UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Unidad Ajusco
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

ACTITUD HACIA LA LECTURA EN UNA MUESTRA DE NIÑOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

MARTHA ELENA EQUIGUAS MACIEL

ASESOR

MARíA EUGENIA DORANTES GUEVARA

Agosto del 2005

DIOS, te doy gracias por haberme dado la vida,

por darme la oportunidad de crecer y aprender,

desarrollarme, madurar y sonreir,

por darme cuenta de la importancia de lo que es vivir

y ser parte de ella.

Gracias.

MARU, gracias por haberme tenido paciencia,
por dejarme conocerte y compartir un tiempo de ti.

MAMÁ, te agradezco por confiar y creer en mí,
por apoyarme en todos mis momentos tanto difíciles como alegres,
y sobre todo por ser siempre mi compañera.

PAPÁ, te agradezco por todo lo que me has enseñado,
por haberme dado la oportunidad de aprender y crecer,
por ser parte de ti.

HERMANAS, creo que no hay más palabras que decir:
las quiero mucho, gracias por todo.

SALVADOR, gracias por tu apoyo,
te quiero mucho.

HÉCTOR, gracias por ser mi compañero
y formar una parte de mí.

A toda mi familia y a mis amistades,
muchas gracias.

Í N D I C E

RESUMEN 1

INTRODUCCIÓN 3

PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA 10

OBJETIVOS 14

General 14

Específicos 14

CAPÍTULO I. LECTURA 15

1. LENGUAJE 15

2. LECTURA 17

2.1. Definición y concepto 17

2.2. Adquisición 19

2.3. Métodos de enseñanza 20

2.4. Problemas relacionados 26

2.5. Papel de la educación primaria 29

2.6. Situaciones comunicativas permanentes 33

3. ÍNDICES DE LECTURA EN MÉXICO 34

CAPÍTULO II. ACTITUD Y MOTIVACIÓN HACIA LA LECTURA 37

1. ACTITUD 37

1.1. Definición, concepto y antecedentes 37

1.2. Actitudes e intereses 39

1.3. Componentes básicos de las actitudes 40

1.4. Actitud hacia la lectura 41

1.5. Actitudes de los niños del nivel primaria 42

2. MOTIVACIÓN 44

2.1. Definición, concepto y antecedentes 44

2.2. Teorías 47

2.3. Motivación hacia la lectura 49

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA 53

1. Hipótesis de investigación 53
2. Tipo y diseño de estudio 53
3. Sujetos 54
4. Escenario 54
5. Variables 54
6. Diseño muestral 55
7. Instrumento de medición 56
8. Equipo y material 58
9. Procedimiento 58
10. Consideraciones éticas 59

CAPÍTULO IV. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS 60

1. ESTADÍSTICA UTILIZADA 60

2. DATOS DE LOS PADRES Y LAS MADRES 60

2.1. Edad 60

2.2. Escolaridad y nivel socioeconómico 62

2.3. Ocupación y horario de trabajo 63

3. DATOS DE LOS ALUMNOS 64

3.1. Sexo y edad 64

3.2. Antecedentes escolares 66

4. LECTURA 67

4.1. Adquisición 67

4.2. Dificultad 70

4.3. Calidad y velocidad 70
4.4. Comprensión 73
4.5. Tiempo y dedicación 75
4.6. Gusto e interés 76
4.7. Importancia 79
4.8. Hábitos familiares 79

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS 83

1. DATOS DE LOS PADRES 83
1.1. Sexo y edad 83
1.2. Escolaridad 84
1.3. Ocupación y horario de trabajo 85
1.4. Nivel socioeconómico 85

2. DATOS DE LOS ALUMNOS 86
2.1. Sexo y edad 87
2.2. Antecedentes escolares 88
2.3. Promedio escolar 89

3. ACTITUD Y MOTIVACIÓN HACIA LA LECTURA 89
3.1. Adquisición 89
3.2. Dificultad 90
3.3. Calidad y velocidad 92
3.4. Comprensión 92
3.5. Tiempo y dedicación 94
3.6. Gusto e interés 94
3.7. Importancia 95
3.8. Hábitos familiares 96

HIPÓTESIS 97
CONCLUSIONES 98

ALCANCES 100

LIMITACIONES 101

SUGERENCIAS 102

BIBLIOGRAFÍA 104

ANEXO 110

Cuestionario “Actitud y motivación hacia la lectura en los niños y las niñas de educación primaria” 111

R E S U M E N

Con el propósito de conocer la actitud y motivación hacia la lectura en una muestra de niños de educación primaria, se efectuó una investigación de campo no experimental de tipo descriptivo transversal, realizándose el estsudio de las variables de interés en una sóla ocasión y en un tiempo determinado. Participaron como sujetos de estudio, 83 alumnos de primero a sexto grado de primaria con edades entre 6 y 14 años que asistían al turno matutino de una escuela pública de la Delegación Coyoacán. Se utilizó como instrumento de investigación un cuestionario elaborado exprofesamente para medir las variables de interés.

Los resultados indicaron que las madres eran un poco más jóvenes que los padres y la escolaridad de la mayoría era de secundaria y bachillerato, más de la mitad de los papás y mamás eran trabajadores asalariados de tiempo completo, el resto eran amas de casa o laboraban medio tiempo.

La mayoría de los niños pertenecían al nivel socioeconómico bajo, una pequeña parte al nivel medio y ninguno al nivel alto. Participaron ligeramente más niñas que niños.

Referente a la lectoescritura, la mayoría de los alumnos comentaron que si sabían leer y que habían aprendido en primero de primaria. La mitad de ellos mencionó que la maestra les había enseñado a leer, un poco menos de la mitad dijeron que su mamá y el resto que otros familiares como padre, hermanos y abuelita. Las niñas presentaron mayor interés y gusto por la lectura que los niños. Ambos sexos consideraron su desempeño académico como “regular”, con un promedio de calificaciones de 8.5 a 9.4. Solamente 44.6% de los alumnos reportaron que comprenden lo que leen, expresando las niñas entender mejor que los niños. Cerca de la mitad comentó que lee despacio. De igual forma, más de la mitad de los alumnos consideraron que es importante leer, ya que a través de la lectura aprenden cosas.

Respecto al apoyo en casa, más de la mitad de los escolares dijeron que no cuentan con éste y muy pocos tienen material de lectura. Lo anterior indica que probablemente se fomenta poco el interés hacia la lectura en el hogar, además de que sólo una pequeña parte

indicó que el hermano es el que lee en el hogar y la mayor parte dijeron que son muy pocos los papás que lo hacen, por lo que no existe un ejemplo a seguir. En relación al tipo de lectura con la que cuentan, los niños y niñas mencionaron que tienen revistas, historietas, deportes, entretenimiento etc. y pocos fueron los que señalaron tener libros científicos, enciclopedias o cosas relacionadas con el aprendizaje escolar.

Los datos de la presente investigación pueden ser de utilidad no sólo para los maestros, sino también para los pedagogos, psicólogos y profesionistas interesados en la educación al contar con información real sobre la actitud y motivación que presentan los niños y las niñas hacia la lectura. Por otro lado, podrían a través de la creación de nuevas estrategias en la enseñanza de la lectura, fomentar el gusto e interés hacia ella, basados igualmente en los resultados derivados de este trabajo.

I N T R O D U C C I Ó N

Sánchez (1983) considera que un punto importante que debe tomarse en cuenta en la educación es el analfabetismo, definiéndolo como la incapacidad para leer debida a la falta de ésta más que a una deficiencia mental. Sánchez también indica que en el siglo XX se vivió una crisis educativa debido a la existencia de un analfabetismo generalizado a nivel mundial, cuyas repercusiones a futuro serían grandes junto con una pérdida en la productividad.

Por su parte, Mialaret (1984) expresa en relación al analfabetismo de los países del tercer mundo, que su situación es altamente inquietante, especialmente si se considera el hecho de que la población adulta crece con mayor rapidez que la progresión de la alfabetización.

Referente a lo anterior, en 1997 se contabilizaron en México 6.4 millones de analfabetas (4.1 millones de mujeres y 2.3 millones de hombres) a partir de los 15 años en adelante que no sabían leer ni escribir, por lo que la UNESCO colocó a México dentro del grupo de los nueve gigantes del analfabetismo junto con China, India, Pakistán, Bangladesh, Indonesia, Nigeria, Egipto y Brasil, ya que en estos países se encontraba más del 50% de la población mundial, de la cual 72% eran analfabetas de 15 a 60 años de edad (Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática, INEGI 1997).

No obstante que el analfabetismo en la Ciudad de México sigue siendo considerable, va disminuyendo paulatinamente. El Censo General de Población y Vivienda realizado en el Distrito Federal mostró que la población de 15 años en adelante que no sabía leer ni escribir decrementó significativamente debido en gran parte a los esfuerzos realizados por el Sistema Educativo Nacional, ya que el porcentaje que en 1970 era del 25.85%, disminuyó en 1997 al 10.6% y en el año 2000 al 9.5%, sin embargo, aún subsiste un grupo importante de población analfabeta (INEGI, 1997 y 2000).

El Instituto Nacional de Educación para los Adultos (INEA, 1990) manifiesta que en realidad el problema no era el alfabetismo sino el rezago educativo, dado que en el análisis del

censo de 1990, éste se estimaba en 31 millones y en 1997 en 35 millones de personas, año en el que se atendieron 2,966,000 adultos: 888,000 en analfabetización (incluyendo 66,600 adultos indígenas), 832,000 en primaria, 520,000 en secundaría, así como 726,000 en cursos de capacitación no formal para el trabajo (citado por Muñoz, 1997). Más tarde, el INEGI informó que en el año 2000, el 92.3% de la población de 6 a 14 años asistía a la escuela, ascendiendo en el ciclo escolar 1999-2000 la matrícula de alumnos de preescolar a 3.4 millones, la de primaria a 14.8 millones, la de secundaria a 5.3 millones, la del nivel medio superior a 3.0 millones y la del nivel superior a 1.6 millones.

Como se puede ver, en nuestro país se vive una alarmante situación en relación tanto al analfabetismo como al rezago escolar, por lo que la escuela debe ofrecer a todos los individuos nuevas oportunidades educativas, además de apoyo y motivación para que se despierte un mayor interés por la lectura y la escritura.

Suárez Salazar (1989) menciona que “la educación es la acción de educar”. Asimismo, ella comenta que este proceso se inicia en el seno de la familia de una manera informal enseñando los valores, las costumbres y las normas de conducta, cosas que los niños van adquiriendo paulatinamente a lo largo de su infancia, siendo reforzadas en las instituciones educativas a nivel formal. Así, para esta autora la educación de los individuos no comienza en el momento de su ingreso al preescolar o al primer grado de primaria, sino que se inicia desde el nacimiento debido a que se presenta una inmadurez en el razonamiento, imaginación, memoria, lenguaje, percepción, etc., capacidades que se encuentran a nivel potencial por lo que deben ser estimuladas al máximo para su desarrollo óptimo, el cual se puede ver obstaculizado por diversas circunstancias que inicialmente se presentan en el seno de la familia y posteriormente en otros lugares como la escuela y la comunidad.

Una de las primeras cosas que se aprenden en la escuela es la lectoescritura, habilidad que permite transmitir ideas, sentimientos y conocimientos a nivel oral y escrito. La mejor etapa para la enseñanza de la lectura y la escritura son los primeros años de la niñez (aproximadamente entre los 5 y 7 años, dependiendo del nivel de madurez de los niños/as), porque existe un mayor rendimiento o aprovechamiento para su adquisición y comprensión.

¿Qué es leer ?. ¿Qué es escribir ?. Los libros para los maestros de primero, segundo y

tercer grado de primaria de la Secretaria de Educación Pública (SEP), indican que leer no implica simplemente trasladar el material escrito a la lengua oral (lo que sería una simple técnica de decodificación), sino más bien leer significa interactuar con el texto, comprenderlo y emplearlo con fines específicos; igualmente, escribir no significa sólo trazar letras (es decir, reducir la escritura a un ejercicio mecánico), sino organizar el contenido del pensamiento utilizando el sistema de escritura para representarlo. Además, dichos libros para los maestros expresan que es importante que en todo momento se comente con los padres de familia el método de enseñanza del aprendizaje de la lectoescritura para contar con apoyo, tanto dentro de la escuela, como fuera de ella (SEP, 2001).

Gallardo (1963) señala que al no existir apoyo dentro y fuera de la escuela, los problemas que se llegan a presentar en la educación son la falta de motivación e interés por el aprendizaje de la lectoescritura, ya que no se le da la importancia que debería tener. En relación a la lectura, este autor comenta que los niños leen pero que no saben lo que leen o no entienden lo que leen, respecto a la escritura escriben mal pues omiten letras, las cambian de lugar, juntan las palabras, la dirección del trazo es inadecuada o no se entiende lo que escriben, por lo que sólo a un porcentaje muy pequeño de infantes verdaderamente les interesa saber leer y escribir.

La enseñanza de la lectoescritura permite a los niños aumentar su expresión a nivel oral y escrito, así como su interés por la escuela. Por este motivo, la pedagogía debe preocuparse por la enseñanza de este proceso que se encuentra ligado a lo que llamamos orientación educativa, área que debe fomentar y despertar el interés, no sólo hacia la escuela sino también hacia la lectura y la escritura.

¿Qué es la pedagogía?. Durkheim (1984) se refiere a la pedagogía como la “Teoría práctica”. Nassif (1983) la considera como el conjunto de reglas y normas que rigen la vida educativa. Mialaret (1984) la define como la disciplina científica que se ocupa de la educación y de la enseñanza, siendo algunas de las actividades que deben realizar los pedagogos en el ámbito de la educación las siguientes: elaborar planes y programas de estudio, materiales didácticos, libros de texto, apoyar el aprendizaje, participar en los avances y soluciones de la problemática educativa, etc.

Mialaret expresa que la pedagogía se encuentra estrechamente ligada a la educación, al

igual que a la orientación educativa, área que como su nombre lo indica tiene como objetivo orientar o guiar a los alumnos para su desarrollo y formación óptimos. De esta manera, la orientación educativa se define como la acción y efecto de orientar u orientarse y significa informar a las personas lo que ignoran o quieren saber, lo que desean aprender, así como aprender de ese algo (Salvat y Salvat, 1969).

Detjen (1959) indica que los orientadores educativos deben realizar un conjunto de acciones psicopedagógicas relacionadas a la enseñanza que permitan un mayor desenvolvimiento académico de los alumnos. Para él, la orientación surge como resultado de una amistad cálida entre orientador, maestro y alumno.

Herrera Montes (1976) refiere que los pedagogos son los profesionistas más cercanos a tomar el papel de orientadores, ya que cuentan con las bases suficientes y los elementos metodológicos necesarios para la orientación educativa, por ser la Pedagogía la ciencia que se ocupa de los problemas educativos, pero que en la actualidad los profesores son los encargados de orientar sin estar capacitados o contar con los medios necesarios para poder hacerlo, problema que se presenta principalmente en el nivel de educación primaria. Este autor también dice que el papel de la orientación en la enseñanza de la lectura y de la escritura, es motivar por medio de diferentes técnicas para despertar el interés de los alumnos a través de señalar tanto su importancia como sus beneficios, proporcionando las herramientas necesarias para su adquisición. Asimismo, Herrera Montes expresa que debe orientarse no sólo a los alumnos sino también a los padres de familia, ya que son un gran apoyo en la formación de sus hijos, pudiendo formarse durante el aprendizaje de la lectura por parte de los niños y las niñas de educación primaria diferentes actitudes, como suscitarse un interés en aprender a leer o un rechazo hacia su adquisición.

Larroyo (1974) piensa que la didáctica tradicional como modelo pedagógico, ha propiciado que los maestros presenten una interpretación muy rigorista del aprendizaje, pero que en la actualidad esté modelo ya no es muy utilizado, sino el de la pedagogía operatoria que ofrece alternativas. Este autor, considera que el aprendizaje se basa en la interacción dinámica de los sujetos cognoscentes con los objetos de conocimiento, derivándose la pedagogía operatoria de la teoría psicogenética formulada por Jean Piaget, para quien los problemas en el aprendizaje

no son el producto de los errores de los alumnos, sino más bien una falta de interacción entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento. El modelo que presenta Larroyo como propuesta metodológica comprende lo siguiente:

- Hacer que todo el aprendizaje se base en las necesidades e intereses de los niños, tomando en consideración el origen de la adquisición de los conocimientos, incluyendo la lectura.
- Que los propios niños elaboren la construcción de cada proceso de aprendizaje en el que se incluyan tanto sus aciertos como sus errores.
- Convertir las relaciones sociales y afectivas en un tema básico del aprendizaje.
- Evitar la separación entre el mundo escolar y el mundo extraescolar.

Según Larroyo, la pedagogía operatoria favorece el desarrollo de la autonomía infantil, motivo por el que la toma de decisiones en etapas tempranas de la vida fortalece la formación de la personalidad, dando la oportunidad para que los propios niños valoren su conducta en una relación entre el niño y el adulto de respeto mutuo y cooperación. Larroyo también dice que el papel del maestro en este modelo no consiste en transmitir a los niños los conocimientos ya elaborados, sino que su función principal es ayudarlos a construir su propio conocimiento guiándolos en la adquisición de sus experiencias. Gracias a este modelo pedagógico, los niños presentan una mayor oportunidad de comentar, hacer reflexiones, etc., lo que los ayuda a cultivar un espíritu más crítico y reflexivo.

Para que los niños tengan un mayor desarrollo y aprendizaje de la lectoescritura en la educación primaria, necesitan tener experiencias previas, por lo que, si se desarrollan en un ambiente en donde observan la funcionalidad de esta actividad se motivarán a leer y escribir.

Para Orsi (1988), las actitudes constituyen algo muy importante porque se asocian a la disposición y expectativas de las personas, caracterizándose por la orientación que se muestra hacia un objeto específico, esto es, constituyen la relación de los individuos con el mundo subsistiendo en concordancia con lo observado a partir de las leyes o principios del aprendizaje. Orsi también comenta que, para poder determinar la actitud que presentan los niños de

educación primaria hacia la lectura se deben de tomar en cuenta varios puntos importantes, entre los que se encuentran los siguientes: el tipo de lectura que les agrada, la forma en que aprenden, el tiempo que dedican a leer, si son hombres o mujeres, así como los problemas que se presentan para su adquisición.

Debido a la importancia de la lectoescritura en las actividades cotidianas y especialmente en las escolares, el objetivo de la presente investigación se orientó a reunir y aportar datos que ayuden a conocer la actitud y motivación de los niños y las niñas de educación primaria hacia la lectura. El trabajo se encuentra conformado por cinco capítulos y un anexo, cuyo contenido se describe brevemente en los siguientes parrafos:

En el primer capítulo se presenta una revisión del concepto de lectura, así como de sus antecedentes, teorías, métodos de enseñanza y los problemas relacionados a su adquisición. Igualmente, se toca el punto sobre el papel que desempeña la lectura en la educación primaria. finalizando con una breve descripción de los índices de lectura en México.

El segundo capítulo incluye el concepto de actitud y la actitud de los niños hacia el aprendizaje en la escuela, primordialmente hacia la lectura. También incluye el concepto de motivación, tanto hacia la escuela como hacia dicho proceso.

En el tercer capítulo se encuentra la metodología que se utilizó para el desarrollo del presente trabajo, a saber: hipótesis, tipo y diseño de investigación, sujetos, escenario y variables de estudio, diseño muestral, instrumento a través del cual se recolectaron los datos, equipo, material utilizado, procedimiento y las consideraciones éticas que se tomaron en cuenta dado que los sujetos de estudio fueron seres humanos.

En el cuarto capítulo se exponen los resultados obtenidos a partir de los datos recolectados, los cuales se ilustran a traves de las tablas y gráficas que mejor los representan.

En el quinto capítulo se plantean las conclusiones derivadas del análisis de los resultados, así como la discusión de las mismas tomando en cuenta la información teórica revisada. También se incluyen los alcances, limitaciones y sugerencias del estudio dirigidas a los docentes, padres de familia y profesionales de la educación como pedagogos, psicólogos y

orientadores educativos.

En el último apartado del trabajo está la bibliografía y finalmente el anexo. En el anexo se encuentra una copia del cuestionario titulado “Actitud y motivación hacia la lectura de los niños y las niñas de educación primaria” que se utilizó como instrumento de investigación, el cual se aplicó a los sujetos para recolectar los datos que permitieron cubrir los objetivos planteados en este estudio.

PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

Guillén de Rezzano (1963) opina que el hombre es un ser en constante movimiento sujeto a un eterno aprendizaje, por lo que conocer y aprender ha sido una de las principales preocupaciones de los seres humanos para contar con los conocimientos adecuados. Para él, los medios por los que se aprende son variados y van desde la imitación hasta los muy complejos de la especialización, los cuales ocupan un lugar muy importante gracias al conocimiento que se obtiene por medio de la lectura.

Para Gray (1957), el conocimiento y la adquisición de la lectura debe ser algo capaz de motivar a los niños por sí misma, debido a que el aprendizaje de la lengua escrita los conduce a descubrir su propia lengua como fuente de placer, fantasía y conocimientos, viéndose más enriquecida su experiencia cuando la aproximación a dicho aprendizaje se convierte en verdaderas vivencias y placer personal. Este autor también considera que aprender a leer es crecer, lo que lleva a tener un mayor desarrollo en el aprendizaje, ya que el habla da continuidad al aprendizaje de la lectura, la cual debería empezar en casa, seguir en los primeros años de la escuela y prolongarse sin interrupción el resto de la vida. Gray igualmente expresa, que la mayoría de los niños aprenden a leer antes o después y más o menos bien, pero que sólo a algunos les gusta leer, existiendo muchos para quienes la lectura no es algo agradable por lo que prefieren evitarla, dado que la ven como un procedimiento cansado y pasivo que consiste en el simple reconocimiento de letras, palabras y oraciones sin sentido.

Suárez Salazar (1989) piensa que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los maestros se enfrentan a un grave problema, la falta de comprensión de la lectura, la cual desde el primer ciclo escolar debe fomentarse para que los alumnos desarrollen un pensamiento reflexivo y una conciencia crítica, al igual que adquieran el gusto por su práctica. Para esta autora, la palabra comprender se refiere a entender plenamente un texto, extrayendo una porción más o menos importante de lo que se ha pretendido decir o comunicar, esto es, comprender es tener la capacidad de criticar, resumir y analizar el conocimiento adquirido a través de la lectura.

Vázquez (1968) comenta que para una mejor comprensión de la conducta humana necesitamos conocer los factores que la inician y le dan dirección, aspectos que caen dentro del campo de la motivación. Él considera que la motivación es un término amplio usado en la psicología para explicar lo que impulsa a los organismos a la acción una vez que ha sido iniciada, dividiendo los motivos o impulsos en primarios que son primordialmente innatos en su naturaleza y secundarios, los cuales son aprendidos. Para Vázquez, los motivos primarios son los impulsos generados por algún déficit fisiológico y los motivos secundarios son los impulsos que no satisfacen directamente alguna necesidad fisiológica, sino que se aprenden al estar relacionados con un motivo primario, razón por la que el término motivación se refiere algunas veces a algo que no es directamente observable.

New Comb (1964) señala que los motivos comparten un elemento de semejanza con las actitudes (ambos se refieren a conducta), pero que a la vez existe una gran diferencia entre ellos. Este autor expone dos razones para explicar la diferencia:

- Las actitudes se aprenden en el curso del proceso de socialización, mientras que los motivos responden a necesidades o fuerzas constructivas de la personalidad.

- Las actitudes se caracterizan por su orientación a un objeto específico y la motivación habla de las metas a las que se dirige la conducta.

Cooper Croyle y McGuire (1984) plantean que la motivación y el proceso de enseñanza-aprendizaje no deben separarse por ningún motivo. Estos autores refieren que deben darse las bases necesarias para su aprendizaje a través de nuevos métodos de enseñanza o habrá pocas posibilidades de tener resultados favorables. También ellos observan que la motivación en la lectura despierta un mayor interés y necesidad por su adquisición, pues al no existir éstos, los niños se resisten a leer porque la experimentan como algo verdaderamente aburrido, razones por las que tienen que aprender que la lectura es algo importante y de provecho para sí mismos.

Vázquez (op. cit.) formula que para poder lograr la motivación necesaria, los textos deben tener un lenguaje sencillo y adecuado a la edad de los lectores, ser interesantes y fáciles de entender; asimismo, los profesores deben asumir un papel activo apoyando los esfuerzos de

sus alumnos, proporcionarles la información necesaria, compartir sus puntos de vista e introducir nuevas formas lingüísticas y objetivas.

Freire (1988) cree que las habilidades adecuadas en la lectura son un factor esencial para el éxito académico de los escolares, ya que ésta es la base del aprendizaje y la llave que abre las puertas a la información en áreas como las ciencias y los estudios sociales, de aquí la importancia del acto de leer que implica percepción crítica, interpretación y reescritura de lo leído. En relación a esto, Uribe Torres (1968) refiere que la lectura forma hombres cultos, poniendo en sus manos la ciencia, la técnica y el arte.

El aprendizaje de la lectura es un proceso continuo y completamente natural, por lo que no es necesario proponer procesos separados de motivación y reforzamiento para sostener y consolidar su aprendizaje, esto es, si a los alumnos no se les proporciona una buena enseñanza y las bases necesarias para leer, presentarán dificultad en su comprensión, lo que conducirá a una actitud de desinterés (Smith, 1988).

Mialaret (1984) define las actitudes como la organización de los procesos perceptivos, cognoscitivos, afectivos y motivacionales que influyen en la conducta. Además, la propia condición de las actitudes no permite una evaluación directa de ellas, por lo que deben ser evaluadas por medio de inferencias a partir de las propias conductas, cuestionarios etc., hecho que conlleva más a la posibilidad de intervenir para su modificación (Diccionario Léxico, 1989).

Cooper Croyle & McGuire (op.cit) asignan dos componentes básicos a las actitudes que han dado lugar a diversas propuestas de acciones para su cambio, a saber: congruencia y consistencia entre actitud y conducta. De acuerdo a estos autores, las funciones de las actitudes pueden concretarse en los siguientes cuatro puntos: *facilitadoras* de la conducta pero no la producen, *motivadoras* dado que su papel es motivar, *orientadoras* al facilitar las respuestas adecuadas y *estabilizadoras* de los rasgos de personalidad.

Debido a la importancia de la lectura en las actividades cotidianas, especialmente en las escolares, el objetivo de la presente investigación se orientó como ya se mencionó en la introducción, a conocer la actitud y motivación que presentan los niños y las niñas de educación primaria hacia la lectura, pues se ha observado que en su gran mayoría no leen o no les gusta

leer, presentando una actitud de desinterés y poca motivación hacia este proceso que es fundamental en la vida actual.

Dado que el tema de estudio de la presente investigación se centró en las actitudes hacia la lectura que presentan los alumnos y alumnas de primero a sexto grado de primaria, así como el interés y motivación hacia la misma, las preguntas que guiaron el desarrollo del trabajo fueron las siguientes:

- ¿Qué actitud y motivación presentan hacia la lectura los niños y las niñas de educación primaria?
- ¿Les gusta leer a los niños y las niñas de educación primaria?
- ¿Qué les gusta leer a los niños y las niñas de educación primaria?
- ¿Cuánto tiempo dedican a la lectura los niños y las niñas de educación primaria?
- ¿Qué diferencias presentan los niños y las niñas de educación primaria referente a la lectura?
- ¿Qué expresan los niños y las niñas de educación primaria en relación a la comprensión de lo que leen?

O B J E T I V O S

General.

Conocer la actitud y motivación que presentan hacia la lectura los niños y las niñas de educación primaria.

Específicos.

⇒ Conocer si les gusta leer a los niños y las niñas de educación primaria.

⇒ Conocer el tipo de lectura que prefieren los niños y las niñas de educación primaria.

⇒ Conocer el tiempo que dedican a la lectura los niños y las niñas de educación primaria.

⇒ Conocer las diferencias que presentan los niños y las niñas de educación primaria referente a la lectura.

⇒ Conocer la opinión de los niños y las niñas de educación primaria en relación a la comprensión de lo que leen.

C A P í T U L O I

L E C T U R A

"Leer bien, leer con placer,
comprender lo que se lee,
ser capaz de analizar
lo que se encuentra escrito"
¿No es acaso poseer uno de los mejores
instrumentos de cultura?

Jadoulle, 1966.

Este capítulo tiene como propósito proporcionar un panorama sobre la lectura, dado que es el tema principal de esta investigación. Parte del lenguaje porque es el medio principal de comunicación de los seres humanos. Una de las formas del lenguaje para comunicar deseos, sentimientos, ideas y pensamientos en forma relativamente permanente es su representación gráfica, esto es, en forma de escritura por medio de signos o símbolos. Por lo tanto, descifrar y procesar la escritura es fundamental para tener acceso al legado cultural de la especie humana. Su adquisición permite informarse y aprender muchas cosas sin conocerlas directamente, sin embargo, no es fácil aprender a leer por lo que muchos pequeños y personas se desmotivan o pierden el interés para hacerlo, por ello, es importante conocer las razones de por qué a los niños y niñas les gusta leer o les disgusta hacerlo.

