



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 26-A HERMOSILLO**

**MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO
ESPECIALIDAD EN GESTIÓN PEDAGÓGICA
VÍA MEDIOS**

**LA LECTURA EN LA ESCUELA PRIMARIA: LA COMPRENSIÓN DE UN
TEXTO NARRATIVO EN ALUMNOS DE SEXTO GRADO DE ESCUELAS
PRIMARIAS DE LA CIUDAD DE HERMOSILLO, SONORA EN EL CICLO
ESCOLAR 2001- 2002.**

ALICIA FÉLIX VÁSQUEZ

HERMOSILLO, SONORA.

DICIEMBRE 2007



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 26-A HERMOSILLO**

**MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO
ESPECIALIDAD EN GESTIÓN PEDAGÓGICA
VÍA MEDIOS**

TESIS

**LA LECTURA EN LA ESCUELA PRIMARIA: LA COMPRENSIÓN DE UN
TEXTO NARRATIVO EN ALUMNOS DE SEXTO GRADO DE ESCUELAS
PRIMARIAS DE LA CIUDAD DE HERMOSILLO, SONORA EN EL CICLO
ESCOLAR 2001- 2002.**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA
EN DESARROLLO EDUCATIVO**

PRESENTA

ALICIA FÉLIX VÁSQUEZ

**DR. JUAN ENRIQUE RAMOS SALAS
ASESOR DE TESIS**

HERMOSILLO, SONORA

DICIEMBRE 2007

ÍNDICE

RESUMEN	i
INTRODUCCIÓN	ii
CAPÍTULO I PRESUPUESTOS TEÓRICOS	1
1.1 Conceptualización de lectura y comprensión lectora	1
1.2 Niveles de comprensión	5
1.3 Tipos de texto	6
1.4 El hábito de la lectura	9
1.5 Factores del ámbito escolar y familiar que inciden en el gusto por la lectura	13
1.6 Prácticas lectoras comunes en la escuela primaria	17
CAPÍTULO II MARCO METODOLÓGICO	23
2.1 Métodos y Técnicas	23
2.2 Aspectos a evaluar en la comprensión del texto narrativo seleccionado	25
2.3 Aspectos educativos relacionados con la práctica de la lectura	32
2.4 Muestra	35
2.5 Modelo de evaluación	38
CAPÍTULO III PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	41
3.1 Resultados de la prueba para evaluar la comprensión lectora de los alumnos de escuelas públicas	41
3.2 Resultados de la encuesta para detectar los hábitos de lectura de los alumnos de escuelas públicas	51
3.3 Observaciones sobre los resultados obtenidos con ambos instrumentos	60
3.4 Prácticas de lectura en escuelas primarias particulares	62
3.5 Resultados de la prueba de lectura en escuelas primarias particulares	64
CAPÍTULO IV CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	70
4.1 Conclusiones generales	75
4.2 Recomendaciones	78
BIBLIOGRAFÍA	82
ANEXOS	88

ÍNDICE DE GRÁFICAS Y TABLAS

Gráfica N° 1. Inferencia de elaboración.	41
Gráfica N° 2. Inferencia de elaboración.	43
Gráfica N° 3. Analogías y perspectivas.	44
Gráfica N° 4. Disfrute de la lectura.	45
Gráfica N° 5. Identificación de distintos tipos de texto.	45
Gráfica N° 6. Formulación de juicios personales.	46
Gráfica N° 7. Formulación de juicios personales.	47
Gráfica N° 8. Interpretación del texto.	48
Gráfica N° 9. Nivel de comprensión de alumnos de Esc. Públicas.	49
Gráfica N° 10. Ámbito de la lectura.	52
Gráfica N° 11. Gusto por la lectura con libros oficiales.	53
Gráfica N° 12. Promoción de la lectura en el aula.	53
Gráfica N° 13. Regularidad de la lectura en el aula.	54
Gráfica N° 14. La biblioteca escolar en la formación de lectores.	55
Gráfica N° 15. Regularidad de la práctica lectora en la escuela.	56
Gráfica N° 16. Contribución de la biblioteca pública en la formación de lectores.	57
Gráfica N° 17. Tipos de textos que estimulan la lectura de los niños.	57
Gráfica N° 18. Tipos de textos que predominan en los hogares.	58
Gráfica N° 19. Preferencias lectoras de los padres.	59
Gráfica N° 20. Efectos de la lectura en el alumno.	59
Tabla N° 1. Hábito de lectura y comprensión lectora.	60
Tabla N° 2. Lectura en casa y comprensión lectora.	61
Tabla N° 3. Género y comprensión lectora.	62
ESCUELAS PRIVADAS	
Gráfica N° 21. Inferencia de elaboración.	65
Gráfica N° 22. Inferencia de elaboración.	65
Gráfica N° 23. Analogías y perspectivas.	65
Gráfica N° 24. Disfrute de la lectura.	66

Gráfica N° 25. Identificación de distintos tipos de texto.	66
Gráfica N° 26. Formulación de juicios personales.	67
Gráfica N° 27. Formulación de juicios personales.	67
Gráfica N° 28. Interpretación del texto.	67
Gráfica N° 29. Nivel de comprensión de alumnos de Esc. Privadas.	68

RESUMEN

El tema de la presente investigación es la comprensión lectora en niños de sexto grado. Se busca en ella constatar la hipótesis de que hay serias deficiencias en este rubro pero además se busca precisarla y cuantificarla. Para ello, se realizó un muestro aleatorio sistemático del total de escuelas públicas de Hermosillo para seleccionar una muestra representativa de catorce escuelas. Los niños leyeron un mismo texto y contestaron un cuestionario de ocho preguntas, para evaluar los aspectos básicos de la comprensión lectora. En la presente tesis se muestran e interpretan dichos resultados. Se confirma la deficiencia y se formula una segunda hipótesis, esta vez sobre una de las causas que la determinan: la inexistencia de programas que fomenten el hábito de la lectura. Se realiza una segunda investigación de campo en cuatro escuelas, esta vez de sostenimiento privado, que llevan a cabo actividades orientadas al fomento de la lectura y se corrobora que los niños sí son susceptibles de adquirir el gusto por la lectura y una mayor competencia en comprensión lectora. Por último, se investiga una segunda causal: el ambiente familiar. Para ello se aplicó un cuestionario de dieciocho preguntas y los resultados confirmaron la hipótesis de que los hogares que favorecen la lectura contribuyen en la formación de niños lectores mejorando su comprensión lectora.

INTRODUCCIÓN

La palabra escrita es un vehículo insustituible de comunicación y de transmisión de conocimientos dada su peculiar disposición espacial que permite distintos tipos de aproximación, que van desde una mirada panorámica hasta el análisis riguroso de cada frase, permitiendo además, retrocesos estratégicos y reestructuraciones de lo comprendido. La lectura y la escritura son, pues, una conquista histórica de enorme trascendencia, no sólo para la satisfacción de necesidades prácticas, sino también, y sobre todo, para el desarrollo de las facultades intelectuales.

Sin embargo, para que la lectura pueda producir los beneficios formativos (afectivos, morales, intelectuales) que le corresponden, es necesaria una adecuada adquisición que sólo puede darse mediante planes sistemáticos y bien orientados en las instituciones educativas.

En la escuela primaria la lectura es el instrumento fundamental de enseñanza, el hecho de reducir la lectura a un carácter instrumental contribuye a desvirtuar el aspecto formativo que ésta posee.

La importancia de la lectura literaria radica en la lectura en sí misma como una oportunidad de reflexión del estudiante. En esta lectura el alumno no busca una información sino un espacio de reflexión de sí mismo y del mundo que lo rodea.

La lectura de textos literarios (recreativos, imaginativos) significa un salto cualitativo a otro nivel de lectura que es justamente el de la interpretación. El texto ficcional exige una acomodación particular del lector frente al texto que consiste en

aportarle un sentido personal, lo cual no ocurre con los otros textos (Informativos, científicos, etc.).

La lectura, su aprendizaje, su utilización o la afición por ella constituye una de las tareas cotidianas de la escuela. Puesto que en la escuela primaria se aprende formalmente a leer, éste es el nivel decisivo para fomentar la lectura y lograr que los alumnos se conviertan en lectores eficientes y autónomos. Conviene pues, analizar cómo se desarrolla esta actividad en la escuela primaria.

La práctica de la lectura en la escuela primaria se caracteriza por prolongar la etapa de reconocimiento fonético de los signos gráficos, que se da como paso obligado en la enseñanza misma de la lectoescritura en el primer grado. Cuadrado (1999), Bettelheim (1990), El concepto de lectura que se desprende de esta habilidad permea en los años subsecuentes y se hace evidente en muchas de las prácticas cotidianas que se llevan a cabo en el aula, como son la lectura en voz alta, las exigencias de rapidez y corrección, y aun ciertas formas de la llamada lectura de comprensión.

Pipkin (1998, p. 24) dice al respecto que “en nuestras escuelas se manejan didácticas para la alfabetización inicial pero no resolvemos las etapas posteriores a ella, en relación con la superación de dificultades lectoras, no formamos lectores inteligentes y voluntarios, habituados a leer”.

La prolongación de esta concepción de la lectura conduce a una práctica contraproducente en el alumno, ya que lo mantiene en una actitud pasiva y mecánica frente al texto escrito, en lugar de estimular sus facultades reflexivas e imaginativas. La lectura se convierte así en una experiencia fatigosa y estéril que sólo se hace por obligación.

Se hace necesario, pues, avanzar a otros niveles que trasciendan el aspecto puramente mecánico de la lectura y privilegien el aspecto significativo de la misma. Este proceso apenas comienza a promoverse en algunos sectores de la educación primaria. La presente investigación, justamente, se propone diagnosticar en qué medida se ha avanzado en esta nueva concepción de la lectura como práctica significativa y estética.

En la reforma de 1993 (SEP, 2001) se estableció como prioridad la necesidad de concentrar el currículo en la adquisición de habilidades intelectuales básicas y conocimientos esenciales, los cuales constituyen el fundamento de todo aprendizaje posterior. Una de estas habilidades intelectuales básicas es justamente la lectura, ya que a través de ella el alumno continuará aprendiendo a lo largo de su vida.

El propósito central de los programas de Español en educación primaria es el desarrollo de las capacidades de comunicación en los niños, tanto en la lengua hablada como en la escrita. Particularmente en el terreno de la lectura, el objetivo principal es que los alumnos “adquieran el hábito de la lectura y se formen como lectores que reflexionen sobre el significado de lo que leen y puedan valorarlo y criticarlo, que disfruten de la lectura y formen sus propios criterios de preferencia y de gusto estético” (SEP, 1993, p. 21).

Como ya se ha mencionado, en los planes y programas oficiales se contempla la formación de lectores que reflexionan sobre el significado de lo que leen, de modo que puedan valorarlo y criticarlo.

Para dar cuenta de los niveles de logro de dichos objetivos se plantea el problema objeto de esta investigación:

¿Cuál es el nivel de comprensión de lectura de los alumnos que asisten a escuelas primarias de la ciudad de Hermosillo, Sonora, en el ciclo escolar 2001- 2002?

Para lo cual se definieron los siguientes objetivos:

1. Objetivo general. Evaluar la comprensión lectora de los alumnos de escuelas primarias públicas de Hermosillo, Sonora.
2. Objetivos específicos.
 - a) Conocer el hábito de lectura y las prácticas lectoras de dichos alumnos dentro y fuera de la escuela.
 - b) Determinar en qué medida influyen algunos factores del ámbito escolar y familiar en la comprensión lectora de los alumnos de sexto grado.

Las hipótesis de esta investigación fueron tres.

1. La primera señala que la mayoría de los alumnos que asisten a las escuelas primarias públicas de Hermosillo, Sonora tienen un nivel de comprensión lectora deficiente.
2. La segunda, refiere que el hábito de la lectura es factor determinante para la comprensión lectora.
3. La tercera sostiene que los hogares que favorecen la lectura con diversos textos contribuyen eficazmente en la formación de niños lectores mejorando su comprensión lectora.

Estas hipótesis se consideran como hipótesis de primer grado ya que “describen hechos o situaciones del objeto de conocimiento, los cuales aunque son conocidos por el saber popular, pueden ser sometidos a comprobación” (Fernández, 2001, p.4).

La problemática de la deficiencia en la comprensión de la lectura en la escuela primaria ha ocupado de manera especial en la última década la atención de los investigadores de la educación. Entre los más destacados figura Margarita Gómez Palacio, quien ha abordado la problemática en torno de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura en la educación básica. En su libro *La lectura en la escuela* (1995) la autora propone una metodología para la evaluación de la comprensión lectora.

Por su parte, Carrasco (2000) presenta una propuesta de evaluación centrada en estrategias de lectura y da cuenta de los procesos de pensamiento de los alumnos de 5° y 6° grados de primaria. Muestra los resultados obtenidos en el uso de estrategias evaluadas y se centra particularmente en describir los errores cometidos por los alumnos al solicitarles hacer inferencias. Aborda además, los entornos escolares y hace una caracterización entre buenos y malos lectores.

Por otro lado, Pipkin (1998) también aborda la problemática de la lectura y ofrece una propuesta en donde se diseñan estrategias para favorecer la comprensión lectora a través de situaciones grupales en el aula. Su propósito es la búsqueda de inferencias en la comprensión de textos, para lo cual hace una adaptación de los diferentes tipos de inferencias.

En nuestro trabajo se retoma la propuesta de evaluación de Margarita Gómez Palacio, concretamente lo referido al desarrollo de situaciones de

evaluación, las cuales constan de cuatro momentos: Indagación del conocimiento previo de los alumnos, lectura del texto realizada por los alumnos, respuestas a las preguntas y análisis e interpretación de las respuestas.

En este último punto se analiza cada pregunta contestada para determinar si las respuestas que ofrecen los alumnos a una prueba de lectura son adecuadas, inadecuadas o parcialmente adecuadas.

De la tipología de inferencias que muestra Pipkin, (1998) se retoman dos: inferencias de elaboración y de opinión.

A lo anteriormente expuesto hemos agregado un aspecto poco atendido en las investigaciones antes mencionadas que es el de la interpretación. Este aspecto se ha hecho imprescindible en nuestra investigación por utilizar como instrumento de evaluación un texto literario de tipo narrativo, el cual exige este otro nivel de comprensión.

El contenido de este trabajo se organiza en tres capítulos. En el primer capítulo se organiza el cuerpo teórico de la tesis. Se presenta una revisión de la lectura en la escuela primaria, también se describen algunos factores del ámbito escolar y familiar que inciden en el gusto por la lectura y se exponen algunas prácticas lectoras que son comunes en la escuela primaria.

El segundo capítulo explica los métodos y técnicas utilizadas en la investigación. Aquí se plantean los aspectos a evaluar en la comprensión del texto narrativo que fue seleccionado en esta investigación. En este mismo capítulo se describe el segundo instrumento que se utilizó en este trabajo, del cual se obtuvo un diagnóstico general sobre las prácticas lectoras de los alumnos seleccionados.

El tercer capítulo da cuenta de los resultados obtenidos y consta de cuatro secciones: En la primera se exponen los resultados de la prueba de lectura en alumnos que acuden a escuelas públicas. La segunda muestra los resultados de la encuesta sobre prácticas lectoras de alumnos de escuelas públicas. En la tercera sección se hacen observaciones sobre algunos resultados obtenidos con ambos instrumentos y por último se dan a conocer las prácticas de lectura en escuelas primarias particulares y los resultados de la prueba de lectura. Finalmente se presentan las conclusiones de esta investigación.

CAPÍTULO I

PRESUPUESTOS TEÓRICOS

1.1 Conceptualización de lectura y comprensión lectora

En los últimos años en México ha habido reformas en la educación básica y en todas ellas la lectura y la escritura han jugado un papel primordial en los planes y programas de estudio.

La lectura es una actividad muy importante que nos lleva a apropiarnos de una gran riqueza cultural, intelectual y científica, además constituye un medio para comunicarnos. La lectura es un instrumento para el desarrollo educativo del individuo. Es un proceso dinámico que no se limita a un descifrado de signos, sino que representa una actividad que despierta la reflexión.

Desde el paradigma cognitivo, la lectura se concibe como una actividad cognitiva compleja en la que el sujeto no es un elemento pasivo cuya actividad se limite a una mera traducción de la información que recibe sino que el lector es un sujeto activo que durante su actividad lectora realiza toda una serie de procesos de análisis, síntesis y reconstrucción del texto. Por ello, el lector reconstruye la significación del texto que decodifica y codifica de forma subjetiva, es decir, lo interpreta de acuerdo con sus esquemas de conocimiento y representación del mundo que posee. (Cuadrado, 1999).

En el proceso de comprensión, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente; este proceso de relacionar la información nueva con la antigua es el proceso de la comprensión; por lo tanto, el significado que un lector da a un mensaje escrito es un proceso de

construcción donde interviene no solamente el texto, sino también los conocimientos previos del lector al igual que sus objetivos.

La lectura se define como un proceso constructivo al reconocer que el significado no es una propiedad del texto, sino que se construye mediante un proceso de transacción flexible en el que el lector le otorga sentido al texto. Ruffinelli (1982) señala que la comprensión lectora es el esfuerzo en busca del significado, y este esfuerzo consiste en conectar una información dada con algo nuevo o diferente.

En décadas pasadas la comprensión lectora se concebía como la capacidad de los alumnos de identificar las palabras, entendiendo de esta manera que la comprensión se producía automáticamente. Actualmente, no se duda sobre esa capacidad de reconocimiento de la palabra, sin embargo, la comprensión no se puede limitar al resultado de sumar significados de palabras individuales sino se trata más bien de un proceso mental mucho más complejo.

Cuadrado (1999,p.23) advierte que la lectura es algo más que el desciframiento perceptivo de unas unidades lingüísticas y su significado. La lectura comprensiva, tal y como se conciben la actualidad, se presenta “como un proceso que invade al propio sujeto, es decir, el lector elabora un significado en su interacción con el texto”. De esta manera, la perspectiva que se adopta es la interactiva. Desde esta posición se hace intervenir tanto al texto como al sujeto, en el sentido de que es el lector con sus expectativas, actitudes, conocimientos previos, etc., el que interviene con la forma y el contenido del texto para elaborar la información.

El acto de leer conduce a atribuir un significado, se asume implícitamente que éste no se encuentra totalmente en el texto, sino que es ante todo una construcción del lector quien se basa, para realizarla, en el texto, pero no sólo en él, sino también en sus conocimientos previos.

Gómez (1995, p. 26) señala que el conocimiento previo se define como “el conjunto de aprendizajes que durante su desarrollo anterior el lector ha construido.” Estos aprendizajes constituyen los esquemas de conocimiento desde los cuales el lector orientará la construcción del significado. El contenido de dichos esquemas se refiere al conocimiento que el lector posee sobre:

- a) el sistema de lengua
- b) el sistema de escritura.
- c) El mundo en general.

Éstos en su conjunto constituyen conceptos, ideas y relaciones que utiliza el lector cuando es preciso. Durante la lectura, el lector utiliza su conocimiento previo a partir de la información del texto, y ésta se relaciona con un esquema preexistente, de lo que resulta una ampliación de tal esquema o la creación de uno nuevo. En la medida en que el lector obtiene nueva información, activa otros esquemas, formando nuevas ideas y ampliando su conocimiento previo. La actividad del lector y los procesos involucrados en dicha actividad constituyen la base de la comprensión. Mientras mayor sea el conocimiento previo del lector respecto del texto que va a leer, mejor será su comprensión.

