20-21).

3.1. Diseño Curricular Nacional (DCN 2009)

Hoy el Perú reclama un Diseño Curricular Nacional (DCN) inclusivo, significativo, que responda a la diversidad socio cultural y a las exigencias del siglo XXI. Que plantee con claridad y criterios de secuencialidad y articulación el desarrollo de competencias básicas en los estudiantes a lo largo de su desarrollo hasta concluir su Educación Básica Regular y que responda al Proyecto Educativo Nacional al 2021 (PEN): “La educación que queremos para el Perú”, aprobado mediante la Resolución Suprema N° 001-2007-ED, del 7 de enero de 2007, por el Presidente de la República. (DCN, 2009)

Según la cita, recogida la presentación del Diseño Curricular (2009), es un documento cuya finalidad es que todos los estudiantes logren los aprendizajes fundamentales para su desarrollo personal y para el progreso nacional. Para ello plantea con criterios de articulación cómo desarrollar competencias básicas en los estudiantes.

En el DCN los contenidos se presentan organizados en tres apartados: I. La Educación Básica Regular (EBR); II. Áreas del Currículo de la Educación Básica Regular y III. Programa Curricular.

En esta investigación nos centraremos en los contenidos relevantes acerca del DCN que servirán para entender el porqué de la naturaleza de la EBR y de qué forma se relaciona con la concepción del desarrollo de las competencias en el ámbito pedagógico.

Los contenidos que abordaremos serán los siguientes:

3.1.1. Fundamentos del DCN

“El Ministerio de Educación es responsable de diseñar los currículos básicos nacionales. En la instancia regional y local se diversifican con el fin de responder a las características de los estudiantes y del entorno; en ese marco, cada Institución Educativa construye su propuesta curricular, que tiene valor oficial”. (Ley General de Educación Artículo 33°. Currículo de la Educación Básica).

El Diseño Curricular Nacional (DCN) asume los fines orientadores de la Educación, así como sus principios: ética, equidad, inclusión, calidad, democracia, interculturalidad, conciencia ambiental, creatividad e innovación. Constituye un documento normativo y de orientación para todo el país. Sintetiza las intenciones educativas y contiene los aprendizajes previstos que todo estudiante de Educación Básica Regular debe desarrollar. Da unidad y atiende al mismo tiempo a la diversidad de los alumnos. Tiene en cuenta las características evolutivas de los estudiantes, en una perspectiva de continuidad de 0 a 17 ó 18 años de edad, aproximadamente, dando cabida a las características individuales de cada ser humano. Así mismo, se dan lineamientos para la evaluación de los aprendizajes y sirve como una base para la comunicación entre los distintos actores del quehacer educativo.

El DCN, está sustentado sobre la base de fundamentos que explicitan el qué, el para qué y el cómo enseñar y aprender. Propone competencias a lo largo de cada uno de los ciclos, las cuales se logran en un proceso continuo a través del desarrollo de capacidades, conocimientos, actitudes y valores debidamente articulados, que deben ser trabajados en la institución educativa con el fin de que se evidencien en el saber actuar de los estudiantes. (DCN, 2009: 16)

El Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular contiene los aprendizajes que deben desarrollar los estudiantes en cada

nivel educativo, en cualquier ámbito del país, a fin de asegurar calidad educativa y equidad. Al mismo tiempo, considera la diversidad humana, cultural y lingüística, expresada en el enfoque intercultural que lo caracteriza y que se manifiesta en las competencias consideradas en los tres niveles educativos y en las diferentes áreas curriculares, según contextos sociolingüísticos. Estas competencias se orientan a la formación de estudiantes críticos, creativos, responsables y solidarios, que sepan cuestionar lo que es necesario, conocedores y consientes de la realidad, de las potencialidades y de los problemas de la misma, de modo que contribuyan con la construcción de una sociedad más equitativa.

El DCN también, fomenta el conocimiento y respeto de las diversas culturas de nuestro país y del mundo, reconoce la necesidad imperiosa por convertir el contacto entre las culturas en una oportunidad para aprender y aportar desde nuestras particularidades. Hay que llegar a la práctica intercultural, fomentando el diálogo intercultural, reconociendo el dinamismo y permanente evolución de cada cultura (DCN, 2009: 9).

3.1.1.1. Características del currículo

Diversificable: Su diseño permite a la instancia regional construir sus lineamientos de diversificación curricular, a la instancia local, elaborar orientaciones para su diversificación en la institución educativa a partir de un proceso de construcción, adecuado a las características y demandas socioeconómicas, lingüísticas, geográficas, económico-productivas y culturales donde se aplica; de modo que la institución educativa, al ser la instancia principal de la descentralización educativa, construya participativamente, su propuesta curricular diversificada, la cual posee valor oficial.

Abierto: Está concebido para la incorporación de competencias: capacidades, conocimientos y actitudes que lo hagan pertinente a la realidad, respetando la diversidad. Se construye con la comunidad educativa y otros actores de la sociedad de modo participativo.

Flexible: Permite modificaciones en función de la diversidad humana y social, de las particularidades, necesidades e intereses de los grupos poblacionales y etarios a quienes se dirige y de los cambios que la sociedad plantea.

Estas características están orientadas a la promoción de aprendizajes significativos, es decir, aprendizajes útiles, vinculados a las particularidades, intereses y necesidades de los estudiantes; respondiendo a su contexto de vida y las prioridades del país, de la región y la localidad (DCN, 2009: 16).

3.1.1.2. Los principios educativos

Para responder a los retos del presente, la educación debe priorizar el reconocimiento de la persona como centro y agente fundamental del proceso educativo. Por ello se sustenta en los principios de la Educación. (Ley General de Educación, Art. 8°):

- **La calidad**, que asegure la eficiencia en los procesos y eficacia en los logros y las mejores condiciones de una educación para la identidad, la ciudadanía, el trabajo; en un marco de formación permanente.
- **La equidad**, que posibilite una buena educación para todos los peruanos sin exclusión de ningún tipo y que dé prioridad a los que menos oportunidades tienen.
- **La interculturalidad**, que contribuya al reconocimiento y valoración de nuestra diversidad cultural, étnica y lingüística; al diálogo e intercambio entre las distintas culturas y al establecimiento de relaciones armoniosas.
- **La democracia**, que permita educar en y para la tolerancia, el respeto a los derechos humanos, el ejercicio de la identidad y la conciencia ciudadana, así como la participación.
- **La ética**, que fortalezca los valores, el respeto a las normas de convivencia y la conciencia moral, individual y pública.
- **La inclusión**, que incorpore a las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables.

- **La conciencia ambiental**, que motive el respeto, cuidado y conservación del entorno natural como garantía para el futuro de la vida.
- **La creatividad y la innovación**, que promuevan la producción de nuevos conocimientos en todos los campos del saber, el arte y la cultura (DCN, 2009: 17).

3.1.2. Propósitos y logros educativos

En el marco de las demandas educativas que plantean el mundo moderno y la globalización, los avances de la ciencia y la tecnología, el reconocimiento de la diversidad y la unidad de nuestra sociedad, el proceso de descentralización que vive el país, las necesidades de fortalecimiento de lo nacional en escenarios de diversidad; aspiramos a modificar un sistema educativo que reproduce las desigualdades, la exclusión, las prácticas rutinarias y mecánicas que imposibilitan el logro de las competencias que requieren los estudiantes, el trabajo digno y motivado de los docentes, la formación de personas conscientes de sus derechos y deberes, la vinculación de la educación con el desarrollo de la localidad o región. Pretendemos una educación renovada que ayude a construir, como se plantea en el Proyecto Educativo Nacional, una sociedad integrada -fundada en el diálogo, el sentido de pertenencia y la solidaridad- y un Estado moderno, democrático y eficiente: posibilitando que el país cuente con ciudadanos participativos, emprendedores, reflexivos, propositivos, con capacidad de liderazgo e innovación.

En concordancia con lo señalado y con los fines generales de la educación, se establecen los “Propósitos de la Educación Básica Regular al 2021”, que traducen las intenciones pedagógicas del sistema educativo peruano, con el fin de responder a las demandas actuales que la sociedad plantea a la Educación Básica Regular y que todo estudiante debe lograr.

Estos propósitos otorgan cohesión al sistema educativo peruano, de acuerdo con los principios de inclusión, equidad y calidad, en la medida que expresan la diversidad de necesidades de aprendizajes presentes en nuestro país y, a su vez, orientan la formación de la persona a partir de competencias que posibiliten a los estudiantes responder con éxito a las actuales y futuras circunstancias (DCN; 2009: 20).

Propósitos Educativos

1. Desarrollo de la identidad personal, social y cultural en el marco de una sociedad democrática, intercultural y ética en el Perú.
2. Dominio del castellano para promover la comunicación entre todos los peruanos.
3. Preservar la lengua materna y promover su desarrollo y práctica.
4. Conocimiento del inglés como lengua internacional.
5. Desarrollo del pensamiento matemático y de la cultura científica y tecnológica para comprender y actuar en el mundo.
6. Conocimiento y valoración del medio geográfico, la historia, el presente y el futuro de la humanidad mediante el desarrollo del pensamiento crítico.
7. Comprensión del medio natural y su diversidad, así como desarrollo de una conciencia ambiental orientada a la gestión de riesgos y el uso racional de los recursos naturales, en el marco de una moderna ciudadanía.
8. Desarrollo de la capacidad productiva, innovadora y emprendedora, como parte de la construcción del proyecto de vida de todo ciudadano.
9. Desarrollo corporal y conservación de la salud física y mental.
10. Desarrollo de la creatividad, innovación, apreciación y expresión a través de las artes, las humanidades y las ciencias.
11. Dominio de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) (DCN, 2009: 21).

Logros Educativos

Hemos señalado aspectos fundamentales sobre los que se sustenta el Diseño Curricular Nacional de la EBR. Sin embargo, es necesario resaltar que ningún diseño garantiza de por sí los aprendizajes de los estudiantes, sino que para constituirse en un factor de calidad, requiere estar acompañado de un cambio real y efectivo en los procesos pedagógicos, dentro y más allá de las aulas.

Esto significa que, como docentes, debemos reconocer los cambios y retos del mundo contemporáneo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Hay que darle un nuevo sentido a la enseñanza para promover el pensamiento crítico, la creatividad y la libertad; la participación activa, el humor y el disfrute; y el desarrollo de una actitud proactiva y emprendedora; evitando así el simple copiado o la instrucción memorizada. El aprecio a las tradiciones y códigos culturales propios es fundamental, porque inspira la construcción de una ciudadanía basada en la diversidad.

Asimismo, tenemos la responsabilidad de fortalecer la autoestima y el desarrollo personal y autónomo. No es posible concebir el aula y el aprendizaje fuera del entorno cultural, ya que si los estudiantes no relacionan lo que aprenden con lo que viven, no serán capaces de resolver problemas. Siempre concibamos a las personas como seres integrales, pues el pensamiento, el afecto y las emociones enriquecen nuestro actuar personal y ciudadano.

Necesitamos una educación que prepare a los estudiantes para actuar en concordancia con los Fines de la Educación Peruana: El desarrollo personal, la identidad, la ciudadanía, los cambios en la sociedad del conocimiento y el mundo del trabajo. Así mismo, una educación que contribuya a formar una sociedad democrática, justa, inclusiva, próspera, tolerante y forjadora de una cultura de paz.

Ello implica desarrollar un conjunto de competencias a lo largo de la Educación Básica Regular.

Éstas se manifiestan en una serie de características según la diversidad humana, social y cultural de los estudiantes.

Las características que se espera tengan los estudiantes al concluir la Educación Básica se expresan en un conjunto de logros educativos. El Plan de Estudios organiza las diferentes áreas curriculares para desarrollar integralmente dichos logros (DCN, 2009: 31).

3.1.2.1. Logros educativos: nivel secundario – Lectura

La Educación Secundaria constituye el tercer nivel de la Educación Básica Regular y dura cinco años. Ofrece una educación integral a los estudiantes mediante una formación científica, humanista y técnica. Afianza su identidad personal y social. Profundiza los aprendizajes logrados en el nivel de Educación Primaria. Está orientada al desarrollo de capacidades que permitan al educando acceder a conocimientos humanísticos, científicos y tecnológicos en permanente cambio.

Forma para la vida, el trabajo, la convivencia democrática, el ejercicio de la ciudadanía y para acceder a niveles superiores de estudio. Tiene en cuenta las características, necesidades y derechos de los púberes y adolescentes. Consolida la formación para el mundo del trabajo, que es parte de la formación básica de todos los estudiantes.

El último ciclo se desarrolla en el propio centro educativo o, por convenio, en instituciones de formación técnico-productiva, en empresas y en otros espacios educativos que permitan desarrollar aprendizajes laborales polivalentes y específicos vinculados al desarrollo de cada localidad (DCN, 2009: 11).

LOGROS EDUCATIVOS - NIVEL SECUNDARIA

Este estudio solo abordará los logros educativos del nivel secundario, atendiendo a la práctica de la lectura, ya que es motivo de nuestra investigación:

- Comunica asertiva y creativamente sus ideas, sentimientos, emociones, preferencias e inquietudes, mediante diversas formas de interacción y expresión oral, escrita y en diversos lenguajes, demostrando capacidad para resolver dilemas, escuchar, llegar a acuerdos, construir consensos.
- Demuestra seguridad, dominio personal y confianza en la toma de decisiones para resolver situaciones cotidianas y de conflicto, anteponiendo el diálogo y la concertación actuando con decisión y autonomía sobre su futuro y de los demás.

- Demuestra sus potencialidades, enfatizando su capacidad creativa y crítica, para el cuidado de su entorno natural y social, construyendo su Proyecto de Vida y País.
- Aprende a aprender reflexionando y analizando sus procesos cognitivos, socioafectivos y metacognitivos, construyendo conocimientos, innovando e investigando de forma permanente (DCN, 2009: 37).

3.1.3. El perfil del egresado de la EBR- LECTURA

Teniendo en cuenta la diversidad humana, se espera que al término de la EBR, los alumnos alcancen un perfil determinado, con características específicas, de las cuales solo vamos abordar las relacionadas con la competencia lectora, por ser materia de estudio en esta investigación:

Crítico y reflexivo: Hace uso permanente del pensamiento divergente; entendido como la capacidad de discrepar, cuestionar, emitir juicios críticos, afirmar y argumentar sus opiniones y analizar reflexivamente situaciones distintas.

Creativo e innovador: Busca soluciones, alternativas y estrategias originales a los retos de su vida, orientándolas hacia el bien común e individual, en un marco de libertad. Es potencialmente innovador frente a la producción de conocimientos en distintos contextos.

Sensible y solidario: Integra sus afectos en su actuar cotidiano y en su pensamiento reflexivo y es capaz de reaccionar tanto ante la injusticia, el dolor, la pobreza; como ante la alegría, la belleza, los descubrimientos y el avance de la humanidad. Respeta la vida y la naturaleza evitando su destrucción y defiende los derechos humanos de los más vulnerables.

Comunicativo: Expresa con libertad y en diferentes lenguajes y contextos lo que piensa y siente, comprende mensajes e ideas diversas, es dialogante y capaz de escuchar a otros. Interpreta diversos lenguajes simbólicos.

Empático y tolerante: Se pone en el lugar del otro para entender las motivaciones, intereses y puntos de vista distintos. Asume como

riqueza la diversidad humana, respetándose a sí mismo y respetando al otro, entendiendo y comprendiendo a aquellos que son diferentes racial, sexual, cultural y religiosamente.

Organizado: Organiza la información; planifica su tiempo y actividades, compatibilizando diversas dimensiones de su vida personal y social. Anticipa su accionar, con la finalidad de tomar decisiones oportunas y eficaces.

Resolutivo: Se asegura de entender los problemas, hace preguntas y se repregunta para resolverlos. Controla y ajusta constantemente lo que está haciendo. Aplica y adapta diversas estrategias y evalúa sus progresos para ver si van por buen camino. Si no progresa, se detiene para buscar y considerar otras alternativas.

Investigador e informado: Busca y maneja información actualizada, significativa y diversa de manera organizada; siendo capaz de analizarla, compararla y de construir nuevos conocimientos a partir de ella. Hace conjeturas y se interesa por resolver diversos problemas de la vida diaria y de la ciencia, haciendo uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Cooperativo: Cuenta con otros para enfrentar de manera efectiva y compartida una tarea, o para resolver diversas situaciones.

3.1.4. Área de comunicación

La educación es un proceso que tiene como finalidad la formación integral de la persona. La Ley General de Educación señala que ella se da a lo largo de toda la vida y que se centra en la persona como agente fundamental de todo el proceso. Atender las diversas dimensiones del ser humano implica considerar el proceso evolutivo de su desarrollo y sus particularidades en lo físico, socioemocional y cognitivo desde el nacimiento.

Es por ello que el Diseño Curricular Nacional está organizado en áreas que se complementan para garantizar una formación integral. Esta complementariedad obliga a asegurar en ellas una articulación y secuencialidad desde el nivel Inicial hasta el nivel Secundaria.

La articulación entre las áreas significa que los aprendizajes desarrollados deben favorecer la formación integral, es por ello que han de asegurar coherencia pedagógica y curricular, graduación y secuencia, integralidad y continuidad. La articulación organiza la adquisición de competencias básicas que aseguren otras cada vez más complejas, favoreciendo el desarrollo integral y continuo.

Las áreas deben considerar la diversidad del país y de los estudiantes, de manera tal que el docente logre programar considerando que hay capacidades, conocimientos y actitudes que se pueden ir desarrollando paulatina e independientemente del área misma. No hay que confundir área con curso, porque ello nos lleva a fracasar en la interrelación necesaria para una formación integral del estudiante.

En el nivel de Educación Secundaria, los docentes, al ser diferentes en cada área, tienen la responsabilidad de desarrollar diversas capacidades, conocimientos y actitudes considerando la existencia de otras áreas que contribuyen a la formación del estudiante desde una mirada integradora, considerando que el área curricular permite articular conocimientos originados en ciencias, disciplinas y saberes diversos, orientados a lograr un aprendizaje integral por parte del estudiante. Evitemos tratar el área como curso, centrándonos únicamente en los conocimientos, tenemos que enfatizar al desarrollo de competencias para la vida, de modo que los estudiantes logren construir su propio proyecto de vida que les permita enfrentar con éxito el presente y el futuro.

Las áreas son organizadores del currículo, que se deben desarrollar considerando las características particulares de los estudiantes, sus necesidades, sus creencias, valores, cultura, lengua; en suma, la diversidad del ser humano, más aun en un país pluricultural y multilingüe como el nuestro.

Por su parte, el área de Comunicación fortalece la competencia comunicativa desarrollada por los estudiantes en educación primaria para que logren comprender y producir textos diversos, en distintas situaciones comunicativas y con diferentes interlocutores, con la finalidad de satisfacer sus necesidades funcionales de comunicación, ampliar su acervo cultural y disfrutar de la lectura o la creación de sus propios textos. Asimismo, se promueve una reflexión permanente sobre

los elementos lingüísticos y no lingüísticos que favorecen una mejor comunicación, la misma que, en este nivel, enfatiza los aspectos académicos y científicos. El área de Comunicación también brinda las herramientas necesarias para lograr una relación asertiva y empática, solucionar conflictos y llegar a consensos, condiciones indispensables para una convivencia armónica.

El aprendizaje de la lengua y de cualquier código comunicativo se realiza en pleno funcionamiento, en situaciones comunicativas reales o verosímiles y a partir de textos completos que respondan a las necesidades e intereses de los estudiantes.

Esto otorga al área un carácter eminentemente práctico, asociado a la reflexión permanente sobre el aprendizaje, lo cual exige del docente la generación de situaciones favorables para que los estudiantes dialoguen, debatan, expongan temas, redacten textos en forma crítica y creativa, lean con diferentes propósitos y aprendan a escuchar.

El área persigue el dominio del castellano para promover la comunicación entre todos los peruanos, pero igualmente, promueve el respeto por las formas expresivas propias de cada comunidad, valorando así, la diversidad lingüística del país.

En este sentido, se aspira a que los estudiantes dominen su lengua materna, sea la originaria o el castellano. Por otro lado, las capacidades comunicativas permiten a los estudiantes acceder a múltiples aprendizajes, útiles para interactuar en un mundo altamente cambiante y de vertiginosos avances científicos y tecnológicos. El área también persigue que los estudiantes se familiaricen con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, lo cual implica conocer y manejar otros códigos, como las imágenes fijas o en movimiento, o los códigos necesarios para la comunicación de las personas con necesidades especiales, atendiendo así a la educación inclusiva (DCN 2009).

3.1.4.1. Enfoque del área

“El uso y la comunicación son el auténtico sentido último de la lengua y el objetivo real de aprendizaje” (Cassany, 2000)²⁵

Estamos de acuerdo con Cassany pues consideramos que la comunicación es un instrumento indispensable para nuestra vivencia pues permite satisfacer nuestras necesidades y construir la realidad en la que convivimos a través de nuestra actividad lingüística y metalingüística. Gracias a nuestros conocimientos de la lengua somos capaces de verbalizar y comprender mejor nuestra realidad.

Pero, ¿acaso un alumno es más comunicativo porque aprende más reglas gramaticales u ortográficas?, ¿será que el mayor conocimiento sobre teoría lingüística nos hace más elocuentes y persuasivos?, ¿se justifica entonces que las clases de lengua giren en torno a la enseñanza de reglas y teorías o, por el contrario, será más importante que el alumno hable, lea y escriba permanentemente? (véase Flores, E. y Rodríguez, R., 2004: 06).

Estas preguntas se intentan responder dándole un enfoque al área. Abordaremos el enfoque comunicativo:

La necesidad de dar respuesta al acentuado gramaticalismo en la enseñanza de la lengua, da origen a una profunda reflexión sobre la mejor manera de lograr el desarrollo máximo de las habilidades comunicativas, o sea que se comprenda a cabalidad cualquier tipo de texto e, igualmente, se los produzca. Es así que durante las últimas décadas del siglo pasado surgen una serie de propuestas que centran su atención en el proceso de comunicación, iluminadas por la lingüística textual, la pragmática, la psicología cognitiva, la sociolingüística, entre otras disciplinas.

Los planteamientos didácticos que aportan esta nueva visión de la enseñanza de la lengua se agrupan en lo que se ha denominado enfoque comunicativo. Estas propuestas tienen su origen en la enseñanza de lenguas extranjeras y, debido a los logros alcanzados, también han sido extendidas a la enseñanza de la lengua materna. Los rasgos generales del enfoque comunicativo son los siguientes:

²⁵ Citado en Flores, E. y Rodríguez, R., (2004: 5)

- **La lengua se enseña y se aprende en pleno funcionamiento**

La lengua es un organismo vivo, la empleamos cada día en múltiples circunstancias, y así debemos aprenderla.

En realidad, así la aprendemos fuera de la escuela, es aquí donde pierde sentido, al abordarla de manera descontextualizada.

Es importante, entonces, aprovechar las situaciones reales o verosímiles de comunicación, empleando los textos íntegros y que surgen del mismo intercambio comunicativo. Así, las clases resultan más activas y participativas, los estudiantes se involucran en el trabajo, se motivan más y el aprendizaje es más significativo y funcional.

- **El texto es la unidad básica de comunicación**

En una comunicación real emitimos y recibimos textos completos, y como tal hay que considerarlos en la práctica pedagógica para aprovechar su riqueza expresiva y significativa. No tiene ningún sentido trabajar con palabras, frases o expresiones aisladas, pues éstas adquieren sentido en los ámbitos del texto y del contexto.

Resulta ilógico, por ejemplo, realizar prácticas de sinonimia con palabras aisladas, pues el sentido de éstas se determina a partir de su relación con otras palabras y de su uso en una situación comunicativa.

- **La enseñanza de la lengua toma en cuenta las variedades dialectales y registros de uso lingüístico**

La enseñanza de la lengua debe incorporar los diversos registros de uso lingüístico. La adquisición de la lengua estándar es importante, pero ello no quiere decir que desconozcamos los usos coloquiales, familiares o sociales. Los alumnos deben comunicarse bien en su estándar regional, pero además deben tener conocimiento de que la dinámica actual presenta situaciones en las que tendremos necesidad de usar otros estándares, para lo cual debemos estar preparados. Esto quiere decir que la lengua debe enseñarse de manera contextualizada, considerando la heterogeneidad de los usuarios, empleando textos auténticos, que no han sido manipulados o creados deliberadamente con propósitos educativos.

- **Los textos deben responder a las necesidades e intereses de los alumnos**

Cuando nos comunicamos lo hacemos con diversas intenciones, las mismas que se reflejan en el tipo de textos que empleamos.

Algunas veces deseamos informar cierta noticia de interés; otras, contar alguna anécdota, describir un objeto, plantear nuestro punto de vista, etc.

En el centro educativo, por lo tanto, debe atenderse a los textos que estén más cercanos a los alumnos, considerando sus motivaciones e intereses para que la enseñanza sea atractiva. Los textos que no tienen equivalente fuera del aula no tienen sentido para los estudiantes.

- **El contexto es determinante en todo acto comunicativo.**

El sentido del texto se determina considerando una serie de elementos, entre ellos las palabras. Pero además, debemos tener en cuenta la mímica, los gestos, las inflexiones de voz, la situación en que se produce la comunicación. Un texto puede ser recibido con aceptación y agrado en un momento determinado, pero en otra circunstancia, lo mismo puede causar un rechazo generalizado. Además, los referentes culturales cambian de una comunidad a otra, de una persona a otra y, consecuentemente, el sentido que se otorgue a las expresiones también será distinto. Si consideramos todas estas variables, nuestra relación con los demás mejorará ostensiblemente. Carney, (2000), citado en Flores, E. y Rodríguez, R., (2000: 7-9).

3.1.4.2. Objetivos

El área de comunicación proporciona diversos objetivos que deben ser alcanzados por los alumnos:

Todo acto comunicativo tiene dos direcciones: emitimos y recibimos información. En consecuencia, los propósitos del área están orientados a desarrollar y fortalecer, precisamente los procesos de comprensión y producción de textos. Estos se manifiestan en situaciones comunicativas orales, escritas o audiovisuales. Pero, debido al énfasis que se desea otorgar a la elocución, a la lectura y a la redacción, las capacidades del área son: Expresión oral, Comprensión lectora y Producción de textos escritos, respectivamente.

El propósito del área de Comunicación es, entonces, desarrollar cada vez con mayor eficacia las capacidades para comprender y producir textos. Estas capacidades se desarrollan a lo largo de toda la vida y en múltiples situaciones. No podríamos decir que en un momento determinado hemos llegado a su máximo desarrollo y que, por lo tanto, ya no podemos superar los niveles alcanzados. Esto justifica por qué hemos considerado las mismas capacidades para los cinco grados de la Educación Secundaria.

Los contenidos básicos son un soporte para desarrollar las capacidades del área, consecuentemente, no constituyen un propósito en sí mismos. Los contenidos básicos que se presentan en el DCN pueden ser enriquecidos y adecuados a la realidad de cada zona. Los contenidos gramaticales y lingüísticos se abordan siempre y cuando su explicación sea necesaria para solucionar problemas en la comprensión o producción de textos.

- **Sobre la literatura**

Lo fundamental es que el alumno se ponga en contacto con el texto literario y disfrute su lectura, que sienta placer al ponerse en contacto con otros mundos y que explore las posibilidades expresivas que ofrece el lenguaje literario. Buen lector no es solamente aquel que comprende a cabalidad un texto sino aquel que, además, goza con ello. La literatura desarrolla en el estudiante la actitud dialógica, la responsabilidad ante lo que escribe y la disposición solidaria para compartir las creaciones artísticas, afinando así su sensibilidad estética y su capacidad imaginativa para crear su propio “mundo” o para identificarse con el creado por los autores de su preferencia.

Durante el primer ciclo se persigue que los estudiantes se identifiquen con el texto literario como medio para desarrollar su sensibilidad estética y explorar las posibilidades recreativas del lenguaje. En este sentido, se pone énfasis en las manifestaciones literarias propias de la comunidad y la región, y en textos literarios infantiles y juveniles provenientes de diferentes ámbitos y épocas, y que sean de interés de los estudiantes.

En el segundo ciclo, específicamente en el tercer grado, se persigue que los alumnos asuman la obra literaria como unidad de análisis, poseedora de elementos formales o temáticos que la configuran como un todo orgánico. Se promoverá, entonces, la lectura de obras literarias completas, de agrado de los estudiantes y que pueden provenir de diferentes ámbitos y épocas (por ejemplo, “María” de Jorge Isaacs, “Ollantay”, “Platero y yo” de Juan Ramón Jiménez, entre otras).

Durante el cuarto grado se desarrolla la literatura contemporánea y en el quinto grado la literatura anterior al siglo XX. En ambos casos, se abordan las manifestaciones literarias de diversos ámbitos para establecer

relaciones entre las diferentes realidades y perspectivas. De igual forma, el contexto será el gran referente para la apreciación literaria, pues la literatura es reflejo de una determinada época.

Esta es una nueva forma de abordar la literatura, estableciendo relaciones entre las manifestaciones literarias de diferentes ámbitos y no circunscribirla a divisiones territoriales o históricas. Teniendo en cuenta este marco, los docentes y los estudiantes seleccionarán los textos literarios que serán motivo de lectura en un grado determinado.

- **Sobre la comunicación audiovisual**

La comunicación audiovisual se aborda de manera transversal para desarrollar las capacidades del área. No aparece como componente en forma explícita, pero eso no significa que se deje de lado su tratamiento.

Los contenidos relacionados con la comunicación audiovisual están distribuidos en los componentes de elocución, lectura y redacción. Además, la prensa escrita, la radio, la televisión y los medios informáticos son recursos de apoyo para el desarrollo de la expresión oral, la comprensión lectora y la producción de textos escritos. En ese sentido, su atención es insoslayable.

Los contenidos básicos no tienen fin en sí mismos, sino en la medida que permiten desarrollar las capacidades del área. Esto no quiere decir que les restemos importancia, lo que sucede es que su relevancia está supeditada a su utilidad para el desarrollo de la capacidad comunicativa.

También es propósito del área, desarrollar un conjunto de valores y actitudes que contribuyan a la formación integral de la persona, como el respeto a los demás y a sus ideas, la tolerancia ante la diversidad lingüística y cultural, la perseverancia en la tarea, la disposición cooperativa y democrática, entre otras (Flores, E. y Rodríguez, R., 2000: 10-11).