1. LENGUAJE.

William Gray (1957) menciona que el hombre desde sus inicios ha presentado un largo proceso de cambios, por lo que todo ser desde que nace hasta su muerte utiliza algún tipo de aprendizaje, proceso mediante el cual adquiere conocimientos, destrezas y habilidades prácticas. En relación a esto, Piaget (1982) considera que para presentar una noción adecuada de aprendizaje, primero hay que explicar como procede el sujeto para construir e inventar y no simplemente como repite y copia.

William Gray también comenta que con el aprendizaje surge el lenguaje, el cual es un conjunto de signos cuyo elemento esencial es la palabra (serie de sonidos) que permite la comunicación y la expresión de los pensamientos, por lo tanto, el lenguaje es un factor excepcional que da forma a la actividad mental creando a su vez nuevas formas de atención, memoria, imaginación, pensamiento y acción. Para Vigotsky (1988), el momento más significativo del desarrollo intelectual que da luz a las formas puramente humanas de la inteligencia práctica y abstracta es cuando el lenguaje y la actividad que son completamente independientes, se unen.

Referente al surgimiento del lenguaje, Rafael Ramírez (1928) expresa que el hombre siempre ha presentado muchos cambios, que los medios en que se basaron los seres humanos para aprender y conocer han sido muy variados, comunicándose en un inicio por medio de la imitación y el dibujo. Este autor relata que el idioma surge cuando los hombres en proceso de formación acabaron por comprender que tenían algo que decirse los unos a los otros, emitiendo poco a poco sonidos cada vez más modulados que dieron pie al surgimiento de este proceso, el cual se forma de palabras que son en sí un conjunto de sonidos y articulaciones cuando se trata del lenguaje oral y una serie de figuras o símbolos cuando se trata del lenguaje escrito. Rafael Ramírez así mismo dice, que el pensamiento es una parte esencial del lenguaje, porque le precede y es necesario para su desarrollo, a pesar de que son procesos independientes.

Respecto al uso o función del lenguaje, Gallardo (1963) comenta que contribuye a fomentar el desarrollo del pensamiento cogno-afectivo del hombre, superando las formas más simples senso-motoras, ya que las percepciones iniciales hacia los objetos son convertidas en actos gracias al lenguaje. Además, este autor refiere que tanto para el lenguaje oral como para el lenguaje escrito, el vocabulario es el mismo, pero pueden existir diferencias en cuanto al uso de las palabras según se hable o se escriba, puesto que en el lenguaje oral se emplean algunos vocablos o modismos que no se utilizan en el escrito o viceversa.

Como ya se mencionó, el lenguaje es el medio fundamental para que los individuos se puedan comunicar, por lo que es importante conocer cmo surge en los niños. Al respecto, Suárez Salazar (1989) opina que el lenguaje nace en un principio por la necesidad de comunicarse con los demás, convirtiéndose más tarde en un lenguaje interno. Élla también

menciona, que alrededor de los dos años aparece la representación sensoriomotriz llamada representación simbólica. Suárez Salazar continúa refiriendo que cuando el pensamiento sensoriomotriz se mantiene en una línea paralela a la actividad simbólica, da lugar a imitaciones diferidas que hacen brotar las imágenes que utilizan los niños para su pensamiento, por lo que gracias a la función simbólica llega a ser posible el uso del lenguaje. Esta autora igualmente plantea que en un principio las imágenes de los niños y el lenguaje no tienen mucha relación, ya que el lenguaje es conceptual y no representativo, además de que las imágenes están en relación con sus orígenes sensorio-motrices, pero que poco a poco va desarrollándose dicha vinculación.

Así, el lenguaje es el medio más importante para comunicarse, siendo la escritura su forma de expresión gráfica fundamental, por lo que es imprescindible aprender a descifrar los símbolos que la representan a través de la lectura, razón por la que en el siguiente apartado se revisa qué es y cómo se aprende a leer.

2. LECTURA.

2.1. Definición y concepto.

Gray (1957) señala que a partir del lenguaje se derivan la lectura y la escritura como una necesidad de comunicación y un medio para adquirir experiencias, dar información, transmitir ideas o pensamientos, percibir o entender las palabras que se encuentran impresas, siendo éstos procesos objetivos más que subjetivos, por relacionarse a las cosas que se viven.

Rafael Ramírez (1928) describe que en el proceso de la evolución del hombre aparece la lectura además de la escritura, por lo que si se analiza la historia, los pueblos primitivos ya expresaban sus pensamientos e ideas en forma escrita aunque en esos momentos no existiera un lenguaje completamente desarrollado ni estudiado como en nuestro tiempo, utilizando signos representativos a base de jeroglíficos o símbolos; por lo tanto, la lectura no sólo debe comprender el entendimiento de las palabras, sino también el de los signos que se presentan como manifestación del pensamiento. Rafael Ramírez considera que leer es el entendimiento de

las palabras impresas, es comprender los signos que se presentan como manifestaciones del pensamiento con un objetivo: conocer y aprender.

La lectura y la escritura se relacionan estrechamente con la audición y el habla, lo que supone que las habilidades del lenguaje oral y escrito comparten muchos mecanismos cerebrales (Carlson, 1996).

Suárez Salazar (op. cit.) comenta que en el ámbito escolar, la lectura es una actividad necesaria para los niños, ya que la mayor parte de los conocimientos se encuentran en los libros, por lo que es importante que no sólo lean con base en sonidos, palabras u oraciones (forma mecánica), sino que procesen el lenguaje y construyan significados para darle sentido, ya que la base del aprendizaje lo constituye la comprensión por lo que todo lo que los niños aprenden a leer deben también comprenderlo. Esta autora piensa que cuando los niños manejan un lenguaje más desarrollado, se amplía su mundo y pueden comenzar el aprendizaje de la lectoescritura.

De esta manera, la lectura es la comprensión de una forma de lenguaje visual, una actividad que se emprende con propósitos definidos y que implica memoria, pensamiento y afectividad, sin olvidar la importancia que presenta su comprensión por ser el resultado del análisis y entendimiento hacia ésta, pues si no existe comprensión se dificulta su desarrollo (De Vega y Col.,1990).

Para González (1999), la lectura es una actividad individual que exige esfuerzo y concentración, en donde su comprensión se deriva de un trabajo y esfuerzo inicial, siendo un medio para adquirir experiencias, además de proporcionar información y un mejor desarrollo en el ámbito social. Asimismo, González considera que su aprendizaje debe realizarse por medio de normas democráticas bien establecidas, así como una planeación adecuada para su enseñanza teniendo en cuenta una plena conciencia de su importancia y su utilidad en la sociedad.

Ferreiro y Gómez Palacios (1991) mencionan que hay que tomar en cuenta que la lectura puede llevarse a cabo oralmente o en silencio y que en ambos procesos cobra significado, no obstante, la lectura silenciosa es mucho más rápida que el habla, ya que los lectores

comprenden el significado directamente a partir del texto escrito, además de que la lectura en silencio proporciona mayor comprensión. Rafael Ramírez (1928), considera que las ventajas que puede ofrecer la lectura son las siguientes:

- Es una fuente inagotable de placer superior que proporciona un contacto directo con el conocimiento y los grandes hombres.
- Es una manera concreta y precisa para tener un panorama auténtico de la vida y de la incorporación al mundo.
- Hace percibir, entender y expresar los pensamientos por lo que es un medio para el aprendizaje, siendo una de las mejores formas de transmisión de la cultura.

2.2. Adquisición de la lectura.

Para Downing (1974), aprender a leer es un proceso continuo de desarrollo a través del cual se llega a la madurez, además de ser un aprendizaje al que se tiene acceso con facilidad y provecho. Cuando los niños empiezan a leer ya traen consigo, tanto una imagen auditiva del lenguaje hablado junto con los movimientos complejos de la articulación, como una imagen visual de las cosas que conocen y que el lenguaje simboliza, por lo que aprender a leer y a escribir, es llegar a relacionar y articular un número limitado de signos gáficos (Aguayo,1932).

Aguayo (1932) menciona que la lectura y su aprendizaje deben llevarse a cabo por medio de métodos comprobados, así como a través de una planeación y organización adecuadas, siendo la niñez el mejor momento para enseñar y educar por lo que la escuela primaria es el lugar idóneo para hacerlo, familiarizando a los estudiantes con la escritura para después encaminarlos hacia la lectura.

Deputy (1963) expresa que la edad mental de seis años es la adecuada para tener éxito en la adquisición de la lectura. Asimismo, él comenta que muchos niños alcanzan esa edad al mismo tiempo que su edad crónologica o incluso meses antes y que otros lo hacen a los siete u

ocho años, siendo la madurez física tan importante como la edad mental, ya que hace posible el control de los músculos de los ojos en el proceso de acomodación.

Sánchez (1983) piensa que el mecanismo principal que se presenta en la lectura está constituido por el proceso psicofisiólogico de fijación y reconocimiento de los signos gráficos como símbolos de las ideas, por lo que aprender a leer es adquirir la habilidad para asociar cada uno de dichos signos con el sonido que le corresponde del lenguaje hablado, de cuya unión se forman las palabras. De acuerdo a este autor, para poder tener un aprendizaje completo de la lectura se deben tomar en cuenta tres factores importantes: reconocimiento, velocidad y comprensión.

En relación a la lectoescritura, Larroyo (1974) indica que ésta debe darse en un ambiente de comprensión, valorando y analizando los garabatos, dibujos y otras manifestaciones de los niños con base en los niveles correspondientes a la escritura, así como en los conocimientos que los niños logran asimilar, siendo las experiencias con sus demás compañeros un punto muy importante en su aprendizaje.

2.3. Métodos de enseñanza.

Braslavsky (1962) cita que las primeras noticias que se recogen en la historia sobre el método de enseñanza de la lectoescritura aparecen en algunas obras avanzadas ya conocidas en la civilización griega. Tal es el caso del libro de Dionisio de Halicarnoso, en el cual anticipa la descripción del método sintético, esto es “Aprendemos ante todo los nombres de las letras, después su forma, su valor, las sílabas, sus modificaciones, palabras y sus propiedades”.

Posteriormente el romano Quintiliano formuló las prescripciones del método para el aprendizaje de la lectura y escritura de un modo muy similar, aunque propició según Braslavsky, que se introdujera el juego con las letras de marfil y la ejercitación de la escritura mediante un estilete que debían utilizar las personas que estaban aprendiendo a escribir.

Este mismo autor describe que después de 1925, los informes publicados hacían hincapié en la preocupación que había por los métodos de enseñanza empleados en las primeras etapas del aprendizaje de la lectoescritura, los cuales se dividen en dos: sintético y analítico.

Método sintético. En primer lugar se encuentran como elementos del lenguaje las palabras y sus sonidos, los cuales se refieren al proceso mental de combinar los elementos detallados del idioma en unidades más importantes tales como palabras, frases u oraciones.

Método analítico. Parte de las palabras o elementos lingüísticos más importantes dando relevancia desde un principio al significado de lo que se lee.

En general, Braslavsky dice que los métodos fundados en los elementos de las palabras y de los sonidos se basan en la suposición de que en la enseñanza de la lectoescritura, los alumnos deben comenzar por aprender bien estos elementos, es decir, las letras y las sílabas. Una vez aprendidos estos elementos se combinan gradualmente para formar unidades lingüísticas más importantes como palabras y frases.

Por otro lado, Braslavsky menciona que los métodos que se basan en los elementos de las palabras han sido clasificadas en tres grandes grupos:

Métodos alfabéticos. Se utiliza el nombre de las letras para poder reconocer y pronunciar las palabras.

Métodos fonéticos. Utilizan el sonido de las letras o grupos de letras que forman un sonido.

Métodos silábicos. Se valen del sonido de las sílabas de frecuente empleo.

Braslavsky afirma que las ventajas de los tres métodos anteriores, consisten en que al enseñar a los niños los elementos de las palabras y la manera de combinarlas en unidades más importantes, desarrollan la capacidad para reconocer palabras nuevas en textos desconocidos, familiarizándose con los sonidos y la forma de las letras. Otra ventaja consiste en que son métodos lógicos, ya que ahorran esfuerzo a los niños para aprenderlos y a los maestros para

enseñarlos. Se puede decir que estos métodos son un proceso de captación de las ideas, en donde debe emplearse desde un principio material semántico, además de insistir en el desarrollo de una actitud reflexiva respecto a la lectoescritura de tal forma que su aprendizaje sea de una forma agradable.

Braslavsky también menciona que existen desventajas, ya que los métodos mencionados han sido criticados por las razones siguientes: si se enseña desde un comienzo los elementos de las palabras, no se tiene en cuenta la manera natural de aprender de los niños, de percibir las cosas como un todo globalmente, quienes aprenden a partir de sus ideas espontáneas, sus intereses y necesidades, de su mundo inmediato, es decir, de lo que tienen más cerca.

Braslavsky señala otra limitación: dado que se presta mucha atención primero a los sonidos, luego a las sílabas, posteriormente a las palabras y finalmente a las frases, se da énfasis a la mecanización en vez de a la inteligencia. Esto tiene como resultado un aprendizaje árido y desagradable para los niños, aunado a que exige un gran esfuerzo de abstracción.

Braslavsky indica que a través de estos métodos el maestro se ve obligado a presentar a los niños signos que no son inteligibles para ellos, ya que llegan a descifrarlos pero no a leerlos adquiriendo una lectura deficiente, aburrida y sin sentido, por el esfuerzo que ponen en el sonido y no en el significado de las palabras.

William Gray (1957) comenta que para poder alcanzar sus objetivos, los métodos de enseñanza necesitan de una serie de técnicas que son los recursos didácticos a los cuales se acude para concretar el método, además de que son también formas de orientación hacia el aprendizaje. Para este autor, los métodos utilizados en el aprendizaje de la lectoescritura se dividen en: fonético, alfabético o de deletreo, silábico global y onomatopéyico. A continuación se describen brevemente cada uno de ellos.

Método fonético. El uso de este método se da a partir del siglo XVI. Se caracteriza principalmente porque parte del elemento sonido para construir sílabas y con esto palabras. Desarrolla la capacidad para emitir el sonido de cualquier palabra nueva y pronunciarla combinando los sonidos. Este método es completo en lo que respecta a los elementos fónicos y es de fácil aplicación. Una de sus limitaciones es que el sonido de las consonantes puede darse

con exactitud sólo en combinación con las vocales, pero no desarrolla la capacidad para comprender lo que se lee, además de que el procedimiento de aprendizaje suele ser muy mecánico, pues consiste en la repetición de elementos sin sentido haciendo perder el gusto por la lectura.

Método alfabético o de deletreo. Este método subsistió en muchos países hasta el siglo XIX y en otros hasta una fecha más reciente. Una de sus principales limitaciones es que los alumnos adivinaban las palabras por medio del sonido o se las aprendían después de que el maestro les indicaba su pronunciación. Este método fue poco a poco sustituido por otros métodos más eficaces y hoy en día casi no se usa.

Método silábico. Sus orígenes se remontan a tiempos lejanos. Constituye un método para aprender nuevas palabras. Es fácil de enseñar ya que no se necesita mucho material para su adqiusición además de que las lecciones pueden prepararse con un mínimo de conocimientos acerca del idioma. Su desventaja es que no llama la atención de los niños por su sencillez y por otro lado, se vuelve un aprendizaje mecánico al estar repitiendo las sílabas sin llegar a expresar una idea.

Método global. Aparece a fines del siglo XVIII. Fue practicado con adaptaciones en algunas partes de Europa, sin embargo los resultados no fueron favorables, ya que adolecía del defecto de hacer leer a los alumnos oraciones ajenas a sus intereses y experiencias. Consiste en que después de repetidas veces de su lectura, se empiezan a identificar las palabras, sílabas y letras.

Método onomatopéyico. Gregorio Torres Quintero (1979) comenta que este método también se utiliza para el aprendizaje de la lectoescritura. Se divide en tres etapas llamadas “Juegos educativos preparatorios”, las cuales son:

Trazo. Lo conforman los ejercicios preoperatorios para la escritura, los cuales tienen como propósito lograr que los alumnos dibujen por el mismo punto a igual distancia.

Se basa en el desarrollo del lenguaje. Comienza en la etapa preoperatoria y continúa durante el proceso de aprendizaje de la lectoescritura. Tiene como finalidad romper la timidez de los niños dándoles desde un principio confianza, además de mucha conversación.

Se basa en el análisis de las palabras partiendo de las sílabas. Da pie a que los alumnos identifiquen las palabras y puedan determinar cuál es una palabra corta o larga, llegando a vincular también el sonido con la palabra.

Los métodos mencionados anteriormente fueron utilizados para la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en diferentes épocas y con diferentes resultados. La Revista Mexicana de Educación Educativa (2002) publicó que en el caso particular de México, el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y Escritura en la Educación Básica (PRONALEES) fue propuesto y operado como un programa general para una enseñanza funcional de la lectura y la escritura en las escuelas públicas de la República Mexicana, lográndose mejoras importantes tanto en la práctica educativa como en la adquisición y el dominio de la lengua escrita.

Si bien es cierto que las actividades en situaciones de enseñanza y adquisición de la lectura y la escritura se pueden estructurar tomando en cuenta tres elementos fundamentales: el maestro que enseña, el alumno que aprende y el tema sobre el cual se enseña y se aprende, los diversos programas y planes de estudio se diferencian por la forma como se conciben y organizan las actividades de lectura y escritura, así como de la expresión oral y las habilidades para escuchar de acuerdo con el tipo de relaciones que se proponen entre estos elementos.

El PRONALEES es un programa centrado en el sujeto que aprende, en el cual el niño es el elemento central. Es una propuesta derivada de un enfoque que supera las limitaciones de los métodos centrados principalmente en la enseñanza con reglas y pasos rígidos, en los métodos sintéticos o analíticos y en los métodos centrados en los contenidos, conduciendo a una repetición mecánica por parte de los niños (Gómez Palacio, 1996).

Margarita Gómez Palacios (1996) comenta que a pesar de que esta propuesta enfatiza el aprendizaje comprensivo y significativo de los niños como oposición a las actividades de descifrado y ejercicio mecánico en el aprendizaje y uso de la lengua, la atención se centra sólo

en uno de los elementos de la comunicación educativa, es decir, en el alumno que aprende, dejando de lado la naturaleza de la interacción o relación funcional de reciprocidad y mutua influencia entre el maestro, el estudiante y el tema sobre el que se enseña y se aprende, toda vez que cuando la atención se centra en la interacción, se enfatiza la manera en cómo se organiza cualitativamente la relación funcional entre los tres elementos esenciales de la comunicación educativa mencionados.

Tanto en los planes y programas de estudio de la escuela primaria de nuestro país, como en los textos gratuitos, en los cursos de actualización nacional, así como en los programas de acreditación para maestros de español, los contenidos y actividades se organizan en cuatro componentes: expresión oral, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua (Gómez Palacio, 1996).

Si bien es cierto que estos cuatro componentes son un recurso de organización didáctica y no una forma de separación de los contenidos, se infiere que la enseñanza-aprendizaje y la evaluación del español en la educación básica se pueden estructurar en esos cuatro componentes, ejes, bloques o factores, proponiéndose además la organización de una serie de actividades por cada componente de primero a sexto grado de primaria.

A continuación se presenta un resumen descriptivo de las sugerencias genéricas que plantea la SEP (1993) para la organización de los contenidos del apartado de lectura que es el tema de interés en este trabajo, en el cual, los niños deben comprender lo que leen y aplicar la información leída para resolver problemas de la vida cotidiana, especificándose cuatro rubros, a saber:

Conocimiento de la lengua escrita. Se deben comprender las características del sistema de escritura a partir del análisis de textos en situaciones significativas de lectura.

Funciones de lectura, tipos de textos, características y portadores**.** Se pretende que los niños se relacionen con las distintas funciones sociales e individuales de la lectura, así como con las convenciones de la forma y el contenido de los textos y sus distintos portadores.

Comprensión lectora. Se pretende que desarrollen gradualmente estrategias para el trabajo intelectual con los textos.

Conocimiento y uso de fuentes de información. Se promueve el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes para el aprendizaje autónomo.

2.4. Problemas relacionados.

Adriana Nervi (1981) comenta que es indudable que la educación de los niños no se inicia en el momento de su ingreso a primer grado, ya que desde su nacimiento se manifiesta la insuficiencia de sus capacidades de razonamiento, imaginación, lenguaje simbólico, memoria, percepción y motivación, entre otras, las cuales pueden ser desarrolladas a su máxima capacidad o pueden ser obstaculizadas por diversas circunstancias presentadas en el seno de la familia y la escuela.

La autora citada refiere que conforme los niños adquieren conciencia de sí mismos, los vínculos que los unen con sus padres se van rompiendo adquiriendo seguridad a través de otros medios, ya sea con las personas que los rodean o consigo mismos, lo que los conduce a una mayor maduración. Por esta razón, Adriana Nervi dice que los primeros años de vida en la escuela son muy significativos para el desarrollo de los niños.

Ella comenta que los diversos problemas de aprendizaje en relación a la lectoescritura en el aula, generalmente son detectados cuando los niños comienzan su adquisición, aunque pueden descubrirse a una edad más temprana en el jardín de niños o en el hogar. Cuando esto sucede, se pueden tomar las precauciones necesarias para que en la escuela no se presenten problemas relacionadas a la lectura o escritura, o no se incrementen estos problemas en el siguiente grado escolar. En general, Adriana Nervi considera los siguientes puntos a nivel interno y externo como los que probablemente sean los que más se relacionen al problema del aprendizaje de la lectoescritura:

Internos.

- Retardo evolutivo general o falta de maduración sensoperceptiva, la cual se refiere a fallas en la motricidad y en las habilidades perceptivas, así como en el desarrollo lingüístico.
- Afecciones orgánicas y cerebrales ocasionadas por las enfermedades que presentó la madre durante el embarazo.
- Enfermedades que se sufren durante la infancia, las cuales pueden presentarse con temperaturas muy altas, convulsiones o meningitis.
- Antecedentes familiares, en cuanto existan padres o parientes disléxicos, zurdos, con problemas auditivos, visuales y de alcoholismo.
- Dificultad de asimilación porque se presenta una escasa capacidad para el aprendizaje, además de atraso mental.
- Neurofisiológicos, son los casos atendidos específicamente en neurología, así como en disciplinas allegadas.

Externos.

- Estado físico deficiente por una mala alimentación.
- Ausentismo, ya sea por enfermedad, negligencia o accidentes.
- Problemas emocionales provocados por situaciones conflictivas en el hogar.
- Cultural ambiental, vinculado a la ausencia de incentivos culturales.
- Motivaciones sociales en cuanto a la relación entre la familia, los maestros y los compañeros.
- Hábitos de trabajo escolar, cuando no se presenta el interés necesario para el aprendizaje.
- Fallas didácticas, relacionadas a procedimientos de enseñanza inadecuados.
- Material didáctico, referente a cuando el material que se utiliza para el aprendizaje es inadecuado, no atractivo o con demasiadas carencias.

También Adriana Nervi menciona que un problema importante que se presenta asociado a la lectoescritura: es la dislexia. Según ella, cuando los niños presentan dislexia, pueden mostrar además una discordancia entre el nivel intelectual y el de la lectoescritura. Si el nivel de este último proceso está por debajo del nivel que debería estar, los errores que más frecuentemente se presentan serían los siguientes:

- Presencia de irregularidades en la lectura, por lo que ésta se manifiesta en forma defectuosa.
- La lectura se presenta mala, incompleta y poco clara.
- Se sustituyen letras, como le por el.
- Se suprimen letras, como gobnar por gobernar.
- Cuando se lee o escribe no se presenta un orden, desviándose del renglón debido a la mala coordinación espacial.
- Inseguridad para distinguir de manera acústica, grafías y fonemas similares tales como s por z, d por b.
- Problemas en los procesos de percepción.

Para Slavina (1979), la indisciplina es otro factor que influye en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. Los factores que menciona este autor son: grupos numerosos, material inadecuado o falta del material necesario y preparación deficiente de los maestros.

Slavina comenta que las causas de indisciplina de los alumnos pueden ser de tres tipos: de naturaleza biológica como agotamiento físico y desnutrición, de naturaleza social como el nivel social de la familia y el trato en el hogar, así como de naturaleza psicológica como deficiencia mental y una tendencia impulsiva.

Por su parte Pablo Latapí (1980) considera que generalmente, en las escuelas no se lee en voz alta, no se disfruta de la poesía y la cadencia de cada palabra, casi no se escribe y casi no se piensa. Él también considera que los maestros deben hallar la causa o razón de estos problemas, además del motivo del problema que se presenta para su aprendizaje, ya que teniendo las causas de esto, se podría realizar la labor educativa con más eficacia y solucionar dichos problemas tomando en cuenta a los padres de familia, además de motivar a los alumnos

con actividades que los beneficien como el deporte, los paseos culturales, así como la lectura de temas generales.

2.5. Papel de la Educación Primaria.

En el año escolar 1992-1993, el Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos correspondiente a educación primaria convocó a los educadores a concentrar sus esfuerzos en fortalecer el aprendizaje de la escritura y la expresión oral, así como orientar a las generaciones jóvenes hacia un uso eficaz y creativo de nuestra lengua tanto en el aula como en la vida cotidiana.

El trabajo escolar es parte esencial de la vida de los niños, ya que requiere la mayor parte de su tiempo. El papel de la educación primaria es de gran importancia porque es la segunda formación que reciben los niños después de la que se imparte en el hogar. Todos los niños tienen la capacidad para adquirir la lengua materna, sin tomar en cuenta su origen social o étnico. Asimismo, todas las escuelas primarias deben fomentar las distintas maneras en que pueden expresar los niños sus ideas, por ejemplo a través de narraciones, prácticas, juegos, construyendo conocimientos, así como fomentando la expresión oral.

La Secretaría de Educación Pública (SEP, 1993) dice que una de las cosas que la sociedad debe exigir a la educación primaria es que los niños aprendan a leer, escribir y tener comunicación. Precisamente el Programa de Modernización Educativa en el área de español toma en cuenta estos tres aspectos, ya que el aprendizaje de la lectoescritura es un análisis y reflexión sobre el lenguaje oral que no se requiere mientras no se aprende a leer y escribir, pero precisamente el lenguaje oral es el que permite a los niños aprender a hacerlo.

Por otro lado, las guías de español se han integrado por ciclo para dar continuidad a los programas de primero a sexto grado de primaria respecto a la lectura. Tales guías mencionan que los alumnos deben familiarizarse con las distintas formas de organización y presentación de

los materiales escritos a través de la exploración de los libros de texto, cuentos, diccionarios y otros. El reconocimiento de los diferentes materiales escritos resulta fundamental para la comprensión de lo que se lee, ya que permiten:

- Conocer los diferentes usos del lenguaje.
- Desarrollar estrategias para la búsqueda de información.
- Mejorar la comprensión de lo que lee.
- Aprender a distinguir distintos modelos de la lengua escrita que les servirán a los alumnos para la elaboración de sus propios textos.

El propósito central de los programas de español en la educación primaria es propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua hablada y escrita. La SEP (1993) menciona que para alcanzar esta finalidad es necesario que los niños:

- Logren de manera eficaz el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura.
- Desarrollen su capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez.
- Aprendan a aplicar estrategias adecuadas para la redacción de textos de diversa naturaleza persiguiendo diversos propósitos.
- Aprendan a reconocer las diferencias entre diversos tipos de texto construyendo estrategias apropiadas para su lectura.
- Adquieran el hábito de la lectura formándose como lectores que reflexionen sobre el significado de lo que leen para que puedan valorarlo y criticarlo.
- Disfruten de la lectura formando sus propios criterios de preferencia y gusto estético.
- Desarrollen las habilidades para la revisión y corrección de sus propios textos.
- Conozcan las reglas y normas del uso de la lengua, comprendan su sentido y las apliquen como un recurso para lograr claridad y eficacia en la comunicación.

- Aprendan a buscar información, valorarla, procesarla y emplearla dentro y fuera de la escuela como un instrumento de aprendizaje autónomo.

Para la SEP (1993) el logro de estos objetivos exige la aplicación de un enfoque congruente que difiere del utilizado durante las décadas pasadas y cuyos principales rasgos son los siguientes:

La integración estrecha entre contenidos y actividades. Si se tiene como objetivo el desarrollo de las capacidades lingüísticas, los temas de los contenidos no pueden ser enseñados por sí mismos sino a través de una variedad de prácticas individuales y de grupo que permiten el ejercicio de esta competencia y reflexión sobre ella. En el caso de los temas gramaticales u ortográficos, la propuesta de los programas consiste en integrarlos a la práctica de la lectura y la escritura, no sólo como convenciones del lenguaje correcto, sino como recursos sin los cuales no se puede lograr una comunicación precisa y eficaz.

Dejar una amplia libertad a los maestros en la selección de las técnicas y los métodos para la enseñanza inicial de la lectura y la escritura. Los maestros utilizan técnicas muy diversas para enseñar a leer y escribir que corresponden a diferentes orientaciones teóricas y prácticas arraigadas en la tradición de la escuela mexicana. Con mucha frecuencia, los maestros usan combinaciones eclécticas de los distintos métodos que han adaptado a sus necesidades y preferencias. La experiencia de las décadas pasadas muestra que es conveniente respetar la diversidad de las prácticas reales de enseñanza sin desconocer que existen nuevas propuestas teóricas y metodológicas con una sólida base de investigación y consistencia en su desarrollo pedagógico.