Tradicionalmente la lectura se ha concebido como el acto de descifrar mecánicamente grafías en sonidos y el aprender a leer, como el desarrollo de

habilidades que conducirán al reconocimiento de dichas grafías. En palabras de Goodman (2000, p. 15) “aprender a leer fue considerado como el dominio de la habilidad para reconocer palabras y adquirir un vocabulario de palabras visualizadas, palabras conocidas a la vista”.

Esta concepción ignora la complejidad del fenómeno de la lectura como actividad constructiva y como experiencia formativa. Las investigaciones más recientes coinciden en otorgar al lector un papel eminentemente activo en el proceso de lectura, de tal modo que el significado no es algo que descansa estrictamente en el texto, sino que es el resultado de un diálogo entre el horizonte cultural del lector y el horizonte del texto, como lo formula Iser (1977, p. 176). Para este teórico la lectura es “un proceso de un efecto cambiante, de carácter dinámico, entre texto y lector”.

Este cambio de paradigma en la concepción de la lectura implica un replanteamiento similar del concepto de comprensión. Esta ya no se limita a la recepción fiel por parte del lector de la información contenida en el texto, sino que incluye también su obligada aportación, que consiste en completar el significado del texto mediante las estrategias inferenciales. Johnston (1989, p. 22) considera que no se ha comprendido el texto si sólo se repiten de memoria los elementos. Agrega que los lectores comprenden un texto cuando establecen conexiones lógicas entre las ideas y las expresan de otra manera. “De este modo, las inferencias son actos fundamentales de comprensión, ya que nos permiten dar sentido a diferentes palabras, unir proposiciones y frases y completar las partes de información ausente”.

La comprensión lectora, tal como se asume en esta investigación, es la actividad cognitiva que desarrolla el lector frente a un texto, en donde pone en juego diversas estrategias para obtener de éste un significado. Garner, (1987) citado por Carrasco (2000, p. 135), señala que las estrategias son “acciones aisladas o series de acciones que se realizan para lograr construir significado al leer un texto”. Tomando en cuenta esta definición de estrategia, en esta investigación se presenta en el apartado 2.2 una serie de acciones para interpretar y construir el significado de un texto narrativo.

1. 2 Niveles de comprensión

Ruffinelli (1999), establece tres niveles de comprensión de lectura: el primero, atiende al sentido informativo, el segundo a la estructura lingüística y el tercero a la expresión de conceptos e ideas del autor.

1. Nivel informativo. En este nivel, el lector hace una lectura literal del texto, es decir, comprende el texto a nivel de los hechos. Aquí predomina la objetividad; así, el nivel de comprensión se basa en el significado denotativo de los términos, es decir, se limita a extraer la información dada en el texto, sin agregar ningún valor interpretativo.
2. Nivel estilístico. Después de haber cubierto la etapa informativa, el lector debe buscar la forma en que se presentan los hechos, lo que conduce al aspecto de estilo del narrador. En este nivel, según Ruffinelli (1999, p.55), el lector “ha de tener un conocimiento mínimo pero suficiente de las técnicas literarias, saber qué es una imagen, una metáfora, un símbolo; saber que el lenguaje posee una función expresiva”.

3. Nivel ideológico. Cuando se lee un texto, parte de la información no se menciona porque el autor la da por entendida y, por otro lado, el lector posee ciertos conocimientos, producto de experiencias previas, que le permiten analizar el contenido connotativo de las ideas. En este nivel, se precisa interpretar las temáticas del escrito, establecer relaciones analógicas de diferente índole y emitir juicios de valor acerca de lo leído.

En la prueba de lectura aplicada a los alumnos se pretende justamente llegar a este último nivel de comprensión para que los alumnos realicen una interpretación del texto; ya que como lo señala Carrasco (2000, p. 82), la interpretación consiste en ir más allá del significado literal y en percatarse de que hay más ideas de las que a primera vista se detectan. Cuadrado (1999, p.22) por su parte, advierte que leer es comprender el texto y formarse un juicio crítico del mismo. Cuando aprender a leer implica comprender, leer es mucho más que un simple acto mecánico de desciframiento de signos gráficos; leer constituye un acto de razonamiento para construir el significado del mensaje escrito teniendo como referencia la información que proporciona el texto y el conocimiento previo del lector. Este conocimiento previo juega un papel fundamental en la comprensión lectora, “ya que permite explicar e integrar la información nueva que se presenta, información que a su vez enriquecerá y hará más compleja su estructura cognoscitiva” (Fernández, 1997, p.9).

1. 3 Tipos de texto.

Un texto es un escrito que contiene las ideas de un autor en relación a un asunto o tema específico. Gómez (1995, p. 31) define al texto “como una unidad constituida por un conjunto de oraciones que, al agruparse en la escritura,

conforman párrafos, capítulos u obras completas”. Por su parte Peronard (1998). señala que el texto es una creación humana convencional puramente simbólica y todo en él está orientado a significar.

Existen diversas clasificaciones de textos. En este trabajo se comparte la propuesta de Ramírez (1999, p. 136) quien los divide en informativos, científicos y literarios.

1. Textos informativos: Los textos informativos son aquellos que difunden los acontecimientos de interés general. Se clasifican en informativos y textos de comentario o valorativos. Pertenecen a la primera división la noticia y el reportaje, que comunican hechos actuales o de importancia, sin comentarlos. Los textos de comentario o valorativos presentan el juicio u opinión de su autor, y son: crónica, artículo y entrevista.

2. Textos científicos: Esta clase de textos se distingue porque son producto de la investigación sistemática en los distintos campos del conocimiento. Los textos científicos se clasifican como propiamente científicos, tecnológicos, didácticos, de divulgación y de consulta.

a) Textos científicos. Textos escritos por especialistas en un lenguaje lleno de tecnicismos, y van dirigidos a los científicos de las distintas áreas del saber. (*Genética molecular humana, sobre la teoría de la relatividad, etc.*)

b) Textos tecnológicos. Se relacionan con los textos anteriores, y explican la manera en que se aplican los descubrimientos científicos. (*Electricidad y electrónica aplicada al automóvil, Determinación de riesgos en los centros de cómputo, etc.*)

- c) Textos didácticos. Este tipo de textos transmiten un conocimiento científico, adecuado al nivel académico de los educandos. (2000 *procedimientos industriales al alcance de todos, ¿Por qué el cielo es azul? La ciencia para todos, etc*)
- d) Textos de divulgación. En ellos se manejan temas científicos en un lenguaje sencillo, apto para todo tipo de lectores. (*Ciencias de la salud, Revista Cuadernos de Pedagogía, etc.*)
- e) Textos de consulta. Los conocimientos del saber se presentan en forma ordenada y especializada. (*Atlas del cuerpo humano, Diccionario enciclopédico ilustrado, etc.*)

3. Textos literarios: Los textos literarios son los escritos en que el autor plasma su ideología en un lenguaje metafórico y expresivo. Predomina la subjetividad, debido a que cada lector interpreta estos textos desde un punto de vista personal. Los textos literarios se dividen en: narrativos, dramáticos y líricos.

- a) Textos narrativos. Estos textos se escriben en prosa. Pertenecen a esta clasificación la novela y el cuento, que son relatos sobre un suceso real o ficticio. Al respecto, Alliende (2002, p.278) señala que “la lectura recreativa puede definirse como una lectura voluntaria o independiente, en la cual los materiales escogidos por el lector son leídos durante una cantidad de tiempo igualmente voluntaria y a un ritmo personal.” Para este trabajo se seleccionó un texto narrativo, específicamente un cuento corto cuyas características se detallarán más adelante.

- b) Textos dramáticos. Se escriben para ser representados, y se caracterizan porque los personajes entran en conflicto. Si el personaje principal es destruido física o moralmente, se habla de una tragedia; cuando la obra tiene un final feliz, se dice que es una comedia.
- c) Finalmente, los textos líricos se escriben en verso y pertenece a esta clasificación la poesía.

1. 4 El hábito de la lectura

Un hábito se adquiere por la repetición de actos iguales. Al respecto, Sánchez (1995, p. 21) menciona que “el hábito se forma por la repetición consciente de una serie de actividades y por la adaptación a determinadas circunstancias, dando lugar a una manera de ser o actuar, adquirida progresivamente a través del aprendizaje”.

Para Robles (2000, p. 40), “el hábito es una costumbre, es la disposición adquirida para realizar actos repetidos”. En el caso de la lectura, el hábito se entiende como una actitud que se manifiesta por la costumbre de recurrir a los libros frecuentemente con algún fin, ya sea de recreación, información o estudio. El hábito de la lectura es un modo de proceder adquirido por la repetición constante, que ha de adherirse al comportamiento habitual y espontáneo del individuo hasta fusionarse con él; para ello la imitación juega un papel determinante, por lo que es indispensable que el medio escolar y social en que se desenvuelve el niño le ofrezca ese modelo a seguir. Al respecto, Argüelles (2003, p. 35) manifiesta que:

“hay diversas formas de fomentar el hábito de la lectura, pero se ha comprobado que ninguna es más eficaz que la natural emulación. Padres que leen engendrarán hijos lectores, pues sobre todo a través del ejemplo nace el interés, a diferencia del discurso que amonesta y castiga la falta de esa inclinación.”

La finalidad de inculcar el hábito de la lectura en el niño responde, en última instancia, al propósito de inculcarlo en la sociedad misma, por lo que implica todo un programa de reeducación por parte de quienes participan directamente en el quehacer educativo y también por parte de los actores sociales que afectan este proceso. El punto de partida, sin embargo, corresponde a la institución escolar. Al respecto, Aceves (1999, p.5), menciona que la lectura “es una de las actividades medulares que condicionan el acceso del conocimiento y es en las escuelas de educación elemental donde se inicia la formación de lectores con actitudes positivas”.

Garrido (1999), señala que un lector es quien lee por su propia voluntad, no sólo por necesidad de estudio o de trabajo sino por el gusto que este acto le produce. De esta manera, la lectura se convierte en una actividad placentera y se recurre a los libros por convicción propia y no por exigencias ajenas. Señala también que la mayoría de los niños de nuestras escuelas llevan una vida familiar muy apartada de la lectura y la escritura, es por eso que la escuela tiene un papel tan importante en la formación de lectores.

Por su parte, Bettelheim (1990, p. 44) afirma que “sólo una minoría de niños se deleita leyendo y más adelante, durante toda su vida, se beneficia considerablemente de ello”. Para la mayoría de los niños, asegura, la lectura constituye una experiencia que prefieren evitar, ya que experimentaron la lectura como un proceso fatigoso que consistía en el reconocimiento de letras o palabras

carentes de significado para ellos. El hecho de leer se convierte de esta manera en algo impuesto, que no representa ninguna satisfacción para el alumno.

El actual programa para la enseñanza del Español (SEP, 1999) se basa en el enfoque comunicativo y funcional, es decir, la lectura se hace efectiva si el niño puede utilizar con fines prácticos lo que lee. Este enfoque privilegia el interés utilitario de la lectura y deja de lado la lectura como gusto estético. Al respecto, Bellenger (1979, p. 11), considera que “el afán utilitario y pragmático entra en conflicto con la lectura como “placer” y el “enriquecimiento cultural”.

Con este enfoque, que privilegia el uso práctico de la lectura, Zaid pronostica que “con su propuesta, la enseñanza primaria formará lectores de libros que sepan cuando menos acudir a una biblioteca, escoger un libro, leerlo, cuidarlo, escribir un resumen y devolverlo, así como consultar un diccionario y un directorio telefónico.” (Argüelles, 2003 p. 102)

Por su parte, Ruffinelli (1999, p.17) establece la diferencia entre lectura utilitaria y lectura literaria. La primera estaría representada por aquellas publicaciones cuyo fin trasciende la índole del texto. “Su utilidad no está en el texto mismo, sino en la información que ese texto posee.” La lectura entonces no consiste en disfrutarla sino en captar su contenido.

En cambio un cuento, una novela o un poema no pretenden dar informaciones ni ser útiles a nivel del uso cotidiano. La justificación única del texto literario es el placer y el disfrute que representa su lectura.

No todos los cuentos o lecturas deben tener una actividad de seguimiento. Venegas (2001), señala que hay expertos que consideran que el goce de la historia es lo único valioso, en cambio hay otros que opinan que las actividades

ayudan a apreciar mejor el texto. Lo importante es que se podrán realizar actividades cuando ellas sean un producto del interés y entusiasmo despertado por la historia.

La designación libro utilitario es empleada habitualmente para señalar aquellos libros que comportan una utilidad inmediata. Los libros científicos, técnicos y los manuales de diversos materiales (mecánicos, culinarios, etc.) son utilitarios, ya que su lectura persigue un propósito explícito que es informar o tratar un asunto.

En el caso contrario, un libro de poemas o una novela no pretenden informar sobre una época histórica o sobre los sentimientos del autor; “el libro literario culmina en la lectura, y la posible utilidad que puede desprenderse de él (por ejemplo, la comprensión de la realidad, el mejoramiento de cada uno como persona, etc.) es necesariamente diferente en cada lector.” (Ruffinelli, 1999, p. 18)

El gusto por la lectura no nace con el individuo (Venegas, 2001), es en la familia donde se contribuye con diversos materiales para que los hijos adquieran el hábito de la lectura y ello se puede lograr si desde pequeños los niños escuchan cuentos interesantes y divertidos, ya que una “una de las actividades que tienen un elevado potencial para fomentar el inicio de las capacidades infantiles para leer y escribir es la lectura de cuentos.” (Pressley, 1999. 103). De esta manera se estimula el interés en aprender a leer y se despierta el gusto por los textos literarios.

Como se ha señalado anteriormente, este tipo de texto no tiene como función informar, sino que se presenta para estimular la imaginación y la reflexión

del lector, es decir, para que éste los recree y a su vez profundice en su propio ser. Al respecto Lain (1985, p.151) comenta :

“...el lector, además de recrear, se recrea, se crea a sí mismo de nuevo, vuelve a crear su propio espíritu. Recreación es, en efecto, esa enmienda que de nosotros hace la lectura cuando aquello que se lee interviene, rectificándonos, en lo que conservamos de nuestra vida anterior: saberes, hábitos intelectuales o estimativos. Recreación hay también, aunque de otro orden, cuando la lectura pertenece a las que de modo más estricto llamamos recreativas” (En: Ladrón de Guevara, 1985).

Lo realmente importante de adquirir el hábito por la lectura es la decisión propia y no impuesta, ya que el hábito se inculca y para aceptarlo es indispensable estar convencidos de que cuando se lee se hace por gusto. El placer de leer se transmite con el ejemplo, por ello es relevante que el niño se familiarice con la lectura y los textos tanto en el hogar como en la escuela, ya que como lo advierte Venegas (2001, p.15), “si tanto en el aula como en el hogar los adultos comparten lecturas y manifiestan con su ejemplo que el texto es valioso, el niño desarrollará un concepto sobre qué significa leer y si es o no importante.”

1.5 Factores del ámbito escolar y familiar que inciden en el gusto por la lectura

Como se ha expuesto anteriormente, la imitación juega un papel primordial en la adquisición de un hábito social. El ambiente familiar constituye por ello un factor determinante para que el individuo desarrolle el hábito de la lectura. Carrasco (2000, p. 106) dice al respecto que “la disponibilidad de materiales de lecturas y el fortalecimiento de las prácticas lectoras en el hogar, particularmente en los primeros años de vida de los niños, son condiciones que han demostrado ser favorecedoras en la formación de lectores”. Ésta fue una de las hipótesis de este trabajo, que más adelante se probó para el caso de Hermosillo, Sonora.

En la mayoría de los hogares la práctica lectora constituye una excepción, por lo cual lo que se aprende en el seno de la familia es, la mayor de las veces, a no leer o a hacerlo sólo cuando es necesario. “Son muchas las influencias hogareñas que impiden al niño aprender a leer. Con frecuencia, la actitud negativa de un niño ante la lectura es consecuencia de la falta de interés de sus padres” (Bettelheim, 1999, p. 19).

La competencia lectora es altamente valorada por la mayoría de los padres de familia, (OCDE, 2002). La mayoría de ellos entienden la práctica lectora como la capacidad de decodificar con cierta rapidez la letra impresa, concepto que, al parecer, comparten también las instituciones escolares, ya que

“lo usual es que la escuela se preocupe por enseñar solamente las destrezas básicas de decodificación y luego se abandone al niño a su suerte. No se le dan al alumno las condiciones que favorezcan el óptimo desarrollo de la lectura comprensiva y, menos aún, de la formación de hábitos lectores” (Venegas, 2001, p. 15)

La lectura, desde este punto de vista, constituye un mero instrumento de sobrevivencia para el individuo y de ahí su alta estimación social, pero también de ahí sus limitaciones para convertirse en práctica libre y liberadora. Así pues, “en nuestra situación actual la mayoría de los adultos saben leer pero no sienten mucha necesidad de hacerlo como no sea para adquirir alguna información específica que les interese o como medio de matar el tiempo con alguna diversión trivial” (Bettelheim, 1990, p.30).

Limitada a su función utilitaria, la lectura difícilmente puede convertirse en una actividad placentera por sí misma. El gusto por la lectura está ligado al gusto por la lectura de textos recreativos, que son aquéllos que estimulan la imaginación y la reflexión. Además de los aportes que puede hacer la lectura recreativa a las

habilidades lectoras y al desarrollo del lenguaje, este tipo de textos permite que el niño, consciente o inconscientemente “agudice su capacidad de observar, extraer lo fundamental, memorizar, resumir, recapitular, apreciar situaciones globales y verbalizar problemas con sus respectivas soluciones” (Venegas,2001, p. 72).

El gusto por la lectura se identifica con el gusto por la cultura, la cual es algo más que el conjunto de saberes prácticos y utilitarios. (Moreiro, 2004) La cultura incluye, además de este tipo de conocimiento, toda una manera de ver el mundo y de relacionarse con él, relación en la que están implícitas las distintas formas de sentir, percibir y valorar lo que experimenta cada individuo como miembro de una sociedad (Moreiro, 2004). La lectura recreativa se cifra en gran medida como un espacio para el debate reflexivo de estos aspectos de la vida humana, que trascienden la simple necesidad de supervivencia y atienden la exigencia de un sentido humano al acto mismo de vivir.

El gusto por leer es también conciencia de ser y estar en el mundo ya que en el pensamiento de Freire “leer es pronunciar el mundo, es el acto que permite al hombre y a la mujer tomar distancia de su práctica (codificarla) para conocerla críticamente, volviendo a ella para transformarla y transformarse a sí mismos” (Freire, 2001, p. 17). La lectura constituye, pues, una práctica eminentemente reflexiva y humanizadora.

La sociedad de consumo en que se vive tiende a sofocar esta tarea de concientización a que aspira la lectura recreativa y genera mecanismos distractores que mantienen a los individuos al margen de dicha experiencia humanizadora. Existe, pues, una especie de conspiración social en contra de la lectura, conspiración que no es intencionalmente planeada por individuos

particulares, sino que emana del orden social en que se vive, el cual privilegia el interés material por encima de los intereses propiamente humanos.

Según Freire (2001), la institución educativa, en su práctica cotidiana cae a menudo en esta trampa enajenante, cuando se limita a instruir o adaptar al individuo a la sociedad. Es indispensable que la educación asuma también el papel liberador y humanizador que le corresponde. Justamente en esta tarea, la lectura recreativa constituye una herramienta imprescindible. A la escuela corresponde romper el círculo vicioso de la enajenación social. La escuela constituye un espacio físico relativamente autónomo capaz de inducir conductas cualitativamente distintas a las que genera el medio ambiente extraescolar en que se desenvuelve el niño. De hecho, se trata de un espacio físicamente austero donde el tipo de mobiliario predispone al trabajo intelectual: pupitres, pizarrón, libreros, etc. lo cual no ocurre en el ámbito doméstico.