3.1.4.3. Competencias en el VII ciclo basadas en la comprensión

El artículo 28° de la Ley General de Educación, No 28044, establece que el sistema educativo se organiza en ciclos, es decir, procesos educativos que se desarrollan en función de logros de aprendizaje. La EBR se organiza en siete ciclos que se inician en el nivel de Educación Inicial, en el cual se configuran las bases fundamentales del desarrollo de la personalidad, que en las sucesivas fases de la vida se integrarán y consolidarán; pasando por la primaria y culminando en la secundaria. El ciclo, como unidad temporal básica, comprende una organización por años cronológicos y grados de estudio, considerando las condiciones pedagógicas y psicológicas que los estudiantes tienen según el desarrollo evolutivo, para el logro de sus aprendizajes desde una perspectiva de continuidad que asegure la articulación de las competencias que deben desarrollar los estudiantes (DCN, 2009: 13).

En el proceso de desarrollo de las competencias, la influencia de los contextos, los estímulos culturales, la lengua, así como las condiciones internas y externas provenientes de la institución educativa, de los agentes educativos y de la realidad misma, influyen en los estudiantes. Del mismo modo, juegan un rol fundamental las características propias de la persona que aprende, sea su estado nutricional, su maduración neurológica, el estado emocional, y los procesos endocrinos. Es por ello que la institución educativa requiere identificar con claridad cuáles son las características de cada ciclo, y reconocer esa diversidad de estudiantes que tendrá en cada uno de ellos, para poder atender a todos respetando las diferencias (DCN, 2009: 14).

El séptimo ciclo comprende los grados de 3°, 4° y 5° de secundaria. En esta etapa, el adolescente se caracteriza porque muestra un mayor desarrollo del cuerpo que va consolidando su identidad e imagen corporal; su pensamiento es más abstracto en relación con la etapa anterior, lo que significa que está en condiciones de desarrollar aprendizajes más complejos.

En lo social y emocional, se vuelve más autónomo, es más sensible, tiende a la formación de grupos en los cuales puede expresarse y sentirse bien.

El adolescente asume conscientemente los resultados de su creatividad, muestra interés por las experiencias científicas. Se comunica de manera libre y autónoma en los diversos contextos donde interactúa. Pero también vivencia periodos de inestabilidad emocional y la experiencia de una mayor intensidad en la expresión de los sentimientos.

Está en proceso de reafirmación de su personalidad, reconoce su necesidad de independencia y de reafirmación de su propio “Yo” y siente la necesidad de aumentar su confianza en sí mismo para asumir responsabilidades, como joven y futuro ciudadano (DCN, 2009: 17).

Por otro lado, la capacidad de comprensión de textos consiste en otorgar sentido a un texto a partir de las experiencias previas del lector y su relación con el contexto. Este proceso incluye estrategias para identificar la información relevante, hacer inferencias, obtener conclusiones, enjuiciar la posición de los demás y reflexionar sobre el proceso mismo de comprensión, con la finalidad de autorregularlo (DCN, 2009: 342). Por ello, para favorecer al desarrollo de la mencionada capacidad, se espera que los alumnos pertenecientes al VII ciclo, alcancen la siguiente competencia:

Comprende textos de distinto tipo, según su propósito de lectura; los contrasta con otros textos; opina críticamente sobre las ideas del autor y el lenguaje utilizado; y valora los elementos lingüísticos y no lingüísticos que favorecen la comprensión del texto (DCN, 2009: 343).

3.2. El Plan Lector (PL, 2006)

El plan lector constituye una estrategia pedagógica para promover, organizar y orientar la práctica de la lectura en los estudiantes de Inicial, Primaria y Secundaria de las Instituciones Educativas Públicas y Privadas.

En el año 2006, las Normas para la organización y aplicación del Plan Lector en las Instituciones Educativas de Educación Básica Regular, fueron aprobadas por la Resolución Ministerial N° 0386-2006-ED.

No obstante, en el 2007 se formuló las Normas Complementarias para asegurar el fiel cumplimiento de los objetivos del Plan Lector, en

función a algunos aspectos detectados en la implementación de los planes lectores de los centros educativos; que han sido aprobadas mediante la Resolución Viceministerial N° 0014 - 2007.

Con el Plan Lector se busca desarrollar el hábito de la lectura y las capacidades comunicativas en los estudiantes de Secundaria, por lo que las actividades de lectura se deben realizar fuera del horario de clase, en la misma institución educativa, en la biblioteca o en el domicilio.

En ese sentido, se puede contemplar la lectura de obras literarias, actividades de narración, descripción, exposición, argumentación, etc., así como la elaboración de cuadros, tablas, mapas, diagramas, entre otras herramientas (MINEDU).

Teniendo en cuenta los antecedentes sobre el nivel de lectura de los escolares en nuestro país, el Ministerio de Educación se vio motivado a dar orientaciones básicas para la implementación y ejecución del actualmente conocido Plan Lector (PL) en todas las instituciones del país de la Educación Básica Regular (EBR). Este plan formó parte del Programa Nacional de Emergencia Educativa.

Es así que desde el año 2006 se ejecuta el Plan lector en todas las instituciones educativas, como respuesta a la crisis de la lectura.

A propósito, Pascual, J. (s/f: 19) determina que: “la finalidad de un plan lector de un centro es posibilitar una planificación seria y sistemática de la lectura, ello puede ser entendido de forma muy distinta según los objetivos y contenidos de relacionados con el desarrollo de la competencia lectora”.

Insiste Julian que desde el marco legal actual, el plan lector institucional se entiende como un proyecto de intervención educativa, integrado en el Proyecto Educativo, que persigue el desarrollo de la competencia lectora y escritora del alumnado, así como el fomento del hábito lector y el desarrollo de la competencia informacional, como consecuencia de una actuación planificada y coordinada de los procesos didácticos. Este plan de actuación debe incluir principios generales y estrategias didácticas que, desde la consideración de la lectura como objeto y medio de enseñanza y aprendizaje, impulsen el desarrollo de las competencias básicas y de las áreas curriculares.

Por su parte, Zabala y Arnau (2007), citados en Pascual J. (s/f: 22-23) definen la competencia como “la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales”, y para que ello se haga posible, se deben de evidenciar los siguientes criterios:

- La significatividad de los aprendizajes.
- La complejidad de las situaciones en la que estas competencias deben utilizarse.
- Su carácter procedimental.
- El estar constituidas por una combinación integrada de componentes que se aprenden desde su funcionalidad y de forma distinta: contenidos factuales, conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Sigue explicando el mismo autor que estos criterios resultan indispensables en el trabajo didáctico relacionado con la adquisición y desarrollo de la competencia lectoescritora y hábito lector y el desarrollo de la competencia informacional. La significatividad de los procesos de aprendizaje, la complejidad de las estrategias, tipologías y objetivos a los que ha de hacer frente el alumnado, la naturaleza básicamente procedimental de estas competencias y la implicación de componentes de diferente naturaleza, son notas características del desarrollo de la competencia lectoescritora e informacional que pueden ser potenciadas desde el Plan Lector de Centro (PLC).

Por supuesto, coincidimos en que la enseñanza de las competencias el PL comparten un objetivo común, pues se pretende alcanzar un cambio en la metodología que supere los lentos pasos de la enseñanza tradicional que desde siempre se ha desligado de su función y poco ha hecho por centrarse en un saber significativo.

Finalmente y para terminar este apartado Montesinos, J. (s/f: 209) pretende demostrar que “sólo a través de un Plan lector ordenado, inmerso en la programación, puede coadyuvarse a la creación del hábito de la lectura”.

3.2.1. Marco del Plan Lector en el Ministerio de Educación

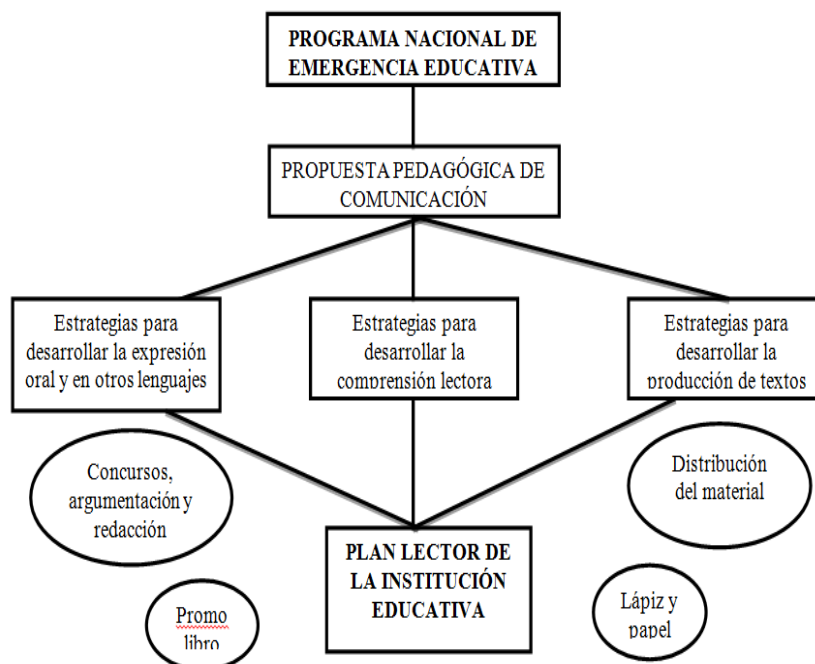


Gráfico 5: Plan lector y la emergencia educativa

3.2.1.1. Definición

¿Qué es el Plan Lector?

Es un conjunto de estrategias para promover el hábito de la lectura en el aula, la escuela, la familia y la comunidad.

Comprende la lectura de 12 títulos que docentes y estudiantes leerán, a razón de uno por mes, según la edad, los niveles de lectura y los ritmos de aprendizajes de los estudiantes.

3.2.1.2. Características

- a. **Flexible:** Cada I.I.E.E. formula su Plan Lector, según las características de cada nivel, la edad, intereses y ritmos de aprendizaje y niveles lectores de los estudiantes.
- b. **Democrático:** los estudiantes participan en la selección de los títulos que leerán.
- c. **Integral:** abarca diversos aspectos:
 - Propósitos lectores: para recrearse, para aprender
 - Tipos de texto: cuentos, novelas, ensayos, canciones, adivinanzas, enciclopedias, etc.
- d. **Progresivo:** enfatiza la lectura recreativa e incorpora progresivamente la lectura de estudio, según cada nivel.

3.2.1.3. Objetivos del Plan Lector en la Educación Básica Regular

- a) Fomentar el placer y el hábito por la lectura.
- b) Mejorar el desarrollo de las capacidades comunicativas, incorporando estrategias de comprensión lectora.
- c) Involucrar a la escuela, la familia y la comunidad en el desarrollo de hábito y el placer por la lectura.

3.2.1.4. Elementos del plan lector en la EBR

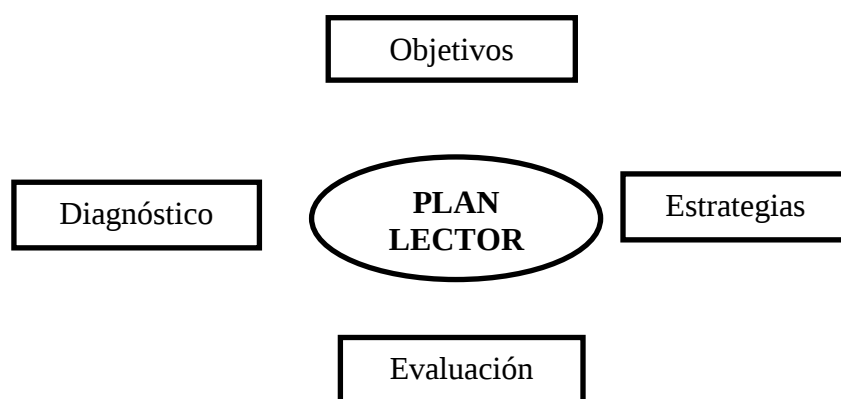


Gráfico 6: Elementos del Plan Lector

Como se puede visualizar en la imagen los elementos que componen el PL en la EBR son: el diagnóstico, los objetivos, las estrategias y la evaluación.

3.2.2. Concreción de un plan lector: el plan lector en el centro educativo

Para concretar un PL institucional conviene advertir los componentes básicos que se deben tener en cuenta para la elaboración. Por ello nos parece importante señalarlos y determinar si estos han sido considerados en la elaboración del PL del colegio San José Obrero.

Para Pascual, J. (2003: 27-30) la estructura de un PLC y las fases para su elaboración y puesta en práctica pueden y deben variar según las características de cada centro y según las concepciones y acuerdos a los que llegue el profesorado en su diseño, desarrollo y evaluación. Sin embargo hay elementos en común que se deberían tener en cuenta.

A continuación, describimos el modelo de Pascual (2003) que, ayuda a orientar la elaboración de un PLC. Este modelo presenta los siguientes componentes básicos:

1. **Análisis del contexto:** el punto de partida es el estudio del contexto educativo del centro para detectar, mediante un análisis de necesidades, los puntos fuertes y las necesidades de mejora del centro en relación con la enseñanza-aprendizaje de la competencia lectora, el hábito lector y la competencia informacional.
2. **Objetivos:** teniendo en cuenta el análisis de las necesidades realizado, las características sociales, culturales y profesionales de los sectores de la comunidad educativa, los currículos oficiales, el grado de implicación del profesorado y otros muchos condicionantes, se reformularán unos objetivos los más consensuados y realistas posibles.
3. **Principios de actuación didáctica:** de los objetivos iniciales pueden derivarse de una serie de principios didácticos que marquen pautas de actuación para un tratamiento sistemático y coherente de

la lectura, escritura y alfabetización informacional en todas las áreas curriculares y en el trabajo de las competencias básicas. Estos principios pueden servir como referente didáctico al profesorado en la elaboración y desarrollo de las programaciones docentes y de las secuencias didácticas.

4. **Concreción de objetivos, principios y estrategias de actuación para cada área curricular y competencia básica:** los objetivos y principios didácticos que con carácter institucional se hayan establecido en el centro deben dejar su “impronta” en la programación didáctica de las diversas áreas curriculares y en el desarrollo de las competencias básicas.

Por ello será preciso que se delimiten los objetivos, principios y estrategias de actuación relacionados con el PLC que se vayan a desarrollar en cada área a lo largo del curso.

5. **Tareas globales e interdisciplinares de promoción de la lectura y escritura y de coordinación e integración con el Plan de Biblioteca y las TIC:** los objetivos y principios didácticos deben también tener su concreción en el diseño y desarrollo de tareas de carácter global, que el centro o los equipos docentes establezcan. En este sentido resulta necesario que se adopten acuerdos que regulen la gestión y funcionamiento de la biblioteca escolar; la educación en habilidades de información, técnicas, documentales y nuevas alfabetizaciones.

6. **Tratamiento de las dificultades de aprendizaje y atención a la diversidad:** el desarrollo de la competencia lectora constituye un objetivo educativo básico de enorme incidencia en la consecución de numerosos aprendizajes. Por ello, resulta necesario que en el marco del PLC se establezcan medidas organizativas, se destinen recursos y se establezcan pautas de actuación educativa con el fin de dar una respuesta adecuada al alumnado que presenta dificultades de aprendizaje relacionadas con la lectura.

7. **Tareas vinculadas al Programa Anual de Actividades Complementarias y Extraescolares de Apertura de los Centros a la Comunidad:** un tercer eslabón en la concreción del PLC, con un carácter más complementario, que académico, puede centrarse en el marco de estos programas. Además de ser abordadas dentro del horario lectivo habitual, es posible y deseable que ciertas

actividades orientadas a potenciar la lectura y escritura como elementos de disfrute personal y como una opción más para el empleo del tiempo libre, puedan encontrar su espacio dentro de estos programas.

8. **Formación e información a las familias y colaboración con ellas:** la familia como ámbito educativo básico exige que también desde los centros educativos se contemplen acciones que posibiliten y favorezcan su implicación en la promoción de la lectura y escritura y en el desarrollo de la alfabetización informacional de sus hijos e hijas.
9. **Coordinación con otras instancias del entorno:** la acción educativa de los centros en el desarrollo de la competencia lectoescritora e informacional debe ser lo suficientemente abierta y flexible para colaborar con otras instituciones y programas que intervienen con objetivos comunes, aunque desde perspectivas distintas.
10. **Recursos necesarios:** para que el PLC resulte operativo, es conveniente introducir un apartado en el que delimiten los recursos necesarios para desarrollar adecuadamente el plan. Será preciso valorar y optimizar el uso de los recursos disponibles, así como concretar las necesidades no cubiertas que precisen de medios externos y que podrían requerir nuevas partidas presupuestarias, peticiones, etc.
11. **Necesidades de formación del profesorado:** el diseño, desarrollo y evaluación del PLC contribuye a detectar posibles necesidades de formación del profesorado implicado en el mismo. Estas necesidades pueden situarse en diversos ámbitos.
12. **Procedimientos de coordinación, difusión, seguimiento y evaluación del PLC:** en el PLC debe quedar recogida la estructura organizativa y las funciones de la comisión o persona encargada de coordinar el plan. Habrá que delimitar las personas responsables y los procedimientos a utilizar en el seguimiento y evaluación de aspectos concretos del plan, el calendario para desarrollar las acciones previstas, medidas de acompañamiento, etc.

Estos son los componentes básicos de un PL de centro.

3.2.2.1. Datos generales

El PL de la institución educativa San José Obrero considera que la lectura es un medio a través del cual se desarrollan actitudes, valores, virtudes, conciencia, juicio crítico y sobre todo la imaginación y la creatividad. A través de este PL desean desarrollar en los alumnos y alumnas capacidades que los lleven a ser personas íntegras para la sociedad.

3.2.2.2. Objetivos del plan lector del centro educativo

- Desarrollar en los alumnos y alumnas una buena competencia lectora para mejorar la capacidad de razonamiento la memoria y los conocimientos del alumno.
- Desarrollar y complementar las capacidades comunicativas para la comprensión de textos diversos.
- Incentivar la creatividad y la imaginación en los alumnos para la creación de textos diversos.
- Motivar la representación y dramatización de las obras del plan lector para desarrollar en los alumnos la toma de conciencia de roles presentados en los personajes de las obras leídas.

3.2.2.3. Metodología del plan lector

Para el desarrollo del PL se tendrán en cuenta las siguientes estrategias:

- Técnicas de subrayado, resumen y producción de textos.
- Elaboración y exhibición de infografías
- Conversatorios en clase del avance de una de las obras propuestas.
- Desarrollo de fichas de comprensión lectora elaboradas por la docente.
- Presentación del cuaderno literario.
- Tertulias literarias.
- Representación de imágenes de obras y estatuas de los personajes principales de las obras.

3.2.3. ¿Qué se puede leer?

Escribo acaso para los que no me leen. Esa mujer que corre por la calle como si fuera a abrir las puertas de la aurora. O ese viejo que se aduerme en el banco de esa plaza chiquita, mientras el sol poniente con amor le toma, le rodea y le deslíe suavemente en sus luces. Para todos los que no me leen, los que no se cuidan de mí, pero de mí se cuidan (aunque me ignoren). Esa niña que al pasar me mira, compañera de mi aventura, viviendo en el mundo. Y esa vieja que sentada a su puerta ha visto vida, paridora de muchas vidas, y manos cansadas. Escribo para el enamorado; para el que pasó con angustia en sus ojos; para el que le oyó; para el que, al pasar, no miró; para el que finalmente calló cuando preguntó y no le oyeron. Para todos escribo. Para los que no me leen sobre todo escribo. Uno a uno, y la muchedumbre. Y para los pechos y para las bocas y para los oídos donde, sin oírme, está mi palabra. (Vicente Aleixandre: *En un vasto dominio*. Alianza, 1962)²⁶.

Según la cita recogida, todo texto literario ha sido creado para aquel que tenga la oportunidad de leer, no importa las condiciones psicológicas, sociales o emocionales que tenga, tampoco importa la edad para disfrutar de un buen libro y pasar horas de horas leyendo e identificándose con la historia, lo importante es disfrutar de la lectura para aprender las grandes interrogantes de la vida. Entendida así, la lectura se convierte en elemento de transformación, en el que una vez que se practica, cambia nuestra existencia.

Se trata de una lectura que no debe responder a tan sólo imperativos de la utilidad o al cultivo de una destreza exclusivamente ligada a los procesos de información y aprendizaje sino que se alce como una de nuestras genuinas expresiones y proyecciones. Que se convierta en una búsqueda, en un anhelo, en una sorpresa continuada; en un vicio del que únicamente nos pueda consolar, nunca curar, su propio y permanente ejercicio (véase Basanta, A. 2005: 189).

También como en el amor, lector y lectura sólo existen por y para el otro: desde la entrega mutua y absoluta. Y desde su más profunda mismidad. Porque la lectura, entendida en su sumo grado, requiere una experiencia tan personal e intransferible que cuanto la rodea queda impregnado de algo intensamente íntimo (ibídem).

²⁶ Citado en Basanta, A. (2005: 189-201)

Continúa Basanta (2005: 200) y señala que, nuestro mundo interior en su totalidad el que acoge, acomoda, amplía y enriquece cualquier lectura, en una experiencia que no admite ni la impostura ni la falsedad. Algo que crece y se desarrolla desde nuestro propio ser, en un aparente soliloquio poblado de innumerables voces, en una proximidad absoluta, que requiere, tantas veces, la más celosa de las reservas.

George Steiner, en su *Lenguaje y silencio. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano*, citado por Basanta (2005: 201) señala que:

Conjuramos la presencia, la voz del libro. Le permitimos la entrada, aunque no sin cautela, a nuestra más honda intimidad. Un gran poema, una novela clásica nos acometen; asaltan y ocupan las fortalezas de nuestra conciencia. Ejercen un extraño, contundente señorío sobre nuestra imaginación y nuestros deseos, sobre nuestras ambiciones y nuestros sueños más secretos.

Pero, ¿cuál es el papel que en la escuela se reserva a la lectura?, ¿qué función ocupa la lectura en el currículo?, ¿qué formación se da a los profesores para que puedan desarrollar con eficacia semejante desafío?, ¿de qué modo se implica el conjunto de la comunidad escolar, en tal afán?, ¿y de qué instrumentos disponen las escuelas para lograr ese triple objetivo de saber leer, poder leer y querer leer que, como una hermosa formulación, definiría la plural dimensión de la lectura a la que nos estamos refiriendo?

Son algunas preguntas que Tamaro, S. (s/f: 161) se formula para sugerir que debemos ser prudentes al elegir nuestras influencias y al proponer el programa de lecturas en el Plan Lector, seleccionar lo valioso, lo que merece la pena, lo que es coherente con la fe cristiana y nuestras convicciones humanas. Actitudes como la pedantería, la simple acumulación memorística de datos o las ensoñaciones novelescas son caricaturas de la cultura verdadera.

El enriquecimiento que produce la buena lectura lo describe Susanna Tamaro (s/f: 162) diciendo que en el fondo, leer no significa otra cosa que crear un pequeño jardín en el interior de nuestra memoria. Todo libro hermoso contiene algún elemento, un bancal, un sendero, un banco donde reposar cuando estamos cansados. Año tras año, lectura tras

lectura, el jardín se convierte en un parque, y en dicho parque puede ocurrir que nos encontremos con alguna otra persona. Puede ocurrir (...), que descubramos una amistad, puede ocurrir -¿Por qué no?- que encontremos el amor, o simplemente un poco de alivio en un día especialmente tedioso y oscuro. Leer no es un deber, un amargo cáliz que se ha de beber hasta las heces con la esperanza de a saber qué beneficios. Leer significa crear un pequeño tesoro propio, personal, de recuerdos y emociones, un tesoro que no será idéntico al de ningún otro, y que, sin embargo, podremos poner en disponibilidad común con otros.

3.2.3.1. Literatura juvenil y literatura clásica

Cuando en la escuela, los docentes convencemos a leer un libro solemos decir frases como: “Léelo es un buen libro”, “La historia se parece a este otro libro”, “estas son la emociones que desencadena su lectura” incluso los preparamos para las dificultades: “sigue adelante hasta el tercer capítulo”, “es difícil hasta ese punto, pero después de eso no puedes dejarlo”.

Sin duda, el análisis de los comentarios de los jóvenes lectores arroja pistas sobre las dificultades con los libros y la lectura que ayudan a explicar este alejamiento. Fácilmente pueden recopilarse un aluvión de comentarios del tipo: “No se entiende nada”. “Tardan mucho en pasar cosas”, “No sé por qué el personaje actúa así”, “No hay capítulos y no sé dónde parar”, “No quiero que acabe mal”, etc. Examinar la respuesta también sirve para suscitar interrogantes sobre el tipo de mediación que se utiliza. Un adolescente nos dijo “Yo deje de leer en cuarto grado. Me obligaban a hacerlo y los libros eran un palo”. ¿De verdad es contraproducente obligar a leer?, ¿Cómo seleccionar un corpus atractivo en el que el tipo de literatura sea la adecuada para las edades de los estudiantes? (p. 140).

Entonces es necesario no perder de vista el tipo de literatura que se les ofrece a los estudiantes, pues cuando se asegura que leer es placentero e interesante, probablemente los alumnos lo creen... sólo que ya han decidido que puede serlo para otros, pero que la literatura no va con ellos.

La escuela dedica ímprobos esfuerzos a hablar de libros y autores que, sencillamente, no forman parte del mundo de los alumnos. La barrera existente es previa, entonces, y las posibilidades de éxito son bien escasas (Colomer, T., 2005: 86).

Pues bien, el tipo de literatura cumple un papel decisivo en el recorrido lector de los alumnos. Por ello es fundamental atender este aspecto.

Por un lado los docentes de la etapa secundaria se inclinan cada vez más por ofrecer obras de lectura juvenil, vista como continuación de la lectura en primaria, lo hacen como un “mal menor” ante la poca práctica lectora de sus alumnos y lo perciben como algo radicalmente ajeno a sus creencias sobre aquello que es “realmente” literatura.

Por otro, la escasa formación profesional sobre novela juvenil de estos docentes conduce a una selección de obras de calidad muy dispar.

Hay mucha dificultad del profesorado para llevar a los alumnos a la lectura, hay vacilación didáctica sobre la historia de la literatura como eje pertinente de la enseñanza en secundaria o la fuerte concepción utilitaria de la lectura (Colomer T., 2005: 41).

Cada vez más parece que existe un alto índice de que los docentes proponen lectura juvenil, dejando de lado los clásicos. Más aún en la actualidad donde vemos una sociedad dominada por las tecnologías que no enseñan valores y han desvirtuado el significado de persona humana, deberíamos motivar a los estudiantes a que lean literatura clásica, pues cuando hablamos de un clásico de la literatura o de un clásico del cine refiriéndonos a una película, hacemos referencia a algo que goza de una aceptación universal y que soporta el paso del tiempo. Se trata de obras maestras que son ilustraciones de los grandes temas. Tienen un componente que eleva a esas obras al arte más altas cumbres. Las obras de esos autores representan un mundo sólido de valores, que con sus novelas avalan una concepción respetuosa con el hombre, su libertad y destino. (Aspillaga, C. 1998: 162).

Por ejemplo, a 200 años de su nacimiento, Charles Dickens sigue destacando como el mayor creador británico de personajes que parecen seres vivos. Podría decirse de él que es escritor audiovisual. Su obra

literaria ha seducido a cineastas de todas las épocas. *Oliver Twist*, *David Copperfield*, *Historia de dos ciudades* y *grandes esperanzas* son los títulos más adaptados al séptimo arte. Sus cuentos y novelas llevan un mensaje positivo, de fuerza moral ante la adversidad, del triunfo de la bondad, la inocencia y la ternura (ibídem).

Por otro lado, sigue explicando que en el mundo de los cuentos destaca, Charles Perrault. A 309 años de su muerte, recordamos a sus personajes más emblemáticos: la *Caperucita Roja*, el *gato con botas*, *Pulgarcito*, la *Cenicienta*, la *Bella Durmiente*. También el cine, la danza, la pintura, el teatro, la música y los dibujos animados han reinterpretado sus obras. Tal ha sido la influencia de estos personajes que aún se suele hablar del hombre ideal como el príncipe azul de los cuentos de hadas. El teatro también ha aprovechado ampliamente las historias difundidas por Perrault, ya ha dedicado generalmente sus adaptaciones a un público infantil. La intención: difundir las moralejas de los cuentos incluidas en la diversión.

Y a propósito de moralejas, quien no recuerda las fábulas de Iriarte, de Esopo y de Samaniego, que merecen un lugar destacado en las bibliotecas de las aulas escolares.

Las novelas de Julio Verne, el creador de Miguel Strogoff, PhileasFogg y el capitán Nemo, reaparecen a los años 107 años de su fallecimiento. Este autor combinó su amor por la aventura con la fascinación por el desarrollo científico, que por aquel entonces comenzaba a extenderse entre los intelectuales europeos. Por eso aventura, ciencia y literatura se dan la mano en su vida (véase Aspíllaga, C. 1998: 164).

La vuelta al mundo en 80 días, *veinte mil leguas de viaje submarino*, *Viaje al centro de la tierra*, *Cinco semanas en globo*, *Un capitán de quince años* y *La isla misteriosa*. Merece la pena su lectura: el interés por el mundo exterior observable, el perfil virtuoso de sus personajes, la confianza en la Providencia y el esfuerzo humano, y la fe en la ciencia, compatible con el progreso del hombre, convierten a estas novelas en una escuela para la gente joven. (p. 163).

Por último, Aspíllaga, C. (1998: 162) asiente que no podemos olvidar a personajes como Raskolnikov en *Crimen y castigo* de Dostoivsky o a *Don Quijote*, de Cervantes o a *Otelo* de Shakespeare, por citar algunos entre los incontables que aparecen en las obras clásicas de tan diversos autores.

Remontándonos más en el tiempo se halla Homero en la *Odisea* y de autor anónimo el *Cantar del Mio Cid*, Geoffrey Chaucer y sus *cuentos de Canterbury*, Dante Alighieri con la *Divina Comedia*, Calderón de la Barca con *la vida es sueño*, Moliere con *Tartufo*, J. W. Goethe con las *penas del joven Werther*, Tolstoi con *Ana Karenina*, Juan Ramón Jiménez con *Platero y yo*, y Antoine de Saint Exupéry (pág. 163).

Sería injusto no guardar aquí un lugar para el gran Ítalo Calvino, pues sus ideas sobre los clásicos son determinantes para esta investigación.

Ítalo (1995: 10) considera que los clásicos son libros que ejercen una influencia particular ya sea cuando se imponen por inolvidables, ya sea cuando se esconden en los pliegues de la memoria mimetizándose con el inconsciente colectivo o individual.

Por eso en la vida adulta debería haber un tiempo dedicado a repetir las lecturas más importantes de la juventud. Si los libros siguen siendo los mismos (aunque también ellos cambian a la luz de una perspectiva histórica que se ha transformado), sin duda nosotros hemos cambiado y el encuentro es un acontecimiento totalmente nuevo.