La orientación establecida en los programas de los primeros dos grados consiste en que, cualquiera que sea el método que el maestro emplee para la enseñanza inicial de la lectoescritura, ésta no debe reducirse al establecimiento de relaciones entre signos y sonidos, sino que debe insistirse desde el principio en la comprensión del significado de los textos. Este es un elemento insustituible para lograr la alfabetización en el aula, en donde deben existir múltiples estímulos para la adquisición de la capacidad real para leer y escribir.

Reconocer las experiencias previas de los niños en relación con la lengua oral y escrita. Los niños ingresan a la escuela con el dominio de la lengua oral y con nociones propias acerca del sistema de escritura. Sin embargo, el nivel y la naturaleza de estos antecedentes son muy distintos entre un alumno y otro, estando generalmente relacionados con los estímulos ofrecidos por el medio familiar y con la experiencia de la enseñanza preescolar.

La situación mencionada influye en los diferentes tiempos y ritmos con los que los niños aprenden a leer y escribir. El programa propone que este aprendizaje se realice en el transcurso del primer grado, lo cual es factible para la mayoría de los alumnos. Sin embargo, son frecuentes las ocasiones en que por distintas circunstancias, este objetivo no se cumple. En estos casos es conveniente y totalmente aceptable que el maestro extienda hasta el segundo grado el periodo de aprendizaje inicial de la lectoescritura.

El trabajo en cada asignatura y en todas las situaciones escolares formales e informales, ofrece la oportunidad natural y frecuente de enriquecer la expresión oral y de mejorar las prácticas de la lectura y la escritura. Esta relación entre el aprendizaje del lenguaje con el resto de las actividades escolares reduce el riesgo de crear situaciones artificiales para la enseñanza de la lengua, constituyendo un valioso apoyo para el trabajo en las diversas materias del plan de estudios.

Utilizar con la mayor frecuencia las actividades de grupo. La adquisición y el ejercicio de la capacidad de la expresión oral, así como de la lectura y la escritura, se dificultan cuando la actividad es solamente individual. El intercambio de ideas entre los alumnos, la confrontación de puntos de vista sobre la manera de hacer las cosas y la elaboración, revisión y corrección de textos en grupo son formas naturales de practicar un enfoque comunicativo.

La SEP asimismo expresa, que las situaciones comunicativas que se presentan son algunas de las muchas que el maestro puede propiciar para que los niños aprendan a leer leyendo, a escribir escribiendo y a hablar hablando a través de realizar actividades acordes a su edad que representen un verdadero interés para ellos y que sean viables en relación con su lugar de residencia, sus posibilidades de acceso a diversos materiales escritos, a las bibliotecas, a los medios de difusión masiva, etc. Aunque las situaciones comunicativas se presentan agrupadas por ejes, lo deseable es que una misma situación sirva para promover aprendizajes

relacionados con varios de ellos. De este modo, una actividad de lectura puede dar origen al intercambio de opiniones en forma oral, a la escritura de textos, a reflexiones sobre el género y el número de los sustantivos utilizados, así como a la revisión de la ortografía y su autocorrección.

2.6 Situaciones comunicativas permanentes.

En cada uno de los programas se sugieren situaciones comunicativas que corresponden a los distintos ejes. Además de lo anterior, hay situaciones que deben crearse regularmente a lo largo de los seis grados, con modalidades y variaciones adecuadas al nivel de desarrollo de los niños. Con objeto de no reiterar en los programas la conveniencia de promover dichas situaciones, éstas se enlistan a continuación insistiendo en su carácter permanente.

La audición de textos leídos o contados por el maestro muestra a los alumnos cómo leer materiales de distinta naturaleza fomentando el gusto por la lectura. La lectura en voz alta realizada por los niños es un medio valioso a través del cual pueden adquirir seguridad, mejorar su dicción y fluidez, además de la comprensión del texto y constatar los avances que van logrando.

Los niños deben disponer diariamente de un tiempo mínimo establecido y dedicado especialmente al uso libre y autónomo de la biblioteca. Se les debe dar también la posibilidad de usar ésta al concluir una actividad o en su tiempo libre, así como permitirles llevar los materiales de lectura a su domicilio respetando las normas planteadas por el grupo.

La biblioteca del aula bajo la modalidad de "Rincón de Lectura" o cualquier otra, es una de las herramientas fundamentales para lograr que el salón de clases brinde a los niños un ambiente alfabetizado. Para lograr este objetivo, deben cuidarse tres aspectos básicos:

- La recopilación de material escrito de uso común y de diversos tipos.
- La renovación constante de los materiales.

- El acceso libre de los alumnos a los materiales de lectura.

3. ÍNDICES DE LECTURA EN MÉXICO.

En este apartado se presenta la información relativa a los resultados alcanzados por los alumnos de sexto de primaria y tercero de secundaria en las pruebas de lectura aplicadas al final del ciclo escolar 2002-2003, los cuales se encuentran reportados en el primer informe anual publicado en el año 2003 por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). La muestra de sexto de primaria comprendió 3,119 escuelas con 48,087 alumnos y la de tercero de secundaria estuvo conformada por 1,175 escuelas y 38,760 alumnos de diversas modalidades educativas de todas las entidades federativas de la República Mexicana.

En los niveles I a IV se obtuvo en sexto de primaria: 32.6%, 30.2, 24.8% y 12.4% y en tercero de secundaria: 6.5%, 17.6%, 45.2% y 30.7%, respectivamente. En dicho informe se expresa que aunque los resultados de estos dos niveles educativos no pueden compararse directamente por la diferencia de las escalas respectivas, se puede vislumbrar una conclusión con toda claridad: la proporción de alumnos mexicanos que alcanzan niveles satisfactorios en lectura al final de la primaria y la secundaria dista mucho de ser lo más deseable.

El INEE también refiere que es evidente el enorme contraste que hay entre las escuelas privadas y todas las modalidades de las escuelas públicas, pero especialmente entre los indígenas y los cursos comunitarios del CONAFE que atienden a las comunidades rurales más pequeñas en las que no hay alumnos suficientes para que se establezca una escuela convencional.

Respecto a los resultados por modalidad y contexto, el porcentaje de lectura en el 81.8% de las escuelas privadas fue muy favorable, en el 15.7% fue favorable y en el 2.5% presentó un porcentaje medio, a diferencia de las escuelas públicas en donde solamente el 4.2% fue muy favorable, el 25.8% fue favorable, el 34.8% mostró un porcentaje medio, el 28.4% fue desfavorable y el 6.9% fue muy desfavorable. Finalmente, el panorama se presenta muy desalentador en los cursos comunitarios y comunidades indígenas en donde el 1.2% y el 1.8%

fue favorable, el 12.0% y el 13.7% fue medio, el 29.5% y 54.4% fue desfavorable y el 57.1% y el 30.2% fue muy desfavorable.

De este modo, cuatro de cada cinco escuelas privadas se sitúan en el nivel más favorable de lectura de acuerdo al contexto sociocultural y la gran mayoría del resto se encuentran en el favorable. En cambio, sólo cuatro de cada 100 escuelas públicas rurales y urbanas y ninguna de las indígenas o de los cursos comunitarios están en el nivel de lectura más favorable. De manera correlativa, el 35% de las escuelas públicas urbanas y rurales, así como cerca del 90% de los cursos comunitarios y de las escuelas indígenas están en el nivel desfavorable o muy desfavorable.

En relación al porcentaje de alumnos de sexto de primaria en los niveles de competencia en lectura por modalidad en todas las primarias de nuestro país, el nivel más bajo fue de 32.6% y el más alto de 12.4%. En relación a las escuelas privadas el nivel más bajo fue de 4.7% y el nivel más alto de 47.6%. Esto indica que existe más competencia y un mayor interés hacia la lectura en las escuelas privadas y un menor interés y apoyo en las escuelas públicas. En general, la posición de las primarias privadas es superior al de las públicas, dado que más del 33% de los alumnos de las primeras alcanza el nivel III de lectura y casi el 48% llega hasta el nivel IV, dando un total en ambos del 80%, por lo que se puede considerar a los alumnos de las escuelas privadas como buenos lectores.

De las escuelas públicas, las urbanas presentan mejores resultados, ya que poco menos del 46% de sus alumnos se sitúan en los dos niveles superiores y cerca del 15% en el nivel IV, pero más del 31% están en el nivel II y casi un 23% en el nivel I, por lo tanto, no puede decirse que los últimos dominen la lectura en un grado aceptable. Por otro lado, las escuelas rurales, los cursos comunitarios y en especial las escuelas indígenas, presentan situaciones cada vez más lejanas de los objetivos curriculares, dado que sólo el 2% de los indígenas que terminan la primaria leen muy bien, mientras que más del 61% no dominan la lectura.

Como se pudo observar en los párrafos anteriores, en las escuelas públicas de nuestro país, las cifras en relación a la falta de competencia en la lectura de los alumnos del nivel primaria y secundaria son alarmantes, por lo que es fundamental y de suma importancia realizar una investigación orientada a determinar los factores o causas que originan este problema, entre

los que se encuentran como algo muy importante la falta de motivación y poco interés por parte de los educandos hacia la lectura.

C A P Í T U L O II

ACTITUD Y MOTIVACIÓN HACIA LA LECTURA

1. ACTITUD.

1.1. Definición, concepto y antecedentes.

David Krech (1962) comenta que las actitudes se presentan cuando los objetos poseen existencia psicológica para los individuos. Así, dice Krech, podrá haber muchos objetos hacia los cuales no se tenga alguna actitud, pero siempre que se asuma alguna, se está haciendo frente a objetos que se han hecho existentes en el mundo psicológico de las personas, por ejemplo, el Océano Atlántico no es un objeto relevante ante el que se muestre una actitud específica, pero podría serlo para Juan, quien es navegante o va a emprender un viaje a Europa; algo similar también podría suceder frente a los fenómenos sociales como la política, la raza, los grupos, la filosofía, la religión y las profesiones, entre otras. Por ello, Krech considera que es posible decir que las actitudes son favorables, desfavorables o indiferentes.

Pablo Vélez (1969) menciona que las actitudes son sistemas emocionalizados de ideas que predisponen a actuar de cierta forma bajo determinadas condiciones. Lambert (1960) sostiene que una actitud es una manera organizada y lógica de pensar, sentir y reaccionar en relación con personas, grupos, resultados sociales o, más generalmente, con cualquier suceso en el ambiente de los individuos.

New Comb (1964) plantea que las actitudes son una predisposición relativamente estable de la conducta. También menciona que las actitudes se diferencian de los motivos, en que las primeras se aprenden en el curso del proceso de socialización, mientras que los segundos responden a las necesidades o fuerzas constructivas de la personalidad. De este modo, para New Comb, las actitudes se caracterizan por su orientación hacia un objeto específico y la motivación por las metas a las cuales se dirige la conducta.

Orsi (1988) expresa que las actitudes constituyen la relación de los individuos con el mundo como consecuencia de que éstas se forman y subsisten en relación a los principios del aprendizaje, por lo que son:

- Facilitadoras de la conducta, pero no la producen.
- Motivadoras.
- Orientadoras, porque facilitan las respuestas adecuadas.
- Estabilizadoras de la personalidad.

Miller (1969) piensa que la formación de actitudes tiene sentido en la medida en que no sólo se dan en el hombre actitudes específicas para responder a una situación particular, sino actitudes generalizadas que puedan llegar a constituir un rasgo consistente de la personalidad de los sujetos. Para Miller, la formación de actitudes también se relaciona con el aprendizaje intelectual, dado que en ellas existe un componente cognoscitivo, es decir, se apoyan en un conocimiento.

Fazio (1989) considera a las actitudes como la evaluación que hacen los sujetos sobre los objetos del mundo social. La importancia de las actitudes para este autor, radica en la utilidad que tienen para los individuos en la interacción que establecen con el ámbito social, dado que orientan la acción y sirven para la expresión de los valores y del ajuste social.

Cook y Sellitz (1980) refieren que las actitudes son una disposición fundamental que interviene junto con otras influencias en la determinación de una diversidad de conductas hacia un objeto o clases de objetos, dado que definen las declaraciones sobre las creencias y sentimientos acerca del objeto y las acciones de aproximación o evitación respecto a él.

Summers (1995) plantea que las actitudes son estados disposicionales mentales y neurológicos que se organizan a través de las experiencias, las cuales ejercen un impulso dinámico y directo sobre las respuestas de los individuos a todos los objetos y las situaciones con los que se hallan relacionados. Este autor dice que las actitudes son en cierto modo estables, pero que también se puede hacer referencia a ellas como reacciones frente a una situación repetida.

Frank Smith (1988) expresa que una multitud de términos aparentemente no relacionados como creencia, fijación y juicio, entre otros, son sinónimos funcionales del concepto de actitud. Por su parte, Pelty y Cocciopo (1986) proponen un modelo integrativo con dos rutas o caminos posibles como respuestas o mensajes persuasivos: el camino central y el camino periférico.

Camino central. Incluye la motivación y la capacidad para procesar la información. Es un proceso cognoscitivo en el que se consideran los aspectos favorables y desfavorables en el cambio o no de las actitudes. Un cambio de actitud por el camino central es más duradero, predice más la conducta y genera más resistencia a la persuasión.

Camino periférico. Ocurre cuando los sujetos no tienen la motivación o capacidad para evaluar el mensaje, por lo que las actitudes cambian con base en los elementos externos al propio mensaje como respuesta a lo atractivo de la fuente o la expectativa de la recompensa.

1.2. Actitudes e Intereses.

Krech (1962) comenta que cuando se habla del concepto de actitudes, lo que debe tenerse en cuenta es el parentesco que tiene con términos afines, especialmente con el de intereses. Este autor dice que las actitudes e intereses son términos estrechamente relacionados, pero que actitud es un término más amplio en cuanto comprende favorabilidad o desfavorabilidad hacia un objeto que puede ser una persona, cosa o institución, etc.; en cambio, interés implica siempre una disposición favorable hacia un objeto.

Gerald Harmin (1968) refiere, que tanto los intereses como las actitudes favorables que se tienen para con las personas, las cosas, las actividades y las experiencias. Por su parte, Thomas Risk (1964) considera que las actitudes y los intereses son respuestas emocionales producto del aprendizaje.

1.3. Componentes básicos de las actitudes.

Para Krech (1962) la formación de las actitudes suponen una interrelación lógica de sentimientos específicos, tendencias a reaccionar y modos de pensar frente a objetos también específicos. Este autor refiere que en las primeras etapas de su formación, los elementos de las actitudes presentan cierta susceptibilidad a ser modificados por ciertas experiencias, en cambio en etapas posteriores las actitudes tienden a volverse cada vez más inflexibles y estereotipadas, cosa que puede explicarse por mecanismos de refuerzo procedentes de sucesos o experiencias especiales, además de que las formas estereotipadas que asumen las actitudes configuradas por una estimulación continua tienen una serie compleja de repercusiones psícosociales. Krech encuentra en las actitudes tres componentes: cognositivo, sentimental y reactivo.

Cognoscitivo. Consiste en las creencias de los individuos acerca de un objeto determinado. Los contenidos de estos conocimientos se expresan siempre en juicios de valor e implican, por lo tanto, una actitud positiva o negativa.

Sentimental. Se refiere a las emociones o sentimientos vinculados a un determinado objeto, el cual es vivenciado como agradable o desagradable. Este componente dota a las actitudes de su carácter motivacional.

Reactivo. Se refiere a la disposición para actuar de manera específica frente al objeto de dicha actitud.

Asimismo, Krech comenta que cada uno de estos tres componentes de las actitudes pueden variar por su valencia y por el grado de multiplicidad, a saber:

Valencia. Es cuando una actitud implica un juicio de valor respecto a un objeto y como tal, puede calificarse en positiva o negativa, favorable o desfavorable.

Multiplicidad. Se refiere al número o variedad de elementos o partes que integran cada uno de los componentes de las actitudes. Por ejemplo: el sentimiento amoroso que un hombre siente por una mujer implica una multitud de reacciones emocionales y afectivas. También se podría ejemplificar algo similar con el componente educativo.

Krech también plantea que la importancia del estudio de las actitudes se deriva del hecho indiscutible de que desempeñan un papel esencial en la determinación de la conducta, afectando los juicios y percepciones que se tienen sobre los demás, influyendo en la velocidad y eficiencia del aprendizaje, ayudando a determinar los grupos con los que las personas se asocian, la profesión que se escoge y hasta la filosofía que establece las normas que regulan la vida de los sujetos. Al conocer las actitudes de las personas estamos en condiciones de predecir su conducta y de controlarla, lo que explica el hecho de que los estudios sobre las actitudes sean cada vez más abundantes.

Finalmente, para Krech las actitudes son una disposición emotiva para reaccionar de un modo determinado, además de que se originan y fortalecen a través de la experiencia, razón por la cual pueden ser objeto de estudio. Para este autor las actitudes tienen un carácter bipolar:

Positivo. De aceptación o acercamiento hacia el objeto o situación que produce la actitud.

Negativo. De alejamiento o aversión hacia el objeto o solución que produce la actitud.

1.4. Actitud hacia la lectura.

Orsi (1988) comenta que al comienzo de la lectura los niños deben contar con un verdadero estímulo, así como con la motivación necesaria para llegar a tener una actitud positiva hacia ésta, además de tener las bases necesarias para su adquisición. Por otro lado, Orsi señala que la familia es el punto principal para su adquisición, ya que es una influencia significativa en la formación de la actitud hacia la lectura, por lo que si al aprender a leer faltan los estímulos o la motivación necesaria, se crea una actitud negativa hacia este proceso.

Rafael Ramírez (1928) menciona que si desde un principio se dan las bases necesarias para el aprendizaje de la lectura, los alumnos presentarán una actitud positiva hacia ésta, además de cultivar el gusto por ella. Por otro lado, él también expresa que al presentarse una lectura deficiente abarcando todos los aspectos, los niños llegan a adquirir actitudes no deseables, provocando aburrimiento, disgusto y falta de interés. Rafael Ramírez considera la

presencia de tres factores importantes en todo aprendizaje, incluyendo el aprendizaje de la lectura: autoesfuerzo, autoelección y marcha.

- ***Autoesfuerzo***. Se considera que hay autoesfuerzo cuando los niños al tener una actitud positiva además de interés hacia la lectura, realizan un esfuerzo dando lugar a la predilección de temas que llaman su atención.

- ***Autoelección***. Se puede determinar por medio de la observación, lo que se desea hacer o leer.

- ***Marcha***. Se refiere a que cuando se tiene predilección por alguna lectura se pone a mano el material necesario para llegar a su desenvolvimiento final, siendo así como los niños optan por adquirir nuevos conocimientos.

Para llegar a tener una actitud deseable hacia al lectura se debe de contar con el apoyo necesario no sólo de la escuela, sino también principalmente debe existir un apoyo familiar, además de los medios necesarios y básicos para su aprendizaje.

1.5. Actitudes de los niños del nivel primaria.

Tunell, Calder y Phaup (1991) refieren que la actitud hacia la lectura decrece progresivamente en los grados más altos, perdiéndose cada vez más el interés a medida que se avanza en la escuela. Rogers (1983) sostiene que los niños pequeños que todavía no han asistido a la escuela muestran una actividad incesante y su curiosidad es ilimitada pues quieren averiguar, hacer, formar; luego van a la escuela y las posibilidades de expansión de sus capacidades son casi infinitas, pero por lo general se encuentran con métodos, actitudes e información que sofocan sus tendencias de desarrollo. Rogers afirma que existe literatura en donde se menciona que a medida que los niños pasan por el sistema de enseñanza se vuelven menos inquisitivos y muestran un menor grado de curiosidad.

En 1961, Durkin (1966) realizó una investigación en la que examinó a 5000 lectores principiantes que no habían recibido instrucción formal, descubriendo que el 49% de esos niños

eran lectores naturales o espontáneos, pues antes de entrar a la escuela ya tenían una capacidad lectora que podía ser medida. En su investigación, Durkin encontró que la inteligencia, la posición socioeconómica y los antecedentes raciales no parecían ser factores determinantes, de igual forma halló que todos los niños tenían en común las habilidades para leer, así como una fuerte y positiva actitud hacia los libros. En otra investigación sobre buenos y malos lectores realizada con niños de Estados Unidos del séptimo, octavo y noveno grado a través de la aplicación de un inventario para valorar la personalidad de éstos, Althey (1984) obtuvo como resultado lo siguiente:

- Los malos lectores mostraban una gama de factores que parecían reflejar un grado de inmadurez y un deseo de permanecer supeditados a la familia, por lo que se pueden describir como dependientes, poco asertivos, poco sociables y contentos con esa situación.

- Los malos lectores reflejaban un concepto muy negativo de sí mismos como estudiantes y en especial como lectores.

- Los malos lectores relacionaban las cosas que les disgustaban de la escuela con sus compañeros. En cambio, los buenos lectores centraban en los maestros y en no poder escogerlos, lo que no les parecía de la escuela y la monotonía del trabajo escolar.

- Los malos lectores estaban inclinados a la dependencia familiar, a desear trabajar lo más pronto posible y no estudiar, a diferencia de los buenos lectores que por el contrario, deseaban seguir estudiando.

De lo anterior, Althey concluyó que los buenos lectores tienden a ser independientes y presentan una actitud positiva hacia la lectura, mientras que los malos lectores son dependientes, muestran una menor autoestima, se sienten especialmente inadecuados en la escuela, expresan sentimientos más fuertes de inferioridad, inmadurez y una actitud negativa hacia la lectura que los buenos lectores.

2. MOTIVACIÓN.

2.1. Definición, concepto y antecedentes.

Anita E. Woolfolk (1996) se pregunta ¿por qué los alumnos no prestan atención?, comentando al respecto que al parecer, los niños de la actualidad no parecen interesarse por la escuela y que el problema de estos niños es que no tienen motivación. Ella también expresa que la mayoría de los educadores concuerdan en que motivar a los estudiantes hacia objetivos apropiados es una de las tareas críticas de la docencia.

Igualmente, ella comenta que la motivación por lo regular se define como un estado interno que activa, dirige y mantiene la conducta, dividiéndola en intrínseca y extrínseca, siendo ambos tipos de motivación importantes en la escuela.

Motivación Intrínseca. Es la tendencia natural de poner en práctica las capacidades y procurar los intereses personales y, al hacerlo, buscar y conquistar desafíos. Cuando se motiva en forma intrínseca no se necesitan incentivos o castigos que hagan trabajar, porque la actividad es recompensante en sí misma.

Motivación Extrínseca. En este tipo de motivación no hay un interés en la actividad por su propio mérito, sólo interesa el beneficio que aportará.

Lewin (1927) sostiene que la tensión o energía psíquica es la causa de todos los procesos mentales y que la conducta siempre esta regida por la intención de hacer una cosa u otra, dicho de otro modo, toda conducta es motivada. Lewin creía que los hechos básicos de la motivación eran bastante concretos por lo que no había problema para su explicación, afirmando además que las acciones del hombre se deben explicar a partir del hecho de que perciben caminos y medios particulares para descargar determinadas tensiones.

Lavarra (1973) piensa que la motivación es fundamental en los seres humanos, principalmente en el aprendizaje, ya que se encuentra en todas las acciones vivenciales y también es un proceso que permite despertar en los individuos una necesidad de conocer, partiendo de las necesidades e intereses, así como de los incentivos que pueden utilizarse para

despertar el deseo de conseguir algún resultado positivo. Para este autor, la motivación se manifiesta como algo interesante que presenta cierta ansiedad para satisfacer alguna necesidad, la cual ha sido suscitada por algún estímulo, además de que la respuesta adquiere dirección y sentido, se encamina al logro de objetivos muy concretos provocados por dicho estímulo.

Bolles (1978) expresa que el concepto de motivación ha tomado muchas formas, manifestándose no sólo en el folklore, las tradiciones y costumbres, sino en los grandes sistemas filosóficos y en la más reciente ciencia de la conducta. Él también plantea que la motivación a veces está explícita y se puede estudiar, pero que frecuentemente está implícita y no se puede analizar, además de que es raro que se diga que la motivación es un hecho de la experiencia humana, es decir, un fenómeno mental que determina el curso de la acción. Para Bolles, la idea de motivación no se ha originado en lo que los hombres dicen de su propia experiencia o su propia conducta, no es uno de los problemas que se plantean en la psicología, tampoco es un hecho de la conducta y no existe un rasgo, característica o aspecto aislado del comportamiento al que se pueda hacer referencia cuando se dice que una conducta esta motivada. Este autor cita que no obstante que algunos investigadores han sugerido criterios conductistas para definir este proceso psicológico, sus intereses de modificar lo que entienden por motivación no son muy convincentes, dado que esta es una idea o concepto que usamos cuando queremos explicar la conducta.

De acuerdo a Rubén Ardilla, (1980) la motivación es el motor de la conducta humana, un impulso espontáneo capaz de suscitar la actividad interesada de los alumnos, por lo que desde el punto de vista psicopedagógico y didáctico, consiste en establecer un nexo dinámico entre lo que el maestro aspira a enseñar y los intereses de los educandos. Para Morse (1985) La motivación es la fuerza interna que despierta, orienta y sostiene una conducta.

Werner (1989) indica que motivación en latín “Motus” significa movimiento y la define como cualquier condición interna que inicia, guía y mantiene una respuesta. Werner considera que es necesario aclarar que se trata de una condición interna, mezcla de impulsos, propósitos, necesidades e intereses que llevan a actuar en determinada forma. Este autor también menciona que el motivo es interior, ya que induce, dirige y mantiene la acción, además de que

los motivos pueden ser innatos o adquiridos, siendo los primeros de naturaleza biológica y los segundos de índole social.

Gabriel Vázquez (1968) menciona que la motivación es un término amplio que se usa en la psicología para explicar lo que impulsa a los organismos a la acción una vez que ha sido iniciada. Este autor comenta que dos de los factores más importantes de la motivación que afectan al aprendizaje son: la impulsión (privación) y el incentivo (cantidad y cualidad de la recompensa). Este autor señala que un incentivo es un concepto hipotético que se refiere a lo que popularmente se describe como una recompensa, en donde su característica principal es la de ser capaz de reducir o eliminar una impulsión.

Para Phil Evans (1982) la motivación surge cuando los organismos de cualquier tipo se involucran en lo que perece ser una conducta propositiva, alcanzando metas claras en el ambiente en el que se encuentran. Él dice que existen dos tipos de motivación pedagógica: positiva y negativa.

Motivación positiva. Es cuando dentro de un clima de estímulo, aliento, cordialidad, convencimiento sin presiones, se conduce a los niños a que conviertan los objetivos de aprendizaje en necesidades sentidas y, por lo tanto, encaminen sus mejores esfuerzos hacia el logro de los mismos.

Motivación negativa. Es cuando a través de la coacción se obliga a los alumnos a responder a las diversas actividades de aprendizaje (Morse, 1985).

Herrera y Montes (1976) indica que los principales factores que se deben tomar en cuenta para tener una motivación apropiada en el aprendizaje son los siguientes:

Personalidad del profesor. Se refiere a su presencia, voz, elegancia de expresión, una personalidad equilibrada, dinámica, sugestiva y estimulante. Si estos puntos no se cubren o son lo contrario, eso repercute en los niños propiciando poco interés hacia el aprendizaje.

Material didáctico. Contar con libros, cuentos, poesías, ilustraciones con mucho color para que los niños vayan tomando un mayor interés.

Modalidades prácticas del trabajo. Éstas pueden ser: concursos, discusiones del tema, juegos, exposiciones, etc.

Materia de enseñanza. Necesita estar bien programada con habilidad y de un modo estimulante.

2.2. Teorías.

Al igual que sucede en las áreas de la percepción y el aprendizaje, las teorías contemporáneas de la motivación toman partido por las orientaciones sistemáticas tradicionales. Los neoconductistas siguen subrayando el estudio de los impulsos animales, en donde la orientación organísmica está representada por el trabajo de diversos teóricos de hoy y existen todavía otros que procuran establecer teorías en miniatura en torno al estudio intensivo de algún motivo o clase de motivos (Chaplin, 1978).

La teoría jerárquica de la motivación humana enunciada por Maslow (1954), es una teoría organísmica contemporánea. Maslow trata de explicar desde este punto de vista los aspectos relativamente inexplorados de la psicología motivacional, los cuales abarcan:

- La visión jerárquica de la motivación.
- Los esfuerzos por elaborar una psicología más válida e integral de la motivación mediante el estudio de las personas que la muestran.

Maslow (1954) supone que los motivos humanos se disponen en una jerarquía de potencias, en donde las necesidades que tienen la mayor potencia en un momento determinado dominan la conducta y demandan satisfacción, esto es, cuando los individuos se sienten impulsados por una gran prioridad que se satisface, hace su aparición un motivo de orden superior (o clase de motivo), el cual demanda o exige cada vez más satisfacción para llegar al lugar que logró alcanzar en la jerarquía.

Thorndike (1931) adquirió fama en el campo del aprendizaje primordialmente por las explicaciones teóricas de sus hallazgos en la investigación. Thorndike le ofreció al mundo

psicológico el primer sistema en miniatura del aprendizaje. Su teoría se considera contemporánea y se basa en experimentos realizados con gatos en cajas problema, dando como resultado el aprendizaje por ensayo y error, en donde la reacción o respuesta de estos animales se lograba a base de estímulos reforzantes.

