



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLAN**

**“Formación del hábito lector del docente
en la promoción de la lectura placentera”**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE

Licenciado en Pedagogía

PRESENTA

Elida Trujano Santiesteban

Asesor: Dr. José Luis Romero Hernández



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

A Dios porque por sobre todas las cosas y personas está él y solo en vida se logran estas metas.

A mi esposo José E. por su incondicional compañía y apoyo en todos los aspectos.

A mis hijos Pepe Lalo y Leo son a quienes lo dedico como un ejemplo más que logren igualar.

Sin dudarlo a mis padres Toña y Héctor por su comprensión, apoyo, tolerancia y por encaminarme para lograr mi formación pedagógica.

Con atención especial a mis hermanos Edgar, Héctor, Erandhi y principalmente Oscar quienes me otorgaron el apoyo que estuvo a su alcance.

A ti abuelita Amelia que siempre viste con buenos ojos la superación como mujeres en la escuela y en el trabajo.

CAPITULADO

Introducción		Pág.
Capítulo 1	La Formación lectora en México.	6
	1.1 Modelos de Formación.	7
	1.2 Factores que inciden en la adquisición de hábitos lectores.	28
	1.3 Procesos estratégicos en la promoción de la lectura en México.	37
Capítulo 2	El ejercicio lector en el Colegio Grupo Rosario Castellanos S. C.	44
	2.1 Escuela Primaria “Colegio Grupo Rosario Castellanos S. C.”	45
Capítulo 3	Desarrollo del Proceso de Investigación relativo a la relación del hábito lector en el docente y la lectura placentera en el alumno.	67
	3.1 Modelo de Investigación.	68
	3.2 Concentrado de datos, interpretación y comentarios.	72
	3.3 Análisis de datos y Reflexiones	120
Propuesta:	“Programa de Seguimiento Lector”.	123
Conclusiones.		139
Bibliografía.		144
Anexos.		148

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como finalidad demostrar la existencia de hábitos de lectura en el docente de educación primaria dentro de una zona escolar dentro del Distrito Federal, en la ciudad de México, y constatar con ello que al existir esta variable también se da cuenta de la promoción que de la lectura placentera se ha realizado en dicha escuela.

Para cumplir con ello, este estudio se integra de tres capítulos, por lo que el primero nos remite a una revisión conceptual de los modelos de formación, los pensadores filosóficos que han considerado como parte de la cultura del hombre el desarrollo y presencia de hábitos, así como de la adquisición de hábitos más específicos, como el de lectura, temática del presente estudio, y su desarrollo y promoción en nuestro país sin dejar de lado la manera en que han llegado a influir en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la educación primaria dentro de las escuelas particulares, a través del docente frente a grupo como ejemplo a seguir, y que en un ambiente escolar creemos que es el indicado para promocionar placer por la lectura en los alumnos.

Derivado de este planteamiento se hace necesario un capítulo dos con la revisión de una institución de educación primaria que en el presente trabajo, se consideró como caso de estudio a la escuela primaria Colegio Grupo Rosario Castellanos S. C., donde se revisan las condiciones presentes en cuanto al desarrollo y ejercicio de la actividad lectora como parte de su proyecto escolar y la situación formativa de la planta docente.

Como resultado de esta revisión teórica e institucional, se desarrolla el capítulo tres, a través del cual, se presenta la realización del proceso de investigación. En él se explica el modelo de investigación a seguir, así como el concentrado de datos, su interpretación, análisis, comentarios y reflexiones que se lograron a partir de los datos obtenidos.

El presente estudio termina con la propuesta a seguir según las debilidades y fortalezas encontradas en la escuela primaria ya mencionada para lograr cumplir el objetivo de generar el hábito lector en los docentes y acercarlos todavía más a conocer y manejar las propuestas lectoras de la SEP y transmitir las con más confianza a sus alumnos. Asimismo se revisan las conclusiones de los alcances y limitaciones del presente proyecto dejando abiertas otras líneas de investigación necesarias para lograr el cometido que no deja de tener trascendencia en la educación, el lograr que los docentes con habilidades comunicativas competentes dentro del aula las enseñen a sus alumnos.

Capítulo 1

La Formación lectora en México.

Como parte de la formación del hombre en su constante devenir y desarrollo social, los hábitos son una parte de su adquisición y aprendizaje cultural, y son ellos muestra de los acontecimientos de experiencias significativas que ocupan parte del pensamiento consciente e inconsciente del hombre, representados con acciones y hechos concretos que pueden describir y dar cuenta de su desarrollo educativo. Lograr dentro del ambiente escolar el desarrollo de hábitos lectores implica comprender el proceso lector que se ha presentado en la Ciudad de México y los medios utilizados para lograr fomentar la lectura en la población docente de nuestras escuelas públicas y privadas.

Así mismo tener en cuenta los factores que en el desarrollo y adquisición de hábitos, son tres orientaciones entorno a la adquisición de hábitos lectores como parte de la formación del hombre, que se trataran en este capítulo.

Comenzamos por mostrar un programa general de la formación del hombre desde sus primeras concepciones y pensamientos hasta señalar la postura de Gilles Ferry. Esto implica profundizar en los factores que generan nuestros hábitos lectores como parte de nuestra formación y explicar por último, los procesos estratégicos que en concreto manifiestan la presencia del desarrollo de hábitos lectores en nuestro país como parte de la Promoción Lectora de México.

1.1 Modelos de formación.

Iniciaremos por revisar la concepción de formación, sin caer en un análisis conceptual, permitiendo solamente concretarlo para fines de entendimiento del objetivo del presente trabajo, y asimismo diferenciar el modelo de formación docente que puede sustentar el desarrollo de hábitos lectores.

Primeramente tomemos en cuenta que “la filosofía nos brinda elementos de reflexiones sobre el hecho y procesos educativos”¹. Lejos de tratar una base filosófica positivista en la que prevalece una didáctica tradicional, nos apoyaremos en una filosofía humanista para abordar y sustentar el proceso de la formación, así como desde un “enfoque de la crítica y reconstrucción social para conceptualizar al docente”², su formación y a la educación misma.

Consideraremos al hombre como un sujeto íntegro (en cuerpo y alma, en esencia y en espíritu), dotado de potencialidades y susceptible de ser formado. Su formación ha trascendido en el pensamiento desde los primeros pensadores filosóficos de la Antigua Grecia y de diferentes formas de percibirla.

En sus comienzos se sostuvo la formación del espíritu como esencia primordial del ser, para Sócrates la educación del hombre consistía en llegar al perfeccionamiento, conocer lo que él era para que así pudiese ser fiel a

¹ NASSIF, Ricardo. Pedagogía General. Edit. Kapelusz. México. 1981 p. 81.

² PÉREZ Gómez A. I. y GIMENO J. Sacristán. “ La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas”. En Comprender y transformar la enseñanza. Edit. Morata. Madrid. 1992 p. 423.

su ser³, tener el conocimiento de sí mismo para ser ciudadano bueno y justo, esta formación implica también la adquisición de hábitos y costumbres que le permitan actuar responsablemente.

La tarea educativa que continuara Platón⁴ ya no sería en una plaza pública, sino en una escuela separada de la vida ciudadana, organizada y sistematizada, en donde disciplinar tanto el cuerpo como el alma implicaba lograr la felicidad.

Conservando la misma dualidad en el hombre, pero separados, Aristóteles⁵ enfatiza el desarrollo de aspectos superiores al alma, considerándola de tres tipos: vegetativa, animal (también llamada volitiva) y racional, esta última caracterizada por el pensamiento y considerada superior a las anteriores. A estos tres tipos de alma corresponden tres aspectos de la educación, el físico, el moral y el intelectual, aspectos que según Aristóteles, el Estado debería de considerar para la formación de todos los hombres libres. Aristóteles considera el principio de la formación de hábitos como una de las cinco etapas del sentido práctico de la educación que el Estado debería brindar.

En estos tres pensadores filosóficos toma gran importancia la educación de valores como el aspecto central de la formación de un ser social.

Considerando también un fin social, pero con una formación más integral, Comenio⁶ plantea a la educación como el medio para lograr ese fin social e intelectual del hombre.

³ ZEA, Leopoldo. "Sócrates, filósofo y ciudadano". En Introducción a la filosofía. UNAM – MEXICO. 1983 p. 88.

⁴ *Ibidem*. p. 99.

⁵ Citado en ROMERO Hernández, José Luis. "La formación de los teóricos y sus designios". En Formación para la práctica docente en la carrera de Derecho de la ENEP Aragón. Tesis Doctoral. ENEP Aragón. UNAM. México. 2004. p. 25.

⁶ Citado en ROMERO Hernández. *Op Cit.* p. 33.

A través de un pensamiento reflexivo – analítico, encontramos en Kant nuevamente la trascendencia de la educación en la formación del hombre, ahora planteada la formación como el fin único de la educación. La influencia de Kant continuó durante la época contemporánea, principalmente con Hegel, máximo exponente del Idealismo, quien a su vez afirmaba que el hombre se forma a sí mismo y con la formación se eleva como ser humano. Es la educación la que le ofrecerá los recursos para liberarse de los obstáculos que impidan el desarrollo de su espíritu y modelo de su alma⁷.

“La formación se relaciona con la cultura y con el obrar del hombre para dar forma a las disposiciones y capacidades de éste. Es un compromiso consigo mismo, es una forma de proceder del conocimiento y sentimiento de la vida espiritual y ética”⁸

Gadamer⁹ incorpora un elemento clave en la formación del hombre que es la cultura, su formación tendrá sentido si considera al mundo y a los demás. También plantea que la educación es un medio, es a través de ella, como proceso de socialización y afirmación individual, como se puede contribuir, aunque no garantizar, la formación.

En Comenio y Gadamer, notamos que coinciden en plantear a la formación como el fin único de la educación del hombre, sólo y a través de la educación, el hombre logrará ser lo que es en sí mismo.

Desde una postura evolucionista, Bernard Honore¹⁰, sustenta la formación como proceso de diferenciación y cambio que se genera al interior del sujeto, involucrando la reflexión como elemento fundamental en el proceso de formación, y las relaciones interpersonales como los marcos en donde se realiza toda actividad formativa, es decir teniendo

⁷ Citados en ROMERO Hernández. Op Cit. p.38.

⁸ ROMERO Hernández, José Luis. Op Cit. p.42.

⁹ Citado en ROMERO Hernández. Op Cit. p. 43.

¹⁰ Citado en ROMERO Hernández. Op Cit. p. 44.

reconocimiento del otro. Al definir la formación desde dos puntos de vista: de la *exterioridad* y de la *interioridad*, la formación es considerada como fenómeno social y ante la aparición de concepciones ligadas al aspecto social y al económico, la formación aparece como expresión de conflictos, de aquí que se entienda que Honore circunscribe el término “formatividad” proponiendo las siguientes modalidades: formación interinstitucional, formación continua, formación interpersonal y la apropiación real del entorno.

Al respecto Paulo Freire¹¹ considera que la formación es un proceso mediante el cual el hombre constituye su ser social por maduración biológica, por su trabajo social y por la superación de su praxis. En tal sentido la formación depende de la posibilidad de interrogación, de diálogo. De esta manera el diálogo debe ser considerado como base de la interacción y de la formación.

Por su parte, Gilles Ferry¹² señala que la formación tiene que ver con la forma y consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo. A partir de un punto de vista biológico, habla de una dinámica, de un desarrollo personal, un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura.

“Es así que para lograr el desarrollo del proceso de formación, la persona lo lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizajes de reencuentros y experiencias”¹³, es decir que la formación implica un trabajo sobre sí mismo, realizado a través de medios externos como una institución educativa, por ejemplo, contexto en el cual se aborda el objetivo de la presente tesis.

¹¹ Citado en ROMERO Hernández. Op Cit. p. 47.

¹² Citado en ROMERO Hernández. Op Cit. p. 50.

¹³ FERRY, Gilles. El trayecto de la formación. Edit. Paidós Educador. Buenos Aires. 1987 p. 50.

Hasta este momento hemos de considerar el desarrollo moral de los valores en el ser humano como parte de la formación de su ser, el aspecto educativo como el medio de comprometerse en su formación sin dejar de lado su carácter cultural y biológico en sí mismo. Esto me permite afirmar que la formación del hombre como sujeto pensante, activo, con sentimientos y voluntad, es un proceso continuo y cambiante que contribuye al desarrollo permanente de su conciencia e integridad social.

Es la formación la que hace al hombre ser lo que debe ser en el transcurso de su desarrollo humano, en donde le devienen acciones concretas que van definiendo su formación cultural, psicológica, biológica y social. Hablamos, entonces, de una integración educativa del ser, y en beneficio y desarrollo de su integración el ser humano adopta roles y conductas, en estas conductas está implicada la adquisición de hábitos y valores que le permitirán llegar a su fin: ser lo que debe ser en sí mismo.

Apoyando las afirmaciones anteriores, donde consideramos a la educación como el medio de lograr la formación, es necesario abordarla y conceptualizarla.

Tomamos en cuenta la caracterización que Martiniano Arredondo y A. Díaz Barriga¹⁴ hacen de la educación a partir de dos enfoques, uno como *proceso social* en el que se contempla la educación como un fenómeno histórico-social entendido como proceso de socialización en el sentido de la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las nuevas generaciones. Y otro enfoque como *un proceso centrado en el propio sujeto*, en el que se contempla a la educación como el desarrollo de las posibilidades de la persona humana y como la necesidad de nutrir de conocimientos al sujeto. Desde este último enfoque, sobre todo, se han

¹⁴ ARREDONDO, Martiniano y DÍAZ Barriga Ángel. Formación Pedagógica de Profesores Universitarios. UNAM ANUIES. México. 1989. p. 15.

desarrollado intentos teóricos que dan lugar a modelos de enseñanza. Y consideramos entender a la educación en tres sentidos:

Como *producto* si nos referimos a la educación como el resultado de una acción.

Como *sistema*, ya que se le puede referir como institución social, como sistema educativo.

Y como *proceso* en el que existe comunicación entre dos o más personas y hay posibilidades de modificaciones recíprocas.

“La educación nos permite entender y llegar a un fin, nos acerca a todos los procesos que tienen que ver con la formación: conocimientos, experiencias, hábitos y aprendizajes por medio de la acción del proceso de enseñanza – aprendizaje”¹⁵.

Entenderemos el proceso de enseñanza – aprendizaje como “una situación donde se generan vínculos específicos entre quienes participan en él (docente y alumnos, ambos sujetos de aprendizaje) a partir de situaciones de problematización, concientización y socialización, orientadas a conocer, comprender, explicar y valorar, así como a transformar la realidad de la práctica educativa”¹⁶.

Mediante este proceso de enseñanza – aprendizaje y de situaciones educativas, el sujeto como docente va adquiriendo su formación en la docencia. Retomemos la visión que al respecto de docencia Ángel Díaz Barriga propone.” Una visión integradora y totalizadora de la docencia, la cual la considera como actividad intencionada que pretende resultados de aprendizajes significativos; como proceso de interacción entre personas en el que los sujetos (profesores y alumnos) establecen interrelaciones; como proceso circunstanciado que se lleva a cabo en condiciones de espacio y

¹⁵ PÉREZ Gómez, A. I. y Gimeno J. S. Op. Cit. p. 15

¹⁶ BARABTARLO, Ana. Investigación – acción. Edit. Castellanos Editores. México. 2002 p. 33-34.

tiempo determinados, y como actividad de carácter instrumental en cuanto que requiere de recursos, procedimientos, métodos y técnicas para sus propósitos”¹⁷.

Sin dejar de considerar la convicción que de la formación docente se debe tener como un objeto de reflexión conceptual, y por lo tanto de construcción teórica permanente, la situaremos aquí como, aquel “proceso de la práctica social mediante el cual los sujetos asimilan, transmiten, ensayan teorías y experiencias educativas con el propósito de transformarlas y compartirlas en beneficio de una formación educativa integral y propicie la construcción del conocimiento por parte del sujeto”¹⁸.

Revisemos ahora las tres perspectivas que han caracterizado la formación docente en México, para ubicar la tendencia de nuestro sistema educativo así como por la que se inclina el presente trabajo.

Desde una *perspectiva tradicional*, la formación docente se obtiene gracias a un empirismo espontáneo, considerando que el conocimiento es transmitido a través de la palabra y tiene como criterio la dotación de grandes cantidades de información para pretender elevar la calidad de la enseñanza.

La formación tecnológica, basada en la corriente de *pensamiento positivista – conductista*, se desarrolla por medio de la investigación caracterizada por el método científico y consiste en desarrollar en los profesores las destrezas para el dominio de sus mínimas manifestaciones llamadas competencias, aquí la formación docente es considerada como un entrenamiento para la realización de un trabajo sistematizado. El profesor se convierte en un técnico cuyos instrumentos son los objetivos.

¹⁷ ARREDONDO, M y DÍAZ Barriga, A. Op Cit. p. 28 – 31.

¹⁸ CHEHAYBAR Y Kuri, Edith. Formación del Docente Universitario. (Memorias) México CISE – UNAM 1993. p. 155.

Desde una *corriente crítica*, donde se considera al docente productor de ideologías, promotor de la participación democrática y a la docencia como un hecho social, la formación del profesor investigador desarrolla acciones comunicativas encaminadas a transformar la sociedad. Se enfatizan los siguientes aspectos dentro de los programas de formación apoyados en esta perspectiva:

“La adquisición por parte del docente de un bagaje cultural de clara orientación política y social, el desarrollo de capacidades de reflexión crítica sobre la práctica y el desarrollo de las actitudes que requiere el compromiso político del profesor/a como intelectual transformador en el aula, en la escuela y en el contexto social; actitudes de búsqueda, de experimentación y de crítica de interés y trabajo solidario, de generosidad, iniciativa y colaboración”¹⁹.

En este enfoque, la escuela y la educación del profesor son un elemento crucial, “la escuela debe proponerse como objetivo prioritario cultivar en estudiantes y docentes la capacidad de pensar críticamente sobre el orden social. El profesor/a es considerado/a como un intelectual transformador, con claro compromiso político de provocar la formación de la conciencia de los ciudadanos en el análisis crítico del orden social de la comunidad en que viven”²⁰.

En palabras de Ana Barabtarlo, formarse como docente o educador significa desarrollar un hombre que a partir de su praxis social trate de conocerse y conocer al mundo, de aceptarse y aceptar su realidad, de modificarse y modificar su realidad: un hombre maduro capaz de aceptar su problematicidad sin que se desconcierte. Es en esta última perspectiva en la

¹⁹ PÉREZ Gómez, A. I. y GIMENO J. S. Op Cit p. 423.

²⁰ *Ibíd.* p. 424

que coinciden mis ideas en cuanto a entender, interpretar y conceptualizar la formación docente y el papel que juega el docente mismo dentro de la formación de los sujetos.

Sin embargo, atendiendo a nuestra realidad, dentro de nuestro Sistema Educativo Nacional, la tecnología educativa es la que prevalece como sustento teórico al referirse al desempeño y evaluación de competencias del docente, fundamentando esto en el Distrito Federal con sus Lineamientos de Organización de la Educación Básica (en concreto primaria).

“Los rasgos detectados como inherentes a la actividad de enseñar, se les denominó competencias, surgiendo con esto los modelos basados en competencias que se implementan en la formación de profesores”²¹. Dichas competencias, dentro de nuestro Sistema Educativo se encuentran manifestadas en el Instrumento identificador de Competencias para el Docente de nuestro país; éstas representan diversos aspectos para describir y evaluar la función docente.

La Dra. Teresa Garduño, coordinadora del proyecto “Cuaderno de Evaluación de las Competencias Docentes” de la Secretaría de Educación Pública elaborado para el ciclo escolar 2003 – 2004, define, en él, a las competencias docentes como “la forma práctica en que se articula el conjunto de conocimientos, creencias, capacidades, habilidades, actitudes, valores y estrategias que posee un docente y que determina el modo y los resultados de sus intervenciones psicopedagógicas”²². Como parte de estas competencias docentes encontramos las involucradas en el Eje de Comunicación, que considera los procesos de escuchar, expresar, leer y de escribir; y en los cuales se enlistan los indicadores que categorizan a la

²¹ CHEHAYBAR, Edith Op Cit p.31

²² GARDUÑO Rubio, Teresa, “Cuaderno de Evaluación de las Competencias Docentes”. En Lineamientos para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Primaria. SEP ciclo 2003 – 2004 agosto 2003 p. 15.

lectura en forma de situaciones como son: “Si el docente interpreta y comprende textos utilizando diversas estrategias lectoras, si aprovecha las oportunidades de lectura y si comparte su gusto por ella con los miembros de su comunidad educativa o Colegio”²³.

Así mismo podemos ampliar el sustento teórico que respalda la concepción de la formación docente anteriormente ya mencionado, al citar la opinión de otros autores que se refieren a los modelos teóricos de formación. Nos referiremos a éstos ya que los modelos, propiamente de formación, son entendidos como instrumentos para analizar los distintos tipos de formación²⁴. Basamos en ellos el funcionamiento de dicho proceso y pueden corresponder a las condiciones y características según el ejercicio docente dentro del aula y contextos diferentes.

Existen diversos fundamentos teóricos referidos por algunos autores acerca de esto. En las siguientes líneas se considerará, a manera de referencia, las aportaciones de Liston y Zeichner, Gilles Ferry y A.I. Pérez Gómez y Gimeno Sacristán quienes muestran congruencia en conceptos teóricos, y de los últimos mencionados se considerarán los elementos teóricos para basar los comentarios al respecto del modelo que sustenta nuestro actual Sistema Educativo así como los aportes que considero apropiados para definir la formación docente.

Liston y Zeichner²⁵ plantean una tipología de los modelos teóricos de formación docente considerando sus categorías conceptuales como tradiciones y organizándolas en cuatro.

²³ *Ibíd*em p. 16

²⁴ FERRY, Gilles. Pedagogía de la formación. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires. 1997 p.57

²⁵ LISTON D. P. Y ZEICHNER K. Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización. Edit., Morata. Madrid. 1993. p. 25.