Por lo tanto, que se use el verbo “leer” o el verbo “releer” no tiene mucha importancia. En realidad podríamos decir:

- Toda relectura de un clásico es una lectura de descubrimiento como la primera.
- Toda lectura de un clásico es en realidad una relectura.
- Un clásico es un libro que nunca termina de decir lo que tiene que decir.
- Los clásicos son aquellos libros que nos llegan trayendo impresa la huella de las lecturas que han predicho a la nuestra, y tras de sí la huella que han dejado en la cultura o en las culturas que han atravesado (o más sencillamente, en el lenguaje o en las costumbres).

Esto vale tanto para los clásicos antiguos como para los modernos. Si leo la Odisea leo el texto de Homero, pero no puedo olvidar todo lo que las aventuras de Ulises han llegado a significar a través de los siglos, y no puedo dejar de preguntarme si esos significados estaban implícitos en el texto o si son incrustaciones o deformaciones o dilataciones.

La lectura de un clásico debe depararnos cierta sorpresa en relación con la imagen que de él teníamos. Por eso nunca se recomendará bastante la lectura directa de los textos originales evitando en lo posible bibliografía crítica, comentarios e interpretaciones. Por lo tanto Calvino (1995: 14-17) afirma que un clásico:

- Es una obra que suscita un incesante polvillo de discursos críticos, pero que la obra se sacude continuamente de encima.
- Los clásicos son libros que cuando más cree uno conocerlos de oídas, tanto más nuevos, inesperados, inéditos resultan al leerlo de verdad.
- Tu clásico es aquel que no puede serte indiferente y que te sirve para definirte a ti mismo en relación y quizás en contraste con él.
- Un clásico es un libro que está antes que otros clásicos; pero quien haya leído primero los otros y después lee aquél, reconoce en seguida su lugar en la genealogía. (ibídem)
- “¿Por qué leer los clásicos en vez de concentrarnos en lecturas que nos hagan entender más a fondo nuestro tiempo?” y “¿Dónde encontrar el tiempo y la disponibilidad de la mente para leer los clásicos, excedidos como estamos por el alud de papel impreso de la actualidad?”

3.2.3.2. El corpus lector

El Diccionario de la Real Academia Española (2014) define el término “corpus” como el conjunto más extenso y ordenado posible de datos o textos científicos, literarios, etc., que pueden servir de base a una investigación.

Por su parte, Cassany, D. (1994: 506), citado en Montesinos J., (2004) explica que es el profesor quien tiene que asesorar, facilitar información sobre temáticas, autores o argumentos, pero debe dejar que los alumnos tomen la última decisión. Un sistema de listas abiertas, la presentación de reseñas publicadas o la revisión conjunta de catálogos de

literatura juvenil pueden ser buenas ideas para proporcionar a los alumnos criterios de selección y dejarles tomar las decisiones.

También, Colomer (2005: 90-91) expresa que los alumnos gustan de determinadas manifestaciones literarias, aunque los docentes creen que los alumnos disfruten de los títulos de colección banal y estereotipada de cuentos de misterio. Al contrario, los alumnos tienen derecho a saber que existen corpus distintos, con ofertas variadas, para momentos diferentes y funciones de muchos tipos. Su avance en la “adquisición del gusto” hará que haya corpus que queden despectivamente arrinconados. Pero también habrá corpus que se mantendrán, compatibilizándose entre ellos, tal como se alternan constantemente los géneros y la dificultad de las lecturas en la vida cotidiana de cualquier lector experto.

Por otro lado, Colomer T (2005: 92) señala que leer enriquece a todo el mundo hasta cierto nivel, pero para ciertas obras el lector no solo necesita ayuda, sino un cierto “valor moral”, una disposición de ánimo de “querer saber”. Resulta útil pensar en la educación literaria como un aprendizaje de recorridos e itinerarios de tipo y valor muy variable. La tarea de la escuela es mostrar las puertas de acceso. La decisión de cruzarlas es de los individuos.

En resumen, la ampliación del corpus lector va ligada a la posibilidad de disfrutar con aspectos diferentes. Es necesario que los maestros sepan analizar y valorar los libros que requieren de otras formas de goce para que puedan llevar a los alumnos a descubrir placeres que exigen mayor elaboración.

3.2.4. ¿Cómo evaluar un Plan Lector?

¿Cómo evaluar la lectura propuesta en un PL? es la gran pregunta que se hacen todos los docentes de la Educación Básica Regular (EBR) de todas las instituciones educativas peruanas, pues, en la mayoría de los casos, lamentablemente sino hay una calificación los alumnos no leen. Al respecto Pascual, J. (2003: 217-218) reflexiona y señala que la evaluación de la lectura no se puede dejar en manos del azar; pues conviene programarla para que sea, entonces, el azar el que se encargue de poner en manos de un adolescente, el momento justo, el libro

adecuado que le sirva al alumno para iniciar su itinerario lector. Pero qué metodología se ha de emplear para evaluar el proceso lector. Pues bien, el mismo autor esboza tres actuaciones previstas, que a nuestro modo de ver, son interesantes para respaldar nuestro estudio:

- Evaluación inicial: En primer lugar debemos detectar los conocimientos previos de los alumnos, pero fijándonos especialmente en su grado de competencia lectora a partir del ejercicio de lectura comprensiva, basada en textos con sencillas cuestiones. Lo que se pretende aquí es su nivel de competencia lectora, aplicando pruebas de diagnóstico.
- Evaluación procesual (durante el periodo de lectura): Es a nuestro juicio la más interesante, porque se trata de una intervención puntual, hecho que nos permite corregir, orientar y convencer al alumno sobre la importancia del léxico, de la perspectiva narrativa, elaboración de los personajes, etc.

Conocido el Nivel de Competencia Lectora (NCL), procedemos a adaptar el corpus de lectura.

- Evaluación sumativa (tras la lectura): La operatividad didáctica en el aula aconseja la utilización de algún tipo de evaluación (podrían ser guías didácticas de lectura)

La evaluación de este proceso lector no es fácil. La evaluación de la lectura ha de hacer hincapié en la valoración del proceso lector más que en el resultado escrito de los controles de lectura, aunque en ocasiones, y en aras de una “rentabilidad didáctica” se propondrán sencillas cuestiones de las guías de lectura.

3.2.5. La eficacia del Plan Lector

Partiendo de la definición propuesta por el Diccionario de la Real Academia Española (2014), la eficacia es la “capacidad de lograr el efecto que se desea o se espera”. En esta investigación aplicaremos dicho concepto para saber en qué consiste la eficacia del PL. En el marco de su desarrollo podemos decir que la eficacia se mide en función de los objetivos que se deseen alcanzar.

En relación con los elementos que configuran la naturaleza un plan lector y el impacto que tenga para lograr esto se va a diagnosticar la eficacia de este PL. Por ello se proponen los siguientes temas: hábito lector, comprensión lectora, objetivos de la lectura, metodología del docente, función didáctica del recurso, corpus lector y evaluación. Estas dimensiones del PL se han establecido en función de determinadas variables.

CAPÍTULO III

LA EXPERIMENTACIÓN

La experimentación constituye el tercer capítulo de este trabajo y está relacionada con la metodología empleada para recoger los datos y confrontarlos. Por ello, se utilizaron tres tipos de instrumentos: cuestionarios (para alumnos docentes), entrevista semiestructurada y rejilla de observación; los cuales se describen a continuación:

Elaboramos instrumentos para recoger datos de una población de estudiantes de 3° a 5° de secundaria del colegio San José Obrero; en relación el tema objeto de investigación. Cabe resaltar que es en esta etapa en la que se da el contacto: investigador/profesor con la población estudiantil objeto de la investigación.

En las siguientes secciones se describen tanto los cuestionarios como el experimento. En el caso de los cuestionarios, identificamos los siguientes aspectos: población, método, objetivo, variable o variables involucradas, breve descripción, cuestionario literal y, en su caso, comentarios adicionales. En el caso del experimento, describimos el objetivo, participantes, contexto, duración y breve descripción.

3.1. ¿Por qué aplicamos encuestas de diagnóstico?

‘Recoger y analizar datos para evaluar problemas de diversa naturaleza’ es el significado de diagnosticar, según el Diccionario de la

Real Academia Española (2001). Esta definición nos sitúa en el momento inicial del trabajo de campo de nuestra investigación.

Nuestra evaluación de diagnóstico está constituida por dos encuestas escritas: una de alumnos y otra de profesores; además de entrevistas semiestructuradas a docentes y fichas de observación de clases. Dichos instrumentos se aplicaron a los estudiantes de 3° a 5° año de secundaria (aulas A y B) del colegio San José Obrero de Piura, en horarios de clase del área de Comunicación. Igualmente, estos los instrumentos, se aplicaron los docentes que llevan a cargo dichas aulas.

Las circunstancias de su desarrollo fueron favorables, y se observó que los alumnos resolvieron de forma individual y en silencio sus encuestas, demostraron interés por contestarlas correctamente, se concentraron en su trabajo, resolvieron dudas preguntando a la profesora encargada y terminaron en el tiempo establecido.

El diagnóstico de la situación está constituido por dos valoraciones: una cuantitativa y otra cualitativa, ambas nos dan a conocer el perfil de los estudiantes al inicio de la investigación, es decir, nos describen la naturaleza de los alumnos en relación con los objetivos planteados en el desarrollo del PL de la institución educativa. Los detalles del diagnóstico los trataremos en el apartado designado a la valoración de los resultados.

3.2. Los instrumentos de diagnóstico aplicados a la investigación

En nuestra investigación aplicamos tres tipos de instrumentos: cuestionario, entrevista semiestructuradas y rejilla de observación. Todos se aplicaron en forma paralela, por lo que los datos recogidos no son dependientes en relación con la determinación de información de análisis previo de los instrumentos aplicados.

Se diseñaron dos encuestas de diagnóstico: de alumnos y de profesores. Ambas se aplicaron a alumnos de 3° a 5° año de secundaria (aulas A y B). Se aplicaron al final del año escolar 2013 con la finalidad de analizar la eficacia del desarrollo del PL de la institución educativa San José Obrero.

También empleamos otros instrumentos de diagnóstico como la entrevista semiestructurada y la ficha de observación de clase, que complementan las encuestas aplicadas a los alumnos y a los docentes. Todo ello, con la finalidad de elaborar un perfil diagnóstico de los logros del PL. De ahí la importancia de recolectar información procedente de distintas fuentes mediante instrumentos variados de recolección de datos.

En las siguientes secciones se describen los instrumentos de recogida de datos que forman parte de la experimentación:

- a) Los cuestionarios
- b) Las entrevista semiestructurada
- c) La rejilla de observación

3.2.1. Los cuestionarios

El cuestionario es una técnica de recogida de información que supone un interrogatorio en el que las preguntas establecidas de antemano se plantean siempre en el mismo orden y se formulan con los mismos términos. Esta técnica se realiza sobre la base de un formulario previamente preparado y estrictamente normalizado. Suelen contener entre cinco y veinticinco preguntas abiertas-cerradas (véase Rodríguez Gómez, G. y otros, 1996: 186).

Es considerada una forma de encuesta por la ausencia del encuestador, por considerar que para recoger información sobre el problema objeto de estudio es suficiente una interacción personal con el encuestado. Así se escribirán unas preguntas, las acercará a aquellas personas que considera puedan proporcionar información sobre el problema analizado y les pedirá que escriban sus respuestas (ibídem).

3.2.1.1. Validación de los cuestionarios

Para validar los instrumentos de recolección de datos elaborados y aplicados en nuestra investigación, hemos tomado como referencia una matriz de descripción de variables en relación con temas e indicadores que responden al tema de investigación de este trabajo. Para ello se han tomado en cuenta aspectos relacionados con el PL, propuesto por el Ministerio de Educación de Perú.

Asimismo, los instrumentos han sido sometidos a un análisis de expertos antes de su aplicación. Los criterios de validación se han regido por los objetivos e indicadores planteados para cada tema de análisis del PL y en relación con las características de cada grupo de informantes.

3.2.1.2. Descripción del cuestionario a alumnos

“Yo como lector en el Plan Lector”

- *Población*: 206 alumnos de 3º, 4º y 5º de secundaria del colegio “San José Obrero” de Piura.
- *Método*: descriptivo
- *Objetivo*: Determinar de qué manera las variables involucradas influye en el proceso lector.
- *Variables involucradas*
- (I-HL): Hábito lector (Cantidad de obras)
- (I-CL): Comprensión lectora
- (I-OL): Objetivo de la lectura
- (III-MD): Metodología docente
- (I-FDR): Función didáctica del recurso
- (IV-COL): Corpus lector
- (III-EV): Evaluación

- Breve descripción

El presente cuestionario se llevó a cabo con los alumnos de 3º, 4º y 5º de secundaria de la Institución Educativa Particular (I.E.P.) “San José Obrero” de Piura, durante 20 minutos. El total de la población estudiantil encuestada era 206, quienes colaboraron con eficiencia en la aplicación de este instrumento.

El contexto desde el cual se plantearon las preguntas responde a temas relacionados con la práctica docente en el desarrollo de un Plan lector institucional. El cuestionario consta de 12 preguntas, las cuales recogieron los siguientes aspectos:

1. El hábito lector: recoge información sobre el siguiente indicador en relación con determinadas preguntas planteadas:

Indicador	Nº de la pregunta
Indica el número de obras (de las sugeridas por el maestro) que los alumnos leen por completo.	P1

2. La comprensión lectora: recoge información sobre el siguiente indicador en relación con determinadas preguntas planteadas:

Indicador	Nº de la pregunta
Indica si los docentes abordan en sus sesiones de clases temas o aspectos relacionados con el desarrollo de la comprensión lectora en alguno de sus niveles.	P2 P3

3. Los objetivos de la lectura: recoge información sobre el siguiente indicador en relación con determinadas preguntas planteadas:

Indicador	Nº de la pregunta
Indica si los motivos por los que los alumnos leen son intrínsecos.	P4 P5 P6

4. Metodología del docente: recoge información sobre el siguiente indicador en relación con determinadas preguntas planteadas:

Indicador	Nº de la pregunta
Indica si los docentes aplican actividades para animar la lectura.	P7

5. La función didáctica del recurso: recoge información sobre el siguiente indicador en relación con determinadas preguntas planteadas:

Indicador	Nº de la pregunta
Indica si las actividades encomendadas a los alumnos generan molestias e insatisfacciones.	P8 P9 P10

6. Corpus lector: recoge información sobre el siguiente indicador en relación con determinadas preguntas planteadas:

Indicador	Nº de la pregunta
Indica si dentro del corpus lector se incluyen los clásicos literarios.	P11

7. Evaluación: recoge información sobre el siguiente indicador en relación con determinadas preguntas planteadas:

Indicador	Nº de la pregunta
Indica si el tipo de evaluación influye positiva o negativamente en el desarrollo del PL.	P12

- *Herramienta:*

CUESTIONARIO: “Yo como lector en el Plan Lector”

Indicaciones

- El presente cuestionario contiene preguntas en las que te pedimos pongas atención e interés y sobre todo respondas con absoluta sinceridad. Tus respuestas son muy importantes para ayudar a solucionar dificultades relacionadas con tu proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El cuestionario es anónimo, nadie va a conocer tus respuestas, así que cuentas con total libertad.
- La forma de responder es sencilla: marca con un aspa (X) la alternativa que corresponda con tu respuesta.

Preguntas

1. De las obras propuestas en el Plan Lector, ¿Cuántas lees por completo según el cronograma de lecturas?
 - a. Todas
 - b. De 7-6
 - c. De 5-4
 - d. De 1-3
 - e. Ninguna
2. En las clases de Plan Lector, ¿tu profesor promueve distintas actividades de aprendizaje relacionadas al desarrollo de la comprensión de la lectura?
 - a. Siempre
 - b. Casi siempre
 - c. Algunas veces
 - d. Nunca
3. En relación con el desarrollo de la comprensión de la lectura, en las clases de Plan Lector, en general:
 - a. Sí hay actividades de CL que favorecen al desarrollo de la misma.
 - b. No hay actividades de CL que favorezcan al desarrollo de la misma.

Si tu respuesta es sí, marca una de las siguientes opciones:

Se centra en ejercitar, sobre todo, la correcta lectura de las letras, palabras y signos de puntuación que aparecen en el texto.	
Se centra en identificar información que el autor del texto ha escrito explícitamente en el texto.	
Se centra en identificar información explícita y deducir información que no está en el texto a partir de las ideas explícitas del texto.	
Se centra en conocer el texto de manera íntegra, identificando información explícita, deduciendo información y estableciendo juicios valorativos y reflexionando sobre nuestro proceso lector.	

4. Si no terminas de leer la obra literaria en el tiempo indicado por el docente, ¿a qué crees que se debe?
 - a. Te falta tiempo
 - b. Prefieres emplear tu tiempo libre en otros entretenimientos
 - c. No te parece interesante la obra
 - d. Otros: _____

5. Cuando lees las obras literarias planificadas en el Plan Lector, ¿Por qué lo haces?
 - a. Por gusto y placer
 - b. Porque tienes que hacer los trabajos encargados
 - c. Porque tus amigos leen
 - d. Otras razones: _____

6. ¿Con cuál de estas frases te identificas más?
 - a. Leer enriquece el conocimiento
 - b. Leer es un placer
 - c. Leer para poder aprobar
 - d. Leer es perder el tiempo
 - e. Leer es aburrido

7. ¿Qué actividades ha desarrollado tu profesor para despertar en ti el interés por la lectura? ¿Con qué frecuencia las ejecuta? Marca con un X

Estrategias	Frecuencia			
	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
Recogida de saberes previos: lluvia de ideas en relación con la portada y el título de la obra, audición de historias, análisis de casos, noticias, etc.				
Creación de hipótesis: Análisis de casos similares a la trama de la obra, mesas redondas, etc.				
Producción de textos: elaboración de amenidades (chistes, cumananas, trabalenguas, refranes, etc.), elaboración de periódicos literarios, elaboración de textos escritos a través de la observación de películas, etc.				
Dinámicas: concursos, juegos, dibujos, etc.				
Otros (especificar)				

8. En relación con las actividades del Plan Lector, te sientes:
- Muy satisfecho
 - Satisfecho
 - Poco satisfecho
 - Insatisfecho
 - Muy insatisfecho
9. En relación con las actividades del Plan Lector, consideras que:
- Son excesivas
 - La cantidad de actividades es la adecuada
 - Son pocas
 - Son muy pocas

10. ¿Consideras útil que tu escuela programe una serie de actividades con el objeto de despertar en ti el interés por la lectura?

a. Sí

b. No

11. En relación con el tipo de literatura, propuesta en el plan de lectura para tu grado. Indica la cantidad de obras que contempla el PL según cada tipo en relación con las que lees por año.

Tipo de literatura	Cantidad
Juvenil	
Clásica	
Clásica y motivacional	
Motivacional (de autoayuda)	
Otros:	

12. La forma de evaluación y la frecuencia con la que la que tu profesor desarrolla el PL es:

Marca con un aspa (X) tu respuesta.

Evaluación	Frecuencia			
	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
Exposiciones orales				
Controles de lectura de preguntas objetivas y puntuales.				
Controles de lectura de preguntas de desarrollo.				
Debates				
Elaboración de ensayos, historietas, etc.				
Escenificaciones				
OTROS:				

3.2.1.3. Descripción del cuestionario a docentes

“Mi experiencia como profesor de Plan Lector”

- *Población:* Profesores de Plan Lector de 3°, 4° y 5° del colegio “San José Obrero” de Piura.
- *Método:* Descriptivo
- *Objetivo:* Determinar de qué manera las variables involucradas influyen en el proceso de enseñanza del PL.
- *Variables involucradas:*
 - (I-CL): Comprensión lectora
 - (II-OL): Objetivos de la lectura
 - (I-MD)/(II-MD)/(III-MD): Metodología docente
 - (I-ELD): Experiencia literaria del docente
 - (I COL)/(II COL) /(III COL)/ (IV COL) : Corpus lector
 - (I-EV)/(II-EV): Evaluación
- *Breve descripción:*

El presente cuestionario consta de 16 preguntas y fue aplicado durante 30 minutos a profesores que desarrollan el Plan Lector en los grados 3°, 4° y 5° de secundaria de la I.E.P. San José Obrero de Piura. La cantidad de docentes colaboraron directamente con la aplicación de este instrumento fueron solo dos: la docente de 3° y la docente de 4° y 5°

Las preguntas recogen diversos aspectos relacionados con la práctica docente, en relación con el desarrollo del Plan Lector institucional:

 1. La comprensión lectora: recoge información sobre el siguiente indicador en relación con determinadas preguntas planteadas:

Indicador	N° de la pregunta
Indica si los docentes abordan en sus sesiones de clases temas o aspectos relacionados con el desarrollo de la comprensión lectora en alguno de sus niveles.	P1 P2

2. Los objetivos de la lectura: recoge información sobre el siguiente indicador en relación con determinadas preguntas planteadas:

Indicador	Nº de la pregunta
Indica si los docentes participan o no en la elaboración de los objetivos del Plan Lector, teniendo en cuenta que son ellos quienes más conocen las necesidades de los alumnos.	P3

3. La metodología docente: recoge información sobre los siguientes indicadores en relación con determinadas preguntas planteadas:

Indicador	Nº de la pregunta
Indica si los docentes conocen la metodología básica para lograr los objetivos del PL.	P4
Indica si los docentes se especializan en el conocimiento de metodologías para el desarrollo del PL	P5
Indica si los docentes aplican el contrato didáctico,	P6
Indica si los docentes aplican actividades para animar la lectura.	P7

4. La experiencia literaria del docente: recoge información sobre el siguiente indicador en relación con determinadas preguntas planteadas:

Indicador	Nº de la pregunta
Indica si los docentes tienen conocimiento del contenido total de la obra literaria a trabajar.	P8

5. El corpus lector: recoge información sobre el siguiente indicador en relación con determinadas preguntas planteadas:

Indicador	N° de la pregunta
Indica qué criterios utilizan los docentes del plan lector para seleccionar las obras literarias que leerán los alumnos.	P9
Indica si las obras seleccionadas guardan relación con los contenidos de las principales áreas curriculares,	P10
Indica si las obras seleccionadas guardan relación con los temas transversales de la institución educativa.	P11
Indica si dentro del corpus lector se incluyen los clásicos literarios	P12 (13, 14)

6. La evaluación: recoge información sobre el siguiente indicador en relación con determinadas preguntas planteadas:

Indicador	N° de la pregunta
Indica si los docentes evalúan el proceso de lectura que realizan los alumnos y no se centran únicamente en resultados finales.	P15
Indica si los docentes son monitoreados constantemente durante la ejecución del plan lector.	P16

- *Herramienta:*

CUESTIONARIO: “Mi experiencia como profesor de Plan Lector”

Ciudad:

Grado que atiende:

Indicaciones

- El presente cuestionario contiene preguntas que te pedimos pongas atención e interés y sobre todo respondas con absoluta sinceridad. Tus respuestas son muy importantes para ayudar a solucionar dificultades con la práctica docente.
- El cuestionario es anónimo, nadie va a conocer tus respuestas, así que cuentas con total libertad.
- La forma de responder es sencilla: Marca con un aspa (X) la alternativa que corresponda con tu respuesta.

Preguntas

1. En las clases de Plan Lector, usted ¿realiza actividades que favorecen el desarrollo de la comprensión lectora?
 - a. Siempre
 - b. Casi siempre
 - c. Algunas veces
 - d. Nunca
2. En relación con la comprensión lectora, en las clases de Plan Lector, en general:
 - a. Sí hay actividad de comprensión de lectura en el desarrollo de las clases.
 - b. No hay actividad de comprensión de lectura en el desarrollo de las clases.

Si su respuesta es sí, marque con un X una de las siguientes opciones.

Ejercitar, sobre todo, la correcta lectura de las letras, palabras y signos de puntuación que aparecen en el texto.	
Identificar información que el autor del texto ha escrito explícitamente en el texto.	
Identificar información explícita y deducir información que no está en el texto a partir de las ideas explícitas del texto.	

Conocer el texto de manera íntegra, identificando información explícita, deduciendo información y estableciendo juicios valorativos y reflexionando sobre nuestro proceso lector.	
---	--

3. En relación con el desarrollo del Plan Lector, ¿ha tenido participación en la elaboración de los objetivos del PL de la institución?
 - a. Sí
 - b. No
4. En relación con la metodología empleada para ejecutar un Plan Lector, usted ¿conoce cómo desarrollar el PL con sus alumnos?
 - a. Conoce en un 100%
 - b. Conoce entre un 70% y 100%
 - c. Conoce entre 50% y 70%
 - d. Conoce menos del 50%
 - e. No conoce nada
5. En relación con su preparación profesional, ¿ha asistido a capacitaciones para conocer acerca de la ejecución de un Plan Lector?

Sí _____

No _____

¿Cuántas y cuándo desde el 2006, en que se puso en marcha en la EBR del Perú?

Cuántas	Cuándo

6. ¿De qué manera aplica usted el contrato didáctico, es decir la realización de consensos con sus alumnos para establecer alianzas o pactos que regulen las acciones, estrategias y competencias, en las clases de Plan Lector?
 - a. De manera flexible, en todos los aspectos: contenido, acciones, estrategias, competencias.
 - b. De manera limitada en algunos aspectos.

- c. De manera unilateral, con imperio del profesor: el profesor decide todo en cualquiera de los aspectos.
- d. De manera unilateral, con imperio del alumno: el alumno decide todo en cualquiera de los aspectos.
- e. De manera rígida: se aplica todo tal como se establece en el Plan Lector.

7. De las siguientes estrategias de animación a la lectura, ¿cuáles utiliza y con qué frecuencia? Marca tu respuesta con una X.

Estrategias	Frecuencia			
	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
Recogida de saberes previos: lluvia de ideas en relación con la portada y el título de la obra, audición de historias, análisis de casos, noticias, etc.				
Creación de hipótesis: Análisis de casos similares a la trama de la obra, mesas redondas, etc.				
Producción de textos: elaboración de amenidades (chistes, cumananas, trabalenguas, refranes, etc.), elaboración de periódicos literarios, elaboración de textos escritos a través de la observación de películas, etc.				
Dinámicas: concursos, juegos, dibujos, etc.				
Otros (especificar):				

8. En relación con el conocimiento de las obras del Plan Lector de sus alumnos, usted ¿qué porcentaje del contenido lee?
- Las lee al 100% c/u
 - Las lee entre el 50% y el 100% c/u
 - Las lee al 50% c/u
 - Las lee menos del 50%
 - Lee un resumen de las obras.
9. En el nivel Secundaria, ¿cuál de los siguientes criterios utiliza usted en la selección del corpus lector? Puede marcar más de uno.

Criterios	Marca (X)
Calidad literaria	
Intención orientadora	
Originalidad al tratar los temas novelescamente	
Inclusión de los clásicos	
Plasmación de valores	
Cualidades estéticas del lenguaje	
Acertada caracterización de los personajes	
Otros:	

10. Teniendo en cuenta que las obras literarias tienen un contexto histórico, ideológico, etc., ¿con cuál de las siguientes áreas se relaciona el corpus lector en el nivel Secundaria? Puede marcar más de uno.

Áreas	Marca (X)
Comunicación	
Matemática	
Historia Geografía y Economía	
Ciencia Tecnología y ambiente	
Otras:	

11. En relación con los temas transversales trabajados en la I.E., ¿con cuál de ellos se relaciona el corpus lector en el nivel Secundaria? Puede marcar más de uno.

Temas transversales	Marca (X)
Educación en valores o formación ética	
Educación para el desarrollo de la persona y la familia	
Educación para la convivencia, la paz y la ciudadanía	
Educación para el emprendimiento	
Educación para la gestión de riesgos y la conciencia ambiental	
Cultura ecológica	
Otros:	

12. En relación con el tipo de literatura propuesta en el plan de lectura de 3° de secundaria, indica la cantidad de obras que contempla el PL, según cada tipo en relación con las que los alumnos leen por año. Coloque la cantidad que considera en cada uno de ellos.

Tipo de literatura	Cantidad
Juvenil	
Clásica	
Clásica y motivacional	
Motivacional(de autoayuda)	
Otras:	

13. En relación con el tipo de literatura propuesta en el plan de lectura de 4° de secundaria, indica la cantidad de obras que contempla el PL, según cada tipo en relación con las que los alumnos leen por año. Coloque la cantidad que considera en cada uno de ellos.

Tipo de literatura	Cantidad
Juvenil	
Clásica	
Clásica y	

motivacional	
Motivacional (de autoayuda)	
Otras:	

14. En relación con el tipo de literatura propuesta en el plan de lectura de 5to de secundaria, indica la cantidad de obras que contempla el PL, según cada tipo en relación con las que los alumnos leen por año. Coloque la cantidad que considera en cada uno de ellos.

Tipo de literatura	Cantidad
Juvenil	
Clásica	
Clásica y motivacional	
Motivacional (de autoayuda)	
Otras:	

15. En relación con los criterios y la frecuencia de la evaluación, marque los criterios que evalúa y la frecuencia con que lo hace.

Marque con una (X) (Es posible más de una opción)

Criterios de evaluación	Frecuencia			
	En cada sesión del mes	En la segunda sesión, a la mitad del mes	Cada cuatro sesiones, al final de cada mes	Otros: Especifique
Comprende, analiza y critica situaciones planteada en los textos que lee.				
Aplica los conocimientos adquiridos en su expresión oral y escrita, experimentando las diferentes formas de lenguaje artístico.				

Produce textos de forma creativa lúdica y placentera siguiendo un hilo conductor e identificando los destinatarios a quienes se dirigirá.				
Participa de manera responsable en las actividades programadas.				

16. Usted, ¿recibe monitoreo por parte de los miembros del comité ejecutor del Plan Lector, en el desarrollo de sus actividades?

Sí _____ No _____

¿Con qué frecuencia?

- a. Cada mes
- b. Cuatro veces al año
- c. Tres veces al año
- d. Dos veces al año
- e. Una vez al año
- f. Ninguna
- g. Otras:

3.2.2. La entrevista semiestructurada

La entrevista es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado. Presupone la existencia al menos de dos personas y la posibilidad de interacción verbal (Rodríguez y otros, 1996: 167).

Con el análisis e interpretación de los resultados, el entrevistador sistematiza, ordena, relaciona y extrae conclusiones relativas al problema estudiado.