Walker (1987) piensa que la conducta de los individuos está primordialmente determinada por fuerzas externas que se adhieren al modelo de modificación de la conducta, en donde supone que toda conducta humana es consecuencia de la aplicación de los principios del reforzamiento. Walker plantea dos tipos de reforzamiento: positivo y negativo

Reforzamiento Positivo. Es la presentación de reforzadores agradables que tienden a aumentar o mantener la frecuencia futura de la conducta original. Este tipo de reforzamiento implica aumentar la probabilidad de que vuelva a ocurrir una conducta reforzada o un reforzador apropiado y significativo para los individuos.

Reforzador Negativo. Es la eliminación de un estímulo aversivo ya funcionando. Como consecuencia de dicha eliminación, la conducta se fortalece con la intención de aumentar la frecuencia de una conducta aceptable. El castigo también puede considerarse como una suspensión.

Skinner (1938) menciona que las teorías de la motivación se distinguen unas de otras por las distintas clases de causas motivadoras que postulan en sus hipótesis, por lo que la teoría más perdurable sobre la motivación es la que atribuye la conducta de un hombre a los resultados de sus propios procesos mentales, lo que se llama “Racionalismo” o con más precisión “Racionalismo Tradicional”. Para Skinner, el “Racionalismo Tradicional” plantea que actuamos debido a que tenemos razones para actuar y dado que tenemos libre albedrío esas razones constituyen una justificación suficiente, punto que era común en los filósofos griegos y sigue siendo común en el hombre de hoy.

Referente a la motivación, Anita E. Woolfolk (1996) describe cuatro perspectivas, a saber: conductista, humanista, cognoscitivista y del aprendizaje social.

Los teóricos conductistas enfatizan la importancia de los eventos del entorno, en particular las consecuencias positivas y negativas de la energetización de la conducta. Su refuerzo es extrínseco a través de recompensas, incentivos y castigos. Su teórico clave es Skinner.

Los teóricos humanistas enfatizan el poder de las necesidades de crecimiento y autonomía. Su refuerzo es intrínseco, ya que sus influencias importantes se basan en la necesidad de autoestima, autorrealización y autodeterminación. Los teóricos claves de esta teoría son Maslow y Deci.

Los teóricos cognoscitivos señalan el papel de los pensamientos y creencias. Su refuerzo es intrínseco, ya que sus influencias importantes se basan en las creencias, atribuciones de éxito, fracaso y expectativas. Weiner y Covington son sus autores clave.

Las teorías del aprendizaje social contemplan tanto el poder de las consecuencias, como el papel de los pensamientos y las expectativas en la motivación de la acción. Su refuerzo es extrínseco e intrínseco, ya que sus influencias importantes se basan en el valor de las metas y la expectativa de alcanzar dichas metas. Su principal representante es Bandura.

2.3. Motivación hacia la lectura.

Vázquez (1968) expresa que lo fundamental en la lectura y escritura es la motivación, ya que cuando se empiezan a adquirir estos procesos los individuos deben de ser estimulados tanto hacia su aprendizaje como hacia los libros, propiciando un ambiente alfabetizado no sólo en la casa sino en la escuela, situación en la que los pedagogos pueden contribuir coordinando y dirigiendo proyectos, así como elaborando programas que tengan como fin apoyar y orientar el aprendizaje de la lectoescritura.

Werner (1989) comenta que en el aula escolar, la motivación debe estar presente a lo largo de toda la clase y ser una preocupación constante de los profesores mantener el interés de sus alumnos. Con base en esto, puede ser inicial o de desenvolvimiento (incentivación).

Motivación inicial. Es la que se emplea al inicio de la clase, con ella los maestros intentan predisponer a los alumnos para comentar los trabajos que se van a realizar. Cuando motivan con base en la lectura y se detienen ahí, las clases y la lectura tienen un buen inicio, ya que se despierta más el interés, pero cuando no se comienza con la motivación adecuada comienzan a distraerse en ocupaciones distintas al aprendizaje.

Motivación de desenvolvimiento o incentivación. Es la que se emplea en el desarrollo de una clase, debe ser planeada de modo que despierte el interés de los alumnos hacia la lectura, procurando así conservar el impulso y la disposición inicial hacia ésta.

Lavarra Gross (1973) hace una clasificación de los incentivos emocionales y físicos, a saber:

Emocionales:

- Definir objetos y técnicas de trabajo.
- Establecer metas próximas y alcanzables.
- Facilitar el logro de las respuestas personales.
- Plantear desafíos intelectuales.
- Informar sobre los resultados logrados.
- Elaborar gráficas de rendimiento.
- Dar muestras de aprobación, reconocimiento, afecto, confianza, aliento.
- Proporcionar premios y recompensas.
- Promover competencias.
- Establecer castigos y reproches.

Físicos:

- Actividad permanente.
- Cuadros de honor.
- Diplomas y medallas.

Lavarra Gross (1973) menciona que muchas veces en la escuela, la motivación que transmiten los profesores resulta artificial o no cuenta con las bases necesarias para la enseñanza de la lectura. En primer término, los maestros deben estar convencidos de la importancia que tiene la lectura, además de su utilidad en todo momento, sólo así podrán convencer a sus alumnos y motivarlos para su aprendizaje.

Para Morse (1985) un motivo es todo aquello que impulsa o mueve para realizar un acto, y motivación es el esfuerzo orientado por un interés dinámico y dirigido siempre hacia un objetivo, en este caso la motivación es tan importante que de ella depende la marcha y continuidad de la enseñanza. Morse comenta que el maestro debe actuar en un ambiente de amistad, comprensión y cariño, así como aclarar dudas y sugerir posibles soluciones para facilitar el proceso en la enseñanza de la lectura; de la misma manera se puede evitar su aprendizaje si existen burlas, amenazas, represiones, llegando así a una actitud negativa. Morse, también afirma que la motivación pedagógica es un procedimiento didáctico por el cual el maestro aprovecha los intereses de los niños como guía del aprendizaje, ya que sin motivación no hay un aprendizaje completo de la lectura. Dicho autor, asimismo refiere que es necesario considerar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, una serie de elementos y procedimientos que se ponen en juego en la problemática de cómo enseñar, ya sea para facilitar o en todo caso dificultar su enseñanza, lo que depende de los maestros.

A quien se enseña es a un niño y su actitud en la escuela depende en gran parte de sus necesidades e intereses, de sus tendencias instintivas que lo inducen a la acción y al coleccionismo, de su curiosidad e imitación, pero no todos expresan el mismo motivo y menos en la escuela, por lo que es necesario tomar en cuenta que la motivación tiene que ver mucho con la maduración mental y la experiencia previa de los escolares (Dehant, 1976).

Dehant (1976) refiere que debe enseñarse con nuevos recursos didácticos, nuevas lecturas, produciendo un mayor interés, así como comentarios y discusiones del tema a tratar, mencionando asimismo, que la escuela debe convertirse en una verdadera comunidad de trabajo en la que se prepare a los educandos con nuevos propósitos hacia la lectura.

Hilgard (1980) hace hincapié en la motivación y que ésta se logra suscitar considerando las necesidades e intereses de los educandos. Para Hilgard, las necesidades de los niños van

variando de acuerdo a su edad o desarrollo, además es necesario buscar incentivos que motiven a los alumnos para que se muestren atentos en el transcurso de la clase y sean capaces de participar o realizar algún ejercicio. Éste autor clasifica las necesidades en intelectuales, emocionales y físicas.

Intelectuales. Se caracterizan por ansias de saber, curiosidad, experiencias nuevas, proyección, técnicas de trabajo, conocer resultados, etc.

Emocionales. Incluyen aceptación, aprobación, respeto, prestigio y afecto.

Físicas. Constituyen las satisfacciones básicas, así como seguridad, actividad y posesión.

Como conclusión de este capítulo, se puede decir que la motivación juega un papel muy importante en la enseñanza de la lectura y que además debe estar presente en toda la educación. En la actualidad, no se motiva adecuadamente a los alumnos por lo que este proceso no se desarrolla satisfactoriamente, lo que da lugar a que se presente una actitud negativa principalmente de desinterés hacia la lectura.

C A P í T U L O III

M E T O D O L O G Í A

1. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN.

- Un alto porcentaje de niños y niñas de primaria presentan una actitud de desinterés y falta de motivación hacia la lectura.
- A la mayoría de los niños y las niñas de primaria no les gusta leer.
- El tipo de lecturas que prefieren los niños y las niñas de primaria son cuentos e historietas, pero solamente leen lo que los maestros les indican o les dejan de tarea.
- Los niños y las niñas de primaria no dedican el tiempo suficiente a la lectura.
- En el nivel de educación primaria, a las niñas les gusta leer más y comprenden mejor lo que leen, que a los niños.
- La mayoría de los niños y las niñas de primaria no comprenden lo que leen.

2. TIPO Y DISEÑO DE ESTUDIO.

La presente investigación fue de tipo no experimental, ya que no existió una manipulación de las variables de estudio, sólo se observaron, registraron y describieron éstas tal y como se presentaron en la realidad.

El diseño de la investigación fue de tipo descriptivo transversal. Fue descriptivo porque se realizó una descripción de las variables de interés (actitud y motivación hacia la lectura) y fue transversal debido a que se estudiaron únicamente en una sola ocasión, en un tiempo determinado y no existió un seguimiento de las mismas.

3. SUJETOS DE ESTUDIO.

Participaron en la investigación 83 alumnos/as con edades entre 6 y 14 años, pertenecientes en su mayoría al nivel socioeconómico bajo: 37 niños y 46 niñas.

4. ESCENARIO.

El escenario de investigación lo constituyeron los salones de clase de la escuela pública del nivel de educación primaria Ejército Nacional, la cual ofrece servicios de tipo educativo a quince grupos en el turno matutino y quince grupos en el turno vespertino. Dicha escuela se encuentra ubicada al sur de la Ciudad de México en las áreas verdes de Ciudad Universitaria colindado con un centro de preescolar y casas habitación.

El edificio cuenta con 12 salones divididos en dos plantas. En la planta baja se encuentran los grupos de primero a tercer grado y en la planta alta los grupos de cuarto y quinto grado. Detrás del edificio existen tres aulas más construidas y alejadas del conjunto principal en donde toman clase el resto de los alumnos de quinto y sexto grado. La dirección escolar se encuentra cerca de la entrada principal. También existe un aula de usos múltiples que se utiliza para las juntas administrativas, las reuniones de los maestros y de los padres de familia, así como para realizar exposiciones pedagógicas y otras actividades.

5. VARIABLES.

Las variables de estudio fueron la actitud y la motivación hacia la lectura. Fungieron como variables antecedentes, los datos sociodemográficos tales como sexo, edad y grado escolar de los niños y las niñas, así como el sexo, edad, escolaridad, ocupación y horario de trabajo de los padres y las madres.

Tanto el tipo como el nivel de medición de las variables estudiadas fue nominal, ya que las categorías que las conformaron no presentaron un orden o jerarquía determinado, sino solamente reflejaron la diferencia que existía entre ellas, excepto la edad que fue una variable

intervalar, así como el grado (primero, segundo, tercero, cuarto, quinto y sexto) y el nivel socioeconómico (bajo, medio y alto) que fueron de tipo ordinal.

En el presente trabajo las variables actitud y motivación hacia la lectura se definieron a nivel conceptual considerando a Mialaret (1984), de la siguiente manera:

Actitud hacia la lectura. Organización de los procesos de motivación en los ámbitos perceptivo, cognoscitivo y afectivo que influyen en la lectura.

Motivación hacia la lectura. Impulso capaz de despertar una actividad de interés hacia la lectura.

Respecto a la definición operacional de las variables de estudio, se basó en el instrumento de medición utilizado considerándose como sigue:

Actitud y motivación hacia la lectura. Índice o grado de interés y gusto por la lectura reflejado en la puntuación del cuestionario "Actitud y motivación hacia la lectura de los niños y las niñas de educación primaria".

6. DISEÑO MUESTRAL.

Los alumnos y alumnas de primero a sexto grado de educación primaria constituyeron la unidad de análisis del estudio. Los límites de la población fueron también los alumnos y las alumnas de primero a sexto grado de primaria inscritos en la institución participante que asistieron a la escuela el día de la aplicación y mostraron disposición para contestar el cuestionario utilizado como instrumento de investigación.

De los grupos de cada grado que conforman la escuela primaria participante, se seleccionó al azar un grupo para el piloteo del instrumento y otro pasó a formar parte de la muestra definitiva, por lo tanto, la muestra fue estratificada por grupo.

El criterio de inclusión que se consideró respecto a los sujetos que conformaron la muestra de estudio, fue que se encontraran oficialmente inscritos en la escuela primaria Ejército

Nacional y que asistieran el día de la aplicación del instrumento de investigación.

El criterio de exclusión que se utilizó fue que los niños y las niñas que asistieran a escuelas diferentes a la primaria Ejército Nacional o que no se presentaran a clases el día de la aplicación del instrumento del investigación, no se incluyeron en la muestra de estudio.

7. INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN.

Se utilizó como instrumento de investigación para la recolección de los datos, el cuestionario denominado "Actitud y motivación hacia la lectura de los niños y las niñas de educación primaria", elaborado exprofesamente para ello.

Para la conformación de dicho cuestionario se realizó primero un instrumento piloto con preguntas abiertas, el cual fue aplicado a un grupo de 92 alumnos/as (niños y niñas de primero a sexto de primaria). Sin embargo, las respuestas obtenidas no fueron de mucha utilidad, ya que la información fue ambigua o demasiado escueta.

El instrumento piloto constó de 21 preguntas abiertas divididas en dos partes. La primera de ellas estuvo formada por 6 reactivos que tuvieron como objetivo recabar los datos sociodemográficos de los alumnos/as (nombre, sexo, edad, grado, escolaridad del padre y de la madre). La segunda parte constó de 15 preguntas acerca de la actitud y motivación que presentaban los niños y niñas hacia la lectura, conteniendo interrogantes tales como las siguientes: ¿sabes leer?, ¿quién te enseñó a leer?, ¿cuándo aprendiste a leer? ¿tuviste alguna dificultad para aprender a leer?, ¿te gusta leer?, ¿qué tan rápido lees?, ¿con qué frecuencia lees?, ¿a qué hora lees?, ¿qué prefieres leer?, ¿por qué lees?, ¿por qué es importante leer?, ¿Comprendes lo que lees?, ¿conoces las palabras que lees?, ¿quién te apoya cuando lees?.

A partir del análisis cuantitativo y cualitativo de las respuestas dadas por los niños y las niñas en el cuestionario piloto, los reactivos se modificaron a preguntas cortas y de opción múltiple. El cuestionario final, también constó de dos partes. La primera formada por los datos sociodemográficos de los alumnos/as (nombre, sexo, edad, fecha de nacimiento, grado, grupo, teléfono y nombre de la escuela), los datos escolares indagados a través de preguntas tales

como ¿cursaste el kinder o primaria?, ¿cuántos años lo cursaste?, ¿en que tipo de escuela lo hiciste? etc., así como los datos de ambos padres (nombre, edad, escolaridad, ocupación, horario de trabajo y nivel socioeconómico de la familia). La segunda parte del cuestionario se dividió en dos apartados: el primero trató sobre la adquisición de la lectura con preguntas semejantes al cuestionario piloto y la segunda parte acerca de las actitudes y la motivación que presentan los niños y las niñas hacia la lectura, integrado por el resto de las preguntas de dicho cuestionario, pero a diferencia de éste, en el instrumento final los niños y niñas seleccionaban como respuesta una o varias opciones en lugar de escribirlas.

El cuestionario definitivo quedó formado por 38 preguntas, el cual se probó en 83 alumnos, que lo contestaron con más precisión y de una manera más rápida, al cambiarse su estructura de preguntas abiertas a preguntas cerradas y de opción múltiple, considerando los objetivos de la investigación. Éste fue perfeccionándose a medida que se probaba en los diferentes grupos de alumnos, al definir más claramente los aspectos a investigar basados en información precisa dada por los niños y las niñas. Los reactivos y las opciones se elaboraron considerando una lluvia de ideas que proporcionaron los compañeros de clase y los maestros que impartían diferentes asignaturas, dando como resultado un cuestionario más completo, el cual fue sometido a la valoración de psicólogos y pedagogos, quienes participaron como jueces en la conformación del mismo.

Los indicadores o unidades de observación en relación a la actitud y motivación hacia la lectura que se consideraron fueron las siguientes:

- Adquisición: preguntas 1, 2, 3 y 4.
- Dificultad: preguntas 5 y 6.
- Calidad y velocidad: preguntas 7 y 8.
- Comprensión: preguntas 9, 10, 11 y 12.
- Tiempo y dedicación: preguntas 13 y 14.
- Gusto e interés: preguntas 15, 16, 17 y 18.
- Importancia: 19 y 20.
- Hábitos familiares: 21,22, 23 y 24.

8. EQUIPO Y MATERIAL.

A continuación se enlista el equipo y material utilizado para el desarrollo de la presente investigación:

- El listado de los alumnos del turno matutino de la escuela primaria participante para conocer el número de grupos y alumnos que se encontraban inscritos.
- Papelería en general como hojas blancas, lápices, plumas, clips, etc.
- Equipo de cómputo e impresora laser para la elaboración de los instrumentos de investigación y los documentos necesarios, el cual también se utilizó para la captura y el análisis de los datos.
- El paquete de Estadística para la Ciencias Sociales (SPSS), a través del cual se realizó la captura, análisis e interpretación cuantitativa de los datos y de la información recopilada. De igual forma, se utilizaron los programas Excel y Word para Windows de Microsoft para la elaboración de las tablas, gráficas, formatos y documentos necesarios.

9. PROCEDIMIENTO.

Para llevar a cabo la presente investigación se realizaron las siguientes acciones encaminadas al logro de los objetivos planteados en la misma:

- Se visitó la escuela primaria Ejercito Nacional y se solicitó el permiso al responsable del plantel para llevar a cabo la investigación, presentando el proyecto de la misma. El director autorizó el acceso al plantel, así como a los salones de clases y la aplicación del instrumento de estudio a los grupos correspondientes.
- Se solicitó a la dirección de la escuela la lista de los grupos, lo que permitió conocer el número de éstos, así como de los alumnos que conformaron la muestra de estudio. Se dividieron los grupos en dos partes para obtener tanto la

muestra del cuestionario piloto como la muestra a la que se aplicó la versión definitiva del instrumento utilizado.

- A partir de los resultados obtenidos del cuestionario piloto se hicieron las correcciones pertinentes orientadas a la reestructuración del instrumento de investigación, el cual se aplicó a los alumnos/as integrantes de la muestra definitiva.

Concluida la aplicación del cuestionario definitivo a los sujetos de estudio, se procedió a su captura asignando valores a las respuestas y codificando los datos obtenidos. Con la asignación de los valores dados a cada respuesta se hizo la captura y el análisis estadístico de las variables de investigación. Al término de la captura de los datos se realizó el análisis estadístico por computadora utilizando para ello el Paquete de Estadística para la Ciencias Sociales, lo que permitió la elaboración de las tablas y gráficas que ilustraron los resultados del estudio a partir de las frecuencias y los porcentajes obtenidos del análisis estadístico realizado.

10. CONSIDERACIONES ÉTICAS.

Para la realización de esta investigación se obtuvo el consentimiento informado del director de la escuela participante. Igualmente, se mantuvo el anonimato de los niños y las niñas que contestaron el cuestionario, manejando los datos proporcionados por los mismos, únicamente a nivel estadístico y descriptivo sin mencionar su identidad. Finalmente, se presentaron al director de la escuela los resultados obtenidos.

C A P í T U L O IV

ANÁLISIS DE DATOS Y DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS

El presente capítulo contiene la descripción y el análisis de los datos que se obtuvieron como resultado de la investigación "Actitud hacia la lectura en una muestra de niños de educación primaria", mediante el cuestionario expresamente construido para ello titulado con el mismo nombre.

1. ESTADÍSTICA UTILIZADA.

La estadística que se utilizó para el análisis de los datos del presente trabajo fue de tipo descriptivo, ya que su principal objetivo se orientó a describir la actitud y motivación hacia la lectura que muestran los escolares de educación primaria. En este estudio se midieron cuestiones relacionadas al interés que muestran los niños y las niñas hacia la lectura, lo que prefieren leer, el tiempo que dedican a ello y si comprenden lo que leen. En su mayoría las variables fueron de tipo nominal categórico, dado que en cada una se midieron de 2 a 9 opciones. Asimismo, el nivel de medición fue nominal porque las categorías no tuvieron una jerarquía y no se consideró la magnitud de los intervalos, a excepción de la edad que fue de tipo intervalar, el nivel socioeconómico que fue ordinal y el grado escolar que también fue de tipo ordinal.

2. DATOS DE LOS PADRES.

2.1. Edad.

La edad de los padres se encontró entre los 25 y 56 años, con un rango de 31 años, una media de 38.3 y una desviación estándar de 7.0. En cambio, la amplitud del rango de edad de las madres fue de 27 años con un valor mínimo de 24 años, un valor máximo de 51 años, una media de 36.0 y una desviación estándar de 6.7. Dada la amplitud del rango de las edades de los padres y las madres, estos se agruparon en intervalos de 5 en 5 para simplificar su análisis. De este modo, 7 niños (8.4%) reportaron padres con edades entre 25-29 años, 20 (24.1%) entre

30-34 años, 18 (21.7%) entre 35-39 años, 16 (19.3%) entre 40-44 años, 10 (12%) entre 45-50 años y 5 (6.0%) entre 51-56 años. Cabe señalar que 7 de los alumnos correspondiente al 8.4% no conocían la edad de su padre por lo que no proporcionaron este dato. En relación a la edad de las madres: 15 (18.1%) tenían entre 25-29 años, 19 (22.9%) entre 30-34 años, 21 (25.3%) entre 35-39 años, también 15 (18.1%) entre 40-44 años y 9 (10.8%) entre 45-50. Cuatro (4.8%) de los alumnos no proporcionaron este dato porque desconocían la edad de su madre (ver tabla 1 y gráfica 1).

EDAD		PADRE		MADRE	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%
AÑOS	25-29	7	8.4	15	18.1
	30-34	20	24.1	19	22.9
	35-39	18	21.7	21	25.3
	40-44	16	19.3	15	18.1
	45-50	10	12	9	10.8
	51-56	5	6	0	0.0
	No contestaron	7	8.4	4	4.8

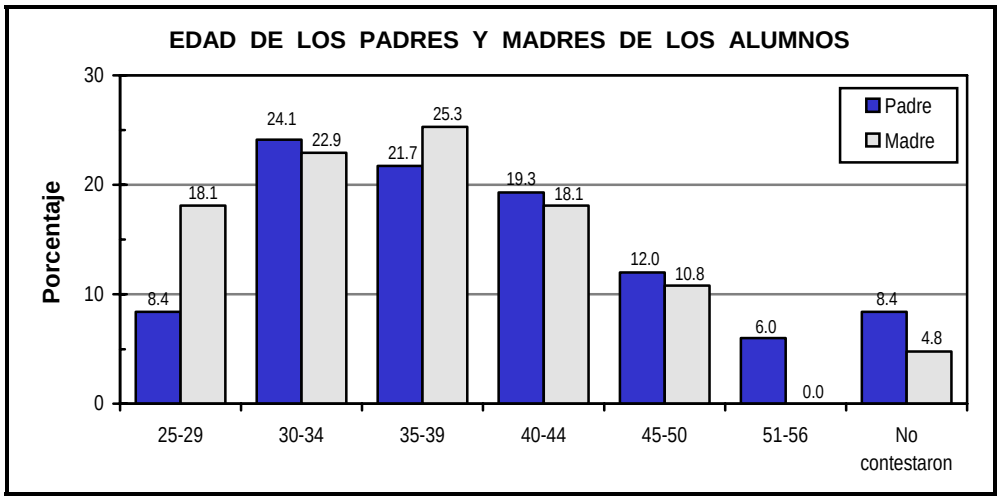


TABLA 1 Y GRÁFICA 1. Frecuencias y porcentajes de la edad de los padres de los alumnos de estudio. El mayor porcentaje de la edad de los papás (24.1%) se encontró entre los 30-34 años y el de las mamás (25.3%) entre los 35-39 años.

2.2. Escolaridad y nivel socioeconómico.

En relación a la escolaridad de los padres, 8 (9.6%) cursaron el nivel primaria, 25 (30.1%) hicieron secundaria, 26 (31.3%) estudiaron el bachillerato, 8 (9.6%) fueron a la universidad y 16 (19.3%) alumnos no contestaron. Respecto a las madres, 18 (21.7%) hicieron la primaria, 26 (31.3%) fueron a la secundaria, 24 (28.9%) hicieron el bachillerato, 3 (3.6%) fueron a la universidad y 12 (14.5%) no contestaron (ver tabla 3 y gráfica 3). Referente al nivel socioeconómico de la familia, 23 alumnos correspondiente al 27.7% dijeron pertenecer al nivel medio y 53 correspondiente al 63.9% al nivel bajo (ver tabla 2 y gráfica 2).

OPCIONES		PADRE		MADRE	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%
ESCOLARIDAD	Primaria	8	9.6%	18	21.7%
	Secundaria	25	30.1%	26	31.3%
	Bachillerato	26	31.3%	24	28.9%
	Licenciatura	8	9.6%	3	3.6%
	No contestaron	16	19.3%	12	14.5%
NIVEL SOCIOECONÓMICO	Medio	23	27.7	23	30.3
	Bajo	53	63.9	53	69.7
	No contestaron	7	8.4	7	8.4

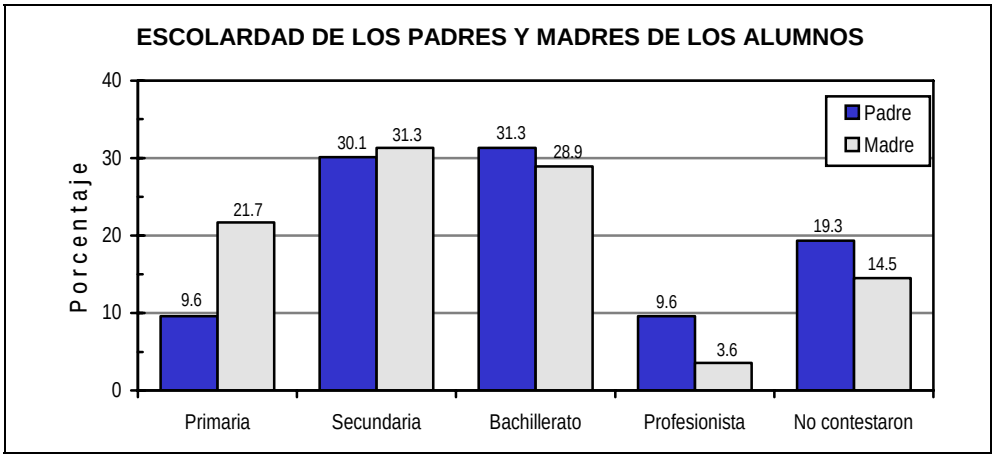


TABLA Y GRÁFICA 2. El mayor porcentaje de padres y madres cursaron secundaria (30.1% y 31.3%) y bachillerato (31.3% y 26.9%) y muy pocos estudiaron una carrera (9.6% y 3.6%). En general, los padres presentaron una mejor escolaridad que las madres, quienes cerca de una cuarta parte (21.7%) solamente hicieron la primaria.

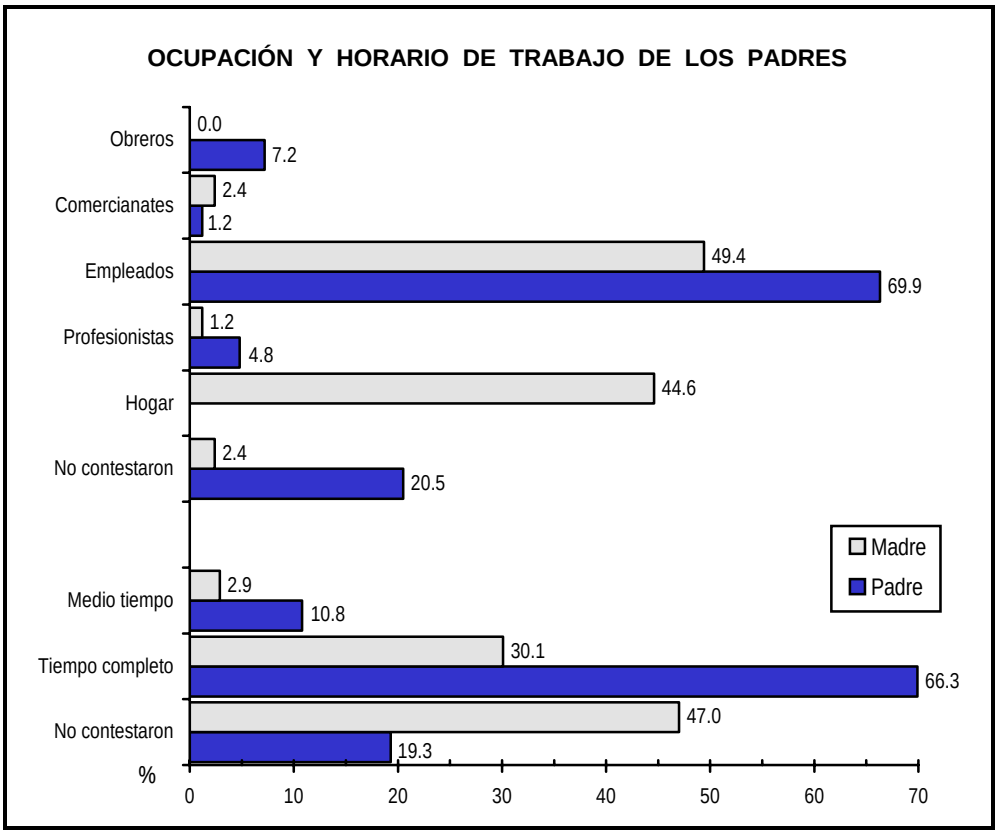
2.3. Ocupación y horario.