En el hogar la falta de aprecio por los libros y la falta de afición a la lectura tienen que ver directamente con la pobreza, “con la depauperación del espacio íntimo y, resumiéndolo todo, con la necesidad” (Argüelles, 2004 p.34). En la casa, la disposición de espacios y objetos atiende exigencias funcionales apegadas a necesidades biológicas y sociales muy concretas: cocina, para preparar alimentos; mesa y sillas, para comer; cama, para dormir; baño para el aseo personal. La sala, por su parte, se distingue de los otros espacios por estar al servicio de las necesidades sociales de quienes habitan la casa. La sala es lo más cercano a lo que podría llamarse espacio de esparcimiento en la mayoría de los casos. Dicho esparcimiento consiste por lo regular en la atención a visitas o en ver televisión. En otras palabras, en la mayoría de los hogares no está previsto un espacio para

la actividad intelectual. Cuando ésta se realiza, se usurpan mobiliario, espacio y tiempo que no le corresponden. El niño hace su tarea en la mesa del comedor, mirando de reojo la televisión, el padre lee en la cama y muchas veces se queda dormido. En fin, la actividad intelectual, en este caso la lectura, se vive en el hogar promedio como una experiencia desagradable y penosa, por lo que difícilmente puede llegar a convertirse en un hábito familiar. Además, no se debe olvidar que en los hogares donde se fomenta la alfabetización, los libros y otros materiales de lectura ocupan un lugar destacado (Pressley, 1999).

“El docente debe recordar que, en nuestro medio, es difícil que el ambiente favorable a la lectura exista en el hogar. De ahí su mayor responsabilidad en la formación de actitudes” (Venegas,2001, p.15).

1.6 Prácticas lectoras comunes en la escuela primaria

En el ámbito escolar se puede detectar una serie de prácticas organizativas y conductuales que orientan la actividad del profesor en una dirección que contraviene en mayor o menor medida la necesidad de atender aspectos cualitativos de los alumnos como son los de carácter emotivo, ético y estético. El profesor se ve presionado a rendir en los aspectos más “visibles” o cuantificables de su desempeño en el aula, que son justamente los que se refieren a la transmisión de conocimientos disciplinares cuya adquisición por parte de los alumnos puede medirse fácilmente.

En lo que respecta a la lectura, ésta suele ser apreciada sólo en su función instrumental y se enfatiza su utilidad práctica. (Bettelheim, 1990)En la escuela primaria la lectura es considerada como uno de los medios de adquisición e

interpretación de conocimientos, de informaciones, de experiencias, es decir, como una forma de aprendizaje que permite adquirir otros aprendizajes. Este enfoque utilitario se hace explícito en el *Libro para el maestro de español de segundo grado* (SEP, 1999, p.9) en donde se manifiesta que “es muy importante que el maestro aproveche todas las oportunidades que se presenten para invitar al niño a leer y a servirse de la lectura con fines prácticos”.

Otras prácticas frecuentes que se observan en la escuela primaria son: la lectura individual por turnos, cuidando la puntuación, la pronunciación, el volumen y la entonación del alumno al momento de leer, y la resolución de cuestionarios que suponen un solo sentido del texto, antes que indagar las reacciones “que despertó en el niño la lectura” (Barreras, 2002, p.117).

El significado de la lectura se construye con más rapidez cuando se lee en silencio , porque el lector no tiene necesidad de expresar oralmente lo que está leyendo. En cuanto a la lectura en voz alta, Carrasco (2000, p. 44) señala el inconveniente de que “a través de ella no se busca comprender el texto, sino sólo sonorizarlo.” En otras palabras, la escuela primaria se ocupa más en favorecer los aspectos formales y exteriores como la dicción y la entonación, descuidando aspectos esenciales como comprensión y el disfrute de la lectura.

La lectura siempre implica una finalidad. Al respecto Solé (1999, p.17) sostiene que “el abanico de objetivos y finalidades por las que un lector se sitúa ante un texto es amplio y variado”.

Por su parte, Venegas (2001, p.15) señala que leer tiene las siguientes funciones y utilidad:

Función cognoscitiva:

- Satisfacer la curiosidad y necesidad de información del niño.
- Desarrollar su lenguaje y operaciones mentales.

Función afectiva:

- Resolver conflictos y satisfacer necesidades de tipo emocional.
- Encontrar alivio a sus temores, en la identificación con los personajes de la literatura infantil de ficción.
- Mejorar sus sentimientos y enriquecer su mundo interior.

Función instrumental:

- Como herramienta de aprendizaje.
- Para solucionar problemas.
- Para encontrar información general o datos específicos.
- Para seguir instrucciones con el fin de realizar una labor.
- Para encontrar actividades que ocupen su tiempo libre.

Función de socialización:

- Para recibir información que permita al lector estar integrado a la vida de su comunidad, ganando seguridad con esta identificación.
- Para asimilar y cambiar creencias y comportamientos dentro de los grupos sociales.
- Para comprender mejor el lenguaje y las costumbres de un pueblo, y para identificarse con su tradición oral y escrita.

Función de estímulo a la creatividad y a la imaginación:

- Para encontrar en sus lecturas la posibilidad de fantasear, descansar, soñar, imaginar.
- Para enriquecer sus posibilidades creativas.
- Para potenciar su capacidad de asociar ideas nuevas, integrándolas a su experiencia personal.

La función instrumental es la que predomina en la escuela primaria, en otras palabras, la lectura es utilizada como instrumento para aprender otros contenidos. Es imposible exigir al alumno la comprensión de un texto si no se le ha preparado para este fin. El desafío de la escuela es:

“formar seres humanos críticos, capaces de leer entre líneas y de asumir una posición propia frente a la sostenida explícita o implícitamente por los autores de los textos con los que interactúan en lugar de persistir en formar individuos dependientes de la letra del texto y de la autoridad de otros” (Lerner, 2001, p. 40)

Un factor que hay que destacar en lo que corresponde a la práctica misma de la enseñanza de la lectura es la preparación o capacitación especial con que cuentan los profesores para inculcar en sus alumnos el hábito de la lectura y el placer de la misma; un indicio altamente revelador es el hecho de que la gran mayoría de los profesores no tienen, ellos mismos, ese hábito:

“una de las principales causas de que la literatura no sea aprovechada adecuadamente en el trabajo docente es el mismo profesor, por su formación, cultura y desconocimiento de estrategias efectivas para enseñar, leer, estudiar, comentar y vivir la literatura” (Barreras, 2002, p. 119)

Este desconocimiento por parte de los profesores del papel formativo de la lectura se traduce en un descuido de la misma, lo cual se ilustra por una práctica sumamente familiar: cuando por alguna razón, el maestro tiene que desatender el grupo, escoge la lección más larga que encuentra y les pide que la lean e incluso

que la copien. La obligatoriedad o la lectura como castigo alejan al niño de los libros. (Venegas 2001).

Por otra parte, el uso agradable y placentero del libro, su disponibilidad y el interés del alumno por las actividades generadas alrededor del texto influirán positivamente en el desarrollo del hábito lector. (Pressley,1999, p.75)

Según Bettelheim (1990), el alumno tiene una actitud adversa a la lectura, recurre a ella sólo en casos necesarios y no sin resistencias. Ello se debe a que la lectura ha constituido una experiencia penosa que trata, naturalmente de evitar. La escuela juega, sin lugar a dudas un papel determinante de esta predisposición negativa hacia la lectura ya que las prácticas tradicionales empleadas por el docente se limitan a que el alumno adquiera conocimientos e información, le preocupa la corrección de lo que se lee y la correspondencia correcta a las respuestas en un examen. El propósito de inculcar el hábito de la lectura en los educandos, responde a la necesidad de formar lectores que lean por voluntad propia, corresponde pues, al docente esta gran responsabilidad de la creación del hábito de leer y ha de experimentar él mismo el placer por la lectura, ya que como señala Cutts: “ los maestros no pueden estimular el interés en la lectura simplemente diciendo a sus alumnos lo divertida, importante o necesaria que es, ni ofreciéndoles libros que alguien juzgó muy entretenidos. Los maestros deben descubrirlo por sí mismos” (Argüelles, 2003, p.49).

La responsabilidad social asumida por la escuela genera una fuerte necesidad de control. La escuela necesita evaluar los aprendizajes. Esta necesidad suele tener consecuencias poco favorables, se lee sólo en el marco de situaciones que permiten al profesor evaluar la comprensión o la fluidez de la

lectura en voz alta. Lo anterior trae como consecuencia que la comprensión sea evaluada “ pero raramente tomada en cuenta como objeto de enseñanza” (Lerner, 2001, p.61).

Barreras (2002), encontró que es frecuente que los docentes encarguen a los alumnos la lectura de un texto y posteriormente la indicación de copiarla en el cuaderno. Esta práctica es común en la escuela primaria y trae como consecuencia que a los niños les fastidie leer. Argüelles (2003, p. 76) cita a Rodolfo Castro para referirse a lo tedioso que resultan estas tareas para los alumnos y señala que tras la repetición de éstas, “los alumnos llegan a realizarlas de manera automática, y una coraza protectora contra la lectura y la escritura se despliega alrededor de ellos. Leer para copiar, escribir para cumplir.”

La lectura suele tener en el aula un carácter obligatorio y utilitario enfatizando su valor práctico (Bettelheim, 1990), es decir , los profesores la utilizan como un medio y no como un fin en sí mismo. Por otro lado, se considera que la lectura se promueve en la escuela por el simple hecho de utilizarla en todas las materias. La concepción de lectura que se tiene en ese sentido es limitada ya que se restringe al hecho de leer independientemente del gusto que haya en hacerlo.

CAPÍTULO II

MARCO METODOLÓGICO

2.1 Métodos y técnicas

La estrategia metodológica que se sigue en este trabajo es de tipo cuantitativo. La población objeto de estudio son los alumnos de 6º grado de primaria de las escuelas de la ciudad de Hermosillo, Sonora, en el ciclo escolar 2001-2002.

De manera completamente aleatoria, se seleccionaron 14 escuelas primarias públicas, y en cada escuela se seleccionó al azar un grupo de 6º grado para obtener una muestra de 400 estudiantes, que corresponde al número requerido estadísticamente para estimar un porcentaje de una población, con un margen de error del 5% y una confiabilidad del 95% (Hernández, 2000).

La aplicación de instrumentos se llevó a cabo en las catorce escuelas, todas ellas de organización completa. Cinco escuelas pertenecen al sistema federalizado y nueve al sistema estatal. Del total de escuelas visitadas, doce son del turno matutino y dos del vespertino.

Los propósitos fundamentales de esta investigación han estado dirigidos a evaluar en el estudiante su capacidad de interpretación del texto y a conocer si ha adquirido el hábito de la lectura. Para tales propósitos se diseñaron dos instrumentos. El primero es una prueba de lectura que consiste en un cuestionario de ocho preguntas, formuladas de tal manera que nos dieran información sobre la actitud del alumno en el acto de lectura, es decir, para conocer si el alumno participa activamente en el acto de lectura o, por el contrario, manifiesta una actitud pasiva o de sometimiento frente al texto escrito.

Los alumnos primeramente hacían una lectura completa del texto, posteriormente respondían la prueba de lectura y finalmente contestaban el segundo instrumento diseñado para detectar sus hábitos de lectura.

El segundo instrumento utilizado en esta investigación es un cuestionario de 18 preguntas que además de proporcionarnos el nombre de la escuela, del alumno, su edad y sexo, aporta datos para tener un diagnóstico general sobre las prácticas lectoras de los niños de sexto grado de primaria, dentro y fuera de la escuela.

Esta encuesta nos permitió indagar si los alumnos leen otros libros que no sean los de texto, la opinión que tienen acerca del libro de lecturas de sexto grado, si hay biblioteca en el aula y en la escuela, si acuden a las bibliotecas públicas, las preferencias lectoras suyas y de sus padres y, finalmente, el efecto que les produce la lectura al leer algún libro.

Por último, ambos instrumentos fueron probados en otros cien niños inscritos en cuatro escuelas primarias que llevan a cabo programas de fomento a la lectura. Estas escuelas son de sostenimiento particular. Cabe aclarar que fueron seleccionadas deliberadamente en función de la buena realización de programas de esta naturaleza. Es necesario pues, aclarar que no se trata de una comparación entre escuelas públicas y privadas, sino solamente de probar que es posible elevar los índices de comprensión de lectura mediante prácticas diseñadas con ese propósito.

2.2 Aspectos a evaluar en la comprensión del texto narrativo seleccionado

El texto que se eligió en este trabajo es de tipo narrativo. Se escogió principalmente porque reúne las características propias de la literatura infantil que define Venegas (2001) y son las que a continuación se señalan:

1. Contiene descripciones claras, ágiles y cortas.
2. Presenta diálogos frecuentes, igualmente rápidos, elaborados con frases que transmitan pensamientos completos en pocas palabras.
3. Hay acción ininterrumpida, que mueva a la curiosidad mediante el suspenso.
4. Presenta toda la imaginación posible.
5. Existe humor. El niño capta más sencillamente el llamado humor de situación.
6. Incluye imágenes de gran belleza.
7. Tiene atracción y entretenimiento. Sólo aquellas narraciones interesantes pueden cautivar la atención del niño, que es necesariamente inestable, como consecuencia de su capacidad de concentración.

Por otra parte, La narración es uno de los tres grandes géneros literarios, según la tipología clásica, (los otros dos son el lírico y el dramático) que consiste en dar cuenta de uno o más hechos que se concretizan en forma de relato. Estos a su vez se agrupan en géneros particulares como novela, cuento, epopeya, fábula, mito , etc.

Dado que se trata de un texto literario, es indispensable establecer que su lectura implica habilidades y procesos de comprensión específicos, relativamente distintos a los que se requieren en la lectura de textos informativos o científicos. (Moreiro, 2004). En estos últimos, juega un papel importante la corroboración con el mundo extratextual y en esa corroboración se decide en gran medida su validez.

En los textos literarios, en cambio, la referencialidad juega un papel secundario y su valor radica esencialmente en su estructura interna. Cuando leemos un cuento o una fábula no exigimos que los hechos relatados hayan ocurrido realmente, sino que el texto nos interesa por otros motivos: nos despierta curiosidad, nos sorprende con su singularidad, nos provoca suspenso, nos deleita por sus descripciones y nos hace pensar y reflexionar sobre el mundo narrado y sobre nuestro propio mundo. Este texto es precisamente un cuento de animales, y la característica fundamental de estos cuentos es que “los animales tienen actuaciones similares a las personas. Tienen reacciones, deseos, pasiones y artimañas propias de los seres humanos” (Venegas, 2001, p. 203).

Para entender un relato, es necesario contar con las habilidades lectoras que demanda el texto informativo ya que es necesario captar con rigor la historia misma que se relata; pero, además, se requieren habilidades interpretativas que tienen que ver con el carácter simbólico del texto literario. El lenguaje simbólico confiere al texto literario otra significación aparte de la estrictamente literal, la cual sólo puede ser alcanzada mediante la acción interpretativa. Como señala Ricoeur (1999, p. 14), “el símbolo es una expresión lingüística de doble sentido que requiere una interpretación, y la interpretación es un trabajo de comprensión que se propone descifrar los símbolos”.

La mayoría de los autores revisados en este trabajo como Carrasco (2000), Fernández (1997), Garrido (1999), Gómez (1995), Goodman (2000), Pipkin (1998), coinciden en afirmar que el proceso de comprensión lectora es de tipo interactivo y que el significado no es algo que está en el texto, sino que es el resultado progresivo de la construcción que realiza el lector.

En dicho proceso, el lector emplea un conjunto de estrategias que constituyen un esquema complejo con el cual se obtiene, se evalúa y se utiliza la información textual para construir un significado al relacionar aspectos implícitos como por ejemplo las inferencias.

La prueba de lectura diseñada en este trabajo para evaluar la comprensión lectora incluye la realización de inferencias. Según Pipkin (1998, p. 64), las inferencias son “suposiciones relativas a contenidos ausentes o insuficientemente manifiestos en el texto, a espacios en blanco, intersticios que el sujeto rellena”. Por su parte, Goodman (2000, p. 21) define a la inferencia como un elemento eficaz por el cual los lectores “complementan la información disponible, utilizando su conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que ya poseen. Los lectores utilizan estrategias de inferencia para inferir lo que no está explícito en el texto.”

En este mismo rubro, Trabasso (1980), citado por Johnston (1989), menciona que una de las funciones que realizan las inferencias es establecer un marco más extenso dentro del cual interpretar.

La lectura que se utilizó en esta investigación fue un texto narrativo, tomado del libro de lecturas del alumno de sexto grado, titulado *Dos amibas amigas*, de Celorio (SEP, 1994). La elección de este texto obedece también a la conveniencia de estar al alcance de todos los niños seleccionados, pues además de resultar un tema de interés para el alumno, ofrece la posibilidad de conocer cuál es la interpretación personal que el niño hace del texto, ya que según Moreiro (2004), los textos literarios constituyen la mejor oportunidad para inducir en los alumnos

actos de interpretación frente a la palabra escrita, que es precisamente hacia donde se orienta este trabajo. El texto es el siguiente:

Dos amibas amigas

Dos amibas vivían muy contentas en el estómago de Fausto, relativamente cerca del píloro. Pasaban la vida cómodamente, comían muy bien y nunca trabajaban: eran lo que se llama unas parásitas. Se querían mucho, eran buenas amigas, pero de vez en cuando entraban en fuertes discusiones porque tenían temperamentos muy distintos y cada una aprovechaba su ocio de manera diferente: una era muy pensativa y siempre se preguntaba qué sucedería al día siguiente; la otra, en cambio, era muy glotona, se pasaba el día comiendo y prefería vivir con gusto cada instante de su vida sin pensar en el mañana.

Una vez, a la hora de la comida, la amiba pensativa le platicó a su compañera lo que había estado pensando esa mañana:

-A lo mejor –le dijo- el mundo que nos rodea, los ríos, las montañas, los valles, los grandísimos canales, el cielo, no son tan grandes como los vemos; a lo mejor este mundo es muy pequeñito y todos los que vivimos aquí no somos más que unos bichitos diminutos que estamos adentro de otro bicho más grande, y ese otro bicho está en otro más grande y...

La amiga glotona, que estaba comiéndose una lenteja gigantesca, le dijo que eso no era posible y que consideraba una manera de perder el tiempo pensar en esas tonterías.

Cuando Fausto terminó el plato de lentejas que estaba comiendo, se tomó una medicina y las dos amibas desaparecieron.

Fausto y Enrique, su gordísimo invitado, se quedaron platicando de sobremesa. Fausto decía que a lo mejor el hombre no era más que un bichito diminuto que vivía adentro de otro bicho más grande... Pero Enrique, que no había acabado de comerse su inmenso plato de lentejas, lo interrumpió:

-Eso no es posible -le dijo-, y creo que es una manera de perder el tiempo pensar en esas tonterías...

Las ocho preguntas que se les formularon a los alumnos son las siguientes:

- 1.- ¿Las amibas sabían que vivían en el estómago de Fausto? ¿Cómo lo sabes?
- 2.- Fausto sabía que tenía amibas? ¿cómo lo sabes?
- 3.-¿Qué son los ríos, las montañas, los valles y los grandísimos canales que ven las amibas?
- 4.-¿Encuentras humor en alguna parte de este texto? ¿Dónde?
- 5.-¿A qué se debe que en este texto las amibas hablen?
- 6.-¿Crees que sea pérdida de tiempo pensar como Fausto y la amiba pensativa?
- 7.-¿Crees que sea posible que nosotros también estemos viviendo dentro de otro ser mucho más grande y que no nos demos cuenta?
- 8.-¿Qué reflexiones te provoca este texto?