En una *tradición Académica* se sostiene el dominio de la asignatura como relevante en la formación docente, y al docente como un transmisor de contenidos culturales.

En la *tradición de la Eficiencia Social* supone la fe en la capacidad del estudio científico y que además implicó el desarrollo de sistemas de instrucción, gestión y evaluación para supervisar el dominio de los alumnos de cada una de sus competencias, hace mención a la micro enseñanza y se considera al docente como evaluador de procesos de formación y diseñador de técnicas.

La *tradición Desarrollista* está orientada en la evolución del aprendiz, en contra de la enseñanza mecánica el profesor debe formarse en el mismo ambiente progresista. Tres vertientes se relacionan con esta tradición, la que considera al profesor como naturalista, es decir, empírico y observador de la conducta. La que considera al profesor como artista, es decir, creativo, motivador del conocimiento investigativo. Y la que considera al profesor como investigador, es decir, un profesional con actitud experimental.

La *tradición Reconstructivista Social* define la escolarización y la formación del profesorado como elementos cruciales del movimiento a favor de un nuevo orden social y de una sociedad más justa, siendo el docente un intelectual transformador, es un facilitador que no impone en el proceso de comprensión del alumno.

Para Gilles Ferry²⁶ en la formación no se puede decir que toma todo su sentido sino cuando señala una acción reflexiva. Formarse es reflexionar para sí, para un trabajo sobre sí mismo, sobre situaciones, sobre sucesos, sobre ideas. Proceso desarrollado a través de interacciones con grupos. Los modelos propuestos por él, toman como referencia el tipo de proceso, su

²⁶ FERRY, Gilles. 1987 Op Cit. p. 55

dinámica formativa y su modo de eficiencia, explican la adquisición de saberes y de “saberes – hacer”, experiencias más o menos controladas y analizadas: siendo estos los tres elementos que figuran en toda acción de formación de acuerdo con configuraciones variables que les confieren, significaciones y alcances diferentes.

El modelo centrado en las Adquisiciones toma como conceptos clave “adquirir conocimiento y saber – hacer” transmitirlos e integrarlos en habilidades. Formarse es adquirir o perfeccionar. Es aprender una conducta útil para el sujeto o para otros sujetos que él pueda reproducir. Este modelo se caracteriza por:

- Reducir la noción de formación a la de aprendizaje en su acepción más estricta.
- Se organiza en función de los resultados constatables y evaluables
- Garantiza un nivel de competencia, de comportamientos, acciones o habilidades.

La imposición de este modelo, que permanece privilegiado dentro del mundo de los enseñantes y de los responsables escolares, se explica quizá menos por su racionalidad, frecuentemente reafirmada (se necesitan profesores competentes, la primera exigencia es el alto nivel científico, etc.) que por su profunda y casi indeleble inscripción en las estructuras administrativas, en la organización del uso del tiempo, en la configuración arquitectónica, en el sistema de roles y en los hábitos. Aunque en el discurso que se sostiene aboguen a favor de los “métodos activos”, alaben las virtudes del “trabajo independiente” y lleguen a predicar la autogestión en la escuela, estos discursos por lo general se contradicen y son neutralizados por los efectos de poderosos dispositivos y el tipo de gestión.

El modelo centrado en el *Proceso* incluye además de los aprendizajes sistemáticos, todo tipo de experiencias en donde los efectos de sensibilización, de liberación o movilización de energía sean buscados desde el inicio con más o menos claridad. Para el docente su acción pedagógica supone madurez, capacidad de hacer frente a situaciones complejas o responder a demandas o preguntas imprevistas (desarrollo de la personalidad). Para hacer los conocimientos significativos deben integrarse a la personalidad del docente esto le permitirá vivir experiencias que le permitan ampliar su visión de la realidad y adquirir una madurez plena.

En tanto que el **modelo centrado en el *Análisis*** plantea que para que se dé una transformación en sí mismo es necesario aprender a pensar, a analizar situaciones singulares. Se funda en lo imprevisible y lo no dominable, postula que aquel que se forma emprende y prosigue a todo lo largo de su carrera un trabajo sobre sí mismo, en función de la singularidad de las situaciones por las que atraviesa, y que consiste en un trabajo de “desestructuración – reestructuración del conocimiento de la realidad”.

Es necesario en toda formación tener conocimiento de la realidad en la cual se va a trabajar. Para el docente en formación consiste en reunir todo tipo de información sobre el sistema escolar, el comportamiento de los estudiantes, etc. Pero incluso este cúmulo de información, por muy bien ubicado que esté, no tiene por sí mismo un efecto formador, transformador de la mentalidad, de las actitudes o de las conductas. Solamente con el ejercicio del análisis comienza el trabajo de la formación, porque el análisis es conjuntamente interrogación de la realidad, del origen, de la legitimidad de este interrogante y de la perspectiva de la cual surge.

La pedagogía centrada en el análisis fundamenta su formación en una articulación entre la teoría y la práctica, donde el tipo de beneficio que aporta es de regulación.

El formador interviene aquí constantemente, no en un segundo si no en tercer grado: su preocupación ya no es hacer adquirir conocimientos y saberes - hacer, salvo el saber – analizar, ni estructurar un dispositivo para inducir un proceso determinado, salvo este distanciamiento de la experiencia que supone el análisis, por lo que su acción se lleva a cabo en las percepciones y las representaciones del enseñante en formación, su atención para captar el sentido y la dinámica de las situaciones, y la apreciación de los efectos de sus intervenciones y actitudes. En este modelo centrado en el análisis, los maestros o futuros maestros estarán preparados para elaborar ellos mismos los instrumentos de su práctica y los medios de su formación.

Ángel I. Pérez Gómez y Gimeno Sacristán²⁷ afirman que la función del docente y los procesos de su formación y desarrollo profesional deben considerarse en relación con los diferentes modos de concebir la práctica educativa. Así distinguen cuatro perspectivas básicas:

La perspectiva Académica donde la enseñanza se comprende como la transmisión del conocimiento y de adquisición de una cultura pública. El docente es concebido como un especialista en las diferentes disciplinas que componen la cultura y su formación se vincula estrechamente al dominio de dicha disciplina. Aquí se pueden distinguir dos enfoques. El *enfoque enciclopédico* que propone la formación del profesor como un especialista en una o varias ramas del conocimiento académico, su competencia reside en la posesión de los conocimientos disciplinares requeridos.

²⁷ PÉREZ Gómez, A. I. y GIMENO J. S. Op Cit. p. 399 – 429.

Desde otro *enfoque*, el *comprensivo*, el docente es considerado como un intelectual que pone en contacto al alumno con las adquisiciones científicas y culturales de la humanidad, comprende lógicamente la estructura de la materia y entiende de forma histórica y evolutiva los procesos y vicisitudes de su formación. El conocimiento de la disciplina, objeto de enseñanza, así como el dominio de las técnicas didácticas para una transmisión más eficaz, activa y significativa de las mismas constituyen las competencias fundamentales del docente dentro de este enfoque.

La perspectiva técnica se propone otorgar a la enseñanza el status y el rigor de los que carecía la práctica tradicional, mediante la consideración de la misma como una ciencia aplicada, a imagen y semejanza de otros ámbitos de intervención tecnológica, superando el estado medieval de actividad artesanal. El docente es un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros y convertido en reglas de actuación, debe desarrollar competencias y actitudes adecuadas a su intervención práctica. Dentro de esta perspectiva se distinguen dos modelos:

El primero de Entrenamiento, supone el modelo más puro, cerrado y mecánico dentro de la perspectiva tecnológica. El objetivo prioritario es la formación en el docente de competencias específicas y observables; concebidas como habilidades de intervención. Los programas apoyados en el modelo de desarrollo de competencias; así como la micro enseñanza o los mini cursos han seguido este esquema mecánico y conductual.

El segundo modelo de Adopción de Decisiones supone una forma más elaborada de proponer la transferencia del conocimiento científico sobre eficacia docente a la configuración de la práctica. Los profesores deben aprender técnicas de intervención y cuando utilizarlas, esto requiere la

formación de competencias estratégicas, de formas de pensar apoyadas en principios y procedimientos de intervención.

La perspectiva Práctica se fundamenta en el supuesto de que la enseñanza es una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinados por el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisibles y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas, por ello el profesor debe concebirse como un artesano, artista o profesional clínico que tiene que desarrollar su sabiduría experimental y su creatividad para afrontar las situaciones únicas, ambiguas inciertas y conflictivas que configuran la vida del aula. La formación del profesor se basará prioritariamente en el aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica. Dentro de esta perspectiva se diferencian dos enfoques:

El enfoque Tradicional: Stones y Morris (1972), Kirk (1986). Zeichner (1990) y Elliot (1989) identifican esta perspectiva cultural en la formación y desarrollo profesional del docente como la responsable, junto con la perspectiva academicista durante muchos decenios, de la forma en que se concibió la profesión docente, acorde con el status social de dicha actividad profesional. Sin embargo prevalece hoy en día.

El enfoque reflexivo: en este subyace el deseo de superar la relación lineal y mecánica entre el conocimiento científico – técnico y la práctica en el aula. Más bien se parte de reconocer la necesidad de analizar lo que realmente hacen los profesores cuando se enfrentan a problemas complejos de la vida del aula. El problema central que se plantea en este enfoque es como generar un conocimiento que lejos de imponer restricciones mecanicistas al desarrollo de la práctica educativa, emerja de ella útil y comprensivo para facilitar su transformación.

Desde este enfoque Dewey propone formar un profesor reflexivo que combine las capacidades de búsqueda e investigación con las actitudes de apertura mental, responsabilidad y honestidad.

En cuanto a la **perspectiva de Reflexión en la Práctica para la Reconstrucción Social**, en ella se concibe la enseñanza como una actividad crítica, una práctica social saturada de opciones de carácter ético. El profesor es considerado un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana para comprender tanto las características específicas de los procesos de enseñanza – aprendizaje como del contexto en que la enseñanza tiene lugar, de modo que su actuación reflexiva facilite el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo.

Dentro de esta perspectiva se observan dos enfoques:

El enfoque de Crítica y Reconstrucción Social el cual es partidario de la consideración en la enseñanza y en la formación del profesor de valores singulares y concretos, que pretenden desarrollar explícitamente la conciencia social de los ciudadanos para construir una sociedad más justa e igualitaria, proponiendo un claro proceso de emancipación individual y colectiva para transformar la sociedad.

El profesor es considerado, desde este enfoque de Crítica y Reconstrucción Social como un intelectual transformador, con un claro compromiso político de provocar la formación de la conciencia de los ciudadanos en el análisis crítico del orden social de la comunidad en que viven.

Los programas de formación del profesor a partir de la Crítica y Reconstrucción Social, enfatizan tres aspectos fundamentales:

- En primer lugar, la adquisición por parte del docente de un bagaje cultural de clara orientación política y social.
- En segundo lugar, el desarrollo de capacidades de reflexión crítica sobre la práctica.
- En tercer lugar, el desarrollo de las actitudes que requiere el compromiso político del profesor como intelectual transformador en el aula, en la escuela y en el contexto social. Actitudes de búsqueda, de experimentación y de crítica de interés y de trabajo solidario, de generosidad iniciativa y colaboración.

Y así mismo se considera que tanto la intervención del docente en el aula, como los programas de formación del profesorado, sostienen posiciones políticas, explícitas o implícitas respecto a la institución escolar y al contexto social de la escuela.

Desde el *enfoque de Investigación –acción y Formación del Profesorado para la Comprensión*, ubicamos a Stenhouse uno de sus representantes, quien considera la enseñanza en primer lugar, como un arte en el que las ideas educativas generales adquieren una expresión concreta, un arte donde las ideas se experimentan en la práctica de manera reflexiva y creadora. Afirma también que el desarrollo profesional del docente debe ser concebido como un proceso de investigación, en el cual los profesores sistemáticamente reflexionan sobre su práctica y utilizan el resultado de su reflexión para mejorar la calidad de su propia intervención, de esta manera el profesor debe, necesariamente, convertirse en un investigador en el aula, en el ámbito natural donde se desarrolla la práctica.

Para Elliot (1989)²⁸ la investigación – acción emerge durante los años sesenta en Gran Bretaña como una forma de desarrollar el currículo en las escuelas de innovación. Así pues, su objetivo fundamental es mejorar la

²⁸ Citado en Pérez Gómez, A. I. y GIMENO J. S. Op Cit. p 425

práctica antes que producir conocimientos, para lo cual hay que tener presentes los siguientes planteamientos:

- Mejorar la práctica exige un proceso continuo de reflexión en todos los que en ella participan, el único modo racional y ético de intervenir es mediante la reflexión, permanente en la acción y sobre la acción.
- La investigación en y sobre la acción debe abarcar cuantos aspectos puedan estar afectando la realización de los valores considerados educativos.
- En esta espiral de ciclos de experimentación reflexiva, donde se entrecruzan los momentos de acción y de reflexión, se transforma la práctica junto con los participantes y la situación.
- El contraste, el diálogo, el debate, las aportaciones de observadores externos y el enriquecimiento con experiencias y teorías ajenas constituyen una condición obvia en todos los procesos de investigación/acción.
- La investigación/acción, al integrar en un mismo proceso, la investigación, el desarrollo curricular, el desarrollo profesional y la práctica, conduce a una concepción que rechaza decididamente la estricta división del trabajo.

En definitiva, la investigación – acción propone un vasto programa de integración de procesos, en un esfuerzo unitario por mejorar la calidad de la enseñanza mediante el perfeccionamiento de la práctica.

En este enfoque la práctica profesional del docente es considerada como una práctica intelectual y autónoma, no meramente técnica, es un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y de experimentación donde el profesor aprende al enseñar y enseña por que aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos, la reconstrucción de su experiencia de conocimiento, y al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia comprensión.

Es en esta última perspectiva de Reflexión en la Práctica para la Reconstrucción Social en la que creo debe sustentarse la formación del docente, si es más probable que el docente de educación superior pueda incursionar en el enfoque de la investigación – acción teniendo en cuenta suficientes referentes del logro de su aplicación y desarrollo (CESU) , no podemos dudar en que existan las posibilidades para que el docente de educación básica logre desarrollar sobre la base del enfoque Crítico y Reconstrucción Social reflexionar sobre sí mismo y su trabajo dentro del aula, de comprender, de transformar la sociedad a través de su práctica docente y utilice estrategias como lo es la lectura para acercar al alumno a través del colegio, a la discusión y al diálogo, que genere la inquietud por entender y explicar los fenómenos sociales, políticos y culturales que le acontecen, y por qué no, lograr una lectura de su propia realidad.

El docente formado desde este enfoque adquiere una conciencia social y, como ya se mencionó, reflexiona sobre su práctica misma, de esta forma no se duda que logre en los sujetos a formar la capacidad de crítica y reflexión con su ejemplo mismo y a través de estrategias de lectura que motiven el placer de leer, hasta formarla como parte de su cotidiana actividad educativa.

Sin embargo, actualmente los programas de formación de los docentes en educación básica se inclinan por sustentarse en la perspectiva técnica y que, en su mayoría de veces, la práctica docente dentro del aula muestra caer más en el académico, ya que la evaluación del desempeño del docente está determinado por la evaluación de sus competencias docentes y la adquisición de actitudes observables adecuadas.

Aún así, no indica esto que el docente no pueda avanzar en su formación, ni en el desarrollo de su práctica reflexiva dentro del aula para formar alumnos más “comunicativos”, reflexivos y críticos, puede avanzar en el

uso de estrategias didácticas que los mismos proyectos escolares de una institución educativa proponga, como son las destinadas al desarrollo lector.

Las transformaciones que experimentará nuestro país exigirán a las nuevas generaciones una formación básica más sólida y una flexibilidad para adquirir nuevos conocimientos y aplicarlos creativamente. Estas transformaciones afectarán distintos aspectos de la actividad humana: los procesos de trabajo serán más complejos y cambiarán con rapidez, la capacidad de seleccionar y evaluar información transmitida por múltiples medios será un requisito indispensable en todos los campos.

La lectura aporta conocimientos técnicos para el desempeño laboral en la vida de los individuos así como el avance tecnológico e industrial de la sociedad. En la actualidad todos los conocimientos del hombre se escriben, para ser leídos, por ello es importante efectuar estudios acerca de los factores que determinan el fomento de la actividad lectora, cuales son los ambientes estimulantes para fomentar al niño lector y, después, al adulto lector.

Lo que tiene que llevarse a cabo es una profunda transformación para que, a través de las instituciones educativas, las más involucrándolas, se logre la adquisición del hábito de lectura. Algunas circunstancias y factores determinantes en la adquisición del hábito lector serán mencionadas en el siguiente apartado.

1.2 Factores que inciden en la adquisición de los hábitos lectores.

Antes de abordar la relación existente entre los factores que promueven y generan hábito de la lectura, es necesario comprender la lectura misma.

De acuerdo con la definición propuesta por Danilo Sánchez²⁹ al decir que el sentido etimológico de leer tiene su origen en el verbo latino *legere*, el cual es muy revelador, pues connota las ideas de recoger, cosechar, adquirir un fruto. Leer es un acto por el cual se otorga significado a hechos, cosas y fenómenos, y mediante el cual también se devela un mensaje cifrado, sea éste un mapa, un gráfico, un texto. De tal modo, viene a ser una respuesta a la inquietud por conocer la realidad, pero también es el interés de conocernos a nosotros mismos, con el propósito de enfrentarnos con los mensajes contenidos en todo tipo de materiales.

La lectura como proceso enmarcado en distintos niveles (de lo sensorial, a lo esquemático y finalizando como proceso con acceso a la experiencia) como lo menciona Danilo Sánchez, es una actitud alerta y abierta del hombre frente a los signos que nos ofrece el mundo; y con ello nos referimos no solo a las manifestaciones que se dan en el ámbito de la cultura, sino a los signos y códigos que nos presenta el medio ambiente físico, biológico y social.

“Leer no es, pues, un acto rutinario... es una de las grandes posibilidades que tiene el hombre de hacer frente a su destino... leer es quizá la capacidad intelectual superior y más maravillosa del hombre, por que es crear, es rescatar lo más profundo de nuestra sensibilidad, es explorarnos y conocernos a nosotros mismos...”³⁰

²⁹ Citado en SASTRÍAS, Martha (compiladora). Caminos a la lectura. PIALI Pax México 1995. p.2

Para hablar de hábitos de lectura es necesario considerar lo que al respecto de hábito, Antonio Pino Méndez³¹ relaciona en base a los discursos que sobre *la teoría del control social* tiene Dewey, al decir que “los hábitos también norman nuestra acción; he allí su función de control, de regulamiento de la conducta, de la naturaleza humana y de la voluntad”. Afirma Dewey que los hábitos “son formas de actuar enérgicas y dominantes y se deduce que son formas de dirigir el comportamiento humano y de hallarle su sentido en toda su riqueza”. Con base en esta explicación, se entiende que no se habla de una repetición mecánica, es una “fuerza motriz del comportamiento, de la voluntad” y asimismo para estructurarse, el ambiente influye en él, así como también el mismo hábito tiende a influir en el ambiente, mostrándose activo y dinámico.

Desde la perspectiva de Dewey³², a través de la educación se forman hábitos, se transforma el ambiente, se modifica el sujeto. Lo anterior nos permite reforzar lo que se entiende como “hábito de lectura” como parte de una experiencia educativa, lo cual implicaría el acumulamiento de actividades constantes y continuas encaminadas al descubrimiento, encuentro y reflexión hacia los textos, logrando obtener en cada acercamiento la satisfacción de un deseo.

“El hábito de leer no es innato. Es una costumbre enraizada, una conducta incorporada con carácter cotidiano a nuestra existencia, una exigencia, algo de lo cual nos resulta difícil prescindir. Es resultado de un proceso de aprendizaje, de inculcar una costumbre, un patrón de conducta.”³³

“Formar Hábitos de lectura es lograr que el individuo recurra regularmente, y por propia voluntad, a los materiales de lectura como medio

³⁰ SASTRÍAS, Martha. Op Cit. p. 5.

³¹ Citado en PINO Méndez, Antonio. “La Teoría del Control Social y el Hábito en Dewey” En *Cero en Conducta* año 4 n° 16 enero – febrero. México. 1989. p.28 – 29.

³² Citado en PINO Méndez, A. Op Cit. p. 29.

³³ ANDRICAÍN Sergio, MARÍN De Sásá Flora, RODRÍGUEZ Antonio O. *Puertas a la lectura*. Mesa Redonda Magisterio. Panamá. 2001. p 17

eficaz para satisfacer sus demandas cognoscitivas y de esparcimiento. Hablaremos de hábito de lectura en el sentido de acercamiento permanente al acto de leer como resultado de una necesidad vital. Hábito de lectura es sinónimo de disfrute del texto, nunca de imposición o de simple tarea a cumplir.”³⁴

Fomentar el encuentro con los libros por gusto o placer implica dejar de lado la presión. La alegría, la imaginación y la diversión juegan un papel crucial para lograr que la lectura se disfrute, va más allá de desarrollar la simple habilidad lectora como competencia, se trata de incorporar en vida propia los libros. La fuerza y la imposición en la adquisición de actitudes no benefician en nada la adquisición de hábitos de lectura por el contrario, no permiten mostrar el placer que puede generar en el sujeto lector.

Al respecto de lo anterior podemos considerar, por último, la opinión de Felipe Garrido³⁵ cuando contesta la pregunta ¿Qué significa el gusto, el placer de leer? Al decir que significa, se ha descubierto que la lectura es una parte importante de la vida; que la lectura es una fuente de experiencias, emociones y afectos, que pueden consolarnos, darnos energía e inspirarnos. Significa que se ha descubierto el enorme poder de evocación que tiene la lectura. Que alguien lea con gusto, por placer de leer, es la prueba definitiva de que realmente es un buen lector, de que tiene la afición de leer. Podemos entender con esto que, el sujeto se encuentra en disposición hacia los libros, pues a partir del gusto o ya generado el gusto o placer de leer, se fomenta fácilmente el hábito.

