



UNIVERSIDAD AUTONOMA DE CHIAPAS

FACULTAD DE HUMANIDADES

**COORDINACION DE INVESTIGACION Y POSGRADO
MAESTRIA EN EDUCACION SUPERIOR**

SEDE TAPACHULA
CAMPUS IV

**PROPUESTA DIDACTICA PARA FOMENTAR
LA LECTURA EN LOS ALUMNOS DE LA ESCUELA
TELESECUNDARIA 700 "TIERRA Y LIBERTAD",
EJIDO MONTECRISTO PLAYA GRANDE,
MUNICIPIO DE HUIXTLA; CHIAPAS.**

TESIS PROFESIONAL

PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRO EN EDUCACION SUPERIOR

P R E S E N T A :

RAFAEL BROISSIN AYAR

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. MARIA MAYLEY CHANG CHIU

TAPACHULA, CHIAPAS; MEXICO. JULIO 2013.





FACULTAD DE HUMANIDADES CAMPUS VI
COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
ÁREA DE TITULACIÓN



F-FHCIP-TM-016

AUTORIZACIÓN/IMPRESIÓN DE TESIS

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, a 28 de Junio de 2013.

Oficio No. **CIP/0615/13.**

C. **RAFAEL BROISSIN AYAR**

Promoción: **CUARTA**
Matrícula: **01161060**
Sede: **TAPACHULA, CHIAPAS.**
Presente.

Por medio del presente, informo a Usted que una vez recibido los votos aprobatorios de los miembros del **JURADO** para el examen de grado del Programa de Maestría en: **EDUCACION SUPERIOR**, para la defensa de la tesis intitulada:

" **PROPUESTA DIDACTICA PARA FOMENTAR LA LECTURA EN LOS ALUMNOS DE LA ESCUELA TELESECUNDARIA 700 "TIERRA Y LIBERTAD", EJIDO MONTECRISTO PLAYA GRANDE, MUNICIPIO DE HUIXTLA; CHIAPAS.**

Se le **autoriza la impresión de seis ejemplares impresos y tres electrónicos (CDs)**, los cuales deberá entregar:

- Una tesis y un CD: Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas.
- Un CD: Biblioteca de la Facultad de Humanidades C-VI.
- Cinco tesis: Área de Titulación de la Coordinación de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades C-VI, para ser entregados a los Sinodales.
- Un CD: Coordinador del Programa de Maestría.

Se anexa oficio con los requisitos de entrega de tesis, emitido por la Dirección de Desarrollo Bibliotecario.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.



Atentamente

"Por la Conciencia de la Necesidad de Servir"

DRA. ROSARIO GUADALUPE CHAVEZ MOGUEL

Directora

Dra. Leticia Pons Bonals

Coordinadora



RGCM/LPB/mcmd*

C.c.p.- Expediente/Minutario.

DEDICATORIAS

A MIS PADRES:

Sr. Juan Ernesto Broissin Uribe (†)
Sra. Consuelo Ayar de la Rosa.

Por darme la vida y formarme con valores,
y ver con orgullo un logro más alcanzado.

A MI ESPOSA:

Lic. Lenny Concepción López Sánchez,

Gracias por su comprensión, apoyo y cariño,
sugerencias y comentarios en la realización
en este trabajo.

A MIS HIJOS:

Jacqueline, Katherine y Rafael.

Para que sirva de ejemplo y motivación,
y algún día logren la superación
profesional.

AGRADECIMIENTOS

A Dios... Por haberme otorgado el don maravilloso de la vida, y haber permitido alcanzar un objetivo más en mi existencia y por culminar este trabajo.

A la Facultad de Ciencias y Humanidades por haberme dado la oportunidad de seguir continuando con mis estudios de Posgrado y preparación Profesional.

A la **DRA. LETICIA PONS BONALS**, Coordinadora de Investigación y Posgrado; por brindarme la facilidad y autorización para la presentación del trabajo de tesis.

A la **DRA. MARÍA MAYLEY CHANG CHIU**, Directora de Tesis; por tenerme la paciencia, disponibilidad, orientación y consejos para la realización de este trabajo, ya que sin su apoyo y ayuda no hubiera logrado una meta mas en mi preparación profesional; gracias por todo.

A los Sinodales: **MTRO. JUAN JOSÉ GUERRA RODRÍGUEZ, MTRA. LUISA ELENA BAUTISTA ESTRADA, MTRA. MARÍA MAGDALENA RÍOS VELASCO y DRA. HEDALY AGUILAR GAMBOA**, por haber realizado sus valiosas observaciones y sugerencias al presente trabajo.

A todos los maestros que compartieron sus experiencias, nos enseñaron y transmitieron sus conocimientos en la Maestría en Educación Superior.

Y a todos mis compañeros de clases de la 4ta. promoción de la Maestría en Educación superior, por conocerlos, trabajar en equipo y compartir experiencias y a los docentes del Nivel de Telesecundarias para que este trabajo sea de utilidad en su práctica.

INDICE

	Pág.
INTRODUCCION.	6
CAPITULO I. CONTEXTO ESCOLAR.	9
1.1. La escuela y sus características.	9
1.2. Problemática educativa general.	10
1.3. Problemática educativa específica.	12
CAPITULO II. UNA PERSPECTIVA DE LA LECTURA DESDE LOS DIVERSOS CONTEXTOS.	15
2.1. La lectura en el contexto Internacional.	15
2.2. La lectura en el contexto Mexicano .	21
2.3. La lectura en el contexto social actual.	23
2.4. La lectura como parte primordial del Sistema Educativo Mexicano.	36
2.5. La lectura en el aula.	38
2.6. La problemática de la lectura.	41
CAPITULO III. MARCO TEORICO Y METODOLOGICO DE LA PROPUESTA DE LECTURA.	47
3.1. ¿Qué es la lectura?	47
3.2. La lectura como objeto de enseñanza y sus modelos pedagógicos.	52
3.3. La lectura como objeto de aprendizaje en los alumnos de Secundaria.	54
3.4. Estrategias didácticas para favorecer la lectura en el centro escolar.	55
3.5. El proceso de lectura y sus modalidades.	58
3.6. El aprendizaje de la lectura.	61
CAPITULO IV. PROGRAMA NACIONAL DE LECTURA: UNA PROPUESTA DIDACTICA PARA FACILITAR LA LECTURA EN LOS ALUMNOS DE SECUNDARIA.	67
4.1. Descripción de la propuesta.	67
4.2. Justificación.	67
4.3. Líneas de acción.	67
4.4. Presentación de las propuestas a trabajar.	69
4.5. Calendario de actividades del proyecto de Lectura para el Ciclo Escolar.	72
4.6. Actividades complementarias a desarrollar en el aula.	75
4.7. Evaluación formativa.	77
4.8. ¿Cómo se evalúa hoy en día la lectura en la escuela?	78
4.9. Criterios para la evaluación de la lectura.	80
4.10. La Evaluación en el Centro Escolar.	84
BIBLIOGRAFIA.	85
ANEXOS.	88

INTRODUCCION

La presente propuesta de trabajo, está enfocada a la importancia de la lectura en el nivel básico; y de cómo contribuir al desarrollo y superación de esta competencia, ya que actualmente los parámetros indican que existe un bajo rendimiento de esta habilidad en los alumnos siendo así una de las problemáticas a la que el docente tiene que enfrentar y saber abatir durante el ciclo escolar.

Por lo anterior esta propuesta hace referencia de la problemática educativa general y específica, la lectura desde los diversos contextos y sus modelos pedagógicos, así como también del Programa Nacional de Lectura; sus líneas de acción y de los criterios de evaluación de la lectura. El objetivo principal de este proyecto es mejorar las competencias comunicativas en los estudiantes del nivel secundaria a través de materiales impresos para que desarrollen el hábito de la lectura, de esta manera se pretende que el alumno reorganice su propio pensamiento interpretando y produciendo textos para desarrollar sus Competencias Lectoras como son: la velocidad, comprensión y fluidez.

Los alumnos de la Escuela Telesecundaria 700 “Tierra y Libertad”, ubicada en el Ejido Montecristo Playa Grande, Municipio de Huixtla; Chiapas, presentan problemas de lectura, así lo demuestran las evaluaciones de diagnóstico en lectura. Por lo que se aplicaron técnicas de mejoramiento y desarrollo del hábito en la lectura, para tratar de alcanzar los niveles de logros.

La metodología que se utilizara es aplicando las técnicas desde las líneas de acción propuesta por el Plan Nacional de Lectura, desde la biblioteca escolar creando ambientes propicios para que se favorezca la circulación de los libros, con la biblioteca de aula para que el docente como parte de su plan de trabajo aplique las cinco actividades permanentes como son la lectura en voz alta, círculo de lectores en el aula, lectura de diez libros en casa en todo el ciclo escolar, invitar a lectores externos al salón

y llevar el control del Índice de lector del grupo, sobre la vinculación curricular, se consideran los campos formativos y los contenidos propuestos en el Plan de Estudio de Educación Secundaria, encaminados a desarrollar las competencias lectoras, con la lectura y escritura en familia, está encaminada a fortalecer el proceso de formación de lectores y escritores desde el ámbito familiar y desde otros espacios para leer, invitar a la comunidad escolar a que desarrollen actividades de lectura fuera del aula y permitir la interacción entre alumnos de diversos grados y dialogar temas diversos fuera de los contenidos escolares.

Este trabajo está conformado por cuatro capítulos, el primero hace referencia del contexto escolar, conteniendo tres subtemas; el segundo capítulo habla de la perspectiva de la lectura desde los diversos contextos, con seis subtemas; el capítulo tres se conforma del marco teórico de la lectura, con seis subtemas y en el capítulo cuatro se hace la propuesta didáctica para facilitar la lectura en los alumnos con diez subtemas. Finalmente se presentan la bibliografía y los anexos.

CAPITULO 1

CONTEXTO ESCOLAR.

Capítulo I. Contexto escolar.

1.1. La escuela y sus características.

La Escuela Telesecundaria 700 “Tierra y Libertad” con clave: 07ETV0724R, perteneciente a la Zona Escolar 014 y del Sector 017, se encuentra localizada en el Ejido Montecristo Playa Grande; a 12 kilómetros de la cabecera municipal de Huixtla, Chiapas.

La escuela fue fundada en el año de 1996 y en la actualidad cuenta con 3 aulas, construidas por el H. Ayuntamiento Municipal en el periodo de 1999-2001. Un espacio para izar bandera con un templete de 4 metros cuadrados. En esta localidad se cuenta con servicio de preescolar (alternativa) en el cual labora un maestro (estudiante de la Universidad Pedagógica Nacional) atendiendo los tres grados escolares y en el nivel primaria federalizada cuenta con tres maestros atendiendo cada uno dos grados.

La Escuela Telesecundaria 700 “Tierra y libertad” cuenta con una población estudiantil total de 37 alumnos, un total de 33 padres de familia y 3 docentes, para el ciclo escolar 2012-2013. En el cual uno de los docentes es el director encargado con grupo.

La baja población estudiantil que presenta la escuela se debe a la fundación de una secundaria comunitaria del sistema CONAFE, situada aproximadamente a tres kilómetros de distancia en una comunidad llamada Nuevo Tesoro, municipio de Huixtla; Chiapas. La cual viene funcionando desde el año 2008-2009. Cabe señalar que también en esa comunidad existe una primaria del sistema CONAFE con dos maestros (estudiantes de secundaria o preparatoria) atendiendo cada uno tres grados, cuando no existía la secundaria comunitaria, los niños de esa comunidad se inscribían en la Escuela Telesecundaria; pero presentaban problemas de Lectura y escritura, de ahí la importancia de la propuesta para favorecer la lectura para este trabajo de tesis.

Cuando se inicia el ciclo escolar, el director encargado reúne a los docentes y se forma el Consejo Técnico Escolar, en el cuál a cada docente se le asigna una función específica y se les pide que elaboren su Plan Anual de Trabajo con la finalidad de mejorar la práctica docente, así como también darle solución a los diversos problemas que se presenten dentro del aula y en los alumnos en el proceso Enseñanza-Aprendizaje, así como también cumplir con los objetivos y propósitos del plan y programa de estudios 2011.

1.2. Problemática educativa general.

Este tema siempre es controversial, ya que todos tenemos en mente que la falta de crecimiento educativo se debe al maestro, al gobierno, o al Plan de Estudios de nuestro País, pero no miramos a nuestro alrededor; que en ocasiones o mejor dicho en muchas ocasiones nosotros mismos somos responsables, la problemática empieza en casa, la falta de interés de los padres para con el hijo, ahí está el problema, y es obvio que si el niño ve que el padre no muestra interés como adulto pues a el menos le va interesar, u otro ejemplo es el que los padres a última hora llegan a inscribir a su hijo a la escuela porque no se quedo el niño en lo que deseaba, o las misma falta de interés del alumno por aprender, a quienes en ocasiones se le hacen cortas la vacaciones. En ocasiones hay alumnos que asisten a la escuela por compromiso no porque en realidad desea superarse, la simple mentalidad de terminar de estudiar y conseguir un buen trabajo, para ganar dinero fácil los hace mediocres.

Todo esto y agregándole que muchas escuelas no tienen las adecuadas instalaciones para un mejor aprendizaje, hace que nuestra educación no sea la adecuada. También la falta de solvencia económica o las dificultades para asistir a la escuela conlleva a la deserción escolar, por la falta de ingresos económicos.

Según Russell (1996), si la educación formal procediera como un espíritu de libertad y aventura, no habría siquiera razón alguna para introducir ninguna disciplina externa, pues cuando los niños, los adolescentes y los jóvenes hacen cosas a su gusto, la verdadera disciplina es inherente a ellos, sin necesidad de coacciones. Lo que construyen con ese espíritu de libertad y aventura, haciendo cosas que les agradan, son vías comunicantes de experiencias que conducen espontáneamente a otras actividades deseables, entre ellas la lectura misma.

La propuesta de Russell (1996), es todo lo contrario de como ha venido procediendo la escuela tradicional y contemporánea que se funda en la antigua idea de disciplina que es ordenar a alguien hacer lo que le desagrada al tiempo que se abstiene de hacer lo que le atrae.

En el caso de la lectura en México, éste es, por desgracia, casi el único procedimiento con el que funciona el Sistema Educativo. Obliga a leer, desde una disciplina externa, aquello que los estudiantes aborrecen, y no les concede prácticamente alternativas para que leer tenga un sentido de gozo, aventura, descubrimiento, identidad y pertenencia.

Para los niños y los adolescentes, el verdadero aprendizaje está vinculado más al juego que a la disciplina externa. El juego es, como bien advierte Russell, una necesidad vital que va acompañada de un placer inagotable. Y este elemento es el que debería aprovecharse en la práctica de la lectura, para que leer sea un auténtico placer y no un castigo disfrazado de disfrute.

En lugar de obligar a los estudiantes a leer cosas que no les gustan, habría que buscar alternativas placenteras para que leer se convierta en una experiencia inolvidable. Si un libro no les gusta, hay otros millones que podrían interesarle.

Es por ello que a través de la Secretaría de Educación se ha implementado el Programa Nacional de Lectura para la Educación Básica (PNL) el cuál propone mejorar las competencias comunicativas en los estudiantes de educación básica y favorecer el cambio escolar a través de una política de intervención que asegura la presencia de materiales de lectura que apoyen el desarrollo de hábitos lectores y escritores de alumnos y maestros. (PNL, 2013)

1.3. Problemática educativa específica.

Este proyecto de mejora de la lectura nace de la constatación de las dificultades que buena parte de los alumnos encuentran a lo largo de la Educación Primaria y que arrastran hasta Secundaria y que están originadas por un insuficiente dominio de la lectura y la escritura así como el poco interés de retomar a la lectura como un hábito, lo cual al no realizarse conlleva a un alto porcentaje de fracaso escolar, Entendiéndose por este término a toda insuficiencia detectada en los resultados alcanzados por los alumnos en los centros de enseñanza respecto de los objetivos propuestos para su nivel, edad y desarrollo y que habitualmente se expresa a través de calificaciones escolares negativas (Revista Iberoamericana, 2009).

La problemática que presentan los alumnos de la Escuela Telesecundaria Núm. 700 “Tierra y Libertad” con clave: 07ETV0724R, del Ejido Montecristo Playa Grande, Mpio. de Huixtla; Chiapas, es que muestran dificultades en la lectura, es decir el 80% del alumnado en general requiere apoyo en la velocidad, comprensión, y fluidez en la lectura, el 15% se acerca al estándar y un 5% se encuentra en el nivel estándar. No distinguen entre ideas y hechos, identifican de forma incompleta las ideas del texto, presentan una ausencia alarmante de conocimientos gramaticales. Desconocen los mecanismos para extraer información significativa de los índices no verbales, las ilustraciones, imágenes, pie de fotos. Por tanto es alarmante la situación que se vive en el centro escolar si no se cuenta con el dominio de las competencias lectoras. Los esfuerzos dedicados al aumento de las competencias lectoras y a la creación de

actitudes positivas hacia la lectura deben redundar positivamente en todos los aprendizajes posteriores.

Se busca que la lectura se convierta en una actividad en la cual los alumnos estén en contacto permanente con los textos y desarrollen estrategias de comprensión lectora, para el análisis y manejo de la información e incrementen sus recursos discursivos, al mismo tiempo que adquieren una actitud favorable hacia la lectura y producir textos para expresarse libremente.

CAPITULO 2

**UNA PERSPECTIVA DE LA LECTURA DESDE LOS DIVERSOS
CONTEXTOS.**

Capítulo II. Una perspectiva de la Lectura desde los diversos contextos.

2.1. La lectura en el contexto internacional.

Según Gutiérrez y Montes de Oca (2009), hoy día vivimos en un mundo globalizado habitado por 6,200 millones de personas, de las cuales, de acuerdo con la UNESCO (2000), solamente 1,155 millones tienen acceso a una educación formal en sus diferentes grados, niveles y modalidades; mientras que en contraste, 876 millones de jóvenes y adultos son considerados analfabetos y 113 millones de niños en edad escolar se encuentran fuera de las aulas de las escuelas por diversas circunstancias.

Ante este panorama mundial caracterizado por la pobreza extrema, la inequidad y la falta de oportunidades para todos para acceder a una educación digna para aspirar a una vida mejor, diversos organismos internacionales como la OCDE, la UNESCO, el BID, el Banco Mundial y la CEPAL han señalado que en los nuevos escenarios mundiales dominados por la globalización, la competitividad, la alta tecnología y la información, la educación y la lectura se constituyen en los pilares estratégicos del desarrollo de las naciones y por consiguiente, en una mejor posibilidad de aspirar a una vida mejor por parte de los ciudadanos.