En las dos primeras preguntas de la prueba de lectura se requiere que los alumnos realicen inferencias de elaboración, es decir, según los procedimientos empleados a “como” se infiere, es necesario que completen huecos de información ausente, a partir de la información textual y la interpreten de acuerdo a sus conocimientos previos para dar respuesta a las preguntas solicitadas.

En una narración no importa qué tanto se narre, sino desde qué punto de vista se narra, es decir, en un relato existen diferentes perspectivas: la del narrador, la de los personajes, la de la trama y la del lector. Así tenemos que el discurso del narrador es diferente al de los personajes. Pimentel (1998, p. 95), asegura que se ha insistido en “el deslinde entre la voz que narra y la perspectiva que orienta el relato”. Para saber si el alumno es capaz de establecer analogías y distinguir perspectivas dentro del texto narrativo se formuló la pregunta tres: ¿Qué son los ríos, las montañas, los valles y los grandísimos canales que ven las amibas? La respuesta es que son los órganos de Fausto. En efecto, desde la perspectiva de las amibas, las partes internas de Fausto constituyen todo un paisaje. Es importante remarcar el paralelismo que se da entre las dos amibas y los dos amigos, ya que en realidad se trata de un paralelismo entre dos mundos y es indispensable para el lector tener conciencia de esa relación para realizar implicaciones de orden interpretativo.

La pregunta cuatro ¿Encuentras humor en alguna parte de este texto? ¿Dónde? Se espera que el humor resulte del juego irónico que se da en la relación de los dos mundos, el de las amibas y el de los dos amigos. Respecto a este tema, Venegas (2001) señala que los niños pequeños disfrutan del ritmo, la rima y el lenguaje en los textos literarios, mientras que los niños mayores encuentran mucha diversión en el humor y en las situaciones irreverentes. El hecho de que los niños detecten este humor constituye un indicio importante de que están haciendo una lectura interpretativa del texto.

Con el fin de detectar si el alumno es capaz de identificar distintos tipos de texto y acomodarse adecuadamente a ellos, se formuló la siguiente pregunta: ¿A

qué se debe que en este texto las amibas hablan? La pregunta está formulada para corroborar que el niño está identificando esta lectura como un texto de ficción literaria, en el cual es permitido utilizar este tipo de recursos. Por tanto pueden considerarse como válidas respuestas como: porque es una fábula, porque es un cuento, porque todo es imaginario, etc.

Las preguntas seis y siete se enuncian para saber si el alumno es capaz de formular juicios personales sobre el tema de un texto a través de una inferencia de opinión. Tales preguntas son: ¿Crees que sea pérdida de tiempo pensar como Fausto y la amiba pensativa? ¿Por qué? y ¿Crees que sea posible que nosotros también estemos viviendo dentro de otro ser mucho más grande y que no nos demos cuenta? ¿Por qué? Las respuestas emitidas por los alumnos serán consideradas como adecuadas cuando las inferencias resulten coherentes con el tema del texto, es decir, cuando expresen juicios en donde se manifieste la importancia de reflexionar acerca del mundo en que habitamos y que, además, los seres humanos también podríamos ser entes pequeños que habitamos quizá en un ser más grande y que aún no lo sabemos. En palabras de los niños resultan válidas respuestas como: “A lo mejor nosotros somos unas amibas de otro bicho más grande”, “No, porque no siento que yo viva adentro de alguien, vivo en la tierra”; Sí, porque aún no hemos explorado el universo en su totalidad”

Finalmente, para saber si el estudiante es capaz de interpretar el sentido de una narración se formula la siguiente pregunta: ¿Qué reflexiones te provoca este texto? Se optó por formular esta pregunta de manera abierta para posibilitar que el alumno expresara su interpretación particular del texto, ya que el texto literario no posee un solo sentido, sino múltiples. Al respecto, Carrasco (2000, p. 128), señala

que en la lectura el lector desempeña un papel fundamental ya que éste “genera significados respondiendo al texto, interpreta, asume el control de la lectura, se autorregula, y decide interpretar un texto en forma abierta e individual”.

La autorregulación consiste en elegir estar activo a nivel cognitivo, es decir, que los alumnos sepan decidir qué proceso estratégico utilizar cuando se enfrentan a los textos. (Pressley, 1999)

2.3 Aspectos educativos relacionados con la práctica de la lectura

Complementario al instrumento descrito en el apartado anterior se aplicó también un segundo instrumento que consiste en un cuestionario de 18 preguntas en donde se aportan datos para tener un diagnóstico general sobre las prácticas lectoras de los niños de sexto grado dentro y fuera de la escuela.

Esta encuesta nos permitió indagar si los alumnos leen otros libros que no sean los de texto, la opinión que tienen acerca del libro de lecturas de sexto grado, si hay biblioteca en el aula y en la escuela, si acuden a las bibliotecas públicas, las preferencias lectoras suyas y de sus padres y, finalmente, el efecto que les produce leer algún libro.

El formato de esta encuesta se presenta a continuación con la justificación de cada una de las preguntas.

1. ¿Has leído libros que no sean los de texto? Sí NO

*Esta pregunta se formuló para detectar si la lectura es una actividad restringida al ámbito escolar.

2.Si tu respuesta es sí, escribe el nombre de esos libros

*Se formuló así para conocer las preferencias lectoras dominantes.

3. ¿Qué te parece el libro de lecturas de 6° grado?

divertido aburrido regular otro_____

*Ésta se hizo para saber hasta qué grado los libros oficiales contribuyen a desarrollar el gusto por la lectura.

4. ¿Tienes algún libro de cuentos favorito ?..... SÍ NO

*Para detectar si hay algún contacto con la tradición literaria infantil.

5. ¿Cómo se llama ese libro ?

*Para obtener información sobre las preferencias lectoras dentro de la literatura infantil

6. ¿Hay en tu salón una pequeña biblioteca para que leas? SÍ NO

*Para detectar si en el aula se promueve la lectura

7. ¿Con qué frecuencia usas la biblioteca del salón?

Más de una vez a la semana De vez en cuando Una vez a la semana
Nunca

*Para detectar si la práctica lectora tiene un carácter regular dentro del aula

8. ¿Hay biblioteca en tu escuela ?.....SÍ NO

*Para determinar si las condiciones materiales de la escuela contribuyen eficazmente en la formación de lectores.

9. ¿Con qué frecuencia vas a la biblioteca escolar?

Más de una vez a la semana De vez en cuando Una vez a la semana
Nunca

*Para detectar si la práctica lectora tiene un carácter regular en la institución escolar

10. Si contestaste *nunca*, ¿Por qué nunca vas a la biblioteca de tu escuela?

*Para saber por qué aun cuando al alumno le gusta ir a la biblioteca escolar, nunca acude a ella.

11. ¿Acudes a alguna biblioteca pública que hay en tu ciudad para leer algún libro?

SÍ NO

*Para detectar si la biblioteca pública está influyendo en la actividad lectora de los niños

12. ¿Con qué frecuencia acudes a la biblioteca pública?

*Para determinar el grado en que la biblioteca pública está contribuyendo en la formación de niños lectores

13. ¿Lees en tu casa ?.....Sí NO

*Para detectar si el ambiente del hogar contribuye con la actitud lectora.

14. ¿Qué lees en casa ?

historietas periódico libros revistas otro_____

*Para determinar la clase de textos que estimulan la lectura de los niños

15. ¿Leen tus padres en casa ?.....Sí NO

*Para determinar el factor imitación (de los padres) como estímulo para la lectura

16. ¿Qué leen tus padres en casa?

El periódico revistas libros otro_____

*Para conocer el tipo de cultura escrita que predomina en los hogares donde hay padres lectores.

17. Si tu respuesta fue que tus padres leen libros, ¿qué tipo de libros son?

Enciclopedias libros de ciencia novelas religión otros

*Para conocer las preferencias lectoras de los padres.

18. ¿Qué te produce la lectura cuando lees algún libro?

interés sueño aburrimiento otro

*Para obtener información concreta sobre su actitud y prejuicios sobre el acto de leer.

2.4 Muestra

El presente trabajo es una investigación descriptiva de orientación cuantitativa (Flórez, 2001), ya que se basa en muestras representativas de la población de estudio, para posteriormente analizar los datos con métodos estadísticos. La población objeto de estudio son los alumnos y alumnas de 6º grado de primaria de las escuelas de la ciudad de Hermosillo, Sonora, en el ciclo escolar 2001-2002. La determinación de la muestra representativa se hizo mediante un muestreo aleatorio sistemático (Bisquerra, 2000, p. 82).

Se seleccionaron 14 escuelas primarias y en cada escuela se seleccionó al azar un grupo de 6º grado; considerando que cada grupo cuenta con 30 alumnos aproximadamente, se obtuvo una muestra de 400 estudiantes. Todas las escuelas son de organización completa y se ubican en el casco urbano de la ciudad de Hermosillo, Sonora, 5 escuelas pertenecen al sistema federalizado y 9 al sistema estatal. Del total de escuelas visitadas, 12 son del turno matutino y 2 del vespertino. Las escuelas encuestadas son las siguientes:

ESCUELA	ALUMNOS ENCUESTADOS
1.Profr. Francisco Navarro Estrada	31

2.Profr. Rosalío Moreno	35
3.Club de Leones 4	30
4.Vicente Mora	31
5.Ford 142 núm. 2	21
6.Manuel Ríos y Ríos	25
7.Bernardo Rivera Rodríguez	30
8.Profr. Lamberto Hernández	35
9.Estado de Oaxaca	31
10.Profr. Manuel Mirazo Navarrete	31
11.Benito Juárez	25
12.Ramón López Velarde	20
13.Fernando Montes de Oca	24
14.Profr. Eduardo W Villa	31
TOTAL DE LA MUESTRA	400

Cada escuela se visitó por una sola ocasión. Primeramente se le solicitaba permiso al director del plantel para aplicar el cuestionario de comprensión y la encuesta de lectura a un grupo de sexto grado y generalmente era el director quien se dirigía al aula y hacía la petición al maestro titular del grado. En otras ocasiones sólo indicaba la ubicación del salón correspondiente y al hablar con los maestros ellos nos permitían pasar al salón y procedíamos con la aplicación de los instrumentos. En el salón de clases se les informaba a los alumnos que su

colaboración sería muy importante para la investigación por lo que se les pedía que hicieran una lectura cuidadosa del texto y que contestaran individualmente. También se les comunicó que el trabajo no representaba ninguna calificación para ellos, para que pudieran estar tranquilos y contestaran con calma cada una de las preguntas.

Los propósitos fundamentales de esta investigación están dirigidos a evaluar en el estudiante su capacidad de reflexión crítica ante el texto y conocer si ha adquirido el hábito de la lectura. Para tales propósitos se diseñaron los dos instrumentos que ya se mencionaron.

El primero es una prueba de lectura que consiste en un cuestionario de ocho preguntas formuladas de tal manera que nos dieran información sobre la actitud del alumno en el acto de lectura, es decir, para conocer si el alumno participa activamente en el acto de lectura, o por el contrario, manifiesta una actitud pasiva o de sometimiento frente al texto escrito.

La elaboración de este cuestionario resultó particularmente problemática, ya que en este trabajo se pretende superar el concepto tradicional de comprensión lectora que se limita a la comprensión literal del texto, y evaluar aspectos que van más allá del mero entendimiento literal.

La comprensión lectora es un proceso complejo que implica una contribución por parte del lector, el cual aporta un significado a lo que lee a partir de sus conocimientos previos. De esta manera podemos decir que el lector completa huecos o espacios de indeterminación que hay en el texto mediante su actividad inferencial e interpretativa (Pipkin, 1998). La medición de esta actividad desplegada por el lector es fundamental para la evaluación de la comprensión

lectora, es por ello que para evaluarla fue necesario diseñar una prueba con la cual pudiéramos determinar hasta qué grado el alumno es capaz de hacer inferencias, establecer analogías y distinguir perspectivas dentro del texto, disfrutar de la lectura, identificar distintos tipos de texto, formular juicios personales sobre el tema de un texto y realizar interpretaciones válidas.

Garton (1991) advierte que además de leer a los niños, el profesor debe también comentar la historia y hacer preguntas acerca de ella. Las preguntas formuladas no deben ser simplemente las referidas a los hechos y que pueden ser contestadas con información explícita del texto. Las preguntas incluidas en la prueba se plantean interrogantes que requieren inferencias, que lleven al niño más allá del texto inmediato.

Por su parte Cuadrado (1999) señala que es preciso que los profesores enseñen estrategias de comprensión, que no son mas que diversas tareas o formas con las que debe enfrentarse el alumno para la adquisición de su significado.

En las aulas donde se enseñan procesos de comprensión los niños disfrutan de verdad. Cuando los alumnos explican las historias que han leído, no se trata solamente de que describan la información contenida en el texto, sino que lo interpreten reflejando las actividades cognitivas que tuvieron lugar durante la lectura. (Preesley, 1999). (gráfica N° ocho)

2.5 Modelo de evaluación

Para cada una de estas tareas de comprensión era necesario dar cuenta de los niveles de logro, por lo que se recurrió al modelo de evaluación de

comprensión lectora que propone Margarita Gómez Palacio (1995), para determinar si las respuestas son adecuadas, inadecuadas o parcialmente adecuadas, sólo que en esta investigación se propone una variante que consiste en asignar un valor numérico de 0, 1 ó 2, de acuerdo a las respuestas dadas por los alumnos, para poderlas cuantificar estadísticamente.

Cada respuesta se consideró:

- ADECUADA. Cuando el lector realizó la tarea intelectual implicada (2).
- PARCIALMENTE ADECUADA Cuando el alumno respondió en forma incompleta o no completamente desarrollada, es decir, cuando la respuesta no proveía suficiente información (1).
- INADECUADA Cuando el alumno daba respuestas en forma incoherente o completamente ajenas a lo solicitado. La ausencia de respuesta también se consideró como respuesta inadecuada (0).

Se conformó una base de datos en el programa Excell en donde se registró cada pregunta correcta, incorrecta o parcialmente correcta de la prueba de lectura. Asimismo se registró también cada una de las respuestas dadas por los niños en el cuestionario que se usó para detectar sus prácticas lectoras dentro y fuera de la escuela, lo que nos permitió procesar los datos para llevar a cabo la interpretación de resultados.

También en esta investigación se seleccionaron cuatro escuelas particulares en el mismo ciclo escolar 2001-2002, con el fin de tener un referente

acerca de escuelas en donde se llevan a cabo programas de promoción de la lectura. La muestra es de 113 alumnos. Las escuelas son las siguientes:

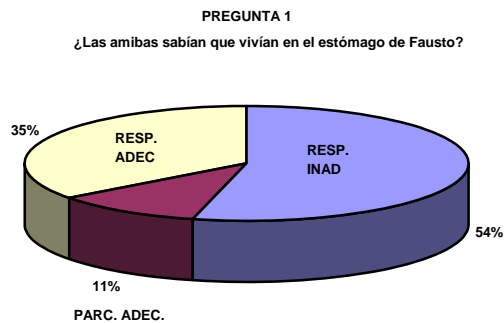
Escuela	alumnos
1. Instituto Vanguardia	35
2. Nuevos Horizontes	28
3. Colegio Muñoz	36
4. Alerce. Formación Integral	14
Total de la muestra	113

CAPÍTULO III

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

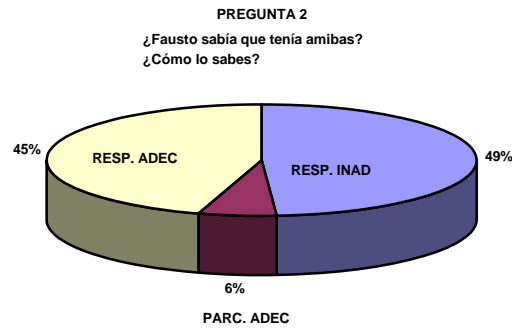
En este capítulo se presentan primeramente los resultados de la prueba que se aplicó a los estudiantes para evaluar mediante ocho reactivos la comprensión lectora de un texto escrito. Seguidamente se da a conocer el nivel de comprensión logrado por los alumnos, posteriormente se presentan los resultados del cuestionario aplicado para detectar los hábitos de lectura de los alumnos encuestados y, finalmente, se describen las prácticas de lectura en las cuatro escuelas primarias particulares que se visitaron y los resultados obtenidos en las mismas.

3.1 Resultados de la prueba para evaluar la comprensión lectora de los estudiantes que acuden a las escuelas primarias públicas



Gráfica 1. Inferencia de elaboración.

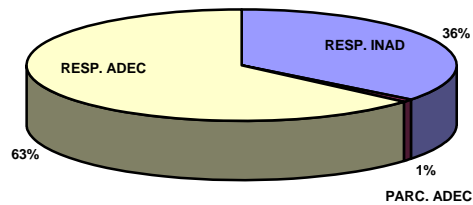
- La primera pregunta del cuestionario es ¿Las amibas sabían que vivían en el estómago de Fausto? ¿Cómo lo sabes? Esta pregunta se formuló para saber si el alumno es capaz de hacer una inferencia de elaboración, esto es, según los procedimientos empleados en relación a cómo se infiere. Según Alliende (2002), se requiere que el alumno use las ideas e informaciones explícitamente planteadas en el texto, su intuición y su experiencia personal como base para conjeturas e hipótesis. La comprensión inferencial se estimula mediante la lectura, y las preguntas que demandan pensamientos e imaginación que van más allá de la página impresa. La respuesta adecuada es que las amibas no sabían que vivían en el estómago de Fausto. Una de ellas, la más pensativa, sólo sospechaba que posiblemente eran unos seres más pequeños viviendo dentro de otro ser más grande; sin embargo no lo sabía con exactitud y todo lo que las rodeaba constituía su mundo para ellas. Los resultados muestran que en la pregunta número uno, el 54% de los alumnos contestó inadecuadamente, el 11% dio una respuesta parcialmente adecuada y sólo el 35% contestó adecuadamente, lo que muestra que la mayoría de los alumnos no hicieron la inferencia requerida. Las respuestas inadecuadas más comunes de los niños fueron “las amibas sí sabían que vivían en el estómago de Fausto” ¿Cómo lo sabes? “Porque lo leí.”



Gráfica 2. Inferencia de elaboración.

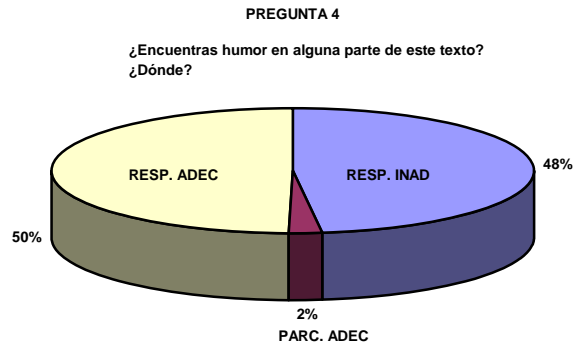
- La segunda pregunta, al igual que en la primera, se solicita una inferencia de elaboración al preguntar ¿Fausto sabía que tenía amibas? ¿Cómo lo sabes? La respuesta es que Fausto sí sabía que tenía amibas porque al terminar de comer se tomó una medicina y las dos amibas desaparecieron. Alma Carrasco (2000, p. 140) refiere que al formular inferencias, es decir al completar los huecos de información en el texto, “el lector está construyendo una interpretación”. En la pregunta número dos, menos de la mitad de los alumnos respondieron adecuadamente, contestando que Fausto sabía que tenía amibas porque se tomaba una medicina”, el 6% contestó parcialmente bien y el 49% ofreció una respuesta inadecuada a la inferencia solicitada lo que explica que la mayoría de los alumnos no son capaces de hacer inferencias de un texto. Las respuestas que mayormente ofrecían los alumnos eran “Fausto no sabía que tenía amibas porque él no sentía nada”.