Dentro de los diferentes contextos en los que tiene lugar los procesos de aprendizaje de la lectura, muchas veces nos cuestionamos acerca de cuales son los factores que influyen en el hábito lector, ya que al considerarlos nos permitirá comprender porque la escuela, aún no siendo el único espacio donde

³⁴ *Ibíd.* p. 18

³⁵ GARRIDO, Felipe. “Como leer mejor en voz alta” En: Una guía para otorgar la afición de leer. Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura A. C. México 2002 p. 5.

tiene lugar la lectura, puede ser uno muy estratégico para el fomento del hábito lector por gusto con apoyo de un patrón de conducta como lo es el maestro (a).

En algunos estudios de caso se ha demostrado que existen tres contextos fundamentales para la adquisición de hábitos lectores: la familia, la escuela y la sociedad (bibliotecas)³⁶, y otros han confirmado que el sistema educativo y la familia son dos de los principales contextos que permiten la formación de hábitos de lectura de libros³⁷.

Siendo de diversos los factores que intervienen para determinar los actos de lectura, se considerará el ordenamiento de factores que Danilo Sánchez³⁸ propone en base a tres distintas formas de abordar la problemática del proceso de lectura en la sociedad.

Primeramente se refiere a los factores determinantes de los intereses y necesidades de la lectura en una comunidad o población, como parte de las orientaciones de lectura, esto implica hablar de los *factores culturales, socioeconómicos y educativos* que guían el comportamiento lector. “Estos factores afectan en cuanto a las motivaciones, intereses y familiarización con el lenguaje escrito, y después en su nivel de experiencia que el lector aporta a la decodificación del material impreso”³⁹. Culturalmente influye la concepción del mundo, del hombre y de vida que se tenga, valores, normas y tradiciones, el concepto mismo de la lectura y la posición del libro dentro de la escala de valores.

³⁶ MORENO Sánchez, Emilia. “El Estudio de caso como Estrategia de Evaluación de los Contextos de Adquisición de los Hábitos Lectores”. En Revista de Ciencias de la Educación nº 185 enero-marzo 2001. España p. 77-88.

³⁷ FERNÁNDEZ Blanco, Víctor. “Los hábitos de la lectura en España: características sociales, educativas y ambientales”. En Revista de Educación núm. 320. 1999. España p. 339-340

³⁸ Citado en SASTRÍAS, Martha. Op Cit. p. 15 – 23.

³⁹ ALLENDE, Felipe. La lectura: teoría, evaluación y desarrollo. Edit. Andrés Bello. España. 1999 p. 30-31.

“La formación de los hábitos de lectura tiene lugar preferentemente dentro de la familia y el sistema educativo, el hábito de lectura es también una variable de control habitual del desarrollo cultural y educativo de un país”⁴⁰.

La lectura está inserta en un medio y recoge de allí sus motivaciones y limitaciones, es en nuestra misma participación social donde encontramos la lectura, las expectativas de cambio y aplicación real de los conocimientos adquiridos y sus alcances sociales harán factible su campo de aplicación, de aquí el fomento de actividades de lectura.

Asimismo, los grandes medios masivos de comunicación en su competencia o complementación con la lectura han de ser considerados.

“Es una verdad comprobada que el niño que más lee no siempre es el más aficionado a la lectura, si no el que encuentra más estímulos hacia ella en la sociedad”⁴¹.

El hogar y la comunidad determinan el nivel de estimulación lingüística, así como los sentimientos de autoestima y seguridad. Los niños con mayor disposición a favor de la lectura son los que provienen de hogares en que los padres les leen cuentos, comentan con ellos noticias periodísticas. Son aquellos que ven a los adultos leyendo en variedad de situaciones. “Un desafío importante para los educadores y los padres es estimular en los niños el interés por la lectura, que se refuerza cuando los niños no encuentran dificultades en el aprender a leer”⁴².

Otro aspecto importante en este campo es la oferta de materiales de lectura y la infraestructura de bibliotecas o centros de documentación, así como el interés, la disposición personal o la demanda real de lectura por parte de la gente.

⁴⁰ FERNANDEZ Blanco, Víctor. Op Cit. p. 20.

⁴¹ SASTRÍAS, Martha. Op Cit. p. 20.

⁴² ALLENDE, Felipe. Op Cit. p.35.

El factor educativo es el más directo e inmediato que determina los niveles de comprensión lectora, de frecuencia en la utilización de diversos materiales que ofrece el sistema educativo, concepción de sus objetivos y proyecciones a realizar en la sociedad, ejercicio, desarrollo y afianzamiento con todos sus componentes. Los componentes fundamentales del sistema que influyen en los niveles de comprensión lectora son: la concepción o teoría educativa, la naturaleza, carácter y orientación del currículo en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

“En la formación de conductas positivas para la lectura hay una trilogía de actores que, juntos y trabajando eficientemente cada uno desde su posición, logran inculcar niveles óptimos y hábitos permanentes de lectura. Ellos son los padres de familia, los docentes, los bibliotecarios”⁴³.

En segundo lugar, Danilo Sánchez, se refiere a los factores involucrados con los niveles de lectura, rescata aquí la calidad de la lectura que se realiza y el grado de profundidad con que se le aborda pues tan preocupante es no leer como leer mal, razón por la cual se estudian.

Los niveles que adquiere la lectura se apoyan en las destrezas, graduadas de menor a mayor complejidad, hecho que a su vez supone la ampliación sucesiva de conocimientos y el desarrollo de la inteligencia conceptual y abstracta; de allí la necesidad de cultivar habilidades de comprensión ya que son fundamentales en todo aquel proceso.

El desarrollo del lenguaje es un aspecto fundamental en el aprendizaje y evolución de la lectura. Los niveles de realización de la lectura que se identifican en este campo son:

- *Literalidad*. Recopilación de formas y contenidos explícitos del texto.

⁴³ SASTRÍAS, Martha. Op Cit p.18.

- *Retención.* Capacidad de captar y aprender los contenidos del texto.
- *Organización.* Ordenamiento de elementos y vinculaciones que se dan en el texto.
- *Inferencia.* Descubrimiento de aspectos implícitos en el texto.
- *Interpretación.* Reordenamiento con un nuevo enfoque de los contenidos del texto.
- *Valoración.* Formulación de juicios basándose en la experiencia y valores.
- *Creación.* Reacción con ideas propias integrando las ideas que ofrece el texto a situaciones parecidas de la realidad.

El análisis y la síntesis son las operaciones intelectuales básicas que apoyan el proceso de comprensión lectora.

Y por último, se consideran los factores relacionados con aspectos más específicos, mecánicos y materiales, a los que suscribe en el llamado campo de “los comportamientos”. Aquí se manifiestan necesarias las motivaciones que guíen la conducta e intereses.

El hábito se forma por la repetición consciente de una serie de actividades y por la adaptación a determinadas circunstancias, dando lugar a una manera de ser o actuar, adquirida progresivamente a través del aprendizaje, que en el caso de la lectura forma una actitud orientada a recurrir a los libros y a frecuentarlos con fines de entretenimiento, información o estudio.

Algunos componentes relativos a la personalidad de cada individuo, que influyen en la adopción de un adecuado comportamiento lector, son los factores: fisiológicos, psicológicos, familiares y laborales.

Dentro de los factores fisiológicos podemos mencionar los aspectos relacionados con la percepción visual, discriminación visual y habilidad viso

motora. También se incluye la percepción auditiva, parcialmente aludida en los factores sensoriales.

Entre algunos factores cognoscitivos más relacionados, figuran la inteligencia general y las habilidades mentales específicas, como la atención y la memoria.

“En cuanto a los factores lingüísticos, el grado en que el niño maneja las destrezas de la comunicación determina en gran medida su “aprestamiento” para enfrentar las actividades escolares y para tener éxito en el aprendizaje, debido a que la mayor parte de los programas están diseñados sobre las destrezas de escuchar, hablar, leer y escribir”⁴⁴. Además, varios investigadores, (Mattingly, 1972; Downing, 1973; Liberman Shankweiler, 1978) postulan que la adquisición de la lectura requiere también que la estructura interna del lenguaje personal sea explicitada conscientemente.

“En cuanto al aspecto psicológico podemos advertir que la lectura juega un papel de primer orden en la vida afectiva de nuestros niños y de nuestras niñas; con ella vinculan sus experiencias de la vida cotidiana, sus gustos, sus modos de comunicarse, sus valores, en fin, es el puente entre su mundo interno y externo”⁴⁵.

Los niños que confían en sí mismos y en los otros, funcionan en forma independiente sin exigir excesiva atención y tiempo de otros. También es importante el autocontrol de la agresividad y la inhibición de la tendencia a las pataletas, llantos o cualquier otra conducta típica de inestabilidad emocional propia de los preescolares.

La capacidad para integrar un grupo y trabajar cooperativamente es importante, implica una serie de habilidades, como permitir que otro se destaque, escuchar, respetar opiniones, aceptar la parte que toca en la

⁴⁴ ALLENDE, Felipe. Op Cit p. 36 - 47

⁴⁵ SASTRÍAS, Martha. Op Cit p.39

realización de la tarea, compartir los objetos y las acciones, seguir instrucciones, actuar de común acuerdo.

Hemos hablado de diversos contextos y factores presentes para la adquisición de hábitos lectores, y desde la perspectiva que se trate el tema, notamos que la escuela es un aspecto trascendental en ello, si consideramos el tiempo que el alumno de educación básica pasa en la escuela, refiriéndonos a las escuelas particulares incorporadas al Sistema Educativo del país.

Consideremos como una observación que por las características del presente trabajo no se hace una explicación más a fondo de que tanto y a qué grado influye cada factor, circunstancia o contexto, queda abierta esta posibilidad, pero para efecto de este proyecto se consideró suficiente ser mencionados en resumen para comprender mejor cual ha sido la necesidad de fortalecer y fomentar el encuentro con los libros, y el porque del gusto y placer de leer, donde hemos involucrado a un gran apoyo dentro del aula como lo es el maestro, factor también determinante, y que al ser mencionados él mismo los conozca, considere o los propicie para lograr el objetivo de forjar hábitos lectores.

Es pertinente mencionar que el docente mismo no es ni está solo dentro de la institución educativa, por tanto se le puede facilitar y proveer (teóricamente hablando) las estrategias y los medios para lograr la promoción en el aula, que al menos existen dentro de los libros de texto gratuitos y bibliotecas escolares diversidad de estrategias en torno al desarrollo de la comprensión lectora.

Es ahora necesario ampliar la información al respecto y referirnos a los apoyos que en torno al fomento y a la promoción de la lectura, el Sistema Educativo, y la sociedad misma, han generado, datos que mencionaremos en el siguiente apartado.

1.3 Procesos Estratégicos en la Promoción de la Lectura en México.

Habiendo respaldado y ubicado la adquisición de hábitos dentro de la formación del ser humano y de comprender los aspectos necesarios para lograr hábitos de lectura, así como los contextos en los que se puede presentar, señalaremos ahora la promoción que al respecto con la lectura se ha hecho principalmente en cuanto al contexto escolar se refiere.

Primeramente entendamos que la promoción de la lectura tiene que ver con el término impulsar, promover es acercar, estimular. “La promoción de la lectura debe entenderse como la ejecución de un conjunto de acciones sucesivas y sistemáticas, de diversa naturaleza, encaminadas todas a despertar o fortalecer el interés por los materiales de lectura y su utilización cotidiana, no sólo como instrumentos informativos o educacionales, sino como fuentes de entretenimiento y placer”⁴⁶.

No es fortuito que la mayor parte de los programas dedicados al fomento de la conducta lectora en los distintos países, dirijan fundamentalmente sus acciones y mensajes a la niñez y la juventud. Son estas etapas del desarrollo humano en las que es posible incidir, de modo más efectivo, en la formación de sólidos hábitos de lectura para el futuro adulto.

Estamos contribuyendo de manera activa a la promoción de la lectura dentro de nuestro contexto social cuando:

- Trazamos y ejecutamos políticas gubernamentales dirigidas a reducir o erradicar el analfabetismo y la deserción escolar, y a alcanzar la universalización del sistema educativo, de tal modo que todos tengan acceso a la enseñanza.

⁴⁶ ANDRICAÍN, Sergio. Puertas a la lectura. Mesa Redonda Magisterio. Panamá. 2001. p. 15.

- Generamos una actitud hacia el libro y demás materiales de lectura, sustentada en las posibilidades de recreación y de acceso al conocimiento y al goce estético que estos pueden brindar.
- Entregamos a los adultos (padres, docentes, bibliotecarios, etc.) conocimientos, instrumentos y técnicas que los ayuden a cultivar en las jóvenes generaciones el gusto por la lectura.
- Contribuimos al perfeccionamiento de los métodos y técnicas que se emplean en las escuelas para la enseñanza de la lectura.
- Propiciamos un mayor acercamiento de la población a los fondos bibliográficos de que disponen las bibliotecas.
- Fomentamos la creación y edición de nuevos materiales de lectura.
- Logramos disminuir los costos de producción y aumentar la venta de libros, con el propósito de que resulten accesibles a la sociedad.
- Exploramos las posibilidades que tienen los medios de comunicación social de actuar como aliados del fomento de la lectura.

Todas estas estrategias presuponen una estrecha coordinación e interrelación que complemente sus propósitos y tareas específicas. Se requiere la participación del Estado, del sector privado y, en general, de todos los miembros de la sociedad para alcanzar, a largo plazo, el objetivo a que se aspira: un hombre integral, que se valga de la lectura como un elemento decisivo para su proyección social e individual, que pueda disfrutar y enriquecerse con el tesoro de palabras que le legaron sus antecesores. “Despertar necesidades, generar actitudes, forjar hábitos es promover la lectura”⁴⁷

Al respecto podemos apreciar un encomiable esfuerzo institucional que se ha llevado a cabo en nuestro país. Una de las primeras iniciativas que respondió a la necesidad de abastecer las aulas con libros distintos a los de texto gratuitos dio lugar a la colección de Libros del Rincón, creada en 1986

⁴⁷ Ibídem p. 36.

bajo la coordinación de la Unidad de Publicaciones Educativas de la Secretaría de Educación Pública (SEP)⁴⁸. Después de una transición administrativa, Los Libros del Rincón son controlados y seleccionados directamente por la SEP, a través de la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos. Y permanece así hasta la actualidad permitiendo solo el acercamiento del público a los textos a través de las Ferias Internacionales de Libros realizadas en México.

Desde junio del año 2000 entró en vigor una ley de observancia general en toda la República: “La Ley de Fomento para la Lectura y el Libro”⁴⁹, que tiene por objetivo fomentar y promover la lectura, la producción, distribución, difusión y calidad del libro mexicano; y facilitar el acceso de toda la población al libro. Distribuir y coordinar actividades que involucren tanto el sector social como las instancias privadas.

Dentro de las disposiciones de la Ley de Fomento para la Lectura y el Libro se señala que corresponde al Sistema Educativo Nacional, mediante el Programa Nacional de Fomento a la Lectura y al Libro: “Fomentar el hábito de la lectura, formando lectores en todos los niveles de educación, con base en los programas y técnicas más adecuadas de lectura y comprensión, así como en el cuidado y la existencia de ellos en todas las bibliotecas del país, y organizar todo tipo de actividades y eventos que promuevan el libro y estimulen el hábito de la lectura, en apoyo a los objetivos de esta Ley”⁵⁰.

A partir de la ley antes mencionada se crea el Consejo Nacional de Fomento de la Lectura y del Libro como un órgano consultivo de la SEP, que tiene como objetivo fomentar las actividades y trabajos relacionados a crear una cultura del fomento a la lectura y el libro, así como facilitar el acceso al libro.

⁴⁸ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Subsecretaría De Educación Básica y Normal. Unidad de Publicaciones Educativas. Memorias 1986 – 1998. Libros del Rincón 1998 p. 7.

⁴⁹ DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN. Ley de Fomento para la Lectura y el Libro. Capítulo I, Artículo 1º Disposiciones Generales. 8 de junio del 2000. México p. 10.

⁵⁰ *Ibíd.* Capítulo L, Artículo 5º p. 15.

“Entre sus funciones está, promover la formación y actualización de profesionales en el fomento y promoción a la lectura. También dentro de sus funciones está la elaboración, seguimiento, evaluación y actualización del Programa Nacional de Fomento a la Lectura y al Libro, así como promover la formación y actualización de profesionales en el fomento y promoción de la lectura”⁵¹.

El Programa Nacional de Educación 2001 – 2006 establece como la prioridad del currículo impulsar la adquisición y el desarrollo pleno de las competencias comunicativas –hablar, escuchar, leer, escribir- y, en particular fortalecer los hábitos y capacidades lectoras de los alumnos y maestros, para lo cual la SEP ha puesto en marcha el “Programa Nacional de Lectura 2001 – 2006 ”.⁵²

Fue entonces que en el mes de marzo del 2002 se anunció la puesta en marcha del Programa Nacional de Lectura para la Educación Básica y Normal 2001 – 2006. El objetivo central sería, según lo expresó el titular de la SEP: “Fomentar que los estudiantes sean lectores autónomos, capaces de seleccionar sus lecturas, comprender distintos textos y escribir con fluidez y voz propia”. Aunque también se le adjudican propósitos múltiples como son: brindar mayor acceso y distribución de libros de alta calidad, generar conocimiento y valoración de la diversidad étnica, lingüística y cultural del país, apoyar la formación de mediadores de la lectura, fortalecer las Bibliotecas Escolares y del Aula, y crear un sistema de indicadores sobre las prácticas lectoras de los mexicanos⁵³.

Dentro del programa Nacional de Lectura para la Educación Básica y Normal, y en el marco de la “Estrategia Nacional hacia Un País de Lectores”, la Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos (DGMME) de la Subsecretaría de Educación Básica y

⁵¹ *Ibíd.* Capítulo III Artículo 8º y 10º p. 17.

⁵² <http://lectura.dgmme.sep.gob.mx/documentos/pnl/html/pnl.html>

⁵³ SEP. Boletín N° 57. 12 de marzo del 2002. México. p. 2.

Normal, se ha propuesto también, consolidar el Programa de Desarrollo de Colecciones para la Bibliotecas del Aula y Bibliotecas Escolares de las escuelas públicas. “Esta Dirección, a partir del año 2000 se ha encargado de seleccionar, producir y distribuir los acervos destinados a las Bibliotecas Escolares y del Aula con el fin de apoyar y fortalecer la formación de lectores. Las Bibliotecas de Aula pretender ser los primeros contactos de los lectores con el mundo de los libros, y las Escolares como un centro de recursos y búsqueda de información útil y pertinente para todos los tipos de lectores presentes en la escuela”⁵⁴.

El antecedente inmediato al nuevo Programa de Lectura es el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Lectura y La escritura en la Educación Básica (PRONALES)⁵⁵, iniciado en 1995 con la finalidad de que los niños en primaria adquieran la competencia básica de leer y escribir en el curso de los dos primeros grados de este nivel, que de tercero a sexto consolidaran y ejercitaran las competencias de lectura y escritura; y que en secundaria, se intensificara dicho ejercicio. Hasta el momento el PRONALES ha sido la instancia encargada de gestionar el Programa de Fomento a la Lectura en el ámbito de la educación básica y de procesar su operación descentralizada en las entidades federativas.

“Con el Programa Nacional de Lectura para la Educación Básica y Normal 2001 se inicia una nueva etapa en las colecciones de Libros del Rincón. A partir de ahora, los libros se editarán dentro de cuatro nuevas series: *Al sol solito*, *Pasos de luna*, *Astrolabio* y *Espejo de Urania*. Cada una de ellas integrada en torno de una categoría lectora organizada por edades”⁵⁶.

⁵⁴ SEP. DGMME. Programa Nacional de Lectura. “Bibliotecas Escolares y del Aula ¡Bienvenidas a nuestra escuela!” en Bibliotecas Escolares un espacio para todos. PRONAP Gobierno del Estado de México. ciclo escolar 2003 – 2004. p. 20.

⁵⁵ SEP. Programa Nacional de Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica. México 1995

⁵⁶ <http://lectura.dgmme.sep.gob.mx/acervos.html>

“En cuanto a la publicación de textos que incidan en el fortalecimiento del hábito lector de los maestros y normalistas, el Programa Nacional de Lectura continuará con la publicación de herramientas útiles, amenas y ricas en experiencias y conocimientos. Detrás de las dos bibliotecas (Biblioteca de Actualización del Maestro y la del Normalista) está la certeza de que solo un maestro que disfrute de leer y escribir podrá transmitir a sus alumnos el amor por los libros”⁵⁷.

Además de la amplia gama de producción editorial existente en nuestro país, también existen otros organismos preocupados por dirigir en el niño un aprendizaje integral y han procurado fomentar la lectura considerando, además el apoyo de los cuentos infantiles, tales organismos son: EL PILEC (Programa de Investigación de la Lengua Escrita, la Alfabetización y el Fomento a la Lectura en la Educación Básica), el IBBY MÉXICO (Asociación Mexicana para el Fomento del Libro Infantil y Juvenil en México) que por más de 20 años se ha dedicado a revisar la oferta editorial y que anualmente publica una guía de lecturas destinadas a padres de familia y maestros; el Programa “Leer es Crecer” de la Dirección General de Publicaciones del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. PROLECTURA (Programa Nacional del Fomento del Libro y la Lectura) por el CONACULTA; Leyendo Juntos A. C. organización dedicada al fomento de la lectura entre niños de 0 – 6 años de edad, entre familias de escasos recursos económicos. El Consejo Puebla de Lectura A. C. organismo de reciente creación que cuenta entre sus colaboradores a profesores universitarios de Puebla, Oaxaca y Veracruz. Talleres Literarios Infantiles de la UNAM con apoyo de recursos como el teatro, artes plásticas, expresión corporal, la danza clásica y “sitios de Internet” de promoción a la lectura, series radiofónicas (Radio Educación) y de televisión (Red Edusat, Canal 16 y Canal 22 de televisión abierta) que miran al fenómeno de la lectura y de escritura desde distintas perspectivas.