En la entrevista semiestructurada lo que el investigador persigue no es contrastar una idea, creencia o supuesto, sino acercarse a las ideas, creencias y supuestos mantenidos por otros. No es el propio conocimiento o explicación lo importante lo importante, lo realmente interesante son las explicaciones de los otros. En este sentido la entrevista se desarrolla a partir de cuestiones que persiguen reconstruir lo que para él -el entrevistado- significa el problema objeto de estudio. (ibídem)

3.2.2.1. Descripción de la entrevista semiestructurada

“Conversamos para mejorar el Plan Lector”

- *Población*: Profesores que ejecutan el PL en las aulas.
- *Método*: descriptivo, a partir de una entrevista semiestructurada
- *Objetivo*: Determinar de qué manera la metodología docente favorece el desarrollo del PL.
- *Variables involucradas*
 - (II-MD)/(III-MD): Metodología docente
 - (I-CL): Comprensión lectora
 - (I-COL): Corpus lector
- *Breve descripción*

La entrevista semiestructurada se llevó a cabo con los docentes encargados de ejecutar el PL en las aulas de 3º, 4º y 5º de secundaria (dos docentes), durante 30 minutos. El contexto temático desde el cual se planteó la entrevista fue la metodología docente y el corpus lector, en marco del desarrollo del PL. La entrevista

semiestructurada consta de 9 preguntas y contempla la posibilidad de que los docentes puedan comentar otros aspectos respecto a los temas planteados en la ejecución del PL (organización institucional, currículo, forma de participación de los alumnos y demás docentes, etc.), según el modelo planteado por el colegio. Veamos

1. Metodología docente: recoge información sobre el siguiente indicador en relación con las preguntas planteadas.

Indicador	Nº de la pregunta
Indica si los docentes aplican el contrato didáctico, como parte de su metodología en el PL.	P1
Indica si los docentes utilizan materiales didácticos y en qué medida se consideran importantes para animar a la lectura.	P2
Indica si los docentes consideran eficaces, en diferentes aspectos, las actividades planteadas en el PL.	P3 (4)

2. Comprensión de lectura: recoge información sobre el siguiente indicador en relación con las preguntas planteadas.

Indicador	Nº de la pregunta
Indica si los docentes encuentran dificultades prácticas en diversos aspectos de la lectura de las obras del PL.	P5 P6 P7
Indica si los niveles de comprensión de lectura se encuentran afectados al desarrollar el PL.	P8

3. Corpus lector: recoge información sobre el siguiente indicador en relación con las preguntas planteadas.

Indicador	Nº de la pregunta
Indica las razones por las cuales se eligen las obras literarias a leer en el PL.	P9

- *Herramienta*

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA: “Conversamos para mejorar el Plan Lector”

1. Datos generales

Grados de educación Secundaria en que enseña el Plan Lector:

2. Entrevista

1. ¿Ha oído hablar del contrato didáctico?

Sí _____ No _____

Si su respuesta es sí, ¿cómo se entiende el contrato didáctico en el desarrollo del Plan Lector?

- a. Todos, tanto profesores como alumnos, tienen el derecho y deber de modificar algún aspecto diseñado en el PL, según el contexto, la metodología y el contenido a enseñar.
- b. Solo el comité del PL es quien decide cómo se debe desarrollar el PL, independientemente de las situaciones personales de docentes y alumnos.
- c. Solo los miembros directivos del colegio deciden qué hacer cuando los estudiantes y docentes optan por otras actividades (dentro del marco del PL) que mejor respondan a sus necesidades y demandas.
- d. OTROS: _____

2. ¿Considera importante utilizar materiales según la naturaleza de la obra literaria? ¿Por qué?

Sí _____ No _____

Puede marcar más de una.

	SÍ	NO
Permiten a cada alumno adecuar su ritmo de lectura a sus necesidades e intereses.		
Ayudan a retener el conocimiento de la trama de la obra.		
Está convencido que, independientemente de lo motivacional que pueda resultar para un alumno		

el empleo de materiales didácticos, ayudan a tener conciencia de que estos medios son protagonistas de aprendizajes significativos.		
Otros:		

3. ¿Cree que las actividades planteadas en el PL de su institución educativa son eficaces? ¿Por qué?

Sí _____

No _____

	SÍ	NO
Porque con ellas se motiva y se ayuda a despertar el gusto por la lectura.		
Porque ayudan a desarrollar la capacidad de comprensión de textos escritos y orales.		
Porque, al igual que el currículo, son flexible.		
Otros:		

4. Si su respuesta anterior ha sido no, ¿qué aspectos mejoraría?

- a. _____
- b. _____
- c. _____
- d. _____
- e. _____

5. ¿En qué aspectos de la lectura encuentra más dificultades prácticas?

- a. En la comprensión de lectura
- b. En despertar el gusto por la lectura
- c. En el uso de las técnicas de lectura
- d. Otros: _____

e. No hay dificultades

6. Enumere tres aspectos que dificulten el gusto por la lectura.

- a. _____
- _____
- b. _____
- _____
- c. _____
- _____

7. Enumere hasta tres técnicas de lectura que le parezcan más difíciles de aplicar con los alumnos.

- a. _____
- _____
- b. _____
- _____
- c. _____
- _____

8. ¿En cuál de estos niveles de comprensión lectora encuentra más dificultades en los alumnos?

- a. En el nivel literal
- b. En el nivel inferencial
- c. En el nivel crítico-valorativo
- d. Otros: _____
- _____
- _____

9. ¿Está de acuerdo con la relación de obras literarias del presente año? ¿Por qué?

- a. Totalmente de acuerdo
- b. De acuerdo
- c. Parcialmente de acuerdo
- d. No estoy de acuerdo

Razones:

- a. Porque son adecuadas al nivel cognitivo y contexto de los adolescentes.

- b. Porque la trama de la historia deja una enseñanza.
- c. Porque no incluye literatura clásica.
- d. Porque no están contextualizadas.
- e. OTRAS: _____

3.2.3. Rejilla de observación

La observación es un procedimiento de recogida de datos que nos proporciona una representación de la realidad, de los fenómenos en estudio. Como tal procedimiento tiene un carácter selectivo, en él intervienen las percepciones del sujeto que observa y sus interpretaciones de lo observado (véase Rodríguez Gómez, G. y otros, 1996: 151).

La observación constituye un proceso deliberado y sistemático que ha de estar orientado por una pregunta, propósito o problema. Este problema es el que da sentido a la observación en sí y el que determina aspectos tales como qué se observa, quién es observado, cómo se observa, cuándo se observa, dónde se observa, cuándo se registran las observaciones, qué observaciones se registran, cómo se analizan los datos procedentes de la observación o qué utilidad se le da a los datos. Por tanto, es importante que antes de iniciar un proceso observación intentemos dejar patente la finalidad que con él perseguimos (ibídem).

3.2.3.1. Descripción de la observación in situ:

“Rejilla de observación de clase”

- *Población:* 2 profesores (encargados de desarrollar el PL) y alumnos de 3º, 4º y 5º de secundaria del colegio San José Obrero de Piura.
- *Participantes del experimento:* investigador.
- *Contexto:* Sesiones ordinarias de enseñanza-aprendizaje del Plan Lector (Aula de clase de cada uno de los grados mencionados).
- *Duración:* 1 sesión de clase de PL.

- *Método:* Descriptivo, observación in situ mediado por una rejilla de control pre-diseñada.
- *Objetivo:* Determinar la incidencia de las variables involucradas en el desarrollo del PL.
- *Variables involucradas*
 - (II-MD) /(III- MD): Metodología del docente
 - (I-ELD): Experiencia literaria del docente
 - (I-CL): Comprensión lectora
 - (I-EV): Evaluación
- *Breve descripción:*
 En esta parte del experimento el investigador observó en silencio y registró una serie de indicadores previamente seleccionados, a través de una ficha de observación.
 La observación se realizó con el acuerdo de dirección de la I.E.P. “San José Obrero” de Piura, así como del profesorado para ingresar a las clases, una vez en un mes en cada uno de los grados.
 La rejilla de observación consta de tres partes (Inicio, desarrollo y cierre de la clase), cada una con ítems diferentes. Dichos ítems contrastan la relación entre profesor –alumno.

1. Metodología docente: recoge información sobre el siguiente indicador en relación con ítems propuestos.

Indicador	Nº de ítem
Indica si los docentes ejecutan el contrato didáctico	15
Indicador de aplicación de la estrategia de “Animación a la lectura”	1
Indica si en la clase los docentes utilizan materiales didácticos para animar a la lectura	1
Indicador de los momentos pedagógicos básicos de una clase.	A, B, C
Indica la distribución del contenido de una clase de PL.	6, 7, 8
Indica la adquisición de conocimientos a partir de los conocimiento previos.	2

Distribución del tiempo en el desarrollo de los momentos de una clase.	A, B, C
Aplicación del conflicto cognitivo	3, 4
Acompañamiento de los aprendizajes	12, 13
Construcción de los aprendizajes	16,17

2. Experiencia literaria del docente: recoge información sobre el siguiente indicador en relación con ítems propuestos.

Indicador	Nº de ítem
Indicador del conocimiento del contenido total de la obra literaria por parte de los profesores con el fin de profundizar las clases.	5

3. Comprensión lectora: recoge información sobre el siguiente indicador en relación con ítems propuestos.

Indicador	Nº de ítem
Indica si los docentes abordan en sus sesiones de clase temas relacionados con el desarrollo de la comprensión lectora.	14
Indica si el profesor desarrolla actividades de comprensión en los distintos niveles de la CL.	9, 10, 11,12
Indica si en las clases los docentes encuentran dificultades prácticas en diversos aspectos de la lectura de las obras del PL.	14

4. Evaluación: recoge información sobre el siguiente indicador en relación con ítems propuestos.

Indicador	Nº de ítem
Indicador de forma de evaluación de los alumnos	18, 19, 20

- *Herramienta:* Rejilla de observación

FICHA DE OBSERVACIÓN DE UNA SESIÓN DE ENSEÑANZA - PLAN LECTOR

I. DATOS INFORMATIVOS:

- Nombre de la persona que ejecutó la sesión

- Nombre de la persona que observó la sesión:

- Tema de la sesión observada:

- Grado al que fue dirigida:

- Duración:

- Lugar y fecha:

II. DESARROLLO DE LA SESIÓN:

Nº	ASPECTOS A OBSERVAR	NO	SÍ	OBSERVA- CIONES
A	INICIO			
1	¿La actividad inicial despertó el interés de los alumnos? ¿Utilizó algún material didáctico?			
2	¿Se tomaron como punto de partida los saberes previos de los alumnos?			
3	¿Provocó la autorreflexión?			
4	¿Se empleó adecuadamente la estrategia seleccionada?			
B	DESARROLLO			
5	¿Se profundizó en el tema de acuerdo al grado de estudios?			
6	¿Se desarrollaron solo contenidos conceptuales?			

7	¿Se desarrollaron solo contenidos procedimentales?			
8	¿Se desarrollaron solo contenidos actitudinales?			
9	¿Se desarrollaron actividades relacionadas al nivel literal de la lectura?			
10	¿Se desarrollaron actividades relacionadas al nivel inferencial de la lectura?			
11	¿Se desarrollaron actividades relacionadas al nivel crítico-valorativo de la lectura?			
12	¿Se formularon preguntas que obligaron a reflexionar a los estudiantes?			
13	¿Se presentaron ejemplos y/o problemas para inducir a los alumnos a la adquisición y comprensión de las nociones esenciales?			
14	¿Se emplearon las estrategias y técnicas seleccionadas para comprender el contenido de la clase (cuadros sinópticos, esquemas, diseños gráficos, símbolos, debates, exposiciones, etc.)?			
15	¿Se desarrollaron diversas formas de participación en los estudiantes?			
16	¿Se dieron las orientaciones adecuadas para que los alumnos supieran qué actividades realizar y cómo hacerlas?			
17	¿Las actividades planteadas permitieron la transferencia del aprendizaje?			
C	CIERRE			
18	¿Se lograron los objetivos planteados a través de la evaluación o metacognición?			

19	¿Se emplearon instrumentos de evaluación?			
20	¿Se concedió a los alumnos los momentos para reflexionar y tomar conciencia de cómo se aprendió y cómo mejorarlo?			

Sugerencias:

**EVALUACIÓN GENERAL DE LA SESIÓN DE
ENSEÑANZA – APRENDIZAJE**

ITEMS	NO	SÍ	OBSERVACIONES
Programada			
Organizada			
Debidamente dosificada			
Dinámica			
Interesante			
Novedosa			
Participativa			
Dirigida			
Relacionada con la realidad			
Motivadora			
Formativa/Enriquecedora			
Crítica			

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El presente capítulo describe la información recogida por los instrumentos. Se trata de un conjunto de datos recolectados a lo largo de la experimentación, es decir las observaciones realizadas en el aula, al igual de la resolución de los cuestionarios y entrevistas.

La valoración de los resultados se realiza después de haber obtenido los datos observados. Es en este apartado en el que se confronta en relación con el cuadro de análisis de variables a fin de hacer las correcciones necesarias.

Destacamos, entonces, la importancia de esta sección, pues en la medida en que nos ofrezca información, podremos determinar los objetivos y contrastar empíricamente la hipótesis.

4.1 Cuestionario de alumnos

4.1.1. Tema 1: Hábito Lector

Esta dimensión de análisis de la eficacia del Plan Lector del colegio “San José Obrero” de Piura se mide en relación con un indicador evidenciado en la primera pregunta del cuestionario aplicado a los alumnos y relacionado al primer ítem. El objetivo de esta dimensión es

determinar la cantidad de obras leídas por completo. A continuación se describe el indicador.

Indicador: cantidad de obras leídas

Ítem	Variables de interpretación
Ítem 1: cantidad de obras leídas	- Si leen todas las obras propuestas en el PL, interpreto que los alumnos leen siempre. - Si leen de 7 a 6 obras propuestas en el PL, interpreto que los alumnos leen frecuentemente. - Si leen de 5 a 4 obras propuestas en el PL, interpreto que los alumnos leen casi siempre. - Si leen de 1 a 3 obras propuestas en el PL, interpreto que los alumnos leen algunas veces. - Si no leen ninguna de las obras propuestas en el PL, interpreto que los alumnos NUNCA leen.

Descripción de los datos obtenidos:

Estadísticos		
Hábito lector: cantidad de obras leídas		
N°	Válidos	205
	Perdidos	1
Moda		4

Tabla 1: Cuestionarios válidos del ítem evaluado

Hábito lector: cantidad de obras leídas					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Todas	25	12,1	12,2	12,2
	De 7 a 6	25	12,1	12,2	24,4
	De 5 a 4	56	27,2	27,3	51,7
	De 1 a 3	82	39,8	40,0	91,7
	Ninguna	17	8,3	8,3	100,0
	Total	205	99,5	100,0	
Perdidos	No contesta	1	,5		
Total		206	100,0		

Tabla 2: Porcentaje y número de alumnos por cantidad de obras leídas

Interpretación de los datos obtenidos:

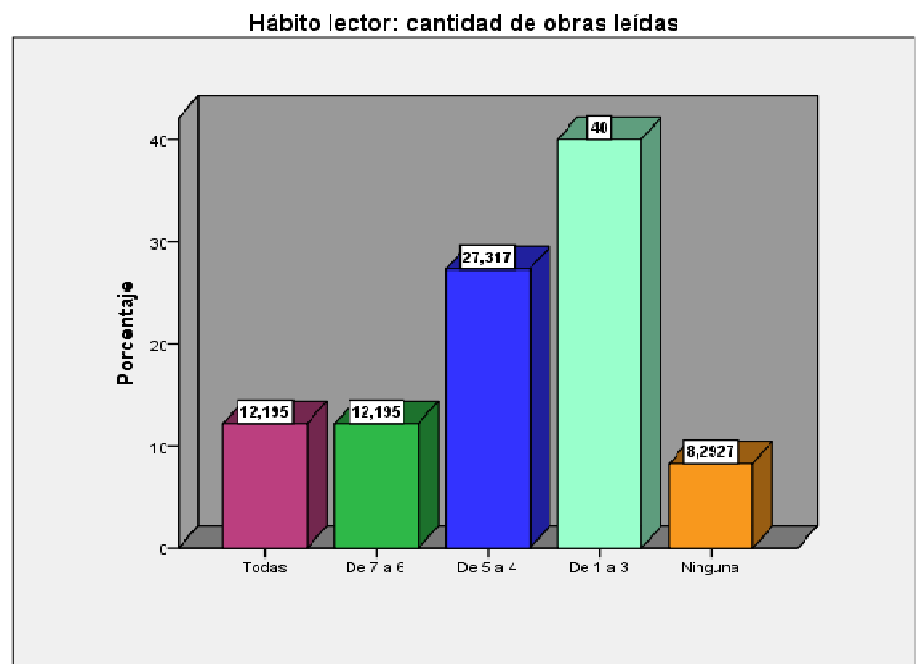


Figura 1: Ítem 1: Cantidad de obras leídas por completo

En la figura se puede observar que de las opciones presentadas hay un mayor índice de respuestas en la cuarta opción (82 alumnos); es decir, la moda señala que el 40% del total de alumnos (206) encuestados solo leen por completo entre 1 y 3 obras de las propuestas en el PL. Son muy pocos los alumnos que leen todas las obras, el porcentaje alcanzado está en 12% de alumnos de 3° a 5° de secundaria, igual porcentaje de los que leen en promedio la mitad del total de obras del plan lector (6 obras). Y del total de los alumnos hay un índice de alumnos que no lee ninguna obra. En relación con las variables de análisis establecidas, debemos afirmar que los alumnos, en general, leen algunas veces todas las obras del PL debido a que leen entre 1 y 3 obras por completo. Por lo que, se puede afirmar que el PL no cumple con el objetivo de cantidad de obras leídas en el año escolar, es decir, un porcentaje considerable no lee las 12 obras completas en un año.

Y del total de los alumnos hay un índice de alumnos que no lee ninguna obra. En relación con las variables de análisis establecidas, debemos afirmar que los alumnos, en general, leen algunas veces todas las obras del PL debido a que leen entre 1 y 3 obras por completo. Por lo que, se puede afirmar que el PL no cumple con el objetivo de cantidad de obras leídas en el año escolar, es decir, un porcentaje considerable no lee las 12 obras completas en un año.

4.1.2. Tema 2: Comprensión Lectora

Esta dimensión de análisis de la eficacia del Plan Lector del colegio “San José Obrero” de Piura se mide en relación con tres indicadores evidenciados en tres preguntas del cuestionario aplicado a alumnos que se corresponden con los ítems citados a continuación. Con estas preguntas determinaremos si los docentes favorecen o no el desarrollo de algunos de los niveles de CL (literal, inferencia y crítico-valorativo).

Indicador: Desarrollo de los niveles de comprensión lectora

Ítem	Variables de interpretación
Ítem 2: Frecuencia del desarrollo de actividades de CL	- Si más de la mitad de los alumnos indican que la frecuencia <i>siempre o casi siempre</i> con la que sus profesores desarrollan actividades relacionadas al desarrollo de la comprensión lectora, interpreto que el docente SÍ favorece el desarrollo de la misma. - Si más de la mitad de los alumnos indican que la frecuencia <i>algunas veces o nunca</i> con la que sus profesores desarrollan actividades relacionadas al desarrollo de la comprensión lectora, interpreto que el docente NO favorece el desarrollo de la misma.
Ítem 3_1: Desarrollo de actividades de CL	- Si el docente incorpora en sus sesiones de clase alguna actividad de comprensión lectora, interpreto que SÍ favorece al desarrollo de la misma. - Si el docente no incorpora en sus sesiones de clase alguna actividad de comprensión lectora, interpreto que NO favorece al desarrollo de la misma.
Ítem 3_2: Desarrollo de los niveles de CL	- Sí, pero entendida como decodificación. - Sí, pero entendida como comprensión literal. - Sí, pero entendida como comprensión literal e inferencial. - Lectura entendida como comprender el texto de manera íntegra en sus niveles literal, inferencial y crítico. - No se considera.

Descripción de los datos obtenidos:

Estadísticos				
		Comprensión lectora: frecuencia de desarrollo de actividades de CL	Comprensión lectora: desarrollo de actividades de CL	Comprensión lectora: desarrollo de niveles de CL
N	Válidos	205	205	161
	Perdidos	1	1	45
Moda		1	1	4

Tabla 3: Cuestionarios válidos de los ítems evaluados

Ítem 2: Frecuencia del desarrollo de actividades de CL

Comprensión lectora: frecuencia de desarrollo de actividades de CL					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Siempre	115	55,8	56,1	56,1
	Casi siempre	61	29,6	29,8	85,9
	Algunas veces	27	13,1	13,2	99,0
	Nunca	2	1,0	1,0	100,0
	Total	205	99,5	100,0	
Perdidos	No válida	1	,5		
Total		206	100,0		

Tabla 4: Porcentaje y número de alumnos por frecuencia de actividades de CL

Ítem 3_1: Desarrollo de actividades de CL

Comprensión lectora: desarrollo de actividades de CL					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí hay actividades de comprensión lectora	193	93,7	94,1	94,1
	No hay actividades de comprensión lectora	12	5,8	5,9	100,0
	Total	205	99,5	100,0	
Perdidos	No contesta	1	,5		
Total		206	100,0		

Tabla 5: Porcentaje y número de alumnos por desarrollo de actividades del PL

Ítem 3_2: Desarrollo de los niveles de CL

Comprensión lectora: desarrollo de niveles de CL					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Lectura correcta de letras y signos de puntuación	14	6,8	8,7	8,7
	Identifica información explícita del texto	11	5,3	6,8	15,5
	Identifica información explícita y deduce información	18	8,7	11,2	26,7
	Identifica, deduce y establece juicios críticos	118	57,3	73,3	100,0
	Total	161	78,2	100,0	
Perdidos	No contesta	7	3,4		
	No válida	38	18,4		
	Total	45	21,8		
Total		206	100,0		

Tabla 6: Porcentaje de desarrollo de niveles de comprensión lectora por alumnos

Interpretación de los datos obtenidos:

Comprensión lectora: frecuencia de desarrollo de actividades de CL

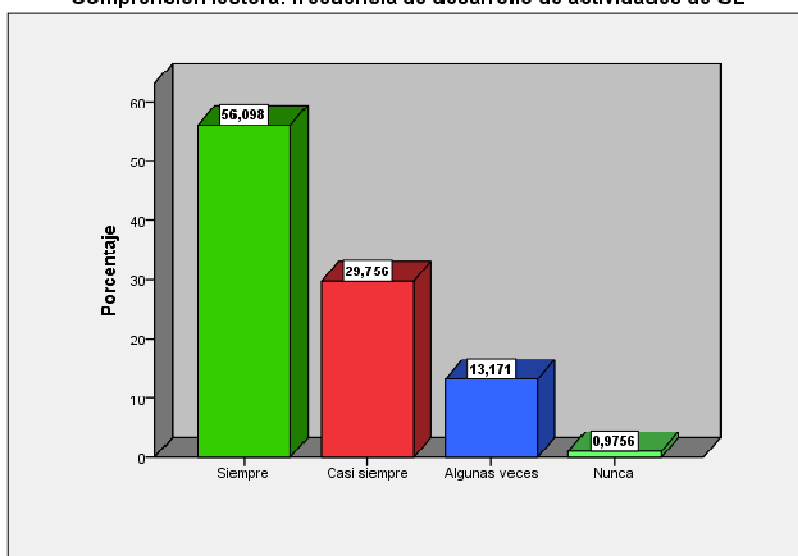


Figura 2: Ítem 2 Frecuencia del desarrollo de actividades de CL

Comprensión lectora: desarrollo de actividades de CL

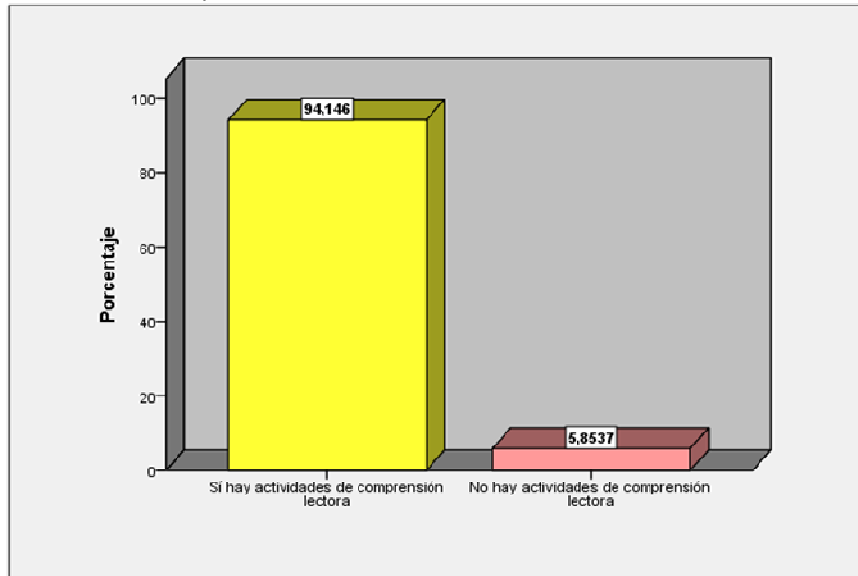


Figura 3: Ítem 3.1.Desarrollo de actividades de CL

Comprensión lectora: desarrollo de niveles de CL

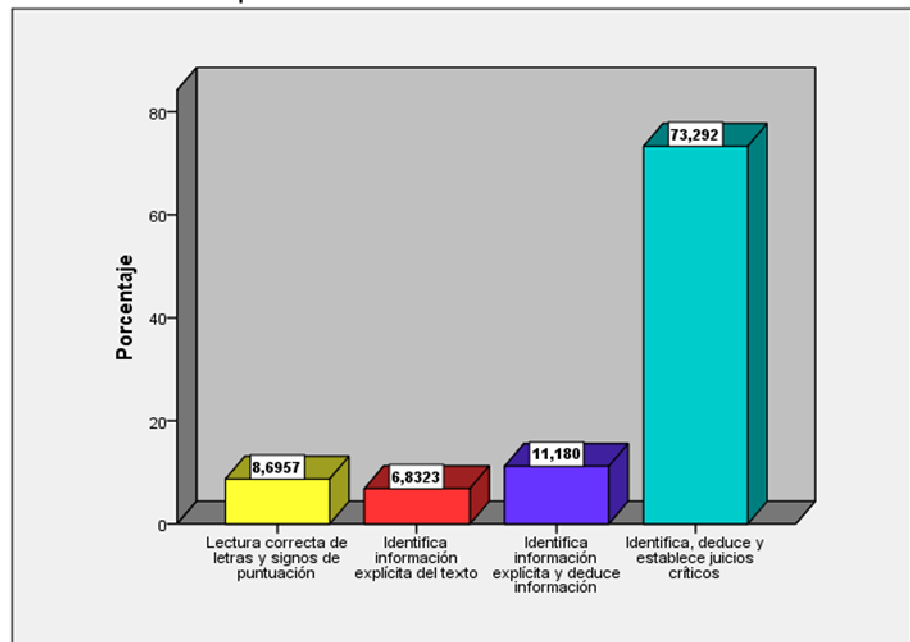


Figura 4: Ítem 3.2: Desarrollo de niveles de CL

De acuerdo con los datos estadísticos, la moda señala que dos de los indicadores arrojan a la primera opción como la que presenta mayor incidencia en los alumnos. Tal es el caso del ítem 2: Frecuencia del desarrollo de actividades de CL. En este el 56% de los alumnos señala que su profesor de PL *siempre* promueve actividades relacionadas con la CL y le sigue un porcentaje de 30% de alumnos que señalan que *casi siempre* su profesor promueve dichas actividades (véase tabla y figura 2).

Por consiguiente, en el segundo indicador, y de acuerdo con la figura 3 (Desarrollo de actividades de CL), el 94% de alumnos afirma que su profesor sí desarrolla actividades de CL, de las cuales, y de acuerdo con la figura 4 (Desarrollo de los niveles de CL), el 73.3% se centran en comprender el texto de manera íntegra en sus niveles literal, inferencial y crítico (véase tabla 5 y 6; y figura 3 y 4).

En resumen, los resultados en análisis del tema comprensión lectora demuestran que los alumnos de 3° a 5° de secundaria:

- En su mayoría (más de la mitad) señalan que sus profesores sí desarrollan actividades que ayudan a mejorar la comprensión lectora y que además lo hacen siempre y casi siempre.
- Que dichas actividades de CL se centran en conocer el texto de manera íntegra, identificando información explícita, deduciendo información, estableciendo juicios valorativos y reflexionando sobre el proceso lector.

En este sentido, y tomando en cuenta los resultados del tema anterior, se puede afirmar que, a pesar de que los alumnos no leen por completo el total de obras del plan lector, sí desarrollan actividades de comprensión lectora con el profesor. Por lo que, uno de los objetivos del plan lector se cumple en la medida en que los docentes desarrollan las habilidades de CL de sus estudiantes.

4.1.3. Tema 3: Objetivos de lectura

Determinar si los motivos por los que los alumnos leen son intrínsecos, es el objetivo de la observación de este tema. La eficacia del Plan Lector del colegio San José Obrero se medirá a través de este objetivo evidenciado en tres indicadores los cuales se describen en tres preguntas del cuestionario aplicado a los alumnos.

A continuación describiremos cada uno de los indicadores y, en consecuencia, interpretaremos los resultados a través de nuestras variables previamente establecidas.

Indicador: motivos de lectura (si son o no intrínsecos)

Ítem	Variables de interpretación
Ítem 4: motivos por los que los alumnos no terminan de leer	- Si la mayoría de los alumnos no termina de leer por falta de tiempo, interpreto que es la planificación del PL la que está influyendo negativamente en la motivación intrínseca. - Si la mayoría de los alumnos no termina de leer por otros entretenimientos y desinterés, interpreto que no es el PL el que influye negativamente sino que no está motivado intrínsecamente por la lectura.
Ítem 5: motivos por los que los alumnos leen	Motivos por los que los alumnos leen: - Si los alumnos leen por GUSTO Y PLACER, interpreto que los alumnos están motivados intrínsecamente. - Si los alumnos leen por OBLIGACIÓN, interpreto que los alumnos están motivados extrínsecamente.
Ítem 6: motivos con los que los alumnos se identifican	- Si la mayoría de alumnos se identifica con las frases “leer enriquece el conocimiento” y “leer es un placer”, interpreto que están motivados intrínsecamente a la lectura. - Si la mayoría de alumnos se identifica con la frase “leer para poder aprobar”, interpreto que están motivados extrínsecamente a la lectura. - Si los alumnos se identifican con las frases: “leer es perder el tiempo” y “leer es aburrido”, interpreto que los alumnos no están motivados a leer.