PREGUNTA 3
¿Qué son los ríos, las montañas, los valles y los grandísimos canales que ven las amibas?



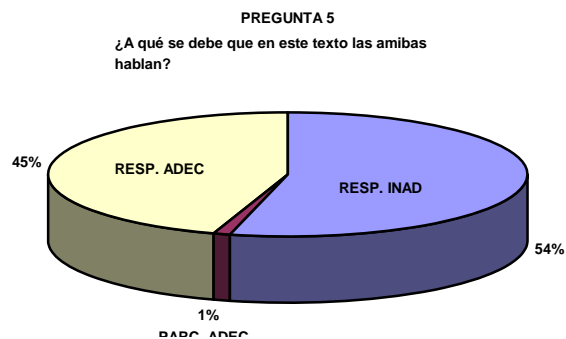
Gráfica 3. Establecer analogías y distinguir perspectivas en el texto.

- La pregunta tres es para saber si el alumno es capaz de establecer analogías y distinguir perspectivas dentro del texto narrativo ¿Qué son los ríos, las montañas, los valles y los grandísimos canales que ven las amibas? La respuesta es que son los órganos de Fausto. La pregunta que se hace nos ayuda a corroborar que el alumno está entendiendo el juego de perspectiva que hay en esta narración. La perspectiva, como lo propone Genette, en Pimentel (1998, p. 96), “se define como un filtro, un principio de selección y de combinación de la información narrativa, la cual se da en función de una posición determinada”, en este caso la de las amibas y también la de los amigos. En esta pregunta, el 63% de los alumnos respondió adecuadamente al contestar que eran “los órganos de Fausto” ; esto nos indica que la mayor parte de los alumnos es capaz de comprender los recursos de perspectiva del discurso narrativo.



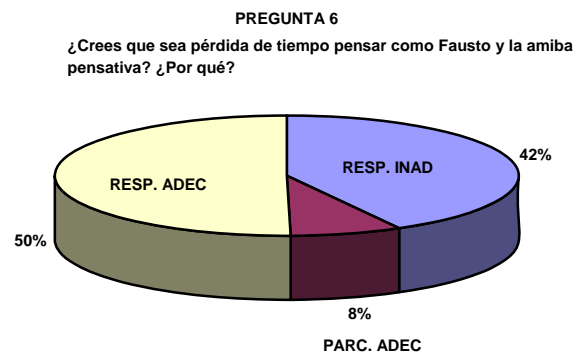
Gráfica 4. Disfrute de la lectura.

- La pregunta cuatro ¿Encuentras humor en alguna parte de este texto? ¿Dónde? se formuló para saber si el alumno disfruta de la lectura encontrando ironía en el texto escrito. La detección del humor nos da una pauta para saber si el alumno manifiesta comprensión del texto. Desde luego, se trata solamente de cierto grado de comprensión simbólica que no garantiza necesariamente una interpretación adecuada del texto como totalidad. Al responder la pregunta cuatro se pudo constatar que la mitad de los alumnos encuentran humor en la lectura, mientras que la otra mitad no disfruta de la lectura de textos narrativos.



Gráfica 5. Identificación de distintos tipos de texto.

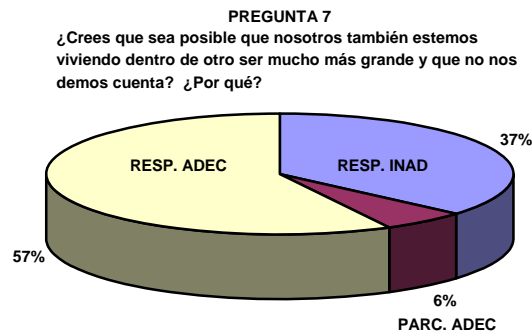
- En la pregunta número cinco, más de la mitad respondió inadecuadamente a la pregunta ¿a qué se debe que en este texto las amibas hablan?, el 45% tuvo una respuesta adecuada y sólo el 1% contestó parcialmente correcto, lo anterior explica que la mayoría de los niños no saben identificar los distintos tipos de texto, en este caso un texto narrativo de ficción. Muchas de las respuestas inadecuadas eran que las amibas hablaban “para poder entenderse”.



Gráfica 6. Formulación de juicios personales

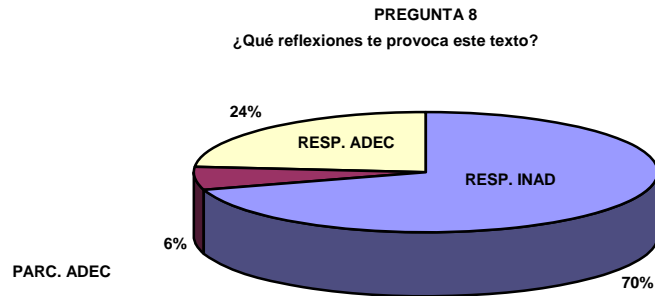
- La pregunta seis ¿crees que sea pérdida de tiempo pensar como Fausto y la amiba pensativa? Se formuló para saber si el alumno es capaz de establecer juicios personales sobre el tema de un texto. En esta pregunta se pudo observar que muchos alumnos hacían una coma en el verbo “pensar”, de tal modo que la lectura que hacían era “¿crees que sea pérdida de tiempo pensar, como Fausto y la amiba pensativa? Por lo que sus respuestas se orientaban a decir que “es bueno pensar, que no es

pérdida de tiempo pensar en la salud”, esto implica que la pregunta tomaba otro sentido. Al momento de evaluar las respuestas se consideraron válidos los dos sentidos pues tratándose de una opinión personal se tomaba como adecuada si la respuesta ofrecida era congruente. El 50% contestó de manera adecuada, el 42% contestó inadecuadamente y el 8% parcialmente adecuada.



Gráfica 7. Formulación de juicios personales

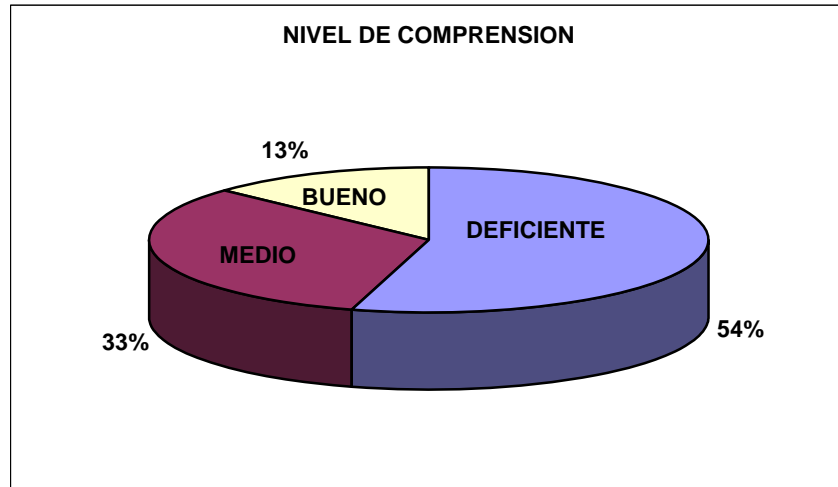
- En la pregunta número siete se requería igualmente que el alumno expusiera un juicio personal a la pregunta ¿ crees que sea posible que nosotros también estemos viviendo dentro de otro ser mucho más grande y que no nos demos cuenta?, la mayoría de los niños dio una respuesta adecuada lo cual indica que el 57% de los alumnos son capaces de ofrecer respuestas adecuadas a preguntas que impliquen una opinión personal, mientras que el 37% ofreció una respuesta ajena a la solicitada y el 6% no dio una respuesta suficientemente desarrollada.



Gráfica 8. Interpretación del texto.

- Según Alliende (2002), una lectura crítica requiere que el lector emita un juicio valorativo, comparando las ideas presentadas en el texto con criterios externos dados por él o por otros medios escritos, o bien con un criterio interno dado por la experiencia, conocimiento o valores del lector. En la última pregunta de la prueba acerca de las reflexiones que les provocaba el texto leído, el 70% de los estudiantes respondió inadecuadamente, el 24% contestó adecuadamente y el resto dio una respuesta parcialmente adecuada. Estos porcentajes dan cuenta de que la mayoría de los alumnos no son capaces de dar una interpretación del texto. Pressley (1999), señala que los niños en la escuela primaria son capaces de asumir una actitud activa durante la lectura, es decir, pueden aprender a predecir, a cuestionar, reflexionar y elaborar imágenes mentales mientras van leyendo. Muchos estudiantes contestaron que el texto no les provocaba ninguna reflexión, gran parte de ellos respondió que no debían comer “comida chatarra”, o que a lo mejor ellos también tenían dentro de su estómago a

“dos amibas amigas”, lo que indica que hicieron una lectura literal y no trascendieron el sentido del texto.



Gráfica 9. Nivel de comprensión de alumnos de escuelas públicas.

- La evaluación de la comprensión lectora consistió en interpretar la actuación del alumno en una prueba basada en un texto y un contexto determinados. Johnston (1989, p. 39) asegura que los resultados de la prueba dependerán de las características de la misma, de la naturaleza del texto, así como de las habilidades lectoras y el conocimiento previo del individuo.

En lo sucesivo, analizaremos cada uno de los aspectos señalados por este autor:

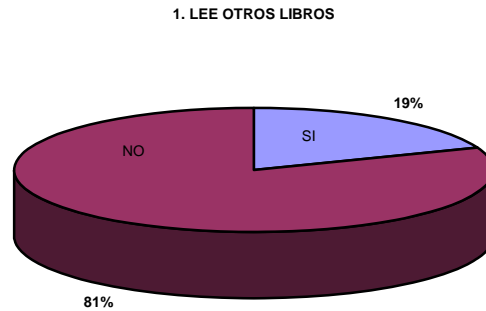
1. Características de la prueba. La prueba fue diseñada para que los alumnos usaran las ideas e informaciones explícitamente planteadas, su intuición y su experiencia personal como base para llegar a formular conjeturas e hipótesis (Alliende, 2002).

2. Naturaleza del texto y del contexto. El texto elegido cumple con cada una de las condiciones que señala Peronard (1998, p. 103) para que un acto de comprensión se concrete. Estas condiciones son: que el texto “debe hallarse bien estructurado, permanecer al alcance comprensivo del intérprete, estar inserto en contextos situacionales apropiados y no ofrecer vacíos ni ambigüedades insuperables.” El contexto es todo aquello que el comprendedor percibe como exterior a sí mismo y que para el desempeño de su tarea suele ocupar un lugar secundario como puede ser estado del tiempo, color del cielo, proximidad o lejanía de un objeto, es decir, todo aquello que conforma parte del trasfondo, escenario o situación inmediata en la cual se realiza el acto de comprensión textual. (Peronard, p.102). En cuanto al contexto, la prueba se llevó a cabo en las mismas aulas de los niños en donde ellos se sentían cómodos y tranquilos, además que el texto seleccionado forma parte del libro de lecturas de español de sexto grado.
3. Habilidades lectoras y conocimiento previo. Se consideró que los alumnos de sexto grado cumplen con las condiciones que establece Peronard (1998, p.103) para que se concrete un acto particular de comprensión: Primeramente que tenga la intención de comprender un texto, ya que como advierte Jolibert (1999, p.19) “está privado del poder de leer el que no sabe comprender un texto con una actitud espiritual esencialmente crítica”. Otra de las condiciones es que posea las competencias pragmáticas correspondientes; busque en el texto el mensaje intencionado por el autor; utilice las tácticas, estrategias y

habilidades adecuadas, integre lo comprendido en sus propios dominios conceptuales y valóricos; y que distinga entre lo encontrado en el texto y los aportes de sus propios esquemas culturales (Peronard, 1998)

En este último aspecto se puede afirmar que los alumnos no cuentan con estas habilidades lectoras, ya que como se aprecia en la gráfica, el nivel de comprensión alcanzado por los niños que conforman esta muestra indica que el 54% contestó a las preguntas de manera inadecuada por lo que se encuentran en un nivel de comprensión deficiente, es decir, 218 alumnos contestaron inadecuadamente a todas las preguntas; el 33% tiene un nivel de comprensión mediano, esto quiere decir que 130 estudiantes dieron una respuesta parcialmente adecuada a todas las preguntas, y finalmente, 52 alumnos contestaron adecuadamente todas las preguntas de la prueba , lo que corresponde a un 13% , por lo que se ubican en un buen nivel de comprensión. Lo anteriormente expuesto implica que la primera hipótesis de este trabajo es verdadera al referir que la mayoría de los alumnos que asisten a las escuelas primarias públicas de Hermosillo, Son. tienen un nivel de comprensión lectora deficiente.

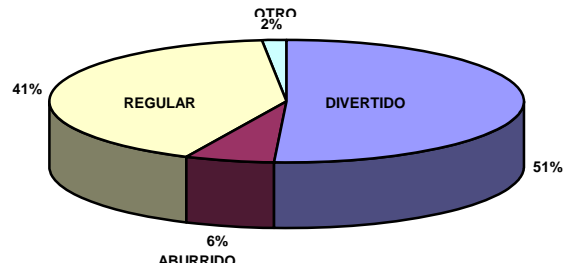
3.2 Resultados de la encuesta para detectar los hábitos de lectura de los alumnos de sexto grado de escuelas públicas



gráfica 10. Ámbito de la lectura

- En la primera pregunta ¿has leído libros que no sean los de texto? El 81 % contestó que no, y sólo el 19% de los alumnos contestó que sí lee otros libros aparte de los libros de texto. Al indagar el nombre de otros libros que han leído sus respuestas fueron: textos narrativos (novelas, cuentos y leyendas), libros de orientación sexual y adolescencia, libros científicos (de animales, el espacio, océanos y mares), libros religiosos (Biblia), libros de Historia Universal y libros de la biblioteca. El 81% que representa 323 alumnos permite constatar que la lectura es una actividad restringida al ámbito escolar ya que la gran mayoría de los alumnos tiene contacto solamente con los libros de texto.

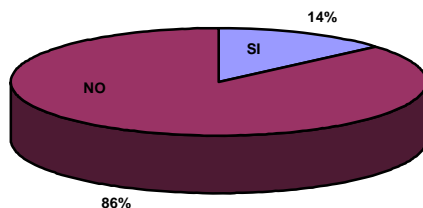
2. OPINION LIBRO DE LECTURAS DE 6TO GRADO



Gráfica 11. Gusto por la lectura de libros oficiales.

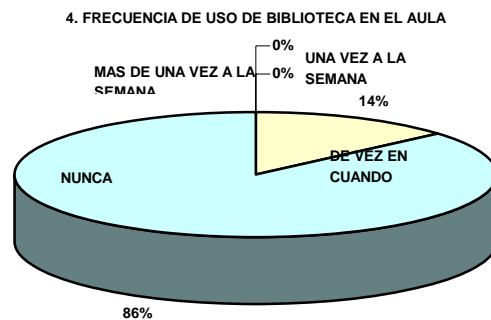
- El libro de lecturas de sexto grado les parece divertido al 51% de los niños, mientras que al 41% les parece regular. El 6% dice que es aburrido y el 2% contestó que interesante. Con estos datos nos podemos dar cuenta que aunque el libro de lecturas les resulta divertido, los alumnos de sexto grado no desarrollan el gusto por la lectura con los libros oficiales. Al respecto Venegas (2001, p.14) advierte que “no siempre la lectura de los textos escolares ofrece al niño la respuesta a sus intereses; por el contrario, son más bien poco atractivos, tienen esquemas rígidos y mensajes de poca significación.”

3. BIBLIOTECA EN EL AULA



Gráfica 12. Promoción de lectura en el aula

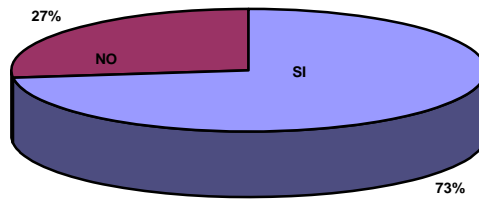
- De las catorce escuelas encuestadas, sólo en dos de ellas existe en el aula una pequeña biblioteca para que los alumnos lean, esto constituye el 14%, mientras que en las doce escuelas restantes (86%) no existe “un rincón de lecturas”. Al respecto, Alliende (2002, p. 63) manifiesta que “para estimular la lectura, la sala de clases debe contar con una variedad de textos, que de amplias oportunidades para que los niños se familiaricen pronto con ellos”.



Gráfica 13. Regularidad de la lectura en el aula.

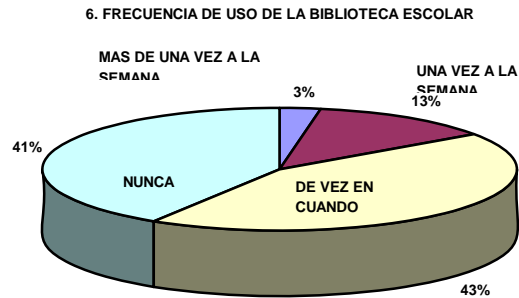
- De las dos escuelas que cuentan con una pequeña biblioteca en el aula, los alumnos sólo la usan de vez en cuando. Con la información recabada se puede afirmar que en la mayoría de las aulas que se visitaron no se promueve la lectura .

5. BIBLIOTECA EN LA ESCUELA



Gráfica 14. La biblioteca escolar en la formación de lectores.

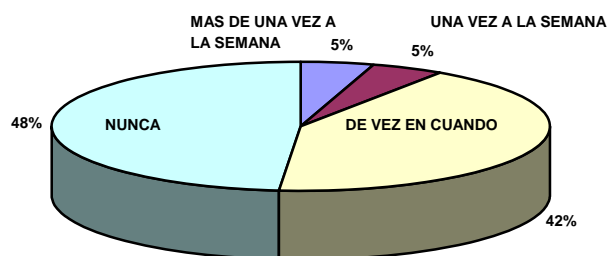
- Según Venegas (2001) la principal función de la biblioteca dentro de la enseñanza es la de apoyar el desarrollo de capacidades y fomentar el hábito de la lectura en los alumnos; al mismo tiempo que provee los métodos de acceso a la información para que los niños se motiven en su autoaprendizaje; en este ambiente donde se forma “una actitud científica y crítica ante el mundo.” (Venegas, 2001 p. 19) Al preguntarle a los niños si había biblioteca en su escuela, el 73% contestó que sí y el 27%. Esta gráfica nos muestra que diez escuelas cuentan con biblioteca escolar pero no se acude a ella y esto repercute en que no se fomenten los hábitos lectores.



Gráfica 15. Regularidad de la práctica lectora en la escuela.

- De las escuelas visitadas diez de ellas cuentan con biblioteca escolar, sin embargo, el 41% de los estudiantes nunca acude a ella y el 43% acude de vez en cuando. Estos resultados nos demuestran que la práctica lectora no tiene un carácter regular en la institución escolar. Las respuestas más frecuentes de los alumnos fueron que nunca acudían a la biblioteca de la escuela porque siempre estaba cerrada o porque el profesor no los llevaba. Esta información demuestra que los alumnos no han desarrollado hábitos de lectura porque no hacen uso de los materiales de lectura de la biblioteca. Al respecto, Venegas (2001, p.14) señala que “acudir de manera regular los libros para satisfacer necesidades de información y de recreación es la base para adquirir el hábito lector que debe perdurar toda la vida”.