⁵⁷ *Ibíd*em

Actualmente en el marco del Programa Nacional de Lectura para la Educación Básica y Normal, y como parte de la Estrategia Nacional “Hacia un País de Lectores”, la SEP a través de la DGMME y de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos hace del conocimiento general la “Convocatoria para la selección de Libros del Rincón para las Bibliotecas del Aula y Escolares de las Escuelas Públicas de Educación Básica, ciclo escolar 2004 – 2005”. Esto anterior con la intención de ampliar los acervos en las aulas de todas las escuelas públicas del país.

Con la presencia de materiales bibliográficos diversos en cada salón de clases y la cada vez más activa participación de las comunidades escolares, se fortalece el acceso de la escuela a una amplia gama de expresiones culturales –científicas, literarias, plásticas- y se propicia una valoración más profunda y enriquecedora de las diferentes étnicas, lingüísticas y culturales del país y del mundo.

La promoción de la lectura también es fomentada a través de Proyectos Escolares dentro de las Instituciones Privadas como el caso que se abordará en el siguiente capítulo.

Capítulo 2

El Ejercicio lector en el Colegio Grupo Rosario Castellanos S. C.

Es necesario precisar en un caso concreto el desarrollo lector del docente para revisar los factores presentes que inciden en el desarrollo de habito lector, en base a esta revisión podemos conocer las condiciones en las que el objeto de estudio será analizado.

Un breve panorama de la actividad lectora como proyecto. Llevando acabo en la Escuela Primaria “Colegio Grupo Rosario Castellanos S.C.” y de la planta docente, así como su organización institucional nos permitirá aterrizar todos los conceptos teóricos ya revisados en el capítulo anterior y dar inicio al análisis de la presentación del habito lector, que es lo que nos compete para dar cuenta de si se logra una lectura placentera en los alumnos.

2.1 Escuela Primaria “Colegio Grupo Rosario Castellanos S.C.”.

Después de revisar el capítulo anterior podemos comprender que a través de la educación se puede formar en el ser humano los hábitos necesarios que conforman el buen desarrollo de su conducta personal, familiar y social.

Hablando particularmente de la lectura, existen diversos medios, contextos y factores que la generan como hábito. Gracias a la promoción y motivación que de ella puedan tener los alumnos (as) dentro del aula por parte de los maestros podrán cubrir las actitudes y acciones necesarias para lograr formar un hábito lector en ellos (as).

Lo anterior puede estar muy claro y analizado en el discurso con apoyo en algunos fundamentos teóricos, como los ya capitulados. Sin embargo, es necesario ahora revisarlo en la cotidiana actividad educativa de una institución escolar y presente en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Y en este caso se tomará en cuenta un colegio de educación que representa nuestro objeto de estudio, y asimismo también está representando al contexto educativo en el que tiene mayor relevancia el desarrollo de la actividad lectora en nuestra sociedad, ya que es muy común que se le atribuya la responsabilidad de la lecto – escritura como habilidad comunicativa en el alumno al Sistema Educativo Nacional, representado en la Secretaría de Educación Pública (SEP) y que a través de diversas instituciones educativas afiliadas, ya sean de asistencia pública o privada, se otorga el beneficio obligatorio a los niños que cursen el primer ciclo de la educación básica (1º y 2º grado de primaria).

A continuación se ampliará la explicación de la necesidad de observar y tomar muy en cuenta la actividad lectora que el docente lleva a cabo dentro del aula, sin dejar de lado la necesaria intervención del pedagogo, y se planteará la

situación presente en nuestra ciudad y la situación real en el Colegio Rosario Castellanos S. C.; lo que nos permitirá ampliar el panorama en el que se desarrolla el proceso de promoción lectora, y en el que se llevó a cabo las acciones pertinentes de observación y encuesta.

Comenzamos por mencionar que en innumerables ocasiones se ha reiterado la necesidad de formar lectores que comprendan lo que leen, no por obligación si no por gusto y voluntariamente. Tantas instituciones educativas públicas como privadas, comparten en este sentido el mismo objetivo: Leer por placer. En el mismo Programa de Estudios de Español en Educación Primaria⁵⁸ se plantea la finalidad de leer disfrutando la lectura.

También son varios los esfuerzos que la SEP ha mostrado en promover la lectura a través de programas, cursos, estrategias y técnicas como instrumentos dentro de las instituciones educativas de educación básica. Las estrategias están propuestas en los libros de apoyo para el docente, en los libros de texto del alumno, en los ficheros de español y en los libros destinados a la lectura en el aula de la biblioteca para el maestro. También existe el programa de Bibliotecas Escolares y el PNL (Programa Nacional de Lectura) así como unas propuestas rescatadas del Programa Editorial Rincones de Lectura, que actualmente forma parte del acervo destinado a Bibliotecas Escolares y del Aula.

Sin embargo, en ocasiones no está claro como emplean los docentes dentro del aula las estrategias que faciliten la promoción de la lectura entre sus alumnos, y si son las adecuadas para lograrlo; además de que no se observa cotidianamente por alguna razón como son aplicadas y, los medios escritos⁵⁹ siguen mencionando la falta de buenos lectores y la carencia de iniciativa propia de la lectura en alumnos y egresados de educación básica.

⁵⁸ SEP Programa de Estudios de Español. Educación Primaria. Año 2000 p. 45.

⁵⁹ FARFÁN Mejía, Enrique. "Lo que hacemos para no tener buenos lectores" dentro del Documento: Reforma de la Educación Secundaria. Revista 2001. N° 107. Abril 2004 p. 73 – 76.

Es pertinente no dejar pasar desapercibido como se da la utilización y aprovechamiento de las situaciones promotoras de la lectura por los docentes y consecuentemente por los mismos alumnos en el aula, ya que si no lo ha apropiado o experimentado en sí mismo el docente, con mayor dificultad las llevará a cabo.

Si se busca generar en los estudiantes, hábiles lectores en la comprensión y disfrute de los textos y que esto exige disposición de recursos, confianza y motivación como lo afirma Isabel Solé⁶⁰, es necesario revisar y observar el trabajo del docente en torno al fomento de la lectura dentro del aula como parte de sus competencias en comunicación que educativamente se le exigen.

Si tomamos en cuenta algunos estudios que revelan que “los maestros leen poco y malo”⁶¹, es importante conocer como influye la propia actividad lectora de los docentes en el proceso de formar lectores por gusto o placer dentro del aula.

El profesor es quien con su ejemplo motivará el acercamiento de los alumnos con los libros... “difícilmente los pequeños, van a considerar que leer es importante y divertido si no ven al adulto significativamente implicado en esa misma actividad”⁶².

⁶⁰ SOLÉ, Isabel. Estrategias de Lectura. Edit. Grao. México Año 2000 p. 62 – 71.

⁶¹ NIEBLA, Gilberto. Encuesta “Que leen los profesores”. Revista Educación 2001. Nº 31 1998 p. 13.

⁶² SOLÉ, Isabel. “El placer de leer” en La Adquisición de la Lectura y la Escritura en la Escuela Primaria. PRONAP (SEP) México 2001 p. 90.

“La lectura por gusto se contagia con el ejemplo, leyendo en voz alta. El gusto por la lectura es una oportunidad y necesidad de todos los maestros y de todos los padres de familia por que casi todo lo aprendemos leyendo”⁶³.

Retomaremos la aportación que Felipe Martínez⁶⁴ hace al mencionar que la lectura implica muchos beneficios: potencia las facultades lógicas, enriquece el patrimonio lingüístico (hablar, oír, leer, escribir), fortalece el espíritu crítico al leer diferentes formas de pensamiento, educa nuestro sentido estético, nutre la fantasía, ensancha la imaginación, cultiva el sentimiento, descubre intereses más amplios, permite descubrir el silencio, aprender a estar solo, ayuda a asimilar críticamente la información y ordena la realidad. Una de las capacidades de los individuos que la lectura fortalece, es el desarrollo de su pensamiento crítico y su participación en la vida democrática de una sociedad.

Una opinión que también se comparte es la de Arenzana⁶⁵, quien ubica el beneficio lector dentro de las habilidades comunicativas pues menciona que, “cuando la persona lee, desarrolla habilidades y aptitudes que le serán de gran utilidad en diferentes momentos de su vida: ejercita la atención, la concentración y la memoria; agudiza la capacidad de observación, de asociación, de análisis y de síntesis; establecer vínculos causales y explicativos; incrementa su vocabulario; mejora su capacidad de expresión; realiza abstracciones; soluciona y asimila nueva información y pone en práctica su capacidad para seguir secuencias.

El problema de la falta de hábitos de lectura entre los maestros debe considerarse como un asunto social tan grave, o más que la deserción o el

⁶³ GARRIDO, Felipe. “Cómo leer (mejor) en voz alta” en La Adquisición de la Lectura y Escritura en la Escuela Primaria PRONAP (SEP) México 2001 p. 129.

⁶⁴ MARTÍNEZ Arellano, Felipe. “Lectura, Libros y Biblioteca” en Revista de la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM. BIBL UNIV. Nueva Época México julio – diciembre 2001, vol. 4 n° 2 p. 96-100.

⁶⁵ ARENZANA, Ana y GARCÍA, Aureliano. Espacios de Lectura. FONCA México 1995 p. 17.

analfabetismo, pues afecta al profesor, a sus alumnos y a la sociedad en general.

Ante esta situación, el(a) pedagogo(a) puede utilizar los elementos teóricos metodológicos necesarios para observar y analizar la situación de promoción a la lectura en los alumnos de un grupo determinado que un docente promueve o facilita en la escuela de educación primaria, y valorar así como relacionar la influencia que pueda tener para ello el hábito lector del docente.

El(a) pedagogo(a) puede diseñar un programa en torno al desarrollo de la participación lectora en los docentes dentro de las escuelas de educación primaria considerando los tiempos y actividades de un ciclo escolar. Puede seleccionar métodos de lectura propicios para la reflexión y disfrute del texto, así como las teorías que sustentan la acción de leer por gusto y proponer soluciones vinculadas con su formación permanente, tiempo, motivación y disposición del docente.

La formación académica del pedagogo lo(a) dota del conocimiento teórico del proceso de enseñanza – aprendizaje, de la selección y utilización de medios psicopedagógicos, didácticos, socio pedagógicos que puedan fortalecer el hábito lector del maestro a través de proponer actividades específicas y así poner en marcha un programa de fomento a la lectura en el desarrollo de hábitos lectores en el docente y autoridades educativas.

El(a) pedagogo(a) tiene los conocimientos epistemológicos y filosóficos que le permiten conceptualizar, explicar y reflexionar acerca del proceso educativo como parte de la formación del hombre. Por lo que puede elaborar, seleccionar e implementar un método de evaluación desde la práctica docente hasta la práctica institucional y curricular, de su perfil, de su formación y de sus competencias en la lectura así como de la aplicación y funcionamiento de los

métodos y materiales didácticos disponibles por parte del docente para fomentar la lectura por placer entre sus alumnos⁶⁶.

Todo lo anterior mencionado nos permite reflexionar acerca de los beneficios que las instituciones educativas obtienen con la intervención de los(as) pedagogos(as) ya que, pueden conocer y valorar a los profesores en cuanto a sus hábitos lectores y saber cuanto motiva e induce tal situación en la lectura de los alumnos que a su cargo destinen. Además de, colaborar con los objetivos nacionales en cuanto al desarrollo del lenguaje, del proceso comunicativo del niño, así como de su fluidez oral al ampliar su vocabulario.

“Tomemos en cuenta que como parte del Diagnóstico de Información sobre Lectura, la SEP aclara a través de su Plan Nacional de Lectura (PNL) que el país no tiene un programa de producción de información sobre el estado de la lectura. Se tienen algunas informaciones escasas sobre resultados de todas las acciones en pro del desarrollo comunicativo de los alumnos. En principio hace falta conocer los niveles de práctica de lectura y escritura logrados en la escuela... los comportamientos lectores de la población en distintas edades, así como la relación de los programas de promoción de la lectura”⁶⁷.

Sabemos además, de la existencia de indicadores que han descalificado la capacidad y el hábito lector de los mexicanos⁶⁸. Así como de diversos problemas presentes en los maestros de educación básica que manifiestan la carencia de desarrollo en sus competencias de lectura⁶⁹, y como menciona A. Díaz Barriga⁷⁰ “En ellas está comprometido nuestro futuro”.

⁶⁶ La relación anteriormente señalada del trabajo del pedagogo con el objeto de estudio del presente trabajo, se basa en los datos e información obtenidos del perfil del Pedagogo mencionado en La Organización Académica de la Licenciatura en Pedagogía de la UNAM-FES ACATLÁN 1986.

⁶⁷ <http://lectura.dgmm.sep.gob.mx/documentos>

⁶⁸ DÍAZ Barriga, Ángel. “El debate por la lectura: Entre lo simple y la planeación” en Revista Perfiles Educativos vol. XXIII n° 92 México año 2001 p 2.

⁶⁹ FRANCO Sáenz, Héctor. La formación de maestros en secundaria” en Revista Educación 2001 n° 107, abril México 2004 p.28.

⁷⁰ DÍAZ B. Op cit. P. 5.

En la enseñanza del español se marca como uno de los objetivos esenciales en los “Programas de Educación Primaria”⁷¹ la promoción de la lectura entre la planta docente y por consecuencia en los alumnos, y se encuentra planteado como habilidad lectora a formarse en el alumno para fortalecer el desarrollo de su habilidad comunicativa.

El desarrollo de la competencia comunicativa del docente dentro del salón de clases, en particular en la que se refiere al desempeño de las categorías de lectura y escritura, y que para efecto del presente trabajo nos enfocamos en la categoría de lectura, ha sido un área que ha provocado la preocupación de programas como el de Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP) creado en 1995, así como del Gobierno Nacional, de Instituciones Educativas Públicas y Privadas y de infinidad de docentes.

Al respecto con lo anterior, una línea de apoyo ha sido que la Coordinación Sectorial de Educación Primaria a través de la Subdirección Técnica y del Departamento de Rendimiento Escolar y dentro del marco del Programa Nacional de Lectura 2002 – 2006, planteó una propuesta para la Habilitación y Dinamización de las Bibliotecas Escolares y las Bibliotecas del Aula⁷², así como una propuesta Didáctica de Promoción de la lectura y un taller de Comprensión Lectora para las escuelas públicas de Educación Primaria en el Distrito Federal.

El anterior Programa se realizó con el objetivo de:

- Proporcionar un continuo apoyo a los proyectos escolares de las escuelas de educación primaria.

⁷¹ SEP Programa de Estudios de Español México SEP. 2000 p.13.

⁷² SEP. Coordinación Sectorial de Educación Primaria. Propuesta para la Habilitación y Dinamización de las Bibliotecas Escolares y las Bibliotecas del Aula. Departamento de Rendimiento Escolar, Subdirección Técnica. Ciclo escolar 2003-2004.

- Propiciar que la comunidad educativa se habitúe a la utilización de las bibliotecas escolares y del aula con finalidades recreativas, informativas y de educación permanente.
- Potenciar una actitud positiva ante la lectura y el libro.
- Vincular a la escuela con otras instituciones y áreas de promoción a la lectura.

Generalmente sucede que en algunas escuelas del Distrito Federal no logren cubrir los objetivos planteados o cumplir con actividades destinadas a la práctica de la lectura por diversas razones, ya sea por tratarse de una institución privada y no entre en la repartición de los acervos como son los Libros del Rincón (Biblioteca del Aula y Escolar); o porque se desconozca de las estrategias o instrumentos adecuados a través de un proyecto escolar de lectura que no afecte el avance programático de los contenidos de las diferentes materias en los tiempos establecidos; o por una de las que en este caso nos interesa conocer: por la carencia de hábitos de lectura que el docente pueda padecer, y que esto provoque la carencia en el desarrollo de la competencia comunicativa que como docente se le exige.

Aunque en el Colegio Grupo Rosario Castellanos perteneciente a la Zona Escolar 116 del 5º sector a cargo de la Dirección número 2 de la SEP en el D. F., no está involucrada con la anterior propuesta de Habilitación y Dinamización, sí cuenta con un Proyecto en torno al “Mejoramiento de la Comprensión Lectora”, siendo el ciclo escolar 2004 – 2005, el cuarto año que se le da continuidad reestructurando los objetivos año con año conforme al avance de los alumnos.

El Colegio Grupo Rosario Castellanos es una Sociedad Civil fundada en 1980 con clave ante la SEP 21-1097-116-15-Px-016 y tiene como domicilio Av. 606 nº 201 en San Juan de Aragón en los límites de la Delegación Gustavo A. Madero perteneciente al Distrito Federal. A continuación revisaremos algunos

antecedentes de su fundación, nombres de sus fundadores y objetivos educativos de su trabajo.

El Colegio Rosario Castellanos⁷³:

Inicia su actividad académica en el año de 1980. La Profa. Nelly Guzmán Vázquez emprende esta aventura con la colaboración de las Profesoras Ma. De Lourdes Guzmán Vázquez, Ma. De la Cruz Salmerón Montoya y Rosalinda Molina Reyes, abriendo un pequeño Jardín de Niños.

El 21 de agosto de 1980 se abren las puertas del colegio para iniciar inscripciones, ubicado en aquel entonces en la Av. 606 N° 201 En la colonia San Juan de Aragón, Delegación Gustavo A. Madero.

El martes 2 de septiembre de 1980, se dio inicio a las labores escolares, impartiendo las materias correspondientes en español y el idioma Inglés como la segunda lengua para nuestros alumnos.

El 2 de septiembre de 1982 se abre el plantel Primaria, contando con los 6 grados de la educación primaria. El 4 de julio de 1983 se obtiene el Acuerdo de incorporación N° 83074 para impartir educación a nivel primaria por parte de la S.E.P. En 1985 EL Jardín de Niños estrena instalaciones en la Calle 655 N° 26 dentro de la misma Unidad de San Juan de Aragón. El 25 de mayo de 1989 los alumnos y maestros del colegio visitan por primera vez la Rotonda de los Hombres Ilustres, especialmente la tumba de quien dignamente lleva como nombre el colegio, la escritora y poetisa Rosario Castellanos.

En el ciclo escolar 1990-1991 precisamente en su X Aniversario, el colegio amplía las instalaciones del plantel primaria, dando mayor comodidad y espacios más amplios para sus alumnos.

⁷³ Fuente: Pagina Web del Colegio - <http://www.gruposariocastellanos.com/>

El 20 de agosto de 1996 se abren las puertas de lo que sería el plantel de secundaria, ubicado en la Av. 606 N° 236 en San Juan de Aragón. El 11 de febrero de 1997 bajo el acuerdo 977634 se obtiene la clave de incorporación ESA-740 por parte de la S.E.P.

Paulatinamente y a través de estos 25 años de trabajo se han ido incorporando al cuerpo directivo del colegio el Arq. Ángel Guzmán Vázquez, el Ing. Enrique Guzmán Vázquez y el C.P. Roberto Guzmán Vázquez, para hacerse cargo de áreas tan importantes como son el Departamento de Recursos Humanos, el área Administrativa y de Finanzas, el área de Mantenimiento y Servicios Generales.

El 4 de febrero de 2004 El Colegio Rosario Castellanos se convierte en una sociedad civil con la firme idea de seguir creciendo y fortaleciendo la confianza que padres de familia han depositado en ellos durante 25 años de servicio.

El 2 de septiembre del 2005 se festeja el XXV Aniversario del “Grupo Colegio Rosario Castellanos, S. C.” con la debelación del busto de Rosario Castellanos en cada uno de los tres planteles del colegio. Durante estos años de servicio, de esfuerzo y de trabajo, el colegio forma ya una gran familia, con alumnos, padres de familia, directivos, directores de plantel, personal docente, administrativo y de intendencia, una gran familia comprometida con la comunidad, la sociedad y el país para seguir preparando niños y jóvenes con un alto nivel académico, basado en los principios y valores humanos que nos rigen y que siempre nos han caracterizado.

Rosario Castellanos

Nació en la Ciudad de México, el 25 de mayo de 1925; falleció en Tel

Aviv, Israel, el 7 de agosto de 1974. Vivió su infancia y adolescencia en Comitán, Chiapas, México.

Estudió la licenciatura y la maestría en filosofía en la Universidad Nacional Autónoma de México. Con una beca del Instituto de Cultura Hispánica estudió cursos de posgrado sobre estética en la Universidad de Madrid.

Fue promotora cultural en el Instituto de Ciencias y Artes en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; directora de Teatro Guiñol en el Centro Coordinador Tzeltal-Tzotzil, en el Instituto Nacional Indigenista en San Cristóbal, Chiapas; directora general de Información y Prensa de la Universidad Nacional Autónoma de México (1960-1966); profesora en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (1962-1971).

Se le nombró embajadora de México en Israel de 1971 a 1974. Fue becaria Rockefeller en el Centro Mexicano de Escritores de 1954 a 1955. Obtuvo el Premio Chiapas 1958, por Balún Canán. En 1961 se le otorgó el Premio Xavier Villaurrutia por Ciudad real. En 1962 su libro Oficio de tinieblas obtuvo el Premio Sor Juana Inés de la Cruz. Además, fue merecedora al Premio Carlos Trouyet de Letras, 1967, y al Premio Elías Sourasky de Letras, 1972. Su obra ha sido incluida en diversas antologías y traducida a varios idiomas.

La Profa. Nelly Guzmán V. al estudiar en la Universidad fue alumna de Rosario Castellanos y asistió a múltiples conferencias de la escritora. Siempre la admiró como una mujer fuera de serie por sus obras literarias y su rica poesía. En lo personal le admiró su fuerte carácter y profesionalismo. Además de ser una eterna luchadora para que las mujeres no fueran conformistas y trataran de salir adelante estudiando y superándose. Fue así que se tomó la decisión de que sería un honor para el colegio llevar el nombre de "ROSARIO CASTELLANOS".

Departamento Psicopedagógico

El objetivo es coadyuvar al desarrollo y al bienestar integral de los estudiantes a partir de brindarles orientación psicopedagógica y una instancia de diálogo que apoye la instrumentación de sus proyectos de vida.