A este respecto, en el (2000) la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) ha manifestado que la lectura en especial debe ser considerada prioritariamente por todos sus países miembros como un indicador importante del desarrollo humano de sus habitantes. Al hacer referencia a este aspecto, la OCDE ha señalado recientemente que “El concepto de capacidad o competencia lectora retomada por muchos países hoy en día, es un concepto que es mucho más amplio que la noción tradicional de la capacidad de leer y escribir (alfabetización), en este sentido, señala la OCDE la formación lectora de los individuos para una efectiva participación en la sociedad moderna requiere de la habilidad para decodificar el texto, interpretar el

significado de las palabras y estructuras gramaticales, así como construir el significado. También implica la habilidad para leer entre líneas y reflexionar sobre los propósitos y audiencias a quien se dirigen los textos. La capacidad lectora involucra por tanto, la habilidad de comprender e interpretar una amplia variedad de tipos de texto y así dar sentido a lo leído al relacionarlo con los contextos en que aparecen. En síntesis, la capacidad lectora consiste en la comprensión, el empleo y la reflexión a partir de textos escritos y virtuales, con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad”. (OECD, 2000).

Asimismo, al referirse a la importancia de la lectura en el contexto de los nuevos paradigmas mundiales este organismo multilateral ha especificado que “Las actuales circunstancias están obligando a los individuos en todo el planeta a reflexionar sobre el contenido de un texto conectando la información encontrada en dicha fuente con el conocimiento obtenido de otros textos, de tal suerte que los lectores deben evaluar las afirmaciones realizadas en el texto frente a su propio conocimiento del mundo... Los lectores deben en los nuevos contextos, ser capaces de desarrollar una comprensión de lo que se dice y de lo que se intenta en un texto, y deben contrastar la representación mental derivada del texto frente a lo que sabe y cree, bien sobre la base de información previa, bien sobre la base de información encontrada en otros textos, utilizando tanto conocimientos generales como específico, así como la capacidad de razonamiento abstracto”. (OECD, 2000)

A fin de reevaluar la capacidad de la lectura en el desarrollo de los seres humanos en el contexto mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico recientemente ha emprendido una amplia investigación para diagnosticar la problemática de la lectura entre los estudiantes de sus países miembros. Las conclusiones de estas investigaciones han sido publicadas en el documento denominado “Programme for International Student Assessment. Sample tasks from the PISA 2000. Assessment of reading, mathematical and scientific literacy.

A continuación se presenta (Cuadro 1), un cuadro comparativo que nos muestra las capacidades de lectura de los estudiantes de 15 años en los países miembros de la OCDE, así como su rango de posiciones posibles.

PAIS	DESEMPEÑO PROMEDIO	RANGO DE POSIBLES POSICIONES	
	PUNTAJE	ALTA	BAJA
Finlandia	546	1	1
Canadá	534	2	4
Nueva Zelanda	529	2	8
Australia	528	2	9
Irlanda	527	3	9
Corea	525	4	9
Reino Unido	523	5	9
Japón	522	3	10
Suecia	516	9	11
Austria	507	11	16
Bélgica	507	11	16
Islandia	507	11	15
Noruega	505	11	16
Francia	505	11	16
Estados Unidos	504	10	20
Dinamarca	497	16	19
Suiza	494	16	21
España	493	17	21
Republica Checa	492	17	21
Italia	487	19	24
Alemania	484	21	25
Liechtenstein	483	20	26
Hungría	480	21	26
Polonia	479	21	27
Grecia	474	23	28
Portugal	470	24	28
Federación Rusa	462	27	29
Latvia	458	27	29
Luxemburgo	441	30	30
México	422	31	31
Brasil	396	32	32
Holanda	--	2	14

Cuadro1. Fuente: OCDE. Conocimientos y Destrezas para la vida: Primeros Resultados del Proyecto PISA 2000.

Como se puede concluir de este estudio auspiciado por la OCDE, la lectura representa hoy día uno de los problemas más importantes a resolver en el contexto internacional, dado que aún en los países clasificados como de alto desarrollo, esta problemática está presente en el contexto de sus sociedades, tal es el caso de España por ejemplo, donde se ha revelado que el 51% de la población no es afecta a la lectura, otro país altamente desarrollado donde está vigente esta misma problemática es los Estados Unidos de Norteamérica, donde estudios recientes ponen de manifiesto que “Más de una tercera parte de la población norteamericana tiene problemas de lectura, a tal grado que se estima que 60 millones de norteamericanos son analfabetos funcionales. De acuerdo a un informe confidencial presentado conjuntamente entre the U.S. Department of Education and the U.S. Department of Labor se advierte que en el año 2000, los norteamericanos en edad de trabajar no podrán competir en el mercado por carecer de las habilidades básicas de la lectura y de la escritura.

Otro dato revelador, según Mece (2000), de esta problemática de la sociedad norteamericana señala que las puntuaciones de comprensión lectora, sobre todo las habilidades de interpretar y sintetizar muestran una disminución notable entre los estudiantes de todos los niveles educativos, lo mismo sucede con el tiempo que los estudiantes le dedican a la lectura, que se ha visto reducido en más de un 6 % cada año durante un día normal en todos los niveles educativos”.

En el caso de los países menos desarrollados que pertenecen a la OCDE, la problemática de la lectura es aún más grave, tal como lo revelan las conclusiones del Estudio PISA 2000, realizado recientemente por este organismo internacional y que nos muestra que 13 países miembros entre los que destacan México, Luxemburgo, Latvia, Rusia, Portugal, Grecia, Polonia, Hungría, Liechtenstein, Italia y la República Checa, presentaron índices de lectura significativamente muy por debajo del promedio estadístico de la OCDE en habilidades de lectura.

La UNESCO (2000), por su parte al abordar la problemática mundial de la lectura, ha señalado que “Los libros y el acto de leer constituyen los pilares de la educación y la difusión del conocimiento, la democratización de la cultura y la superación individual y colectiva de los seres humanos. En esta perspectiva señala la UNESCO, los libros y la lectura son y seguirán siendo con fundamentada razón, instrumentos indispensables para conservar y transmitir el tesoro cultural de la humanidad, pues al contribuir de tantas maneras al desarrollo, se convierten en agentes activos del progreso. En esta visión, la UNESCO reconoce que saber leer y escribir constituye una capacidad necesaria en si misma, y es la base de otras aptitudes vitales...”

A fin de contar con una mayor información confiable sobre la problemática lectora a nivel mundial y poder revertir esta tendencia a mediano y largo plazo, la UNESCO ha realizado por su parte diversas investigaciones al respecto entre sus países miembros. Estos estudios han demostrado que Japón tiene el primer lugar mundial con el 91% de la población que ha desarrollado el hábito de la lectura, seguido por Alemania con un 67% y Corea con un 65% de su población que tiene hábitos de lectura.”.

En lo que respecta a los países más atrasados en hábitos de lectura, México ocupa el penúltimo lugar mundial, de 108 países evaluados con un promedio de 2% de la población que cuenta con hábitos permanentes de lectura. A nivel de América Latina y el Caribe, diversos estudios realizados entre 1998 y 1999 y publicados en el año 2000, dan a conocer cual es la situación de las habilidades lectoras de los estudiantes de educación básica en esta región del mundo. Dichas investigaciones alertan sobre el estado crítico en que se encuentran millones de estudiantes latinoamericanos y caribeños en materia de lectura. De 13 países que participaron en estas investigaciones se concluye que con excepción de Cuba país que cuenta con los porcentajes más altos de lectura en sus estudiantes de nivel básico, los 12 países restantes presentan bajos niveles generalizados de lectura entre sus estudiantes.

Ante este panorama desolador Silva (2002), señala también que otros estudios revelan que “En países como Colombia, Venezuela, Chile, Argentina, Brasil y Ecuador los índices de lectura en la población en general han disminuido drásticamente en los años recientes; en Colombia por ejemplo, de acuerdo a una reciente encuesta nacional, el 40% de los colombianos manifestaron que no leen libros por falta de hábitos, otro 22% externo que no lee por falta de tiempo y dinero para comprar libros. Venezuela por su parte reconoce que si se compararan las capacidades lectoras de sus estudiantes con sus similares de Finlandia o de los Estados Unidos, un 90% de los jóvenes venezolanos quedarían muy por debajo de las capacidades de lectura adquiridas por los finlandeses y los norteamericanos en la actualidad.

A continuación (Cuadro 2), se presenta un cuadro comparativo que nos revela la situación lectora de los alumnos de tercer y cuarto grado de educación básica en América Latina y el Caribe que fue publicado en el Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemáticas y Factores Asociados, para Alumnos del Tercer y Cuarto Grado de la Educación Básica que se realizó en 1998 bajo el patrocinio de la UNESCO.

PAIS	MEDIAS	TOPICOS EVALUADOS				
		Identificar tipos de textos	Distinguir emisor y destinatario de un texto	Identificar mensaje de un texto	Reconocer información específica de un texto	Identificar vocabulario relacionado con el sentido de un texto
Argentina	277	1	4	4	3	2
Bolivia	244	4	4	2	2	4
Brasil	269	5	2	1	2	2
Chile	272	4	4	3	2	3
Colombia	253	4	5	2	2	3
Cuba	342	3	4	2	3	4
Honduras	230	4	4	4	2	2
México	250	2	5	3	2	4
Paraguay	250	1	4	2	4	3
Rep. Dominicana	233	4	4	4	2	2
Venezuela	242	2	2	4	4	2
Región	261	2	1	4	4	2
Indicadores: 1 Significativamente alto. 2 Alto. 3 Medio. 4 Bajo. 5 Significativamente bajo.						

Cuadro 2. FUENTE: UNESCO. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de Calidad de la Educación. Primer Estudio Internacional comparativo sobre Lenguaje, Matemáticas y factores asociados, para alumnos del Tercero y Cuarto grado de educación Básica.

2.2. La lectura en el contexto Mexicano.

Antes de analizar cual es la problemática vigente sobre la lectura en nuestro país, es importante señalar algunos datos estadísticos referenciales sobre la población mexicana, incluyendo el ámbito educativo, pues la problemática lectora incide de manera directa en el desarrollo humano y la calidad de vida de los mexicanos y por ende, en la calidad de la educación que reciben millones de niños y jóvenes estudiantes en el sistema educativo nacional. De acuerdo a las cifras difundidas por el Instituto Nacional de Geografía y Estadística, la población de México al año 2000 estaba conformada por 97,483,412 habitantes, de los cuales 72,759,822 viven en áreas urbanas y 24,732,590 habitan en zonas rurales. Cabe destacar además, que del total de la población 53,700,000 mexicanos se encuentran en situación de pobreza.

En lo referente al sistema educativo mexicano, de acuerdo a las cifras difundidas por la Secretaría de Educación Pública, para el ciclo educativo 2000-2001, la matrícula total del sistema registraba 29,669,046 estudiantes en todos sus niveles educativos. INEGI (2002).

Otro dato importante que es digno de citarse en este rubro es el que señaló el expresidente de la república Vicente Fox Quesada en el sentido de que en nuestro país “Existen 32 millones de jóvenes y adultos que no saben leer y escribir, o cuyos niveles de estudio han sido mínimos”. (Novedades, 2002)

A este panorama sombrío se suma la problemática de quienes estando en posibilidades de leer y escribir se comportan como analfabetos funcionales. Al respecto, como se puede apreciar en los diferentes cuadros comparativos difundidos por la OCDE y la UNESCO, sobre el panorama de la lectura en el mundo, México ocupa los últimos lugares en esta materia en el contexto internacional y regional. Este grave rezago cultural ha sido reconocida ya explícitamente desde el sexenio pasado por el expresidente Ernesto Zedillo Ponce de León y por el exmandatario mexicano Vicente Fox Quesada, así como por las diversas instituciones educativas y culturales de la nación.

Miranda (2000), hace referencia a esta situación, el gobierno mexicano ha externado que “ La indiferencia de los mexicanos ante la lectura de calidad mantiene al país inmerso en una progresiva catástrofe silenciosa, que de acuerdo a las últimas cifras difundidas por la UNESCO, México ocupa el penúltimo lugar en hábitos de lectura de una lista conformada por 108 naciones del mundo, con un promedio de lectura de 2.8 libros anuales por habitante, cifra muy alejada de los 25 volúmenes recomendados por este organismo internacional, y del promedio de lectura de la sociedad Japonesa, Noruega, Finlandesa y Canadiense que ocupan los primeros lugares a nivel mundial con 47 títulos per cápita”.

Por su parte la Secretaria de Educación Pública ha reconocido que “A pesar de lo mucho que ha avanzado la cobertura de la educación básica y el promedio de escolaridad de la población de 15 años, que ya es de 7.7 grados, para la mayoría de los mexicanos la afición de leer libros no es todavía una costumbre, esta falta de lectura de libros entre la población no solamente alfabetizada, sino incluso con muchos años de escuela, se ha ido convirtiendo en un lastre cada día más pesado, en un factor de atraso cada vez más evidente e incómodo...”. (Reforma, 2000)

Como podemos concluir de este breve análisis, la crisis de lectores que vive hoy la sociedad mexicana, amenaza seriamente nuestro proceso educativo y cultural, muy específicamente el desarrollo de nuestros estudiante mexicanos que como lo han demostrado los estudios internacionales y regionales difundidos recientemente, al carecer de las capacidades lectoras no se benefician suficientemente de las oportunidades educativas y no están adquiriendo los conocimientos y habilidades necesarias para tener éxito en sus futuras carreras.

Sin una capacidad lectora plenamente desarrollada, nuestros estudiantes no alcanzan un nivel básico de eficiencia, pues fallan en demostrar rutinariamente habilidades y conocimientos que les permitan afrontar retos del futuro, así como en analizar, razonar y comunicar ideas de manera efectiva y en su capacidad para seguir aprendiendo a lo largo de su vida.

2.3. La lectura en el contexto social actual.

De acuerdo con los antecedentes educativos de nuestro país, en el lapso de siete décadas prácticamente se generalizó el ingreso a la educación primaria, se realizaron verdaderas cruzadas de alfabetización que llevaron las primeras letras a casi todos los rincones del país, se construyeron decenas de miles de escuelas, se crearon libros de textos gratuitos, se amplió la educación secundaria y fueron establecidos centros de educación básica para adultos. Sin embargo, lo que ocurrió en el año de 1972. Con la Reforma Educativa, fue uno de los acontecimientos que contribuyó a generar en México, la problemática más destacable en torno a la lectura en el país, dando como resultado, veinte años más tarde, la reformulación del currículum de la Educación Básica del Sistema Educativo Nacional. Reforma que se concretizó con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), el 18 de mayo de 1992.

Este acuerdo recoge el compromiso del Gobierno Federal, de los gobiernos Estatales de la República y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, de unirse en un gran esfuerzo que extienda la cobertura de los servicios educativos y eleve la calidad de la educación a través de una estrategia que atiende a la herencia educativa del México del siglo veinte, que pondera con realismo los retos actuales de la educación, que compromete recursos presupuestales crecientes para la educación pública, y que propone la reorganización del sistema educativo, la reformulación de los contenidos y materiales educativos, y la revaloración de la función magisterial.

Este mismo acuerdo fue el acontecimiento el acontecimiento detonador de un amplio proceso de reforma de la educación básica y de la formación de maestros. Este hecho no es aislado, ya que se inserta en un contenido más amplio de la Reforma del Estado Mexicano y significó uno de los pactos políticos más importantes del siglo XX al plantear decisiones sobre dos asuntos fundamentales para el desarrollo futuro del Sistema Educativo Mexicano (SEM): La descentralización del sistema educativo y una

reforma curricular y pedagógica para la educación básica obligatoria y la formación inicial de maestros.

Es relevante destacar que a partir de todos estos cambios, es como sean venido realizando estudios en diversas entidades del país, donde se ha centrado la atención en la forma de enseñanza del español en la educación básica. Los resultados que se han visto son específicamente en el contexto escolar, porque se evidencia una gran disparidad entre lo que se pretende alcanzar con los propósitos, estándares curriculares y del planes y programas de estudio y la realidad que se vive en las aulas con el grupo escolar.

En nuestro país existe una gran movilidad social, horizontal y vertical. No son inusuales los cambios de sectores sociales de convivencia entre las personas de los centros urbanos, el ascenso social derivado de la educación o de la *“buena fortuna”*, así como los cambios producto de las migraciones, del sur al norte o al centro del país, de las zonas rurales a las urbanas, etc. Por lo que el significado de esos movimientos implica, como lo sostiene Flores (2006): *“Al ampliarse los circuitos sociales en los cuales se ubican los individuos, crece entonces el número de aquellos que pertenecen contemporáneamente a más mundos diferentes, que deambulan entre asociaciones diversas, o se adaptan entre las diversas formaciones histórico-sociales”*. Al multiplicar al mismo tiempo las oportunidades de encuentro y posibilidades de vida y acción, se generan combinaciones de lenguajes que producen a su vez, nuevas formas de sentir y de pensar las cosas y formas inéditas para nombrarlas.

Según Flores (2006): Que todos estos cambios se manifiestan en una diversificación de las lecturas, de los tipos de textos que se leen y por ende, de la capacidad para relacionar y crear nuevos sentidos a partir de múltiples lecturas de textos y/o múltiples interpretaciones de un solo texto.

El estímulo en la niñez a la lectura de libros que no fueran de la escuela crece a medida que disminuye la edad de la población. Los porcentajes alcanzan a cuatro de cada 10 entrevistados entre los 12 y 29 años de edad, destacando en este grupo los jóvenes entre los 18 y los 25 años. En contraste, entre las personas de 55 años y más el porcentaje que recibió este estímulo alcanza solamente a dos de cada 10 entrevistados.

El estímulo temprano a la lectura se incrementa también a medida que crece la escolaridad: pasa de 6.1% entre las personas sin escolaridad a 55.4% entre los universitarios. Igualmente, crece con el aumento del nivel adquisitivo. Así, mientras que en el nivel más bajo obtiene 20.4%, en el nivel más alto llega a 75.5%. (Flores, 2006)

Entre los entrevistados con un nivel socioeconómico alto, la lectura de padres o familiares está asociada principalmente a las tareas escolares (24.5%), para dormir, o durante el tiempo libre, entre otras situaciones. Sólo una de cada tres personas entrevistadas mencionó que sus profesores (37.9%), su madre (36.9%) o su padre (36.3%), leían para ellos en la infancia.