Descripción de los datos obtenidos:

Estadísticos				
		Objetivo de lectura: motivos por los que los alumnos dejan de leer	Objetivo de lectura: motivos por los que los alumnos leen	Objetivo de lectura: motivos con los que se identifican los alumnos
Nº	Válidos	205	201	204
	Perdidos	1	5	2
Moda		3	2	1

Tabla 7: Cuestionarios válidos de los ítems evaluados

Ítem 4: Motivos por los que los alumnos dejan de leer

Objetivo de lectura: motivos por los que los alumnos no terminan de leer					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Te falta tiempo	69	33,5	33,7	33,7
	Prefieres emplear tu tiempo libre en otros entretenimientos	48	23,3	23,4	57,1
	No te parece interesante la obra	70	34,0	34,1	91,2
	Otros	18	8,7	8,8	100,0
	Total	205	99,5	100,0	
Perdidos	No válida	1	,5		
Total		206	100,0		

Tabla 8: Porcentaje y número de alumnos por motivos para no leer

Ítem 5: Motivos por los que los alumnos leen

Objetivo de lectura: motivos por los que los alumnos leen					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Por gusto y placer	79	38,3	39,3	39,3
	Por desarrollar los trabajos encargados	93	45,1	46,3	85,6
	Porque tus amigos leen	3	1,5	1,5	87,1
	Otros	26	12,6	12,9	100,0
	Total	201	97,6	100,0	
Perdidos	No contesta	1	,5		
	No válida	4	1,9		
	Total	5	2,4		
Total		206	100,0		

Tabla 9: Porcentaje y número de alumnos por motivos para no leer

Ítem 6: Motivos con los que los alumnos se identifican

Objetivo de lectura: motivos con los que se identifican los alumnos		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Leer enriquece el conocimiento	124	60,2	60,8	60,8
	Leer es un placer	43	20,9	21,1	81,9
	Leer para aprobar	33	16,0	16,2	98,0
	Leer es perder el tiempo	1	,5	,5	98,5
	Leer es aburrido	3	1,5	1,5	100,0
	Total	204	99,0	100,0	
Perdidos	No válida	2	1,0		
Total		206	100,0		

Tabla 10: Porcentaje y número de alumnos por motivos con los que se identifican

Interpretación de los datos obtenidos:

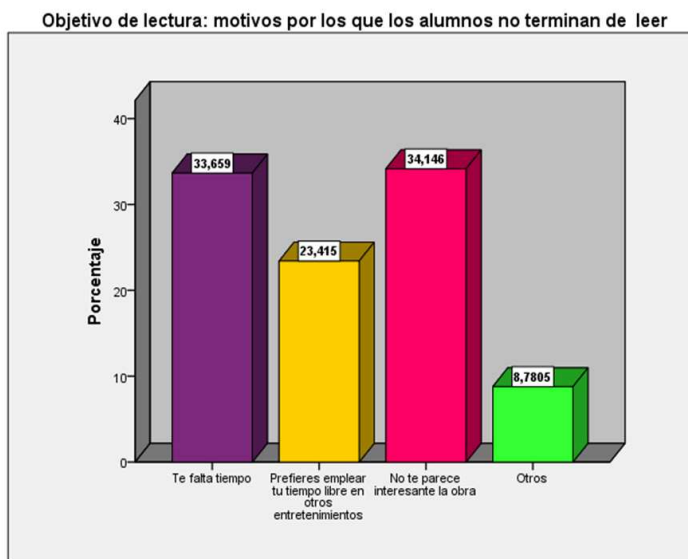


Figura 5: Ítem 4: Motivos por los que los alumnos no terminan de leer

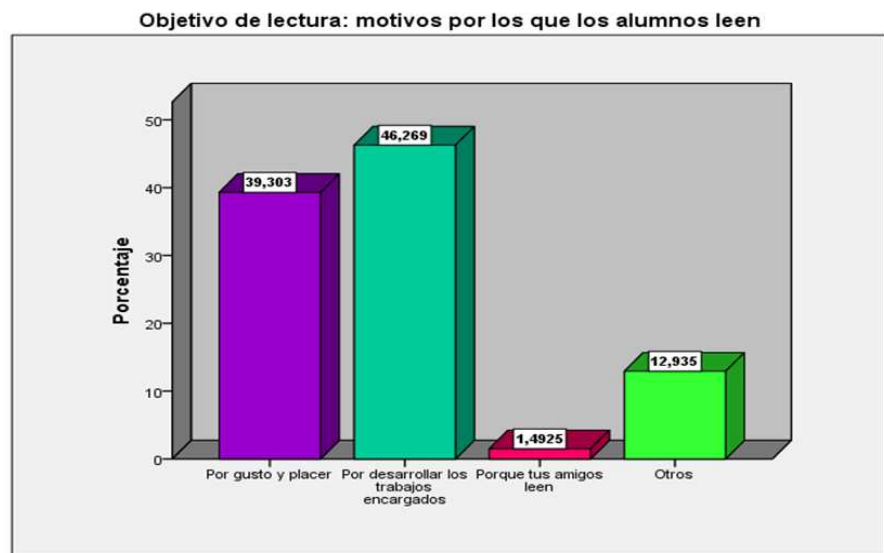


Figura 6: Ítem 5: Motivos por los que los alumnos leen

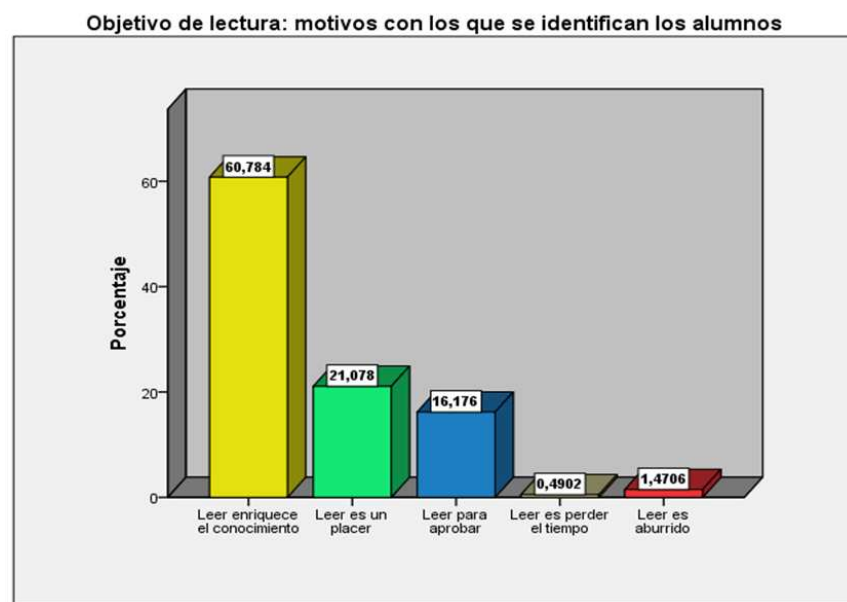


Figura 7: Ítem 6: Motivos con los que los alumnos se identifican

Dentro de los motivos por los que los alumnos dejan de leer una obra, la opción 3: no te parece interesante la obra, alcanzó el mayor porcentaje (34, 1%). Le sigue primera opción: falta de tiempo con un 33, 6% (véase tabla 8 y figura 5).

En relación con el ítem 5: motivos por los que los alumnos leen, el 46, 2% respondió que leen las obras propuestas en el PL solo por desarrollar los trabajos encargados, mientras que el 39% lo hace por gusto y placer. Los menores porcentajes alcanzados, el 12,9 % y el 1,4%, corresponden que los alumnos leen por imitación, es decir porque sus amigos leen, entre otros (véase tabla 9 y figura 6).

Por su parte, en el ítem 6: motivos con los que los alumnos se identifican, el mayor porcentaje de alumnos (60,7%) se identifica con la idea de que leer enriquece el conocimiento. Sin embargo menos del 30% del grupo se identificaron con que leer es un placer (21%) y leer para aprobar (16, 1%) (véase tabla 10 y figura 7).

En conclusión, los resultados en el tema objetivos de la lectura demuestran que los alumnos de 3° a 5° de secundaria:

- No leen por gusto y placer sino que lo hacen por obligación (para elaborar los trabajos encargados), es decir están motivados extrínsecamente.
- No leen las obras del PL debido a que no les parece interesante, es decir prima el desinterés. Y le sigue la falta de tiempo.
- A pesar de que no están motivados intrínsecamente, la mayoría considera que leer enriquece el conocimiento.

En este sentido, y tomando en cuenta los resultados del tema en cuestión, se puede afirmar que los alumnos no están motivados intrínsecamente, sino, al contrario, su motivación es extrínseca debido a que, en su mayoría, leen por obligación de los profesores. Por lo tanto no es el diseño del PL el que falla, sino que el alumno muestra desinterés para enfrentarse a la lectura. Entonces, es el docente quien deba atacar este problema para que el cumplimiento de los objetivos del PL no se vea perjudicado, debido a que hay una cierta cantidad de alumnos que considera que leer enriquece el conocimiento.

4.1.4. Tema 4: Metodología docente

La presente dimensión aborda el indicador de animación a la lectura. Este se evidencia en una pregunta (Nº 7) del cuestionario aplicado a los alumnos y al mismo tiempo se relaciona con el ítem propuesto a continuación. Se trata de la frecuencia con la que los docentes utilizan ciertas estrategias básicas propuestas en este trabajo.

El objetivo de esta dimensión aplicada a los alumnos es determinar si los docentes ponen en práctica la estrategia de animación a la lectura.

Indicador: animación a la lectura

Ítem	Variables de interpretación
Ítem 7_1: recogida de saberes previos	Aplicación de actividades para animar a la lectura: recogida de saberes previos, creación de hipótesis, producción de textos interactivos y dinámicas (juegos, concursos, dibujos, etc.). - Si los alumnos responden que la frecuencia con la que sus profesores desarrollan alguna de estas actividades (u otras) es <i>siempre o casi siempre</i> , interpreto que SÍ se aplica la estrategia de animación a la lectura. - Si los alumnos responden que la frecuencia con la que sus profesores desarrollan todas estas actividades es <i>a veces o nunca</i> , interpreto que NO se aplica la estrategia de animación a la lectura.
Ítem 7_2: creación de hipótesis	
Ítem 7_3: producción de textos	
Ítem 7_4: dinámicas	
Ítem 7_5: otros	

Descripción de los datos obtenidos:

Estadísticos						
		Metodología: frecuencia de recogida de saberes previos	Metodología: frecuencia de creación de hipótesis	Metodología: frecuencia de producción de textos	Metodología: frecuencia de dinámicas	Metodología: frecuencia de otros
N	Válidos	202	198	201	196	27
	Perdidos	4	8	5	10	179
Moda		1	2	1	3	1

Tabla 11: Cuestionarios válidos de los ítems evaluados

Ítem 7_1: Frecuencia de recogida de saberes previos

Metodología: frecuencia de recogida de saberes previos					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Siempre	118	57,3	58,4	58,4
	Casi siempre	58	28,2	28,7	87,1
	A veces	22	10,7	10,9	98,0
	Nunca	4	1,9	2,0	100,0
	Total	202	98,1	100,0	
Perdidos	No contesta	4	1,9		
Total		206	100,0		

Tabla 12: Porcentaje y número de alumnos por frecuencia de saberes previos

Ítem 7_2: Frecuencia de creación de hipótesis

Metodología: frecuencia de creación de hipótesis					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Siempre	54	26,2	27,3	27,3
	Casi siempre	71	34,5	35,9	63,1
	A veces	65	31,6	32,8	96,0
	Nunca	8	3,9	4,0	100,0
	Total	198	96,1	100,0	
Perdidos	No contesta	8	3,9		
Total		206	100,0		

Tabla 13: Porcentaje y número de alumnos por frecuencia de creación de hipótesis

Ítem 7_3: Frecuencia de producción de textos

Metodología: frecuencia de producción de textos					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Siempre	66	32,0	32,8	32,8
	Casi siempre	60	29,1	29,9	62,7
	A veces	61	29,6	30,3	93,0
	Nunca	14	6,8	7,0	100,0
	Total	201	97,6	100,0	
Perdidos	No contesta	5	2,4		
Total		206	100,0		

Tabla 14: Porcentaje y número de alumnos por producción de textos

Ítem 7_4: Frecuencia de dinámicas

Metodología: frecuencia de dinámicas					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Siempre	21	10,2	10,7	10,7
	Casi siempre	40	19,4	20,4	31,1
	A veces	93	45,1	47,4	78,6
	Nunca	42	20,4	21,4	100,0
	Total	196	95,1	100,0	
Perdidos	No contesta	10	4,9		
Total		206	100,0		

Tabla 15: Porcentaje y número de alumnos por frecuencia de dinámicas

Ítem 7_5: Frecuencia de otros

Metodología: frecuencia de otros					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Siempre	11	5,3	40,7	40,7
	Casi siempre	10	4,9	37,0	77,8
	A veces	6	2,9	22,2	100,0
	Total	27	13,1	100,0	
Perdidos	No contesta	170	82,5		
	No válida	9	4,4		
	Total	179	86,9		
Total		206	100,0		

Tabla 16: Porcentaje y número de alumnos por frecuencia de otros

Interpretación de los datos obtenidos:

Metodología: frecuencia de recogida de saberes previos

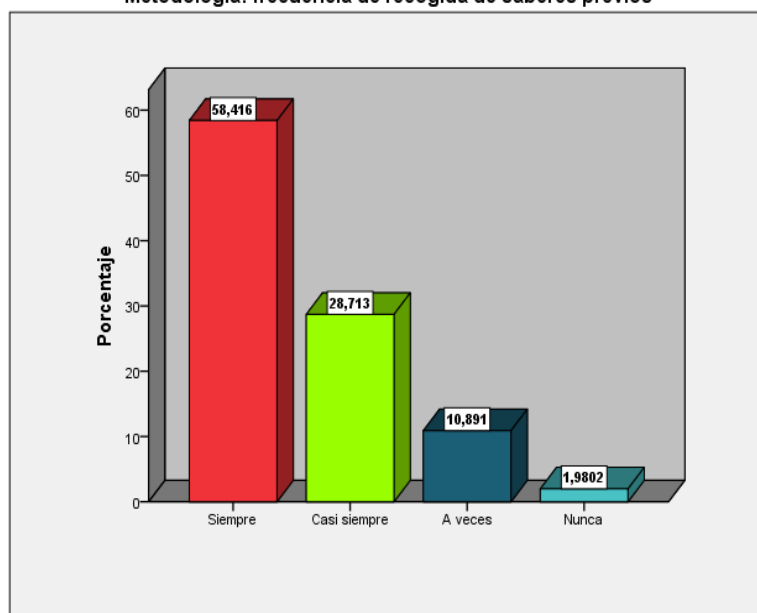


Figura 8: Ítem 7.1: Frecuencia de saberes previos

Metodología: frecuencia de creación de hipótesis

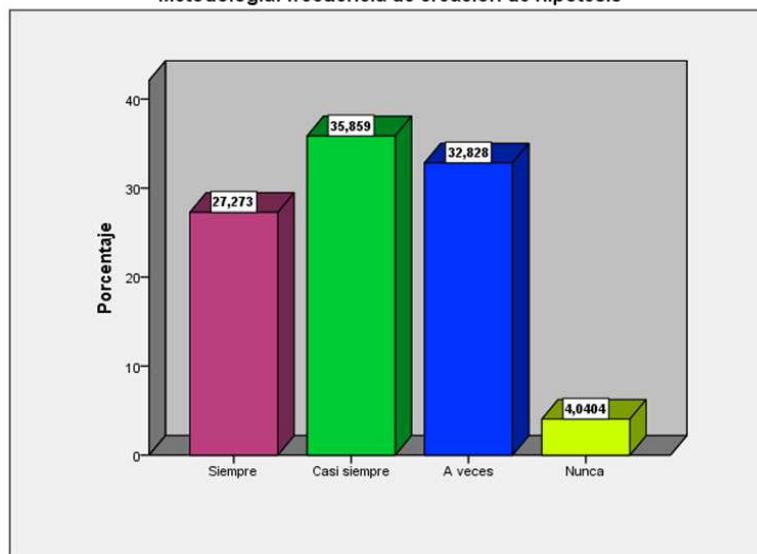


Figura 9: Ítem 7.2: Frecuencia de creación de hipótesis

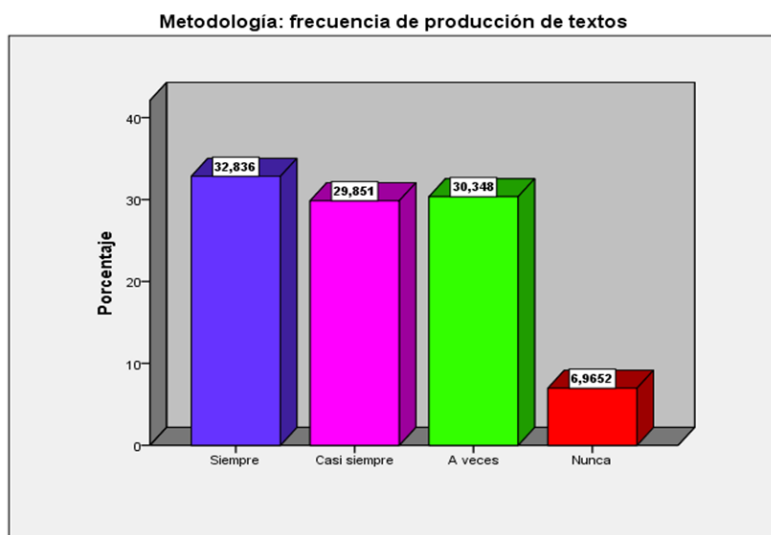


Figura 10: Ítem 7.3: Frecuencia de producción de textos

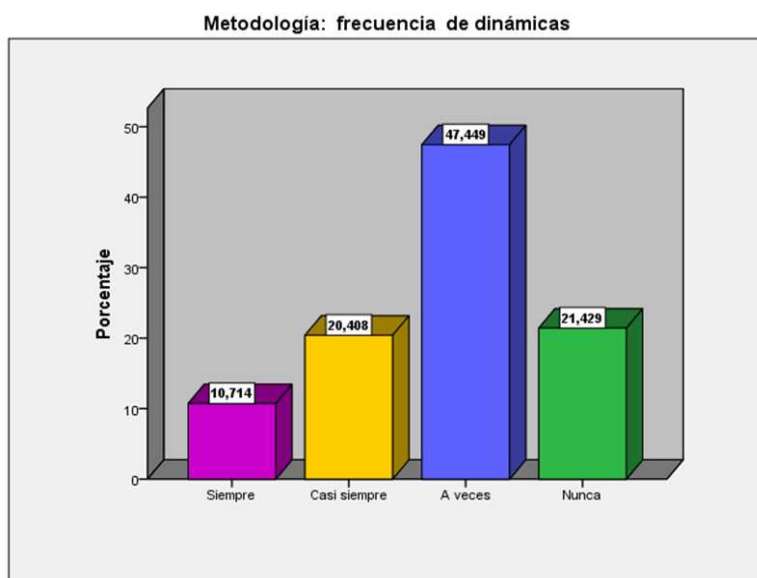


Figura 11: Ítem 7.4: Frecuencia de dinámicas

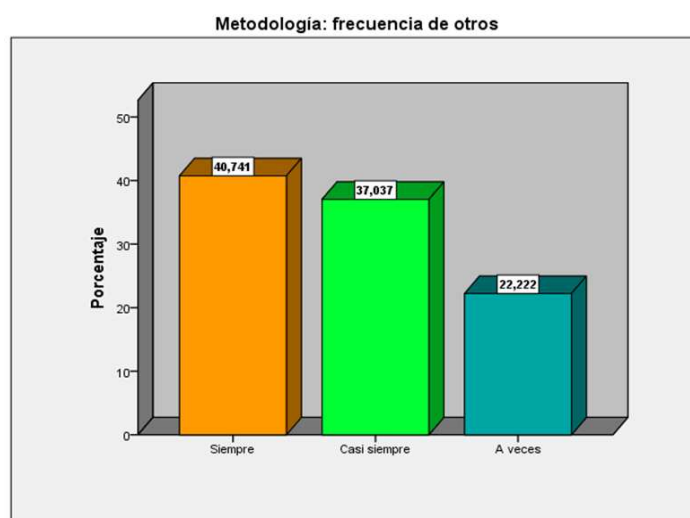


Figura 12: Ítem 7.5: Frecuencia de otros

El mayor porcentaje de alumnos (58, 4% que representa a 118 alumnos) señala que siempre es la frecuencia con la que sus profesores despiertan el interés por la lectura a través de la recogida de los saberes previos, así como también el 28, 4% que representa a 58 alumnos, responde que la frecuencia es casi siempre; mientras que un 10% (22 alumnos) señala que a veces lo hace (Véase tabla 12 y figura 8).

Por otro lado, la estrategia de creación de hipótesis para despertar el interés por la lectura alcanzó el mayor porcentaje con 35, 9% en la frecuencia casi siempre, sin embargo el 32,8% manifestó que la frecuencia de esta estrategia es a veces (véase tabla 13 y figura 9). Así mismo la aplicación de la estrategia de producción de textos alcanzó, según la moda, la frecuencia siempre con un porcentaje de 32,8% representando a 66 alumnos, aunque el 30, 3% señale que dicha estrategia se aplica a veces (véase tabla 14 y figura 10).

De acuerdo con el desarrollo de dinámicas para despertar el interés por la lectura, el mayor porcentaje de alumnos (47, 4% que corresponde a 93 alumnos) respondió que la frecuencia con la que su profesor desarrolla dicha estrategia es a veces; y por debajo de ese porcentaje (10, 7% que corresponde a 21 alumnos) contestó que la frecuencia es siempre (véase tabla 15 y figura 11).

Por último, el empleo de otras estrategias alcanzó porcentaje entre 40, 7% y 37% para la frecuencia de siempre y casi siempre, respectivamente (véase tabla 16 y figura 12).

En resumen, en cuanto a la metodología del docente, los resultados para determinar si los profesores ponen en práctica actividades para animar a la lectura demuestran que los alumnos de 3° a 5° de secundaria:

- Reconocen que la frecuencia siempre o casi siempre es la que prima en el desarrollo de las actividades para desarrollar la animación a la lectura, por lo tanto sí se aplica dicha estrategia.
- Aunque reconocen la frecuencia siempre y casi siempre en las actividades de recogida de saberes previos, creación de hipótesis y producción de textos, entre otras; la mayoría de alumnos (47, 4%) señala que las dinámicas se emplean a veces y un 21,4% señala nunca.

En este sentido, y tomando en cuenta estos resultados, se puede señalar que la metodología docente es muy buena, ayuda a incentivar la creatividad de los alumnos, puesto que, siempre o casi siempre, aplican estrategias de animación a la lectura como parte del desarrollo de las clases del PL. Sin embargo, descuidan otras relacionadas a la interacción de los estudiantes. Se trata de las dinámicas como forma de participación grupal e individual de los alumnos. La carencia de esta estrategia, se evidencia en la motivación hacia la lectura. Por ello, se puede decir que los alumnos están motivados extrínsecamente a la lectura, por falta de aplicación de las dinámicas.

En conclusión, uno de los objetivos del PL del colegio se cumple en la medida en que los docentes ayudan a desarrollar la creatividad a través de estrategias de animación a la lectura.

4.1.5. Tema 5: Función didáctica del recurso

En relación con la presente dimensión, en este apartado se pretende medir la eficacia del PL del colegio San José Obrero, a través de un indicador evidenciado en tres preguntas del cuestionario aplicado a los alumnos. En ellas se pregunta acerca del grado de satisfacción que sienten hacia las actividades encomendadas por los docentes, así como por la cantidad y utilidad de dichas actividades.

Con esto se pretende determinar si las actividades encomendadas a los alumnos generan molestias e insatisfacciones, todo ello para establecer en qué medida el PL institucional es eficaz, desde esta dimensión.

Indicador: Determinar si las actividades encomendadas a los alumnos generan molestias e insatisfacciones.

Ítem	Variables de interpretación
Ítem 8: grado de satisfacción	- Si la mayoría de alumnos responde que el si el grado de satisfacción respecto a las actividades encomendadas como parte del PL es “muy satisfecho” o “satisfecho”, interpreto que estas no generan molestias en los alumnos. - Si la mayoría de alumnos responde que el si el grado de satisfacción respecto a las actividades encomendadas como parte del PL es “poco satisfecho”, “insatisfecho” o “muy insatisfecho”, interpreto que estas sí generan molestias en los alumnos.
Ítem 9: cantidad de actividades planificadas	- Si los alumnos afirman que las actividades encomendadas como parte del plan lector son EXCESIVAS, POCAS O MUY POCAS, interpreto que los alumnos sienten MOLESTIAS E INSATISFACCIONES frente a ellas. - Si los alumnos afirman que las actividades encomendadas como parte del plan lector SON ADECUADAS, interpreto que los alumnos NO SIENTEN MOLESTIAS E INSATISFACCIONES

	frente a ellas.
Ítem 10: utilidad de las actividades planificadas	- Los alumnos SÍ consideran útil que se programe actividades para despertar el interés por la lectura. - Los alumnos NO consideran útil que se programe actividades para despertar el interés por la lectura.

Descripción de los datos obtenidos:

Estadísticos				
		Función didáctica del recurso: grado de satisfacción	Función didáctica del recurso: cantidad de actividades planificadas	Función didáctica del recurso: utilidad de las actividades planificadas
Nº	Válidos	206	206	206
	Perdidos	0	0	0
Moda		2	2	1

Tabla 17: Cuestionarios válidos de los ítems evaluados

Ítem 8: Grado de satisfacción

Función didáctica del recurso: grado de satisfacción					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy satisfecho	19	9,2	9,2	9,2
	Satisfecho	145	70,4	70,4	79,6
	Poco satisfecho	34	16,5	16,5	96,1
	Insatisfecho	7	3,4	3,4	99,5
	Muy insatisfecho	1	,5	,5	100,0
	Total	206	100,0	100,0	

Tabla 18: Porcentaje y número de alumnos por grado de satisfacción

Ítem 9: Cantidad de actividades planificadas

Función didáctica del recurso: cantidad de actividades planificadas					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Son excesivas	12	5,8	5,8	5,8
	La cantidad de actividades es la adecuada	163	79,1	79,1	85,0
	Son pocas	28	13,6	13,6	98,5
	Son muy pocas	3	1,5	1,5	100,0
	Total	206	100,0	100,0	

Tabla 19: Porcentaje y número de alumnos por cantidad de actividades

Ítem 9: Cantidad de actividades planificadas

Función didáctica del recurso: utilidad de las actividades planificadas					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	201	97,6	97,6	97,6
	No	5	2,4	2,4	100,0
	Total	206	100,0	100,0	

Tabla 20: Porcentaje y número de alumnos por utilidad de actividades

Interpretación de los datos obtenidos:

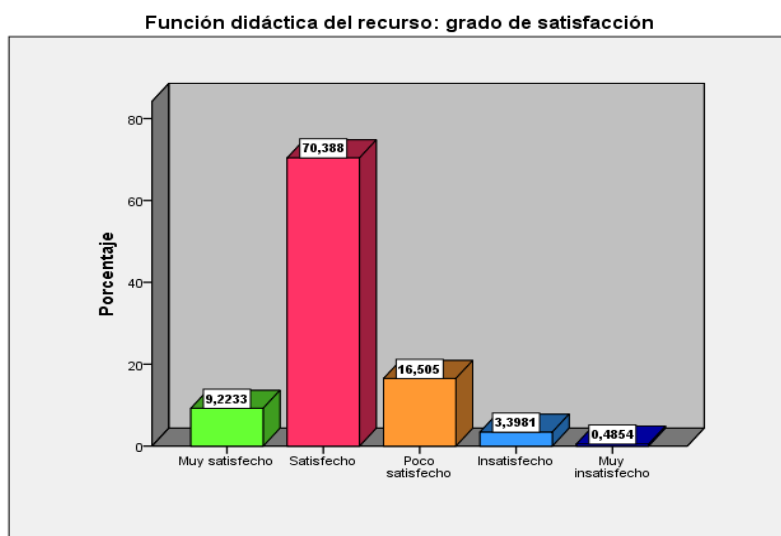


Figura 13: Ítem 8: Grado de satisfacción

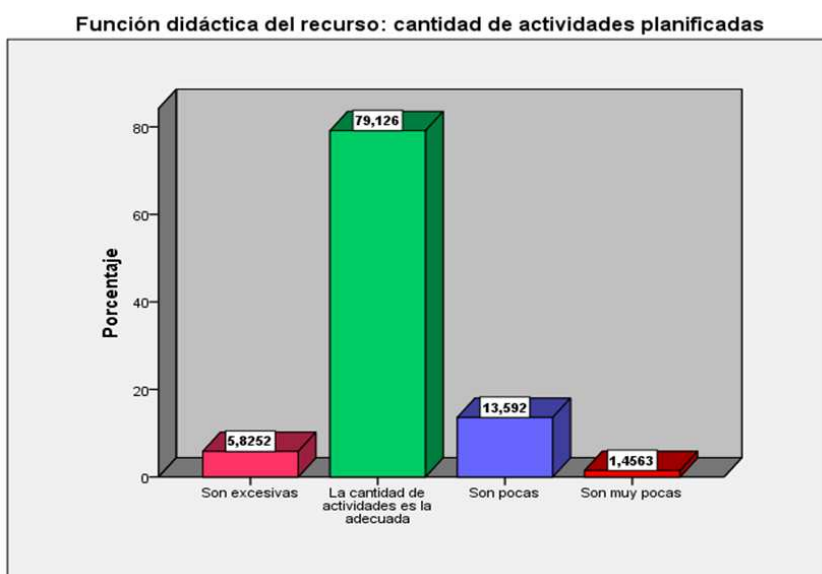


Figura 14: Ítem 9: Cantidad de actividades planificadas

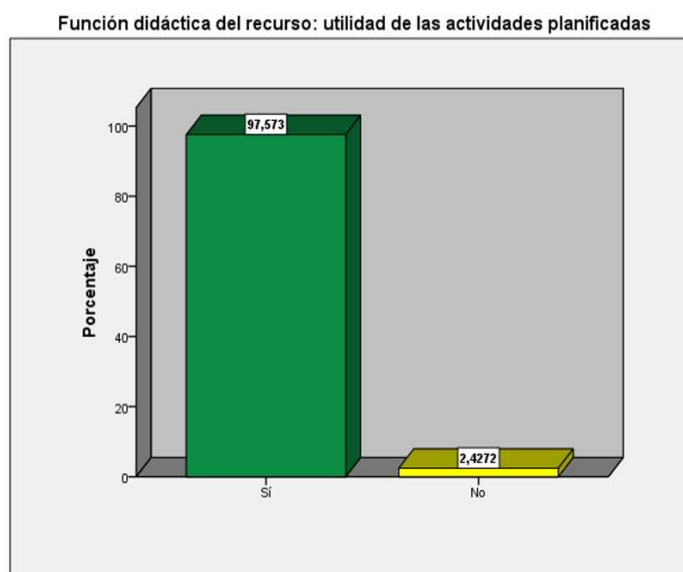


Figura 15: Ítem 10: Utilidad de actividades planificadas

Según la moda, los resultados obtenidos en cada uno de los ítems señalan que hay un mayor porcentaje de respuestas respecto, al grado de satisfacción que sienten los alumnos frente a las actividades planteadas, a la cantidad de actividades diseñadas en el PL y a la utilidad de esas actividades. El mayor porcentaje de alumnos (70, 4%) (145 alumnos) se siente satisfecho en relación con las actividades planteadas en el PL. El 79,1% (163 alumnos) considera que la cantidad de actividades propuestas en el PL es la adecuada y el 97, 6% (201 alumnos) señala que sí es útil que se programen actividades con el objetivo de despertar el interés por la lectura (véase tablas 18, 19, 20 y figuras 13, 14 y 15).