Mensaje de la Directora General Profa. Nelly Guzmán Vázquez:

“La formación de la niñez y juventud mexicana, representa la gran misión de esta Casa de Estudios.

Ésta se da en un ambiente global, plural y de respeto, que permite tanto la transmisión del saber científico y cultural así como de la ética y los valores universalmente conocidos, que preparan al estudiante de este siglo XXI, para afrontar las demandas de nuestro país y el mundo en que vivimos, en este comienzo del nuevo milenio.

A lo largo de 25 años de servicio ininterrumpidos, la institución ha ofrecido una atención personalizada a cada uno de nuestros alumnos, dando como resultado un alto nivel académico, reconocido por la comunidad y las propias autoridades.

Contamos con un Modelo Académico, unos principios, una filosofía y los recursos adecuados para introducir a los alumnos de manera creativa y calificada al mundo del conocimiento y del saber”.

Visión Educativa

Su visión educativa se orienta para lograr en los alumnos su plena madurez y bienestar integral, que les permita incorporarse de manera efectiva, con calidad y alegría al siguiente nivel; a partir de desarrollar su potencial natural de SER: ser para sí mismo, SER con los otros y SER en misión.

Entienden el desarrollo natural del SER, como la fuerza motivadora en la vida del ser humano que le permite formar un sano sentido de identidad ¿QUIEN SOY YO?; un cálido sentido de pertenencia y fraternidad con sus semejantes ¿CON QUIEN ESTOY YO?; y un sólido sentido de misión como el sentido de su existencia ¿PARA QUÉ ESTOY YO?

En el Grupo Colegio Rosario Castellanos se dedican al desarrollo del SER a partir del uso adecuado de los principios y metodologías de la pedagogía moderna, con los cuales creamos las condiciones académicas y ambientales que fomentan el sentido de identidad de los alumnos a partir de impulsarles una autoestima positiva. Con la vivencia cotidiana de los valores del respeto, la solidaridad, la justicia, la verdad, libertad y responsabilidad, se fomenta el desarrollo de la pertenencia y fraternidad con sus semejantes. Así mismo, al ayudarles a adquirir conocimientos actuales y habilidades especiales se está desarrollando en ellos su sentido de misión en la vida.

Motivos del colegio a la pregunta Por qué elegirnos? Como opción educativa:

Esta pregunta se contesta con las siguientes 2 perspectivas cuyo valor reside en el cumplimiento de las expectativas requeridas, de ver realizados los objetivos así como la certeza de los logros requeridos.

PRIMERA PERSPECTIVA es la de los padres de familia; los cuales siempre buscan lo mejor para sus hijos y lo mejor no siempre se encuentra en el precio ni en la ostentación, ellos buscan fundamentos sustentables para estructurar una educación con calidad y una atención personalizada que se manifieste en un alto nivel académico cimiente las bases del estudiante, del profesionista y de un buen ciudadano.

SEGUNDA PERSPECTIVA, tan valiosa como la primera es la del

alumno, aquél que a su corta edad, ya tiene un sexto sentido, el cual percibe un ambiente armonioso, un entorno de camaradería entre sus compañeros, una atmósfera que lo vincula con sus maestros, haciéndola propicia para un aprendizaje significativo que lo aplique en su vida cotidiana y la invitación permanente a la aventura del entendimiento y el saber.

Objetivos Específicos

- Observar el desarrollo psicológico, social y escolar de los alumnos.
- Asesorar sobre métodos de estudio a los alumnos de bajo rendimiento académico.
- Asesorar a los alumnos con problemas de conducta.
- Brindar orientación vocacional.
- Ofrecer a los estudiantes un espacio de diálogo y reflexión ante situaciones emocionales y emergencias.
- Ofrecer el punto de vista psicológico a los profesores sobre el desempeño de los alumnos y posibles estrategias de apoyo.
- Propiciar el enriquecimiento de los procesos de toma de decisiones de los estudiantes.
- Impartir talleres y conferencias en temas de interés para los alumnos y sus padres de familia.
- Asesorar a los padres de familia sobre estrategias para impulsar el desarrollo escolar y emocional del niño.
- Escuela para Padres.

Plan de Estudios

El plan de estudios del Colegio, ofrece una educación de acuerdo a la currícula, los planes y programas que ofrece la SEP así como el manejo de competencias basadas en los intereses de los enseñantes.

- Español reforzado con nuestros programas.
- Enseñanza garantizada de lecto-escritura.
- Inglés SUPER INTENSIVO (2 hrs. diarias)
- Educación Física
- Música
- Computación

1º y 2º

El alumno aprenderá a utilizar el ambiente gráfico de Windows, Wordpad, Paint y Office. Obtendrá conocimientos de Paquete Office: (Word, Excel y Power Point) mediante un método didáctico 100% práctico.

3º y 4º

El alumno aprenderá a configurar Windows 2000, el uso del Explorador de Windows, la elaboración de presentaciones en Power Point por medio de un asistente, logrando utilizar la computadora como una herramienta de apoyo para su estudio.

5º y 6º

El alumno conocerá el uso de las herramientas especiales de Windows, Office e Internet, aplicando los conocimientos al estudio y la investigación. Elaborará tablas en Word, mapas en Excel y creación de diapositivas en Power Point. Obtendrá un manejo de los programas a un nivel avanzado.

Su Misión

La escuela ha de cumplir una misión en la que se unan aula, escuela y comunidad con el propósito de obtener mejores resultados que han de repercutir en la formación de mejores hombres y mujeres, logrando con esto contribuir para tener una mejor sociedad.

Perfil del Egresado

Es importante que el niño sepa que el SER, HACER Y TENER es un orden en el quehacer educativo, ya que este orden le ha de ir dando forma y sentido a su vida, para lo cual hemos diseñado diferentes estrategias que nos llevan a formar ALUMNOS con una visión educativa.

Atendemos con eficiencia la vinculación de el aula, la escuela y la comunidad, además de promover el trabajo colegiado y en equipo, encontrando soluciones de aprendizaje, la convivencia sana y la armonía entre todos los que conformamos el Grupo Colegio Rosario Castellanos, S.C.

Actividades

- Ballet (niñas)
- Karate (niños)
- Banda de guerra con instructor especializado
- Convivencias familiares
- Escolta
- Festividades nacionales y tradicionales
- Visitas culturales y recreativas
- Coro

Inglés

Esta basado en el modelo de competencias que le permitirán al alumno incrementar y desarrollar el manejo de la mismas para lograr un aprendizaje significativo del idioma, incluyendo la Gramática en forma inductiva y trabajando arduamente en pronunciación, entonación, ritmo y estructura del vocabulario aprendido.

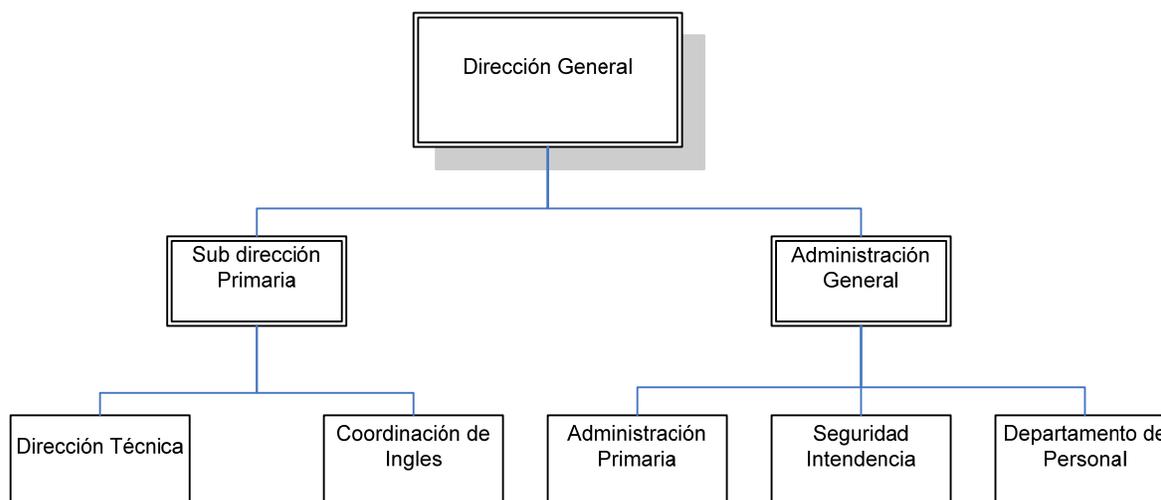
Lectura, Música, Escritura, Arte, Cantos, Matemáticas, Ciencia, Teatro, Cine, Escenificaciones, Expresión oral, Exposiciones, Inglés, interactivo con CPU Video.

Su Misión Institucional a nivel primaria afirma que “Apegados a los Planes y Programas de la SEP la escuela ha de cumplir una misión en donde aula, escuela y comunidad trabajen en forma conjunta para obtener buenos resultados en el manejo de valores para formar hombres y mujeres de bien que hemos de integrar a la sociedad”.

El Colegio maneja el siguiente Lema: “Educar al niño hoy, para no tener que corregir al hombre del mañana”.

En cuanto a su Visión Institucional a nivel primaria se plantea el “Formar seres útiles así mismos y a los demás. Personas con conocimientos y con un manejo de los valores universales en la aplicación de su vida diaria en general. Pretendemos formar seres felices y con metas claras sobre lo que ser en la vida. Es importante que el niño sepa el “ser, hacer y tener” es un orden en el que hacer educativo, ya que este orden le ha de ir dando forma y sentido a su vida”⁷⁴.

El siguiente organigrama muestra la ubicación de la organización escolar del Colegio:



Fuente: Colegio Grupo Rosario Castellanos

⁷⁴ GRUPO COLEGIO ROSARIO CASTELLANOS. Misión y Visión del Colegio. 2004

La planta docente de educación primaria se encuentra integrada por 11 docentes de los cuales 8 son Normalistas y 3 son Pedagogas, además de 6 docentes dedicados al idioma inglés.

En el ciclo escolar 2004 – 2005 la escuela primaria cuenta con 11 grupos, dos de 1º, de 2º, de 3º, de 4º y de 6º y un solo grupo de 5º.

En cuanto a la lectura, en palabras de la Directora Técnica de la primaria, Profesora Victoria Sánchez Lomelí, los alumnos de nuevo ingreso realizan un examen diagnóstico en el que se consideran aspectos de lecto-escritura y matemáticas para los que ingresan a primer grado.

A mediano y a largo plazo se pretende que los alumnos comprendan indicaciones y situaciones de toda índole, que elaboren carteles, recados y exámenes, generar una lectura como fuente de recreación y que a largo plazo el alumno sea autodidacta.

A corto plazo se pretende una lectura diaria y partir el aprendizaje escolar con una lectura generadora.

En cuanto al Proyecto Escolar (anexo 1) denominado “Mejoramiento de la Comprensión Lectora”, es el cuarto ciclo escolar que se emplea, sin embargo se conoce y se ha dado a conocer a todos los integrantes del Colegio desde el ciclo escolar 2002-2003 (hace dos ciclos escolares), y a partir de entonces se han realizado dos reestructuraciones en colaboración de todos los docentes dentro de las juntas de Consejo Técnico, y por proposición de la Directora Técnica en su segundo año de dirigir la Dirección Técnica.

Aún así, en dicha institución no se muestran claras las actividades empleadas por los docentes dentro del aula que manifiesten y promuevan la lectura por placer, así como tampoco se manifiestan acciones más concretas de los hábitos lectores en los maestros o al menos fuera del aula (cabe aclarar que

a partir del segundo bimestre se han mostrado algunas producciones escritas en un periódico fuera de los salones). Los docentes entregan informes de lo que se va a realizar en cuanto a lectura como actividades a realizar, dentro de sus avances programáticos semanales que entregan antes de iniciar la semana en la Dirección Técnica y definen la lectura que se empleará en la semana, referidas al libro de Lecturas SEP.

Así mismo en la Junta Técnica realizada el día 27 de agosto del 2004 del ciclo escolar 2004-2005 se manifestó la inquietud de los maestros al expresar que los alumnos en general mostraban no atender indicaciones tanto orales como escritas en la actividad del examen diagnóstico. Situación que propició el diálogo para buscar estrategias que evitaran su falta de atención por los alumnos al leer instrucciones de este tipo.

Ya avanzado el ciclo escolar 2004-2005 en otra junta de Consejo Técnico del día 28 de enero del 2005 dentro de la orden del día se programó realizar un ajuste al proyecto escolar con la participación de todos los docentes del área de español, y se pidió que oralmente expusieran las dinámicas que han empleado en grupo y lo que creían que no se ha hecho en beneficio y desarrollo del proyecto escolar.

Al respecto las docentes de primer grado mencionaron algunas situaciones como que un grupo ha logrado unificarse y el otro no, siendo del mismo grado, que se realiza la lectura individual y grupal, que se realizan actividades como la lluvia de ideas donde interviene la participación de los alumnos, y que en otro grupo el proyecto les ha servido para mejorar su ortografía mencionando que sus alumnos ya trabajan más rápido.

Por lo que respecta a los grupos de segundo grado, en un grupo (2º-2) se mencionó usar las técnicas de anticipación, predicción e inferencia así como preguntas antes, durante y después de la lectura, propuestas por la SEP,

además de la lectura en voz alta y la utilización del árbol lector como parte del Rincón de la lectura. El otro grupo (2º-1) dijo utilizar una técnica similar, en el que se emplean la lectura analítica y de investigación y utiliza la lectura para corregir la ortografía de los alumnos, y con los niños que manifiestan estar “atrasados” en lectura realizan un concurso dentro del salón.

En cuanto a los grupos de tercer grado, un grupo (3º-1) mencionó que le hacen falta estrategias para trabajar con el grupo, da muestra de que los alumnos entienden un tema o lectura por que contestan las preguntas realizadas pero en cuanto a su redacción y producción textual no ha ido en aumento. En contraste del otro grupo (3º-2) la docente hizo mención al proyecto, a las actividades planteadas, a su visión del mismo y mencionó que a su consideración debieran reformularse los propósitos iniciales así como una reorganización de toda la administración escolar con el fin de que el niño tenga un acceso alegre al aula. Mencionó trabajar con la lectura generadora y utilizar estrategias como: “teatro para leer en el aula”, actividades musicales y tareas en equipo con redacción de textos sencillos.

En referencia a los alumnos de cuarto grado se mencionó que el 4º-1 ha empleado estrategias, como la de préstamo de libros con su biblioteca dentro del aula donde se maneja una credencial. Existe dentro de su salón un periódico para exhibir todas sus producciones textuales y su libro de lecturas se complementa con las lecturas de la editorial Santillana en donde también realizan preguntas de comprensión. El grupo del 4º-2 mencionó estar realizando una antología de leyendas y adivinanzas en forma de creación de su propio libro, manifestó además de la existencia de la inquietud en los alumnos por encontrar rápidamente las respuestas en el libro sin llegar a una análisis, además de ser muy extensas las lecturas del libro de la SEP, los alumnos se aburren y se desesperan.

La docente a cargo del quinto grado mencionó haber formado una biblioteca con libros de todos los alumnos y se piden préstamos, realizan comentarios de los libros de forma grupal, actividad que considera agradable para los alumnos. También realizan la lectura por párrafos, emplean estrategias como inventar o cambiar título a las lecturas, la lectura oral, la lectura actuada, realizan discusiones cuando el grupo lo dispone y elaboran resúmenes en base a la división de párrafos basándose en la identificación de las ideas principales y secundarias, además de la utilización de mapas conceptuales. Por último manifestó que las actividades tienen relación con la redacción pero, carecen de tiempo para mejorar la caligrafía.

En lo que respecta a los grupos de sexto grado, el grupo de 6^o-2 manifestó tener buenos resultados con lo que ha realizado, la docente comentó que su grupo a cargo es muy heterogéneo, ya que unos leen bien y otros no. Realizan lectura diaria en todas las materias, distinguen también las ideas dentro de cada párrafo, hacen descripciones y narraciones de cuentos y llevan a cabo un concurso de lectura con reglas determinadas. El otro grupo de 6^o-1 realiza la lectura en voz alta, manifiesta que les gusta leer mucho, tienden a corregir la lectura de otros, tienen su biblioteca dentro del aula, también emplean el árbol de la lectura y realizan un resumen por escrito de los libros que leen, realizan lecturas por equipos para armar cuadros conceptuales o sinópticos. En cuanto a las lecturas del libro de la SEP hacen una crítica y globalizan en preguntas según la situación para abordarlo matemáticamente.

Las anteriores descripciones de las actividades que llevan a cabo los docentes en cada grupo quedaron asentadas en el acta de ese día, estando presentes las autoridades educativas correspondientes del Colegio Grupo Rosario Castellanos S. C. Esto nos permitirá partir de buenos elementos para realizar las observaciones y comentarios pertinentes corroborando con la información que los instrumentos de investigación arrojen en el siguiente capítulo.

Por otro lado no se observa que exista información acerca de actividades lectoras, cursos o círculos de lectura promovidos o propuestos en la Supervisión de la zona escolar 116 que invite al docente a involucrarse con el placer de la lectura, o al menos no se tienen datos de la difusión de alguna información por parte de la Dirección Técnica. Hay que aclarar también que, sí existen cursos en torno a estrategias de lectura y escritura dirigidos a maestros, llevados a cabo en los Centros de Maestros, además de la existencia de un calendario de los cursos impartidos en los Centros, pero la información y los programas de actividades durante el periodo vacacional no son promovidos en este Colegio particular, requiere de la propia iniciativa de búsqueda por parte del docente.

En el siguiente capítulo revisaremos las acciones que en cuanto a la lectura llevaron a cabo los docentes del Colegio ya mencionado durante las observaciones y encuestas realizadas, así daremos cuenta a través de un análisis descriptivo de la presencia o no de hábito lector y de la promoción de lectura placentera que con ello se logre.

CAPITULO 3

Desarrollo del Proceso de Investigación relativo a la relación del hábito lector en el docente y la lectura placentera en el alumno.

Tomando en cuenta las bases teóricas para la adquisición del hábito lector en los docentes y las condiciones de un caso particular para abordar la temática, revisaremos ahora la actividad practica realizada, aclarando el modelo de investigación a seguir y el concentrado de comentarios e interpretaciones que de la aplicación de los instrumentos se obtuvieron, se ilustra los comentarios seguidos de una gráfica correspondiente para facilitar su interpretación.

Y por último a partir de los comentarios generales se presenta un breve análisis de los datos, lo cual permitió generar la propuesta y tener claras las conclusiones del presente proyecto.

3.1 Modelo y Diseño de la Investigación de Campo.

Resumiendo lo ya capitulado se mencionará que si bien es cierto que las problemáticas existentes en torno a la actividad lectora y el esfuerzo por mejorar y dejar de ser un país analfabeta, es ya conocido por muchos estudiosos de la educación, sin embargo, como ya se menciona en el diagnóstico de información sobre la lectura, a través del PNL (Plan Nacional de Lectura 2002-2006), que “el país no tiene un programa de producción de información sobre el estado de la lectura”⁷⁵, aunado a “la existencia de indicadores que han descalificado la capacidad y el hábito lector de los mexicanos”⁷⁶, así como de diversos problemas presentes en los maestros de educación básica que manifiestan “la carencia de desarrollo en sus competencias lectoras”⁷⁷.

Es así que los esfuerzos hasta ahora realizados y los logros alcanzados han sido pocos. Aunque nos encontramos rodeados de un contexto lector donde se manifiestan los proyectos promocionales y culturales como son las Ferias Anuales de Libros , las Bibliotecas del Maestro y la Normalista así como diversidad de talleres y círculos de lectura promovidos por los Centros de Maestros en el interior de la República Mexicana, y los mismos proyectos de Promoción de la lectura (PRONALES, PNL), la presencia de un hábito lector en el docente no es constantemente observado, ni mucho menos analizado y la auto evaluación que se propone en el Cuaderno de Evaluación de las Competencias Docentes⁷⁸, instrumento elaborado en la Coordinación Sectorial de Educación Primaria del Distrito Federal con la intención de que el docente reflexione sobre lo que hace cotidianamente en su labor educativa y lo utilice para que le permita identificar el desarrollo de sus propias competencias e integrar evidencias para valorar su desempeño profesional, es anónimo,

⁷⁵ <http://lectura.dgmmme.sep.gob.mx.documentos>

⁷⁶ DÍAZ Barriga, Ángel. Op Cit. p 2-5

⁷⁷ FRANCO Sáenz, Héctor. Op Cit. p 28

⁷⁸ GARDUÑO Rubio, Teresa. Op Cit. p. 15.

personal y confidencial. Este Cuaderno puede propiciar una autocrítica docente pero no se difunde, por tanto no es fácil tener acceso a esta información.

Esto implica abordar la problemática del hábito lector en el docente en la práctica misma.

El considerar un Colegio de educación básica en representación de los Colegios particulares pertenecientes a la zona escolar 116 del 5º sector a cargo de la Dirección N° 2 en el D. F. posibilitó las observaciones y encuesta para recoger los datos necesarios y analizar la presencia de hábito lector en el docente y la lectura placentera presente en los alumnos, para corroborar con esto que por consecuencia se da la primera, ya que como se desarrolla en el apartado 1.2, la lectura es parte importante de la vida, es fuente de experiencias; y considero que las experiencias también las facilita el docente dentro del aula así como el mismo grupo, por ello la observación de la lectura placentera en los alumnos funciona en parte como comprobación.

La investigación fue de tipo y diseño descriptivo⁷⁹ ya que se describe la presencia de hábito lector en el docente y la presencia de la lectura placentera en sus alumnos lo que permitió proponer algunos elementos estratégicos para el docente.