En relación a la ocupación de los padres de los alumnos, predominaron los empleados (55 = 66.3%), luego los obreros (6 = 7.2%), después los profesionistas (4 = 4.8%) y finalmente los comerciantes (1 = 1.2%). Cabe mencionar que 17 (20.5%) de los alumnos no sabían que ocupación tenía su padre. Respecto a la ocupación de las madres, principalmente eran empleadas (41 = 49.4%) y amas de casa (37 = 44.6%), únicamente hubo dos comerciantes (2.4%) y una profesionista (1.2%). Dos (2.4%) alumnos no sabían que ocupación tenía su madre (ver tabla 3 y gráfica 3).

Referente al horario de trabajo, 9 (10.8%) escolares respondieron que sus padres trabajaban medio tiempo, 58 (69.9%) dijeron que trabajaban tiempo completo y 16 (19.3%) no contestaron. En relación a las madres, los niños indicaron que 19 (22.9%) trabajaban medio tiempo, 25 (30.1%) trabajaban tiempo completo y un alto porcentaje correspondiente a 39 alumnos (47.0%) no proporcionaron este dato porque desconocían el horario de trabajo de su mamá (ver tabla 3 y gráfica 3).

OPCIONES	PADRE		MADRE	
	Frec.	%	Frec.	%
Ocupación				
Profesionista	4	4.8%	1	1.2%
Obreros	6	7.2%	0	0.0%
Empleado	55	66.3%	41	49.4%
Comerciante	1	1.2%	2	2.4%
Ama de casa	0	0%	37	44.6%
No contestaron	17	20.5%	2	2.4%
Horario de trabajo				
Medio turno	9	10.8%	19	22.9%
Turno completo	58	69.9%	25	30.1%
No contestaron	16	19.3%	39	47.0%

TABLA 3. Frecuencias y porcentajes de la ocupación y el horario de trabajo, tanto de los padres como de las madres de los alumnos participantes.



GRÁFICA 3 El mayor porcentaje de padres y madres eran empleados (66.3% y 49.4%) y amas de casa (44.6%). Hubo pocos padres y madres comerciantes y profesionistas (1.2%). De igual modo, el 69.9% de los padres y el 30.1% de las madres trabajaba tiempo completo y más mamás (10.8%) que papás laboraban medio tiempo (2.4%).

3. DATOS DE LOS ALUMNOS.

3.1. Sexo y edad.

En relación a la variable sexo, participaron 83 sujetos, siendo el porcentaje de los niños menor que el de las niñas, colaborando 37 niños que correspondió al 44.6% y 46 niñas que correspondió al 55.4%. El rango de edad de los alumnos fue de 8 con un valor mínimo de 6 y un valor máximo de 14 años, una media de 9.9 y una desviación estándar de 1.8. La edad de los niños y las niñas se distribuyó como sigue: 10 (12%) tenían 7 años (5 hombres y 5 mujeres), 5 (6%) tenían 8 años (4 hombres y 1 mujer), 18 (21.7%) tenían 9 años (7 hombres y 11 mujeres),

con igual frecuencia 15 (18.1%) tenían 10, 11 y 12 años pero diferente porcentaje de niños y niñas (10 años = 6 hombres y 9 mujeres, 11 años = 8 hombres y 7 mujeres y 12 años = 5 hombres y 10 mujeres). Solamente participaron 2 alumnos de 6 y 13 años (1 niño y 1 niña y 2 niñas, respectivamente) y 1 niño de 14 años (1.2%) (ver tabla 4 y gráfica 4).

S E X O		**HOMBRES**		**MUJERES**		**TOTAL**	
		Frec.	**%**	**Frec.**	**%**	**Frec.**	**%**
EDAD	**6**	1	1.2	1	1.2	2	2.4
	7	5	6	5	6	10	12
	8	4	4.8	1	1.2	5	6
	9	7	8.4	11	13.3	18	21.7
	10	6	7.2	9	10.8	15	18.1
	11	8	9.6	7	8.4	15	18.1
	12	5	6	10	12	15	18.1
	13	0	0	2	2.4	2	2.4
	14	1	1.2	0	0	1	1.2
TOTAL		**37**	**44.6%**	**46**	**55.4%**	**83**	**100**

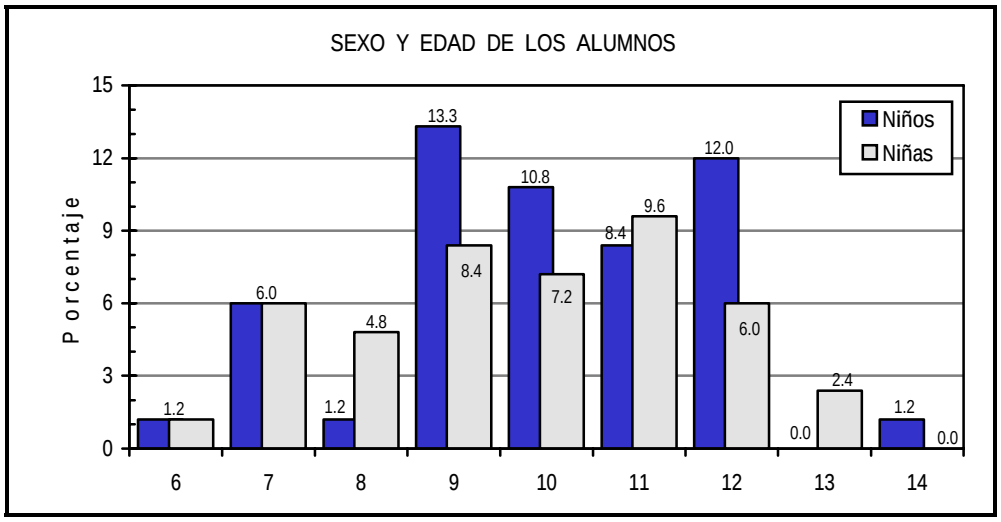


TABLA Y GRÁFICA 4. **F**recuencias y porcentajes del sexo y la edad de los alumnos participantes. Participó un 10.8% más de niñas (55.4%) que de niños (44.6%). El mayor porcentaje de edad se presentó a los 9 años (13.3%) y el menor a los 6 y 14 años (1.2%).

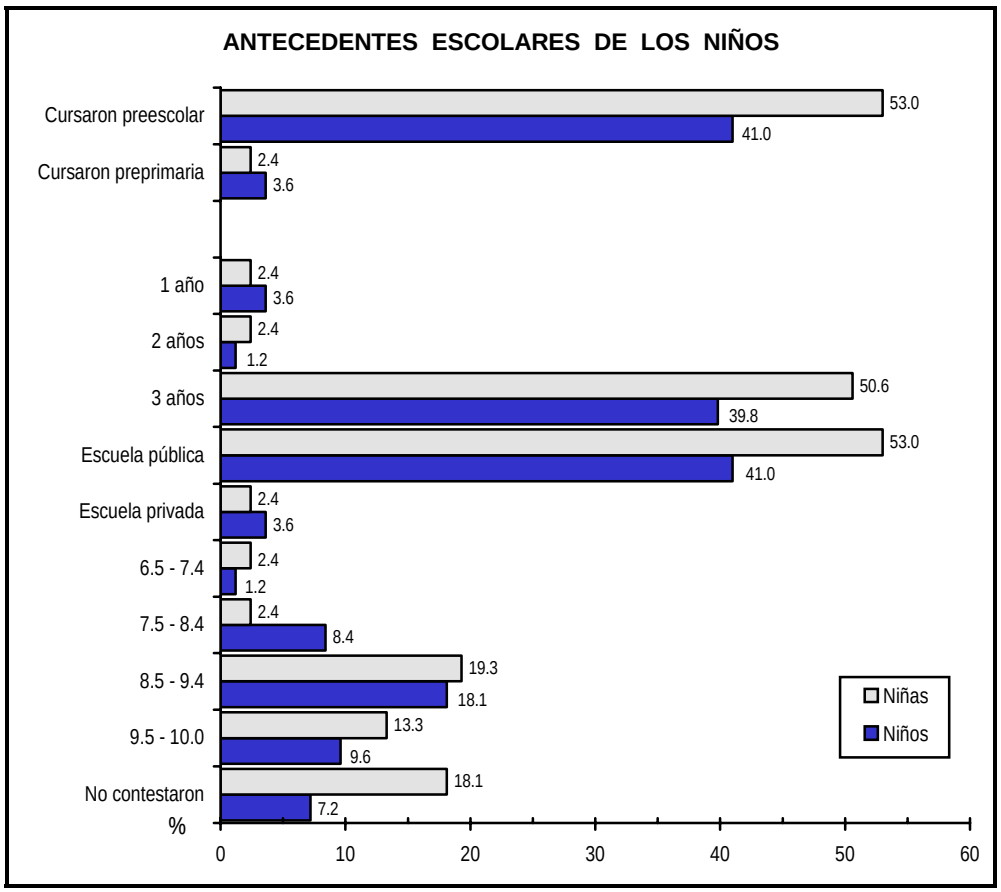
3.2. Antecedentes escolares.

En relación a si los alumnos asistieron a preescolar, 78 niños/as (94.0%) dijeron que si y 5 (6.0 %) dijeron que no habían asistido a este nivel educativo, 3 (3.6%) cursaron dos años y 75 (90.4%) cursaron los tres años. Respecto a preprimaria, 83 alumnos (94.0 %) dijeron que no la habían realizado y 5 (6.0%) que si lo hicieron, asistiendo un año a este grado escolar.

Referente al tipo de escuela al que asistieron los educandos: 78 (94%) dijeron que cursaron el nivel preescolar en escuela de gobierno y los 5 (6.0 %) que habían asistido a preprimaria, mencionaron que lo cursaron en escuela particular. El promedio final del grado anterior varió, ya que 3 (4.8%) dijeron que obtuvieron de 6.5-7.4, 9 (14.5%) de 7.5-8.4, 31 (50.0%) de 8.5-9.4, 19 (30.6%) de 9.5-10 y 21 (25.3%) no contestaron (ver tabla 5 y gráfica 5).

NIVEL EDUCATIVO		Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
		Preescolar		Preprimaria		TOTAL	
AÑOS	1	5	6.0	5	6.0	10	12
	2	3	3.6			3	3.6
	3	75	90.4			75	90.4
	No	5	6.0	78	94.0	5	6
TIPO DE ESCUELA		Pública		Privada		TOTAL	
		78	94.0	5	6.0	83	100
PROMEDIO		Hombres		Mujeres		TOTAL	
6.5 - 7.4		1	1.2	2	2.4	3	4.8
7.5 - 8.4		7	8.4	2	2.4	9	14.5
8.5 - 9.4		15	18.1	16	19.3	31	50.0
9.5 - 10		8	9.6	11	13.3	19	30.6
No contestaron		6	7.2	15	18.1	21	25.3
TOTAL		37	44.5	46	55.5	83	100.0

TABLA 5. Frecuencias y porcentajes de los niños y las niñas que asistieron a preescolar y preprimaria, así como el número de años que lo hicieron, el tipo de escuela en la que estuvieron y el promedio final que obtuvieron en el último grado de estudio.



GRÁFICA 5. El mayor porcentaje de niños que asistieron al nivel preescolar fueron a escuelas públicas (94.0%) y tan sólo el 6.0% hicieron preprimaria y no fueron al kinder. La mayoría de los niños (90.4%) hicieron tres años de preescolar. Referente al promedio final, el 50.0% de los alumnos obtuvieron de 8.5 a 9.4.

4. LECTURA.

4.1. Adquisición.

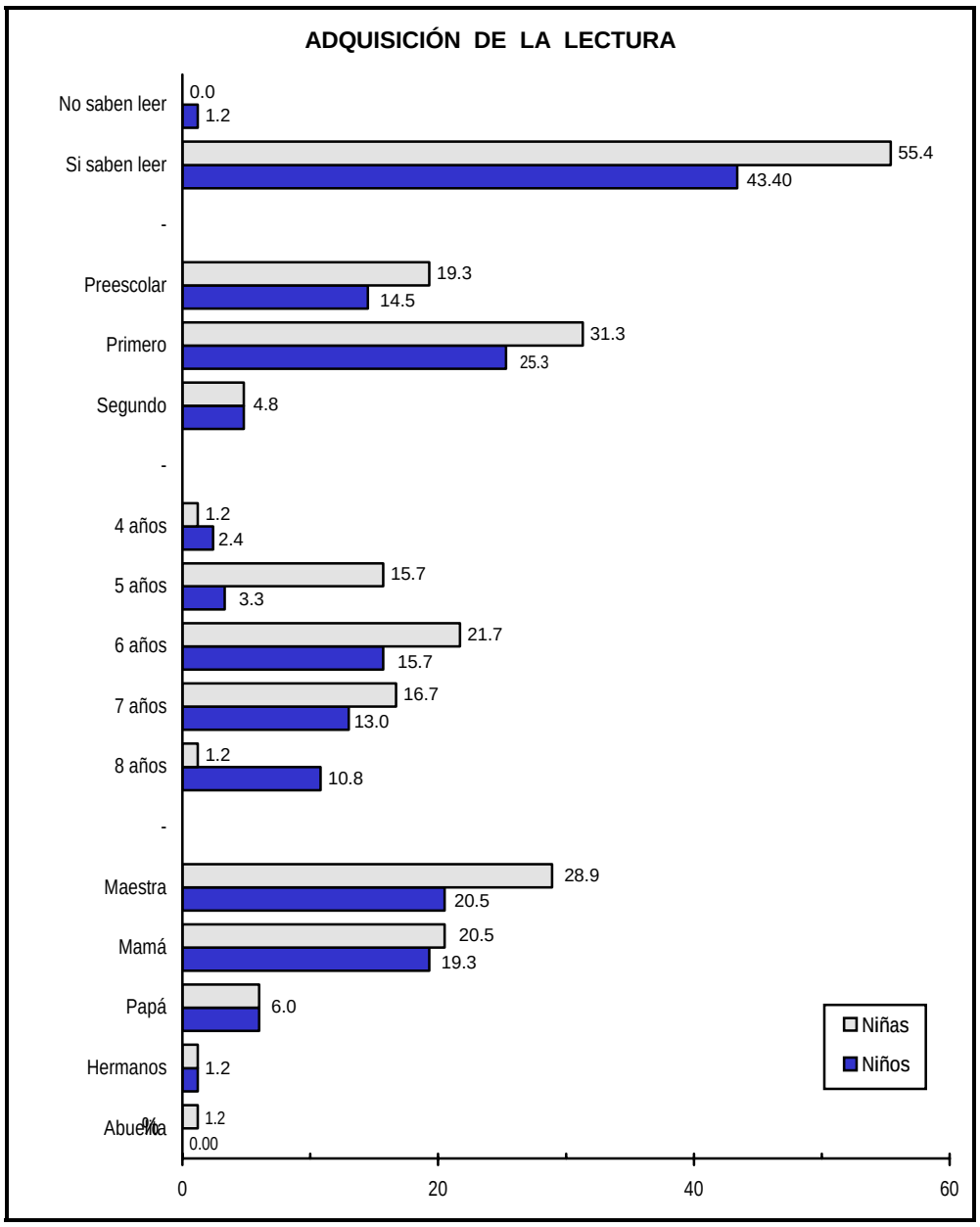
En relación a si los alumnos sabían leer, 46 (55.4%) niñas y 36 (43.4%) niños dijeron que si, de los cuales 2 (2.4%) tenían 6 años, 9 (10.8%) tenían 7 años, 5 (6.0%) tenían 8 años, 18 (21.7%) tenían 9 años, 15 (18.1%) tenían de 10 años a 12 años, 2 (2.4%) tenían 13 años y 1 (1.2%) tenía 14 años. Finalmente, sólo un niño (1.2%) de 7 años de primer año perteneciente al nivel socioeconómico bajo, dijo que no sabía leer (ver tabla 6 y gráfica 6).

Referente a la edad que tenían los alumnos cuando aprendieron a leer, 3 (3.6%) tenían 4 años, 24 (28.9%) tenían 5 años, 31 (37.3%) tenían 6 años, 22 (26.5%) tenían 7 años y 3 (3.6%) tenían 8 años. En relación al grado escolar en el que los alumnos aprendieron a leer, 28 (33.7%) mencionaron que en preescolar, 47 (56.6%) en primero y 8 (9.6%) en segundo año (ver tabla 6 y gráfica 6).

Referente a la persona que les enseñó a leer a los niños y las niñas, el mayor porcentaje lo obtuvo la maestra (41 = 49.4%), seguido de la mamá (33 = 39.8%). El padre (6 = 7.6%), los hermanos (2 = 2.4%) y la abuelita (1 = 1.2%) obtuvieron los menores porcentajes (ver tabla 6 y gráfica 6).

OPCIONES	SABEN LEER		GRADO		EDAD		PERSONA	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Si	82	98.8%						
No	1	1.2%						
Preescolar			28	33.7				
Primero			47	56.6				
Segundo			8	9.6				
4 años					3	3.6		
5 años					24	28.9		
6 años					31	37.3		
7 años					22	26.5		
8 años					3	3.6		
Maestra							41	49.4%
Madre							33	39.8%
Padre							6	7.6%
Hermano							2	2.4%
Abuelita							1	1.2%
TOTAL							**83**	**100%**

TABLA 6. Frecuencias y porcentajes de los niños y las niñas que reportaron saber leer, el grado en que aprendieron a hacerlo, la edad que tenían cuando aprendieron a leer y la persona que les enseñó.



GRÁFICA 6. Se puede observar que es muy alto el porcentaje de niños y niñas que reportaron que si sabían leer (98.8%). En relación a la edad en la que aprendieron a hacerlo, más de la tercera parte (37.3%) dijo que aprendió a los 6 años y más de la cuarta parte a los 5 (28.9%) y 7 años (26.5%). También el 56.6% refirió que aprendió a leer en primer año, el 33.7% en preescolar y tan sólo cerca del 10% en segundo año. Finalmente, la maestra enseñó a leer a cerca del 50% de los alumnos y la mamá alrededor del 40%.

4.2. Dificultad.

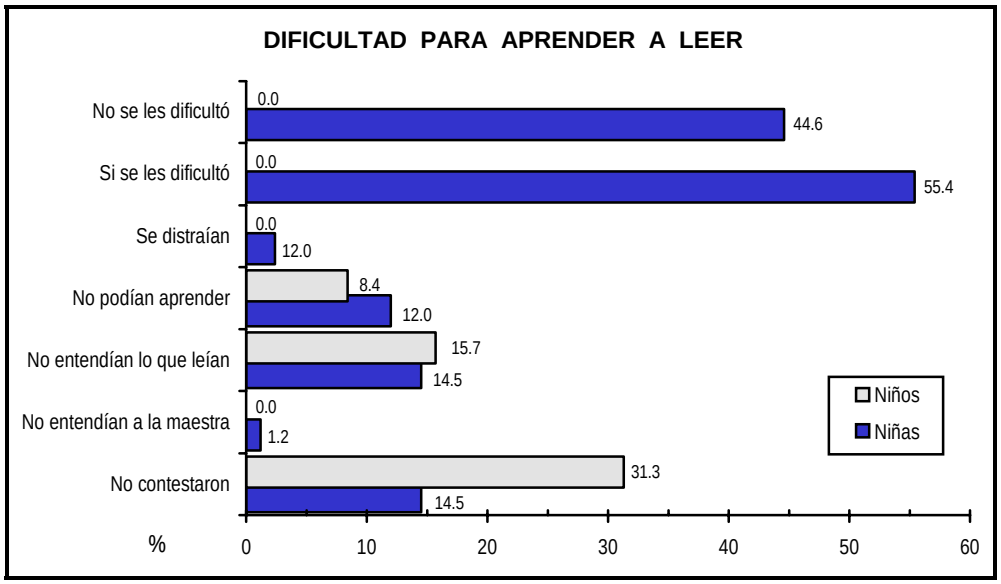
Referente a la dificultad que los alumnos tuvieron para aprender a leer, 37 (44.6%) contestaron que no se les dificultó y 46 (55.4%) contestaron que fue difícil. En relación a los motivos de porqué fue dificil, 2 (2.4%) niños contestaron que por distracción, 25 (30.1%) no entendían lo que leían, 17 (20.5%) no podían aprender, 1 (1.2%) no entendía a la maestra y 38 (4.5.8%) no contestaron (ver tabla 7 y gráfica 7).

OPCIONES	NIÑOS		NIÑAS		TOTAL	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
¿Te costó trabajo aprender a leer?						
No	12	14.5	25	30.1	37	44.6
Si	25	30.1	21	25.3	46	55.4
¿Si te costó trabajo aprender a leer indica por qué?						
Por distracción	2	2.4	0	0.0	2	2.4.%
No entienden al leer	12	14.5	13	15.7	25	30.1
Dificultad al leer	10	12.0	7	8.4	17	20.5
No entienden a la maestra	1	1.2	0	0.0	1	1.2
No contestaron	12	14.5	26	31.3	38	45.8
TOTAL	**37**	**44.6**	**46**	**55.4**	**83**	**100.0**

TABLA 7. Frecuencias y porcentajes en relación a la dificultad que se presentó en la adquisición de la lectura y los motivos por los que se les dificultó aprender a leer a los alumnos.

4.3. Calidad y velocidad.

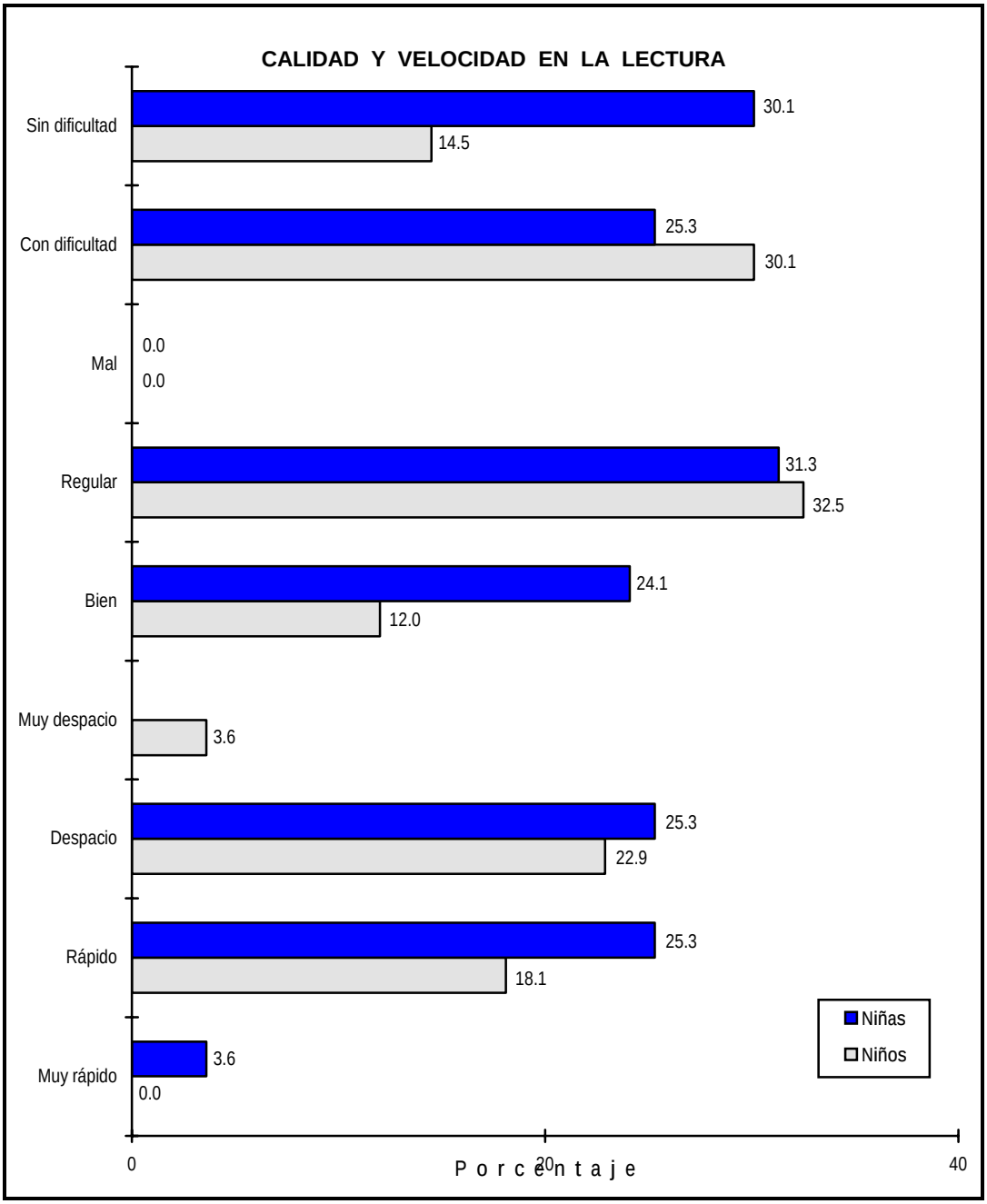
La forma en que leen los alumnos fue variable, ya que 27 (32.5%) niños y 26 (31.3%) niñas contestaron que regular con un total de 53 alumnos, 10 (12.0%) niños y 20 (24.1%) niñas contestaron que bien dando un total de 30 alumnos. Llama la atención que ninguno contestó que leía mal. En relación a la velocidad, 40 (48.2%) niños dijeron que leen despacio, 4 (4.8%) leen muy despacio, 3 (3.6%) leen muy rápido y 36 (43.4%) leen rápido (ver tabla 8 y gráfica 8).



GRÁFICA 7. Se observa como algo relevante que el porcentaje de los niños y niñas a los que les costó trabajo aprender a leer fue mayor (55.4%) que el porcentaje de los que no les costó trabajo hacerlo (44.6%). En principal motivo por el que les costó trabajo aprender a leer se centró en que no entendían lo que leían (30.2%) y no podían aprender (20.4%). Un alto número de niños no supo el motivo (45.8%).

OPCIONES	NIÑOS		NIÑAS		TOTAL	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
¿Cómo lees?						
Mal	0	0	0	0	0	0
Regular	27	32.5	26	31.3	53	63.9
Bien	10	12	20	24.1	30	36.1
¿A qué velocidad lees?						
Muy Despacio	3	3.6	1	1.2	4	4.8.%
Despacio	19	22.9	21	25.3	40	48.2%
Rápido	15	18.1	21	25.3	36	43.4%
Muy Rápido	0	0	3	3.6	3	3.6%

TABLA 8. Frecuencias y porcentajes de la forma y velocidad con la que leen los alumnos que participaron en el estudio.



GRÁFICA 8. Se observa que el 32.5% de los niños lee regular y el 12.0% bien, 31.3% de las niñas lee regular y 24.1% bien. Respecto a la velocidad, el 22.9% de los niños y el 25.3% de las niñas leen despacio haciéndolo solamente un pequeño porcentaje muy despacio.