En el nivel socioeconómico muy bajo aumentan las ocasiones referidas a las tareas escolares (41.4%) y disminuyen en los niveles medio alto y alto (12.4%). En estos niveles socioeconómicos aumentan las opciones menos instrumentales, como el caso de la lectura a la hora de dormir (36.5%), así como la lectura “*para comprender mejor las cosas*” (18.6%)”

Una cuestión importante más allá de lo relacionado estrictamente con la lectura tiene que ver con la educación formal de los padres.

Menciona Flores (2006), que “*La escolaridad de los padres determina en buena medida la escolaridad de los hijos. Entre mayor es la escolaridad de los padres, mayor es la escolaridad de los hijos, pero hay que destacar que en esta relación el peso de la*

variable sexo es aún mayor. A medida que crece la escolaridad de las madres, crece la escolaridad de los hijos, particularmente, de las hijas”.

La influencia de la madre en la socialización para la lectura es fundamental. El hecho de que la madre sepa leer garantiza en buena medida que el hijo también aprenda, lo que no siempre sucede en el caso de que el padre sepa leer. Asimismo, cuando la madre tiene alguna educación, es más probable que el hijo tenga alguna educación. La escolaridad de la madre es un factor que influye sobre la escolaridad de los hijos, en mayor medida que la escolaridad del padre. Esta relación aparece muy marcada para la terminación de los ciclos escolares básicos desde la primaria hasta la preparatoria.

Esta misma autora señala con énfasis que *“de los resultados de la encuesta se desprende que los promotores de la lectura tienden a cambiar para cada grupo de edad. Cuando se es niño, la promoción de lectura recae principalmente en los padres. Durante la adolescencia aumenta la presencia de los maestros, y en la edad adulta crece la importancia de la iniciativa propia y de los pares, así como de otros allegados... De acuerdo con las respuestas de los entrevistados, los padres son el principal estímulo para la lectura cuando se es niño (43.8%), los maestros cuando se es adolescente (30.3%) y la propia iniciativa cuando se es adulto.*

Nos refiere otro hallazgo que se encuentra en la encuesta: *“Al preguntar por las tres actividades que se prefiere realizar en el tiempo libre”.* El primer lugar entre las respuestas lo ocupó *ver televisión*, con una proporción de cuatro de cada 10 entrevistados (41.1%), seguido de *descansar* (29.2%), *reunirse con amigos y familiares* (21.7%) e *ir al cine* (13.1%). La *lectura de libros* alcanza 12.5%, *leer revistas* 4.7%, la *lectura de periódicos* representa 4.6% y *leer en Internet* 1.2%. Las diferencias más significativas se establecen al cruzar los resultados por la variable ingreso, que determina la realización de actividades que implican erogaciones monetarias como ir al cine, ir de compras o ir a la ciudad. (Flores, 2006).

“En forma similar, la valoración positiva de los efectos de la televisión sobre la creación de hábitos de lectura aumenta conforme disminuyen la escolaridad y el ingreso. Así el porcentaje de quienes valoran positivamente la televisión pasa de 30.5% entre quienes no tienen escolaridad a 14.8% entre los que cuentan con universidad completa y más. De acuerdo con el ingreso, el porcentaje de valoración positiva disminuye de 29.0% entre los sectores de ingresos más bajos a 14.8% entre quienes obtienen 10 salarios mínimos y más. Es en las localidades de 50 000 habitantes y menos en donde el impacto de la televisión es valorado también en forma menos negativa”.

Esta última influencia es importante aunque con un comportamiento no armónico. Nos aclara la misma autora más adelante: “Otra variable que muestra claramente la desigual distribución de la lectura en México es el ingreso: los niveles de consumo cultural aumentan proporcionalmente al ingreso. Así, los entrevistados que tienen niveles de lectura más bajos, son quienes obtienen entre cero y tres salarios mínimos. Mientras que los que obtienen de tres a cinco salarios mínimos tienen niveles de lectura más altos, incluso que aquellos que se ubican en los niveles de ingreso más elevados”.

Según Ramírez (2006), a partir de la información resultante de la encuesta del año 2006, formula una propuesta de tipología de los lectores en México (Cuadro 3) que se muestra lo siguiente:

Tipología de lectores en México

Tipo de lector	%	Lecturas principales	Lectura de libros al año
Extensivo	9.0	Libros	6.44
Literario	10.4	Libros	3.9 a 6.52
Intensivo	30.6	Diarios y revistas mensuales	1.15 a 2.8 (Sólo 46.8%)
Escolar	19.5	Libros de texto	4.32 a 5.77
Esporádico	19.2	Algo de literatura y textos escolares	1.2 (Sólo 24.2%)
No lector	11.4	No lee, o lee sólo forzado por la escuela	0.08

Cuadro 3. Fuente: Elsa Margarita Ramírez Lyva, “¿Qué sociedad lectora hemos formado? en Daniel Goldin, Encuesta nacional de lectura. Informes y evaluaciones, UNAM-CONACULTA, México, 2006.

Largo sería referir las diversas definiciones de la autora, por lo que solamente se anotaron la del que puede considerarse el lector ideal y la del *lector escolar* que es el más cercano a nuestro quehacer.

El *lector extensivo* en palabras de Ramírez (2006), Se trata de alguien que practica la lectura de un modo voluntario y libre de una variedad de textos, entre los que selecciona y explora los que le interesan no únicamente por razones utilitarias, de estudio o de trabajo, sino también con fines de entretenimiento y gratificación estética. En particular, los intereses y motivaciones lo impulsan a la búsqueda de lecturas por diferentes medios: compra, préstamos de bibliotecas, amistades y familiares, y también navegando en internet.

Por lo general su interés y gusto por la lectura acrecienta su curiosidad y necesidad de saber, por lo que afina su capacidad selectiva, eleva sus exigencias de calidad y se procura textos cada vez más complejos. Además de placer su búsqueda de conocimientos de forma insaciable y dedica varias horas de cada semana la lectura. Por lo regular, lee libros de diversos temas y distintos géneros literarios, revistas y textos digitales. También suele cultivar una biblioteca personal. (Ramírez, 2006).

A su vez entiende como *lector escolar* de la siguiente manera “A él corresponden dos subtipos: el *lector preferencial de libros para la escuela* y el *lector escolar diversificado*. En uno y otro, las prácticas lectoras están referidas mayoritariamente a la actividad escolar y entre ambos se observan coincidencias en gustos y habilidades, así como en la transmisión, disponibilidad y modo de acceso a los libros. En este tipo se concentran, principalmente grupos en proceso educativo hasta el universitario”.

Anota esta autora específicamente en el apartado que da título a su ensayo lo siguiente: “...hoy la población mexicana sabe leer y escribir. Además 91.5% de la población de 15 años o más (71 613 284 personas) ha pasado por la institución escolar, aunque 14.6% de ella no ha concluido la primaria... En cuanto a la disponibilidad de

libros, pasamos de 351 bibliotecas públicas en 1983 a 3 287 en 1990, y a 7 210 en 2006. Por otro lado, conforme a los datos de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana (Caniem), hoy funcionan en toda la República 1 452 librerías y puntos de venta, aunque 439 de las primeras y 106 puntos de comercialización se concentran en la ciudad de México, mientras que ocho estados del país sólo disponen de dos a nueve librerías. Con respecto al equipamiento tecnológico y comunicación digital, únicamente 2.5% de los mexicanos tienen posibilidad de pagar el acceso a la banda ancha, y de acuerdo con los datos del INEGI, 18.4% de la población mexicana cuenta en su hogar con computadora y 9% tiene conexión a internet. También se identifica el tipo de uso que se le destinan cuando los usuarios se encuentran conectados a internet, en donde 61.3% es para obtener información general, 41.4% para el correo electrónico, 30.5% para educación, 15.5% para *chat* y el resto es para otros usos”.

Otro dato interesante que revela la encuesta, en términos de la autora mencionada anuncia que “Conforme a estos datos, se aprecia que hemos formado una sociedad cuantitativa y cualitativamente mayor de lectores intensivos, cuyas prácticas lectoras están fundamentalmente orientadas al contenido de entretenimiento que no requiere un esfuerzo intelectual, por tanto su preferencia por el consumo de revistas de espectáculos y de asuntos femeninos (moda, decoración, cocina), música, deportes, pasatiempos y crucigramas; asimismo, de periódicos. Es decir, que su capacidad lectora es percibida en función de los contenidos que lee, este grupo podría tener problemas para acceder a texto de mayor complejidad. Por lo general se observa una disposición a comprar esos materiales pero en menor medida en libros”.

Una síntesis interesante de los resultados de la encuesta mencionada que ofrece esta autora es la siguiente: “Sin duda, la información de la encuesta nos ofrece un panorama del estado que guarda la lectura en México, de los públicos y prácticas de lectura que hemos formado hasta el momento. Hoy en día el promedio de libros leídos por habitante anualmente es de 2.9, con cifras superiores para los jóvenes de 18 a 22

años (4.2), los mexicanos con educación universitaria (5.1) y los de niveles socioeconómicos medio alto y alto (7.2), estas cifras revierten otras que nos colocaban debajo de ese rango, y de las cuales desconocíamos los procedimientos pues eran generalmente datos publicados en los diarios”. (Ramírez, 2006)

Una cuestión trascendente en nuestro medio es la ubicación social de las prácticas de la lectura, Kalman (2005), lo plantea muy correctamente y da un giro fundamental a las diversas aportaciones que han hecho los estudiosos de estas cuestiones. Sostiene que la discusión sobre el tema “...tendría que preguntarse de dónde y cómo surge el conocimiento de las personas sobre la lectura. Las teorías clásicas del aprendizaje –sostiene- plantean que el individuo es el centro de la actividad lectora, mientras que las teorías socioculturales ubican a las lecturas dentro del contexto de la participación en actividades sociales en relación con otros; la apropiación y diseminación de la cultura escrita se realiza mediante el uso de herramientas mentales simbólicas que no son invento de cada individuo sino productos del desarrollo sociocultural; los individuos tienen acceso al acervo cultural de su entorno a través de la participación social...Esta línea argumentativa nos lleva a una conclusión ineludible: aprendemos a leer de los lectores y de los textos que nos rodean”.

Es necesario recordar que la lectura es una práctica a la que no todos acceden, como lo es el lenguaje oral o el hablar. Por ejemplo, de las aproximadamente tres mil lenguas humanas, sólo se escriben setenta.

Así, todos aprendemos a hablar, pero solamente aprendemos a escribir y leer algunas lenguas, en algunas sociedades y bajo ciertas condiciones. No reconocer esa realidad lleva a equívocos como asumir la práctica de un sector social como si fuera una situación generalizada, casi natural. Así por ejemplo, “El informe de la encuesta – nos recuerda- hace afirmaciones como: Se encuentra una estrecha relación entre haber recibido como regalo libros por parte de padres y familiares y el gusto por la lectura. Casi cuatro de cada diez entrevistados que recibían frecuentemente libros como regalo

declaran que les gusta mucho leer. La circulación de libros entre los familiares, las costumbres de hacer regalos y obsequiar libros no son universales y tampoco pueden considerarse prácticas neutras ya que pertenecen a grupos sociales donde los regalos y la lectura son parte de lo que se acostumbra hacer. En las familias pobres, donde se vive con recursos económicos escasos, el gasto se asigna a lo esencial para sobrevivir: alimentación, salud, vivienda y transporte”.

Ello queda más claro en la afirmación de Reimers (2002), a propósito de la evaluación que realizó la OCDE en varios países. Las competencias lectoras son muy distintas al interior de cada país. “En el caso de México 16% de los jóvenes de 15 años que estaban en ese momento matriculados en la escuela secundaria tenían serias deficiencias para comprender un texto simple (nivel 0); 28% podían apenas identificar el tema central de un texto (nivel 1); 30% podían ubicar información directa y realizar inferencias simples (nivel 2); 19% podían establecer relaciones entre información contenida en un mismo texto (nivel 3); 6% puede hacer interpretaciones más sutiles del lenguaje (nivel 4); 1% podía encontrar información con la que no estaba familiarizado y leerla críticamente (nivel 5). Tomando en cuenta que sólo 51% de los jóvenes de 15 años están matriculados en la escuela y que es improbable que los que la han abandonado antes de esta edad tengan niveles de competencia lectora superiores a quienes persisten en ella, estas cifras permiten cuestionar como demasiado simple la definición de alfabetización reflejada en el censo”.

Más adelante este mismo autor nos recuerda lo siguiente: A la pregunta de la encuesta “Qué tanto entiende lo que lee” 15% contestó *todo*, 44% contestó *mucho*, 27% contestó *algo*, 14% contestó *poco* y 0.4% contestó *nada*”.

En términos de Hernández (2003): “La Encuesta Nacional de Lectura (ENL) confirma en lo fundamental que pensar en la lectura como un hábito de comportamiento individual es un reduccionismo que ha impedido ver que leer y escribir no son conductas de individuos aislados sino prácticas sociales inseparables del acceso de los

individuos y grupos sociales a la escolarización y a la participación social y económica. Son por lo tanto, prácticas desigualmente distribuidas entre grupos sociales situados en diferentes segmentos de la división global actual del trabajo, el poder, y el conocimiento”.

En un artículo del mismo autor publicado en 2003, donde se refiere a la intención del gobierno federal de hacer una encuesta sobre los hábitos de lectura, afirmaba lo que ahora refiere a propósito de la encuesta: “Se gastarán varios millones de pesos en una evaluación sobre los hábitos de lectura de 54 millones de mexicanos que no tienen el hábito de comer (según cifras de Sedesol), de 24 millones de exiliados que no tuvieron el hábito de quedarse a morir hambre en su tierra y prefirieron emigrar a Estados Unidos, de un millón de damnificados económicos que cada año migran hacia ese país, de unos 35 millones de adultos que no tuvieron el hábito de iniciar o terminar la educación básica, y de millones de mexicanos que no tienen el hábito de tener empleo o salario dignos. ¿Qué hábitos se van a medir en realidad? ¿Los hábitos y las habilidades de lectura? Hablar de hábitos y habilidades de lectura de una población excluida de la educación, el trabajo y el desarrollo económico es simplemente absurdo, tan absurdo como evaluar los hábitos alimenticios de millones de pobres que no tienen acceso a la canasta básica o a los hábitos de higiene de quienes carecen de agua potable”.

De ahí que no sorprenda –afirma más adelante- los resultados de la encuesta, pues *“leer es una actividad ligada a la educación y al tipo de ocupación de las personas, y México es un país donde prevalece una profunda segregación educativa y social entre clases sociales y regiones del país”*, por lo que encuentra la encuesta sobre lectura en términos de este autor es otra cosa. Afirmo: “Lo que la ENL estaría informando no es, entonces, si las personas leen o no por iniciativa personal, sino qué leen según su empleo o subempleo y su relación con la escuela (escolaridad, tipo y nivel de escuela). En otras palabras: *no se está midiendo la incorporación de la lectura al repertorio personal de recursos intelectuales y comunicativos; sino que se están*

comparando y jerarquizando prácticas de lectura ligadas a categorías sociales que tienen que ver menos con la lectura que con la división social del trabajo, la educación y el ingreso económico.

De ahí que la contextualización social de la lectura sea una condición imperativa para evaluar con rigor su desempeño. Como afirma este autor: “Para los hijos de las clases populares, que son socializados en contextos familiares donde no se lee *“buena literatura”* ni se hablan variantes *“cultas”* de la lengua, proponerles leer obras literarias o de autores *“trascendentes”* sin más (o sea, sin ayudarles a entrar en la conversación literaria en la que cobran sentido) significa ponerlos frente a demandas que los sobrepasan. Por otro lado, la lengua escrita es una especie de segunda lengua, cuyo aprendizaje tiene lugar en espacios de socialización secundaria, como las escuelas, universidades o comunidades letradas de otro tipo. Pero son justo estos espacios, y especialmente las comunidades letradas, en donde los sectores populares han sido históricamente segregados”

Más adelante en el mismo texto, precisa esta novedosa concepción en nuestro país sobre la lectura: “...a nivel internacional la investigación sobre las prácticas de lectura reconoció desde hace décadas el carácter de la lectura como una práctica social diversa (en géneros, propósitos, contextos, modos), e inseparable de prácticas sociales más amplias (trabajo, comercio, religión, política, derecho, periodismo, arte, ocio, educación). En este sentido, sabemos desde hace décadas, que el ejercicio de prácticas culturales como leer o escribir, no depende de hábitos puramente psicológicos e individuales, sino *del lugar que las personas (los lectores) ocupan en las relaciones sociales, institucionales y culturales, que son las que hacen accesibles o restringen ciertas prácticas de leer, escribir, hablar y pensar.* Por ejemplo, una trabajadora doméstica y una profesora universitaria, en tanto lectoras, no se distinguen tanto por sus “hábitos”, como por las demandas y oportunidades radicalmente distintas que tienen para leer, pensar y hablar sobre lo que leen y piensan”.

En no considerar esa circunstancia social de la lectura conduce, ordinariamente, a universalizar la manera en que la concibe la clase media o alta en sus hábitos de lectura. En el fondo, ello significa mantener una concepción elitista y discriminadora al asumir como general lo que en rigor es una práctica social clasista. Estas consideraciones conducen a una situación relevante en el análisis de los hábitos de lectura, y es el entender que la práctica de la lectura como el hábito de manejar cierto lenguaje está íntimamente ligado a la relación con otros hablantes y practicantes de la lengua hablada y escrita. “Esto significa, (nos explica Hernández, 2003) por ejemplo, que uno puede leer una novela o un libro científico con niños o adultos de baja escolaridad, a condición de apoyar o andamiar su lectura: establecer una conversación previa o paralela que genere interés y motivación para leer dicho libro; anticipar el argumento o temas del mismo, leer junto con ellos, explicando pacientemente lo que haya que explicar para involucrarlos en la historia o en el tema (palabras desconocidas, frases complicadas, pasajes oscuros, referencias históricas, culturales o textuales indispensables para entender de qué se habla y por qué); hacer recapitulaciones; relacionar lo que se lee con textos, historias, temas, o situaciones familiares para ellos; etc.

Este trabajo pedagógico, indispensable para acceder no sólo a la lectura, sino al conocimiento y al pensamiento conceptual y crítico, es lo que los libros no proporcionan por si mismos”.