Se consideró como muestra representativa a las 11 docentes (todas del sexo femenino) disponibles frente a grupos de 1º a 6º grados de primaria del Grupo Colegio Rosario Castellanos S. C. y observadas en el momento de su actividad académica donde se involucró o no la lectura, escuela considerada como estudio de caso en representación (12.5%) de las ocho escuelas particulares (100%) que también conforman la Zona Escolar 116 del 5º Sector perteneciente a la Dirección 2 de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en

⁷⁹ HERNÁNDEZ Sampieri. Metodología de la Investigación. 2ª edit. McGraw-Hil México 1998 p. 60.

el Distrito Federal. El criterio para seleccionar este Colegio se basó en el fácil acceso y cercanía a la Institución.

Los instrumentos de investigación que se emplearon fueron:

Dos guías de observación⁸⁰ para identificar tanto la variable de la lectura placentera en los alumnos (anexo 2) como la variable de la presencia de hábito lector en el docente (anexo 3). Ambas complementadas de lista verificable y escala estimativa como registro de valoración.

Para la aplicación de estos instrumentos empleados se requirió de situaciones o momentos dentro del aula en los que se realizaron actividades en torno a la lectura en el grupo con la participación tanto de alumnos como del docente titular, considerando a todos los grupos no importando el orden de grados al ser observados, la aplicación de estos instrumentos lo permitía la disposición del horario del docente titular en el único turno matutino y en el transcurso de los cinco días hábiles durante 10 semanas de trabajo del ciclo escolar 2004 – 2005.

Debido a que las técnicas de observación sí describen la conducta efectuada en el momento, más no proporciona información acerca de las percepciones personales o conductas pasadas, privadas o hechos anticipados así como planes a futuro⁸¹, se utilizó para reforzar la información de la variable de presencia de hábito lector del docente, un cuestionario⁸² (Anexo 4), por confiar en la información verbal del sujeto.

⁸⁰ ROJAS Soriano, Raúl. Guía para realizar investigaciones sociales. UNAM – MEXICO 1981 p. 129-133.

⁸¹ CLAIRE, SELTZ Y LAWRENCES. Métodos de investigación en las relaciones sociales. Edit. RIALP 1980 México p. 399-400.

⁸² HERNÁNDEZ Sampieri. Op Cit. p.137-148.

Las variables ya mencionadas, medidas a través de los correspondientes instrumentos de investigación mostraron su incidencia e interrelación, que será explicada más adelante.

Se presentará a continuación el concentrado de datos arrojados en la codificación de cada instrumento, comenzando por una guía de observación relacionada a la variable de presencia de lectura placentera en los alumnos (anexo 2), seguida por la otra guía de observación que corresponde a la variable de presencia de hábito lector en el docente (anexo 3) y como último instrumento relacionado también a ésta segunda variable ya mencionada, un cuestionario (anexo 4). El vaciado se realizó por rasgo o pregunta según el caso, mencionando uno por uno los indicadores correspondientes de cada variable y así mismo los rasgos que conforman cada indicador, se incorporó por rasgo o pregunta, según fue necesario, una gráfica de barras para ilustrar la presentación, una interpretación y comentario al terminar los concentrados de datos de todos los rasgos de un indicador, finalizando con un comentario general de acuerdo a la presencia de la variable observada.

3.2 Concentrado de datos, interpretación y comentarios.

Vaciado y Concentrado de datos de la Guía de Observación aplicada a los grupos del Colegio Grupo Rosario Castellanos S. C.

Muestra representativa y disponible: 11 grupos de 1º a 6º grado que concentran 272 alumnos en un total de 30 observaciones realizadas.

30 observaciones = 100%

Guía de Observación (Anexo 2)

Variable: *Presencia de lectura placentera en el alumno de educación primaria.*

Objetivo: Identificar la presencia de lectura placentera en el alumno dentro del aula en las actividades destinadas por el docente a la lectura.

Indicadores:

Indicador 1: Pide y solicita la actividad de leer.

Indicador 2: Conoce y usa los libros de lecturas (Rincón o de Texto) del salón.

Indicador 3: Emplea estrategias para buscar información y comprender textos.

Indicador 4: Realiza producciones escritas a partir de la lectura.

Criterios de valoración en lista checable:

N = Nunca

C = Casi siempre

A = Algunas veces

S = Siempre

Indicador 5: Expresa ideas y sentimientos oralmente, gestos y actitud corporal de gusto ante la lectura.

Indicador 6: Calidad en la lectura.

Criterios de valoración en escala estimativa:

B = Bueno

D = Deficiente

S = Suficiente

M = Malo (o Nulo)

Grafica Indicador 1: Pide y solicita la actividad de leer

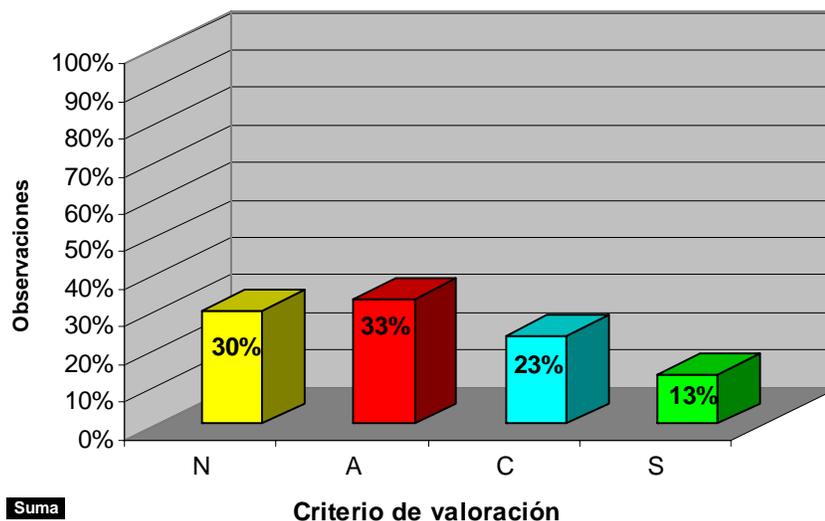
Concentrado 1.1

No. Obs	N	A	C	S
1	0	0	1	0
2	0	0	1	0
3	0	1	0	0
4	0	0	1	0
5	0	0	0	1
6	0	0	1	0
7	0	1	0	0
8	0	1	0	0
9	0	0	0	1
10	0	1	0	0
11	1	0	0	0
12	0	1	0	0
13	0	1	0	0
14	1	0	0	0
15	1	0	0	0
16	0	1	0	0
17	0	1	0	0
18	0	0	0	1
19	1	0	0	0
20	0	0	1	0
21	0	0	1	0
22	1	0	0	0
23	0	0	0	1
24	0	1	0	0
25	1	0	0	0
26	1	0	0	0
27	1	0	0	0
28	1	0	0	0
29	0	1	0	0
30	0	0	1	0

TOTAL	9	10	7	4
%	30%	33%	23%	13%

Suma	30
	100%

Gráfica 1
Rasgos A2 - 1.1
Pide el turno para leer en voz alta



Interpretación: En cuanto a pedir el turno para leer, en su mayoría (33%) de las veces observadas se mostró algunas veces, otra cantidad casi igual (30%) mostró que nunca se realiza, un 23% casi siempre lo hicieron y una minoría del 13% se observó que siempre piden el turno para leer.

Se observó en su mayoría (70%) de las veces observadas que nunca comentaron al interior la necesidad de continuar con ora lectura, en un 20% algunas veces y en un 10% casi siempre.

Comentario: No es muy frecuente que los alumnos pidan leer o continuar otra lectura, solo se da algunas veces, inicio que nos orienta al escaso interés por parte del alumno hacia con la lectura.

Graficas Indicador 2: Conoce y usa los libros de lectura del salón (otros textos y del Rincón a parte de SEP)

Concentrado 1.2

No. Obs	N	A	C	S
1	1	0	0	0
2	1	0	0	0
3	0	1	0	0
4	1	0	0	0
5	1	0	0	0
6	0	0	1	0
7	0	0	1	0
8	1	0	0	0
9	1	0	0	0
10	1	0	0	0
11	1	0	0	0
12	0	1	0	0
13	0	1	0	0
14	1	0	0	0
15	0	1	0	0
16	0	1	0	0
17	1	0	0	0
18	1	0	0	0
19	1	0	0	0
20	0	0	1	0
21	1	0	0	0
22	1	0	0	0
23	1	0	0	0
24	1	0	0	0
25	1	0	0	0
26	0	1	0	0
27	1	0	0	0
28	1	0	0	0
29	1	0	0	0
30	1	0	0	0

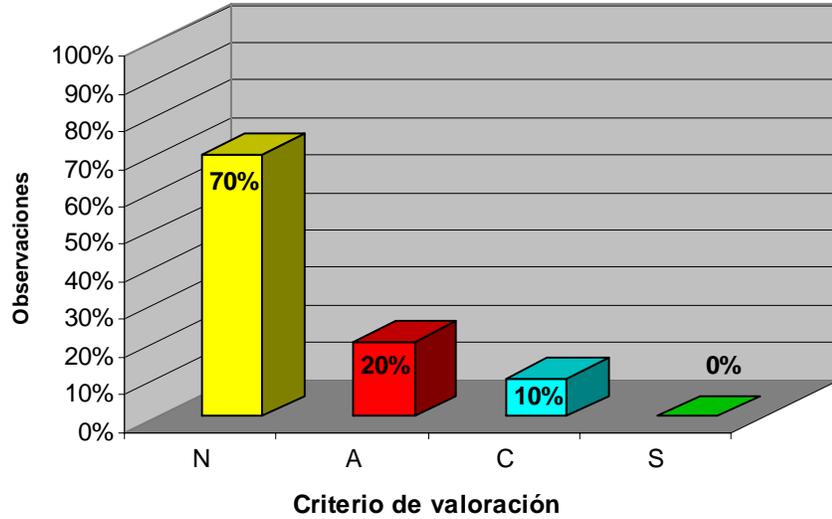
TOTAL	21	6	3	0
%	70%	20%	10%	0%

Suma

30
100%

Gráfica 2
Rasgos A2 - 1.2

Comenta al interior la necesidad de continuar otra lectura



Concentrado 2.1

No. Obs	N	A	C	S
1	0	0	0	1
2	1	0	0	0
3	0	0	0	1
4	1	0	0	0
5	0	0	0	1
6	0	0	0	1
7	0	0	0	1
8	0	0	0	1
9	0	0	0	1
10	1	0	0	0
11	0	0	0	1
12	0	0	0	1
13	0	0	0	1
14	0	0	0	1
15	0	0	0	1
16	0	0	0	1
17	0	0	0	1
18	0	0	0	1
19	0	0	0	1
20	0	0	0	1
21	0	0	0	1
22	0	0	0	1
23	0	0	0	1
24	1	0	0	0
25	1	0	0	0
26	1	0	0	0
27	0	0	0	1
28	1	0	0	0
29	0	0	0	1
30	0	0	0	1

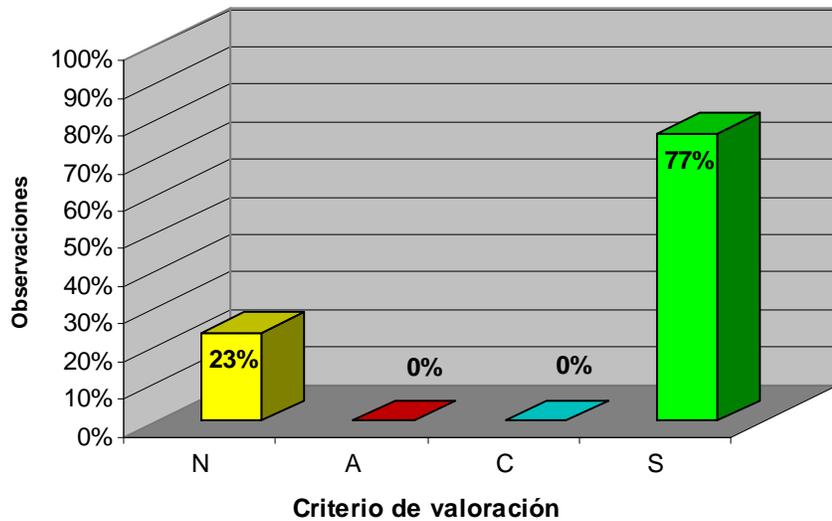
TOTAL	7	0	0	23
%	23%	0%	0%	77%

Suma

30
100%

Gráfica 3
Rasgos A2 - 2.1

Conoce y lee el libro de lecturas de la SEP



Concentrado 2.2

No. Obs	N	A	C	S
1	0	0	0	1
2	0	0	0	1
3	0	0	0	1
4	0	0	0	1
5	0	0	0	1
6	0	0	0	1
7	0	0	0	1
8	0	0	0	1
9	0	0	0	1
10	0	0	0	1
11	0	0	0	1
12	0	0	0	1
13	0	0	0	1
14	0	0	0	1
15	0	0	0	1
16	0	0	0	1
17	0	0	0	1
18	0	0	0	1
19	0	0	0	1
20	0	0	0	1
21	0	0	0	1
22	0	0	0	1
23	0	0	0	1
24	0	0	0	1
25	0	0	0	1
26	0	0	0	1
27	0	0	0	1
28	0	0	0	1
29	0	0	0	1
30	0	0	0	1

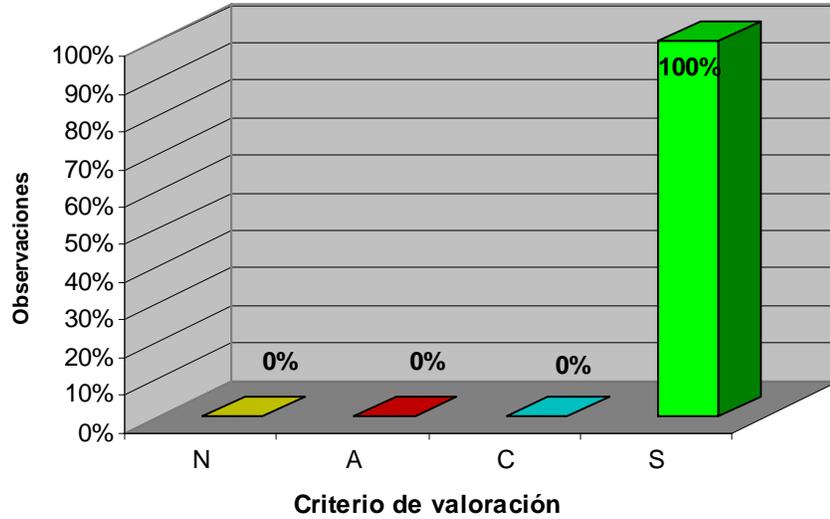
TOTAL	0	0	0	30
%	0%	0%	0%	100%

Suma

30
100%

Gráfica 4
Rasgos A2 - 2.2

Tiene a su alcance otros materiales de lectura



Concentrado 2.3

No. Obs	N	A	C	S
1	1	0	0	0
2	1	0	0	0
3	1	0	0	0
4	1	0	0	0
5	1	0	0	0
6	0	0	0	1
7	0	1	0	0
8	0	0	1	0
9	0	0	1	0
10	1	0	0	0
11	1	0	0	0
12	1	0	0	0
13	1	0	0	0
14	1	0	0	0
15	1	0	0	0
16	1	0	0	0
17	1	0	0	0
18	1	0	0	0
19	1	0	0	0
20	0	0	0	1
21	1	0	0	0
22	1	0	0	0
23	1	0	0	0
24	1	0	0	0
25	1	0	0	0
26	1	0	0	0
27	1	0	0	0
28	1	0	0	0
29	1	0	0	0
30	1	0	0	0

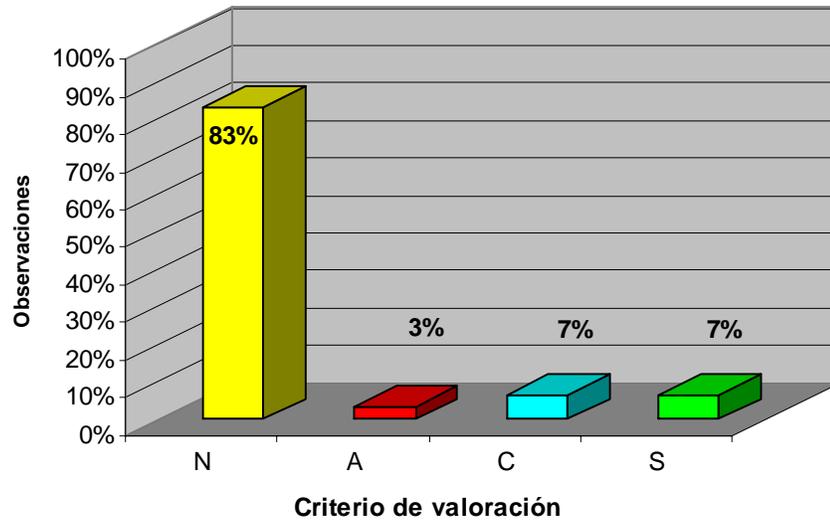
TOTAL	25	1	2	2
%	83%	3%	7%	7%

Suma

30
100%

Gráfica 5
Rasgos A2 - 2.3

Identifica y usa el Rincón de la Lectura



Concentrado 2.4

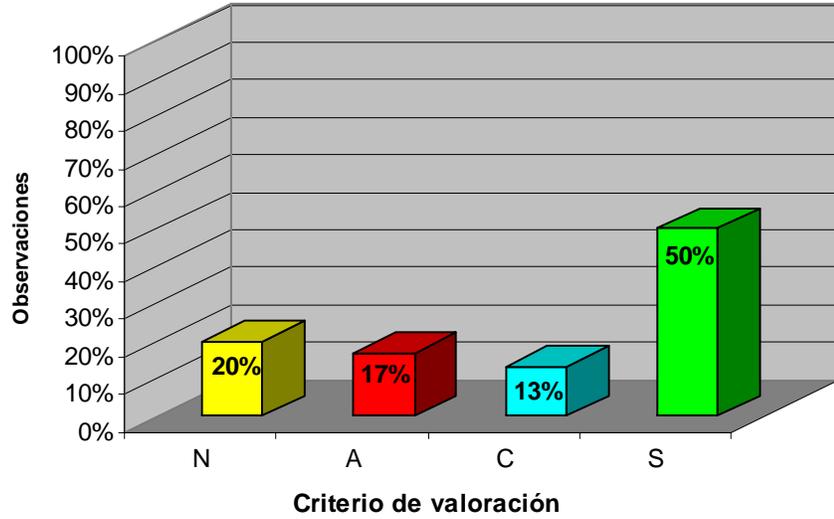
No. Obs	N	A	C	S
1	1	0	0	0
2	0	1	0	0
3	1	0	0	0
4	0	1	0	0
5	0	0	0	1
6	0	0	0	1
7	0	0	0	1
8	0	0	0	1
9	0	0	0	1
10	0	0	0	1
11	0	0	0	1
12	1	0	0	0
13	1	0	0	0
14	0	0	0	1
15	1	0	0	0
16	0	1	0	0
17	0	0	1	0
18	0	0	1	0
19	1	0	0	0
20	0	0	0	1
21	0	0	0	1
22	0	0	0	1
23	0	0	0	1
24	0	0	0	1
25	0	0	0	1
26	0	1	0	0
27	0	0	1	0
28	0	0	0	1
29	0	1	0	0
30	0	0	1	0

TOTAL	6	5	4	15
%	20%	17%	13%	50%

Suma

30
100%

Gráfica 6
Rasgos A2 - 2.4
Diferencia el cuento de otros textos



Concentrado 2.5

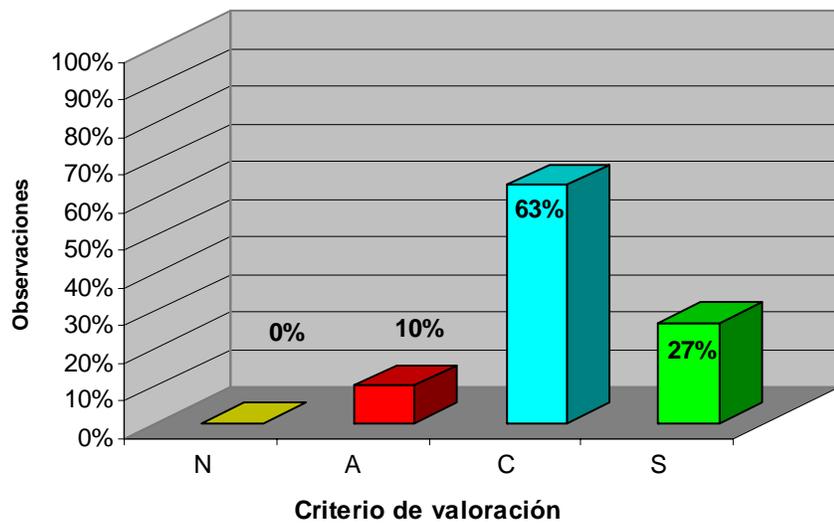
No. Obs	N	A	C	S
1	0	0	1	0
2	0	1	0	0
3	0	1	0	0
4	0	0	1	0
5	0	0	0	1
6	0	0	1	0
7	0	0	1	0
8	0	0	1	0
9	0	0	1	0
10	0	0	0	1
11	0	0	0	1
12	0	0	0	1
13	0	0	1	0
14	0	0	0	1
15	0	0	0	1
16	0	1	0	0
17	0	0	1	0
18	0	0	1	0
19	0	0	1	0
20	0	0	0	1
21	0	0	1	0
22	0	0	1	0
23	0	0	0	1
24	0	0	1	0
25	0	0	1	0
26	0	0	1	0
27	0	0	1	0
28	0	0	1	0
29	0	0	1	0
30	0	0	1	0

TOTAL	0	3	19	8
%	0%	10%	63%	27%

Suma

30
100%

Gráfica 7
Rasgos A2 - 2.5
Muestra afecto por los libros



Interpretación: En cuanto a si conoce y usa los libros de lectura del salón, se observó en el 77% de las observaciones que siempre se usa el libro de lecturas SEP, y una minoría del 23% nunca se usó (se empleaba otro texto como es el de Santillana). Se observó también que siempre tenían a su alcance otros textos de lectura (principalmente Santillana).