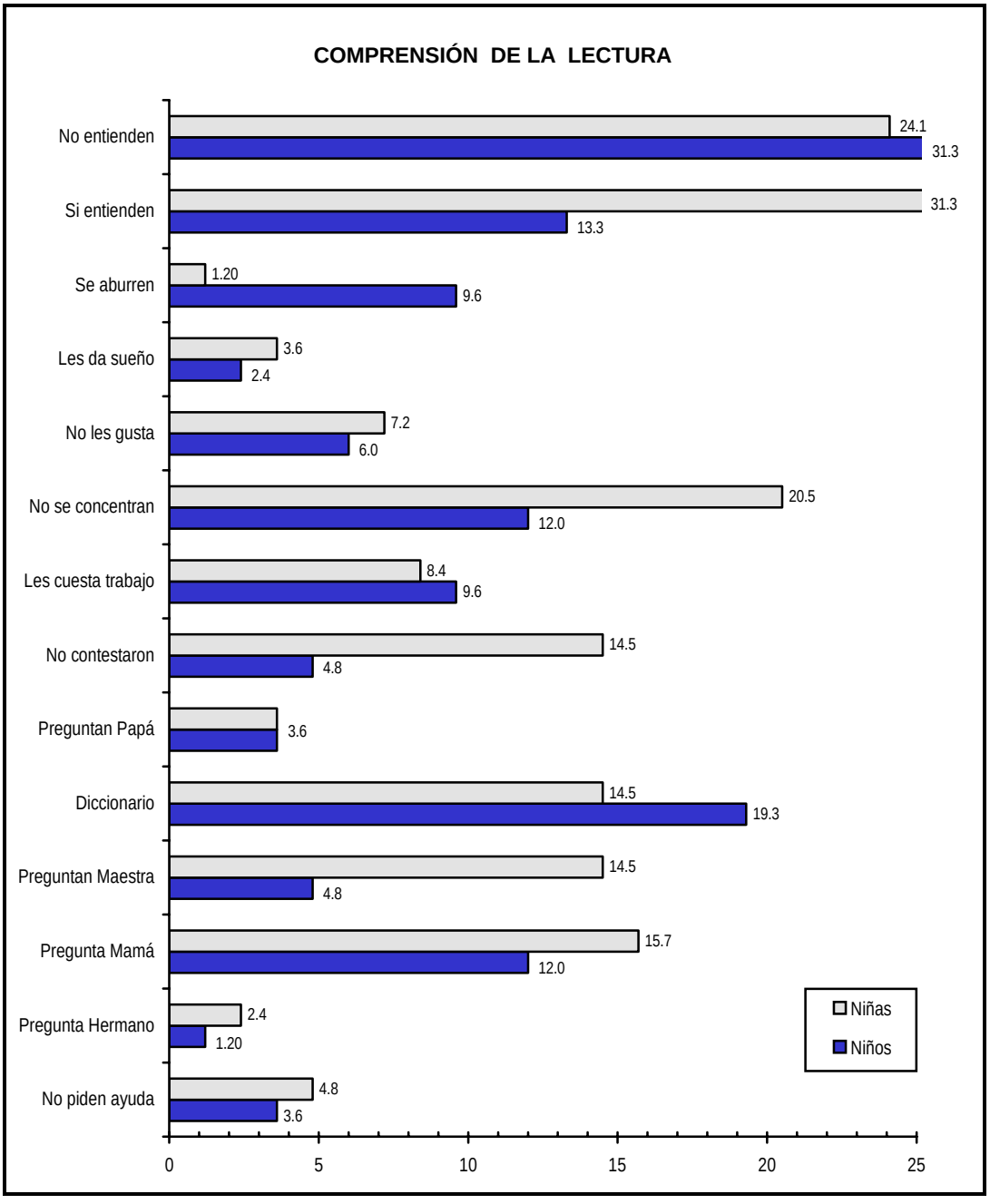
4.4. Comprensión.

Analizando si los alumnos entienden todo lo que leen, 37 (44.6%) contestaron que si y 46 (55.4%) contestaron que no. Respecto a los que no entienden o se les dificulta la lectura, 9 (10.8%) comentaron que les aburre, 5 (6%) les da sueño, 11 (13.3%) no les gusta, 27 (32.5%) no se concentran, 15 (18.1%) les cuesta trabajo, 16 (19.3%) no contestaron (ver tabla 9 y gráfica 9).

Cuando los alumnos no entienden al leer, 3 (3.6%) preguntan a sus hermanos, 6 (7.2%) preguntan a su papá, 28 (33.7%) consultan el diccionario siendo este el mayor porcentaje, 16 (19.3%) preguntan a su maestra, 23 (27.7%) preguntan a su mamá y 7 (8.4%) de ellos no piden ayuda (ver tabla 9 y gráfica 9).

OPCIONES	NIÑOS		NIÑAS		TOTAL	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
¿Comprendes lo que lees?						
Si	11	13.3	26	31.3	37	44.6
No	26	31.3	20	24.1	46	55.4
¿Si no entiendes todo lo que lees, indica por qué?						
Se aburren	8	9.6	1	1.2	9	10.8
Les da sueño	2	2.4	3	3.6	5	6
No les gusta	5	6	6	7.2	11	13.3
No se concentran	10	12	17	20.5	27	32.5
Les cuesta trabajo	8	9.6	7	8.4	15	18.1
No contestaron	4	4.8	12	14.5	16	19.3
¿Qué haces cuando no entiendes lo que lees?						
Preguntan a su papá	3	3.6	3	3.6	6	7.2
Revisan el diccionario	16	19.3	12	14.5	28	33.7
Preguntan a la maestra	4	4.8	12	14.5	16	19.3
Preguntan a su mamá	10	12	13	15.7	23	27.7
Preguntan a su hermano	1	1.2	2	2.4	3	3.6
No piden ayuda	3	3.6	4	4.8	7	8.4

TABLA 9. Frecuencias y porcentajes de la comprensión que presentan los alumnos hacia la lectura, los motivos por los cuales no entienden todo lo que leen y la solución que dan cuando no lo hacen.



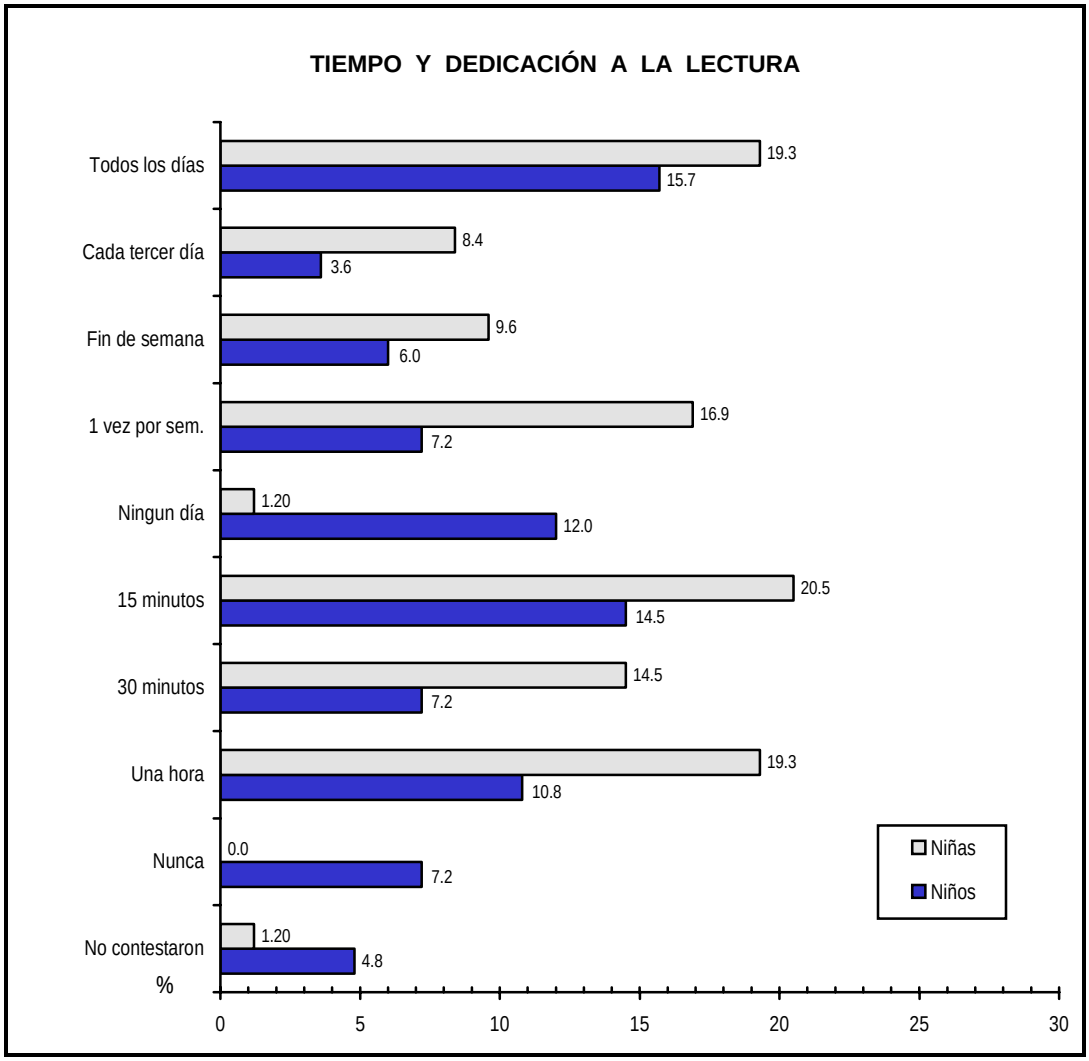
GRÁFICA 9. Se observa que en relación a la comprensión que presentan los alumnos, el 55.4% no comprende y el 44.6% si comprende lo que leen. El principal motivo por el que no comprenden al leer (32.5%) es por que no se concentran y el menor (6%) les da sueño. La solución por la que los alumnos optan al no entender la lectura es consultar el diccionario (33.8%), preguntarle a la maestra (19.3%) o su mamá (27.7%).

4.5. Tiempo y dedicación.

Respecto al tiempo y dedicación de los alumnos a la lectura,10 (12%) contestaron que leen cada tercer día, 13 (15.7%) leen los fines de semana, 29 (34.9%) leen todos los días, 20 (24.1%) leen una vez por semana y 11 (13.3%) ningún día. En relación al tiempo que los escolares le dedican a la lectura, las respuestas fueron variables: 29 (34.9%) leen 15 minutos, 18 (21.7%) leen 30 minutos, 25 (30.1%) leen 1 hora, 6 (7.2%) nunca y 5 (6.%) de ellos no contestaron (ver tabla 10 y gráfica 10).

OPCIONES	NIÑOS		NIÑA		TOTAL	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
¿Cada cuándo lees?						
Todos los días	13	15.7	16	19.3	29	34.9
Cada tercer día	3	3.6	7	8.4	10	12
El fin de semana	5	6	8	9.6	13	15.7
Una vez por semana	6	7.2	14	16.9	20	24.1
Ningún día	10	12	1	1.2	11	13.3
¿Cuánto tiempo lees al día?						
15 min.	12	14.5	17	20.5	29	34.9
30 min.	6	7.2	12	14.5	18	21.7
Una hora	9	10.8	16	19.3	25	30.1
Nunca	6	7.2	0	0	6	7.2
No contestaron	4	4.8	1	1.2	5	6

TABLA 10 Frecuencias y porcentajes del tiempo y dedicación que muestran los sujetos de estudio hacia la lectura.



GRÁFICA 10. El porcentaje mayor de los niños en tiempo y dedicación a la lectura fue de 15.7% en donde leen todos los días y el menor fue de 3.6% cada tercer día. El mayor porcentaje de las niñas fue de 19.3%) leyendo todos los días y el menor fue de 1.2% ningún día. El 14.5% de los niños y el 20.5% de las niñas lee 15 minutos.

4.6. Gusto e interés.

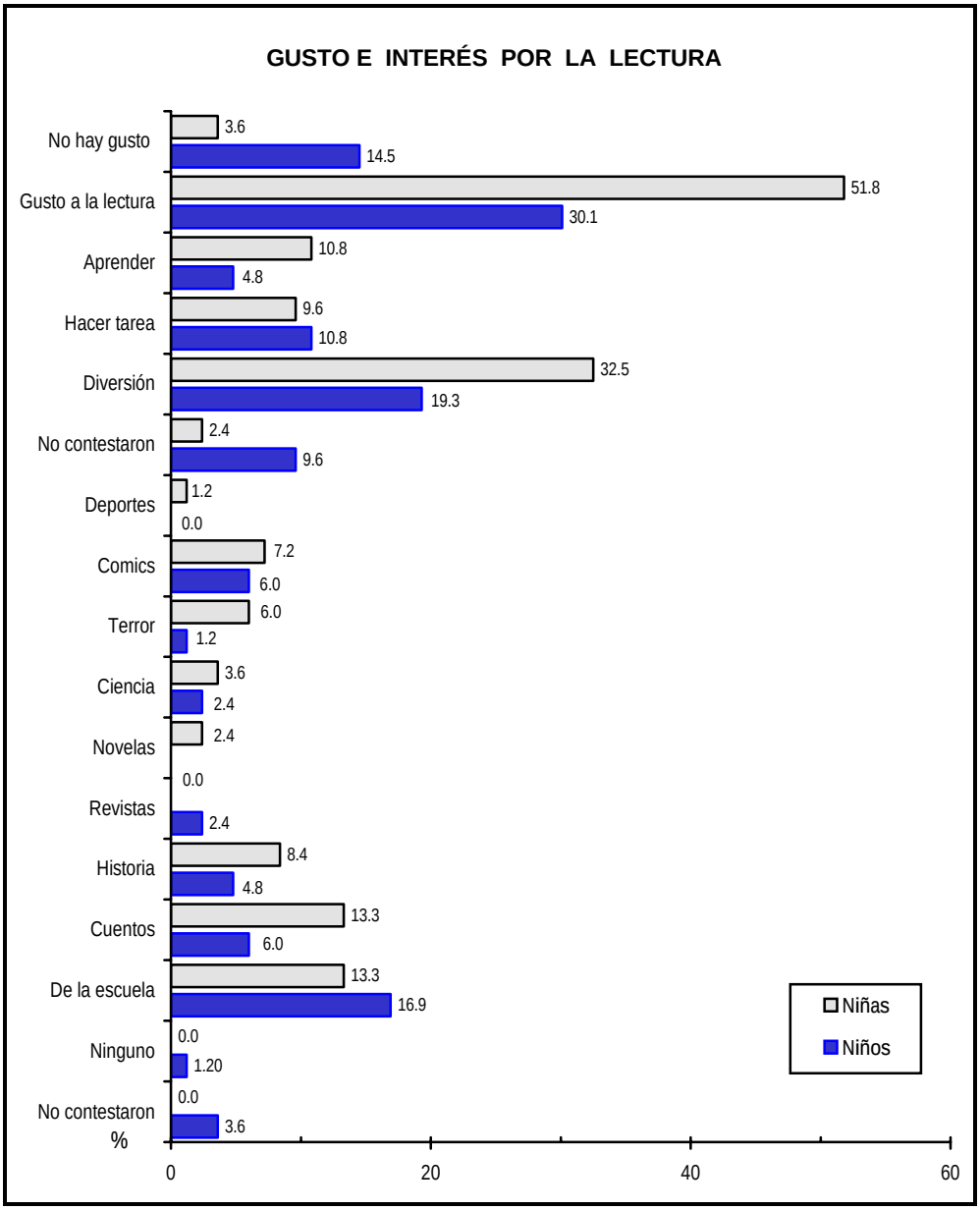
Referente al gusto e interés por la lectura, 68 (81.9%) alumnos contestaron que si les gustaba leer y 15 (18.1%) contestaron que no les gustaba hacerlo. En relación a la razón de porqué les gustaba leer, las respuestas fueron variadas: 13 (15.7%) contestaron que leen para

aprender más, 17 (20.5%) para hacer la tarea, 43 (51.8%) para divertirse y 10 (12%) no contestaron (ver tabla 11 y gráfica 11).

En relación al tipo de lectura que cada alumno prefiere, las respuestas fueron también variadas: 1 (1.2%) deportes, 11 (13.3%) comics, 6 (7.2%) terror, 5 (6%) ciencia, 2 (2.4%) novelas, 2 (2.4%) revistas, 11 (13.3%) historia, 16 (19.3%), cuentos, 25 (30.1%) sobre la escuela, 1 (1.2%) ningún tipo y 3 (3.6%) de ellos no contestaron (ver tabla 11 y gráfica 11).

OPCIONES	Niños		Niña		Total	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
¿Te gusta leer?						
No	12	14.5	3	3.6	15	18.1
Si	25	30.1	43	51.8	68	81.9
¿Por qué te gusta leer?						
Para aprender más	4	4.8	9	10.8	13	15.7
Para hacer la tarea	9	10.8	8	9.6	17	20.5
Se divierten	16	19.3	27	32.5	43	51.8
No contestaron	8	9.6	2	2.4	10	12
¿Qué te gusta leer?						
Deportes	0	0	1	1.2	1	1.2
Comics	5	6	6	7.2	11	13.3
Terror	1	1.2	5	6	6	7.2
Ciencia	2	2.4	3	3.6	5	6
Novelas	0	0	2	2.4	2	2.4
Revistas	2	2.4	0	0	2	2.4
Historia	4	4.8	7	8.4	11	13.3
Cuentos	5	6	11	13.3	16	19.3
De la escuela	14	16.9	11	13.3	25	30.1
Ninguno	1	1.2	0	0	1	1.2
No contestaron	3	3.6	0	0	3	3.6

TABLA 11. Frecuencias y porcentajes sobre el gusto e interés por la lectura de los escolares participantes, los motivos por los cuales les gusta leer y el tipo de lectura que prefieren.



GRÁFICA 11. Se puede observar que en relación al gusto e interés por la lectura hubo un alto porcentaje (81.9%) de alumnos/as a los que si les gustaba leer. En relación al motivo por el cual les gustaba leer el porcentaje más alto en los niños fue (19.3%) por diversión y el porcentaje más bajo (4.8%) para aprender, en las niñas el porcentaje mayor (32.5%) fue por diversión. En relación al tipo de lectura que prefieren, el porcentaje mayor (30.1%) fue los libros de la escuela y el menor (6%) ciencia.

4.7. Importancia.

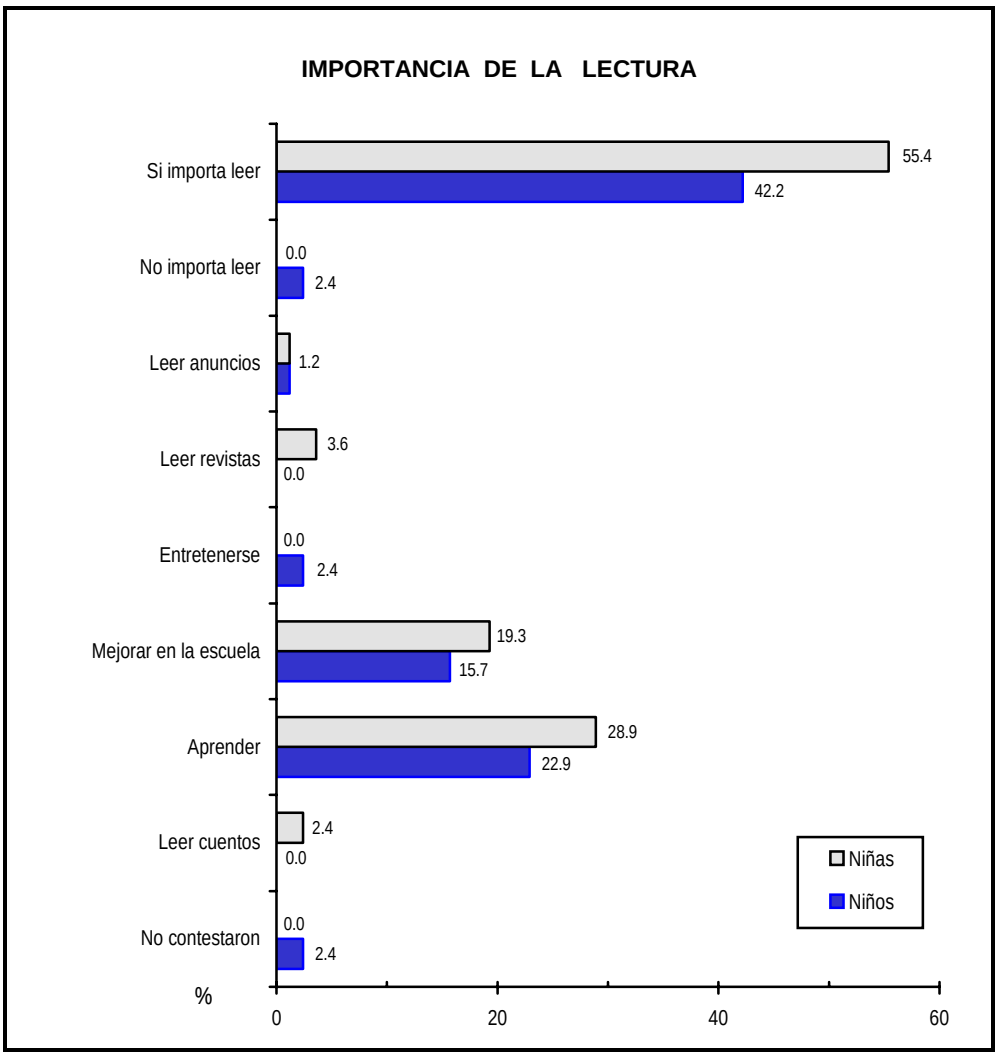
Respecto a la importancia que tiene la lectura: 81 (97.6%) contestaron que si es importante leer y 2 (2.4%) contestaron que no es importante. Las razones de porqué para los alumnos/as es importante la lectura: 2 (2.4%) contestaron para leer anuncios, 3 (3.6%) leer revistas, 2 (2.4%) entretenerse, 29 (34.9%) mejorar en la escuela, 43 (51.8%) aprender, 2 (2.4%) leer cuentos y 2 (2.4%) de ellos no contestaron (ver tabla 12 y gráfica 12).

OPCIONES	NIÑOS		NIÑA		TOTAL	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
¿Es importante la lectura?						
No	2	2.4	0	0	2	2.4
Si	35	42.2	46	55.4	81	97.6
¿Por qué es importante la lectura?						
Para leer anuncios	1	1.2	1	1.2	2	2.4
Para leer revistas	0	0	3	3.6	3	3.6
Para entretener	2	2.4	0	0	2	2.4
Mejorar en la escuela	13	15.7	16	19.3	29	34.9
Para aprender	19	22.9	24	28.9	43	51.8
Para leer cuentos	0	0	2	2.4	2	2.4
No contestaron	2	2.4	0	0	2	2.4

TABLA 12. Frecuencias y porcentajes de la importancia que existe hacia la lectura y el motivo de porqué ésta es importante para los alumnos/as de estudio.

4.8. Hábitos familiares.

Respecto al interés familiar relacionado a la lectura, 31 (37.3%) alumnos/as comentaron que si les leen o les leían en su hogar y 52 (62.7%) dijeron que no les leen o nunca les han leído. En relación a quienes leen en su casa, variaron las respuestas: 27 (32.5%) expresaron que sus hermanos, 19 (22.9%) su papá, 20 (24.1%) su mamá y 17 (20.5%) indicaron que nadie (ver tabla 13 y gráfica 13).

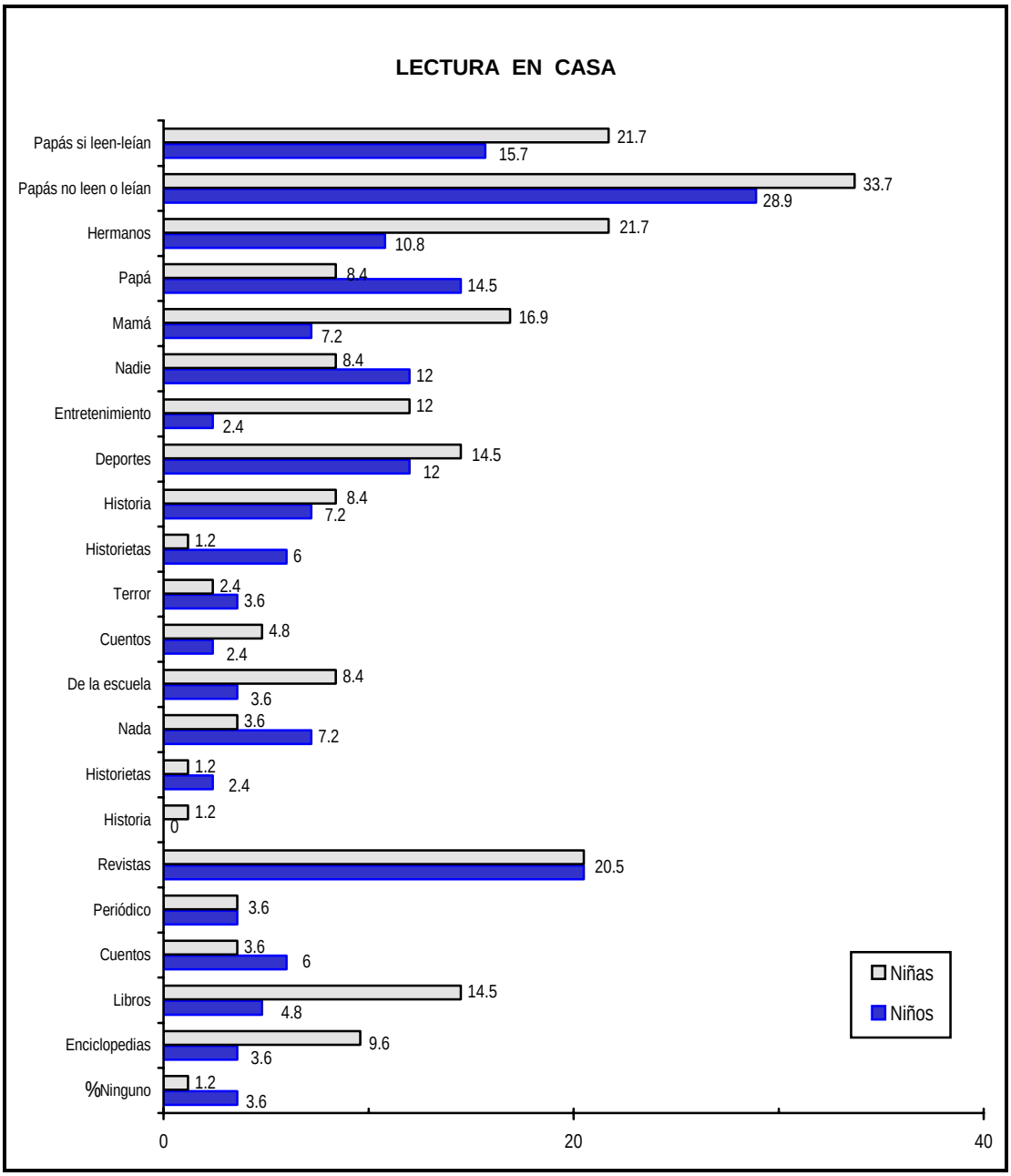


GRÁFICA 12. Se puede observar que el 97.6% de los niños y las niñas si le dan importancia a la lectura y 2.4% no le dan la suficiente importancia. Respecto al motivo principal por el que le dan importancia 51.8% dijeron que por aprendizaje y 2.4% para leer anuncios, cuentos o entretenerse.

En relación al tipo de lectura que se lee en las casas de los alumnos/as: 12 (14.5%) dijeron que entretenimiento, 22 (26.5%) deportes, 13 (15.7%) historia, 6 (7.2%) historietas, 5 (6%) terror, 6 (7.2%) cuentos, 10 (12%) sobre la escuela, 9 (10.8%) indicaron que nada. Referente al tipo de lectura que hay en sus hogares: 3 (3.6%) niños/as comentaron que historietas, 1 (1.2%) historia, 34 (41%) revistas, 6 (7.2%) periódico, 8 (9.6%) cuentos, 16 (19.3%) libros, 11 (13.3%) enciclopedias y 4 (4.8%) ninguna (ver tabla 13 y gráfica 13).

OPCIONES	NIÑOS		NIÑA		TOTAL	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
¿Tus papás te leen o leían?						
No	24	28.9	28	33.7	52	62.7
Si	13	15.7	18	21.7	31	37.3
¿Quién lee en tu casa?						
Hermanos	9	10.8	18	21.7	27	32.5
Papá	12	14.5	7	8.4	19	22.9
Mamá	6	7.2	14	16.9	20	24.1
Nadie	10	12	7	8.4	17	20.5
Total	37	46.6	46	55.4	83	100
¿Qué tipo de lectura se lee en tu casa?						
Entretenimiento	2	2.4	10	12	12	14.5
Deportes	10	12	12	14.5	22	26.5
Historia	6	7.2	7	8.4	13	15.7
Historietas	5	6	1	1.2	6	7.2
Terror	3	3.6	2	2.4	5	6
Cuentos	2	2.4	4	4.8	6	7.2
De escuela	3	3.6	7	8.4	10	12
Nada	6	7.2	3	3.6	9	10.8
Total	37	46.6	46	55.4	83	100
¿Qué hay en tu casa para leer?						
Historietas	2	2.4	1	1.2	3	3.6
Historia	0	0	1	1.2	1	1.2
Revistas	17	20.5	17	20.5	34	41
Periódico	3	3.6	3	3.6	6	7.2
Cuentos	5	6	3	3.6	8	9.6
Libros	4	4.8	12	14.5	16	19.3
Enciclopedias	3	3.6	8	9.6	11	13.3
Ninguno	3	3.6	1	1.2	4	4.8

TABLA 13. Frecuencias y porcentajes en relación a la lectura que hay en casa, el tipo de lectura que se lee en los hogares de los alumnos de estudio y el material que hay para leer.



GRÁFICA 13. En relación a la lectura en el hogar, el 62.7% de los papás no leen, ni leían y el 37.3% si leen o leían en el hogar. Los que leen en casa son los hermanos (32.5%), el papá (22.9%) y el 20.5% contestó que nadie. Respecto al tipo de lectura, el porcentaje mayor fue (26.5%) deportes y el menor (6.0%) terror. Referente a la lectura que se tiene en el hogar, el mayor porcentaje (41.0%) dijo que revistas y el menor (1.2%) historia.

C A PíT U L O V

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El presente capítulo tiene como finalidad plantear las conclusiones y la discusión de los resultados que se obtuvieron en la presente investigación a partir del análisis de los datos descritos en el capítulo anterior.

Dado que el principal propósito de este estudio fue conocer la actitud y motivación hacia la lectura de los niños de una escuela pública de educación primaria, los sujetos de estudio fueron alumnos de primero a sexto grado de este nivel educativo.

1. DATOS DE LOS PADRES.

En este apartado se incluyen las variables antecedentes relacionadas al sexo, edad, escolaridad y ocupación de los padres de los alumnos participantes, así como el nivel socioeconómico de la familia.