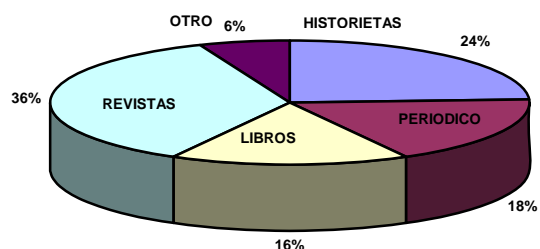
7. FRECUENCIA DE USO DE BIBLIOTECAS PUBLICAS



Gráfica 16. Contribución de la biblioteca pública en la formación de lectores.

- Más de la mitad de los alumnos encuestados ha acudido a alguna biblioteca pública de la ciudad. El 5% acude a ella más de una vez a la semana, otro 5% acude una vez a la semana y el 42% acude de vez en cuando. El 48% restante nunca acude a ella, por lo que podemos constatar que la biblioteca pública no está influyendo en la actividad lectora de los niños.

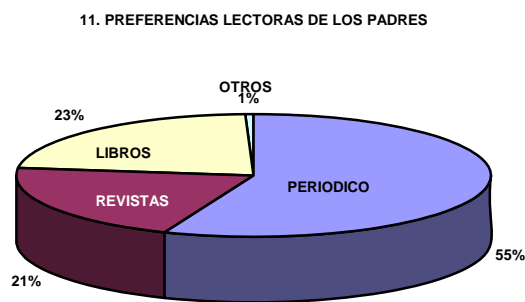
9. TIPO DE LECTURA EN CASA



Gráfica 17. Tipos de textos que estimulan la lectura de los niños.

- El resultado de la encuesta es que el 58% de los niños no lee en casa por lo que se puede detectar que el ambiente del hogar no está contribuyendo

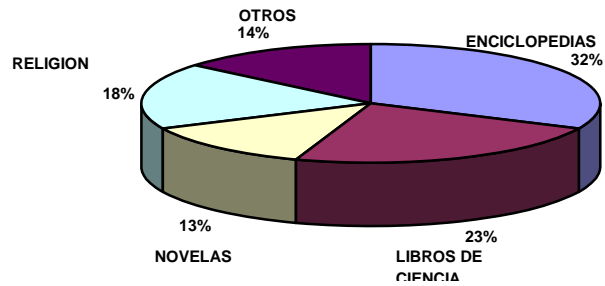
con la actitud lectora. El 42% de los estudiantes manifestó leer en casa y se encontró que la clase de textos que mayormente estimulan la lectura de los niños son las revistas (36%) y las historietas (24%), también el periódico (18%) y los libros (16%). Alliende (2002), sostiene que lectura de libros recreativos como novelas, cuentos, fábulas, leyendas, reforzará las competencias del alumno como lector independiente; esto tendrá un efecto retroalimentador en todas las operaciones cognitivas, lingüísticas y efectivas que implica el acto de leer.



gráfica 18. Tipos de textos que predominan en los hogares.

- El 93% de los alumnos señala que sus padres leen en casa, mientras que el 7% manifiesta lo contrario. Las preferencias lectoras de los padres son el periódico (55%), libros (23%), revistas (21%) y otros (1%).

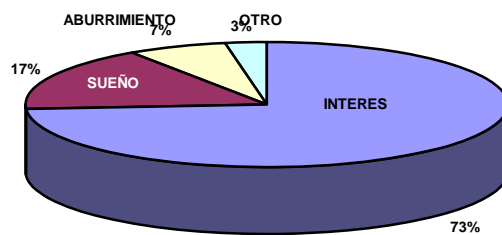
12. TIPO DE LIBROS QUE LEEN LOS PADRES



Gráfica 19. Preferencias lectoras de los padres.

- Para conocer el tipo de cultura escrita que predomina en los hogares donde hay padres lectores se les preguntó a los niños el tipo de libros que leen sus padres y encontramos que se trata en su mayor parte de libros de consulta como son las enciclopedias, (32%), siguiendo los libros de ciencia (23%), de religión (18%), y novelas (13%).

13. EFECTO DE LA LECTURA



Gráfica 20. Efectos de la lectura en el alumno.

- Para obtener información sobre su actitud y prejuicios sobre el acto de leer, se les preguntó ¿Qué te produce la lectura cuando lees algún libro? El 17%

contestó que sueño, el 7% dijo que aburrimiento. El 3% dio otra respuesta y el 73% señaló que la lectura le produce interés. Lo anterior explica que los alumnos muestran buena disposición hacia la lectura cuando los textos son de interés para ellos y les resultan divertidos y amenos. Resulta contradictorio entonces que tengan interés por la lectura cuando la gran mayoría de ellos no tienen contacto con otro tipo de texto, como serían los textos narrativos en este caso, y su lectura sólo se limite a los libros oficiales. Encontramos que los niños manifiestan interés por la lectura, sin embargo las prácticas escolares, como el poco uso de la biblioteca escolar y del aula, no están contribuyendo a formar alumnos asiduos a la lectura. En la escuela se privilegia la forma de leer sobre los resultados (cfr. Carrasco, 2000), lo que evidencia un descuido en la formación de lectores.

3.3 Observaciones sobre los resultados obtenidos con ambos instrumentos

Para probar las dos hipótesis restantes, se elaboraron varias tablas que relacionan las variables comprensión lectora con indicadores de hábito de lectura o de ambientes familiares que favorecen la lectura. Por ejemplo:

Hábito de lectura	Comprensión lectora			Total
	Deficiente	Media	Buena	
Lee otros libros	10 (13%)	30 (39%)	37 (51%)	77
No leen otros libros	208 (64%)	100 (31%)	15 (5%)	323

Tabla 1. Hábito de lectura y comprensión lectora.

Se puede obtener mediante la prueba estadística Ji cuadrada (Hernández, 2000) que existe una relación significativa de dependencia, por lo que se confirma que la práctica de lectura de otros textos contribuye a una mejor comprensión lectora ($p < 0.01$); lo que confirma la segunda hipótesis de este trabajo. Nótese como la probabilidad de buena comprensión lectora es diez veces mayor en quienes leen otros libros aparte de los de texto, que en quienes no leen sino los libros de texto. Lo mismo ocurre cuando relacionamos la práctica de leer o no en casa con comprensión lectora (ver tabla 2; $p < 0.001$) por lo que se afirma que el ambiente familiar propicio a la lectura mejora considerablemente la comprensión lectora, confirmándose de esta manera la tercera hipótesis presentada.

Lectura en casa	Comprensión lectora			Total
	Deficiente	Media	Buena	
Lee en casa	36 (21%)	84 (50%)	48 (29%)	168
No leen en casa	182 (78%)	46 (20%)	4 (2%)	232

Tabla 2. Lectura en casa y comprensión lectora.

No se encontró relación estadística significativa entre comprensión lectora y asistencia a biblioteca pública, ni con existencia de biblioteca en la escuela o en el aula; y apenas entre comprensión lectora y género, ligeramente superior en las mujeres (ver Tabla 3; nótese los porcentajes similares, $p > 0.01$), de acuerdo a lo reportado en el informe OCDE (2002).

Género	Comprensión lectora			Total
	Deficiente	Media	Buena	
Femenino	96 (51%)	63 (33%)	31 (16%)	190
Masculino	122 (58%)	67 (32%)	21 (10%)	210

Tabla 3. Género y comprensión lectora.

3.4 Prácticas de lectura en escuelas primarias particulares

Aun cuando no es nuestro propósito llevar a cabo una comparación entre escuelas públicas y privadas, se realizó un muestreo en escuelas particulares que llevan a cabo programas sistemáticos de fomento a la lectura, a fin de proporcionar algún sustento a nuestra hipótesis de base que relaciona el hábito de la lectura y la comprensión lectora.

Como ya se mencionó anteriormente, se seleccionaron cuatro escuelas de sostenimiento privado en Hermosillo, Sonora: Nuevos Horizontes, Colegio Alerce, Instituto Vanguardia y Colegio Muñoz.

En la escuela Nuevos Horizontes, se seleccionan textos apropiados para los niños más pequeños y se realizan lecturas, comentarios de cuentos y escenificaciones. Se manejan “bibliotecas circulantes” para que los niños lleven a casa libros que sean de su interés. Al principio, sus padres o hermanos mayores se los leen y comentan, observan las ilustraciones, etc. y a medida que el niño va adquiriendo habilidades de lecto-escritura, los empieza a leer por sí mismo,

realizando actividades de acuerdo a su nivel, hasta llegar a los últimos grados en que se leen novelas y otros textos más variados y complejos. Se cuenta además, con talleres de lectura, intercambio de libros, donaciones a la biblioteca y adquisición constante de nuevos títulos. Otra actividad que se realiza en esta escuela son visitas de padres de familia, abuelos u otros familiares para contar ya sea un cuento o una leyenda, dar una función de teatro guiñol, o dictar alguna conferencia sobre temas específicos.

En lo que respecta al Colegio Alerce, en las aulas los niños cuentan con varios libros de interés de acuerdo al grado escolar que cursan, es decir, se crea un ambiente alfabetizador que estimule a los niños a escuchar, mirar y describir, que les permita expresar sus experiencias, sentimientos y pensamientos. A decir de Alliende (2002, p.62) “la lectura se desarrolla mejor en una sala de clases que posea gran variedad de estimulación para el lenguaje oral y escrito.”

El programa de lectura empieza desde maternal, en donde en cada aula se cuentan y leen historias. Los docentes se muestran preocupados por los logros individuales de los alumnos y se lee todo tipo de materiales.

Los maestros del colegio elaboraron un material de lectura llamado “Quiero leer”, que es el libro método utilizado para la enseñanza de la lectoescritura. Posteriormente se establece un nexo con el Centro de Estudios Educativos de la cd. de México que es el encargado de capacitar a los profesores pues el método que se utiliza parte de los intereses del niño.

Se ha obtenido muy buena respuesta por parte de los padres de familia y en reuniones periódicas se les explica la manera como van a ayudar a sus hijos en lo referente a la lectura y escritura.

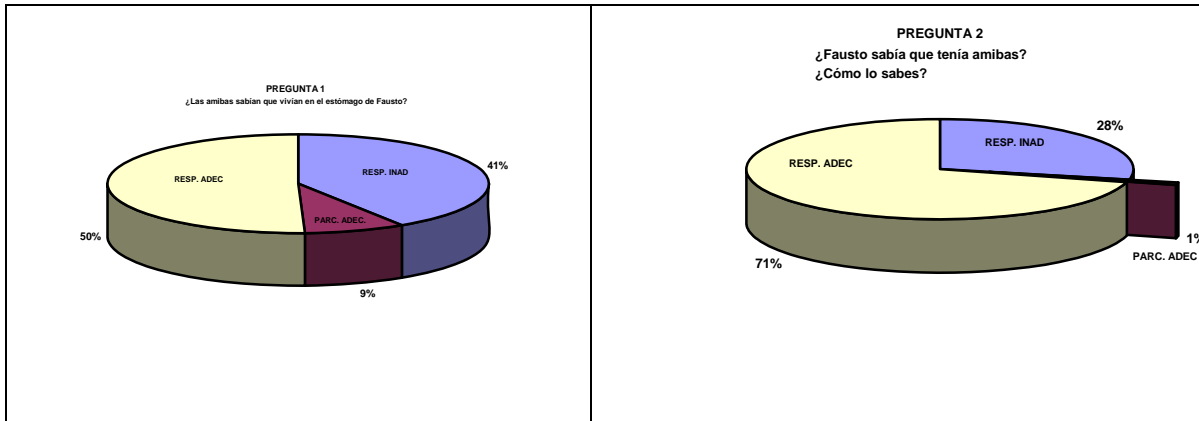
Existen “Rincones de lectura” con libros “del Rincón” oficiales y además se cuenta con otras colecciones de libros como “Schcolastic” y “barco de vapor”, lo que permite que los alumnos tomen libros para llevar a casa y cumplir con la meta de leer cuatro libros al año.

Tanto en el Instituto Vanguardia como en el Colegio Muñoz, a la lectura se le da la categoría de materia en su plan de estudios interno. En estas escuelas se implementó una libreta de lecturas en donde el alumno registra el título de la lectura que hace cada día y los padres de familia firman enseguida del título, lo cual implica que supervisaron la actividad. La elección de la lectura diaria es libre.

Otra actividad que se lleva a cabo en ambas escuelas es la Feria del Libro, una vez al año, en donde se invita a editoriales para que monten una exposición y se invita a los padres de familia y a los alumnos para que adquieran libros de interés. Esta actividad ha permitido detectar las preferencias lectoras de los alumnos. Se cuenta además con biblioteca, en donde hay una bibliotecaria que lleva un plan de trabajo para todo el año. Los grupos tienen una hora semanal para asistir a la biblioteca de la cual pueden llevar libros a casa ajustándose al reglamento de la misma.

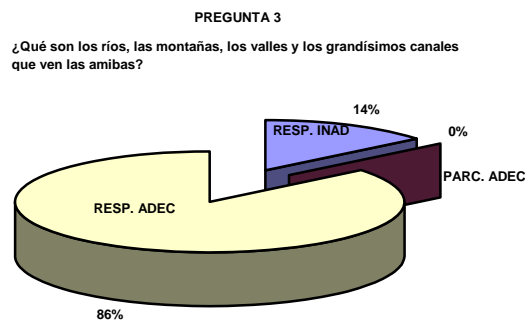
3.5 Resultados de la prueba de lectura en escuelas primarias particulares

Los resultados fueron significativamente mejores que los obtenidos en las escuelas públicas, donde no se llevan a cabo este tipo de programas, como puede apreciarse en las siguientes gráficas:



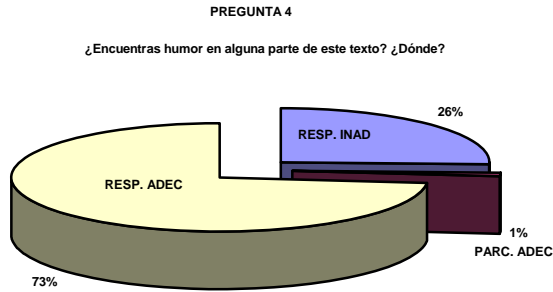
Gráficas 21 y 22. Inferencia de elaboración.

En los dos reactivos de inferencia que corresponden a las preguntas 1 y 2, respondieron de manera adecuada en el orden del 50% y el 71%, respectivamente (primarias públicas: 35% y 45%).



Gráfica 23. Establecer analogías y distinguir perspectivas en el texto.

En esta pregunta los estudiantes mostraron capacidad para establecer analogías y distinguir perspectivas dentro del texto. La gran mayoría de los estudiantes, 86% ,contestó adecuadamente. (Primarias públicas: 50%)



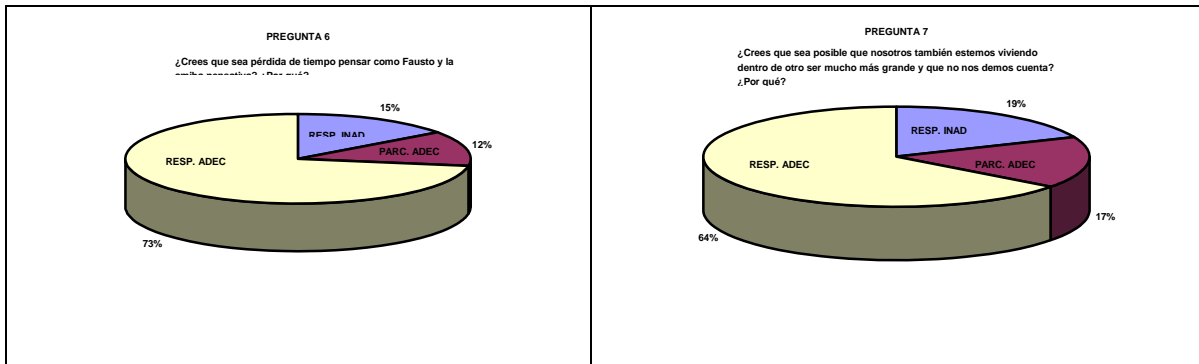
gráfica 24. Disfrute de la lectura

El 73% de los alumnos encontraron humor en alguna parte del texto, lo cual indica que disfrutaban de la lectura y perciben la ironía del escrito. (Primarias públicas: 50%)



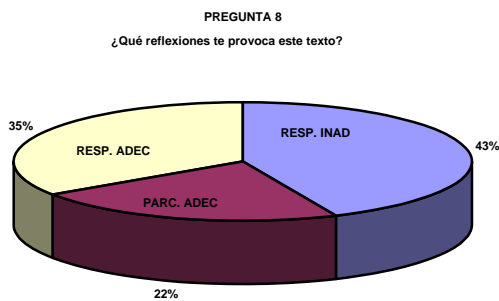
Gráfica 25. Identificación de distintos tipos de texto.

En la pregunta cinco, los niños fueron capaces de identificar distintos tipos de texto y acomodarse adecuadamente a ellos, ya que más de la mitad (66%) contestó que en el texto las amibas hablan porque se trata de un cuento. (Escuelas públicas: 45%)



Gráficas 26 y 27. Formulación de juicios personales.

En estas dos preguntas se pudo constatar que los alumnos son capaces de formular juicios personales sobre el tema de un texto a través de inferencias de opinión ya que la mayoría respondió de manera adecuada en un 73% y 64% (escuelas públicas: 50% y 57%).

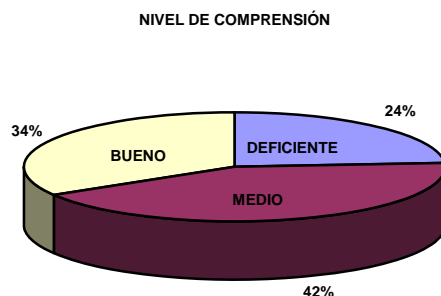


Gráfica 28. Interpretación del texto.

Las respuestas de la última pregunta, nos revela que aún en las escuelas que cuentan con programas de apoyo a la lectura, la interpretación de los textos

narrativos ofrece algunas dificultades; sin embargo, puede apreciarse también que el nivel obtenido es notoriamente más satisfactorio que el de las escuelas que no desarrollan esos programas: las primeras obtuvieron un 57% de respuestas aceptables, mientras que las segundas alcanzaron sólo un 30%.

Al hacer las pruebas estadísticas de comparación de los porcentajes de respuestas adecuadas en las escuelas públicas y los porcentajes de respuestas adecuadas en las escuelas con programas de fomento a la lectura, mediante el cálculo de un valor de la curva normal estándar, sólo en las últimas dos preguntas no se rechaza la hipótesis de igualdad en esos porcentajes ($p > 0.10$ y $p > 0.01$, respectivamente), por lo que se concluye que hay un impacto significativo en la comprensión lectora cuando se fomenta la lectura en la escuela primaria.



Gráfica 29. Nivel de comprensión de alumnos de escuelas privadas.