En un 83% de las observaciones se constató que no se identifica o nunca se usan los libros del Rincón de la Lectura en clase, un 7% mostró siempre usarlo, un 7% casi siempre lo usó y un 3% (una observación) se mostró algunas veces.

Se observó que en un 50% de las observaciones siempre diferenciaban el cuento de otros textos, en un 17% algunas veces lo hicieron, en un 13% casi siempre y en un 20% nunca hicieron la diferencia.

Se observó que en su mayoría 63% mostraron afecto por los libros casi siempre, en un 27% siempre lo mostraron y en un 10% algunas veces se mostró.

Comentario: Los alumnos del Grupo Colegio Rosario Castellanos S.C., sí conocen y usan otros textos a parte del de Lecturas SEP, como lo es el de texto de Santillana (que también contiene lecturas), pero aunque las docentes dicen que se emplearon los libros del Rincón, al menos dos veces a la semana, en ninguna observación hacia el grupo no emplearon los libros en clase. Más que afecto si se mostró respeto pero no gusto por leerlos.

Graficas Indicador 3: Emplea estrategias para buscar información y comprender textos.

Concentrado 3.1

No. Obs	N	A	C	S
1	0	0	1	0
2	0	0	0	1
3	0	0	1	0
4	0	0	1	0
5	0	0	0	1
6	0	0	1	0
7	0	0	0	1
8	0	0	1	0
9	0	0	1	0
10	0	0	1	0
11	0	0	0	1
12	0	1	0	0
13	0	0	1	0
14	1	0	0	0
15	0	0	0	1
16	1	0	0	0
17	0	0	0	1
18	0	0	0	1
19	1	0	0	0
20	1	0	0	0
21	0	0	0	1
22	0	0	1	0
23	1	0	0	0
24	1	0	0	0
25	1	0	0	0
26	1	0	0	0
27	0	0	1	0
28	1	0	0	0
29	0	1	0	0
30	0	0	0	1

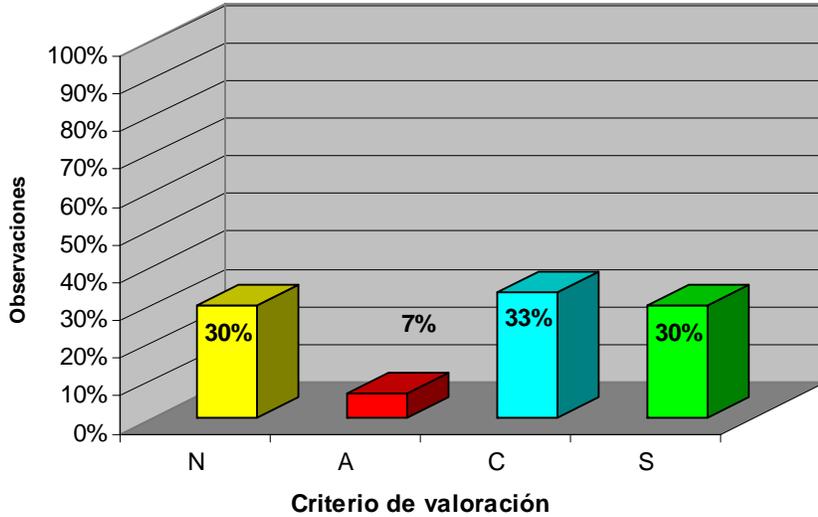
TOTAL	9	2	10	9
%	30%	7%	33%	30%

Suma

30
100%

Gráfica 8
Rasgos A2 - 3.1

Anticipa el contenido a partir de las imágenes



Concentrado 3.2

No. Obs	N	A	C	S
1	0	0	0	1
2	0	0	1	0
3	1	0	0	0
4	0	0	0	1
5	0	0	1	0
6	0	0	0	1
7	0	0	1	0
8	0	0	0	1
9	0	0	1	0
10	0	0	0	1
11	0	0	0	1
12	0	0	0	1
13	0	0	0	1
14	0	0	0	1
15	1	0	0	0
16	0	0	0	1
17	0	1	0	0
18	0	0	0	1
19	0	0	0	1
20	0	0	0	1
21	0	0	0	1
22	0	0	0	1
23	0	0	0	1
24	0	0	0	1
25	0	0	0	1
26	0	0	1	0
27	0	0	1	0
28	0	0	1	0
29	0	0	0	1
30	0	0	1	0

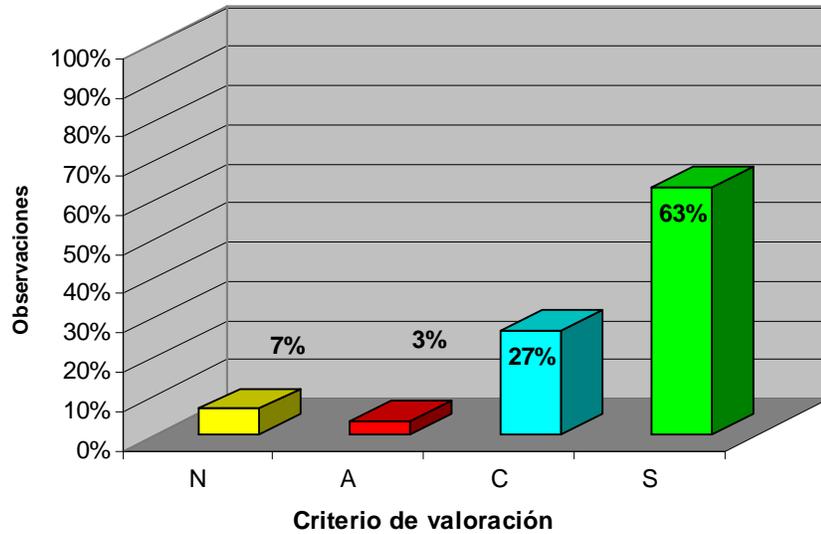
TOTAL	2	1	8	19
%	7%	3%	27%	63%

Suma

30
100%

Gráfica 9
Rasgos A2 - 3.2

Escucha con atención la lectura de otros



Concentrado 3.3

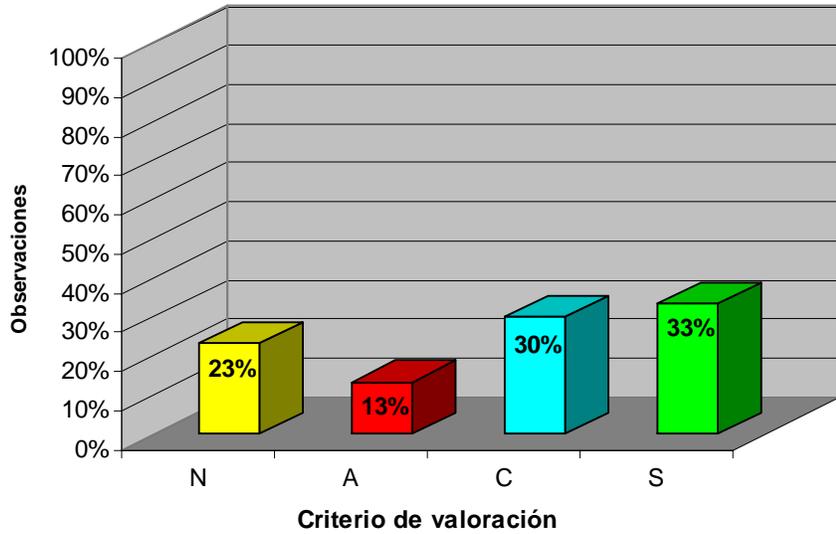
No. Obs	N	A	C	S
1	0	0	0	1
2	0	1	0	0
3	0	1	0	0
4	0	0	1	0
5	0	0	0	1
6	0	0	1	0
7	0	0	1	0
8	0	0	0	1
9	0	0	0	1
10	1	0	0	0
11	0	0	0	1
12	1	0	0	0
13	0	0	0	1
14	0	0	0	1
15	0	0	1	0
16	0	1	0	0
17	0	1	0	0
18	0	0	1	0
19	0	0	0	1
20	1	0	0	0
21	0	0	1	0
22	0	0	1	0
23	0	0	0	1
24	0	0	1	0
25	1	0	0	0
26	1	0	0	0
27	0	0	0	1
28	1	0	0	0
29	0	0	1	0
30	1	0	0	0

TOTAL	7	4	9	10
%	23%	13%	30%	33%

Suma

30
100%

Gráfica 10
Rasgos A2 - 3.3
Identifica ideas principales



Concentrado 3.4

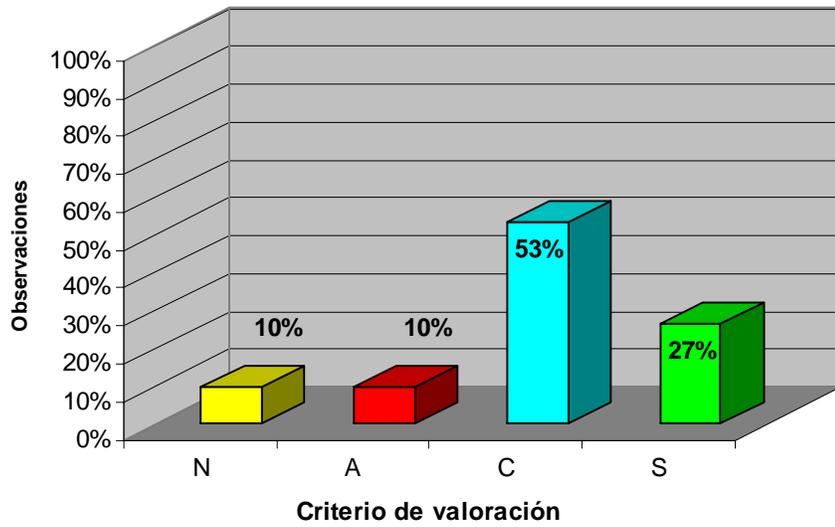
No. Obs	N	A	C	S
1	0	0	1	0
2	0	0	1	0
3	0	0	1	0
4	0	0	1	0
5	0	0	0	1
6	0	0	1	0
7	0	0	1	0
8	0	0	0	1
9	0	0	0	1
10	0	1	0	0
11	0	0	1	0
12	0	0	1	0
13	0	0	1	0
14	0	0	0	1
15	0	0	1	0
16	0	0	1	0
17	0	0	1	0
18	0	0	0	1
19	0	0	0	1
20	0	0	1	0
21	0	1	0	0
22	0	1	0	0
23	0	0	1	0
24	0	0	0	1
25	1	0	0	0
26	1	0	0	0
27	0	0	0	1
28	1	0	0	0
29	0	0	1	0
30	0	0	1	0

TOTAL	3	3	16	8
%	10%	10%	53%	27%

Suma

30
100%

Gráfica 11
Rasgos A2 - 3.4
Da opiniones orales al respecto



Concentrado 3.5

No. Obs	N	A	C	S
1	0	0	1	0
2	0	1	0	0
3	0	1	0	0
4	0	0	1	0
5	0	0	0	1
6	0	0	1	0
7	0	0	1	0
8	0	0	0	1
9	0	0	1	0
10	0	1	0	0
11	0	0	0	1
12	0	0	1	0
13	0	0	1	0
14	0	0	1	0
15	0	0	1	0
16	0	0	1	0
17	0	1	0	0
18	0	0	1	0
19	0	0	1	0
20	0	0	1	0
21	0	0	0	1
22	0	0	1	0
23	0	0	0	1
24	0	0	1	0
25	0	1	0	0
26	0	0	1	0
27	0	1	0	0
28	0	0	1	0
29	0	0	1	0
30	0	1	0	0

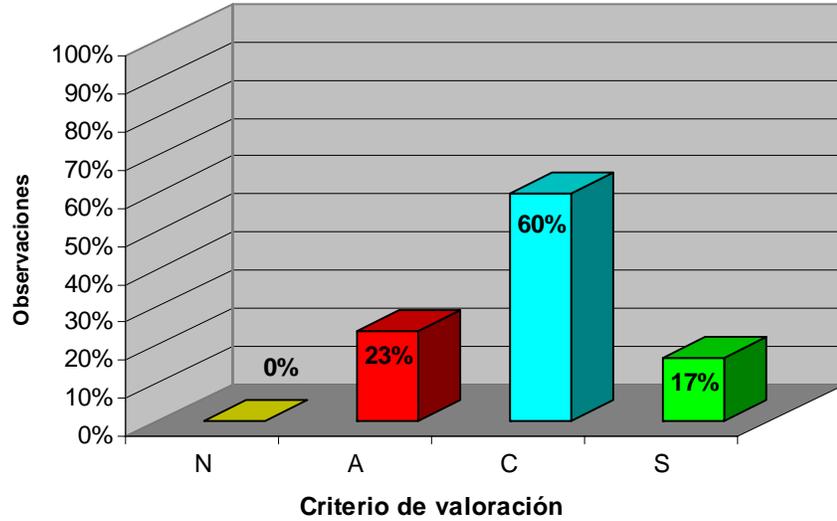
TOTAL	0	7	18	5
%	0%	23%	60%	17%

Suma

30
100%

Gráfica 12
Rasgos A2 - 3.5

Vuelve a leer cuando no comprendió algo



Concentrado 3.6

No. Obs	N	A	C	S
1	0	0	0	1
2	0	0	0	1
3	0	1	0	0
4	0	0	0	1
5	0	0	0	1
6	0	0	0	1
7	0	0	0	1
8	0	0	0	1
9	0	0	0	1
10	0	0	0	1
11	0	0	0	1
12	0	0	0	1
13	0	0	0	1
14	1	0	0	0
15	1	0	0	0
16	0	0	0	1
17	0	0	0	1
18	0	0	0	1
19	1	0	0	0
20	0	0	0	1
21	0	0	0	1
22	0	0	0	1
23	0	0	0	1
24	0	0	0	1
25	0	0	0	1
26	1	0	0	0
27	0	0	0	1
28	1	0	0	0
29	0	0	0	1
30	0	0	0	1

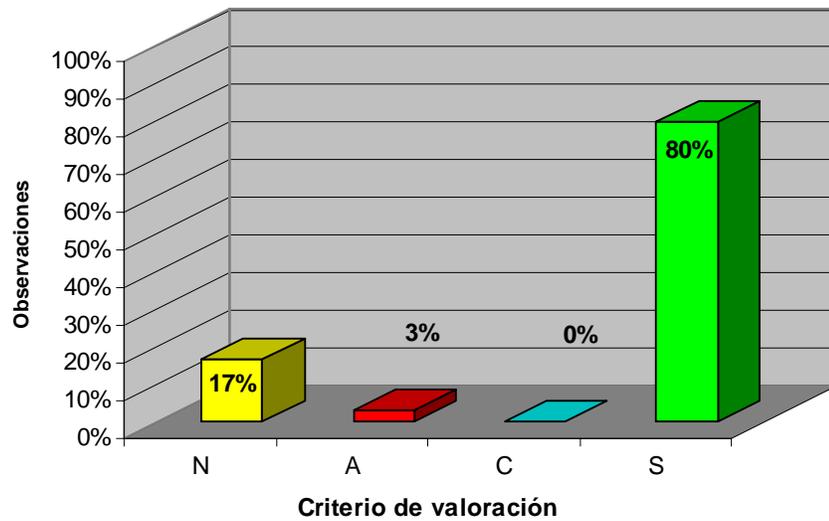
TOTAL	5	1	0	24
%	17%	3%	0%	80%

Suma

30
100%

Gráfica 13
Rasgos A2 - 3.6

Lee en voz alta



Interpretación: En cuanto a que el alumno emplea estrategias para buscar información y comprender textos, en la mayoría de las veces observadas 33% se mostró que casi siempre anticipan el contenido a partir de imágenes, otro tanto casi igual 30% siempre anticipa y en otro 30% se observó que nunca anticiparon a partir de imágenes y solo en un 7% de ellas algunas veces lo hicieron.

En la mayoría de las observaciones (63%) se observó que siempre escuchan con atención las lecturas de otros, en un 27% casi siempre lo hicieron, en un 3% algunas veces lo mostraron y en un 7% nunca escucharon con atención la lectura de otros.

Solo un 33% de las observaciones realizadas identificaron siempre ideas principales, un 30% casi siempre las identificaron, un 13% algunas veces y en un 23% nunca identificaron ideas principales.

La mayoría de las observaciones (53%) casi siempre opinaron oralmente al respecto de la lectura, un 27% siempre lo hicieron, un 10% algunas veces y otro 10% nunca lo hicieron.

Un 60% de las observaciones se mostró que casi siempre vuelven a leer cuando no se comprendió algo, un 23% algunas veces lo hicieron y la minoría del 17% siempre volvió a leer.

El 80% de las observaciones se dio cuenta de que siempre leía en voz alta, un 3% algunas veces y un 17% nunca leyeron en voz alta.

Comentario: A partir de las observaciones damos cuenta de que los alumnos sí emplean estrategias para comprender ellos mismos los textos, tal vez no siempre, entre un 10% y un 30% del tiempo destinado a las observaciones carecían de su uso, es decir, no tiene plena conciencia de las situaciones que le pueden facilitar la comprensión de lo leído.

Graficas Indicador 4: Realiza producciones escritas a partir de la lectura

Concentrado 4.1

No. Obs	N	A	C	S
1	1	0	0	0
2	1	0	0	0
3	1	0	0	0
4	0	0	0	1
5	0	0	1	0
6	0	0	0	1
7	1	0	0	0
8	0	0	1	0
9	0	0	1	0
10	0	0	1	0
11	0	0	1	0
12	0	0	0	1
13	0	1	0	0
14	0	0	1	0
15	0	0	0	1
16	1	0	0	0
17	1	0	0	0
18	0	0	0	1
19	0	0	0	1
20	0	0	0	1
21	0	0	0	1
22	0	0	1	0
23	0	0	0	1
24	1	0	0	0
25	0	0	0	1
26	0	0	0	1
27	0	0	1	0
28	0	0	0	1
29	0	1	0	0
30	0	0	0	1

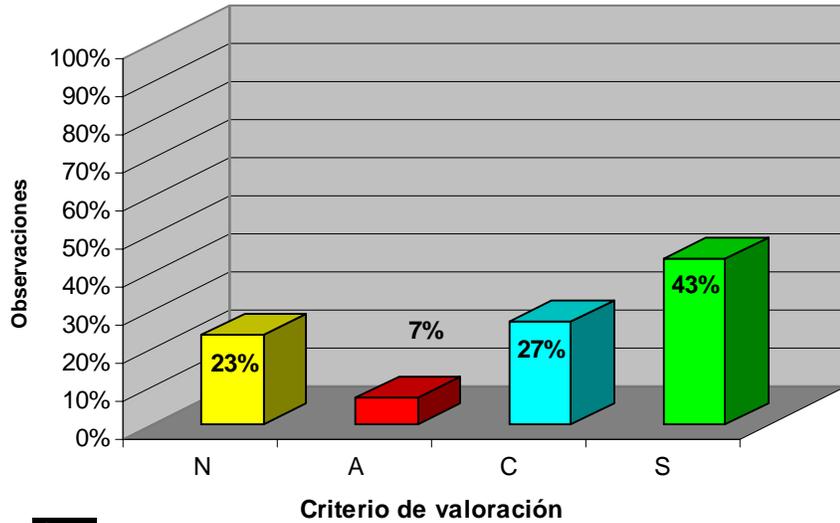
TOTAL	7	2	8	13
%	23%	7%	27%	43%

Suma

30
100%

Gráfica 14
Rasgos A2 - 4.1

Toma actitud positiva para escribir a partir de la lectura si se le pide



Concentrado 4.2

No. Obs	N	A	C	S
1	0	0	1	0
2	0	0	1	0
3	1	0	0	0
4	1	0	0	0
5	0	1	0	0
6	0	1	0	0
7	1	0	0	0
8	1	0	0	0
9	1	0	0	0
10	1	0	0	0
11	1	0	0	0
12	1	0	0	0
13	1	0	0	0
14	0	0	1	0
15	0	0	0	1
16	1	0	0	0
17	1	0	0	0
18	0	0	1	0
19	0	0	0	1
20	0	0	0	1
21	1	0	0	0
22	1	0	0	0
23	1	0	0	0
24	0	0	0	1
25	1	0	0	0
26	1	0	0	0
27	1	0	0	0
28	0	0	0	1
29	1	0	0	0
30	1	0	0	0

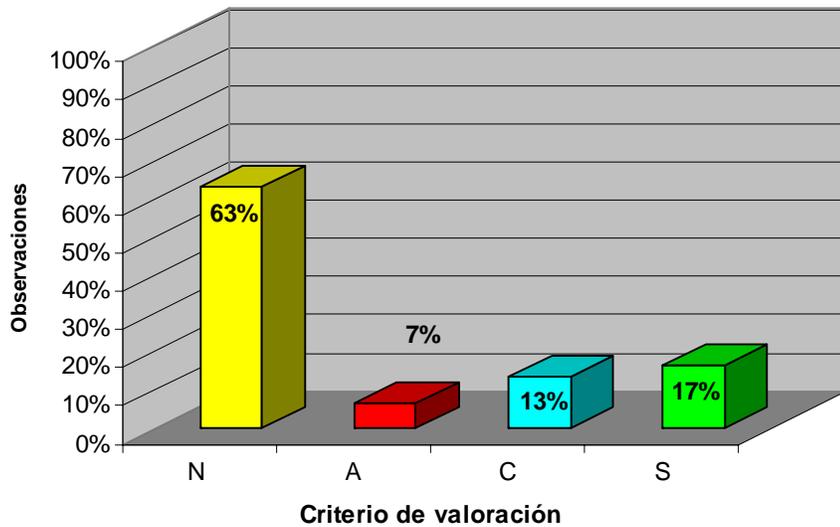
TOTAL	19	2	4	5
%	63%	7%	13%	17%

Suma

30
100%

Gráfica 15
Rasgos A2 - 4.2

Solicita dibujar o escribir algo parecido a lo leído



Interpretación: En cuanto a la realización de producciones escritas, la mayoría de las veces observadas (43%) se observó que siempre se tomó una actitud positiva para escribir a partir de la lectura, en un 27% casi siempre se observó esta actitud presenta, en un 7% (dos observaciones) algunas veces y en un 23% más que nunca tomar la actitud, no se le solicitó al grupo una actividad similar.