1.1. Sexo y edad.

La edad de los padres de los alumnos que participaron en este trabajo fluctuó entre los 25 a 56 años en los papás y entre los 25 a 51 años en las mamás. El mayor rango de edad tanto de los padres como de las madres se encontró entre los 30 y 44 años, sin embargo, en los dos rangos de los extremos (25 a 29 años y 51 a 56 años) se presentaron diferencias, siendo las madres más jóvenes que los padres en el primer caso y estando ausentes en el segundo caso. De acuerdo a los datos obtenidos, hubo tanto padres como madres que presentaron una edad mayor en relación a la escolaridad de los niños, ocasionando probablemente que no tuvieran la misma energía y disposición en relación a su educación, quizá siendo más permisivos respecto a los hábitos y normas de conducta en casa, hecho que tendría que indagarse en futuras investigaciones.

1.2. Escolaridad.

En cuanto a la escolaridad o nivel de estudio de los padres de familia, en su mayoría estudiaron secundaria y bachillerato mostrando tan sólo una diferencia del 1.2% y 2.4% respectivamente entre padres y madres. En este rubro se puede concluir que el 71.0% de los papás tenían estudios de primaria (9.6%), secundaria (30.1%), bachillerato (31.3%) y sólo el 9.6% licenciatura, mientras que el 81.9% de las mamás tenían estudios de primaria (21.7%), secundaria (31.3%), bachillerato (28.9%) y sólo 3.6% cursaron la licenciatura. Por lo tanto, aproximadamente el 16% de las madres mostraron un nivel de escolaridad menor que los padres, dado que un mayor porcentaje de ellas cursaron solamente la primaria. Respecto a este punto, Carmen Morán (2001) reporta que cuanto más alto es el nivel de estudios de los padres más preocupación se observa por completar la formación de los niños con actividades extraescolares, teatro, deporte, música, destacando también que el 50% de los padres con menos estudios dejan a sus hijos frente al televisor de una a dos horas, el 29% menos de una hora y el 15% de dos a tres horas. Por lo tanto, según esta autora, el rendimiento escolar se relaciona de forma inversamente proporcional al número de horas frente al televisor, ya que a más televisión peores resultados académicos.

Igualmente, referente a la escolaridad de los padres, Lever Palomar (1999) realizó una investigación orientada a conocer el vínculo que existía entre el nivel de escolaridad de los niños investigados y la de sus padres. Participaron 607 padres de familia que radicaban en el Distrito Federal y zonas conurbadas, valorándose el funcionamiento familiar a través de un instrumento que medía 10 dimensiones y constaba de 56 reactivos. A partir de los resultados obtenidos, Lever concluyó que la escolaridad de los hijos, así como la de sus respectivos padres influye en la percepción que tienen del funcionamiento familiar y escolar. Sin embargo expresa este autor, dicha relación no es lineal, dado que en algunos factores los sujetos con niveles de escolaridad media mostraron una percepción más desfavorable del funcionamiento familiar en comparación con los que tenían una escolaridad baja, además de que la edad, el sexo y el nivel socioeconómico, también eran variables que se asociaban a la percepción del funcionamiento familiar.

1.3. Ocupación y horario de trabajo.

Referente al horario de trabajo de los padres, el 69.9% de los alumnos dijo que su padre y el 30.1% que su madre trabajaban tiempo completo, reportando tan sólo el 10.8% y el 22.9% que sus padres laboraban medio tiempo. Estos datos indican que un alto porcentaje de los padres y cerca de la tercera de las madres tienen la necesidad de trabajar tiempo completo para cubrir sus necesidades, otra tercera parte trabaja medio tiempo y el resto se dedica al hogar. Respecto a la ocupación, el INEGI (2004) por entidad federativa menciona que de un total de 42 306 063 trabajadores, 27 357 076 corresponden a los hombres y 14 948 987 a las mujeres, esto es casi trabaja el doble (54.64%) de hombres que de mujeres. En este estudio se encontró que labora 43.06% más de padres que de madres, habiendo una diferencia de 11.58% respecto a los datos reportados por el INEGI.

En relación a la actividad económica, el 62.5% de los niños y niñas encuestados expresó que sus padres eran trabajadores asalariados, el 24.8% mencionó que trabajaban por su cuenta y el 40.0% dijo que realizaban quehaceres domésticos. En este estudio tres cuartas partes (73.5%) de padres eran asalariados y 6% trabajaban por su cuenta, respecto a las madres la mitad eran (49.4%) asalariadas y 44.6% amas de casa. Por lo tanto, referente a los datos que reporta el INEGI se presentó una ligera diferencia a los obtenidos en esta investigación, ya que los porcentajes relacionados con las actividades de los padres y las madres variaron dando como resultado 11.0% y 4.6% de diferencia, respectivamente.

1.4. Nivel socioeconómico.

Respecto al nivel socioeconómico de la familia, el 30.3% dijo pertenecer al nivel medio, el 69.6% al nivel bajo y ninguno al nivel alto. De este modo, más de dos terceras partes de los niños y niñas dijeron pertenecer al nivel socioeconómico bajo, por lo tanto, cuentan con pocos recursos para cubrir sus necesidades, lo que puede ocasionar que en muchos casos, los padres en lugar de enviar a sus hijos a la escuela los pongan a trabajar o no tengan los medios para comprar los materiales y útiles que necesitan, dando como resultado una diferencia de oportunidades para estudiar entre las clases alta, media y baja. Lira Saade (2003) comenta que en México, la Ley General de Educación dice que todos los habitantes del país deben tener las mismas oportunidades de acceso al sistema Educativo Nacional, pero no obstante, el que los individuos o padres de familia no cumplan esta obligación, no se debe en la mayoría de los

casos a decisiones voluntarias, sino a un conjunto de factores culturales, sociales o económicos que impiden hacerlo, por lo que el ejercicio del derecho a la educación no se garantiza plenamente cuando sólo se eliminan las diferencias de las oportunidades que existen entre los grupos sociales y las regiones que están en desventaja para ingresar al sistema escolar y de permanecer en el mismo, dado que el factor socioeconómico también contribuye a condicionar esto: es decir, para que haya equidad en la educación también debe haber equidad en las condiciones sociales y los recursos económicos que cada familia tenga para enfrentar las necesidades diarias de la vida.

Rodríguez Colunga (2000) en relación a si el nivel socioeconómico se vincula al aprendizaje, realizó un estudio de corte etnográfico en dos secundarias ubicadas en el Distrito Federal denominadas R y M, utilizando como instrumento de investigación la entrevista para obtener información, a partir de la cual se elaboraron categorías sociales explicitadas por los alumnos de dichos centros escolares. La escuela R fue calificada por los padres de familia como buena, en donde el nivel socioeconómico de la mayoría de la población correspondía al medio, mientras que el resto pertenecía al medio bajo y de igual forma, la mayor parte de los estudiantes pertenecía a familias integradas. En cambio los padres de la escuela M, la calificaron como regular, mostrando como principales características que el nivel socioeconómico de los escolares era bajo y en menor medida medio, la mayoría de los alumnos formaban parte de familias desintegradas, había problemas de pandillerismo, alcoholismo, drogadicción y el 45 % de los alumnos de segundo y tercer grado provenían de escuelas en donde habían sido rechazados por problemas de escolaridad o indisciplina. Rodríguez Colunga concluyó a partir de los resultados obtenidos en dicho trabajo, que el nivel socioeconómico de los alumnos influye en el aprendizaje.

2. DATOS DE LOS ALUMNOS.

En este apartado se incluyen el sexo, la edad, los antecedentes escolares y el promedio de calificaciones de los alumnos participantes.

2.1. Sexo y edad.

En relación al sexo de los sujetos de estudio, participaron 44.6% niños y 55.4% niñas. Respecto a esto, el INEGI (2002) reporta que la población de hombres y mujeres con edades de 5 a 15 años es similar, por lo tanto, el resultado obtenido en este trabajo no concuerda con los datos de dicho instituto dado que participó un 10.8% menos niños que niñas. Ello probablemente se debió a que el día de la aplicación del instrumento de investigación no asistieron todos los alumnos, presentándose más mujeres que hombres a la escuela quizá por que era el fin del ciclo escolar.

Al parecer existe una mayor tendencia a desertar la escuela por parte de los hombres, ya que el INEGI reporta que tanto en la Ciudad de México como en el Distrito Federal en el nivel secundaria, los varones (9.6%) desertan más que las mujeres (6.2%), pero en el nivel primaria esta diferencia es tan sólo del 3.7% (2.0% hombres y 1.7% mujeres). De igual forma, la Secretaria de Educación Pública (SEP, 2002) menciona que a nivel primaria no existe deserción de alumnos, mientras que en la educación secundaria en el ciclo escolar 2002-2003 fue del 14%, siendo la causa fundamental los altos Índices de reprobación, destacando también que el propósito de su administración para el año 2006, era que tan sólo el 5% de los alumnos abandonaran sus estudios. Por lo tanto, en esta investigación la diferencia encontrada no podría explicarse por el abandono de los alumnos a la escuela, pues la deserción en el nivel primaria es mínima o inexistente, según los datos reportados por el INEGI y la SEP.

Con respecto a la edad de los niños y las niñas, se observó que la mayoría se encontraba en el grado que le correspondía, dado que ésta concordaba con el año escolar que estaban cursando. De este modo, los niños de primero tenían 6 y 7 años, los de segundo 7 y 8 años, los de tercero 9 años en su mayoría, los de cuarto 10 años, los de quinto 11 años, los de sexto 11 y 12 años y solamente algunos 13 y 14 años. Dato que concuerda con los resultados obtenidos en el Distrito Federal por el INEGI, instancia que reporta que la población del nivel primaria se encuentra entre los 6 y 12 años. Cabe señalar que los alumnos que presentaban edades de 13 y 14 años probablemente repitieron algún grado escolar, no obstante este hecho no se indagó por lo que no se tienen datos al respecto.

2.2. Antecedentes escolares.

Referente a la escolaridad de los alumnos se encontró que el 94.0% de los niños y las niñas cursó el nivel preescolar y solamente el 6.0% hizo preprimaria. En relación a la distribución porcentual de la matrícula escolar por edad y sexo de los alumnos en cada nivel educativo, el INEGI reporta que en preescolar en la Ciudad de México se registraron 3 635 903 alumnos (50.5% hombres y 49.5% mujeres) y en primaria 14 857 191 (51.2% hombres y 48.8% mujeres), esto es, 2.5 niños o niñas probablemente ingresan a primaria sin cursar preescolar. En cuanto al Distrito Federal, 292 456 (50.5% hombres y 49.5% mujeres) asistieron a preescolar y 1 002 558 (50.8% de hombres y 49.2% de mujeres) cursaron primaria, reportándose una proporción aún mayor en esta entidad federativa, dado que al parecer, casi 3 (2.92%) niños o niñas por cada niño que ingresa a primaria no asisten al kinder. Aquí se concluye que en la escuela estudiada, todos los niños y niñas realizaron actividades escolares (preescolar o preprimaria) antes de ingresar a la primaria, por lo que seguramente su maduración era la adecuada para cursar con éxito el primer año de este nivel educativo.

En referencia al tipo de escuela a la que asistieron los alumnos antes de ingresar a la primaria, los alumnos participantes señalaron que la mayoría (94%) asistió a escuela oficial y la minoría (6%) a escuela privada, dato que se relaciona con exactitud a la información referente a los escolares que hicieron preprimaria, dado que el porcentaje también fue 6%. Lo anterior nos lleva a concluir, que los educandos de las escuelas públicas y de las escuelas particulares no cuentan con el mismo desarrollo cognoscitivo, dado que los programas de estudio de preprimaria aportan más elementos que los de preescolar. También es evidente el enorme contraste que existe entre las escuelas privadas y las escuelas públicas. Relativo a esto, los resultados por modalidad y contexto alcanzados por los alumnos de sexto año de primaria y tercero de secundaria en las pruebas de lectura aplicadas al final del ciclo escolar 2002-2003 por el Instituto Nacional para la evaluación de la Educación (INEE, 2003), mostraron que el porcentaje de lectura (81.8%) de las escuelas privadas fue muy favorable a diferencia de las escuelas públicas en donde solamente el 4.2% fue favorable. Esto indica que existe más competencia y una mayor estimulación hacia la lectura en las escuelas privadas, presentando desventaja los niños y niñas que no asistieron a preprimaria en este tipo de instituciones, que es el caso de la mayoría de los alumnos (94%) de la escuela investigada.

2.3. Promedio escolar.

Respecto al promedio final del grado anterior, la mitad 9.5 a 10 (30.6%) de los alumnos reportó tener de 8.5 a 9.4 (50.0%), la minoría de 6.5 a 7.4 (4.8%), el resto de 7.5 a 8.4 (14.5%); asimismo, una cuarta parte de los alumnos (25.3%) no respondieron porque desconocían esta información. De acuerdo a tales resultados, la mayoría de los alumnos que reportaron su promedio (80.7%) contaba con una calificación de regular a alta y solamente cerca del 20% tenía calificaciones de regular a baja, esto es, en general el rendimiento escolar de los alumnos participantes era bueno. Referente al desempeño académico, para mostrar un nivel alto es necesario que los padres también realicen un trabajo adecuado y mantengan una buena comunicación con sus hijos, dado que ellos son los principales impulsores de su buena educación, además de animarlos a leer para que aumenten su cultura, desarrollando su capacidad oral y escrita que los conduzca a tener siempre un buen promedio escolar.

3. ACTITUD Y MOTIVACIÓN HACIA LA LECTURA.

3.1. Adquisición.

La mayoría de los alumnos reportaron que si sabían leer (43.4% niños y 55.4% niñas). Cabe señalar que sólo un alumno dijo que no podía hacerlo porque se le dificultaba su aprendizaje. Dado que el cuestionario de investigación se aplicó un mes antes de finalizar el año escolar, en el mes de junio, fue razonable que la mayoría de los niños hubieran aprendido a leer incluyendo los que se encontraban cursando primer año de primaria. Probablemente si éste se hubiera aplicado al iniciar el ciclo escolar, la mayor parte de los niños de primer año hubieran contestado que todavía no sabían hacerlo, a excepción del 6% que realizó preprimaria.

El INEGI (2004) reporta que la población de 8 a 14 años y el porcentaje de la misma que sabe leer y escribir da un total de 1 046 124 (529 134 hombres y 516 990 mujeres), es decir, 98.5% de los hombres y 98.7% de las mujeres saben leer y escribir. En este estudio el 98.8% de los niños y las niñas sabían leer, dato que concuerda con el reportado por el INEGI.

Respecto a la edad a la que aprendieron a leer, más de la tercera parte de los alumnos (37.3%) que participaron en este trabajo mencionaron que aprendieron a leer a los 6 años, casi el 30% dijo que a los 5 años y 7 años, finalmente una minoría (3.6%) a los 4 y 8 años. Aquí cabe señalar que probablemente la mayoría de los alumnos no contestaron con precisión y certeza este dato. Referente a la conclusión anterior, los alumnos que aprendieron a leer a los 6 años, lo hicieron a una edad adecuada para su aprendizaje, pero entre los que aprendieron a leer a los 4 y 5 años probablemente se encontraban los que cursaron preprimaria o recibieron ayuda de su mamá (40%) en el hogar por lo que pudieron hacerlo a una edad más temprana a diferencia de aquellos que aprendieron a hacerlo a los 8 años, quienes quizá no tenían la suficiente madurez para lograr con éxito su adquisición. Deputy (1963) menciona que una edad mental de seis años es la adecuada para tener éxito en la adquisición de la lectura, ya que considera esta edad como la mejor etapa para su enseñanza porque existe un mayor rendimiento y aprovechamiento para su adquisición y comprensión. De este modo, la edad de la mayoría de los niños se encontró en el rango adecuado, dificultándose su adquisición en los niños de 8 años y en los chicos de 4 y 5 años se facilitó su aprendizaje por lo que se adelantaron a su edad, pero llama la atención que un porcentaje considerable de niños (50.6%) reportaron que otras personas diferentes a la maestra fueron las que les enseñaron a leer, cuando la escuela es la responsable de su enseñanza.

Referente a las personas con las que los alumnos aprendieron leer, la mitad (49.4%) reportó que fue con la maestra, ya que pasan el mayor tiempo con ella en la escuela**.** La madre también juega un importante papel en la enseñanza de la lectoescritura dado que el 40% de los niños dijeron que su mamá les había enseñando a leer. Otros familiares como el padre (7.6%), los hermanos (2.4%) y la abuelita (1.2%), juegan un papel menor en la adquisición de este proceso, pues es muy pequeño el porcentaje de niños que reportaron esto. En este punto no se encontró información para poder comparar los datos de este estudio con los reportados por otros autores.

3.2. Dificultad.

En relación a la dificultad que los alumnos presentaron al aprender a leer, más de la mitad (55.4%) opinó que si les costó trabajo y menos de la mitad (44.6%) contestó que no se les

dificultó hacerlo, en donde el 30.1% de los niños consideró que fue difícil y el 14.5% que fue fácil en comparación a las niñas, en donde el 25.3% consideró que fue difícil y un porcentaje más alto (30.1%) dijo que fue fácil. Por lo tanto, se puede concluir que a los niños se les dificulta más la adquisición de la lectura que a las niñas, ya que más de la mitad considera que si les costó trabajo aprender a leer.

Respecto a las razones que reportaron los niños y niñas que participaron en este estudio de porque les costó trabajo aprender a leer, hubo un alto porcentaje que no contestó (45.8%). Por otro lado, la mitad (50.6%) de los alumnos comentaron que no comprenden lo que leen, dos dijeron que se distraían (2.4%) y solamente un niño no entendía a la maestra (1.2%). Las investigaciones que abordan la problemática de la dificultad para aprender a leer y a escribir en el primer año de primaria reportan que se han propuesto diferentes métodos de enseñanza de la lengua, con el objetivo de atacar este problema los cuales pueden clasificarse en globales, analíticos, fonéticos y sintéticos. Sin embargo, a pesar de que existen diferentes formas de enseñar a leer y escribir, se han realizado pocas investigaciones sistemáticas en donde se evalúe el efecto específico de las diferentes propuestas de la lectoescritura dentro del aula (Lira Mandrujano, 2001). Ramírez (1928) señala que si la lectura se les facilita a los niños es que han adquirido las habilidades y han dedicado el tiempo necesario, creando así una actitud positiva hacia ésta, de lo contrario puede presentarse una lectura deficiente en todos los aspectos, creándose una actitud negativa. Barbosa Heldt (1971) comenta que la mayoría de los maestros de primer grado no siguen de manera ortodoxa un método determinado para enseñar a leer a sus alumnos, pues mientras mayor es su experiencia, mayores también son los elementos para su enseñanza. Dado que un alto porcentaje de los niños y niñas estudiados, reportaron que si les costó trabajo aprender a leer, sería importante saber si habían desarrollado las habilidades necesarias para poder hacerlo, esto es, indagar si tenían un grado de maduración suficiente, supuestamente proporcionado por las actividades realizadas en el nivel educativo anterior correspondiente al kinder o preescolar, hecho que constituiría las bases de otra investigación, pues es de fundamental importancia que los niños que ingresan a primero de primaria cuenten con la madurez suficiente para un desempeño adecuado en la realización de las actividades que exige este grado escolar y muy especialmente en la adquisición de la lectoescritura.

3.3. Calidad y velocidad.

Se observó que la forma en que leen los alumnos es variable, dado que no todos reportaron leer igual, 63.9% opinó que leía regular, el 36.1% contestó que leía bien y nadie contestó que leía mal. Por otro lado, cerca de la mitad (48.2%) de los niños y las niñas contestó que leía despacio, el resto muy despacio (4.8%), más del 40% leía rápido y sólo el 3.6% que leían muy rápido. Esto es, más de la mitad de los niños y niñas leía regular y cerca de la mitad leía despacio. En relación a este rubro, Recasens (2001) expresa que la velocidad lectora es una cualidad que suele descuidarse en los libros de español, a pesar de ser una característica de la lectura fundamental para los tiempos actuales en los que se requiere leer textos extensos en poco tiempo. Asimismo, esta autora señala que los buenos lectores pueden leer levantando la vista del papel y mirando a quienes los escuchan, lo cual no sólo es memoria, sino una técnica que puede adquirirse con la práctica.

3.4. Comprensión.

Con base en la comprensión que existe en la lectura, más de la mitad (55.4%) de los alumnos comentaron que no comprenden lo que leen y 44.6% dijo que si lo hace. Cabe señalar que fue un mayor número de niñas (31.3%) las que dijeron que si comprenden lo que leen y (24.1%) las que no comprenden al leer. En relación a los niños, 13.3% comentaron que si comprenden lo que leen y cerca de la tercera parte (31.3%) no comprenden al leer. Por lo tanto, se puede concluir que más de la mitad de los alumnos no comprenden lo que leen, además de que las niñas comprenden más la lectura que los niños. Los estudios realizados por Jean Piaget (1982) sobre su teoría psicogenética, hablan del desarrollo de la inteligencia biológica (se aprende de acuerdo al desarrollo) y funcional (se aprende de acuerdo al estadio = edad) y dado que las mujeres se desarrollan mucho antes que los hombres, este hecho también influye muchas veces en su capacidad de aprendizaje. Suárez Salazar (1989) menciona que la palabra comprender se refiere a entender plenamente un texto extrayendo una porción más o menos importante de lo que se ha pretendido decir o comunicar, esto es, tener la capacidad de criticar, resumir y analizar el conocimiento adquirido a través de la lectura. Por otro lado, De Vega (1990) comenta que la comprensión es el resultado de un conjunto de análisis y entendimiento hacia la lectura por lo que si no existe comprensión no puede existir un desarrollo de la misma.

Argudin (1997) indica que al examinarse lo que en la actualidad ocurre en todos los niveles de la educación respecto a la lectura, se observa que desde los primeros años de la primaria hasta los últimos semestres de la universidad, un importante porcentaje de los alumnos no entiende el significado de las palabras, ni el sentido de lo que lee y tampoco capta las ideas ni los sentimientos que el autor expresa, siendo únicamente capaces de asociar las formas gráficas a las unidades fonéticas, pero que no les es posible comprender y menos aún, interpretar los textos escritos, por lo tanto, los estudiantes carecen de habilidades, estrategias lectoras básicas, así como de la estimulación adecuada para leer.

Respecto al problema que hoy en día se esta viviendo en relación a la lectura, el Instituto Nacional para la Evaluación (INEE) en su primer informe anual del 2003 informó que en las escuelas públicas de nuestro país, las cifras en relación a la falta de competencia en la lectura de los alumnos a nivel primaria es alarmante, ya que en todas las primarias de este tipo en el país el nivel más bajo fue de 32.6% y el más alto de 12.4% a diferencia de las escuelas privadas en las que esta relación se invierte siendo el nivel más bajo de 4.7% y el más alto de 47.6%, dando como resultado una mayor competencia y un mayor grado de interés hacia la lectura en las escuelas privadas y un menor interés y apoyo en las escuelas públicas.

Referente a lo que hacen cuando no entienden lo que leen, el 32.5% de los alumnos opinó que no se concentran, a 18.1% les cuesta trabajo, al 13.3% no les gusta, al 10.8% les aburre y la minoría de los alumnos 6.0% dijo que les da sueño, cabe señalar que el 19.3% de ellos no respondieron. Con base en los datos obtenidos, se puede concluir que casi la mitad de los alumnos 49.4% presentaron una actitud de poco interés por la lectura y más de la mitad 50.6% no comprenden al leer.

En relación a lo que los alumnos que participaron en esta investigación hacen cuando no entienden lo que leen, el 33.7% opta por consultar el diccionario, el 27.7% le pregunta a su mamá, el 19.3% le pregunta a su maestra y una minoría le pregunta a su papá (7.2%), a su hermano (3.6%) o no pide ayuda (8.4%). Esto es, cerca del 60% (17.8%) preguntan a otras personas y solamente una tercera parte resuelve el problema por sí mismo, lo que demuestra falta de capacidad para usar el diccionario y falta de esfuerzo para tener un mayor desarrollo en el aprendizaje.

3.5 Tiempo y dedicación.

Respecto al rubro de dedicación, el (54.2%) de las niñas presenta mayor dedicación y tiempo hacia la lectura que los niños (32.5%). En relación al tiempo de lectura, más de la mitad (54.3%) de las niñas también presenta mayor dedicación que los niños (32.5%), esto se debe a que los niños por lo general presentan además otro tipo de actividades, como en este caso un mayor interés hacia el deporte.

3.6 Gusto e interés.

El gusto por la lectura puede ser un apoyo importante en el proceso educativo, las lecturas deben ser adecuadas a los niños para que les guste, tanto su contenido como su forma. Aquí, es importante distinguir las etapas de desarrollo y contemplar las diferencias individuales de maduración, conocimiento y habilidad al sugerir una lectura u otra.

En relación al gusto por la lectura, un alto porcentaje de los alumnos (81.9%) contestó que si les gustaba leer y solamente cerca del 20% (18.1%) opinaron que no les gustaba hacerlo. Respecto al sexo, las niñas presentaron mayor gusto hacia la lectura, ya que casi la mitad (51.8%) de ellas dijo que si les gusta leer y sólo el 3.6% dijo que no les gusta hacerlo, a diferencia de los niños, quienes únicamente la tercera parte (30.1%) dijo que si les gustaba leer y 14.5% que no les gustaba hacerlo.

Referente a por qué les gustaba leer a los alumnos, la mitad (51.8%) opinó que lee para divertirse, el 20.5% para hacer la tarea, el 15.7% para aprender y el 3.6% de los alumnos no contestó. Por lo tanto, los resultados de este estudio indican que la mitad de los alumnos toman la lectura como diversión y más de la tercera parte (36.2%) como un medio de aprendizaje, además de que es indispensable para realizar las actividades y tareas escolares. Vázquez,(1968) comenta, que para poder lograr el hábito de la lectura, los textos deben tener un lenguaje sencillo y adecuado a la edad de los lectores, ser interesantes y fáciles de entender, además de que los profesores deben proporcionar la información necesaria, así como nuevas formas lingüística y objetivas a los alumnos.

Lira Saade (2003) basada en datos de la UNESCO, refiere que México ocupa el penúltimo lugar en el hábito de leer en una muestra de 108 naciones, ya que en nuestro país sólo se lee en promedio medio libro por año, en comparación a Chile y Argentina, lugares en donde las personas leen de 4 a 5 libros y en Europa de 7 a 9 libros anualmente.

Herrera Montes (1976) señala que es importante motivar por medio de diferentes técnicas para despertar el interés de los alumnos a través de señalar su importancia y beneficios proporcionando las herramientas necesarias para su adquisición.

3.7. Importancia.

Con base en la importancia que tiene la lectura, la mayoría (97.6%) de los alumnos opinaron que si es importante saber leer. En relación a por qué es importante la lectura, la mitad (51.8%) de las niñas y los niños opinaron que para aprender, la tercera parte de ellos (34.9%) dijeron que para mejorar en la escuela, 3.6% para leer revistas y la minoría (2.4%) para leer anuncios, entretener y leer cuentos. De este modo, la mayoría de los alumnos si le da importancia a la lectura porque a través de ella se divierten, aprenden cosas, sin embargo, aun cuando conocen su importancia no le dedican tiempo.

Vega Barrera (2000) opina que tomando en cuenta las funciones que una biblioteca desempeña en las escuelas primarias, no es posible ignorar la importancia de su contribución al facilitar la base para los programas de lectura. Este autor dice también que los maestros deben darse cuenta del vínculo que existe entre la destreza en la lectura y las actividades escolares, por lo que los programas de lectura deben servir para proporcionar a los niños las instrucciones técnicas de la misma, no obstante los alumnos deben adquirir a la larga y por si mismos el gusto y la habilidad en el arte de la lectura mediante una constante práctica de la misma; además de que se debe proporcionar a los niños algo que incite en ellos el convencimiento de que vale la pena leer, a la par de que se les va instruyendo sobre como deben hacerlo. Por lo tanto, Vega Barrera expresa que con el fin de que se lleve a cabo esta función, la biblioteca de la escuela necesita contar con una colección abundante de lecturas infantiles que abarquen una amplia línea de posibles inquietudes de los alumnos para el desarrollo de la creatividad, recreación y la información científica, así fomentar su importancia.

3.8. Hábitos familiares.

Respecto a los hábitos de lectura en la familia, un alto porcentaje (62.7%) de los alumnos contestó que nunca tuvieron apoyo en el aprendizaje de la lectura en su casa y sólo la tercera parte (37.3%) cuenta con material de lectura en su hogar. De este modo, más de la mitad de los alumnos no contaban con apoyo hacia la lectura y pocos cuentan con material en su casa.

En relación a quienes leen en su casa, la tercera parte de ellos (32.5%) comentaron que los hermanos son los principales lectores y menos de una cuarta parte que su mamá (24.1%) y su papá (22.9%). Aquí es importante mencionar que solamente el 20.5% de los alumnos dijeron que nadie lee en su hogar. En este punto, se concluye que se fomenta poco el interés hacia la lectura en la casa.