Un clásico sobre la lectura en nuestro país, Garrido (1999), anota el dato que ofrece la encuesta: “54.7% de los entrevistados afirmaron que durante el último año no habían gastado nada en libros, y 20.1% han gastado menos de 500 pesos. Sumadas estas dos respuestas son 74.8%. Apenas 6.1% gastaron más de 1000 pesos en ese tiempo; 95.2% nunca han estado suscritos a ninguna publicación; 31.1% nunca han ido a una biblioteca, 2.5% no se acuerdan. Del 66.4% que han ido a una biblioteca, 24.7% no han ido en cinco años o más y 11.6% no saben o no contestan”.

Más aún, refiere este autor: “De los entrevistados, 56.4% declararon que acostumbraban leer libros, y 30.4% más respondieron que en algún momento de sus vidas leyeron libros, pero sobre el 56.8% que resulta de sumar esos dos grupos, más de la mitad 51%, no pudieron recordad cuál era el último que habían leído”.

Unas pocas líneas atrás este autor refiere un dato que menciona el ex rector de la UNAM, Sarukhán (2003), acerca de los 150 000 egresados de secundaria que presentaron el examen de selección para entrar a la preparatoria de la UNAM, dice el ex rector: “A este grupo se le aplicó un conjunto de exámenes de comprensión de lectura en el primer semestre de bachillerato; 35% de esos 35 000(estamos hablando de entre 10 y 12 000 estudiantes) tenían precisamente cero capacidad de comprensión de la lectura que les habían dado: no podían hacer un resumen, ni relatar la trama del texto, o decir quién era el personaje más importante de la narración”.

La pregunta obligada ante esa realidad es ¿Cómo lograron pasar los grados anteriores?, entre otros elementos de la respuesta está el que la definición de alfabetización no incluye leer correctamente.

Recientemente acaba de inaugurarse la Librería Universitaria en nuestra ciudad. Esto es un verdadero acierto en el camino de acercar los libros a los actuales lectores y facilitar, al mismo tiempo, el incorporar a la importante cuantía de lectores potenciales que abriga Ciudad Juárez. En ese rubro como se ve en la siguiente cita las carencias son mayúsculas. Afirma Granados (2007), en un artículo elocuente sobre el tema: “Con base en los datos del *Atlas de infraestructura cultural de México*, que retrata con frialdad numérica la situación de nuestro país – y que es tolerante, por decir lo menos, al contar como librerías negocios que venden libros entre otros muchos productos-, se puede determinar que un índice como el que sugerimos aquí rondaría, para la distribución de librerías en el país, los 67.6 puntos porcentuales, cifra que revela una desigualdad aún más grave que la del ingreso mismo: el *Informe sobre desarrollo humano 2005*, del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, asigna a

México un valor de 54.6 para el índice de Gini usual, más próximo a la extremosa Namibia (70.7) que a la equitativa Dinamarca (24.7). Así, la sesgada distribución de las librerías en México es comparable con la desigualdad de ingreso en la nación sudafricana. Apuesto a ciegas que indicadores semejantes para la distribución de otras entidades culturales – bibliotecas, museos, ¡teatros!- reforzarían la gravedad del diagnóstico”.

Medidas como esta son indispensables para elevar los promedios de lectura y generar o reforzar los hábitos de lectura.

2.4. La lectura como parte primordial del Sistema Educativo Mexicano.

Desarrollar el gusto por la lectura no es cuestión meramente de voluntad individual. El interés de los libros aparece sólo en ciertas circunstancias. ¿Qué propicia y qué inhibe la afición por la lectura? Si México no es un País de lectores es porque no hay condiciones para ello.

El Programa Nacional de Lectura para la Educación Básica (PNL) 2013, propone mejorar las competencias comunicativas en los estudiantes de educación básica y favorecer el cambio escolar a través de una política de intervención que asegura la presencia de materiales de lectura que apoyen el desarrollo de hábitos lectores y escritores de alumnos y maestros.

El Programa Nacional de Lectura busca formar usuarios competentes de la cultura escrita. Sus objetivos primordiales son:

Garantizar las condiciones de uso y producción cotidiana de materiales escritos en el marco de los proyectos de enseñanza y aprendizaje para hacer posible la formación de lectores y escritores autónomos.

Conocer y valorar la diversidad étnica, lingüística y cultural de México mediante todos los componentes del Programa Nacional de Lectura.

Desarrollar los mecanismos que permitan la identificación, producción y circulación de los acervos bibliográficos necesarios para satisfacer las necesidades culturales e individuales de todos los miembros de las comunidades educativas.

Consolidar espacios para apoyar la formación y la interacción de los diversos mediadores del libro y la lectura (maestros, padres, bibliotecarios, promotores culturales), tanto a nivel estatal, como nacional e internacional.

Recuperar, producir, sistematizar y circular información sobre la lectura, las prácticas de la enseñanza de la lengua escrita, y sobre las acciones para la formación de lectores en el país y en otros lugares del mundo, con el fin de favorecer la toma de decisiones, el diseño de políticas, así como la gestión de las mismas, y la rendición de cuentas.

El Programa Nacional de Lectura está constituido por cuatro líneas estratégicas:

- Fortalecimiento curricular y mejoramiento de las prácticas de enseñanza.
- Fortalecimiento de bibliotecas y acervos bibliográficos en las escuelas de educación básica y normal y en Centros de Maestros.
- Formación y actualización de recursos humanos.
- Generación y difusión de información.

2.5. La lectura en el aula.

Una preocupación de la mayoría de los docentes es la organización del tiempo escolar, por lo que el cumplimiento de los propósitos, contenidos de los programas y aprendizajes esperados demanda una distribución del tiempo de clase en momentos diferenciados de trabajo (proyectos didácticos o actividades permanentes), así como la organización de la clase en actividades grupales, en equipo o individuales.

La apropiación de los conocimientos involucrados en las prácticas del lenguaje depende de las oportunidades de participación en diferentes actos donde se hable, lea y escriba. Para muchos alumnos la escuela constituye el espacio privilegiado donde esto es posible, por tanto el docente debe promover que participen en eventos comunicativos reales en los cuales haya productos lingüísticos que satisfagan diferentes necesidades.

Durante el desarrollo de un proyecto didáctico las diferentes maneras de trabajo que pueden ponerse en práctica son:

- **Trabajo en grupo.** El docente favorece la participación de todos los integrantes del grupo a propósito de una actividad, propuesta o punto de vista. El valor de esta interacción reside en la oportunidad que brinda el planteamiento de un problema nuevo para generar la reflexión de los alumnos, o para aprovechar diferentes respuestas u opiniones juveniles para enriquecer las oportunidades de reflexionar acerca del problema.
- **Trabajo en pequeños grupos.** Organizados en equipos, los alumnos pueden enfrentar retos de escritura y lectura con un grado de mayor profundidad que el que pudieran lograr trabajando individual o grupalmente. En esta forma de trabajo se recuperan los momentos más importantes del aprendizaje escolar, ya que se pueden confrontar con detalle sus perspectivas acerca de un problema y ampliar su catálogo de

respuestas. En esta modalidad de trabajo los alumnos aprenden a responsabilizarse de una tarea y a colaborar con otros aportando el máximo esfuerzo.

Dentro de los proyectos didácticos se sugiere el trabajo cooperativo diferenciado; es decir, los integrantes de un equipo realizan actividades diferentes, pero coordinadas, para el logro de una tarea; por ejemplo, asumir roles simultáneos para dictar, escribir y corregir un texto. Aquí la capacidad de coordinación del docente es fundamental, ya que deberá dar instrucciones precisas y monitorear el trabajo colaborativo de manera simultánea.

• **Trabajo individual.** Resulta útil para evaluar las posibilidades reales de los alumnos al leer o escribir un texto y conocer sus estilos y formas de trabajo; sus respuestas individuales también pueden aprovecharse para iniciar la ejecución de estrategias encaminadas a resolver un problema, o bien para después comparar estrategias en el trabajo colectivo. Si bien se pretende que preferentemente –a lo largo de la educación primaria y secundaria– los alumnos tengan muchas y variadas oportunidades para elaborar textos propios, la reflexión sobre la lengua escrita también requiere de momentos en los que el docente modela el trabajo en función de los tipos de texto y de la práctica social que se estudia. Este tipo de trabajo tiene dos variantes:

- a) Actividades en las que los alumnos lean textos de autores expertos y los empleen como guía o modelo. Después de varias lecturas, infieren los rasgos del tipo textual o recursos lingüísticos del autor y tratan de realizar un texto semejante o análogo.
- b) Actividades de escritura colectiva en que el docente funja como modelo. En esta modalidad, el docente revela las decisiones que toma al escribir un texto con la intención de que los alumnos observen y analicen los diferentes problemas que enfrenta un escritor y sus estrategias para resolverlos. (Plan y Programa de Estudio 2011)

La relevancia de la actual labor docente radica en una ruptura con la enseñanza basada en transmitir información, administrar tareas y corregir el trabajo de los alumnos. Para promover el aprendizaje y uso del lenguaje escrito, la intervención docente bajo este enfoque supone, entre otros roles, asumirse como facilitador y guía para:

- Facilitar el trabajo de reflexión y análisis de los textos por parte de los alumnos, plantear preguntas o aseverar hechos, datos, situaciones que les permitan identificar algún aspecto de lo que leen o cómo leen; alentarlos a dar explicaciones; retarlos a lograr apreciaciones cada vez más objetivas por medio de la confrontación con los propios textos o con opiniones de sus compañeros.
- Mostrar a los alumnos las estrategias de un lector o escritor experimentado, con el fin de mostrarles las posibles decisiones y opciones durante la realización de estas actividades. En este sentido, el docente es un referente para los alumnos y les facilita la relación con la lengua escrita.
- Dar a los alumnos orientaciones puntuales para la escritura y la lectura. Ayudarlos a centrarse en las etapas particulares de la producción de textos, como la planeación y corrección, y a usar estrategias específicas durante la lectura, por ejemplo: realizar inferencias, crear o comprobar hipótesis, entre otras.
- Fomentar y aprovechar la diversidad de opiniones que ofrece el trabajo colectivo y equilibrarlo con el individual, lo que brinda la oportunidad para que los alumnos logren el máximo aprendizaje posible.
- Estimular a los alumnos a escribir y leer de manera independiente sin descuidar la calidad de su trabajo.

En cuanto a la promoción de la expresión oral, el docente deberá considerar los siguientes aspectos:

- Garantizar la creación de oportunidades para que todos los alumnos expresen sus ideas, identifiquen sus necesidades y las expresen de manera clara y respetuosa.
- Fomentar que expongan sus ideas o procedimientos (acertados o incorrectos) sin temor a la censura.
- Ayudarlos a escucharse entre ellos, respetando turnos de habla, a que platiquen de sus experiencias y aprovechen la información disponible.
- Ayudarlos a resolver problemas por medio del lenguaje, la exposición de necesidades o sentimientos, la negociación y el establecimiento de acuerdos.
- Diseñar, planear y ensayar actividades *ex profeso* para la exposición de temas, con el fin de lograr, progresivamente, mejores resultados.

Con esta labor de facilitador del docente, se espera que los alumnos dispongan de oportunidades para el aprendizaje de los contenidos propios de la asignatura mientras aprovechan la riqueza que les proporciona el intercambio con sus compañeros.

2.6. La problemática de la lectura.

Leer por gusto es algo que se contagia, como todos los gustos, viendo a los entusiastas sumergidos en un libro, o escuchando el relato de sus aventuras. Tradicionalmente en México, muy pocos adquirirían ese gusto en casa. Para la mayoría, el foco de contagio era la escuela: sus maestros, compañeros y amigos. Así como no

abundaban los médicos hijos de médicos, pocos grandes lectores eran hijos de grandes lectores. Pero las aulas presagiaban que, en el futuro, se multiplicarían. Gabriel Zaid, 2006)

Desde hace un cuarto de siglo, el esfuerzo educativo ha sido intenso. Según el sexto informe del expresidente Fox, México ocupa 1.7 millones de maestros en el ciclo escolar 2006-2007: más del doble que en 1980-1981. Desde entonces, la población escolar ha subido de 21.5 a 32.7 millones, en grupos más pequeños (19 alumnos por maestro, en vez de 29). También subió la escolaridad promedio de la población económicamente activa: de cinco a nueve años. El gasto en educación (casi todo público) subió del cinco al siete por ciento del PIB. Según la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH), las familias dedicaban el dos por ciento de sus gastos a la educación en 1977 y el once por ciento en 2005: cinco veces más.

Pero, según la *Encuesta nacional de lectura* del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, dos de cada tres entrevistados declaran leer lo mismo o menos que antes, a fines del 2005. Sólo el 30% declaró leer más. El 13% dice que jamás ha leído un libro. Y cuando se pregunta a los que no están en ese caso cuál fue el último libro que leyó, la mitad dice que no recuerda. El 40% dice que ahora lee menos. También un 40% dice que nunca ha estado en una librería. Dos años antes, en la *Encuesta nacional de prácticas y consumo culturales*, también de Conaculta, el 37% dijo que nunca había estado en una librería.

Al 40% que dijo leer menos se le preguntó a qué edad leía más. El 83% (del 40%) dijo que de los 6 a los 22 años, o sea la edad escolar. Si de los entrevistados se escoge a los que tienen de 23 a 45 años (o sea los beneficiarios del gran impulso educativo), los números empeoran. El 45% (en vez del 40%) declara leer menos, de los cuales casi todos (90% en vez de 83%) dicen que leían más cuando tenían de 6 a 22 años. Queda claro que leían libros de texto, y que no aprendieron a leer por gusto.

Los entrevistados que no leen dan varias explicaciones, la primera de las cuales (69%) es que no tienen tiempo. Pero el conjunto de los entrevistados considera que la gente no lee, en primer lugar, por falta de interés o flojera. Sólo el 9% dice que por falta de tiempo.

Los entrevistados que han hecho estudios universitarios o de posgrado dieron respuestas todavía más notables. Según la ENIGH 2004, hay 8.8 millones de mexicanos en esa situación privilegiada (incluye a los 2.8 millones de universitarios que no terminaron sus estudios). Pero el 18% (1.6 millones) dice que nunca ha ido a una librería; el 35% (3 millones), que no lee literatura en general; el 23% (2 millones), que no lee libros de ningún tipo; el 40% (3.5 millones), que no lee periódicos; el 48% (4.2 millones), que no lee revistas y el 7% (más de medio millón) que no lee nada: ni libros, ni periódicos, ni revistas. El 30% (2.6 millones) dice que no gasta en libros, el 16% (1.4 millones) que gasta menos de \$300 al año. O sea que la mitad de los universitarios (cuatro millones) prácticamente no compra libros. (Estos números confirman y acentúan lo que encontró la encuesta nacional sobre la cultura en México, realizada por la Universidad de Colima a fines de 1993: el 22.1% de los entrevistados con licenciatura o más no había comprado libros en los últimos doce meses.) Sin embargo, el 66% dice que compra la mayor parte de los libros que lee. Como dice leer en promedio cinco libros al año, esto implica que compra tres. El 77% dice que tiene su propia biblioteca, pero en el 68% de estas bibliotecas personales hay menos de 50 libros. Y ésta es la crema y nata del país.

Según la encuesta, los mexicanos destinan casi el 2% del presupuesto familiar a la compra de libros: \$220 pesos anuales. La mayoría (55%) dice que no gasta ni un centavo, pero muchos estiman que gastan el cinco o el diez por ciento. La estimación está infladísima. Según la ENIGH 2004, el gasto corriente monetario en libros, revistas y periódicos fue el 0.4% del gasto familiar. Los libros representan cuando mucho la mitad, digamos 0.2%: diez veces menos que lo declarado en la encuesta.

Según la encuesta, los mexicanos de 12 años o más leen en promedio 2.9 libros al año: 45.7% comprados, 20.1% prestados por un amigo o un familiar, 17.9% regalados, 10.2% prestados por una biblioteca y 1.2% fotocopiados. Sumando los comprados y regalados (63.6%, o sea 1.8 ejemplares), se pueden calcular los ejemplares vendidos: 103.3 millones de habitantes en octubre del 2005 x 75.7% de 12 años o más x 2.9 libros al año x 63.6% vendidos = 144 millones de ejemplares vendidos en el país el año 2005, lo cual parece exagerado.

En la ciudad de México (DF y zona metropolitana), según la encuesta, se leen 4.6 libros al año: 64.7% comprados, 16.5% prestados por un amigo o familiar, 10.2% regalados, 5.4% prestados por una biblioteca y 1% fotocopiados. Esto daría 18.5 millones de habitantes x 76% de 12 años o más x 4.6 libros al año por 74.9% comprados o regalados = 48 millones de ejemplares vendidos en la ciudad de México el año 2005, lo cual parece exagerado.

En la sección amarilla del directorio telefónico 2005 de la ciudad de México, había unas 325 librerías. Si se les atribuye la venta de 48 millones de ejemplares, vendieron 150,000 ejemplares cada una, que es altísimo. Las 75 librerías de Educal, cuyo tamaño es superior al promedio, tenían como meta para el año 2004 vender 75,000 libros y artículos culturales en promedio.

Y si la cifra de 48 millones de ejemplares para la ciudad de México es exagerada, la cifra nacional (144 millones) es una exageración mayor, porque implica que la ciudad de México no representa más que el 33% del país. Para muchos editores, representa el 80%. Pero suponiendo, conservadoramente, que sea el 50%, el total nacional daría el doble de la cifra (exagerada) de la ciudad de México: 96 millones, un ejemplar por habitante.

Según Peñalosa (*The Mexican book industry*, 1957), había 150 librerías en el directorio telefónico de la ciudad de México de 1952. Si en el directorio de 2005 hay el

doble (325), pero la población se ha sextuplicado (de 3.3 a 18.5 millones), en 53 años el número de librerías por millón de habitantes se ha reducido de 45 a 18. Otro indicador: desde 1950 (en todo el país, en todos los niveles) el número de maestros se ha multiplicado casi por veinte (*Estadísticas históricas de México*). Sin embargo, el número de lectores (a juzgar por el número de librerías de la ciudad de México), apenas se ha duplicado.

Un aspecto interesante de la encuesta es que muestra claramente que el interés (o desinterés) de los padres en la lectura se reproduce en los hijos. Habría que medir esto, no sólo en los hogares, sino en las escuelas y universidades. Una encuesta centrada en el mundo escolar, seguramente mostraría que los maestros no leen, y que su falta de interés se reproduce en los alumnos, por lo cual multiplicar el gasto en escuelas y universidades sirvió para multiplicar a los graduados que no leen.