Los menores porcentajes alcanzados (entre el 9, 2% y el 3,4%), en relación con el tema grado de satisfacción, corresponden a que los alumnos se sienten muy satisfechos (9, 2%) e insatisfechos (3,4%). Asimismo en cuanto a la cantidad de actividades planificadas en el PL, el 5,8% contestó que son excesivas y el 1,5% señaló que son muy pocas (ibídem).

En resumen, los resultados obtenidos en el tema de la función didáctica del recurso (grado de satisfacción, utilidad y cantidad de las actividades) demuestra que los alumnos de 3° a 5° de secundaria:

- Se sienten satisfechos con las actividades del PL (aunque no todos se sienten muy satisfechos), por tanto estas no generan molestias ni insatisfacciones.
- Reconocen que la cantidad de actividades planificadas es la adecuada y por ende las considera útiles, por lo tanto no sienten molestias frente a ellas.

Respecto a este tema, se puede resaltar la importancia de la satisfacción de los alumnos frente a las actividades planteadas en el PL. La mayoría de estudiantes se siente satisfecho por eso, incluso con la cantidad de esas actividades. Por lo que desde esta dimensión, el PL del colegio es eficaz.

Si los alumnos no sienten molestias por las actividades, es un buen indicador para aprovechar y mejorar la dimensión de metodología del docente.

Por último, se puede afirmar que el recurso didáctico cumple una función decisiva en el desarrollo del PL, por tanto desde aspecto el PL es eficaz.

4.1.6. Tema 6: Corpus lector

En relación con la presente dimensión, en este apartado se pretende medir la eficacia del PL del colegio San José Obrero, a través de un indicador evidenciado en una pregunta (11), del cuestionario aplicado a los alumnos. En esta, se pregunta por la inclusión de los clásicos literarios dentro del corpus lector.

Con esto se pretende determinar si las actividades encomendadas a los alumnos generan molestias e insatisfacciones, todo ello para establecer en qué medida el PL institucional es eficaz, desde esta dimensión.

Indicador: inclusión de obras literarias clásicas como parte del corpus lector.

Ítem	Variables de interpretación
Ítem 11: clásicos literarios	- Si los alumnos coloca una numeración en los clásicos literarios, interpreto que sí lee literatura clásica; por lo tanto el corpus lector favorece ALTAMENTE la adquisición de cualidades como la intención orientadora, el nivel conceptual y lector. - Si los alumnos no colocan una numeración en los clásicos literarios, interpreto que no lee literatura clásica; por lo tanto el Corpus lector NO FAVORECE la adquisición de cualidades como la intención orientadora, el nivel conceptual y lector.

Descripción de los datos obtenidos:

Estadísticos		
Corpus lector: clásicos literarios		
N	Válidos	196
	Perdidos	10
Moda		1

Tabla 21: Cuestionario válido del ítem evaluado

Ítem 11: Los clásicos literarios

Corpus lector: clásicos literarios					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Lee clásica	185	89,8	94,4	94,4
	No lee clásica	11	5,3	5,6	100,0
	Total	196	95,1	100,0	
Perdidos	No responde	9	4,4		
	No válida	1	,5		
	Total	10	4,9		
Total		206	100,0		

Tabla 22: Porcentaje y número de alumnos por inclusión de clásicos literarios

Interpretación de los datos obtenidos:

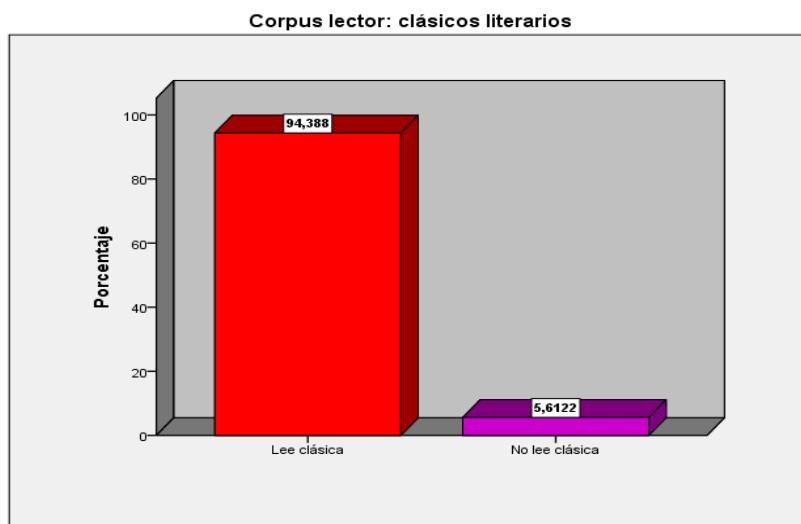


Figura 16: Ítem 11: Clásicos literarios

La inclusión y lectura de literatura clásica en el PL alcanzó el mayor porcentaje de respuesta en los alumnos con el 94, 3% y el 5, 6% corresponde al menor porcentaje (véase tabla 22 y figura 16). Por ello, y de acuerdo con nuestras variables, interpretamos que el corpus lector

favorece altamente la adquisición de cualidades como la intención orientadora, el nivel conceptual.

Desde esta dimensión se puede decir que el PL trabajado en el colegio San José Obrero es eficaz.

4.1.7. Tema 7: Evaluación

En relación con la presente dimensión, en este apartado se pretende medir la eficacia del PL del colegio San José Obrero, a través de un indicador evidenciado en una pregunta (12) del cuestionario aplicado a los alumnos. Dicha pregunta se subdivide en varios ítems relacionados con la forma de evaluar y con la frecuencia con que lo hacen.

Con esto se pretende determinar si el tipo de evaluación empleada influye positiva o negativamente en el desarrollo del PL, en esa medida se afirmará si el PL es o no eficaz, desde esta dimensión.

Indicador: evaluación según la función

Ítem	Variables de interpretación
Ítem 12_1: exposiciones orales	- Si el alumno señala que siempre o casi siempre su profesor utiliza exposiciones orales, debates y escenificaciones, interpreto que la evaluación que emplea es procesual.
Ítem 12_2: controles de lecturas de preguntas objetivas	- Si el alumno señala que siempre o casi siempre su profesor utiliza controles de lectura de preguntas cerradas, interpreto que la evaluación que emplea es sumativa.
Ítem 12_3: controles de lecturas de preguntas abiertas	- Si el alumno señala que siempre o casi siempre su profesor utiliza controles de lectura de preguntas abiertas, interpreto que la evaluación que emplea es sumativa.
Ítem 12_4: debates	- Si el alumno señala que siempre o casi siempre su profesor utiliza exposiciones orales, debates y escenificaciones, interpreto que la evaluación que emplea es procesual.
Ítem 12_5: elaboración de ensayos	- Si el alumno señala que siempre o casi siempre su profesor utiliza elaboración de ensayos como forma de evaluación, interpreto que esta es

	procesual.
Ítem 12_6: escenificaciones	- Si el alumno señala que siempre o casi siempre su profesor utiliza exposiciones orales, debates y escenificaciones, interpreto que la evaluación que emplea es procesual.
Ítem 12_7: otros	

Descripción de los datos obtenidos:

Estadísticos								
		Evaluación: exposiciones orales - Frecuencia	Evaluación: controles con preguntas objetivas - Frecuencia	Evaluación: controles con preguntas de desarrollo - Frecuencia	Evaluación: debates - Frecuencia	Evaluación: ensayos, historietas - Frecuencia	Evaluación: escenificaciones - Frecuencia	Evaluación: otros
Nº	Válidos	199	202	198	199	202	199	15
	Perdidos	7	4	8	7	4	7	191
Moda		1	1	1	3	3	3	1

Tabla 23: Cuestionarios válidos de los ítems evaluados

Interpretación de los datos obtenidos:

Ítem 12_1: Exposiciones orales

Evaluación: exposiciones orales - Frecuencia					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Siempre	83	40,3	41,7	41,7
	Casi siempre	55	26,7	27,6	69,3
	A veces	46	22,3	23,1	92,5
	Nunca	15	7,3	7,5	100,0
	Total	199	96,6	100,0	
Perdidos	No contesta	7	3,4		
Total		206	100,0		

Tabla 24: Porcentaje y número de alumnos por frecuencia de exposiciones orales

Ítem 12_2: Controles con preguntas objetivas

Evaluación: controles con preguntas objetivas- Frecuencia					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Siempre	105	51,0	52,0	52,0
	Casi siempre	64	31,1	31,7	83,7
	A veces	30	14,6	14,9	98,5
	Nunca	3	1,5	1,5	100,0
	Total	202	98,1	100,0	
Perdidos	No contesta	4	1,9		
Total		206	100,0		

Tabla 25: Porcentaje y número de alumnos por frecuencia de controles con preguntas objetivas

Ítem 12_3: Controles con preguntas de desarrollo

Evaluación: controles con preguntas de desarrollo - Frecuencia					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Siempre	112	54,4	56,6	56,6
	Casi siempre	64	31,1	32,3	88,9
	A veces	19	9,2	9,6	98,5
	Nunca	3	1,5	1,5	100,0
	Total	198	96,1	100,0	
Perdidos	No contesta	8	3,9		
Total		206	100,0		

Tabla 26: Porcentaje y número de alumnos por frecuencia de controles con preguntas de desarrollo

Ítem 12_4: Debates

Evaluación: debates - Frecuencia					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Siempre	29	14,1	14,6	14,6
	Casi siempre	70	34,0	35,2	49,7
	A veces	85	41,3	42,7	92,5
	Nunca	15	7,3	7,5	100,0
	Total	199	96,6	100,0	
Perdidos	No contesta	7	3,4		
Total		206	100,0		

Tabla 27: Porcentaje y número de alumnos por frecuencia de debates

Ítem 12_5: Ensayos, historietas

Evaluación: ensayos, historietas - Frecuencia					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Siempre	30	14,6	14,9	14,9
	Casi siempre	58	28,2	28,7	43,6
	A veces	85	41,3	42,1	85,6
	Nunca	29	14,1	14,4	100,0
	Total	202	98,1	100,0	
Perdidos	No contesta	4	1,9		
Total		206	100,0		

Tabla 28: Porcentaje y número de alumnos por frecuencia de ensayos

Ítem 12_6: Escenificaciones

Evaluación: escenificaciones - Frecuencia					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Siempre	26	12,6	13,1	13,1
	Casi siempre	38	18,4	19,1	32,2
	A veces	114	55,3	57,3	89,4
	Nunca	21	10,2	10,6	100,0
	Total	199	96,6	100,0	
Perdidos	No contesta	7	3,4		
Total		206	100,0		

Tabla 29: Porcentaje y número de alumnos por frecuencia de escenificaciones

Ítem 12_6: Otros

Evaluación: otros					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Siempre	7	3,4	46,7	46,7
	Casi siempre	4	1,9	26,7	73,3
	A veces	4	1,9	26,7	100,0
	Total	15	7,3	100,0	
Perdidos	No contesta	191	92,7		
Total		206	100,0		

Tabla 30: Porcentaje y número de alumnos por frecuencia de otros

Interpretación de los datos obtenidos:

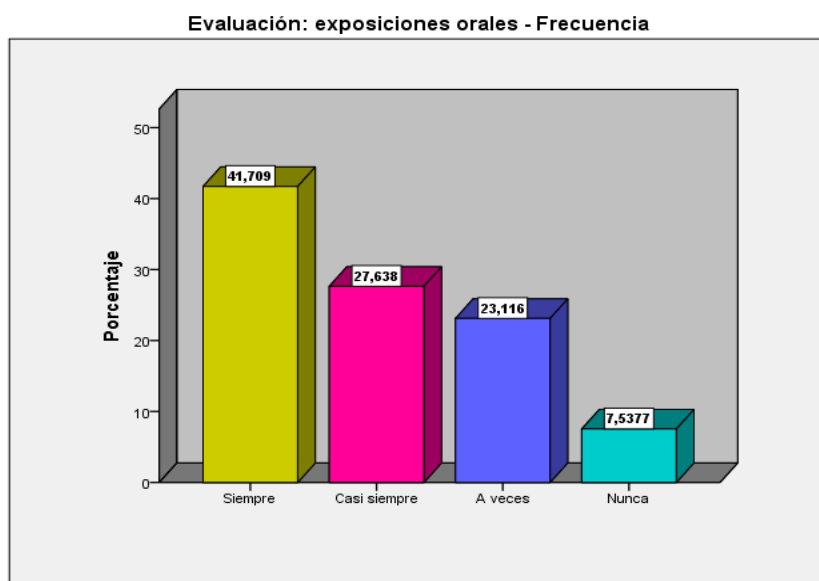


Figura 17: Ítem 12.1: Exposiciones orales

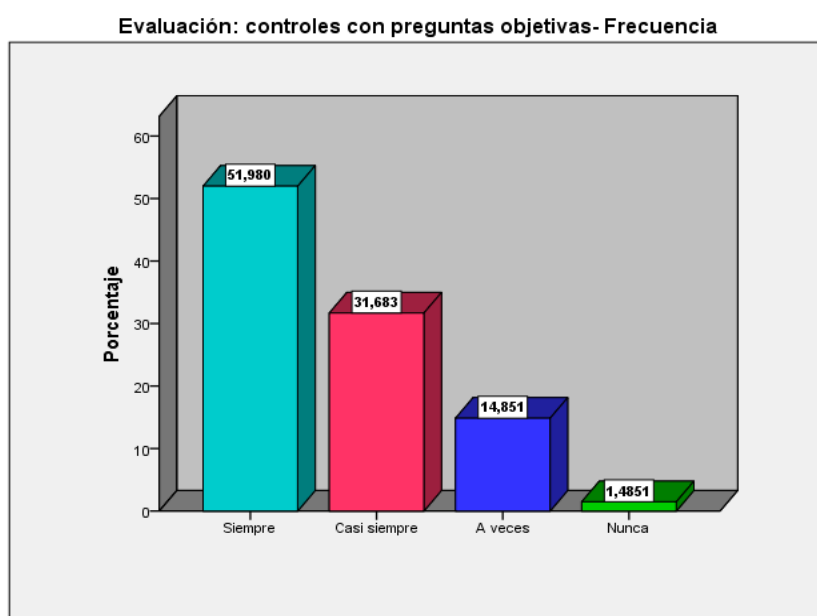


Figura 18: Ítem 12.2: Controles con preguntas objetivas

Evaluación: controles con preguntas de desarrollo - Frecuencia

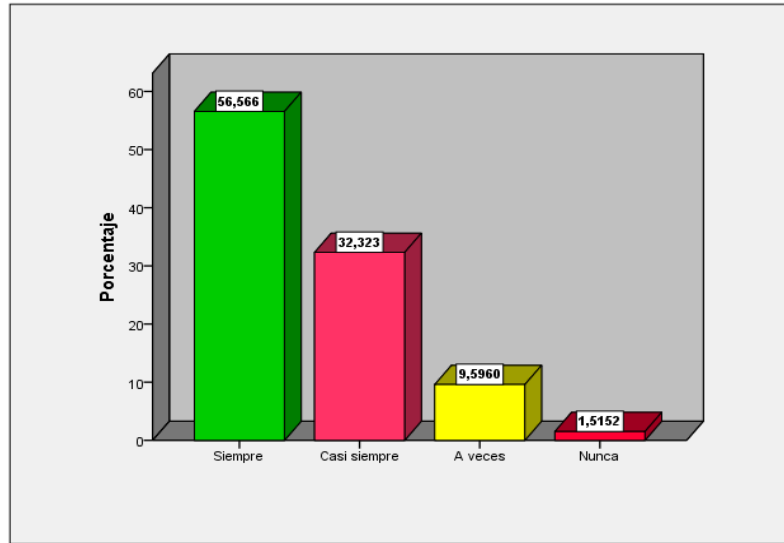


Figura 19: Ítem 12.3: Controles con preguntas de desarrollo

Evaluación: debates - Frecuencia

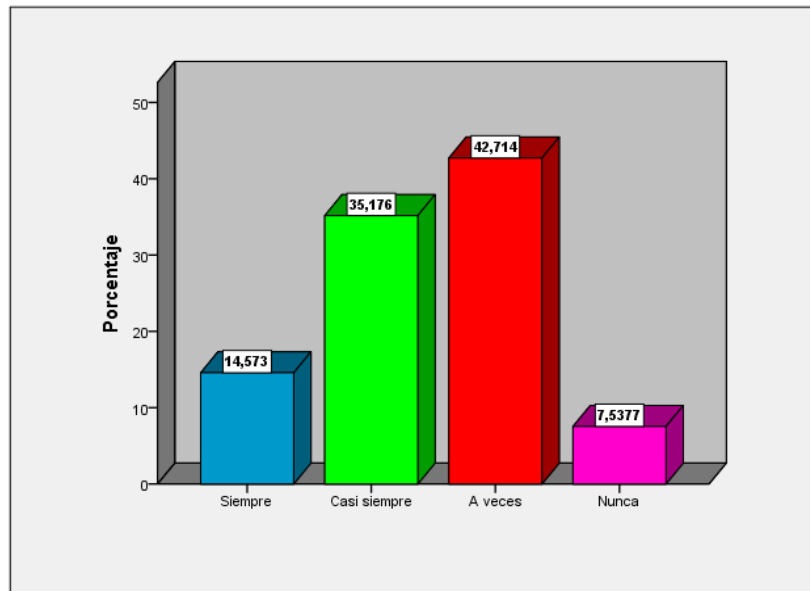


Figura 20: Ítem: 12.4: Debates

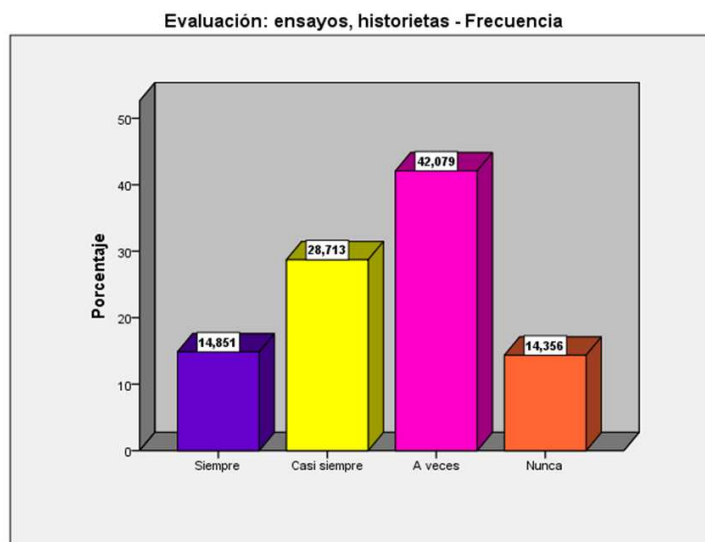


Figura 21: Ítem: 12.5: Ensayos, historietas

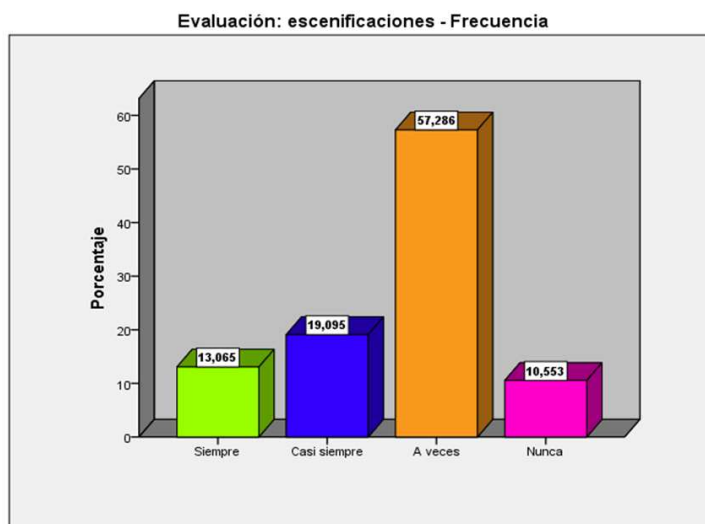


Figura 22: Ítem: 12.6: Escenificaciones

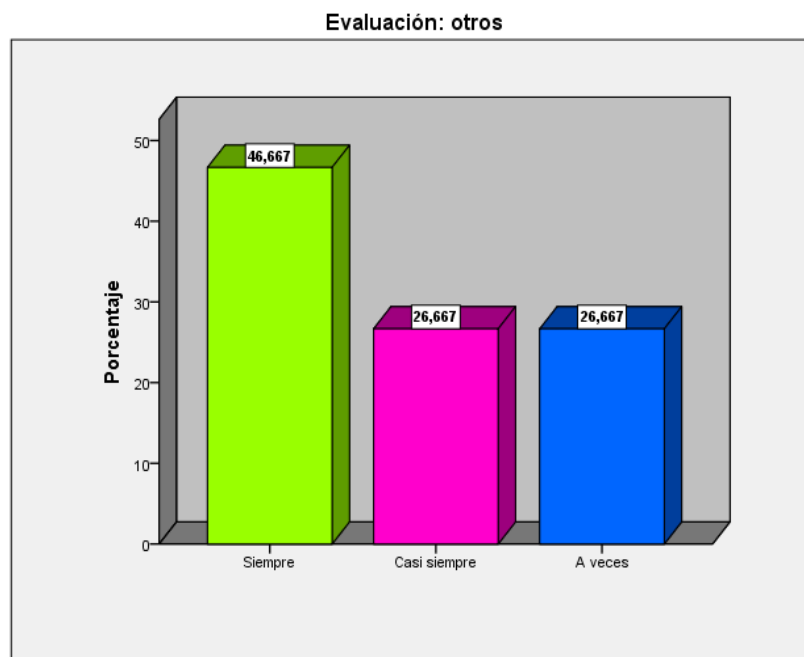


Figura 23: Ítem: 12.7: Escenificaciones

Los porcentajes más altos los encontramos en que siempre se emplean formas de evaluación como la aplicación de exposiciones orales (41, 7%), de controles de lectura con preguntas objetivas y puntuales (52%), de controles de lectura con preguntas de desarrollo (56,6%), entre otros (46,7%). El porcentaje más bajo lo encontramos en un 7, 5% con la frecuencia nunca para las exposiciones orales y en 1,5% para los controles de lectura de preguntas objetivas y de desarrollo (véase tabla 24, 25, 26 y 30 y figura 17, 18 y 23).

Los porcentajes más bajos corresponden al empleo de debates (14,6%), a la elaboración de ensayos e historietas (14,4%) y a las escenificaciones (13,1%) en la frecuencia siempre, es decir que la mayoría ha manifestado que estas formas de evaluaciones se emplean a veces (véase tabla , 27, 28 y 29 y figura 20, 21 y 22).

En resumen, los resultados de la forma de evaluación del PL demuestran que los alumnos de 3° a 5° de secundaria:

- Manifiestan que su profesor emplea siempre o casi siempre la evaluación sumativa. Podemos evidenciarla porque los docentes

siempre utilizan los controles de lectura con preguntas objetivas y de desarrollo, y a veces utilizan los debates, la elaboración de ensayos e historietas y las escenificaciones.

- Reconocen que sus profesores emplean siempre la exposición oral, entre otras para evaluar, por lo tanto interpreto que también los evalúa procesualmente aunque no es muy seguido.

En este sentido, y de acuerdo con los datos obtenidos en esta dimensión, se puede afirmar que los docentes siempre evalúan el desarrollo del PL de manera sumativa (es lo que prima, a pesar de que siempre emplean la exposición oral para evaluar), es decir, se interesan por los resultados finales por lo que utilizan exposiciones orales y controles de preguntas objetivas y de desarrollo, entre otras formas.

Lo anterior se ve reafirmado debido a que los docentes no siempre aplican otras formas más interactivas de evaluar el PL como debates, historietas, escenificaciones y ensayo. La frecuencia con que las desarrollan es a veces.

Todo esto se relaciona con el tema de la metodología docente, en el cual los profesores utilizan a veces las dinámicas como medio para motivar a la lectura. Esto indica que el PL, desde el punto de vista de la evaluación no es eficaz, pues el empleo de la evaluación sumativa influye negativamente en el desarrollo del PL.

4.2. Cuestionario de docentes

El cuestionario en mención ha sido aplicado a los docentes que desarrollan el PL en las aulas. Se trata solo de dos profesores, por lo que se van a describir los datos solo teniendo en cuenta el cuadro de interpretación de las variables establecidas previamente en relación con las respuestas dadas por los docentes.

4.2.1. Tema 1: Comprensión de lectura

Indicador: desarrollo de los niveles de comprensión lectora

Ítem	Variables de interpretación
Ítem 1: Frecuencia del desarrollo de actividades de CL	- Si la mayoría de docentes encargados de desarrollar el PL indican que la frecuencia <i>siempre o casi siempre</i> con la que desarrollan actividades relacionadas al desarrollo de la comprensión lectora, interpreto que el docente sí favorece el desarrollo de la misma. - Si la mayoría de docentes encargados de desarrollar el PL que la frecuencia <i>algunas veces o nunca</i> con la que desarrollan actividades relacionadas al desarrollo de la comprensión lectora, interpreto que el docente no favorece el desarrollo de la misma.
Ítem 2: Desarrollo de actividades de CL	- Si el docente incorpora en sus sesiones de clase alguna actividad de comprensión lectora, interpreto que SÍ favorece al desarrollo de la misma. - Si el docente no incorpora en sus sesiones de clase alguna actividad de comprensión lectora, interpreto que NO favorece al desarrollo de la misma.
Ítem 2_1: Desarrollo de los niveles de CL	- Sí, pero entendida como decodificación. - Sí, pero entendida como comprensión literal. - Sí, pero entendida como comprensión literal e inferencial. - Lectura entendida como comprender el texto de manera íntegra en sus niveles literal, inferencial, crítico y metacognitivo. - No se considera.

Descripción e interpretación de los datos obtenidos:

En cuanto al primer ítem concluimos que ambas profesoras sí desarrollan actividades que favorecen a la comprensión lectora ya que sus respuestas han estado entre la opción siempre y casi siempre. Del mismo modo, en el segundo ítem ambas coinciden con que en sus sesiones sí incorporan actividades de comprensión y se centran en conocer el texto de manera íntegra, identificando información implícita, deduciendo información y estableciendo juicios valorativos para reflexionar sobre el proceso lector.

En conclusión, esta información reafirma que tanto profesores como alumnos manifiestan que las actividades propuestas para desarrollar el PL favorecen el desarrollo de habilidades de comprensión lectora y de los distintos niveles de lectura comprensiva.

4.2.2. Tema 2: Objetivos de lectura

Indicador: participación de los docentes en la elaboración de los objetivos del Plan Lector

Ítem	Variables de interpretación
Ítem 3: Elaboración de los objetivos del PL	Participación de los docentes en la elaboración de los objetivos: - Si los docentes SÍ participan en la elaboración de los objetivos, asigno una VALORACIÓN POSITIVA. - Si los docentes NO participan en la elaboración de los objetivos, asigno una VALORACIÓN NEGATIVA

Descripción e interpretación de los datos obtenidos:

Ambos docentes señalan que sí participan de la elaboración de los objetivos del PL de su institución, por lo tanto le asignamos una valoración positiva en este ítem de evaluación: los docentes que aplican

el PL deben participar en el planteamiento de los objetivos al inicio del curso escolar.

4.2.3. Tema 3: Metodología del docente

Este tema se describe en relación con tres indicadores: 1) Conocimiento de la metodología para la ejecución del PL 2) Ejecución de contrato didáctico 3) Aplicación de la estrategia “animación a la lectura”.

Cada uno tiene ítems correspondientes en el cuestionario. A continuación, describiremos las respuestas de los docentes en cada uno de los indicadores. Y al final haremos la interpretación en relación con todos los indicadores de este apartado.

Indicador: conocimiento de la metodología para la ejecución del PL.

Ítem	Variables de interpretación
Ítem 4: Porcentaje del conocimiento de la metodología para desarrollar el PL	Conocimiento de la metodología para la ejecución del plan lector: - Si los docentes conocen en un 100%, desde el punto de vista didáctico, la ejecución del plan lector, interpreto que los docentes tienen un nivel ALTO de capacitación. - Si los docentes conocen entre un 70% y 100%, desde el punto de vista didáctico, la ejecución del plan lector, interpreto que los docentes tienen un nivel MEDIO de capacitación. - Si los docentes conocen menos del 50% desde el punto de vista didáctico, la ejecución del plan lector, interpreto que los docentes tienen un nivel BAJO de capacitación. - Si los docentes no conocen nada desde el punto de vista didáctico, la ejecución del plan lector, interpreto que los docentes tienen un

	NO se capacitan.
Ítem 5: nivel de capacitación para ejecutar el PL	Número de capacitaciones en metodología para la ejecución del plan lector: - Si los docentes reciben de 5 a más capacitaciones desde el 2006, interpreto que su nivel de capacitación para la ejecución del plan lector es ALTO. - Si los docentes reciben de 3 a 4 capacitaciones desde el 2006, interpreto que su nivel de capacitación para la ejecución del plan lector es MEDIO. - Si los docentes reciben de 1 a 2 capacitaciones desde el 2006, interpreto que su nivel de capacitación para la ejecución del plan lector es BAJO. - Si los docentes no reciben capacitación alguna, interpreto que su nivel de capacitación para la ejecución del plan lector es NULO.

En cuanto al indicador de conocimiento de metodología para ejecutar el PL en las aulas, cuando se les pregunta por el porcentaje del conocimiento respecto a metodología, la profesora de 4° y 5° secundaria señala que conoce entre un 70% y 100%, por lo tanto interpreto que posee un nivel medio de capacitación; sin embargo, la profesora de 3° secundaria manifiesta conocer en un 100%; por lo tanto, según nuestro cuadro de variables, posee un nivel alto de capacitación.

Pero, en relación con el nivel de capacitación que manejan dista mucho de la anterior pregunta, pues la docente de 3° solo ha asistido a una capacitación en el 2008, por lo que su nivel de capacitación es bajo; no obstante la docente de 4° y 5° ha asistido a 3 capacitaciones en el 2013, por ello su nivel es medio.