Referente al tipo de lectura en sus hogares, los alumnos de estudio comentaron que más de la cuarta parte (26.5%) leen sobre deportes, 15.7% historia, 14.5% entretenimiento, 12.0% cosas relacionadas a la escuela y 20.4% historietas y literatura de terror. Cabe señalar que el 10.8% de los alumnos no lee. La actitud que tienen los niños y niñas hacia la lectura depende de la motivación que les hayan despertado principalmente en la casa, ya que es común que su primer aprendizaje sea por imitación y como no ven a sus padres leer ellos tampoco desean hacerlo, también influye que no cuentan con material que ejercite ese aprendizaje despertando la curiosidad por la lectura. Referente a lo que hay en su casa para leer varía, el 41% de los alumnos tienen revistas, 19.3% libros, 13.3% enciclopedias, 9.6% cuentos, 7.2% el periódico y la minoría 4.8% historietas, historias o no cuentan con ningún libro en su hogar. Suárez Salazar (1989) expresa que la educación se inicia en el seno de la familia, enseñando los valores, las costumbres y las normas, que deben ser estimuladas al máximo para su desarrollo óptimo, en este caso el gusto por la lectura. Por otro lado, Gallardo (1963) considera que al no existir apoyo tanto familiar, como escolar, uno de los principales problemas que se llegan a presentar en la escuela es la falta de motivación e interés hacia la lectura.

HIPÓTESIS.

_ Referente a la hipótesis que dice que un alto porcentaje de niños y niñas de primaria presentan desinterés y falta de motivación hacia la lectura, se corroboró parcialmente, ya que más de la mitad (55.4%) de los niños y niñas presentaron desinterés y falta de motivación hacia la lectura, pero no la mayoría de ellos.

_ Respecto a la hipótesis que menciona que a la mayoría de los niños y niñas no les gusta leer, se corroboró ya que un alto porcentaje de los alumnos (81.9%) contestó que si les gustaba leer y sólo cerca del 20% (18.1%) comentaron que no les gustaba hacerlo, cabe señalar que casi la mitad (51.8%) de las niñas mencionaron que si les gustaba leer y sólo a la tercera parte (30.1%) de los niños les agradaba leer.

_ En relación a la hipótesis que dice que el tipo de lectura que prefieren los niños y las niñas de primaria son cuentos e historietas, no se corroboró ya que sólo el 13.3% reportó que les gusta leer este tipo de lectura.

_ Referente a la hipótesis que dice que los niños de primaria solamente leen lo que los maestros les indican o dejan de tarea, si se corroboró ya que la mayoría de los alumnos 86.8%, respondieron que solamente leen y hacen lo que les indica el maestro. Cabe señalar que las niñas (48.2%) presentan mayor preferencia por los libros de la escuela que los niños (38.6%).

_ De acuerdo a la hipótesis que dice que en el nivel de educación primaria a las niñas les gusta leer más y comprenden mejor lo que leen que los niños, si se corroboró, ya que más de la mitad de las niñas (55.4%) presenta mayor gusto y comprenden mejor la lectura (31.3%) que los niños, de los cuales el 43.4% presentó gusto por la lectura y solamente el 13.3% indicó que comprende lo que lee. Igualmente, un mayor porcentaje de niños (30.1%) que de niñas (25.3%) dijo tener falta de motivación e interés hacia la lectura.

_ Referente a la hipótesis en donde dice que los niños y las niñas de primaria no dedican el tiempo suficiente a la lectura, no se corroboró ya que más de la mitad

(54.3%) de las niñas dedican más tiempo que los niños (32.5%), realizando los niños por lo general otro tipo de actividades para entretenerse.

- Respecto a la hipótesis en donde se menciona que la mayoría de los niños y las niñas de primaria reportan que no comprenden lo que leen, también se corroboró parcialmente, ya que al igual que en el punto anterior, más de la mitad (55.4%) de los niños y las niñas reportaron que no comprenden lo que leen, pero una parte de ellos si lo hace.

CONCLUSIONES

Considerando los datos obtenidos en la presente investigación las conclusiones generales el estudio se pueden resumir en lo siguiente:

Las edades de los padres de los alumnos fluctuaron entre los 25 y 56 años y las edades de las madres entre los 25 y 51 años, presentándose solamente una leve diferencia siendo las madres un poco más jóvenes que los padres. En relación a la escolaridad, dos terceras partes del nivel de estudio de ambos padres fue de secundaría y bachillerato, habiendo un 12.1% de madres con únicamente un nivel de educación primaria en relación a los padres.

Referente al horario de trabajo más del doble de los padres y la tercera parte de las madres trabajaban tiempo completo, menos de la tercera parte medio tiempo y el resto de las mamás se dedicaba al hogar. Por otro lado, más de la mitad de los niños y niñas dijeron que sus padres eran trabajadores asalariados, menos de la tercera parte trabajaban por su cuenta y menos de la mitad se dedicaban al hogar.

El nivel socioeconómico de la mayoría de los niños fue bajo, sólo la tercera parte pertenecían al nivel medio y ninguno al nivel alto.

Participaron en el estudio 10.8% más niños que niñas, cuya edad se encontró entre los 6 y 14 años, correspondiendo al grado escolar que estaban cursando. La mayoría reportó tener un promedio bueno en el grado anterior.

Respecto a la lectura, casi todos los niños dijeron que si sabían leer, la mayoría dijo que habían aprendido a hacerlo en primero de primaria y dos terceras partes dijo que entre los 5 y 7 años. La mitad de ellos indicó que la maestra les había enseñando a leer, el 40% su mamá y el 10% restante su papá, hermanos y abuelita. En cuanto a la calidad de la lectura, dos terceras partes reportaron que leían regular y el resto que leía bien. Asimismo, casi la mitad dijo que leía despacio, más del 40% que leía rápido y el resto que leía muy despacio o muy rápido.

A más de la mitad de los alumnos les costó trabajo aprender a leer, dificultándose más la adquisición de la lectura a los niños que a las niñas. En relación a la comprensión, más de la mitad no comprenden lo que leen y las niñas comprenden más que los niños.

Por otro lado, más de la mitad de las niñas presentan más dedicación y tiempo hacia la lectura y solamente una tercera parte de los niños. Las niñas presentaron mayor gusto hacia la lectura, ya que casi la mitad de ellas dijo que si les gustaba leer en comparación a los niños, en donde únicamente la tercera parte comentó esto. También la mayoría de los alumnos expresó que si le dan importancia a la lectura porque a través de ella aprenden cosas.

Respecto a los hábitos de lectura en la familia, más de la mitad de los alumnos no cuenta con apoyo en casa hacia la lectura y solamente muy pocos cuentan con éste. En relación a quien lee en el hogar, una tercera parte comentó que los hermanos, menos de la cuarta parte que su papá y su mamá y el 20% nadie lo hace en el hogar, por lo tanto, se puede decir que se lee poco en casa, por lo que no existe el ejemplo que despierte el interés hacia la lectura en la familia.

Referente al tipo de lectura en los hogares varía, ya que la cuarta parte de los escolares lee acerca de deportes y el resto indicó que lee diferentes cosas con porcentajes que van desde 12% hasta el 20% tales como material para la escuela, diversión y entretenimiento, historia, historietas, terror y el 10% no lee en casa. Referente a lo que tienen para leer, menos de la mitad expresó que cuentan con revistas y el resto (4% a 19%) dijo que en su casa hay historietas, historias, periódicos, cuentos, enciclopedias, libros y algunos dijeron que no cuentan con libros.

ALCANCES, LIMITACIONES Y SUGERENCIAS

Alcances.

Los datos reportados en la presente investigación pueden ser de utilidad no sólo a los maestros, sino también a los pedagogos, psicólogos y profesionistas interesados en la educación, especialmente en la lectoescritura.

Debido a que los maestros son los profesionistas que están en contacto con los padres de familia y son quienes se interesan principalmente en ayudar a sus hijos, por este motivo, ellos se pueden dar cuenta si éstos presentan alguna actitud de poco interés hacia la lectura, por lo que la información que aporta este trabajo puede fundamentar la creación de estrategias adecuadas para su adquisición, así como para despertar el gusto e interés hacia la este proceso.

Por otro lado, este trabajo proporciona datos reales sobre la actitud que presentan los niños y las niñas del nivel primaria hacia la lectura, por lo cual el cuestionario empleado como instrumento de investigación puede ser de utilidad para indagar o explorar ésta en los diferentes grados escolares.

La información recabada en este estudio también indica que en nuestro país no existe el hábito de leer en casa, por lo que la mayoría de los niños no tienen un ejemplo a seguir por parte de la familia para aprender a leer y el gusto por la lectura, esto es, en el hogar no se estimula este proceso tan importante en la mayoría de las actividades, escolares y cotidianas de los seres humanos.

La información aquí plasmada podría ayudar a los maestros a crear y poner en práctica estrategias para contribuir a que los alumnos se interesen por la lectura, no sólo en la escuela sino definitivamente en su vida como estudiantes, inculcándoles el deseo para leer en cualquier ámbito en el que se encuentren.

Finalmente, los datos y conclusiones planteados pueden constituir las bases o fundamentos a otras investigaciones que complementen o profundicen la información obtenida en este trabajo.

Limitaciones.

Una de las limitantes del presente trabajo se centró en que fue muy poco el tiempo que concedieron las autoridades para la aplicación del cuestionario, ya que por estar próximo al final del ciclo escolar los alumnos/as estaban en exámenes, tenían que ensayar para el festejo de fin de año y en las ultimas semanas de clase, la mayoría de los niños dejaron de asistir a la escuela.

Por otro lado, no todos los sujetos participantes devolvieron el cuestionario proporcionado, lo que redujo el tamaño de la muestra, ya que originalmente se tenía contemplado cubrir a todos los alumnos de la escuela y solamente 83 niños/as regresaron el instrumento de investigación, siendo los alumnos/as de primer año quienes principalmente faltaron de devolverlo.

Asimismo, hubiera sido importante realizar una entrevista individual con algunos de los niños y niñas que participaron en el estudio seleccionados al azar para corroborar sus respuestas y profundizar en algunas de ellas, por lo tanto, otra limitante fue que no se realizó dicha entrevista por falta de tiempo y disposición de los maestros.

De igual manera, otra de las limitantes de este trabajo fue que hubo muy poco contacto con los profesores por estar realizando actividades que les requerían mucho tiempo como elaborar y aplicar los exámenes de fin de año, llenar las boletas y documentos oficiales requeridos por la SEP, entre otras.

También hubiera sido importante tener contacto con los padres de familia para conocer y confirmar las respuestas de sus hijos, saber si tenían libros en casa, el tipo de lectura que se lee en el hogar y lo que le gusta leer la familia, entre otras cosas.

Una limitante más se orientó al tamaño y selección de la muestra, pues solamente se investigó una escuela de gobierno, lo que limita la generalización de los resultados a otras poblaciones escolares, al igual que a los niños y niñas de las escuelas privadas. Igualmente, los sujetos de estudio no fueron seleccionados en forma aleatoria.

Sugerencias.

Dado que fue muy poco el tiempo el que concedieron las autoridades para la aplicación del cuestionario debido a que concluía el año escolar por lo que los maestros estaban realizando los exámenes finales y otras actividades, se sugiere no aplicarse éste en fechas cercanas a las vacaciones, festividades, exámenes, así como fin de año, para poder contar con el tiempo suficiente y poder recabar toda la información necesaria.

Dado que se redujo el tamaño de la muestra en la escuela seleccionada, al no devolver los alumnos el cuestionario que se les proporcionó, se sugiere aplicarlo directamente en el salón durante el horario de clases y por ningún motivo enviarlo a la casa para contestarlo. De esta manera, al finalizar la investigación se contará con el número total de cuestionarios aplicados y así se tendrán los datos suficientes y necesarios, por lo que no se verá reducida la muestra de los sujetos participantes.

Dado que se consideró importante conocer la disposición de los alumnos que participaron en la investigación, saber su opinión sobre el instrumento aplicado, así como poder confirmar las respuestas que dieron en el cuestionario y profundizar en las mismas, se sugiere también realizar entrevistas con algunos de los alumnos participantes de cada grado escolar seleccionados al azar.

Por otro lado, al no haber existido la comunicación suficiente con los maestros de la escuela que participó en la investigación, se sugiere que desde un principio se contacte y platique con ellos explicándoles el motivo de la aplicación del cuestionario para poder contar con su apoyo en el estudio, así como con la información necesaria acerca del tema de interés,

en este caso sobre la actitud y motivación los alumnos hacia la lectura, considerando de esta manera, también la opinión y comentario de los profesores.

Respecto al poco contacto que hubo con los padres de familia, se sugiere que asimismo se tomé en cuenta su opinión, explicándoles el motivo de la aplicación del cuestionario, la importancia que tiene y su finalidad, para conocer su punto de vista, recabar la información necesaria sobre lo que se está investigando y corroborar las respuestas de sus hijos.

En relación al tamaño de la muestra, dado que solamente se estudió una escuela primaria de gobierno, lo que limita la generalización de los resultados a otras poblaciones, se recomienda aplicar el cuestionario a diferentes escuelas, tanto particulares como de gobierno, para hacer una comparación de las actitudes y motivación que presentan los niños hacia la lectura en ambos tipos de centros escolares, así como en los diferentes niveles educativos para conocer la opinión de los estudiantes, no sólo de primaria sino también de secundaria, bachillerato, licenciatura, etc.

De igual forma, tampoco se conformó la muestra seleccionando los sujetos al azar, dado que ésta fue de tipo intencional, se sugiere que en futuras investigaciones se escojan los sujetos de estudio en forma aleatoria para que los resultados y conclusiones se puedan generalizar a otras poblaciones y niveles escolares.

B I B L I O G R A F Í A

1. Aguayo, A. M. (1932). Didáctica de la escuela nueva. Cuba: Habana Cultural, pp.136-139.

2. Ardilla, R. (1980). El aprendizaje en México. Siglo XXI. México: Nueva Imagen, pp. 57-63.

3. Argudin, Y. (1997). La importancia de las habilidades y estrategias de lectura en la universidad. México, No. 29 (primavera), pp. 6-8.

4. Althey, I. (1984). Research in the affective domain. Theoretical models and processes of reading. New York, p. 12.

5. Barbosa Heldt, A. (1971). Como enseñar a leer y escribir. México: Pax México, pp. 55-60.

6. Bolles, R. (1978). Teoría de la motivación. México: Trillas, p. 82.

7. Braslavsky, B. (1962). La querella en los métodos en la enseñanza de la lectura. Buenos Aires: Kapelusz, pp. 187- 190.

8. Carlson, N. R. (1996). Fisiología de la conducta. Barcelona, España: Ariel, p. 532.

9. Cook, E. & Sellitz, C. (1980). Métodos de investigación en las relaciones sociales. Madrid: Rialp, p. 183.

10. Cooper Croyle, C. & Mc Guire, J. (1984). Actitudes. México: UNESCO, pp. 95-97.

11. Chaplin, J. (1978). Psicology College. Chicago: Nueva Editorial Interamericana, p. 14.

12. De Vega, M. (1990). Lectura y comprensión. Universidad de la Laguna. Madrid, España: Alianza, pp. 240-245.

13. Dehant, A. (1976). Activation and behavior. New York: Psychol. Rev. p. 75.

14. Deputy, E. C. (1963). Predicting first grade. Reading Achievement. Chicago, EUA: Paradaise, Press. p. 55.

15. Detjen, E. W. (1959). Orientación educativa en la escuela primaria. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz, p. 14.

16. Diccionario Léxico (1989). Ciencias de la Educación. Psicología. Madrid, España:

Santillana, pp. 294-295.

17. Downing, J. (1974). Madurez para la lectura. Buenos Aires: Argentina: Kapelusz, p. 50.

18. Durkheim, E. (1984). Diccionario de las Ciencias de la Educación. México: Santillana, Vol II, p. 1096.

19. Durkin, D. (1966). Children who read early. New York, EUA: Teachers College Press, pp. 35-40.

20. Evans, P. (1982). Psicología básica. México: Compañía Editorial Continental, p. 9.

21. Fazio, A. (1989). Psicología Social. México: Santillana, p. 97.

22. Ferreiro, E. y Gómez Palacios, M. (1991). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura. México: Trillas, p. 16.

23. Freire, P. (1988). La importancia del acto de leer. Desarrollo lingüístico y curricular. México: Trillas, p. 201.

24. Gallardo, C. (1963). El lenguaje infantil y la lectura. México: Secretaría de Educación Pública, p. 7.

25. Gómez Palacio, M. (1996). Propuesta para el aprendizaje de la lengua. Revista Mexicana de Educación. México: El lenguaje y la educación, p 22.

26. Gómez Palacio, M. (2002). Programa nacional para el fortalecimiento de la lectura y la escritura en la educación básica. México: PRONALEES, 2002.

27. González, L. D. (1999). Guía de clásicos de la literatura infantil y juvenil. Madrid: Palabras (Colección Tiempo Libre), pp. 22-23.

28. Gray, W. (1957). La Enseñanza de la lectura y la escritura. México: UNESCO, p. 4.

29. Guillen de Rezzano, C. (1963). Didáctica general y especial. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz, p. 9.

30. Harmin, G. (1968). Education as a profession. New. York, EUA: Prentice Hall, p. 68.

31. Herrera Montes, L. (1976). La orientación educativa y vocacional. México: Porrúa, p. 12.

32. Hilgard, E. R. (1980). Introducción a la Psicología. México: Oasis, pp. 27-29.

33. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2003). Primer informe anual. México: INEE, p. 1.

34. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (1997). Censo de población. México: INEGI.

35. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2000). Censo de población. México: INEGI.

36. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2002). Censo de población. México: INEGI.

37. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2003). Censo de población. México: INEGI.

38. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2004). Censo de población. México: INEGI.

39. Jadoulle, A. (1966). Biblioteca de Cultura Pedagógica. Buenos Aires: Kapelusz, p. 73.

40. Krech, D. (1962). Individual in society. Parte dos. USA: McGraw Hill, p. 51.

41. Lambert, L. (1960). Psicología social. México: Uteha, p. 368.

42. Larroyo, F. (1974). Ciencias de la educación. México: Porrúa, p. 39.

43. Latapí, P. (1980). Análisis de un sexenio de la educación en México 1970-1979. México: Nueva Imagen, pp. 8-10.

44. Lavarra Gross, E. (1973). Enciclopedia de didáctica aplicada. Barcelona: Labor, p. 28.

45. Lever Palomar, J. (1999). Relación entre la escolaridad y la percepción del funcionamiento familiar. Revista Mexicana de Investigación Educativa. México, Vol. 4, No. 8 (jul-dic), pp. 299-343.

46. Lewin, K. (1927). Gesetz and experimenting the psycologie. New York, EUA: Paradaise Press, pp. 375-421.

47. Lira Mandrujano, J. (2001). Aprender a leer. México. La Jornada, No. 44 (8 de enero), pp. 28-31.

48. Lira Saade, C. (2003). Sociedad y justicia. México: La Jornada, No. 52 (25 de abril), p. 15.

49. Maslow, A. H. (1954). Motivation and personality. New York: Harper and Row, p. 783.

50. Miller, L. B. (1969). Long term effects of four preschool programs. Louisville K. Y. University of Louisville, pp. 98-101.

51. Mialaret, G. (1984). Diccionario de las Ciencias de la Educación. Barcelona, España: Oikos-Tau, pp. 11-13.

52. Morán, C. (2001). El país es educación. Herald International Tribune. The World Daily Newspaper. From the International News Alliance. Lunes 16 de abril.

53. Morse, F. S. (1985). El carácter y las funciones sociales de la educación. México: SEP. El Caballito, pp. 123-128.

54. Muñoz, A. E. (1997). La lectura en México. México: La Jornada, No. 35 (17 de mayo), p. 22.

55. Nassif, R. (1983). Pedagogía general. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz, p. 39.

56. Neil, R. C. (1996). Psicología y fisiología. Madrid: Prentice Hall, Hispanoamericana, p. 527.

57. Nerví, A. (1981). Trastornos del aprendizaje de la lectoescritura. México: Kapelusz Mexicana, p. 169.

58. New Comb, T. H. (1964). Manual de psicología social. Buenos Aires, Argentina: Euleba, p. 48.

59. Orsi, A. (1988). Actitudes y conducta. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión SAIC, pp. 31-35.

60. Pelty, R. E. y Cocciopo, S. (1986). Comunication and persuasión. Paradaise Press, USA: Reading Achievment, p. 50.

61. Piaget, J. (1982). El Desarrollo del niño. Enciclopedia de Psicología. México: Océano, p. 79.

62. Ramírez, R. (1928). La enseñanza de la lectura. Biblioteca del Maestro Rural Mexicano. México, Vol. IV, p. 173.

63. Recansens, M. (2001). Como mejorar la velocidad lectora. Educación 2001. México: No. 29, (octubre), pp. 24-27.

64. Risk, T. (1964). Attitudes can be measured. New York, EUA: Richmond Published, p. 482.

65. Rodríguez Colunga, F. (2000). Perspectivas de los alumnos de secundaria sobre la disciplina. Primera parte. México: Vol. 15, No. 48 (abril), pp. 91-100.

66. Rogers, C. (1983). Libertad y creatividad en la educación. México: Paidós, p. 14.

67. Salvat, J. & Salvat, F. (1969). Diccionario Enciclopédico Salvat. Madrid, España: Salvat, tomo 9, p. 2472.

68. Sánchez, C. S. (1983). Diccionario de las Ciencias de la Educación. México: Nuevas Técnicas Educativas y Santillana, Vol. 2, pp. 294-295.

69. Secretaría de Educación Pública (1928). Publicaciones de la Secretaría de Educación Pública. México: Talleres Gráficos de la Nación, SEP, p. 24.

70. Secretaria de Educación Pública (1992-1993). Programa emergente de reformulación de contenidos y materiales correspondientes a la educación primaria. México: SEP, p. 14.

71. Secretaria de Educación Pública (1993). Artículo Tercero y Ley General de la Nación. México: SEP, p. 32.

72. Secretaria de Educación Pública (2001). Libros para el maestro de primero, segundo y tercer grado de primaria. México: SEP, p. 14.

73. Secretaria de Educación Pública (2002). Publicaciones de la Secretaria de Educación Pública. México: Talleres Gráficos de la Nación, SEP, p. 20.

74. Skinner, B. F. (1938). The behavior of organisms. New York, EUA: Appleton Century Crofts, p. 24.

75. Slavina, L. (1979). Niños atrasados e indisciplinados. México: Roca, pp. 189-192.

76. Smith, F. (1988). Comprensión de la lectura. México: Trillas, p. 3.

77. Suárez Salazar, A. (1989). La imagen interna en la educación del niño. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz, p. 88.

78. Summers, G. F. (1995). Medición de actitudes. México: Siglo XXI, p. 75.

79. Thorndike, E. L. (1931). Human learning. New York: Appleton, pp. 235-238.

80. Torres Quintero, G. (1979). Guía del método onomatopéyico para enseñar a leer y a escribir simultáneamente (segunda edición). México: Trillas, p. 44.

81. Tunell, M, Calder, J. & Phaup, S. (1991). Attitudes of young readers. USA: Reading improvement, Vol. 28, pp. 237-243.

82. Uribe Torres, D. (1968). Didáctica de la escritura y de la lectura. México: Oasis, tomo II, p. 196.

83. Vázquez, G. (1968). Motivación. México: UNAM y Grijalbo, p. 21.

84. Vega Barrera, L. (2000). Bibliotecas escolares y su función social en la promoción de la lectura. Biblioteca Universitaria. México: Vol. 3, No. 1 (enero–junio), pp. 48-53.

85. Vega y Col. (1990). Lectura y Comprensión. Madrid: Alianza, p. 123.

86. Velez, P. (1969). Los métodos de la lectura. España: Oikos-Tau, p. 1005.

87. Vigotsky, L. S. (1988). Thought and language. Cambridge, Mass: Mitt Press (extractos reimpresos en Adams), p. 87.

88. Walker J. (1987). Manejo conductual. México: El Manual Moderno, p. 13.

89. Werner, R. (1989). The measurement of social attitudes. New York, EUA: Paradise Press, p. 269.

90. Woolfolk, A. (1996). Psicología Educativa (sexta edición). México: Prentice Hall, p. 234.

A N E X O

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.
CENTRO PSICOPEDAGÓGICO DE ATENCIÓN A LA EDUCACIÓN
CEPAED

C u e s t i o n a r i o
ACTITUD Y MOTIVACIÓN HACIA LA LECTURA DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

I. DATOS PERSONALES.

Nombre/s _____ Apellido paterno _____ Apellido materno _____

Sexo F_____ M_____ Edad_____ Fecha de nacimiento_____

Escuela _____ Grado y grupo_____

Fecha de aplicación _____ Teléfono_____

II. DATOS ESCOLARES.

A. ¿Fuiste al kinder o al preescolar? Si_____ No_____

B. ¿Cuántos años fuiste al kinder o preescolar?

1 año_____ 2 años_____ 3 años_____

C. ¿En que tipo de escuela fuiste al kinder o preescolar?

Gobierno_____ Particular_____

4. ¿Cursaste preprimaria? Si_____ No_____

D. ¿En que tipo de escuela cursaste preprimaria?

Gobierno_____ Particular_____

E. ¿Qué promedio sacaste en el último grado escolar en el que estuviste? _____

III. DATOS FAMILIARES.

Padre.

Nombre _____ Edad _____

Escolaridad _____ Ocupación _____ Horario de trabajo _____

Madre.

Nombre _____ Edad _____

Escolaridad _____ Ocupación _____ Horario de trabajo _____

Nivel socioeconómico de la familia Alto _____ Medio _____ Bajo _____

IV. ADQUISICIÓN DE LA LECTURA.

1. ¿Sabes leer? Si _____ No _____

2. ¿Quién te enseñó a leer? Maestra/o _____ Mamá _____ Papá _____

Hermanos/as _____ Otro/s _____ ¿Quién/es? _____

3. ¿Cuántos años tenías cuando aprendiste a leer? _____

4. ¿En que grado escolar aprendiste a leer?

Kinder ____ Preprimaria ____ 1º ____ 2º ____ 3º ____ 4º ____ 5º ____ 6º ____

5. ¿Te costó trabajo aprender a leer? Si _____ No _____

6. ¿Si te costó trabajo aprender a leer, indica por qué?

No te sabías las letras _____ No ponías atención o te distraías mucho _____

No entendías lo que leías _____ No le entendías a la maestra/o _____

Otras razones _____

V. LECTURA ACTUAL.

7. ¿Cómo lees? Bien _____ Regular _____ Mal _____

8. ¿A qué velocidad lees?

Muy rápido _____ Rápido _____ Despacio _____ Muy despacio _____

9. ¿Entiendes todo lo que lees? Si _____ No _____

10. ¿Si no entiendes todo lo que lees, indica por qué?

No te concentras _____ No te interesa _____ No te gusta _____

Te cuesta trabajo _____ Te da sueño _____ Te aburre _____

Otro motivo _____

11. ¿Qué haces cuando no entiendes lo que lees?

Pides ayuda a tu papá _____ Pides ayuda a tu mamá _____

Pides ayuda a tus hermanos/as _____ Pides ayuda a la maestra/o _____

Haces alguna otra cosa _____

12. Cuando lees ¿qué haces si no entiendes alguna palabra o alguna cosa?

Consultas el diccionario _____ Preguntas a tu papá _____

Preguntas a tu maestra/o _____ Preguntas a tus hermanos/as _____

Te quedas con la duda _____

Haces alguna otra coasa _____

13. ¿Cada cuándo lees?

Todos los días_____ Cada tercer día_____ El fin de semana_____

Una vez por semana_____ Ningún día_____ Otro_____

14. ¿Cuánto tiempo lees al día?

15 minutos _____ 30 minutos_____ Una hora_____

Dos horas _____ Más de dos horas_____ Otro_____

15. ¿Te gusta leer? Si_____ No_____

16. ¿Por qué te gusta leer?

Para aprender _____ Te entretienes y diviertes_____

Te sirve para la escuela _____ Te sirve para hacer la tarea_____

Para saber más cosas _____ Por otro motivo_____

17. ¿Qué tipo de lectura te gusta leer más?

Ciencia y tecnología _____ Historia_____ Deportes_____

Terror y misterio_____ Comics o historietas_____ Entretenimiento_____

Juegos_____ Libros de la escuela_____ Otro tipo_____

18. ¿Qué prefieres leer?

Cuentos_____ Historias_____ Novelas_____

Revistas _____ Periódico_____ Otros_____

19. ¿Crees qué es importante leer? Si_____ No_____

20. ¿Por qué crees que es importante leer?

Para aprender o saber más cosas _____ Para saber como son las cosas_____

Para saber como pasaron las cosas _____ Para mejorar en la escuela_____

Para leer el periódico_____ Para leer libros y revistas_____

Para leer cuentos e historietas_____ Para leer los anuncios y las películas_____

Por otro motivo _____

21. ¿Tus papás te leen o leían? Si_____ No_____

22. ¿Quiénes leen en tu casa?

Papá _____ Mamá_____ Hermanos/as_____

Otras personas _____

23. ¿Qué tipo de lectura se lee en tu casa?

Ciencia y tecnología _____ Historia_____ Deportes_____

Terror y misterio_____ Comics o historietas_____ Entretenimiento_____

Juegos_____ Libros de la escuela_____ Otro tipo_____

24. ¿Qué hay en tu casa para leer?

Libros _____ Revistas_____ Periódico_____ Enciclopedia_____

Cuentos_____ Comics o historietas_____ No hay cosas para leer_____