CAPITULO 3

**MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO DE LA PROPUESTA DE
LECTURA.**

Capítulo III. Marco teórico y metodológico de la propuesta de lectura.

3.1. ¿Qué es la Lectura?

Actualmente existe una gran diversidad de definiciones en torno a la lectura que son múltiples y acertadas, ya que en cada una de ellas se contemplan una serie de categorías conceptuales que ofrecen diferentes aspectos sobre esta capacidad eminentemente humana, y que permiten su análisis en toda su complejidad.

Gómez (1996), reconoce a la lectura “Como un proceso interactivo de comunicación en el que se establece una relación entre el texto y el lector, quien al procesarlo como lenguaje e interiorizarlo, construye su propio significado. En este ámbito, la lectura se constituye en un proceso constructivo al reconocerse que el significado no es una propiedad del texto, sino que el lector lo construye mediante un proceso de transacción flexible en el que conforme va leyendo, le va otorgando sentido particular al texto según sus conocimientos y experiencias en un determinado contexto.”

Desde esta perspectiva, Arenzana y García (1995), destacan que el acto de leer se convierte en una capacidad compleja, superior y exclusiva del ser humano en la que se comprometen todas sus facultades simultáneamente y que comporta una serie de procesos biológicos, psicológicos, afectivos y sociales que lo llevan a establecer una relación de significado particular con lo leído y de este modo, esta interacción lo lleva a una nueva adquisición cognoscitiva.

Es importante señalar que la concepción de lectura que se postula en este artículo contraria a la tradicional, pone énfasis en la actividad que despliega el lector y reconoce su papel activo para construir el significado del texto. Desde esta concepción constructivista, la lectura se convierte en una actividad eminentemente social y fundamental para conocer, comprender, consolidar, analizar, sintetizar, aplicar, criticar, construir y reconstruir los nuevos saberes de la humanidad y en una forma de

aprendizaje importante para que el ser humano se forme una visión del mundo y se apropie de él y el enriquecimiento que le provee, dándole su propio significado.

En los últimos 40 años, predominantemente la lectura ha sido conceptualizada como un proceso sociopsicolingüístico (Rosenblatt, 1985, Smith, 1990; Goodman 1982). No obstante, desde la perspectiva semiótica se han realizado algunas interpretaciones de este proceso (Eco, 1981; Greimas, 1983; Agelvis, 2002).

Rosenblatt (1985) define la lectura como un evento en el que ocurre una transacción, una fusión entre el lector y el texto en un momento y un contexto determinado para construir significado. El significado no existe de antemano en el texto o en el lector, sino que surge en la transacción; por lo tanto, el lector y el texto son esenciales e igualmente importantes en la lectura. Sostiene que el lector y el texto como términos genéricos no existen; existen sólo posibles (o potenciales) lectores y posibles (o potenciales) textos. Una persona se hace lectora sólo cuando se establece la transacción con el texto, no antes. En este sentido, la autora descarta la polaridad lector-texto como participantes en el proceso de lectura.

Bajo este enfoque, la lectura procede a través de un proceso de atención selectiva, en el que el lector selecciona algunas pistas pertinentes que ofrecen el texto e información de sus esquemas, para producir el significado. La autora sostiene que el lector se puede ubicar en un continuo de dos posturas frente a la lectura: desde una postura predominantemente eferente y una postura predominantemente estética.

En la primera postura, la atención se dirige principalmente a la construcción de significados públicos; se procura la obtención de información que será retenida luego de la lectura. La postura en la que predomina lo estético, por su parte, da cuenta de la otra mitad del continuo. Con esta postura, el lector se dispone con presteza a centrar su atención en las vivencias mismas que surgen durante la lectura o transacción, en realizar la lectura como una experiencia estética.

Goodman (1980), por su parte, sostiene que la lectura es un juego de adivinanzas psicolingüístico complejo en el que el lector reconstruye el significado a través de una interacción con el texto. En este juego de adivinanzas el lector, valiéndose lo menos posible de la información que le ofrece el texto, usando sus conocimientos previos, sus experiencias, selecciona la información más apropiada para hacer predicciones, anticipaciones y adivinanzas y reconstruir el significado. En este sentido, el significado no reside en lo impreso, sino que ha de ser aportado por el lector. Según el autor, existe un único proceso de lectura para todas las lenguas y para todo tipo de texto, independientemente del contenido, la estructura, el registro, o los propósitos que motivaron al lector a leer.

En esencia, según Goodman (1980), la comprensión es el único objetivo de la lectura. Para lograrla, el lector se vale de una serie de estrategias que pueden ocurrir simultáneamente, y hasta de manera recursiva, pero no secuencialmente:

- Selecciona las pistas gráficas que le ofrece el texto guiado por selecciones anteriores, sus conocimientos previos y su competencia.
- Utiliza las pistas del texto para formar imágenes y anticipar lo que vendrá.
- Relaciona lo que encuentra con lo que ya conoce.
- Hace predicciones a partir de la información gráfica.
- Vuelve a lo leído para confirmar, apoyar una idea, o para buscar más pistas y, a partir de esto, poder adivinar.
- Utiliza el contexto para probar la pertinencia semántica y gramatical.
- Hace inferencias a partir de la información que ha construido.

Asimismo, Smith (1990), concibe la lectura como un proceso psicolingüístico que implica una interacción entre el pensamiento y el lenguaje. En este proceso, las marcas impresas en el texto activan los conocimientos relevantes con los que cuenta el lector, para construir significados, para darle sentido al texto. Es por ello que el significado no reside en el texto sino que lo aporta el lector. Según el autor, la lectura consiste en formular preguntas al texto y a través de la comprensión de éste ir respondiéndolas. Para que esto ocurra, la lectura debe presentarse como una experiencia real, significativa, similar a otras que vivimos a diario. Esta experiencia nos permite involucrarnos con la realidad que nos ofrece el texto, vivirla para darle sentido. Según Smith, ésta es la única forma posible de lectura; una vez vivida la experiencia, el aprendizaje vendrá por añadidura.

Desde la perspectiva semiótica, Eco (1981) ofrece ideas que podrían complementar las ya expuestas. Él indica que la lectura es un proceso en el que el lector, valiéndose de su competencia circunstancial y su enciclopedia, actualiza el contenido del texto, es decir, completa los espacios en blanco que encuentra en el texto. El texto está plagado de elementos no dichos, no manifiestos en la superficie, en el plano de la expresión, los cuales deben ser actualizados. Este proceso de actualización afecta al lector: contribuye a la formación de su competencia. A pesar de eso, Eco sostiene que el texto en sí mismo tiene gran importancia en el proceso de lectura, puesto que establece los límites de la interpretación. El lector debe procurar la interpretación que más se acerca a lo que el escritor estableció en el texto.

Finalmente, Greimas (1983) y Agelvis (2002), sin descartar las teorías psicolingüísticas y sociolingüísticas de la lectura, que le atribuyen más importancia al lector en este proceso, abordan el texto como una realidad significativa, como un todo de significación, del cual parte el lector para reconstruir su significado con la mayor fidelidad semántica posible con el texto del autor (el texto origen).

Para explicar el proceso de lectura centrado en el texto, estos autores toman como base el concepto “isotopía”, el cual designa la coherencia de un recorrido semántico del texto, de aquello de lo que el texto trata y que le permite mantener la cohesión; el mecanismo que establece los “límites de la interpretación”.

En este proceso, según Greimas (1983), el lector va desarrollando una serie de competencias relativas a los distintos tipos de textos, lo cual le permitirá accionar con el texto, construir un significado coherente, o le generará obstáculos y dificultades al enfrentarse a algún tipo de texto.

En síntesis, a las concepciones de lectura descritas en esta sección subyace la idea de construcción de significado, de creación de sentidos para compensar un desequilibrio o para generarlo. En el proceso de lectura, el lector participa activamente, aportando sus conocimientos previos, sus experiencias de vida, sus estructuras cognoscitivas y afectivas y su competencia para la construcción de significado.

Igualmente, se infiere la necesidad de que la transacción del lector y el texto se dé en una situación significativa, real, natural e interesante para él. Tomando en cuenta esta consideración, la lectura podría hacer que el lector viva experiencias maravillosas, descubra mundos mágicos, tal como lo plantea Bettelheim y Zelan, (1983).

Otra definición (PISA, 2000), de lectura en el marco conceptual del proyecto PISA, se parte de la siguiente definición de la lectura: «la capacidad lectora consiste en la comprensión, el empleo y la reflexión personal a partir de textos escritos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y de participar en la sociedad». Es una definición que bien merece un análisis detallado.

3.2. La Lectura como objeto de enseñanza y sus modelos pedagógicos.

Actualmente, desafortunadamente la enseñanza de la lectura que se promueve en la escuela continúa teniendo serias repercusiones educativas y sociales debido a que aún persisten en nuestras concepciones vagas ideas tradicionales acerca de cómo apropiarse de la lectura. En muchos casos no hay convicción por parte del docente para cambiar sus concepciones y mejorar su práctica teniendo así nuevas estrategias de enseñanza que le permitan propiciar el desarrollo de la habilidad y el gusto por la lectura en el alumno.

La lectura es una problemática añeja de la que han transcurrido por décadas diversas formas para su enseñanza. En la actualidad nuestro país aún no logra desterrar dichos modelos de enseñanza para que de esta manera, pueda abrirse nuevas pautas en el ámbito educativo y permitir la entrada a los nuevos modelos pedagógicos en el sistema educativo actual.

Los modelos teóricos a lo que se hace referencia son aquellos que han trascendido a través del tiempo dentro del Sistema Educativo Mexicano, y de los cuales aún persisten rasgos en la actualidad, como son el Modelo Tradicional de enseñanza, que de acuerdo a Becerra, se entiende como: El modelo donde el docente únicamente centraba su atención en los textos y los temas, enfocándose en la lectura de textos y los recitaba, además de señalar algunas críticas y dar explicaciones simples de lo leído, otras de las actividades era dar al alumno una receta de cada una de las actividades a desarrollar sin permitirle su intervención durante el desarrollo de la clase (Becerra, 2003)

Es decir que este modelo de enseñanza, únicamente memoriza los definiciones de los conceptos, el cuál se dedicaba a la transmisión de los contenidos de forma mecánica y no había una evaluación constante, simplemente se asignaba una calificación al alumno sin considerar criterios asignados con los contenidos a evaluar, el

alumno era un receptor de la información y el rol del docente se centraba en desarrollar todo el trabajo a partir de la información que tiene del enfoque tradicional.

Con respecto al Modelo Asociacionista de enseñanza se rescata que la mente opera por asociación de elementos derivados de la experiencia, según las leyes de frecuencia, actualidad y fuerza... es decir las asociaciones se organizan y jerarquizan, esto mismo influye en la aparición de combinaciones sucesivas. Éste centra su trabajo en los procesos de pensamiento creativo del individuo. (Becerra, 2003).

Otros de los modelos que ha provocado críticas muy notables desde su enfoque es el denominado Modelo Conductista, donde sus actores tratan de planificar con el máximo rigor todas las decisiones relativas a las intencionalidades de la escuela y del docente: “Es decir que todo esté perfectamente programado para que el trabajo del docente sea el más eficiente y el alumno consiga el mayor número de conocimiento posible”. Becerra, (2003). En este modelo se visualiza claramente que lo que interesa es conseguir los objetivos trazados en el aprendizaje del alumno, así mismo ven con todo detenimiento cada una de las actividades y en relación a la evaluación radica específicamente en ver detenidamente cada uno de los logros del alumno y así conocer los aprendizajes que han obtenido.

Considerando los modelos anteriores, se rescata el enfoque del Modelo Cognoscitivista... “El cuál ve en el currículo el instrumento esencial al servicio del docente para que éste desarrolle, a través de la práctica, los procesos cognitivos del alumno y su capacidad de autoaprendizaje”. (Becerra, 2003).

Este modelo permite al docente tener una visión mas clara sobre el proceso de aprendizaje del alumno mismo que le proporcionará los datos suficientes para seleccionar materiales y técnicas para el desarrollo de las actividades en el aula y en consecuencia construir su estilo docente, en relación a este enfoque se puede destacar que todo se centra en el hecho de enseñar y el hecho de aprender que van

encaminados a proporcionar los resultados que se generan a partir del trabajo en el aula y de las formas de aprender del alumno.

Finalmente, se presenta el Modelo Constructivista, mismo que ha sido considerado entre los docentes como uno de los que ha venido a cambiar el rumbo de la enseñanza en la sociedad actual... “Ya que considera al currículo como un proceso intencional y planificado en el cuál lo más importante es proporcionar sugerencias que potencien las actividades interactivas que se desarrollan en el aula es decir que exista interacción entre el docente-alumno, alumno-contexto, alumno-padres de familia y alumno-alumno” Becerra, (2003). Con respecto a este modelo se ha considerado dentro del proceso a la evaluación como elemento indispensable para el desarrollo de las actividades y de esta forma haya un mejor aprovechamiento de los alumnos hacia los contenidos de enseñanza y tengan un aprendizaje significativo durante su formación.

3.3. La Lectura como objeto de aprendizaje en los alumnos de Secundaria.

En los alumnos del nivel secundaria, entre los grupos de jóvenes cada uno piensa diferente, actúa diferente y reaccionan de diferente forma las ante actividades que se presentan; además de destacar que hay quienes les gusta participar de manera natural que a otros, y los hay quienes no necesitan de ayuda para desarrollar sus actividades escolares dentro del aula, mientras que otros necesitan de la atención individualizada del docente.

Se tienen dentro del grupo alumnos heterogéneos con una gran gama de individualidades y diversidad, a lo cual se define como: *“La diversidad es una característica de cualquier grupo humano aún entre niños y jóvenes de la misma edad, que hablan la misma lengua y viven en el mismo barrio hay diferencias notables pero en estos grupos se multiplican, no solo se agudizan las diferencias en un mismo niño... por ello trabajar en condiciones de extrema diversidad, implica trabajar con una amplia gama de individualidades”*. (Citado en Carbajal, 2000).

Esto nos lleva a entender, que en el transcurso de la enseñanza se presentan muchas divergencias y que a partir de su desarrollo cognitivo se irá apropiando del objeto de aprendizaje e ir adquiriendo nuevos saberes. Si bien es cierto, cada alumno es diferente y posee habilidades y aptitudes que le permiten alcanzar su desarrollo, pero si en la escuela no leen, y ni en casa; es casi seguro que no encuentre sentido a la lectura, menos aún placer por ésta; en consecuencia su desarrollo será limitado.

Sin embargo, la lectura es fundamental en los procesos educativos en el cual los alumnos deben adquirir no sólo por su valor o función social, sino por el hecho de que a través de ella se fomenta la enseñanza del Español y de otras asignaturas, por ello presenta sus propias características y únicas para su aprendizaje.

Es importante destacar que el apoyo del docente es a partir del acercamiento directo a la lectura y que el estudiante tendrá que ir descubriendo la importancia que tiene su apropiación para su vida social.

3.4. Estrategias didácticas para favorecer la Lectura en el contexto escolar.

Desde el inicio de la primaria es importante emplear estrategias de lectura que aseguren que los alumnos sean capaces de localizar información puntual en cualquier texto, así como deducir e inferir de tal forma que comprendan mejor lo leído. Lograr que los alumnos vayan más allá de la comprensión literal de lo que leen es uno de los propósitos centrales en la primaria y la secundaria. El objetivo es que progresivamente realicen un mejor análisis de los textos y asuman una postura frente a ellos, lo cual requiere un trabajo sostenido a lo largo de la Educación Básica. (PNL,2013).

Trabajar intensamente con distintos tipos de texto, para lograr que la lectura sea una actividad cotidiana y placentera para los alumnos, implica conocer las diversas estructuras textuales existentes y sus funciones, así como incrementar el vocabulario y la comprensión del lenguaje escrito al que, tal vez, no han estado expuestos en su vida cotidiana. Asimismo, es necesario conseguir que los alumnos alcancen un alto grado de compromiso con lo que leen, por lo que una condición relevante para involucrarlos con lo leído es relacionar el contenido con sus conocimientos previos sobre el tema. Algunas maneras de impulsar la lectura con calidad consisten en:

- Leer frente a los alumnos, en voz alta —como parte de las actividades permanentes—, cuentos, novelas u otros materiales apropiados para su edad, procurando que sea una experiencia placentera. El docente debe seleccionar de manera apropiada los materiales que leerá con sus alumnos, y que los textos les resulten atractivos. Por tanto, es importante evitar sanciones e interrogatorios hostiles sobre el contenido de los textos.
- Leer con propósitos diferentes: buscar información para realizar un trabajo escolar, satisfacer la curiosidad o divertirse son algunos propósitos potenciales. Cada uno involucra actividades intelectuales diferentes que los alumnos deben desarrollar para ser unos lectores competentes.
- Organizar la Biblioteca de Aula promueve que los alumnos tengan acceso a diversos materiales que les interesen. Clasificar los libros, identificar el tema y qué características comunes tienen varios títulos es una actividad que se realiza más de una vez. A medida que los alumnos logran mayor contacto y exploración de los libros, sus criterios para organizar la biblioteca van mejorando. Contar con una biblioteca organizada ayuda en las tareas de búsqueda de información y en la ubicación de un material en particular.

- Procurar y facilitar que los alumnos lleven a casa materiales para extender el beneficio del préstamo a las familias; mediante esta acción, además de identificar sus propios intereses de lectura podrán situarse en la perspectiva de otros, porque prever y sugerir libros puede interesarles a sus padres o hermanos.
- Organizar eventos escolares para compartir la lectura y las producciones escritas de los alumnos. Por ejemplo, una *feria del libro* en donde los alumnos presenten libros que les interesen en particular; tertulias literarias en las que haya lecturas dramatizadas o representaciones teatrales.
- Anticipar de qué tratará el texto y repasar los conocimientos de los alumnos sobre el tema. A partir del título, palabras clave, ilustraciones y formato, los alumnos pueden reconocer el tema que aborda un material escrito (libro, volumen de enciclopedia, diccionario, cuadernillo, revista, etcétera), compartir la información previa con que cuentan, y comentar y formalizar los nuevos conocimientos a partir de la lectura.
- Predecir acerca de qué tratará un texto después de leer un fragmento (cómo continuará después de un episodio, de un capítulo o de una sección, cómo acabará la historia, etcétera). El docente solicitará las razones de la predicción.
- Construir representaciones gráficas –dibujos, diagramas– o dramatizaciones que les posibiliten entender mejor el contexto en que se presentan los acontecimientos de la trama o el tema del texto leído.
- Plantearles preguntas que los ayuden a pensar sobre el significado del texto, a detectar pistas importantes, a pensar sobre sus características más relevantes, o a relacionarlo con otros textos.
- Alentar a los alumnos a construir y realizar preguntas sobre el texto y a compartir sus opiniones con sus compañeros. (Plan y Programa de Estudio 2011).