Indicador: ejecución del contrato didáctico

Ítem	Variables de interpretación
Ítem 6: Aplicación del contrato didáctico	Aplicación del contrato didáctico: - Si se aplica el contrato didáctico de manera FLEXIBLE, interpreto que existe una metodología MUY BUENA. - Si se aplica el contrato didáctico de manera LIMITADA, interpreto que existe una metodología REGULAR. - Si se aplica el contrato didáctico de manera UNILATERAL, interpreto que existe una metodología DEFICIENTE. - Si NO EXISTE contrato didáctico, interpreto que existe una MALA metodología.

En relación con la aplicación del contrato didáctico, ambas coinciden en que lo aplican de manera limitada en algunos aspectos, por lo tanto en ambas docentes la metodología es regular.

Indicador: aplicación de la estrategia “Animación a la lectura”

Ítem	Variables de interpretación
Ítem 7_1: Recogida de saberes previos	Aplicación de actividades para animar a la lectura: recogida de saberes previos, creación de hipótesis, producción de textos interactivos y dinámicas (juegos, concursos, dibujos, etc.). - Si todos los profesores responden que la frecuencia con la que se desarrollan alguna de estas actividades (u otras) es <i>siempre o casi siempre</i>, interpreto que SÍ se aplica la estrategia de animación a la lectura. - Si todos los profesores responden que la frecuencia con la que desarrollan todas estas actividades es <i>a veces o nunca</i>, interpreto que NO se aplica la estrategia de animación a la lectura.
Ítem 7_2: Creación de hipótesis	
Ítem 7_3: Producción de textos	
Ítem 7_4: Dinámicas	
Ítem 7_5: Otros	

En relación con la aplicación de estrategias para animar a la lectura, ambas manifiestan:

- Que la frecuencia con la que desarrollan estrategias de recogida de saberes previos es siempre y casi siempre (en cada profesora).
- Que casi siempre es la frecuencia con la que desarrollan la estrategia de creación de hipótesis.
- Que siempre es la frecuencia con la que desarrollan la estrategia de producción de textos.
- Que a veces es la frecuencia con la que desarrollan la estrategia de dinámicas de participación de alumnos durante las clases de PL.

En consecuencia, teniendo en cuenta, las respuestas recogidas de las docentes en relación con las variables descritas, se puede afirmar que el PL del colegio sí es eficaz (desde esta dimensión) debido a que sí se aplican estrategias de animación a la lectura con una frecuencia constante. En este sentido, sus respuestas sí guardan relación con las respuestas de los alumnos, además, coinciden en que a veces se desarrollan dinámicas de participación.

4.2.4. Tema 4: Experiencia literaria del docente

Indicador: conocimiento del contenido total de la obra literaria a trabajar.

Ítem	Variables de interpretación
Ítem 8: conocimiento del contenido total de la obra literaria por parte de los docentes.	Conocimiento del contenido total de la obra: - Si los docentes conocen el contenido TOTAL de la obra, es decir la lee al 100% cada una, interpreto que su experiencia literaria es BUENA. - Si los docentes conocen el contenido de la obra de forma PARCIAL, es decir la lee entre el 50% y 100% cada una, interpreto que su experiencia literaria es REGULAR. - Si los docentes conocen solo la mitad el contenido de la obra, es decir la lee solo el 50% cada una, interpreto que su experiencia literaria es DEFICIENTE. - Si los docentes leen menos del 50% o un resumen de cada una de las obras, es decir DESCONOCEN el contenido de la obra, interpreto que su experiencia literaria es NULA.

Descripción e interpretación de los datos obtenidos:

En cuanto al conocimiento del contenido total de la obra literaria por parte de los docentes, ambas afirman que las leen al 100% cada obra, por consiguiente interpreto que su experiencia literaria es buena. Desde esta dimensión el PL es eficaz.

4.2.5. Tema 5: Corpus lector

Este tema se describe en relación con estos indicadores: 1) Criterios que siguen los docentes para seleccionar las obras del PL 2) Correspondencia de las obras literarias con las principales área curriculares 3) Correspondencia de las obras literarias con los principales temas transversales 4) Inclusión de los clásicos literarios en el corpus lector

Cada uno tiene ítems correspondientes en el cuestionario. A continuación, describiremos las respuestas de los docentes en cada uno de los indicadores. Y al final haremos la interpretación en relación con todos los indicadores de este apartado.

Indicador: criterios siguen los docentes del plan lector para seleccionar las obras literarias

Ítem	Variables de interpretación
Ítem 9: El criterio que utilizan los docentes del plan lector para seleccionar las obras literarias que deberán leer los alumnos.	Criterios para seleccionar el corpus lector: calidad literaria, intención orientadora, originalidad al tratar los temas novelescamente, inclusión de clásicos inteligibles, la plasmación de valores, las cualidades estéticas del lenguaje, la acertada caracterización de los personajes. - Si los docentes utilizan AL MENOS DOS de los criterios antes mencionados, interpreto que su criterio para seleccionar el corpus lector es EFICAZ. - Si los docentes utilizan al MENOS UNO de los criterios antes mencionados, interpreto que su criterio para seleccionar el corpus lector es

	DEFICIENTE. - Si los docentes NO UTILIZAN ALGUNO de los criterios antes mencionados, interpreto que su criterio para seleccionar el corpus lector es NULO.
--	---

Según las respuestas recogidas en el cuestionario aplicado al docente se evidencia que los criterios que utilizan ambos para escoger el corpus lector son: calidad literaria, intención orientadora, inclusión de clásicos y la plasmación de valores; además agregan otros que emplean, por ejemplo que tenga en cuenta el nivel cognitivo del alumno, así como sus necesidades y los contenidos transversales.

Entonces, de acuerdo con nuestro cuadro de variables, interpreto que sus criterios para escoger las obras del PL es eficaz.

Indicador: Si las obras guardan correspondencia con los contenidos curriculares de las principales áreas

Ítem	Variables de interpretación
Ítem 10: relación entre las obras literarias propuestas y las principales áreas.	Las obras leídas por los alumnos guardan relación con los contenidos de las principales áreas curriculares: - Si una de las obras analizadas guarda relación con al MENOS UNA de las cuatro áreas principales, interpreto que SÍ EXISTE ARTICULACIÓN CURRICULAR. - Si una de las obras analizadas NO GUARDA RELACIÓN con alguna de las área principales, interpreto que NO EXISTE ARTICULACIÓN CURRICULAR.

Según las respuestas recogidas en el cuestionario aplicado al docente, en este indicador, las docentes señalan que las principales áreas curriculares (Matemática, Ciencia Tecnología y Ambiente, Comunicación, e Historia Geografía y Economía) se relacionan

obligatoriamente con el corpus lector, además agregan que las obras guardan relación con el área de Religión.

En ese sentido, a través de la variable, podemos afirmar que existe articulación curricular, pues las obras guardan relación con al menos un área de las materias curriculares.

Indicador: Si las obras guardan correspondencia con los temas transversales de la Institución Educativa.

Ítem	Variables de interpretación
Ítem 11: relación entre las obras literarias propuestas y los temas transversales.	Las obras leídas por los alumnos guardan relación con los temas transversales: - Si una de las obras analizadas guarda relación con al MENOS UNO de los temas transversales, interpreto que EXISTE ARTICULACIÓN CURRICULAR. - Si una de las obras analizadas NO GUARDA RELACIÓN con alguna de los temas transversales, interpreto que NO EXISTE ARTICULACIÓN CURRICULAR.

Por su parte, en este indicador, los docentes manifiestan que las obras del PL guardan relación con los siguientes temas transversales: educación en valores, educación para el desarrollo de la persona y la familia, educación para la convivencia, la paz y la ciudadanía y cultura ecológica. Por consiguiente, podemos afirmar que también se da la articulación curricular.

Indicador: si las obras sugeridas para los alumnos incluyen los clásicos literarios.

Ítem	Variables de interpretación
Ítem 12 (13,14): clásicos literarios	- Si los docentes colocan una numeración en los clásicos literarios, interpreto que sí lee literatura clásica; por lo tanto el corpus lector favorece ALTAMENTE la adquisición de cualidades

	como la intención orientador, el nivel conceptual y lector. - Si los docentes no colocan una numeración en los clásicos literarios, interpreto que no lee literatura clásica; por lo tanto el corpus lector NO FAVORECE la adquisición de cualidades como la intención orientadora, el nivel conceptual y lector.
--	---

Finalmente, a las preguntas 12, 13 y 14 de si incluyen en el PL los clásicos literarios, ambas docentes completaron el cuadro de la pregunta colocándole una numeración (aunque sea UNO) a los clásicos. Por ello, interpretamos que los alumnos sí leen literatura clásica y el corpus lector favorece altamente la adquisición de cualidades como la intención orientadora y el nivel conceptual.

4.2.6. Tema 6: Evaluación

En relación con la presente dimensión, en este apartado se pretende medir la eficacia del PL del colegio San José Obrero, a través de un indicador evidenciado en una pregunta (15) del cuestionario aplicado a los docentes. Dicha pregunta se subdivide en varios ítems relacionados con la forma de evaluar y con la frecuencia con que lo hacen.

Todo ello con la finalidad de determinar si los docentes evalúan procesualmente a sus alumnos, es decir, si en cada clase de PL, evalúan el proceso de aprendizaje (se debe tener en cuenta que se trata de evaluar el proceso en todos los momentos de una clase).

Indicador: forma de evaluación de los alumnos

Ítem	Variables de interpretación
Ítem 15_1: Comprende, analiza y critica situaciones planteada en los textos que lee.	- Si los docentes evalúan AL MENOS DOS de las actividades planteadas en

Ítem 15_2: Aplica los conocimientos adquiridos en su expresión oral y escrita, experimentando las diferentes formas de lenguaje artístico.	CADA SESIÓN DEL MES, interpreto que existe una EVALUACIÓN PROCESUAL. - Si los docentes NO evalúan AL MENOS DOS de las actividades planteadas en CADA SESIÓN DEL MES, interpreto que existe una EVALUACIÓN FINAL.
Ítem 15_3: Produce textos de forma creativa lúdica y placentera siguiendo un hilo conductor e identificando los destinatarios a quienes se dirigirá.	
Ítem 15_4: Participa de manera responsable en las actividades programadas.	

En relación con la forma de la evaluación ambos profesores señalan que cada ítem propuesto en el cuadro anterior es evaluado en cada sesión del mes, por lo que interpretamos que los docentes desarrollan una evaluación procesual, entendida como la medición del aprendizaje de manera cualitativa.

Indicador: monitoreo de los docentes en la ejecución del plan lector.

Ítem	Variables de interpretación
Ítem 16: monitoreo constante durante la ejecución del plan lector.	- Si los docentes son evaluados AL MENOS UNA VEZ AL MES por los miembros del Comité del plan lector, interpreto que existe un monitoreo CONSTANTE del plan lector. - Si los docentes son monitoreados MENOS DE UNA VEZ AL MES, interpreto que NO EXISTE UN MONITOREO CONSTANTE del plan lector.

En relación con el monitoreo que reciben los docentes en cuanto al desarrollo del PL, este se desarrolla cada mes, por ello se considera que existe un monitoreo constante del PL.

En resumen, de acuerdo con las respuestas recogidas de los docentes se evalúa el PL en el proceso, aplicando la expresión oral y escrita así como la producción de textos (evaluación procesual). Esta

información no coincide con la obtenida por los alumnos, por lo que se puede afirmar que no hay una articulación entre lo que se evalúa y cómo se evalúa. Las partes implicadas en este proceso no están de acuerdo, por tanto sugerimos a los docentes mejorar la metodología.

4.3 Entrevista semiestructurada

La entrevista semiestructurada es un instrumento que tiene como objetivo recoger información a través de preguntas abiertas (y puntuales) para que los implicados o cuestionados puedan sugerir o proponer ideas sobre un tema específico. En este caso, los involucrados ayudarán a dar luces sobre las principales dificultades en el desarrollo del PL, en ciertas dimensiones que consideramos relevante y que no se están atendiendo.

Este instrumento se llevó a cabo en el colegio San José Obrero de Piura, durante 30 minutos y se aplicó a los docentes encargados de desarrollar el PL en las aulas, pues en esta investigación consideramos al docente como la pieza clave para mejorar las grandes dificultades que se generan en la planificación y ejecución del PL.

4.3.1 Tema 1: Metodología del docente

Este tema se describe en relación con estos indicadores: 1) Aplicación del contrato didáctico 2) Uso de materiales didácticos para desarrollar la animación a la lectura 3) Eficacia de la aplicación de diversas actividades propuestas en el PL. Cada uno tiene ítems correspondientes en el cuestionario. A continuación, describiremos las respuestas de los docentes en cada uno de los indicadores. Y al final haremos la interpretación en relación con todos los indicadores de este apartado.

Indicador: aplicación del contrato didáctico.

Ítem	Variables de interpretación
Ítem 1: ejecución del contrato didáctico	Aplicación del contrato didáctico: - Si se aplica el contrato didáctico de manera FLEXIBLE, interpreto que existe una metodología MUY BUENA.

	- Si se aplica el contrato didáctico de manera LIMITADA, interpreto que existe una metodología REGULAR. - Si se aplica el contrato didáctico de manera UNILATERAL, interpreto que existe una metodología DEFICIENTE. - Si NO EXISTE contrato didáctico, interpreto que existe una MALA metodología.
--	---

En relación con este indicador, los docentes entrevistados manifestaron conocer el significado del contrato didáctico, pero respondieron la tercera opción, es decir entendían que solo los miembros directivos del colegio deciden qué hacer cuando los estudiantes y docentes optan por otras actividades que respondan mejor a las necesidades y demandas.

Por ello se considera que el contrato didáctico se aplica de manera unilateral, en consecuencia se desarrolla una metodología deficiente, en relación con la participación activa de los profesores y alumnos en la toma de decisiones para mejorar su desempeño en los procesos desarrollados en el PL.

Indicador: uso de materiales didácticos para desarrollar la animación a la lectura

Ítem	Variables de interpretación
Ítem 2: importancia de los materiales didácticos para desarrollar la animación a la lectura.	- Si se considera importante, porque permite a cada alumno adecuar su ritmo de lectura a sus necesidades. - Si se considera importante porque ayudan a retener el contenido de la trama de la obra. - Si se considera importante, porque son protagonistas de aprendizajes significativos. - No se considera importante

En relación con el uso de materiales didácticos para animar a la lectura, los docentes sí los consideran importantes, porque permiten adecuar a cada alumno su ritmo de trabajo, ayudan a retener la trama de la obra y a tener conciencia de que estos son protagonistas de aprendizajes significativos.

Indicador: eficacia de la aplicación de diversas actividades propuestas en el PL.

Ítem	Variables de interpretación
Ítem 3: eficacia en diferentes aspectos las actividades planteadas en el PL.	- Sí son eficaces: motivan y ayudan a despertar el gusto por la lectura - Sí son eficaces: ayudan a desarrollar la capacidad de comprender textos escritos y orales. - Sí son eficaces: son flexibles - No son eficaces

En relación con este indicador, una de las docentes considera que las actividades planteadas en el PL son eficaces porque ayudan a despertar el gusto por la lectura, mientras que la otra señala que son eficaces debido a que ayudan a desarrollar las capacidades de comprensión de textos escritos y orales.

En conclusión, para ambas profesoras las actividades son eficaces pero con sentidos prioritarios distintos en cada caso: 1) el gusto por la lectura y 2) desarrollo de habilidades comunicativas. No obstante, ambos aspectos se relacionan con los expuestos en los objetivos del PL del centro. Además, añaden que las actividades con eficaces, porque también contribuyen a la formación integral de los estudiantes (en relación con los contenidos transversales que toman en cuenta).

4.3.2 Tema 2: COMPRENSIÓN LECTORA

Indicador: Los docentes favorecen o no el desarrollo de alguno de los niveles de la comprensión lectora

Ítem	Variables de interpretación
Ítem 5 (6, 7): dificultades prácticas en diversos aspectos de la lectura	- Hay dificultades en la comprensión de lectura. - Hay dificultades en despertar el gusto por la lectura. - Hay dificultades en el uso de técnicas de lectura. - No hay dificultades.
Ítem 8: niveles de la comprensión de lectura que se ven afectados en el desarrollo del PL	- Sí, afecta el nivel literal - Sí, afecta el nivel inferencial - Sí, afecta en nivel crítico-valorativo - No afecta ningún nivel.

Descripción e interpretación de los datos obtenidos:

En cuanto al ítem 5, cuando se les pregunta por los aspectos de la lectura en los que encuentran más dificultades prácticas, ambas docentes responden que es en el uso de técnicas de lectura, sobre en (véase en el ítem 7) las utilizadas después de la lectura, como sintetizar y resumir la información relevante del texto.

Asimismo, también encuentran dificultades en despertar el gusto por la lectura y señalan a la desmotivación como primera causa, seguida de la imitación (en el hogar no hay modelos de lectores) y la inmadurez misma de los estudiantes para discriminar textos de calidad literaria.

En ese sentido para ellas es un poco difícil que los alumnos den un juicio valorativo sobre la obra leída, porque no manejan uso de técnicas de lectura. En consecuencia, interpreto que el nivel con más dificultades para conseguir dominio de habilidades lectoras en el PL es el es el crítico-valorativo.

4.3.3 Tema 3: Corpus lector

Indicador: razones por las cuales se eligen las obras literarias a leer en el PL.

Ítem	Variables de interpretación
Ítem 9: motivos por los que se elige la relación de obras literarias	- Está de acuerdo porque son adecuadas al nivel cognitivo y al contexto de los adolescentes. - Está de acuerdo porque la trama deja una enseñanza - No está de acuerdo porque no incluye literatura clásica. - No está de acuerdo porque no están contextualizadas.

Descripción e interpretación de los datos obtenidos:

Cuando se les pregunta a los docentes por el listado de obras literarias seleccionadas para ser leídas en el año escolar, señalan que están totalmente de acuerdo, sobre todo porque el tema y la trama de la historia dejan una enseñanza a los estudiantes, es decir, podría afirmarse que prima el factor emocional sobre otros como el cognitivo o el literario.

4.4 Rejilla de observación de clase

La rejilla de observación de clase sido aplicada a los docentes que desarrollan el PL en las aulas. Se trata de dos profesores, por lo que se van a describir los datos, solo teniendo en cuenta el cuadro de interpretación de las variables establecidas previamente en relación con la información que se recoja durante la observación.

El investigador aplicó dicho instrumento en silencio, presenciando las clases de PL del colegio San José Obrero de Piura. Los docentes y alumnos brindaron su apoyo para llevar a cabo esta observación.

4.4.1. Tema 1: Metodología del docente

Indicador: Aplicación de la estrategia de animación a la lectura

Ítem	Variables de interpretación
Ítem 1: Aplicación de la estrategia de “Animación a la lectura”/ Uso de materiales didácticos para animar a la lectura	Aplicación de actividades para animar a la lectura: recogida de saberes previos, creación de hipótesis, producción de textos interactivos y dinámicas (juegos, concursos, dibujos, etc.). - Si en la clase, el profesor utiliza al menos una de las actividades mencionadas para desarrollar la animación a lectura, que SÍ aplica estrategia. - Si en la clase, el profesor no utiliza al menos una de las actividades mencionadas para desarrollar la animación a lectura, que NO aplica estrategia.
	- Sí usa materiales didácticos para animar. - No usa materiales didácticos para animar.
Ítem 2: Adquisición de conocimientos a partir de los conocimientos previos	- SÍ se consideran los conocimientos previos. - NO se consideran los conocimientos previos.
Ítem 3, 4: Aplicación del conflicto cognitivo	- SÍ se considera el conflicto cognitivo, pues provocó la autorreflexión. - NO se considera el conflicto cognitivo, no provocó la autorreflexión.
Ítem 6, 7, 8: Distribución del contenido de una clase de PL.	El docente desarrolla contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. - Si desarrolla un tipo de contenido, interpreto que el docente DESCONOCE la adecuada distribución de los contenidos de una clase de PL. - Si desarrolla dos o los tres contenidos, interpreto que el docente CONOCE MUY BIEN la adecuada distribución de los

	contenidos de una clase de PL.
Ítem 12, 13: Acompañamiento de los aprendizajes	- SÍ se utilizaron evidencias como preguntas, ejemplos o problemas para acompañar los aprendizajes. - NO se utilizó ninguna evidencia.
Ítem 15: Ejecución del contrato didáctico	Aplicación del contrato didáctico: - Si se aplica el contrato didáctico de manera FLEXIBLE, interpreto que existe una metodología MUY BUENA. - Si se aplica el contrato didáctico de manera LIMITADA, interpreto que existe una metodología REGULAR. - Si se aplica el contrato didáctico de manera UNILATERAL, interpreto que existe una metodología DEFICIENTE. - Si NO EXISTE contrato didáctico, interpreto que existe una MALA metodología.
Ítem 16, 17: Construcción de los aprendizajes	- SE dieron orientaciones para que los alumnos sepan qué actividades realizar y cómo hacerlas. Por tanto se da la transferencia de aprendizaje. - NO se dieron orientaciones para que los alumnos sepan qué actividades realizar y cómo hacerlas. Por tanto no se da la transferencia de aprendizaje.
A, B, C: Momentos pedagógicos básicos de una clase/ Distribución del tiempo en el desarrollo de los momentos de una clase.	- La clase se desarrolló en todos los momentos - La clase se no se desarrolló en todos los momentos. - Le concede más tiempo al momento de inicio de los contenidos de la clase. - Le concede más tiempo al momento de desarrollo de los contenidos de la clase. - Le concede más tiempo al momento de cierre de los contenidos de la clase. - La distribución del tiempo es equitativa para cada uno de los momentos de la clase.

Descripción e interpretación de los datos obtenidos:

A continuación, describiremos e intentaremos analizar dos sesiones de clase observadas utilizando una rejilla de observación. Las sesiones corresponden a las dos profesoras que desarrollan el PL en las aulas de 3°, 4° y 5° de secundaria.

Empezaremos por los ítems relacionados con la metodología docente. Atendiendo a la primera pregunta (¿La actividad inicial despertó el interés de los alumnos? ¿Utilizó algún material didáctico?), se dio una diferencia entre las dos: en primer lugar, la docente de 3° año no despertó el interés de los alumnos y menos utilizó materiales didácticos, por el contrario, la docente de 4° y 5° despertó el interés de sus alumnos, pues utilizó como material didáctico una tira léxica titulada “Viviendo con el corazón” y una imagen con la que destacó la intención de la clase.

Por otro lado, de acuerdo con el ítem 2, ambas contemplaron en el desarrollo de su clase la recuperación de los saberes previos, mientras que una lo hizo a través de preguntas puntuales, la otra empleó la hipótesis.

Asimismo, en los ítems 3 y 4 se dio una pequeña diferencia entre ambas docentes, puesto que la docente de 3° no empleó la autorreflexión y directamente pasó al momento del desarrollo; además, no empleó correctamente su estrategia en el inicio (hubo desorden); sin embargo, la docente de 4° y 5° profundizó en el tema del amor y la sensibilidad, por consiguiente su estrategia de inicio de clase (animación) fue exitosa.

En relación con los momentos de la clase, la docente de 3° sí logró desarrollar la clase en los tres momentos básicos, mientras que la otra docente solo avanzó hasta el desarrollo o básico.

En cuanto a la distribución del tiempo, la docente de 3° lo dosificó adecuadamente en cada momento; es decir, la distribución del tiempo fue equitativa; no obstante la docente de 4° y 5° le concedió más tiempo al desarrollo de los contenidos de la clase.

Luego, en lo que se refiere a los ítems 6, 7 y 8, ambas docentes utilizaron los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, relacionaron estos conocimientos y lograron que los alumnos entiendan el tipo de texto al que se enfrentaban.

En relación con el acompañamiento de los aprendizajes, en los ítems 12 y 13, las docentes utilizaron preguntas, ejemplos y situaciones problemáticas para ayudar a que logren los objetivos de la clase.

Además, en el ítem 15 ambas docentes manifestaron sus diferencias al aplicar el contrato didáctico. Por un lado la docente de 3° no desarrolló formas de participación en los estudiantes, y por otro la docente de 4° y 5° sí lo hizo.

Por último, de acuerdo con los ítems 16 y 17, relacionados con la construcción de los aprendizajes, la docente de 3° no explicó qué y cómo debían desarrollar las actividades, es decir no se dieron las orientaciones respectivas, lo cual no permitió que se dé la transferencia de aprendizaje; no obstante la docente de 4° y 5° sí las dio y promovió la construcción de los conocimientos.

En resumen, en las clases observadas, las profesoras de 3° a 5° de secundaria demuestran:

- Una docente sí utilizó estrategia y material para despertar el interés por la lectura y la otra no lo hizo.
- Sí consideran a los saberes previos como medio de adquisición de conocimientos.
- La docente de 3° no consideró la autorreflexión, por tanto no aplicó el conflicto cognitivo; mientras que la otra sí consideró el conflicto cognitivo.
- La docente de 3° logró desarrollar todos los momentos de la clase dosificando el tiempo, la docente de 4° y 5° le otorgó mayor tiempo al desarrollo de la clase lo que permitió que no logre terminar todos los momentos pedagógicos de una clase.
- Ambas docentes conocen muy bien la adecuada distribución de los contenidos de una clase de PL.
- Ambas docentes utilizaron evidencia para profundizar y acompañar el proceso de aprendizaje.
- En el ítem 15, el contrato didáctico se aplica en una de manera flexible y en la otra de manera limitada.
- En una docente se da la construcción de aprendizajes, mientras que en la otra no.

Tema 2: Experiencia literaria del docente

Indicador: conocimiento del contenido total de la obra literaria por parte de los profesores.

Ítem	Variables de interpretación
Ítem 5: Nivel de conocimiento que tienen los docentes sobre las obras literarias	Conocimiento del contenido total de la obra: - Si los docentes conocen el contenido TOTAL de la obra, interpreto que su experiencia literaria es BUENA y que profundizarán en el tema. - Si los docentes conocen el contenido de la obra de forma PARCIAL, interpreto que su experiencia literaria es DEFICIENTE y que explicarán el tema con deficiencia. - Si los docentes DESCONOCEN el contenido de la obra, interpreto que su experiencia literaria es NULA y que no profundizarán en el tema.

Descripción e interpretación de los datos obtenidos:

De acuerdo con el ítem 5, ambas docentes profundizaron en el tema de acuerdo al grado de estudios; por ello interpreto que conocen el contenido total de la obra literaria a trabajar.

4.4.3 Tema 3: Comprensión lectora

Indicador: Determinar si los docentes favorecen o no el desarrollo de alguno de los niveles de la comprensión lectora

Ítem	Variables de interpretación
Ítem 9, 10,11: Desarrollo de alguno de los niveles de la comprensión lectora	- SÍ, pero entendida como decodificación. - SÍ, pero entendida como comprensión literal. - SÍ, pero entendida como comprensión literal e inferencial. - Lectura entendida como comprender el texto de manera íntegra en sus niveles literal, inferencial, crítico y metacognitivo. - NO se considera.

Ítem 14: Desarrollo de actividades	- Si el docente incorpora en sus sesiones de clase alguna actividad de comprensión lectora, interpreto que SÍ favorece al desarrollo de la misma. - Si el docente no incorpora en sus sesiones de clase alguna actividad de comprensión lectora, interpreto que NO favorece al desarrollo de la misma.
------------------------------------	---

Descripción e interpretación de los datos obtenidos:

En relación con los ítems 9, 10 y 11, ambas docentes trabajaron actividades relacionadas con los tres niveles de la lectura, y se centraron en el nivel crítico- valorativo. Por ello, interpreto que para ellas la lectura es entendida como comprender el texto de manera íntegra en sus niveles literal, inferencial y crítico-valorativo.

En el mismo tema, y de acuerdo con el ítem 14, las docentes adecuadamente utilizaron estrategias para lograr la comprensión. Por un lado la docente de tercero utilizó un papelote en el que anotó lo que aprendieron los alumnos; y por otro se utilizó una hoja en la que se escribieron las iniciales SQA (lo que sé, lo que quiero saber y lo que aprendí). Por ello, interpretamos que el desarrollo de dichas actividades sí favorece a desarrollo de la CL.

4.4.4 Tema 4: Evaluación

Indicador: Forma y frecuencia de evaluación

Ítem	Variables de interpretación
Ítem 18, 19, 20: Forma de evaluación	- Si los docentes EVALÚAN CADA SESIÓN DE CLASE del plan lector, interpreto que existe una EVALUACIÓN PROCESUAL. - Si los docentes NO EVALÚAN CADA SESIÓN DE CLASE del plan lector, interpreto que existe una EVALUACIÓN FINAL.

Descripción e interpretación de los datos obtenidos:

En relación con los ítems 18, 19 y 20, la docente de 3° no contempló los indicadores en mención, a pesar de que se dedicó a revisar la ficha del momento básico no se informó a los alumnos sobre su proceso de aprendizaje, no se dio la retroalimentación ni la reflexión. Asimismo, la docente de 4° y 5° no llegó hasta el momento del cierre.

En resumen, ambas docentes no evalúan cada sesión de clase, por lo tanto desarrollan casi siempre la evaluación final, es decir no evalúan (cualitativamente) todo el proceso que implica el desarrollo de una sesión de aprendizaje.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Este apartado constituye las valoraciones finales de todo el trabajo de investigación en relación con los objetivos propuestos, con la hipótesis y la metodología empleado. A continuación, se dejará constancia de lo que implicó desarrollar esta investigación. Asimismo incluiremos los principales aportes, así como las líneas de acción que quedan abiertas para futuras investigaciones.

Para una mayor legibilidad, proponemos conclusiones por los aspectos mencionados:

✓ En relación con los objetivos:

General:

El diagnóstico de la eficacia del PL en la IE cumple con sus objetivos en la medida en que favorezca a los temas propuestos en torno al PL.

Específicos:

- Validar tres tipos herramientas (cuestionario, entrevista semiestructurada y rejilla de observación de clase) de recojo de datos en torno a ciertos temas respecto del PL de cualquier IE.
- Determinar la eficacia de un PL en relación con el hábito lector, la comprensión lectora, los objetivos de lectura, la metodología docente, la experiencia literaria del docente, el corpus lector, la función didáctica del recurso y la evaluación.

- Validar un método de especificación de variables en experimento.
- Medir ciertos indicadores a través de la especificación de variables en experimento.
- Aplicar los instrumentos validados a un contexto educativo para determinar la eficacia del desarrollo de un PL.
- Abordar el problema de investigación.

✓ **En relación con la hipótesis:**

Es posible hacer un diagnóstico de PL partiendo de aspectos seleccionados y de indicadores de la situación educativa del PL en una institución educativa.