El total de los niños que conformó esta muestra fue de 113 alumnos; 38 de ellos, que corresponde al 34%, contestaron adecuadamente a todas las preguntas, por lo que se encuentran en un buen nivel de comprensión. 48 contestaron de manera parcialmente adecuada la totalidad de los reactivos por lo cual se

encuentran en un nivel de comprensión medio y un 24% tiene un nivel de comprensión deficiente, ya que 27 alumnos contestaron inadecuadamente todas las preguntas que comprende la prueba. No obstante, al hacer la comparación entre ambas modalidades en este rubro, notamos menores porcentajes obtenidos por los alumnos de las escuelas públicas: 13% buen nivel de comprensión, 33% nivel de comprensión medio y 54% nivel de comprensión deficiente. La prueba X² de análisis de tablas de contingencia para la independencia entre el nivel de comprensión lectora y la presencia o ausencia de programas de fomento a la lectura resultó altamente significativa ($p < 0.005$) por lo que concluimos que hay un impacto favorable de los programas de lectura en el nivel de comprensión lectora de los estudiantes.

CAPÍTULO IV

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La presentación de las conclusiones se hizo de acuerdo a las tres hipótesis planteadas.

Primera hipótesis: La mayoría de los alumnos que asisten a las escuelas primarias públicas de Hermosillo, Sonora tienen un nivel de comprensión lectora deficiente.

1. La prueba realizada muestra que los estudiantes presentaron gran dificultad en la realización de inferencias, lo cual revela un escaso distanciamiento con respecto al texto. La palabra escrita se impone con cierta autoridad sobre el criterio del alumno. La institución escolar es responsable de esta actitud pasiva que debe corregirse.
2. Otro aspecto particularmente problemático para los estudiantes es el de la interpretación. Los niños mostraron gran dificultad para otorgar un determinado sentido a la narración. Cuando se les solicitó que expresaran alguna reflexión provocada por el texto, sus respuestas se mantuvieron en el plano literal de la historia leída.
3. En general, los alumnos tuvieron pocos problemas para entender las perspectivas internas del texto (narrador y personajes), lo cual se requería para entender la historia contada. En cambio, pudo observarse que no tenían suficiente claridad en cuanto a los distintos tipos de texto y las licencias o convenciones de que se vale cada uno. Por ejemplo, no supieron justificar el que las amibas hablaran, por el hecho mismo de tratarse de una fábula o, simplemente, de una ficción.

4. Aproximadamente la mitad de los niños encuestados percibió humor e ironía en el texto. El efecto irónico o humorístico se da como producto de la interacción entre texto y lector, por lo que supone un nivel especial de la comprensión lectora, es decir, implica un acto de interpretación. El hecho de que un 50% de los casos no haya reaccionado a este aspecto merece atención, ya que se haya estrechamente ligado al disfrute mismo de la lectura y a las potencialidades liberadoras de ésta.
5. En la escuela, no se le dan al niño las condiciones que favorezcan el óptimo desarrollo de la lectura comprensiva y, menos aún, la de formación de hábitos lectores.
6. La mayoría de los alumnos de la muestra realizan una lectura literal del cuento, es decir, recuperaron solamente la información explícitamente planteada en el texto.
7. Los alumnos que integran esta muestra no cumplen con las habilidades lectoras para que se concrete un acto particular de comprensión, es decir, realizar inferencias, establecer analogías, distinguir perspectivas dentro del texto, identificar distintos tipos de texto, formular juicios valorativos y realizar interpretaciones válidas. Esta falta de habilidades de comprensión en los escolares se refleja en los resultados de esta investigación por lo que se aprueba la primera hipótesis de este trabajo.
8. Es oportuno subrayar que la evaluación de la comprensión lectora resulta siempre problemática ya que no se cuenta con parámetros estimativos debidamente estabilizados. En este trabajo se optó por documentar los resultados de la aplicación de un mismo texto a alumnos

de sexto grado de catorce escuelas públicas de la ciudad de Hermosillo en el ciclo escolar 2001-2002, lo cual constituye sólo un indicador claramente delimitado del estado que guarda la práctica lectora en nuestras escuelas y sobre aspectos nodales que hay que atender.

Segunda hipótesis. El hábito de la lectura es factor determinante para la comprensión lectora.

1. En la gran mayoría de las aulas visitadas el material de lectura era escaso. La bibliografía existente se limita a libros de consulta para el profesor o libros de texto. Solamente dos escuelas cuentan con biblioteca en el aula y el material disponible era poco. A todo esto hay que agregar que los niños consultan muy poco este acervo bibliográfico. El libro de lecturas de sexto grado les parece divertido a la mitad de los alumnos, y en doce escuelas es el único recurso de lectura recreativa con que cuentan dentro del aula.
2. En las escuelas primarias públicas que conforman esta muestra no se promueve la lectura. Los alumnos que asisten a estas escuelas no acuden a la biblioteca escolar y tampoco en el aula se fomenta la lectura, con lo que se concluye que la práctica lectora no tiene un carácter regular dentro de estas instituciones escolares.
3. En las escuelas primarias públicas de Hermosillo que se visitaron se ha avanzado muy poco en relación a la nueva concepción de lectura como práctica significativa y estética. Prevalecen las prácticas tradicionales que privilegian los aspectos formales y utilitarios de la lectura y no se

promueven suficientemente actividades dirigidas a desarrollar el gusto por la misma.

4. La lectura suele tener en el aula un carácter obligatorio y utilitario, es decir, los profesores la utilizan como un medio y no como un fin en sí mismo.
5. El enfoque comunicativo y funcional en el cual se basa el actual programa para la enseñanza del español privilegia el interés utilitario de la lectura y deja de lado la lectura como gusto estético.
6. La mayoría de los niños de nuestras escuelas llevan una vida familiar muy apartada de la lectura y la escritura.
7. Lo importante de adquirir el hábito de la lectura es la decisión propia y no impuesta, ya que el hábito se inculca y para aceptarlo es indispensable estar convencidos de que cuando se lee se hace por gusto.
8. La lectura es una actividad restringida al ámbito escolar ya que la gran mayoría de los alumnos que conforman esta muestra tiene contacto solamente con los libros de texto.
9. Aunque el libro de lecturas les resulta divertido, los alumnos de sexto grado no desarrollan el gusto por la lectura con los libros oficiales.
10. Se seleccionaron cuatro escuelas particulares con el único fin de tener un referente acerca de escuelas en donde se llevan a cabo programas de promoción de la lectura. El tipo de administración de estas escuelas no responde al propósito de contrastar escuelas públicas y privadas, sino que tal elección obedeció a cuestiones prácticas.
11. Es importante destacar que no se detectó un rechazo de los niños hacia la lectura. Por el contrario, un alto porcentaje externó su interés en leer libros

que fueran entretenidos. No se trata pues de una actividad que les resulte fatigosa por el hecho de ser niños, sino de hacer patente que las instituciones encargadas de fortalecerla, escuela y hogar, están fallando en este propósito. La investigación realizada en unas pocas escuelas que llevan a cabo programas de apoyo a la lectura, los cuales involucran también al hogar, demuestran que es posible desarrollar el gusto por la lectura en los niños y elevar su comprensión.

12. Mediante un análisis de tabla de contingencia se pudo constatar que la implementación de programas de fomento a la lectura tiene un impacto favorable en el nivel de comprensión lectora de los estudiantes lo cual confirma la segunda hipótesis planteada en esta tesis.

Tercera hipótesis. Los hogares que favorecen la lectura con diversos textos contribuyen eficazmente en la formación de niños lectores mejorando su comprensión lectora.

1. La mayoría de los niños manifestó no leer en casa y los que lo hacen, leen en su mayoría revistas. Lo anterior constata que la lectura es una actividad restringida al ámbito escolar, pero, como hemos visto, se trata de una lectura mecánica y utilitaria, no de una práctica voluntaria y gozosa, no de un hábito cultural. La gran mayoría de los alumnos declaró que sus padres leen en casa; sin embargo, las preferencias lectoras de los padres son los periódicos o libros de consulta, es decir, acuden a la lectura sólo para obtener información, lo cual no se traduce en “contagio” para el niño, por ser contenidos que quedan fuera de su interés. En este aspecto, es

necesario buscar puntos de convergencia: si los padres leen junto con ellos historietas o cuentos adecuados a la edad de los menores, el efecto sería, seguramente, distinto.

2. Para lograr que los alumnos lean y se conviertan en lectores interesados y selectivos, no basta la labor del educador, sino que se requiere la colaboración constante de la familia, ya que son muchas las instituciones y los medios audiovisuales los que compiten por ocupar el tiempo libre de los estudiantes.
3. La mayoría de los buenos lectores provienen de hogares donde los padres les proporcionan un modelo a seguir y les facilitan materiales de lectura.
4. El ambiente familiar constituye un factor determinante para que el individuo desarrolle la comprensión lectora. Así lo demuestran los resultados obtenidos mediante la prueba estadística de Ji cuadrada en donde relacionamos la práctica de leer o no en el hogar con comprensión lectora, por lo que se afirma que el ambiente familiar propicio a la lectura mejora considerablemente la comprensión; de esta manera se comprueba la tercera hipótesis formulada en esta investigación.

4.1 Conclusiones generales

Esta investigación tuvo una orientación cuantitativa basada en una muestra representativa de la población de estudio, en donde se analizaron los datos con métodos estadísticos.

El objetivo general fue evaluar la comprensión lectora de los alumnos de las escuelas primarias públicas de Hermosillo, Sonora.

La evaluación de la comprensión lectora consistió en interpretar la actuación del alumno en una prueba de lectura conformada por un cuestionario de ocho preguntas formuladas de tal manera que nos dieran información sobre la competencia lectora del alumno, es decir, para conocer si el alumno interactúa adecuadamente con el texto.

El texto que se utilizó para contestar la prueba fue seleccionado del libro de lecturas del alumno de sexto grado.

La importancia de la lectura literaria radica en la lectura en sí misma como una oportunidad de reflexión y apropiación de un lenguaje rico y diverso que le permita la recreación del mundo y de sí mismo, es decir, que le permita trascender y transformar la realidad inmediata.

La lectura se define como un proceso constructivo al reconocer que el significado no es una propiedad del texto, sino que se construye mediante un proceso de transacción flexible en el que el lector le otorga sentido al texto.

La falta de habilidades de comprensión en los escolares se refleja en los resultados de esta investigación por lo que se confirmó la primera hipótesis que se tomó como punto de partida en esta investigación, la cual señala que la mayoría de los alumnos que asisten a las escuelas primarias públicas de Hermosillo, Sonora tienen un nivel de comprensión deficiente.

Complementario a la prueba de lectura, se aplicó también un segundo instrumento que consistió en un cuestionario de 18 preguntas en donde se aportan datos para tener un diagnóstico general sobre las prácticas lectoras de los niños de sexto grado dentro y fuera de la escuela. Los resultados confirmaron la

segunda hipótesis de esta investigación, la cual refiere que el hábito de la lectura es factor determinante para la comprensión lectora.

En el caso de la lectura, el hábito se entiende como una actitud que se manifiesta por la costumbre de recurrir a los libros frecuentemente con algún fin. El placer de leer se transmite con el ejemplo, por ello es relevante que el niño se familiarice con la lectura y los textos tanto en el hogar como en la escuela.

La práctica lectora no tiene un carácter regular dentro de las escuelas primarias que conforman esta muestra y en la gran mayoría de las aulas visitadas el material de lectura era escaso.

Mediante un análisis de tabla de contingencia se pudo constatar que la implementación de programas de fomento a la lectura tiene un impacto favorable en el nivel de comprensión lectora de los estudiantes lo cual confirma la segunda hipótesis planteada en esta tesis.

Para lograr que los alumnos lean y se conviertan en lectores interesados y selectivos, no basta la labor del educador, sino que se requiere la colaboración constante de la familia.

El ambiente familiar constituye un factor determinante para que el individuo desarrolle la comprensión lectora. Así lo demuestran los resultados obtenidos mediante la prueba estadística de Ji cuadrada en donde relacionamos la práctica de leer o no en el hogar con comprensión lectora, por lo que se afirma que el ambiente familiar propicio a la lectura mejora considerablemente la comprensión; de esta manera se comprobó la tercera hipótesis formulada en esta investigación la cual sostiene que los hogares que favorecen la lectura con diversos textos

contribuyen eficazmente en la formación de niños lectores, mejorando su comprensión lectora.

4.2 Recomendaciones

En base a los resultados de esta investigación se presentan las siguientes recomendaciones tanto para docentes, autoridades y padres de familia.

- El niño tiene que aprender a leer y al mismo tiempo a amar la lectura. Para que esto suceda es necesario que el alumno encuentre suficientes estímulos para motivarse y mantener su interés. Una manera de lograrlo es tener en el salón de clase una gran variedad de textos recreativos como cuentos tradicionales, de hadas o cuentos populares, fábulas, mitos, leyendas, acertijos, adivinanzas, rondas, trabalenguas, estribillos, parábolas, retahílas y poemas.
- Es recomendable que los docentes incluyan en sus planeaciones diversas actividades para desarrollarlas en la biblioteca escolar para que los alumnos exploren los textos que se encuentran en ella.
- Es importante que en la biblioteca escolar se acomoden los libros por temas y niveles de complejidad, de esta manera los alumnos más pequeños podrán leer textos de acuerdo a su edad, que contengan ilustraciones y gran colorido para motivar su interés.
- Los docentes deben permitir la lectura libre a los alumnos que terminan primero sus actividades escolares para que puedan

disponer de ese tiempo para la lectura de diversos textos recreativos de su elección.

- Se sugiere la exposición semestral o anual del acervo bibliográfico de cada grupo de la escuela a los padres de familia y a la comunidad en general, así los alumnos de cada grado tendrán la oportunidad de recomendar libros a los visitantes.
- Es necesario que en las escuelas se lleven a cabo campañas de conservación y cuidado de los materiales de lectura. Se puede solicitar a cada niño que lleve un libro a casa para que lo forre o lo pegue si está maltratado.
- La obligatoriedad y monotonía de la lectura aleja al niño de los libros, es por ello que para enriquecer las actividades de promoción de lectura, es necesario que los docentes consulten bibliografía que contenga diversas estrategias o dinámicas que podrán utilizar en el aula para que el alumno se motive y el acto de leer resulte más placentero.
- Para lograr una actitud positiva y receptiva ante los libros, los docentes tienen que ser ellos mismos lectores activos. Los profesores pueden hacer intercambio de libros entre ellos mismos.
- Los docentes y los alumnos podrán llevar libros de la biblioteca a su casa y posteriormente narrar a la comunidad escolar el texto leído. Esta actividad podría hacerse en la ceremonia de lunes cívico, una

vez que hayan concluido los honores a la bandera, procurando hacerlo de manera amena en un lapso de tiempo breve.

- Si el alumno desarrolla actitudes positivas hacia los libros tendrá la tendencia a leer de manera regular. Es por ello que cada escuela debe diseñar su propio programa de promoción de lectura en donde se involucre a los padres de familia.
- Las actitudes que tanto el docente como el padre de familia tengan hacia la lectura son el factor motivador en el desarrollo del hábito lector. En la escuela y en el hogar los materiales de lectura deben ser interesantes, atractivos y con gran variedad de temas y contenidos. Estos materiales deben estar disponibles para su uso.
- Es necesario modificar el esquema del ámbito doméstico e incluir en él espacios y tiempo adecuados que propicien la actividad intelectual, específicamente la lectura; en otras palabras, procurar que los libros estén en un lugar adecuado como son los libreros, que haya una mesa de trabajo para crear un rincón agradable que propicie la actividad lectora en el hogar.
- Una forma de involucrar a los padres de familia en las actividades de lectura en la escuela es invitarlos al grupo donde asiste su hijo y pedirles que les platicuen a los alumnos a qué se dedican, en qué consiste su trabajo, cómo se beneficia la comunidad con el trabajo que ellos realizan, cuántos hijos tienen y qué lecturas se leen en casa. Al final los alumnos harán un dibujo y una breve explicación

por escrito acerca de lo expuesto por los padres de familia. Cada hoja se irá pegando en un lugar destinado para ello y así los alumnos de otros grados podrán leer lo que han escrito sus compañeros.

- Los préstamos de libros a domicilio también se podrán hacer a los padres de familia, ellos podrán acudir al salón de su hijo a contar el libro que leyó apoyándose con ilustraciones o dibujos del libro o elaboradas por él mismo.
- Los alumnos que acuden a la escuela primaria pueden aprender los procesos de comprensión de lectura con textos que le resulten divertidos, para ello es necesario que los docentes les enseñen estrategias para desarrollar sus habilidades lectoras.
- Las autoridades educativas deben implementar programas de actualización docente que capacite a los profesores para enseñar a sus alumnos a interactuar con textos que contengan lecturas que satisfagan sus intereses, éstas prácticas les ayudarán a ser mejores lectores.

BIBLIOGRAFÍA

ACEVES, M. (1999). *Para formar buenos lectores*. Recuperado el 7 de noviembre de 2002 en <http://www.qdl.uaq.mx/noviembre99/parafor.htm>

ALLIENDE, F. y Condemarín, M. (2002). *La lectura: Teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago: Editorial Andrés Bello.

ARGÜELLES, J. (2003). *¿Qué leen los que no leen?: El poder inmaterial de la literatura, la tradición literaria y el hábito de leer*. México: Editorial Paidós.

ARGÜELLES, J. (2004). *Leer es un camino*. México: Editorial Paidós.

BARRERAS, V. (2002). *“La práctica de la literatura infantil en escuelas primarias de la zona escolar número 2 de Hermosillo, Sonora”*. Tesis de Maestría. México: UPN Unidad 26 A.

BELLENGER, L. (1979). *Los métodos de lectura*. España: Oikos-tau, S.A.

BETTELHEIM, B. y Zalan, K. (1990). *Aprender a leer*. México: Editorial Grijalbo, S.A.

BISQUERRA, R. (2000). *Métodos de investigación educativa*. España: Ediciones CEAC.

CARRASCO, A. (2000). *La comprensión de lectura en alumnos de 5° y 6° grados de primaria en México: Prácticas culturales y entornos determinantes en la formación de lectores estratégicos*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

CUADRADO, I. y Vega, J. (1999). *Métodos Econométricos aplicados al análisis de las habilidades lectoras*. España: Universidad de Extremadura.

FERNÁNDEZ, G. (1997). Aprender a leer o leer para aprender. *Correo del maestro*. Revista mensual. Año 2 Núm. 16, Septiembre 1997. México.

FERNÁNDEZ, J. (2001). Elementos que consolidan el concepto profesión. *Revista electrónica de investigación educativa*. Volumen 3. Número 2.

FLÓREZ, R. y Restrepo, A. (2001). *Investigación educativa y pedagógica*. Colombia: Mc Graw-Hill, Interamericana, S. A.

FREIRE, P. (2001). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo veintiuno editores.

GARTONA, A. , Hughes, Ch. , Tight, M. (2000). *Como se hace una investigación*. España: Gedisa.

GARRIDO, F. (1999). *El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre lectura y formación de lectores*. México: Ariel Practicum.

GOMEZ, M. , Villareal, M. , López, M. , González, L. y Adame, M. (1995). *La lectura en la escuela*. México: Biblioteca para la actualización del maestro. SEP.

GOODMAN, K. (2000). "El proceso de lectura: consideraciones a través de la lengua y del desarrollo". En Ferreiro, E. y Gómez, M. Comp. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.

HERNÁNDEZ, R. (2000). *Metodología de la investigación*. México: Mc. Graw-Hill.

ISER, W. (1977). *Fenomenología de la lectura. El acto de leer*. España: Taurus Ediciones.

JOHNSTON, P. (1989). *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo*. Madrid: Visor.

JOLIBERT, J. y Gloton, R. (comps.) (1999). *El poder de leer. Técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura*. España: Gedisa editorial.

LAIN, M. (1985). *La lectura*. En: Ladrón de Guevara, M. (comp.) SEP Cultura. México: Ediciones El Caballito.

MOREIRO, J. (2004). *Cómo leer textos literarios. El equipaje del lector*. España: EDAF, S.A.