3.5. El proceso de la Lectura y sus modalidades.

Solé (1994), divide el proceso de la lectura en tres subprocesos a saber: antes de la lectura, durante de la lectura y después de la lectura. Existe un consenso entre todos los investigadores sobre las actividades de los lectores llevan a cabo en cada uno de ellos. Solé recomienda que cuando uno inicia la lectura se acostumbre a contestar las siguientes preguntas en cada una de las etapas del proceso.

Antes de la lectura: ¿Para qué voy a leer? Determinar los objetivos de la lectura.

1. Para aprender.
2. Para presentar una ponencia.
3. Para practicar la lectura en voz alta.
4. Para obtener información precisa.
5. Para seguir instrucciones.
6. Para revisar un escrito.
7. Por placer.
8. Para demostrar que se ha comprendido.

Durante la lectura: ¿Qué sé de este texto? ¿De qué trata este texto? ¿Qué me dice su estructura? Activar el conocimiento previo.

1. Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto.
2. Formular preguntas sobre lo leído.
3. Aclarar posibles dudas acerca del texto.
4. Resumir el texto.
5. Releer partes confusas.
6. Consultar el diccionario.
7. Pensar en voz alta para asegurar la comprensión.
8. Crear imágenes mentales para visualizar descripciones vagas.

Después de la lectura:

1. Hacer resúmenes.
2. Formular y responder preguntas.
3. Recontar.
4. Utilizar organizadores gráficos.

Pearson, Roehler, Dole y Duffy (1992), Cita E. Quintana (2004), afirman que el concepto de comprensión basado en la teoría del esquema ha sido la base de la mayor parte de su trabajo sobre el proceso de comprensión que utilizan los lectores competentes o expertos, los factores que separan los expertos de los principiantes y los métodos que utilizan los docentes para promover o mejorar la comprensión. Sus investigaciones han demostrado que los lectores competentes poseen unas características bien definidas, éstas son:

1. Utilizan el conocimiento previo para darle sentido a la lectura.

Pearson y otros (1992) afirman que las investigaciones que se han realizado con adultos, niños, lectores competentes y lectores en formación arrojan la misma conclusión: la información nueva se aprende y se recuerda mejor cuando se integra con el conocimiento relevante previamente adquirido con los esquemas existentes. E. Quintana (2004).

2. Monitorean su comprensión durante el proceso de la lectura.

Monitorear es un mecanismo primario que utilizan los lectores para lograr el sentido de lo que leen. Siempre hemos sabido que los buenos lectores son más cuidadosos en su lectura que los que no lo son. Que también son más conscientes de cuán bien o cuán mal están leyendo y utilizan diversas estrategias para corregir sus errores de lectura una vez se dan cuenta de la situación.

La evidencia presentada en las investigaciones que se han llevado a cabo indican que el monitoreo de la comprensión es lo que distingue al lector competente, del que no lo es. Otra característica del lector competente relacionada con la función de monitorear es que este corrige y regula la comprensión del texto tan pronto detecta que haya problemas.

3. Toman los pasos necesarios para corregir los errores de comprensión una vez se dan cuenta de que han interpretado mal lo leído.

Los buenos lectores saben lo que hay que hacer tan pronto se dan cuenta que no entienden lo que están leyendo. Cuando la lectura es difícil dedican más tiempo a la misma, contrario a los menos competentes o con déficit que dedican el mismo tiempo a la lectura independientemente de su nivel de complejidad. Otra estrategia que utilizan los lectores competentes es que están dispuestos a volver al texto para resolver cualquier problema de comprensión.

4. Pueden distinguir lo importante en los textos que leen.

Determinar qué es lo más importante en una lectura, es fundamental en el proceso de comprensión. ¿Cómo se diferencia lo importante de lo que no lo es? Williams, Tiemey y Cunningham (1984), Winograd y Bridge (1986), hacen una distinción entre diez que es importante para el autor y lo que es importante para el lector. Los lectores determinan lo que es importante para ellos dependiendo del propósito de la lectura (Pichert y Anderson 1977). Citado por E. Quintana (2004).

5. Resumen la información cuando leen.

Muchos estudios confirman la utilidad de resumir como una estrategia de estudio y de comprensión de lectura.

6. Hacen inferencias constantemente durante y después de la lectura.

Uno de los hallazgos más comunes en los investigadores que estudian el proceso de comprensión lectora es que el hacer inferencias es esencial para la comprensión.

7. Preguntan.

Este proceso de generar preguntas, sobre todo lo que estimulan los niveles superiores del conocimiento, llevan a niveles más profundos del conocimiento del texto y de este modo mejoran la comprensión y el aprendizaje.

El uso autónomo y eficaz de las estrategias de comprensión que acabamos de mencionar va a permitir a los estudiantes:

- Extraer el significado del texto completo o de las diferentes partes que lo componen.
- Saber dirigir su lectura avanzando o retrocediendo en el texto para adecuarlo al ritmo y las capacidades necesarias para leer correctamente.
- Conectar los nuevos conceptos con los conocimientos previos para así poder incorporarlos a sus esquemas.

3.6. El aprendizaje de la Lectura.

A muy temprana edad, la mayoría de los niños evidencian la no aceptación de que en los textos se pueda decir algo o leer algo, sobre todo si no han tenido oportunidad de interactuar con textos escritos. Poco a poco los niños aceptan que en un texto puedan aparecer letras pero aún sin validar que, con ellas, se pueda leer. Esta

ausencia de validación va acompañada de la necesidad de apoyarse en el dibujo, de tal manera que un texto puede decir algo o leerse, siempre y cuando la proximidad de un dibujo le permita asignarle un significado.

Posteriormente los niños comienzan a percatarse de las propiedades cuantitativas del texto (número de grafías y segmentos en los textos) y de sus propiedades cualitativas (valor sonoro convencional e integración paulatina de la cadena gráfica).

Los niños utilizan algunas estrategias para construir el significado del texto, y estas estrategias son el silabeo y el descifrado o deletreo. La construcción del significado del texto depende de dos factores:

- de la integración que consigan realizar de la secuencia gráfica, y
- de establecer relaciones entre las palabras y la información previa que poseen sobre el significado de éstas, en forma aislada y dentro de la totalidad del texto (oración o párrafo, según se trate).

Es a partir de este momento que los niños ponen en juego el conocimiento previo que poseen, no sólo respecto de las características del sistema de escritura, sino sobre el tema y las posibilidades de elaborar ciertas inferencias para comprender lo leído.

De esta manera, concebimos a la lectura como la relación que se establece entre el lector y el texto, diríamos “una relación de significado” que implica la interacción entre la información que aporta el texto y la que aporta el lector, constituyéndose así un nuevo significado que este último construye como una adquisición cognoscitiva.

Es importante que este concepto sea diferenciado del que tradicionalmente se utiliza en la escuela. La diferencia esencial es que bajo el concepto tradicional sólo se promueve la decodificación y, en el mejor de los casos, la aceptación irreflexiva del

significado explícito del texto. En este sentido se ignora el conocimiento previo que posee el alumno y los procesos psicológicos involucrados inicialmente en la captación del significado, y de manera progresiva en la integración y representación particular que de éste realiza cada lector.

En esta interacción, el contexto aporta al lector la información lingüística, pragmática, temática y gráficamente organizada, y el lector contribuye con su conocimiento de las características del sistema de escritura, del tipo de texto, y obviamente, de su concepción del mundo.

Cuando el sujeto lector entra en contacto con el contexto para identificar y reconocer las señales textuales, en un proceso que Goodman (1982) denomina transacción, capta significantes lingüísticos, los vincula con un significado y establece relaciones entre éstos para producir sentidos, es decir, *modelos de significados*.

La construcción de un modelo mental de significado implica un proceso cognoscitivo en el que intervienen, de manera fundamental, las inferencias y el empleo de determinadas estrategias para la identificación de las señales textuales que apoyan la construcción de un modelo.

Podemos afirmar que si la lectura como actividad lingüístico-cognoscitiva implica una relación en la interacción texto y lector, entonces la comprensión implica la construcción activa, por parte del lector, de una representación mental o modelo del significado del texto, dentro de sus representaciones posibles.

La representación mental del significado del texto está determinada en gran medida por el conocimiento previo que el sujeto lector posee respecto del tema. Sabemos que si el conocimiento previo es mayor, la probabilidad de que el niño conozca las palabras más relevantes, y de que elabore las inferencias necesarias mientras realiza la lectura, es más amplia. Este modelo constituye la estructura

conceptual desde la cual el sujeto orienta la comprensión del texto y su consecuente desarrollo lector.

La base de este planteamiento se encuentra en la concepción de que la lectura y la escritura se un hecho de comunicación entre escritor-texto-lector, y que para lograrla el escritor tiene que formarse alguna imagen mental del lector, que le permita “considerarlo” y proporcionarle las señales más claras para la comprensión de lo que se lee.

Mientras más claves proveen un texto al lector, la comunicación se realizará con el menor esfuerzo y el texto cumplirá con las características de eficiencia, por una parte, y de eficacia, por la otra, en la medida en que permita al lector detectar los objetivos de lo escrito, es decir, descubrir sus propósitos, intenciones y hasta persuasiones.

Al leer es importante que los alumnos adviertan si están comprendiendo el texto y con ello aprendan a emplear estrategias que les permitan actuar cuando su comprensión sea deficiente.

Como cualquier otro conocimiento, esta toma de conciencia requiere de un proceso amplio, en el cual los docentes pueden contribuir de distintos modos, por ejemplo:

- Relacionar lo que se lee con las experiencias y con los propios puntos de vista.

Los alumnos pueden identificar en un texto cuáles partes son más divertidas, emocionantes o difíciles de entender; comparar sus puntos de vista con los de sus compañeros, justificar sus opiniones y expresar qué hubieran hecho si fueran el personaje de la historia.

- Comparar diferentes versiones de una misma historia o distintos textos de un mismo autor para establecer semejanzas y diferencias.
- Relacionar diferentes partes del texto y leer entre líneas. Ayudar a los alumnos a deducir e inferir hechos, situaciones, comportamientos, etc., atendiendo las intenciones del autor o de los personajes. Descubrir indicadores específicos (descripciones, diálogos y reiteraciones, entre otros) que ayuden a inferir estados de ánimo o motivaciones de un suceso en la trama.
- Deducir, a partir del contexto, el significado de palabras desconocidas. También pueden elaborar diccionarios pequeños o detectar palabras que se relacionen con el mismo tema. Este trabajo es relevante para facilitar la reflexión sobre la ortografía de palabras pertenecientes a una misma familia léxica. (Plan y Programa de Estudio 2011).

CAPITULO 4

**UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA FACILITAR LA LECTURA EN
LOS ALUMNOS DE SECUNDARIA.**

Capítulo IV. Programa Nacional de Lectura: Una propuesta didáctica para facilitar la Lectura en los alumnos de Secundaria.

4.1. Descripción de la propuesta.

Mejorar las competencias comunicativas en los estudiantes del nivel Secundaria a través de materiales impresos que desarrollen el hábito de la lectura.

4.2. Justificación.

Esta propuesta didáctica nace de la problemática que presentan los alumnos al observarse las dificultades que buena parte se encuentran a lo largo de la Educación Primaria y que arrastran hasta Secundaria y que están originadas por un insuficiente dominio de la lectura así como el poco interés de retomar a la lectura como un hábito, lo cual al no realizarse conlleva a un alto porcentaje de falta de dominios de acuerdo con los procesos evaluativos estandarizados que solicita la Secretaría de Educación en el Programa de Competencias Lectoras en los meses de Agosto, Noviembre, Marzo y Junio de cada Ciclo Escolar. Por ello en esta propuesta lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde la lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan al alumno repensar el mundo y de reorganizar su propio pensamiento interpretando y produciendo textos. De esta manera se formarán alumnos que desarrollen sus habilidades de aprender, pensar e imaginar.

4.3. Líneas de acción.

Las líneas de acción que se pretenden promover para una comunidad de lectores y escritores en los alumnos de Secundaria son cinco:

➤ **Biblioteca Escolar**

Desde la biblioteca escolar desarrollar acciones para crear un *ambiente* que favorezca la circulación de la palabra escrita con diferentes propósitos a fin de que los estudiantes tengan experiencias de vida que les permitan interesarse por los libros y su lectura. Desde ella se implementarán actividades de fomento a la lectura como: la hora del cuento, rondas de libros, club de lectura, exposiciones, talleres de expresión, imprenta, marionetas, sesiones de poesía, teatro, encuentros con autores.

➤ **Biblioteca de Aula**

Que el docente frente a grupo desarrolle, como parte de su plan de trabajo diario, las *5 Actividades permanentes en el aula* (Lectura en voz alta, Círculo de lectores en el aula, Lectura de 10 libros en casa, Lectores invitados al salón de clases e Índice de Lector del grupo) con el propósito de garantizar la circulación de los libros, el diálogo y la reflexión sobre las lecturas que realizan sus estudiantes; así como, el seguimiento de dichas actividades. Al desarrollar las *Actividades permanentes* se pretende mostrar a los estudiantes diversas posibilidades del lenguaje escrito para contribuir a la construcción experiencia lectora. Asimismo, que el docente se comprometa a dar seguimiento al Índice lector del grupo como parte del Índice lector de la escuela.

➤ **Vinculación Curricular**

En este apartado se consideran las competencias, los campos formativos y los contenidos propuesto en el Programa de Estudio de Educación Secundaria para ofrecer a docentes y alumnos, oportunidades de uso de los acervos de la biblioteca escolar y de aula enfocados al desarrollo de habilidades lectoras y escritoras en el marco del Acuerdo 592 que establece la articulación de la educación básica. Las actividades realizadas y los libros utilizados se deben vincular con la elaboración del *Catálogo Pedagógico*.

➤ **Lectura y Escritura en Familia**

Esta actividad va encaminada a fortalecer el proceso de formación de lectores y escritores desde el ámbito familiar. Con la participación de los padres, madres y demás familiares como mediadores de la lectura, y enriquecer las oportunidades para que los estudiantes dispongan de condiciones favorables para leer en casa.

➤ **Otros espacios para Leer**

Invitar a que la comunidad escolar desarrollen actividades complementarias a las que se ofrecen en el aula y en la biblioteca escolar. Se propone que los diferentes espacios y tiempos de la escuela sean aprovechados para que los docentes, padres de familia y estudiantes tengan la oportunidad de conocer los acervos de la biblioteca, participar de estrategias que permitan la interacción entre alumnos de diversos grados, leer y dialogar sobre temas que están más allá de los contenidos escolares.

4.4. Presentación de las propuestas a trabajar.

El Director de la escuela como líder del proyecto de la biblioteca, es quién va a coordinar, desarrollar, supervisar, dar seguimiento al cambio y a la transformación de la escuela, facilitando y apoyando al personal responsable de llevar a cabo el proceso de instalación y funcionamiento de la biblioteca escolar y el proyecto de formación de lectores y escritores en la escuela.

Bajo este contexto, el Director de la escuela deberá:

- **Nombrar un Maestro bibliotecario.** El cual será el promotor de impulsar y dar movimiento a la biblioteca, con un sentido de mediación y de apoyo pedagógico al proyecto escolar. Lo deseable es que su nombramiento esté vigente por lo

menos en tres ciclos escolares a fin de consolidar el proyecto educativo de la biblioteca.

- **Integrar el Comité de Lectura y Biblioteca.** El Director de la escuela es el Presidente Honorario del Comité de Lectura y Biblioteca, su presencia y participación establecerá una diferencia cuantitativa y cualitativa en la participación del colectivo escolar, pues es el líder pedagógico responsable de llevar a buen término el proyecto escolar. Así, las actividades desarrolladas desde la biblioteca escolar y la biblioteca de aula son parte de este proyecto. (Anexo, Cuadro 1).
- **Promover y dar seguimiento al Catálogo Pedagógico.** Consiste en el registro de los libros y otros materiales pedagógicos que apoyan los proyectos que se proponen para cada tema, contenido o campo formativo del plan de estudios por parte de los docentes. El propósito es que el colectivo escolar cuente con la información necesaria para enriquecer su planeación. El catálogo pedagógico se debe actualizar cada ciclo escolar a la recepción del acervo.
- **Seguimiento y Evaluación.** Para llevar un registro y seguimiento de las actividades desarrolladas y con la finalidad de poder evaluar el trabajo realizado, se propone el uso del *Formato de Autoseguimiento del Proyecto de la Biblioteca*, el cual tiene como propósito que el colectivo escolar, en las sesiones del Consejo Técnico Escolar, dé seguimiento permanente al proceso de instalación y uso de la biblioteca escolar y de aula durante todo el ciclo escolar. Es necesario que el formato de Seguimiento se amplíe y se encuentre a la vista de la comunidad escolar para que esté al pendiente de los avances y retos por cumplir. (Anexo. Cuadro 2)

- ***Dar a conocer el Índice de circulación de libros e Índice lector de la escuela.*** Mensualmente se da a conocer el *Índice de circulación de libros de la biblioteca*, el cual corresponde al número de libros prestados en la biblioteca escolar entre el número de alumnos de la escuela. Así como el *Índice lector de la escuela*, que corresponde a la sumatoria del *Índice lector de los grupos* dividido entre el número de grupos de la escuela, con el propósito de dar seguimiento al uso de la biblioteca escolar y de aula durante todo el ciclo escolar.

4.5. Calendario de Actividades del Proyecto de Lectura para el Ciclo Escolar.

AGOSTO 2013.

- Nombrar al maestro bibliotecario.
- Integrar el Comité de Lectura y Biblioteca Escolar con la participación de alumnos, padres, madres de familia, docentes, director y maestro bibliotecario.
- Elaborar el reglamento de Biblioteca.
- Realizar un diagnóstico de la biblioteca escolar.
- Ubicar un espacio para el periódico mural de lectura.
- Clasificar los libros de la biblioteca escolar de acuerdo a los Género y Niveles de Lector. (Ver Anexo Cuadro 3 y 4).
- Instalación del espacio para el **Hospital de Libros**. (Ver Anexo cuadro 5.)