✓ **En relación con el método:**

El método utilizado en la investigación resulta eficaz, pues permite:

- Delimitar de manera objetiva los temas que interesan para dar un diagnóstico de la eficacia de la aplicación de un PL.
- Establecer las fuentes de verificación para la recogida de la información.
- Elaborar instrumentos de recogida productiva de datos fiables y adecuados al contexto de desarrollo del PL y a los objetivos que este persigue en la IE.
- Contrastar los análisis previos con los resultados obtenidos a posteriori para validar las hipótesis planteadas en la investigación.
- Profundizar el diagnóstico del problema adoptando una postura exploratoria.
- Asegurar el rigor científico pues permite la pertinencia, adecuación y validez del estudio.

¿Qué cuestiones quedan abiertas para próximas investigaciones?

Sincrónicamente, el proceso de investigación se concluye con la presentación de las conclusiones; sin embargo no siempre es así. Por ello, queremos dejar constado que esta investigación no se agota con la conclusión del estudio, sino, al contrario, los resultados aquí descritos podrán llevar a plantear nuevas interrogantes o bien generar preguntas a las que no se dieron respuestas.

Que sea este trabajo la motivación para investigar y comprender una realidad tal y como es, intentando emplear un método y utilizando de la cultura de aprendizaje colaborativo.

BIBLIOGRAFÍA

- AMADO, Rosa (2003). *Hacia una didáctica social: la formación del lector. En Didácticas de la lengua y la literatura. Teorías, debates y propuestas.* Argentina. Universidad Nacional de Córdoba.
- ARENZANA, Ana y GARCÍA Aureliano (1995). *La lectura. En espacios de lectura: Estrategias metodológicas para la formación de lectores.* México. Fonca.
- ASPÍLLAGA, Carmela (1998): “De la lectura, la cultura y por qué siempre los clásicos”, *1er Congreso Internacional de Educadores “El desafío actual de la tarea educativa”*, Piura: Colegio Vallesol, 30, 31 julio y 1 de agosto de 2012, Mesa redonda.
- BASANTA, A. (2005): *La pasión de leer.* En revista de Educación, núm. Extraordinario.

- CALVINO, I. (1995): *Por qué leer los clásicos*, 4ª ed., España: Fábula Tusquets.
- CERRILLO, P. y GARCÍA, J. (Coord.) (1996): *Hábitos lectores y animación a la lectura*, Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla- La Mancha.
- CERRILLO, Pedro C. y otros (2005): “*Nuevos tiempos, ¿nuevos lectores?*”, en *Revista OCNOS* N° 1. España. Universidad de Castilla-La Mancha.
- CHAVARRÍA, Jesennia (2006): *Teoría de las situaciones didácticas*. En Cuadernos de investigación y formación en educación matemática. Escuela de Matemática. Universidad Nacional
- CHUMACERO, V. (2009): *Animación a la lectura*, Perú: Universidad de Piura.
- COLOMER, Teresa (2005): *Andar entre libros*. México, D.F. Fondo de cultura económica.
- CONSEJO NACIONAL DE DEMOCRATIZACIÓN DEL LIBRO Y FOMENTO DE LA LECTURA (2006): *Plan Nacional del Libro y la Lectura del Perú*, Lima: Biblioteca Nacional del Perú.
- DÍAZ, Frida y HERNÁNDEZ, Gerardo (2001): *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, 2ª ed., México. McGraw-Hill.
- EVNITSKAYA, Natalia. (s/f): *El contrato didáctico entre estudiantes: análisis del trabajo en parejas en el aula de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua (AICLE)*. España. Universidad autónoma de Barcelona. Departamento de la lengua y la literatura y de las ciencias sociales.
- GÓMEZ-VILLALBA, E. (1996): “*Animación a la lectura: desde el juego a la comprensión*.” En CERRILLO, P. y GARCÍA, J.

(Coord.). *Hábitos lectores y animación a la lectura*, Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla- La Mancha.

- GONZALES, L. (2001): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*, Madrid: Cátedra.
- GORDILLO, Alfonso y otros (2009). *Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios*. Revista actualidades pedagógicas N° 53.
- LEÓN, José A. (2010). “¿Por qué las personas no comprenden lo que leen?”. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas.
- MAGO (2009): *Contrato didáctico o contratos de aprendizaje*. Disponible en: <http://planetaanonima.blogspot.com/2009/06/contrato-didactico-o-contratos-de.html>
- MARQUEZ, C. (2012): *Aprender a leer críticamente*. En *Didáctica de las ciencia experimentales*. N° 70.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ (2009): *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*, Lima: Biblioteca Nacional del Perú.
- MONTESINOS, Julián (2004): *La creación de planes de lectura: un plan individual de lectura (PIL) para fomentar el hábito lector en secundaria*. Disponible en: www.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/VII.2.montesinos.pdf
- MORÓN, C. (1996): *La lectura ideal y el ideal de la lectura*. En *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla – La Mancha.

- MUÑOZ, R. (s/f): *El perfil del profesorado del siglo XXI. Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI*. España. Universidad de Castilla-La Mancha.
- PÉREZ, José Antonio (1986): *Panorámica histórica y actualidad de la lectura*. Madrid: fundación German Sánchez Ruipérez.
- PÉREZ, Ma. Jesús (2005): *Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones*. En revista de Educación Número Extraordinario. Madrid
- PÉREZ, Pilar (2009): “*La comprensión lectora y la competencia en comunicación lingüística en el nuevo marco curricular: algunas claves para su desarrollo*” *Educatio Siglo XXI*, Vol. 27.1.
- POGGIOLI, Lisette (1991): “Investigación en la lectura: antecedentes y tendencias actuales”. En Fundación Germán Sánchez Ruipérez/bajo la conducción de Aníbal Puente. *Comprensión de la lectura y acción docente*, Madrid: Pirámide.
- PRIVAT, Marie Jean (2001): “Socio – lógicas de las didácticas de la lectura”, en Lulú Coquete. *Revista de didáctica de la lengua y la literatura*.
- PUENTE, A. (1996): “Cómo formar buenos lectores.” En CERRILLO, P. y GARCÍA, J. (Coord.). *Hábitos lectores y animación a la lectura*, Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla- La Mancha.
- SALAZAR, S. y PONCE, D. (1999): *Hábitos de lectura*. Lima. Instituto del libro y la lectura.
- SÁNCHEZ MIGUEL, Emilio (1998): *Comprensión y redacción de textos*, 4ª ed. Barcelona: Edebé.
- SOLÉ, Isabel (1992): *Estrategias de lectura*. 1ª ed. Barcelona. Graó.

- RODRIGUEZ, Miguel (1996): “*Animación a la lectura*” En CERRILLO, P. y GARCÍA, J. (Coord.). *Hábitos lectores y animación a la lectura*, Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla- La Mancha.
- RODRIGUEZ, Gómez G.; Gil, J. y García, E. (1999): *Metodología de la investigación cualitativa*, 2ª ed., Málaga: Ediciones Aljibe.
- SANMARTÍ, Neus (2001): *Los contratos didácticos: un instrumento para la institucionalización de la gestión del aula*. En López Rodríguez, Francisc. (Director). (2001) *Estrategias organizativas de aula. Propuestas para atender la diversidad. Claves para la innovación educativa*. Editorial Laboratorio Educativo (ELE). Graó.
- YUBERO, S. (1996): *Animación a la lectura en diversos contextos*. En *Hábitos lectores y animación a la lectura*. España. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla – La Mancha.

ANEXOS

**TABLA DE INDICADORES PARA EL SEGUIMIENTO DE OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN Y MEDICIÓN
DE LAS VARIABLES EN EXPERIMENTO**

TEMA	OBJETIVO DE LA OBSERVACIÓN	NOMBRE DEL INDICADOR	DESCRIPTOR	VARIABLES	INSTRUMENTO
HÁBITO LECTOR (HL)	Determinar la cantidad de obras que los alumnos leen por completo (I- HL)	Indicador de la cantidad de obras	Indica el número de obras que los alumnos leen por completo	- Si leen todas las obras propuestas en el PL, interpreto que los alumnos leen siempre. - Si leen de 7 a 6 obras propuestas en el PL, interpreto que los alumnos leen frecuentemente. - Si leen de 5 a 4 obras propuestas en el PL, interpreto que los alumnos leen casi siempre. - Si leen de 1 a 3 obras propuestas en el PL, interpreto que los alumnos leen algunas veces. - Si no leen ninguna de las obras propuestas en el PL, interpreto que los alumnos NUNCA leen.	Cuestionario a alumnos P 1

COMPRENSIÓN LECTORA (CL)	Determinar si los docentes favorecen o no el desarrollo de alguno de los niveles de la comprensión lectora: inferencial, literal y crítico valorativo. (I-CL)	Indicador del desarrollo de actividades que favorecen la comprensión lectora.	Indica si los docentes abordan en sus sesiones de clases temas o aspectos relacionados con el desarrollo de la Comprensión lectora en alguno de sus niveles. Debe tenerse en cuenta que la comprensión lectora va más allá del manejo de datos concretos, implica también la capacidad de inferir y desarrollar la argumentación y opinión.	Desarrollo de alguno de los niveles de comprensión lectora: - Si el docente incorpora en sus sesiones de clase alguna actividad de comprensión lectora, interpreto que SÍ favorece al desarrollo de la misma. - Si el docente no incorpora en sus sesiones de clase alguna actividad de comprensión lectora, interpreto que NO favorece al desarrollo de la misma.	Cuestionario a alumnos y a docentes P3 (alumnos) P2 (profesores) Rejilla de observación (14)
		Indicador del desarrollo de alguno de los niveles de la comprensión	Indica si el profesor desarrolla actividades de comprensión en los distintos niveles del	- Sí, pero entendida como decodificación. - Sí, pero entendida como comprensión literal.	Cuestionario a alumnos y a docentes P 3_1/ 3_2/

		lectora.	CL.	- Sí, pero entendida como comprensión literal e inferencial. - Lectura entendida como comprender el texto de manera íntegra en sus niveles literal, inferencial y crítico. - No se considera.	3_3/3_4 (alumnos) P2_1/2_2/2_3/2_4 (profesores) Rejilla de observación (9, 10, 11, 12)
		Indicador de la frecuencia del desarrollo de las actividades de comprensión lectora.	Indica si la frecuencia con que los docentes desarrollan actividades favorece el desarrollo de la CL	- Si más de la mitad de los alumnos indican que la frecuencia es siempre o casi siempre la que sus profesores desarrollan actividades relacionadas al desarrollo de la comprensión lectora, interpreto que las actividades sí favorecen el desarrollo de la misma. - Si más de la mitad de los alumnos indican que la frecuencia es algunas veces o nunca la que sus	Cuestionario a alumnos y a docentes P 2 (alumnos) P1 (profesores)

				profesores desarrollan actividades relacionadas al desarrollo de la comprensión lectora, interpreto que las actividades no favorecen el desarrollo de la misma.	
		Dificultades prácticas en torno a la lectura de las obras literarias propuestas en el PL.	Indica si los docentes encuentran dificultades prácticas en diversos aspectos de la lectura de las obras del PL.	- Hay dificultades en la comprensión de lectura. - Hay dificultades en despertar el gusto por la lectura. - Hay dificultades en el uso de técnicas de lectura. - No hay dificultades.	Entrevista semiestructurada P 5, P6, P7 Rejilla de observación (14)
		Niveles de la comprensión de lectura que se ven afectados en el desarrollo del PL.	Indica si los niveles de comprensión de lectura se encuentran afectados al desarrollar el PL.	- Sí, afecta el nivel literal - Sí, afecta el nivel inferencial - Sí, afecta en nivel crítico-valorativo - No afecta ningún nivel.	Entrevista semiestructurada P 8
OBJETIVOS DE LECTURA	Determinar si los motivos por los que	Indicador de motivos por los que	Indica los motivos por los que los alumnos	Motivos por los que los alumnos leen:	Cuestionario a alumnos

(OL)	los alumnos leen son intrínsecos. (I-OL)	los alumnos leen.	leen, teniendo en cuenta que el verdadero lector es aquel que goza de la lectura, y no aquel que solo lo hace para aprobar académicamente.	- Si los alumnos leen por GUSTO Y PLACER, interpreto que los alumnos están motivados intrínsecamente. - Si los alumnos leen por OBLIGACIÓN, interpreto que los alumnos están motivados extrínsecamente.	P 5
		Motivos con los que los alumnos se identifican	Indica los motivos por con los que los alumnos se identifican cuando leen.	- Si la mayoría de alumnos se identifica con las frases “leer enriquece el conocimiento” y “leer es un placer”, interpreto que están motivados intrínsecamente a la lectura.	Cuestionario a alumnos P 6

				- Si la mayoría de alumno se identifica con la frase “leer para poder aprobar”, interpreto que están motivados extrínsecamente a la lectura. - Si los alumnos se identifican con las frases: “leer es perder el tiempo” y “leer es aburrido”, interpreto que los alumnos no están motivados a leer.	
		Indicador de las razones por las que los alumnos dejan de leer.	Indica la causa por la que un alumno no termina de leer una obra literaria indicada por el PL	- Si la mayoría de los alumnos no termina de leer por falta tiempo, interpreto que es la planificación del PL la que está influyendo negativamente en la motivación intrínseca.	Cuestionario a alumnos P 4

				- Si la mayoría de los alumnos no termina de leer por otros entretenimientos y desinterés, interpreto que no es el PL el que influye negativamente sino que no está motivado intrínsecamente por la lectura.	
	Determinar la participación de los docentes (solo los que ejecutan el plan lector en las aulas) en la determinación de los objetivos del plan lector. (II-OL)	Indicador de participación de los docentes en la elaboración de los objetivos del Plan Lector.	Indica si los docentes participan o no en la elaboración de los objetivos del Plan Lector, teniendo en cuenta que son ellos quienes más conocen las necesidades de los alumnos.	Participación de los docentes en la elaboración de los objetivos: - Si los docentes SÍ participan en la elaboración de los objetivos, asigno una VALORACIÓN POSITIVA. - Si los docentes NO participan en la elaboración de los objetivos, asigno una	Cuestionario a docentes P 3

				VALORACIÓN NEGATIVA	
METODOLOGÍA DEL DOCENTE (MD)	I. Determinar el nivel de capacitación de los docentes para determinar sus habilidades respecto al plan lector. (I-MD)	Indicador del conocimiento de la metodología para la ejecución del PL.	Indica si los docentes conocen la metodología básica en la ejecución determinada en el proyecto del PL.	Conocimiento de la metodología para la ejecución del plan lector: - Si los docentes conocen en un 100%, desde el punto de vista didáctico, la ejecución del plan lector, interpreto que los docentes tienen un nivel ALTO de capacitación. - Si los docentes conocen entre un 70% y 100%, desde el punto de vista didáctico, la ejecución del plan lector, interpreto que los docentes tienen un nivel MEDIO de capacitación. - Si los docentes conocen	Cuestionario a docentes P 4

				menos del 50% desde el punto de vista didáctico, la ejecución del plan lector, interpreto que los docentes tienen un nivel BAJO de capacitación.	
		Indicador del nivel de capacitación para ejecutar el PL	Indica si los docentes se especializan en el conocimiento de metodologías para el desarrollo del PL	Número de capacitaciones en metodología para la ejecución del plan lector: - Si los docentes reciben de 5 a más capacitaciones desde el 2006, interpreto que su nivel de capacitación para la ejecución del plan lector es ALTO. - Si los docentes reciben de 3 a 4 capacitaciones desde el 2006, interpreto que su nivel de capacitación para la ejecución del plan lector	Cuestionario a docentes P 5

				es MEDIO. - Si los docentes reciben de 1 a 2 capacitaciones desde el 2006, interpreto que su nivel de capacitación para la ejecución del plan lector es BAJO. - Si los docentes no reciben capacitación alguna, interpreto que su nivel de capacitación para la ejecución del plan lector es NULO.	
	II. Determinar si los docentes, como parte de su metodología, aplican el contrato didáctico. (II-MD)	Indicador de ejecución del contrato didáctico.	Indica si los docentes aplican el contrato didáctico, teniendo conocimiento de que este guarda relación con cinco factores: el docente, el estudiante, el contenido a	Aplicación del contrato didáctico: - Si se aplica el contrato didáctico de manera FLEXIBLE, interpreto que existe una metodología MUY	Cuestionario a docentes P 6 Entrevista semi estructurada P 1

			aprender, el contexto y el método.	BUENA. - Si se aplica el contrato didáctico de manera LIMITADA, interpreto que existe una metodología REGULAR. - Si se aplica el contrato didáctico de manera UNILATERAL, interpreto que existe una metodología DEFICIENTE. - Si NO EXISTE contrato didáctico, interpreto que existe una MALA metodología.	Rejilla de observación de clase (15)
	III. Determinar si los docentes ponen en	Indicador de aplicación de la	Indica si los docentes aplican actividades	Aplicación de actividades para animar a la lectura:	Cuestionario a alumnos y a

	práctica la estrategia de “Animación a la lectura” (III-MD)	estrategia de “Animación a la lectura”	para animar la lectura.	recogida de saberes previos, creación de hipótesis, producción de textos interactivos y dinámicas (juegos, concursos, dibujos, etc.). - Si responden que la frecuencia con la que se desarrolla alguna de estas actividades (u otras) es <i>siempre o casi siempre</i>, interpreto que SÍ se aplica la estrategia de animación a la lectura. - Si responden que la frecuencia con la que se desarrolla todas estas actividades es <i>a veces o nunca</i>, interpreto que NO se aplica la estrategia de animación a la lectura.	profesores P 7 (alumnos) P 7 (profesores) Rejilla de observación de clase (1)
--	---	--	-------------------------	--	---

		Indicador del uso de materiales didácticos para desarrollar la animación a la lectura.	Indica si los docentes utilizan materiales didácticos y en qué medida se consideran importantes para animar a la lectura.	- Si se considera importante, porque permite a cada alumno adecuar su ritmo de lectura a sus necesidades. - Si se considera importante porque ayudan a retener el contenido de la trama de la obra. - Si se considera importante, porque son protagonistas de aprendizajes significativos. - No se considera importante	Entrevista semiestructurada P 2
				- Usa materiales didácticos para animar. - No usa materiales didácticos para animar.	Rejilla de observación de clase (1)
	IV. Determinar si las actividades propuestas en el planteamiento del PL	Indicador de la eficacia de la aplicación de diversas actividades	Indica si los docentes consideran eficaces, en diferentes aspectos, las actividades planteadas	- Sí son eficaces: motivan y ayudan a despertar el gusto por la lectura - Sí son eficaces: ayudan a	Entrevista semiestructurada P 3

	son eficaces. (IV-MD)	propuestas en el PL.	en el PL.	desarrollar la capacidad de comprender textos escritos y orales. - Sí son eficaces: son flexibles - No son eficaces	
	V. Determinar el desarrollo de diversos aspectos pedagógicos para desarrollar un clase de PL. (V-MD)	Indicador de los momentos pedagógicos de una clase de PL.	Indica si los docentes emplean los tres momentos básicos de una clase.	- La clase se desarrolló en todos los momentos - La clase se no se desarrolló en todos los momentos.	Rejilla de observación (A, B, C)
		Distribución del contenido del desarrollo de una clase.	Indica si los docentes distribuyen los contenidos de aplicación en una clase de PL.	El docente desarrolla contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. - Si desarrolla un tipo de contenido, interpreto que el docente DESCONOCE la adecuada distribución de los contenidos de una clase de PL. - Si desarrolla dos o los tres contenidos, interpreto que el docente conoce MUY BIEN la	Rejilla de observación (6, 7, 8)

				adecuada distribución de los contenidos de una clase de PL.	
		Adquisición de conocimientos a partir de los conocimientos previos.	Indica si los docentes consideran o no los saberes previos para adquirir nuevos conocimientos. (INICIO)	- Sí se consideran los conocimientos previos. - No se consideran los conocimientos previos.	Rejilla de observación (2)
		Distribución del tiempo en el desarrollo de los momentos de una clase.	Indica si los docentes hacen una correcta distribución del tiempo para cada uno de los momentos de la clase.	- Le concede más tiempo al momento de inicio de los contenidos de la clase. - Le concede más tiempo al momento de desarrollo de los contenidos de la clase. - Le concede más tiempo al momento de cierre de los contenidos de la clase. - La distribución del tiempo es equitativa para cada uno de los momentos de la clase.	Rejilla de observación (A, B, C)

		Aplicación del conflicto cognitivo	Indica si los docentes consideran o no el conflicto cognitivo como una necesidad para autorreflexionar y adquirir aprendizajes significativos. (INICIO)	- Sí se considera el conflicto cognitivo, pues provocó la autorreflexión. - No se considera el conflicto cognitivo, no provocó la autorreflexión.	Rejilla de observación (3, 4)
		Acompañamiento de los aprendizajes	Indica si los docentes durante el desarrollo de su clase de PL, utilizan diversas evidencias para acompañar a los aprendizajes.	- Sí se utilizaron evidencias como preguntas, ejemplos o problemas para acompañar los aprendizajes. - No se utilizó ninguna evidencia.	Rejilla de observación (12, 13)
		Construcción de los aprendizajes	Indica si los docentes en sus clases permitieron que los alumnos construyan su propio aprendizaje a través de ciertas orientaciones dadas por el docente.	- Se dieron orientaciones para que los alumnos sepan qué actividades realizar y cómo hacerlas. Por tanto se da la transferencia de aprendizaje. - No se dieron orientaciones para que los alumnos sepan qué	Rejilla de observación (16, 17)

				actividades realizar y cómo hacerlas. Por tanto se da la transferencia de aprendizaje.	
EXPERIENCIA LITERARIA DEL DOCENTE (ELD)	Determinar si los docentes tienen conocimiento del contenido total de la obra literaria a trabajar. (I-ELD)	Indicador del conocimiento del contenido total de la obra literaria por parte de los profesores.	Indica el nivel de conocimiento que tienen los docentes sobre las obras literarias que leen los alumnos.	Conocimiento del contenido total de la obra: - Si los docentes conocen el contenido TOTAL de la obra, interpreto que su experiencia literaria es BUENA y que profundizarán en el tema. - Si los docentes conocen el contenido de la obra de forma PARCIAL, interpreto que su experiencia literaria es DEFICIENTE y que explicarán el tema con deficiencia. - Si los docentes	Cuestionario a docentes P 8 Rejilla de observación (5)

				DESCONOCEN el contenido de la obra, interpreto que su experiencia literaria es NULA y que no profundizarán en el tema.	
CORPUS LECTOR (COL)	I. Determinar qué criterios siguen los docentes del plan lector para seleccionar las obras literarias. (I-COL)	Indicador del criterio que utilizan los docentes del plan lector para seleccionar las obras literarias que deberán leer los alumnos.	Indica qué criterios utilizan los docentes del plan lector para seleccionar las obras literarias que leerán los alumnos.	Criterios para seleccionar el corpus lector: calidad literaria, intención orientadora, originalidad al tratar los temas novelescamemente, inclusión de clásicos inteligibles, la plasmación de valores, las cualidades estéticas del lenguaje, la acertada caracterización de los personajes. - Si los docentes utilizan AL MENOS DOS de los criterios antes mencionados, interpreto que su criterio para seleccionar el corpus	Cuestionario a docentes P 9

				lector es EFICAZ. - Si los docentes utilizan al MENOS UNO de los criterios antes mencionados, interpreto que su criterio para seleccionar el corpus lector es DEFICIENTE. - Si los docentes NO UTILIZAN ALGUNO de los criterios antes mencionados, interpreto que su criterio para seleccionar el corpus lector es NULO.	
	II. Determinar si las obras guardan correspondencia con los contenidos curriculares de las principales áreas. (II-COL)	Indicador de la relación entre las obras literarias propuestas y las principales áreas.	Indica si las obras seleccionadas guardan relación con los contenidos de las principales áreas curriculares, teniendo en cuenta que las obras tienen un contexto histórico, ideológico, social, etc.	Las obras leídas por los alumnos guardan relación con los contenidos de las principales áreas curriculares: - Si una de las obras analizadas guarda relación con al MENOS UNA de las cuatro áreas principales, interpreto que EXISTE	Cuestionario a docentes P 10

			<i>Se entiende por área principal aquella que se desarrolla durante cuatro o más horas semanales</i>	ARTICULACIÓN CURRICULAR. - Si una de las obras analizadas NO GUARDA RELACIÓN con alguna de las áreas principales, interpreto que NO EXISTE ARTICULACIÓN CURRICULAR.	
	III. Determinar si las obras guardan correspondencia con los temas transversales de la Institución Educativa. (III-COL)	Indicador de la relación entre las obras literarias propuestas y los temas transversales.	Indica si las obras seleccionadas guardan relación con los temas transversales, teniendo en cuenta que estos responden a las necesidades de la comunidad.	Las obras leídas por los alumnos guardan relación con los temas transversales: - Si una de las obras analizadas guarda relación con al MENOS UNO de los temas transversales, interpreto que EXISTE ARTICULACIÓN CURRICULAR.	Cuestionario a docentes P 11

				- Si una de las obras analizadas NO GUARDA RELACIÓN con alguna de los temas transversales, interpreto que NO EXISTE ARTICULACIÓN CURRICULAR.	
	IV. Determinar si las obras sugeridas para los alumnos incluyen los clásicos literarios. (IV-COL)	Indicador de la inclusión de obras literarias clásicas como parte del corpus lector.	Indica si dentro del corpus lector se incluyen los clásicos literarios, teniendo en cuenta que estos ofrecen varias cualidades: intención orientadora, alto nivel conceptual y competencia lectora.	- Si los alumnos (o profesores) colocan una numeración en los clásicos literarios, interpreto que sí lee literatura clásica; por lo tanto el corpus lector favorece ALTAMENTE la adquisición de cualidades como la intención orientadora, el nivel conceptual y lector. - Si los alumnos (o profesores) no colocan una numeración en los	Cuestionario a alumnos y profesores P 11 (alumnos) P 12 (13, 14) (profesores)

				clásicos literarios, interpreto que no lee literatura clásica; por lo tanto el Corpus lector NO FAVORECE la adquisición de cualidades como la intención orientadora, el nivel conceptual y lector.	
	V. Determinar las razones por las cuales se eligen las obras literarias a leer en el PL.	Indicador de los motivos por los que se elige la relación de obras literarias para leer durante el año escolar.	Indica si los docentes están o no de acuerdo con las razones por las que se elige el corpus lector.	- Está de acuerdo porque son adecuadas al nivel cognitivo y al contexto de los adolescentes. - Está de acuerdo porque la trama deja una enseñanza - No está de acuerdo porque no incluye literatura clásica. - No está de acuerdo porque no están contextualizadas.	Entrevista semiestructurada P 9
FUNCIÓN DIDÁCTICA DEL RECURSO (FDR)	I. Determinar si las actividades encomendadas a los alumnos generan molestias e	Indicador de cantidad de actividades	Indica si las actividades encomendadas a los alumnos como parte del plan lector generan	Actividades encomendadas a los alumnos: - Si los alumnos afirman que las actividades	Cuestionario a alumnos P 9

	insatisfacciones. (I-FDR)		molestias e insatisfacciones por la siguiente razón: exceso de actividades, lo cual generaría mayor inversión de tiempo y descuido hacia otras áreas.	encomendadas como parte del plan lector son EXCESIVAS, POCAS O MUY POCAS, interpreto que los alumnos sienten MOLESTIAS E INSATISFACCIONES frente a ellas. - Si los alumnos afirman que las actividades encomendadas como parte del plan lector SON ADECUADAS, interpreto que los alumnos NO SIENTEN MOLESTIAS E INSATISFACCIONES frente a ellas.	
		Indicador del grado de satisfacción	Indica en qué medida satisfacen a los alumnos las actividades	- Si la mayoría de alumnos responde que el si el grado de satisfacción respecto a las actividades	Cuestionario a alumnos P 8

			encomendadas como parte del PL	encomendadas como parte del PL es “muy satisfecho” o “satisfecho”, interpreto que estas no generan molestias en los alumnos. - Si la mayoría de alumnos responde que el si el grado de satisfacción respecto a las actividades encomendadas como parte del PL es “poco satisfecho”, “insatisfecho” o “muy insatisfecho”, interpreto que estas sí generan molestias en los alumnos.	
		Indicador de la utilidad de las actividades	Indica si los alumnos consideran útil o no que en el PL se programe actividades para despertar el gusto por la lectura.	- Sí las considera útil - No las considera útil	Cuestionario a alumnos P 10
LA	I. Determinar si los	Indicador de forma	Indica si los docentes	- Si los docentes	Rejilla de

EVALUACIÓN (EV)	docentes evalúan procesualmente a los alumnos. (I-EV)	de evaluación de los alumnos	evalúan el proceso de lectura que realizan los alumnos y no se centran únicamente en los resultados finales. La evaluación procesual favorece mejores resultados y permite corregir los errores del proceso de aprendizaje en el momento oportuno.	EVALÚAN CADA SESIÓN DE CLASE del plan lector, interpreto que existe una EVALUACIÓN PROCESUAL. - Si los docentes NO EVALÚAN CADA SESIÓN DE CLASE del plan lector, interpreto que existe una EVALUACIÓN FINAL.	observación de clase (18, 19, 20) Cuestionario a docentes P 15
	Determinar si los docentes son monitoreados constantemente durante la ejecución del plan lector. (II-EV)	Indicador de monitoreo de los docentes en la ejecución del plan lector.	Indica si los docentes son monitoreados constantemente durante la ejecución del plan lector, como medio para garantizar el adecuado desarrollo de este.	- Si los docentes son evaluados AL MENOS UNA VEZ AL MES por los miembros del Comité del plan lector, interpreto que existe un monitoreo CONSTANTE del plan lector. - Si los docentes son monitoreados MENOS	Cuestionario a docentes P 16

				DE UNA VEZ AL MES, interpreto que NO EXISTE UN MONITOREO CONSTANTE del plan lector.	
	Determinar si el tipo de evaluación influye positiva o negativamente en el desarrollo del PL. (III-EV)	Indicador de la evaluación según la función: inicial, formativa o sumativa.	Indica si la evaluación que prima en el desarrollo del PL es inicial, formativa o sumativa y cómo influye en el desarrollo del mismo.	- Si el alumno señala que siempre o casi siempre su profesor utiliza exposiciones orales, debates y escenificaciones, interpreto que la evaluación que emplea es procesual. - Si el alumno señala que siempre o casi siempre su profesor utiliza controles de lectura de preguntas cerradas, interpreto que la evaluación que emplea es sumativa.	Cuestionario a alumnos P 12

				- Si el alumno señala que siempre o casi siempre su profesor utiliza controles de lectura de preguntas abiertas, interpreto que la evaluación que emplea es sumativa. - Si el alumno señala que siempre o casi siempre su profesor utiliza es elaboración de ensayos como forma de evaluación, interpreto que esta es procesual.	
--	--	--	--	---	--