LERNER, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: SEP.

OCDE, (2002) *Conocimientos y aptitudes para la vida*. Resultados de Pisa 2000. Educación y aptitudes. México: Aula XXI. Santillana.

PERONARD, M. , Gómez, L. , Parodi, G. y Núñez, P. (1998). *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

PIMENTEL, L. (1998). *Relato en perspectiva*. México: Siglo veintiuno editores-UNAM.

PIPKIN, M. (1998). *La lectura y los lectores. ¿Cómo dialogar con el texto?*
Argentina: Editorial Homo Sapiens.

PIPKIN, M. (1999). *Diálogo con el texto. Comprensión y producción de textos académicos: expositivos y argumentativos*. Comp. María Cristina Martínez Solís. Colombia: Universidad del Valle/UNESCO.

PRESSLEY, M. (1999). *Cómo enseñar a leer*. Barcelona: Paidós

RAMÍREZ, E. (1999). "Propuesta metodológica para facilitar la comprensión de lectura." En: Araos, M. , De la Vara, A. y Orozco, O. Comp. *Aproximación al texto académico*. Hermosillo: Universidad de Sonora.

RICOER, P. (1999). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*.
México: Siglo XXI.

ROBLES, E. (2000). *Si no leo me a-burro. Método para convertir la lectura en un placer*. México: Ed. Grijalvo.

RUFFINELLI, J. (1999). *Comprensión de la lectura*. México: Trillas.

SÁNCHEZ, D. (1995). "La lectura, conceptos y procesos". En: Sastrías, M. (comp.)
Caminos a la lectura. México: Editorial Pax.

SEP, (1993). *Plan y programas de estudio*. Educación Básica. Primaria. México.

SEP, (1994). *Libro de Español Sexto grado. Lecturas*. México

SEP, (1999). *Libro para el maestro. Español. Segundo grado*. México.

SEP, (2001). *Programa Nacional de Educación*. México.

SOLE, I. (1999). *Estrategias de lectura*. España: Barcelona Graó.

VENEGAS, M. , Muñoz, M. y Bernal, L. (2001). *Promoción de la lectura en la biblioteca y en el aula*. Argentina: Editorial Aique.

ANEXOS

Dos amibas vivían muy contentas en el estómago de Fausto, relativamente cerca del píloro. Pasaban la vida cómodamente, comían muy bien y nunca trabajaban: eran lo que se llama unas parásitas. Se querían mucho, eran buenas amigas, pero de vez en cuando entraban en fuertes discusiones porque tenían temperamentos muy distintos y cada una aprovechaba su ocio de manera diferente: una era muy pensativa y siempre se preguntaba qué sucedería al día siguiente; la otra, en cambio, era muy glotona, se pasaba el día comiendo y prefería vivir con gusto cada instante de su vida sin pensar en el mañana.

Una vez, a la hora de la comida, la amiba pensativa le platicó a su compañera lo que había estado pensando esa mañana:

—A la mejor —le dijo— el mundo que nos rodea, los ríos, las montañas, los valles, los grandísimos canales, el cielo no son tan grandes como los vemos; a lo mejor este mundo es muy pe-

queñito y todos los que vivimos aquí no somos más que unos bichitos diminutos que estamos adentro de otro bicho más grande, y ese otro bicho está en otro más grande y...

La amiba glotona, que estaba comiéndose una lenteja gigantesca, le dijo que eso no era posible y que consideraba una manera de perder el tiempo pensar en esas tonterías.

Cuando Fausto terminó el plato de lentejas que estaba comiendo, se tomó una medicina y las dos amibas desaparecieron.

Fausto y Enrique, su gordísimo invitado, se quedaron platicando de sobremesa. Fausto decía que a lo mejor el hombre no era más que un bichito diminuto que vivía adentro de otro bicho más grande... Pero Enrique, que no había acabado de comerse su inmenso plato de lentejas, lo interrumpió:

—Eso no es posible —le dijo—, y creo que es una manera de perder el tiempo pensar en esas tonterías...

Gonzalo Celorio



Escuela _____ **Edad** _____

Por favor lee con atención el texto *Dos amibas amigas* de tu libro de lecturas y contesta los siguientes cuestionamientos.

1. ¿Las amibas sabían que vivían en el estómago de fausto? _____ ¿Cómo lo sabes?

2. ¿Fausto sabía que tenía amibas? _____ ¿Cómo lo sabes?

3. ¿Qué son los ríos, las montañas, los valles y los grandísimos canales que ven las amibas?

4. ¿Encuentras humor en alguna parte de este texto? _____ ¿Dónde?

5. ¿A qué se debe que en este texto las amibas hablan?

6. ¿Crees que sea pérdida de tiempo pensar como Fausto y la amiba pensativa? _____
¿Por qué?

7. ¿Crees que sea posible que nosotros también estemos viviendo dentro de otro ser mucho más grande y que no nos demos cuenta? _____ ¿Por qué?

8. ¿Qué reflexiones te provoca este texto?

Cuestionario (Prácticas lectoras)

Por favor, responde las siguientes preguntas escribiendo en la raya o tachando la respuesta que consideres que contesta la pregunta.

1. ¿Has leído libros que no sean los de texto?
SI NO
2. Si tu respuesta es sí, escribe el nombre de esos libros
- _____

Si tu respuesta es no, pasa a la pregunta 3

3. ¿Qué te parece el libro de lecturas de 6º grado?
a) *divertido* b) *aburrido* c) *regular* d) *otro* _____
4. ¿Tienes algún libro de cuentos favorito?
SI NO
5. ¿Cómo se llama ese libro?
- _____

Si tu respuesta es no, pasa a la pregunta 6

6. ¿Hay en tu salón una pequeña biblioteca para que leas?
SI NO
7. ¿Con qué frecuencia usas la biblioteca del salón?
a) *más de una vez a la semana* b) *una vez a la semana*
c) *de vez en cuando* d) *nunca*

Si tu respuesta es no, pasa a la pregunta 8

8. ¿Hay biblioteca en tu escuela?
SI NO
9. ¿Con qué frecuencia vas a la biblioteca escolar?
a) *más de una vez a la semana* b) *una vez a la semana*
c) *de vez en cuando* d) *nunca*
10. Si contestaste *nunca*, ¿Por qué nunca vas a la biblioteca de tu escuela?
- _____

Si tu respuesta es no, pasa a la pregunta 11

11. ¿Acudes a alguna biblioteca pública que hay en tu ciudad para leer algún libro?
SI NO
12. ¿Con qué frecuencia acudes a la biblioteca pública?
a) *más de una vez a la semana* b) *una vez a la semana*
c) *de vez en cuando* d) *nunca*

Si tu respuesta es no, pasa a la pregunta 13

13. ¿Lees en tu casa?
SI NO
14. ¿Qué lees en casa?
a) *historietas* b) *periódico* c) *libros*
d) *revistas* e) *otro* _____

Si tu respuesta es no, pasa a la pregunta 15

15. Leen tus padres en casa?
SI NO
16. ¿Qué leen tus padres en casa?
a) *El periódico* b) *revistas* c) *libros* d) *otros* _____

Si tu respuesta es no, pasa a la pregunta 18

17. Si tu respuesta fue que tus padres leen libros, ¿qué tipos de libros son?
a) *enciclopedias* b) *libros de ciencia* c) *novelas*
d) *religión* e) *otros* _____
18. ¿qué te produce la lectura cuando lees algún libro?
a) *interés* b) *sueño* c) *aburrimiento* d) *otro* _____

ESCUELAS PUBLICAS

LEEN OTROS LIBROS		
D	M	B
10	30	37

NO LEEN OTROS LIBROS		
D	M	B
208	100	15

PADRES LECTORES		
D	M	B
198	125	49

PADRES QUE LEEN NOVELAS		
D	M	B
0	2	13

LEEN EN CASA		
D	M	B
36	84	48

NO LEEN EN CASA		
D	M	B
182	46	4

TIENE BIBLIOTECA EN EL AULA		
D	M	B
27	22	6

NO TIENEN BIBL EN EL AULA		
D	M	B
191	108	46

TIENEN BIBLIOTECA EN LA ESCUELA		
D	M	B
161	95	37

NO TIENEN BIBL. EN LA ESC.		
D	M	B
57	35	15

ASISTEN A BIBLIOTECAS PUBLICAS		
D	M	B
109	66	30

NO ASISTEN A BIBL. PUBLICAS		
D	M	B
109	64	22

MUJERES		
D	M	B
96	63	31

HOMBRE		
D	M	B
122	67	21

ESCUELAS PRIVADAS

LEEN OTROS LIBROS		
D	M	B
11	34	33

NO LEEN OTROS LIBROS		
D	M	B
16	14	5

PADRES LECTORES		
D	M	B
23	46	37

PADRES QUE LEEN NOVELAS		
D	M	B
2	12	15

LEEN EN CASA		
D	M	B
19	43	36

NO LEEN EN CASA		
D	M	B
8	5	2

TIENE BIBLIOTECA EN EL AULA		
D	M	B
20	34	24

NO TIENEN BIBL EN EL AULA		
D	M	B
7	14	14

TIENEN BIBLIOTECA EN LA ESCUELA		
D	M	B
22	41	36

NO TIENEN BIBL. EN LA ESC.		
D	M	B
5	7	2

ASISTEN A BIBLIOTECAS PUBLICAS		
D	M	B
1	9	11

NO ASISTEN A BIBL. PUBLICAS		
D	M	B
26	39	27

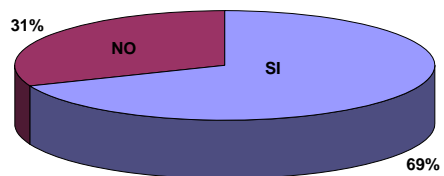
MUJERES		
D	M	B
13	29	30

HOMBRES		
D	M	B
14	19	8

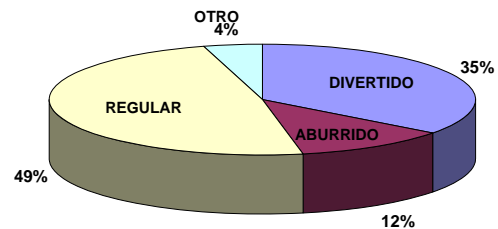
ANEXO

Prácticas lectoras en escuelas privadas

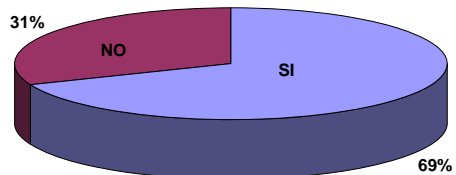
LEEN OTROS LIBROS



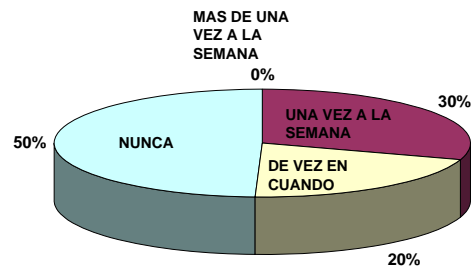
OPINION DEL LIBRO DE LECTURAS DE 6to. GRADO



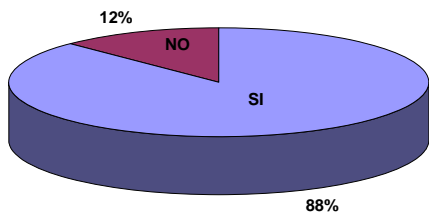
BIBLIOTECA EN EL AULA



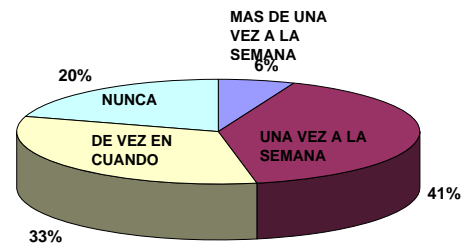
FRECUENCIA DE USO DE LA BIBLIOTECA EN EL AULA



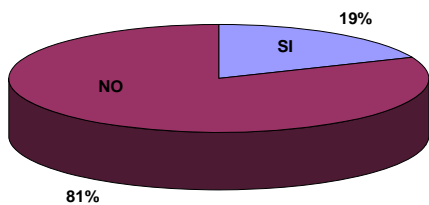
BIBLIOTECA EN LA ESCUELA



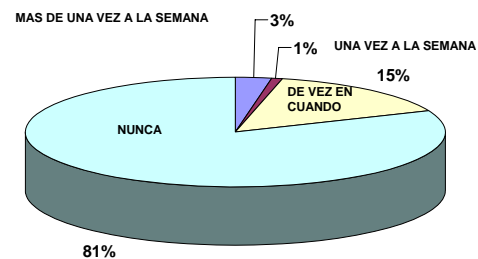
FRECUENCIA DE USO DE LA BIBLIOTECA ESCOLAR



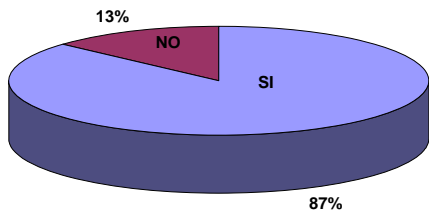
USO DE BIBLIOTECAS PUBLICAS



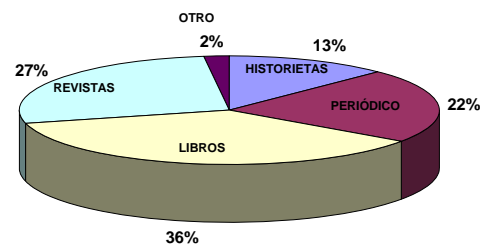
FRECUENCIA DE USO DE BIBLIOTECAS PUBLICAS



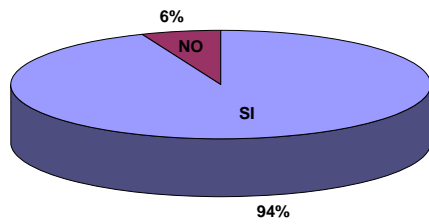
LEEN EN SU CASA



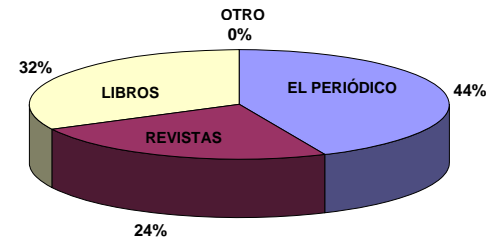
TIPO DE LECTURA EN CASA



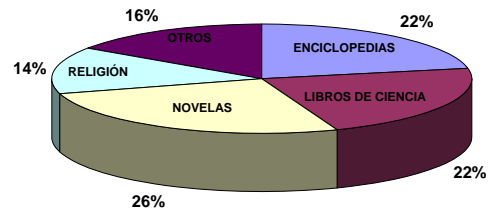
PADRES LECTORES



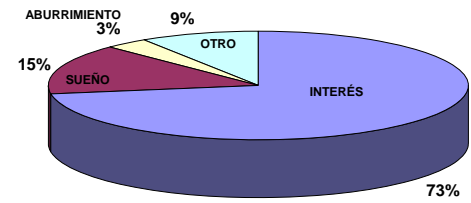
PREFERENCIAS LECTORAS DE LOS PADRES



TIPO DE LIBROS QUE LEEN LOS PADRES



EFFECTO DE LA LECTURA

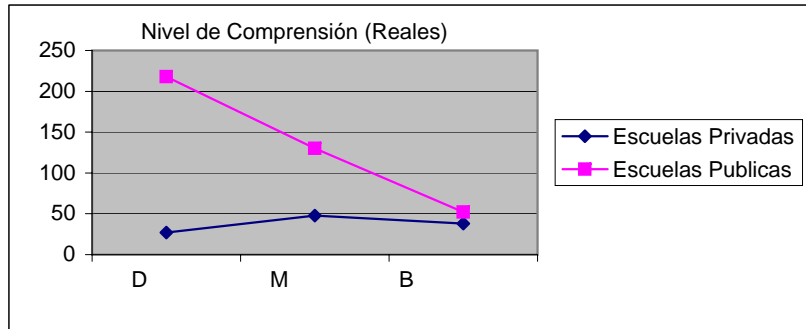


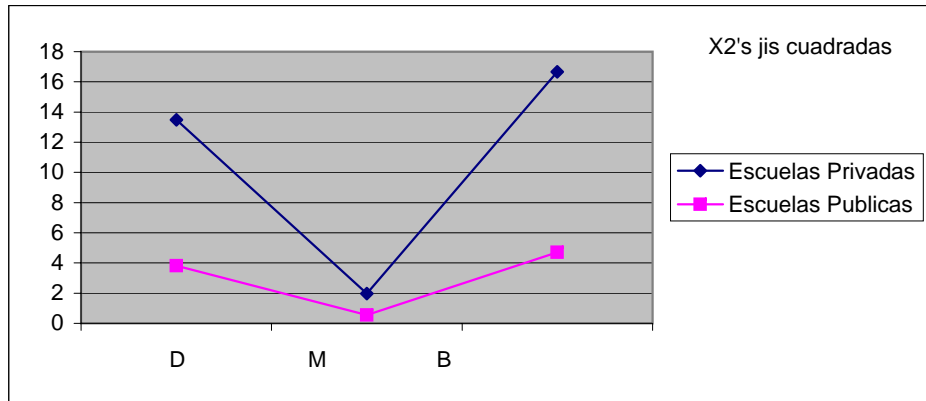
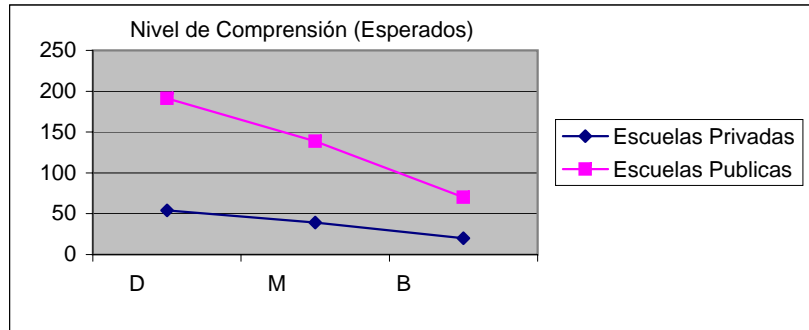
	D	M	B		
Escuelas Privadas	27	48	38		113
Escuelas Publicas	218	130	52		400
	245	178	90		<u>513</u>

Escuelas Privadas	53.9668616	39.208577	19.8245614		
Escuelas Publicas	191.0331384	138.791423	70.1754386		513

Escuelas Privadas	26.9668616	8.791423002	18.1754386		
Escuelas Publicas	26.9668616	8.791423002	18.1754386		

Escuelas Privadas	13.47515129	1.971229877	16.66349946		X2= 41.18092189
Escuelas Publicas	3.806730238	0.55687244	4.707438596		





	Publicas		Privadas	
	Inadecuada	Adecuada	Inadecuada	Adecuada
1	216	140	46	57
2	196	180	32	80
3	144	252	16	97
4	192	200	29	83
5	216	180	36	75
6	168	200	17	82
7	148	228	21	73
8	280	96	49	39

		<i>p</i>	
0.15442478	0.384015595		0.01134956
0.2579646	0.506822612		
0.22840708	0.680311891		
0.23451327	0.55165692		
0.21371681	0.497076023		
0.22566372	0.549707602		
0.0760177	0.586744639		
0.10513274	0.263157895		

1	2.980356619
2	4.84329677
3	4.597299774
4	4.426272981
5	4.012237645
6	4.257543489
7	1.449076929
8	2.241058085