SEPTIEMBRE.

- Presentar a la comunidad escolar al Comité de Lectura y Biblioteca y sus diferentes comisiones: préstamo interno, préstamo a domicilio, promoción de los libros, registro de lecturas, mantenimiento y limpieza del acervo escolar.
- Toda la comunidad escolar deberá escribir y pegar en el **periódico mural**:
¿Por qué es importante tener una biblioteca en la Secundaria?
- **Festival literario** (Ver Anexo cuadro 6)

OCTUBRE.

- Organizar, junto con los docentes y alumnos, una exposición sobre la evolución y transformación del libro, desde sus orígenes hasta su posible futuro, con base en las investigaciones que se realizaron en los salones de clases.
- Promover la lectura y la escritura desde la biblioteca.
- Intercambiar experiencia de lecturas, con el grupo de lectores de cada grado.

NOVIEMBRE.

- En la última semana del mes, solicitar a todos los alumnos que lleven a la escuela las biografías de los integrantes de su familia que elaboraron previamente en casa.
- Organizar una exposición y lectura en voz alta de las biografías.
- Invitar a toda la comunidad escolar a escuchar y leer las biografías.

DICIEMBRE.

- Organizar un festival de cuentos de humor.
- Presentar una muestra de libros de la categoría de *Narrativa de humor*.
- Solicitar a los alumnos que lean en voz alta un verso, chiste, escena, fragmento o situación cómica que lo haya hecho reír mientras leía.
- Dar a conocer, en el periódico mural, los beneficios de la sonrisa para la salud.
- **Maratón de lecturas** (Ver Anexo cuadro 7)

ENERO 2014.

- Elaborar una tabla de doble entrada donde se registran los libros más y menos consultados en la biblioteca escolar. Realizar una reseña escrita que presente la información que muestra la tabla.
- Exponer la tabla de doble entrada, junto con la reseña, en el periódico escolar, para que la comunidad educativa conozca sobre los gustos lectores. Asimismo, presentar el Índice lector de la escuela.

FEBRERO.

- Organizar una reunión e invitar a toda la comunidad escolar para que muestren los libros por temas o categorías. Invitar a que platiquen sobre los libros que han leído, cuáles les gustaría leer, qué otro tipo de material leen.
- **Kermes literaria** (Ver Anexo cuadro 8)

MARZO.

- Organizar un festival sobre la diversidad de expresiones artísticas, apoyado en la exposición de los libros de Arte.
- Mostrar, con la ayuda de los docentes y alumnos, distintas exhibiciones y manifestaciones artísticas que se desarrollan en la escuela.

ABRIL.

- Realizar un reportaje sobre lo que representa la lectura y la escritura para los jóvenes de la secundaria.
- El reportaje se puede presentar en un video o como periódico mural con: entrevistas, fotografías, testimonios de toda la comunidad escolar.
- Presentar a toda la escuela el resultado de este trabajo.

MAYO.

- Convocar a la comunidad escolar a participar en un Círculo de lectura, y dar a conocer el título del libro o la temática a tratar cada semana.
- Promover una Campaña de Limpieza de la Biblioteca Escolar.
- **Ferias de libros** (Ver Anexo cuadro 9)

JUNIO

- Presentar el Índice Lector de la escuela alcanzado durante el ciclo escolar.
- En asamblea, junto con el colectivo docente, efectuar una evaluación sobre el trabajo realizado en la biblioteca.

4.6. Actividades complementarias a desarrollar en el aula.

- ❖ Lectura en voz alta diariamente a cargo del docente y alumnos. (ACTIVIDAD PERMANENTE en todos los meses del Ciclo Escolar)

- **AGOSTO 2013.**

- ❖ Clasificar los libros de la biblioteca de aula considerando los temas que abordan y su relación con los contenidos curriculares.
- ❖ Proponer la organización de la biblioteca de aula por género y categoría.
- ❖ Pedir a los alumnos que seleccionen los 10 libros que estarán leyendo en el Círculo de lectura del grupo durante el ciclo escolar.
- ❖ Lectura de 10 libros y 20 minutos de lectura en casa con los padres de familia y registrar los libros leídos. (EN TODO EL CICLO ESCOLAR)

- **OCTUBRE.**

- ❖ Explicar en qué consiste el Círculo de lectura. Realizar una sesión de muestra considerando una lectura común o tema de actualidad.

- **FEBRERO 2014.**

- ❖ Revisar el avance de los alumnos sobre:
 - Los libros leídos en casa.
 - Las reseñas colocadas en el periódico mural del salón de clases.
 - El Índice lector del grupo.
 - Invitar a los alumnos a comentar sobre las experiencias de lectura y escritura que han desarrollado.
 - Invitar a los padres y familiares para que comenten sobre la actividad de la lectura en casa.

- **MAYO.**

- ❖ Identificar los libros maltratados y hacer una campaña sobre su restauración.
- ❖ Revisar y acomodar los libros de la biblioteca de aula.

➤ **JUNIO.**

❖ **Mostrar los resultados de la realización de las *5 Actividades Permanentes en el salón de clases:***

- Lectura en voz alta.
- Círculo de lectores.
- Lectura de 10 libros y 20 minutos de lectura en casa.
- Lector invitado en el salón de clases.
- Índice lector del grupo.

4.7. Evaluación Formativa.

La evaluación de la lectura en la escuela tiene una doble función: por una parte, muestra a los alumnos sus progresos y, por otra, informa a los maestros de si se están alcanzando los objetivos planteados.

El saber leer ha sido fácil de medir mientras se ha evaluado, realmente, como un saber declarativo. Así, mientras por leer se entendía el ejercicio concreto de decodificar unos signos gráficos para pasarlos a sonidos de la lengua, la escuela ha podido decir con tranquilidad cuándo un niño sabía leer, es decir, cuándo había ya aprendido a reconocer cada letra y sabía asociarla a las de su alrededor para pronunciarla.

Ahora bien, según Solé (1999), si se entiende que *leer es un acto en el que el lector intenta comprender un mensaje verbal para conseguir un propósito determinado*, su medición es realmente mucho más compleja, ya que:

- Se tendrán que desglosar las habilidades implicadas en el acto de lectura.
- Se tendrá que abordar el problema de saber a través de qué mecanismos de control suficientemente fiables se pueden evaluar estas habilidades.

Y no tan sólo esto, porque si tenemos en cuenta que la interrelación de las habilidades en el proceso no es igual a la suma de las habilidades aisladas, necesitaremos emplear mecanismos de evaluación de la capacidad de lectura en su globalidad.

Solé (1999), dice que se entiende por **evaluación formativa**, ya que es el tipo de evaluación que defendemos para la lectura: tiene la doble función de, por una parte, dar a conocer a los alumnos cómo han avanzado y en qué punto se encuentran en el proceso de adquisición de conocimientos, y, por otra, de dar información a los maestros para que puedan reajustar sus programaciones y sus métodos a partir de cómo los

resultados de la evaluación revelen que se están consiguiendo o no los objetivos previstos.

Los elementos de este tipo de evaluación se pueden resumir en este cuadro:

¿QUE?	¿CUÁNDO?	¿PARA QUE?
El progreso de cada alumno, teniendo en cuenta sus conocimientos, capacidades y actitudes iniciales.	Continuamente: en cada clase tras cada actividad.	Para conocer el proceso de aprendizaje y los cambios de actitud. Para aprender de los errores.
CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA		
¿CÓMO?	¿PARA QUIÉN?	¿QUIÉN EVALÚA?
Observando. Pidiendo estrategias de aprendizaje.	Para los alumnos. Para los padres.	El alumno. El profesor. Los otros alumnos.

Cuadro 4. Características de la Evaluación Formativa

4.8. ¿Cómo se evalúa hoy en día la lectura en la escuela?

Hasta ahora la definición del saber leer de un alumno en los primeros cursos a menudo se reduce a saber cuántas palabras por minuto puede leer. Por otra parte, los objetivos de las programaciones oficiales han señalado durante algunos años el porcentaje mínimo que el alumno debía conseguir para poder superar el curso. La comprensión lectora se ha evaluado con el tipo de cuestionarios que implican recuerdo incidental y siempre en relación con la velocidad lectora, incluso en la lectura silenciosa. No se tiene en cuenta la necesidad de crear instrumentos de medida que distingan entre los diversos tipos de texto y la capacidad de adaptar la lectura a la intención lectora.

Las pruebas no distinguen entre la información que es explícita en el texto y la que se ha de inferir, con lo cual no se tiene en cuenta la capacidad del lector para usar el conocimiento previo en la inferencia de la información.

La capacidad de recuerdo es precisamente el objeto de la medición involuntaria de muchos tests de comprensión, ya que es la memoria la que determina de forma desproporcionada el grado de acierto conseguido en las respuestas.

Se utilizan normalmente evaluaciones colectivas –incluso, si es posible, estandarizadas– para situar a los alumnos en relación con una media determinada.

Se realiza la evaluación en un “*ambiente especial*”, que constituye una situación extraordinaria de control fuera del marco de actividades habituales, lo cual afecta a las actitudes de los chicos en relación con la actividad propuesta. La inquietud producida condiciona los resultados comparativos que se establecen a continuación. Este problema afecta sobre todo a las pruebas de lectura en voz alta, en las que la conciencia de una audiencia puede estimular o inhibir enormemente, según el carácter de cada uno.

La medición de la comprensión consiste en una evaluación centrada en el resultado que sólo ofrece datos para hacer un diagnóstico, cuando lo interesante sería recabar información sobre cómo se lleva a cabo el proceso, es decir, qué dificultades y qué soluciones adopta el alumno para llegar a comprender.

Las preguntas planteadas en términos de “*verdadero/falso*” eliminan los problemas de producción en la respuesta, pero, aparte de su componente azaroso, no dan ninguna información sobre los motivos de la elección.

Las preguntas de elección múltiple presentan grandes ventajas, tales como la de no condicionar las respuestas o la de ofrecer información sobre por qué se ha dado una interpretación determinada.

4.9. Criterios para la evaluación de la lectura

➤ ¿Qué evaluar?

Lo que tiene que ser objeto de evaluación es el grado de integración, inferencia y coherencia con el que el lector integra la información textual con la previa.

Nos interesa obtener información sobre los siguientes aspectos:

1. Sobre las **actitudes emocionales** en relación con la lectura, ya que la implicación afectiva del alumno, su grado de familiaridad y disposición en esta tarea concreta de aprendizaje condicionan radicalmente su acceso a la lengua escrita.
2. Sobre el **manejo de las fuentes escritas**: sobre la posibilidad de los alumnos de imaginar dónde y cómo pueden adquirir información a través del escrito.
3. Sobre la **adecuación de la lectura a la intención lectora**, habilidad que incluye aspectos poco presentes en la enseñanza, como saber ignorar las señales del texto que no interesan para la finalidad perseguida.
4. Sobre la **velocidad lectora** y las habilidades perceptivas implicadas en ella.
5. Sobre la **construcción mental de la información**. Este es, sin duda, el núcleo esencial de la comprensión y su evaluación tendrá que desglosarse en el análisis de las diversas operaciones que debe realizar el lector para saber:
 - Si utiliza de forma efectiva su conocimiento previo para inferir información no explícita.
 - Si integra la información obtenida en un esquema mental coherente.

- Si recuerda el significado de lo que ha leído en la memoria a largo plazo.
 - Si utiliza bien las señales del texto en los diferentes niveles de procesamiento, desde los signos gráficos al discurso.
6. Sobre los **procedimientos de control y evaluación** de su representación mental, es decir, sobre la capacidad para localizar los errores de comprensión y sobre los recursos utilizados para corregirlos.

➤ **¿Cómo evaluar?**

1. La **actitud emocional** es un aspecto imposible de reducir a una tabla de resultados, pero su observación por parte del maestro es imprescindible. Aparte de una atención general a las reacciones de los niños en relación con la lectura, pueden utilizarse pautas de observación durante la lectura.
2. Para reconocer el grado de dificultad que tienen los chicos en la **utilización de fuentes escritas** podemos formular planes de búsqueda de información.
3. **Hacer verbalizar a los alumnos qué piensan hacer con la información** que obtendrán y pedirles, bien oralmente, bien señalándolas en el texto, las partes que les han interesado para el propósito explicitado. La comparación entre las dos acciones permite juzgar la coherencia de la acción lectora.
4. La **medición de la velocidad lectora** tendrá siempre en cuenta que esta habilidad depende no sólo de la habilidad del alumno sino también de la dificultad del texto y del hecho de que el lector experto adecua la velocidad a los objetivos de lectura.

5. En relación con el **proceso de construcción del significado**:

Explorar el conocimiento previo del alumno con preguntas externas al texto da la posibilidad de determinar posteriormente si ha sido ésta la causa de las malas inferencias, en caso de que se hayan producido.

Algunas actividades de síntesis del texto, como poner títulos o hacer su resumen en tests de respuestas múltiples –una de las cuales es el resumen real y las otras corresponden a resúmenes erróneos–, puede dar razón de la integración de la información.

La verificación del recuerdo deberá pasar por el contraste entre lo que se recuerda inmediatamente después de la lectura y la evocación de la información un tiempo después.

Hacer subrayar señales y relaciones determinadas entre los elementos del texto a diferentes niveles.

6. Insertar errores en un texto a diferentes niveles, desde letras equivocadas a incoherencias entre las partes del discurso, y pedir que se indiquen los elementos que no casan, demandar explicaciones de por qué no casan y hacer que se corrijan. Si los ejercicios son en voz alta se puede observar la reacción inmediata del lector y las vías que utiliza para corregir el error sobre la marcha.

➤ **Actividades para evaluar la lectura**

Dada la complejidad del proceso lector, la amplitud de situaciones de lectura y la pluralidad de los materiales que se emplean, debemos estructurar la evaluación utilizando un abanico lo más amplio posible de actividades de modo que recojamos una información lo más completa y objetiva de cada alumno (Proyecto lector,2005).

ACTIVIDADES		QUE EVALÚAN
Preguntas	Escritas. Orales.	Comprensión del texto. Capacidad de resumir. Capacidad de evocación: memoria.
	Abiertas.	Comprensión del texto. Resumen escrito, estructura. Capacidad de interpretación. Memoria.
	Cerradas. Respuestas múltiples. Verdadero o Falso.	Comprensión (detalles para respuestas múltiples). Memoria.
Lectura silenciosa cronometrada seguida de cuestionario sobre el texto leído (sin la presencia de éste).		Velocidad lectora. Comprensión. Memoria.
Lectura silenciosa con un cuestionario previo para buscar información.		Selección y búsqueda de información.
Reconstrucción de un texto.		Comprensión. Síntesis. Vocabulario y sintaxis.
Textos mutilados o desordenados.		Anticipación de hipótesis.

Cuadro 5. Actividades para evaluar la lectura.

4.10. La Evaluación en el Centro Escolar.

En el Ciclo Escolar se evalúa cuatro veces al alumno, una primera evaluación se hace en el mes de Agosto, el cuál sirve de diagnóstico para conocer las competencias lectoras que el alumno ha desarrollado en su vida escolar. Posteriormente se realizan las otras tres evaluaciones en el mes de Noviembre, Marzo y Junio, en el cuál se verá reflejado el grado de avance que obtiene el alumno durante el ciclo escolar.

En las evaluaciones el docente debe registrar en el momento correspondiente los niveles de logro de la Competencia Lectora, rellenando el círculo que describa la situación del alumno. El único objetivo de estas observaciones es brindar mayor información sobre este elemento de aprendizaje indispensable para el desarrollo académico de los propios educandos, dependiendo del grado escolar que se encuentre cursando. (Ver Anexo Cuadros 10, 11 y 12).

Como se muestra en los diferentes cuadros Evaluativos de la Competencia Lectora, el cuál hace referencia a la Comprensión, la Velocidad y la Fluidez lectora, y de acuerdo a los niveles de logros, se evalúan cualitativamente las habilidades lectoras el cual consiste en asignar un valor dependiendo del rango en que se encuentre el alumno que es el nivel Avanzado, Estándar, se Acerca al Estándar y Requiere Apoyo.

Cabe mencionar que la evaluación dentro del proceso educativo constructivo, democrático e integral y será un proceso permanente, continuo y formativo llevado a cabo por todos los sujetos que interactúan en el proceso de aprendizaje, que consiste en describir, conocer, analizar, interpretar y reflexionar sobre dicho proceso, sus logros y dificultades, de acuerdo con la disposición y participación del alumno en las actividades planteadas a realizar.

BIBLIOGRAFIA

Agelvis, V. (2002). *“Isotopía y cohesión en el proceso de lectura”*. En Agelvis, V. y Serrano S. (Comps.), **Los textos expositivos: lectura y escritura**. Mérida, Venezuela: Consejo del Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico, Universidad de Los Andes (ULA).

Arenzana y García. (1995). *“Espacios de lectura: estrategias metodológicas para la formación de lectores.”* México: FONCA, p. 17

Becerra, Blanca Rosa (2003). *“Modelos curriculares en: La biblia del educador”*, edición especial. Ediciones Tercera Generación, S.A. de C.V. Buenos Aires, Argentina. Marzo, 2003.

Bettelheim, B., y Zelan, K. (1983). *“Aprender a leer”* (J. Beltrán, Trad.) Barcelona: Grijalbo. (Trabajo original publicado en 1981).

Carbajal, P. Francisco y Ramos G. Joaquín (2000) *“¿Enseñar o aprender a escribir y leer?, en: Tolchinsky Liliana. Leer y escribir en la diversidad, 2da. Editorial. Sevilla. MORÓN.*

Eco, U. (1981). *“El lector modelo”*. En *“Lector in fábula”* (pp. 73-95). España: Ediciones Lumen.

E. Quintana. Hilda. 2004. *“La enseñanza de la comprensión lectora”*. Universidad Interamericana de Puerto Rico.

Flores, Julia Isabel. (2006). *“Cómo y cuándo alguien se convierte en lector”*, en Daniel Goldin, *Op. Cit.* Pág. 104, 107, 118-119, 123.

Garrido, Felipe (1999). *“El buen lector, se hace, no nace”*. Editorial Planeta Mexicana, México.

Goodman, Kenneth, (1982). *“El proceso de la lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo”*, en Ferreiro, E. y Margarita Gómez-Palacio (comp.). *Nuevas perspectivas de los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.

Gómez Palacios, Margarita y otros. *“La lectura en la escuela”*. México: SEP, 1996. pp.19-20

Gómez Palacios, Margarita. *et al.* 1997. *“El niño y sus primeros años en la escuela”*. Comisión Nacional de Textos Gratuitos. SEP. México.

Greimas, A. (1983). *“La semiótica del texto”*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.

“Hay 6 millones de analfabetas en México: Fox”. En Novedades de México. México, 2002.

Hernández Zamora, Gregorio. 2003. “Encuesta nacional de lectura: ¿Hacia un país de lectores?”. En Daniel Goldin, *Op. Cit.* Pág. 205, 209, 219

INEGI. Estadísticas sociodemográficas. México: INEGI, 2002.

Kalman, Judith. 2005. “ENL. Ocho preguntas y una propuesta” en Daniel Goldin, *Op. Cit.* Página 162

Mece, Judith. 2000. “Desarrollo del niño y del adolescente”: Compendio para educadores. México: SEP : Mcgraw-Hill, pp. 247-248

Miranda Gil, Marcos. “Viaje alrededor de la lectura”. México, 2000.

OCDE. “Conocimientos y Destrezas para la vida”: Primeros Resultados del Proyecto PISA 2000. Resumen de resultados 2001. p. 16

OECD. Programme for International Student Assessment. Reading, mathematical and scientific literacy. París : OECD. 2000. pp.12-19

Peñalosa, Fernando. (*The Mexican book industry, 1957*)

PISA 2000: “La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. Un nuevo marco de evaluación”. (OCDE): MECD-INCE, 2000, p. 38.

“Proyecto Lector”, 2005. Madrid: Bruño, p. 36.

Ramírez Lyva, Elsa Margarita. 2006. “¿Qué sociedad lectora hemos formado?” en Daniel Goldin, Encuesta nacional de lectura. Informes y evaluaciones, UNAM-CONACULTA, México, pp 139, 141, 152.

Reimers, Fernando. 2002. “Lectores competentes y expansión escolar en México” en Daniel Goldin, *Op. Cit.* P. 176

Rosenblatt, L. (1985). “Language, literature and values”. En S. N. Tchudi (Ed.), **Language schooling and society** (pp. 65-79). New York: Boynton/Cook.

Russell, Bertrand. 1996. “Ensayos sobre Educación”.

Sarukhán, José. 2003. “Para la ciencia y el arte” en Fernando Solana (comp.), “Leer, escribir, contar y pensar”, Fondo Mexicano para la Educación y el Desarrollo, México. 107-108. Citado por Felipe Garrido, “Los mexicanos como lectores” en Daniel Goldin, *Op. Cit.* Pág. 238

Secretaría de Educación Pública –Programa Nacional de Lectura 2013 (PNL).

Secretaria de Educación Pública. Plan y Programas de Estudio 2011. Educación básica.

Silva, Mabel. 2002. “*Expertos estudian lectoría*” En Noticias en el Universal. Caracas: El Universal, p. 2

Smith, F. (1990). “*Para darle sentido a la lectura*” (2ª ed., J. Collyer, Trad.). Madrid: Visor. (Trabajo Original publicado en 1978).

SOLÉ, I. 1999: “*Estrategias de lectura*”. Barcelona.

UNESCO. “*Informe sobre la educación en el mundo*” 2000. Madrid. Santillana, 2000. p. 183

UNESCO, 2000. “*Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de Calidad de la Educación*”. Primer Estudio Internacional comparativo sobre Lenguaje, Matemáticas y factores asociados, para alumnos del Tercero y Cuarto grado de educación Básica. P.27

UNESCO, 2002. World Education Report, 2000. París,. p. 54-60

REVISTAS

Granados Salinas, Tomás. “Ley del Libro, por favor”, en Revista *Letras Libres*, Agosto de 2007, año IX, número 104

Gutiérrez Valencia, A. y Montes de Oca García, R. (2009): “*La importancia de la lectura y su problemática...*” Revista Iberoamericana de Educación.

Morales, Oscar A. y otros. *Consideraciones pedagógicas para la ...: Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. Nº 10 (2005): 195-218.

“Revista Cultural” En reforma. México: Reforma (Sep. 17), 2000. p. 7

Zaid, Gabriel, 2006. “*La lectura como fracaso del sistema educativo*”. Ensayo. Letras libres.

ANEXOS

El Comité de Lectura y Biblioteca

Escuela: _____ **CCT:** _____

Presidente Honorario: _____
(Director de la escuela)

Presidente Académico: _____
(Maestro Bibliotecario)

Comisión 1: Responsable:	Funciones:
Comisión 2: Responsable:	Funciones:
Comisión 3: Responsable:	Funciones:
Comisión 4: Responsable:	Funciones:
Comisión 5: Responsable:	Funciones:

Cuadro 1. Formato para integración del Comité de Lectura y Biblioteca Escolar.

Formato de Autoseguimiento del Proyecto de la Biblioteca

En las sesiones de Consejo Técnico Escolar, el Director, el Maestro bibliotecario y el Comité de Lectura y Biblioteca, evalúan los avances de las acciones para fomentar el acceso a la cultura escrita en la escuela.

Frente a cada aseveración marcar con “X” el nivel de logro, considerando la escala del 1 al 4.

Logros para evaluar nuestro proyecto de Biblioteca Escolar	Nos falta hacer (1)	Iniciamos un trabajo organizado y tenemos algunos logros (2)	Realizamos un trabajo comprometido que nos permite ver resultados (3)	¡Alcanzamos nuestra meta! (4)
1. El Director de la escuela nombra al Maestro bibliotecario .				
2. El Comité de Lectura y Biblioteca , a partir del diagnóstico, integra las comisiones donde participan docentes, alumnos y padres de familia. Se levanta el acta de su constitución y se registra en la página de los Consejos Escolares de Participación Social.				
3. Los docentes utilizan los libros de la biblioteca como un recurso pedagógico en sus planes de clase.				
4. El Comité de Lectura y Biblioteca elabora y presenta a la comunidad escolar el Plan anual de fomento de la lectura de la escuela , donde se incluyen actividades permanentes, ocasionales y proyectos.				
5. La biblioteca escolar está instalada en un espacio físico. Ante una dificultad para su ubicación se opta por una estrategia que permita la circulación del acervo en toda la escuela.				
6. La biblioteca de aula está instalada y organizada en cada uno de los grupos.				
7. Los servicios bibliotecarios están definidos y se cuenta con un reglamento de la biblioteca.				
8. Los docentes se organizan para identificar los libros que apoyan los contenidos del programa de estudio y los registran en el Catálogo Pedagógico .				
9. Los libros de la biblioteca escolar y de aula se prestan entre grupos y a domicilio.				
10. La biblioteca escolar integra diferentes recursos de información: libros, videos, audios y más. Se organizan por géneros y categorías empleando la clasificación por colores que propone el Programa Nacional de Lectura.				
11. La biblioteca escolar ofrece el servicio de <i>cajas viajeras</i> con libros de la biblioteca organizados por temas, autores y proyectos que son de interés para los alumnos.				
12. Se llevan a cabo, en cada grupo, las 5 Actividades Permanentes que fomentan la formación de lectores y escritores.				
13. Se realizan actividades que invitan a escribir y difundir lo realizado a través del periódico mural.				
14. Se fomenta la lectura con modalidades diversas (en silencio, a cargo del docente, en atril, en coro, en voz alta, dramatizada, entre otras) donde participa toda la comunidad escolar.				

Cuadro 2. Formato de Autoseguimiento del proyecto de Biblioteca Escolar.

LIBROS DE BIBLIOTECA ESCOLAR Y DE AULA	
GENEROS:	
LITERARIO:	INFORMATIVO
Son técnicas expositivas singulares, ligadas a ciertas leyes de forma y contenido de carácter histórico o no. Contiene creaciones de ficción y ofrece obras narrativas o poéticas.	Contiene información científicamente comprobada, informa hechos, presenta teorías, desarrolla argumentos, utiliza un lenguaje científico, preciso y claro.
NIVELES DE LECTOR:	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ ASTROLABIO ➤ ESPEJO DE URANIA ➤ COMETAS CONVIDADOS ➤ PASOS DE LUNA 	

Cuadro 3: Clasificación de Libros de la Biblioteca Escolar y de Aula.

RELACION DEL MATERIAL BIBLIOGRAFICO EXISTENTE EN LA INSTITUCION EDUCATIVA. CICLO ESCOLAR 2012-2013.

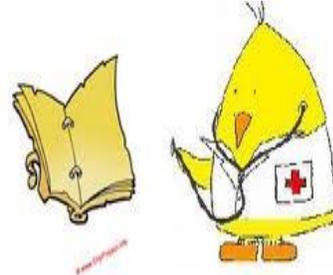
TITULO	AUTOR	CANTIDAD	OBS.
LIBROS DE BIBLIOTECA. GENERO: LITERARIO. NIVEL DE LECTOR: ASTROLABIO			
Berenice y otras mujeres misteriosas	Edgar Allan Poe	1	
Breve antología de ciencia ficción	Clarke, Arthur Charles	1	
Capitanes Intrépidos	Rudyard kipling	1	
Cuando la Tierra era niña	Nathaniel Hawthorne	1	
Charlotte en Gyverni	Joan Macphail Knight	1	
GENERO: LITERARIO. NIVEL DE LECTOR: ESPEJO DE URANIA			
Aire libre	Hermann Bellinghausen	1	
A mi padre en su honor	López Velarde, Neruda	1	
Amores de segunda mano	Enrique Serna	2	
Antología Poética	Jorge Luis Borges	1	
Bestiario	Juan José Arreola	2	
GENERO: LITERARIO. NIVEL DE LECTOR: COMETAS CONVIDADOS			
Cri-crí Canciones completas	Francisco Gabilondo Soler	1	
GENERO: LITERARIO. NIVEL DE LECTOR: PASOS DE LUNA			
Carnaval de la comunidad de Gral. Felipe Angeles, Mpio. De Ixhuatlán de madero, Veracruz	Dëni Ñuhu	2	
GENERO: INFORMATIVO. NIVEL DE LECTOR: ASTROLABIO			
Agujeros negros y otras curiosidades especiales	Alex Barnett	1	
Astronomía para niños y jóvenes	Janice VanCleave	1	
El cuerpo humano	Laurie Beckelman	1	
Ecoturismo y aventura	Salatiel Barragán	1	
GENERO: INFORMATIVO. NIVEL DE LECTOR: ESPEJO DE URANIA			
Adicción a nuevas tecnologías	Elisardo Beroña Iglesias	1	
Aguas con el agua	Ernesto Márquez Nerey	1	
A jugar con la gramática	Alberto Vital	1	
¿Alguna duda?	Ana Martínez Vázquez	2	
Alimentos para el futuro	Colin Tudge	1	
GENERO: INFORMATIVO. NIVEL DE LECTOR: COMETAS CONVIDADOS			
Adiós a las trampas	Germán Dehesa	4	
Adiós a las trampas 2	Germán Dehesa	1	
GENERO: INFORMATIVO. NIVEL DE LECTOR: PASOS DE LUNA			
Los usos de la madera	Modesta Cruz Hernández	1	

Cuadro 4. Ejemplo de Clasificación de Libros de la Biblioteca Escolar y de Aula.

DIDACTICAS A REALIZAR

HOSPITAL DE LIBROS

Es la técnica que se utiliza para la restauración de los libros de la Biblioteca Escolar y de aula a través de actividades como: nuevos empastados o forros, ordenar y pegar las hojas sueltas para que de esta manera se repongan los libros maltratados y nuevamente pasen a formar parte de la biblioteca.



¡Reparamos y cuidamos nuestros libros!

Cuadro 5.

FESTIVAL LITERARIO

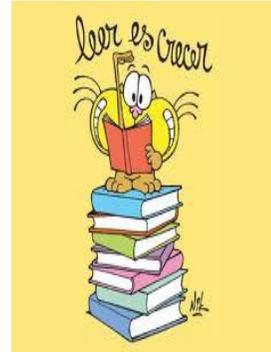
Es la estrategia en la cual se realizan exposiciones de libros leídos por los alumnos dando a conocer de qué se trata y porqué lo recomiendan, además de llevar a cabo concursos de carteles, así como también elaboración de murales por grado donde invitan al público a practicar la lectura y dar a conocer la importancia de la misma. La lectura de cuentos y resolución de crucigramas por equipos es otra de las actividades que complementan el festival literario.



Cuadro 6.

MARATON DE LECTURAS

Consiste en ubicar una pista con varios carriles y casilleros los cuales son ocupados por los alumnos, y van avanzando si contestan correctamente las preguntas realizadas de acuerdo a la información que contienen las reseñas literarias que con anticipación se les han hecho llegar.



Cuadro 7

KERMES LITERARIA

Esta estrategia consiste en realizar actividades de concursos de narrativa de cuentos y representación de obras literarias, así mismo las lecturas de poesías, formar rompecabezas, exposición de libros por parte del grupo de lectores e intercambio de experiencias y proyecciones.



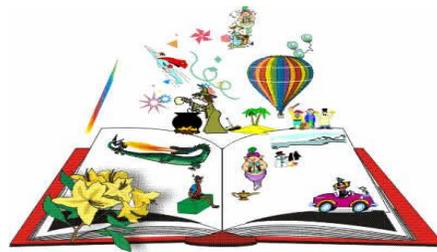
Cuadro 8

FERIAS DE LIBROS

Es la actividad donde se implementan estrategias a través del juego para que los alumnos practiquen la lectura y además conozcan e interactúen con los diferentes y diversos títulos con que cuenta la biblioteca escolar y de aula.

En esta actividad se pueden realizar diversos juegos y estrategias como:

- Ruleta.
- Lotería.
- Canasta de cuentos.
- Memoramas.
- Carteles.



Cuadro 9.

CUADROS EVALUATIVOS DE LA COMPETENCIA LECTORA EN EL NIVEL SECUNDARIA.

OBSERVACIONES DEL MAESTRO SOBRE LA COMPETENCIA LECTORA					
MOMENTO		AGOSTO (INICIAL)	NOVIEMBRE	MARZO	JUNIO (FINAL)
COMPRESION LECTORA		¿Qué tanto entiende lo que lee?			
NIVEL DE LOGRO	Avanzado: Respondió correctamente a las 4 preguntas sobre la lectura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Estándar: Respondió correctamente a 3 de las 4 preguntas sobre la lectura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Se acerca al estándar: Respondió correctamente a 2 de las 4 preguntas sobre la lectura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Requiere Apoyo: Respondió correctamente a 1 o a ninguna de las 4 preguntas sobre la lectura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
VELOCIDAD DE LECTURA		¿Cuántas palabras lee por minuto?			
NIVEL DE LOGRO	Avanzado/Mayor que 144.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Estándar/de 135 a 144.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Se acerca al estándar/de 125 a 134.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Requiere Apoyo/Menor que 125.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Palabras leídas por minuto					
FLUIDEZ LECTORA		¿Qué tan bien lee?			
NIVEL DE LOGRO	Avanzado: Sin dificultad en cuanto a entonación, ritmo, fraseo y pausas adecuadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Estándar: Entonación, fraseo, pausas adecuadas y ritmo apropiados. Puede mejorar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Se acerca al estándar: Presenta dificultad en cuanto a entonación, ritmo, fraseo y pausas adecuadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Requiere Apoyo: Presenta problemas severos en cuanto a entonación, ritmo, fraseo y pausas adecuadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Cuadro 10. Cuadro evaluativo de 1er. Grado.

OBSERVACIONES DEL MAESTRO SOBRE LA COMPETENCIA LECTORA					
MOMENTO		AGOSTO (INICIAL)	NOVIEMBRE	MARZO	JUNIO (FINAL)
COMPRESION LECTORA		¿Qué tanto entiende lo que lee?			
NIVEL DE LOGRO	Avanzado: Respondió correctamente a las 4 preguntas sobre la lectura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Estándar: Respondió correctamente a 3 de las 4 preguntas sobre la lectura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Se acerca al estándar: Respondió correctamente a 2 de las 4 preguntas sobre la lectura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Requiere Apoyo: Respondió correctamente a 1 o a ninguna de las 4 preguntas sobre la lectura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
VELOCIDAD DE LECTURA		¿Cuántas palabras lee por minuto?			
NIVEL DE LOGRO	Avanzado/Mayor que 154.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Estándar/de 145 a 154.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Se acerca al estándar/de 135 a 144.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Requiere Apoyo/Menor que 135.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Palabras leídas por minuto					
FLUIDEZ LECTORA		¿Qué tan bien lee?			
NIVEL DE LOGRO	Avanzado: Sin dificultad en cuanto a entonación, ritmo, fraseo y pausas adecuadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Estándar: Entonación, fraseo, pausas adecuadas y ritmo apropiados. Puede mejorar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Se acerca al estándar: Presenta dificultad en cuanto a entonación, ritmo, fraseo y pausas adecuadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Requiere Apoyo: Presenta problemas severos en cuanto a entonación, ritmo, fraseo y pausas adecuadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Cuadro 11. Cuadro evaluativo de 2do. Grado.

OBSERVACIONES DEL MAESTRO SOBRE LA COMPETENCIA LECTORA					
MOMENTO		AGOSTO (INICIAL)	NOVIEMBRE	MARZO	JUNIO (FINAL)
COMPRESION LECTORA		¿Qué tanto entiende lo que lee?			
NIVEL DE LOGRO	Avanzado: Respondió correctamente a las 4 preguntas sobre la lectura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Estándar: Respondió correctamente a 3 de las 4 preguntas sobre la lectura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Se acerca al estándar: Respondió correctamente a 2 de las 4 preguntas sobre la lectura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Requiere Apoyo: Respondió correctamente a 1 o a ninguna de las 4 preguntas sobre la lectura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
VELOCIDAD DE LECTURA		¿Cuántas palabras lee por minuto?			
NIVEL DE LOGRO	Avanzado/Mayor que 160.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Estándar/de 155 a 160.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Se acerca al estándar/de 145 a 154.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Requiere Apoyo/Menor que 145.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Palabras leídas por minuto					
FLUIDEZ LECTORA		¿Qué tan bien lee?			
NIVEL DE LOGRO	Avanzado: Sin dificultad en cuanto a entonación, ritmo, fraseo y pausas adecuadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Estándar: Entonación, fraseo, pausas adecuadas y ritmo apropiados. Puede mejorar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Se acerca al estándar: Presenta dificultad en cuanto a entonación, ritmo, fraseo y pausas adecuadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Requiere Apoyo: Presenta problemas severos en cuanto a entonación, ritmo, fraseo y pausas adecuadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Cuadro 12. Cuadro evaluativo de 3er. Grado.