En cuanto a si solicitaron dibujar o escribir, la mayoría de las veces observadas (63%) nunca lo solicitaron, un 7% algunas veces lo hicieron, un 13% casi siempre lo solicitaron y un 17% siempre solicitaron la actividad.

Comentario: Existe la disposición del alumno por realizar alguna actividad por escrito a partir de lo leído, sin embargo es considerable el porcentaje que muestra el no tener la actitud positiva y el de nunca solicitar una actividad por escrito acerca de lo leído, si se le pide tal actividad la realiza, más él mismo no la solicitaría.

Graficas Indicador 5: Expresa ideas y sentimientos oralmente, gestos y actitud corporal de gusto ante una lectura (en escala estimativa).

Concentrado 5.1

No. Obs	B	S	D	M
1	0	1	0	0
2	0	1	0	0
3	0	0	1	0
4	0	1	0	0
5	0	1	0	0
6	0	1	0	0
7	1	0	0	0
8	0	1	0	0
9	0	1	0	0
10	0	1	0	0
11	0	1	0	0
12	1	0	0	0
13	0	1	0	0
14	1	0	0	0
15	0	1	0	0
16	0	1	0	0
17	0	1	0	0
18	1	0	0	0
19	0	1	0	0
20	1	0	0	0
21	1	0	0	0
22	0	0	1	0
23	0	1	0	0
24	1	0	0	0
25	0	1	0	0
26	0	0	1	0
27	0	1	0	0
28	0	1	0	0
29	0	1	0	0
30	0	1	0	0

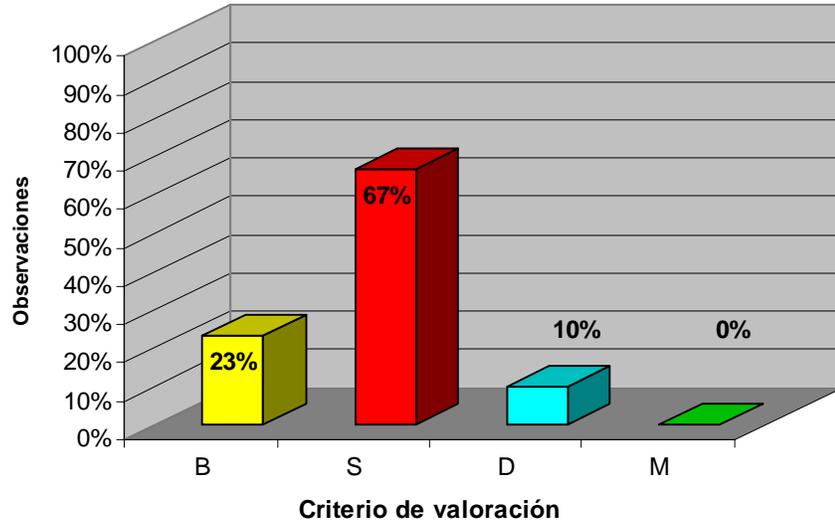
TOTAL	7	20	3	0
%	23%	67%	10%	0%

Suma

30
100%

Gráfica 16
Rasgos A2 - 5.1

Se muestra motivado al iniciar una actividad lectora



Concentrado 5.2

No. Obs	B	S	D	M
1	0	1	0	0
2	0	1	0	0
3	0	0	1	0
4	0	0	0	1
5	0	1	0	0
6	0	1	0	0
7	0	1	0	0
8	0	1	0	0
9	0	1	0	0
10	0	0	1	0
11	0	0	1	0
12	0	1	0	0
13	0	1	0	0
14	0	1	0	0
15	0	0	1	0
16	0	0	0	1
17	0	0	1	0
18	0	1	0	0
19	0	1	0	0
20	1	0	0	0
21	0	1	0	0
22	0	0	1	0
23	0	0	1	0
24	0	1	0	0
25	0	0	1	0
26	0	0	1	0
27	0	1	0	0
28	0	1	0	0
29	0	1	0	0
30	0	0	1	0

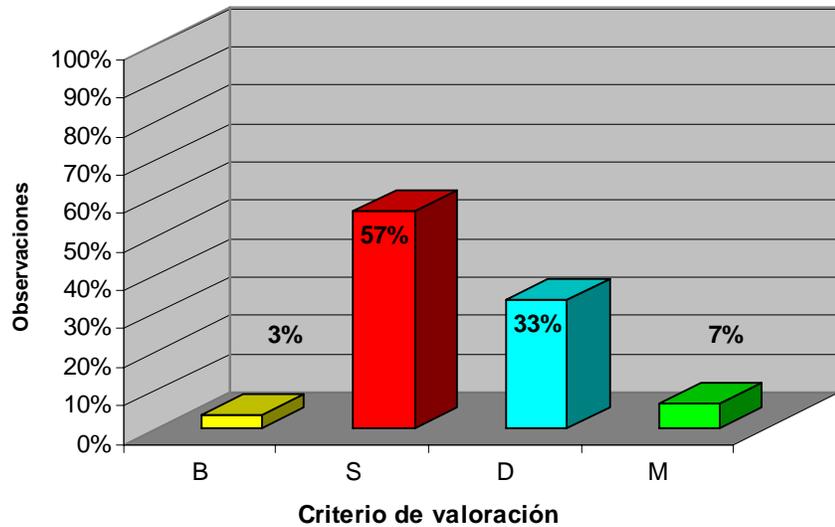
TOTAL	1	17	10	2
%	3%	57%	33%	7%

Suma

30
100%

Gráfica 17
Rasgos A2 - 5.2

Muestra gestos de asombro o entusiasmo al escuchar la lectura en voz alta



Concentrado 5.3

No. Obs	B	S	D	M
1	0	1	0	0
2	0	1	0	0
3	0	1	0	0
4	0	1	0	0
5	0	1	0	0
6	0	1	0	0
7	0	1	0	0
8	0	1	0	0
9	0	1	0	0
10	0	1	0	0
11	0	1	0	0
12	0	0	1	0
13	0	1	0	0
14	0	1	0	0
15	0	0	1	0
16	0	1	0	0
17	1	0	0	0
18	0	1	0	0
19	0	1	0	0
20	0	1	0	0
21	0	0	0	1
22	0	0	0	1
23	0	0	0	1
24	1	0	0	0
25	0	0	1	0
26	0	0	1	0
27	0	0	1	0
28	0	1	0	0
29	0	0	0	1
30	0	1	0	0

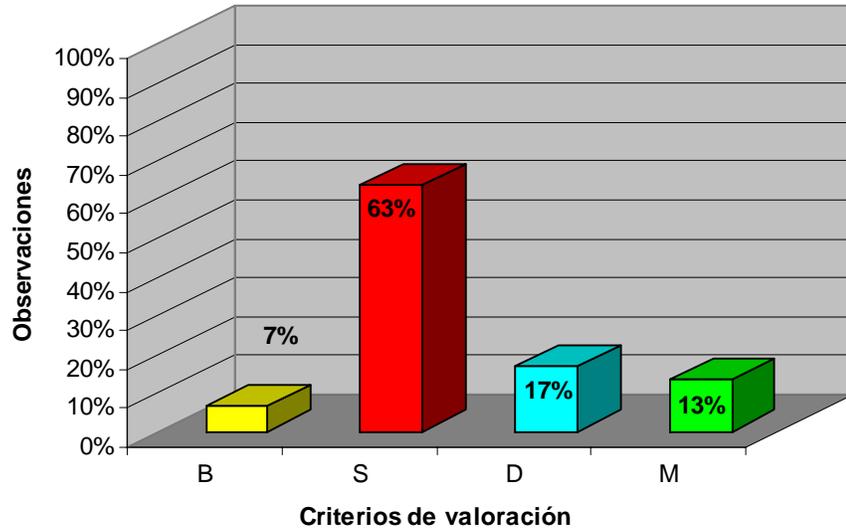
TOTAL	2	19	5	4
%	7%	63%	17%	13%

Suma

30
100%

Gráfica 18
Rasgos A2 - 5.3

Expresa una vivencia relacionada con lo leído



Concentrado 5.4

No. Obs	B	S	D	M
1	0	1	0	0
2	0	1	0	0
3	0	1	0	0
4	1	0	0	0
5	0	1	0	0
6	0	1	0	0
7	0	1	0	0
8	0	1	0	0
9	0	1	0	0
10	0	1	0	0
11	0	1	0	0
12	0	1	0	0
13	0	1	0	0
14	1	0	0	0
15	0	1	0	0
16	0	1	0	0
17	0	1	0	0
18	1	0	0	0
19	0	1	0	0
20	1	0	0	0
21	1	0	0	0
22	0	1	0	0
23	1	0	0	0
24	0	1	0	0
25	0	1	0	0
26	0	1	0	0
27	0	1	0	0
28	0	1	0	0
29	0	0	1	0
30	0	1	0	0

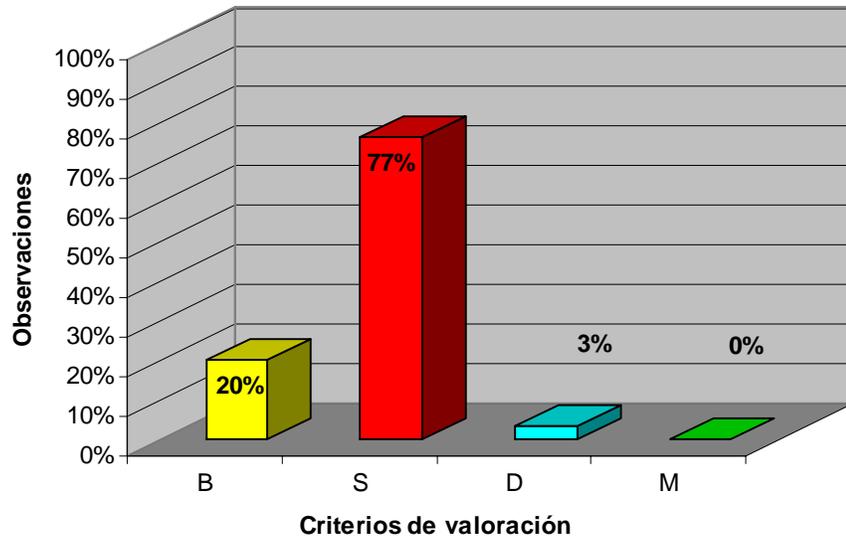
TOTAL	6	23	1	0
%	20%	77%	3%	0%

Suma

30
100%

Gráfica 19
Rasgos A2 - 5.4

Su postura corporal es de atención



Concentrado 5.5

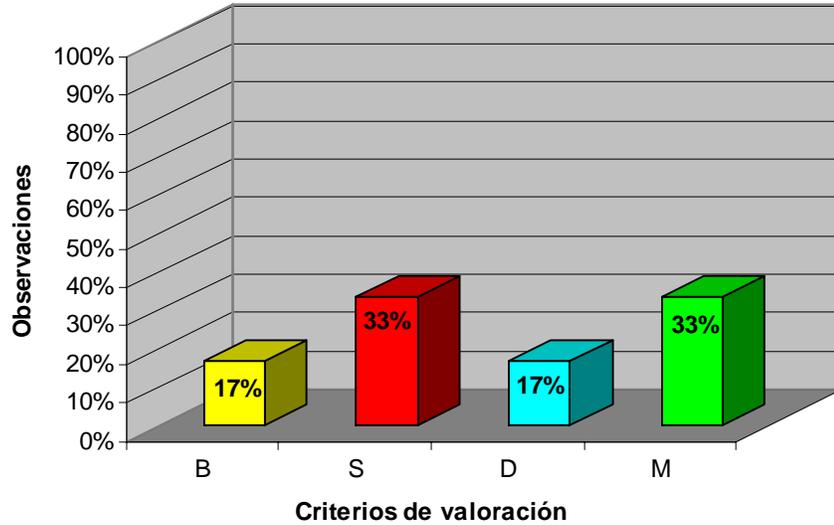
No. Obs	B	S	D	M
1	0	1	0	0
2	0	0	1	0
3	0	0	1	0
4	0	0	1	0
5	0	1	0	0
6	0	1	0	0
7	0	1	0	0
8	0	1	0	0
9	0	1	0	0
10	1	0	0	0
11	0	1	0	0
12	1	0	0	0
13	0	1	0	0
14	0	1	0	0
15	0	0	1	0
16	0	0	0	1
17	0	0	0	1
18	0	0	0	1
19	0	0	0	1
20	0	1	0	0
21	0	0	0	1
22	0	0	0	1
23	0	0	0	1
24	0	0	0	1
25	0	0	0	1
26	1	0	0	0
27	0	0	1	0
28	1	0	0	0
29	1	0	0	0
30	0	0	0	1

TOTAL	5	10	5	10
%	17%	33%	17%	33%

Suma

30
100%

Gráfica 20
Rasgos A2 - 5.5
Manifiesta verbalmente el agrado por lo que leyó



Concentrado 5.6

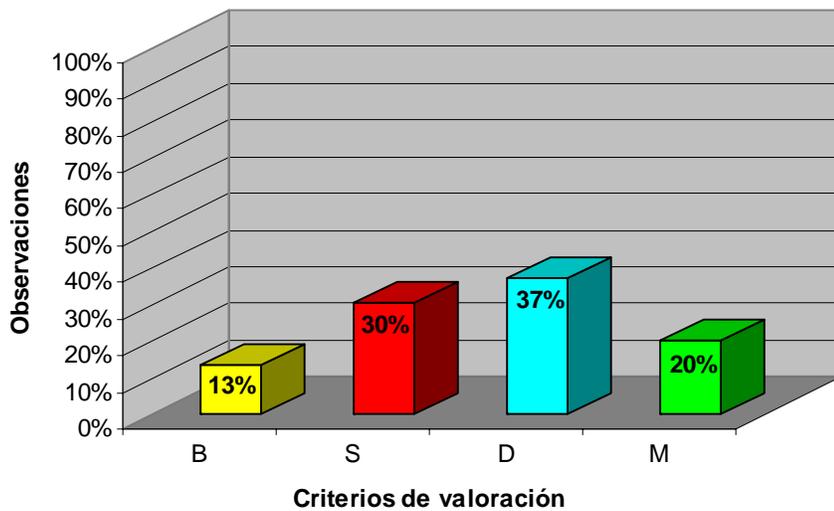
No. Obs	B	S	D	M
1	0	0	1	0
2	0	0	1	0
3	0	1	0	0
4	0	0	0	1
5	1	0	0	0
6	0	1	0	0
7	0	1	0	0
8	0	1	0	0
9	0	0	1	0
10	0	0	1	0
11	1	0	0	0
12	0	0	1	0
13	0	0	1	0
14	0	1	0	0
15	0	0	0	1
16	0	0	1	0
17	0	0	1	0
18	1	0	0	0
19	0	1	0	0
20	0	0	0	1
21	0	1	0	0
22	0	0	0	1
23	0	0	1	0
24	1	0	0	0
25	0	0	1	0
26	0	0	0	1
27	0	0	0	1
28	0	1	0	0
29	0	1	0	0
30	0	0	1	0

TOTAL	4	9	11	6
%	13%	30%	37%	20%

Suma

30
100%

Gráfica 21
Rasgos A2 - 5.6
Pide el turno para leer o expresar una idea surgida de la lectura



Interpretación: En relación a indicar que el alumno expresa ideas y sentimientos oralmente, gestos y actitud corporal de gusto ante la lectura, los rasgos concentrados en escala estimativa manifiestan que: en cuanto a si se muestra motivado al iniciar una actividad lectora, la mayoría (67%) de las veces observadas se mostró suficiente, en un 23% fue buena la muestra de motivación y una minoría del 10% mostró ser deficiente.

La mayoría de veces (57%) se mostró suficiente la observación de gestos de asombro o entusiasmo al escuchar la lectura en voz alta, en un 33% se mostró deficiente, solo en un 3% se mostró bueno y en un 7% se mostró malo o más bien nulo.

En tanto a expresar una vivencia relacionada con lo leído, en una mayoría (63%) se mostró suficiente, en un 17% ésta expresión fue deficiente, solo un 7% fue buena y un 13% se mostró ser mala o nula.

Su postura corporal de atención se mostró suficiente en la mayoría de veces observadas (77%), en un 20% fue buena y en un 3% fue deficiente.

En un 33% fue suficiente la manifestación verbal de agrado por lo que leyó, así también en otro 33% también fue mala o nula, en un 17% fue deficiente y también en otro 17% fue buena. En tanto a pedir el turno para leer o expresar una idea surgida de la lectura, en su mayoría de 37% se mostró deficiente, en un 30% se mostró suficiente, solo en un 13% fue buena la expresión, pero un 20% se mostró mala o nulo.

Comentario: Con estas observaciones damos cuenta de que en el mayor tiempo en el que se leyó una lectura o realizó alguna actividad hay presencia de motivación y entusiasmo, lo trataron de relacionar con su vida y mostraron su atención e interés, por la presencia de porcentaje en el criterio de valoración malo o nulo, nos permiten entender que si hay muestra o entusiasmo por éstas actividades, éste es deficiente.

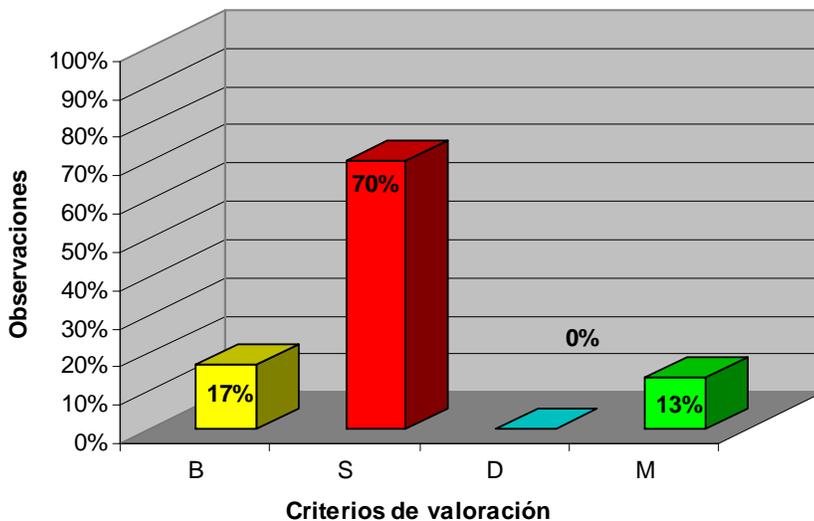
Graficas Indicador 6: Calidad en la lectura

Concentrado 6.1

No. Obs	B	S	D	M
1	0	1	0	0
2	0	1	0	0
3	0	1	0	0
4	0	1	0	0
5	0	1	0	0
6	0	1	0	0
7	0	1	0	0
8	0	1	0	0
9	0	1	0	0
10	1	0	0	0
11	0	1	0	0
12	0	1	0	0
13	0	1	0	0
14	0	0	0	1
15	0	0	0	1
16	0	1	0	0
17	0	1	0	0
18	1	0	0	0
19	0	1	0	0
20	0	0	0	1
21	1	0	0	0
22	1	0	0	0
23	1	0	0	0
24	0	1	0	0
25	0	1	0	0
26	0	1	0	0
27	0	0	0	1
28	0	1	0	0
29	0	1	0	0
30	0	1	0	0

TOTAL	5	21	0	4
%	17%	70%	0%	13%

Gráfica 22
Rasgos A2 - 6.1
Cuando lee en voz alta es clara su lectura



Suma

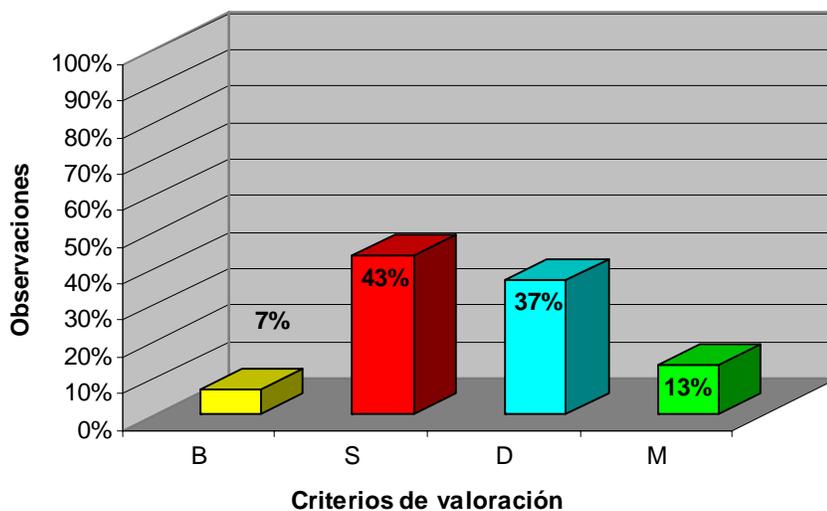
30
100%

Concentrado 6.2

No. Obs	B	S	D	M
1	0	0	1	0
2	0	0	1	0
3	0	0	1	0
4	0	1	0	0
5	0	1	0	0
6	0	1	0	0
7	0	0	1	0
8	0	1	0	0
9	0	1	0	0
10	1	0	0	0
11	0	1	0	0
12	0	1	0	0
13	0	0	1	0
14	0	0	0	1
15	0	0	0	1
16	0	1	0	0
17	0	0	1	0
18	1	0	0	0
19	0	1	0	0
20	0	0	0	1
21	0	0	1	0
22	0	1	0	0
23	0	1	0	0
24	0	0	1	0
25	0	0	1	0
26	0	0	1	0
27	0	0	0	1
28	0	1	0	0
29	0	0	1	0
30	0	1	0	0

TOTAL	2	13	11	4
%	7%	43%	37%	13%

Gráfica 23
Rasgos A2 - 6.2
Respeto signos de puntuación y pausas correspondientes al leer.



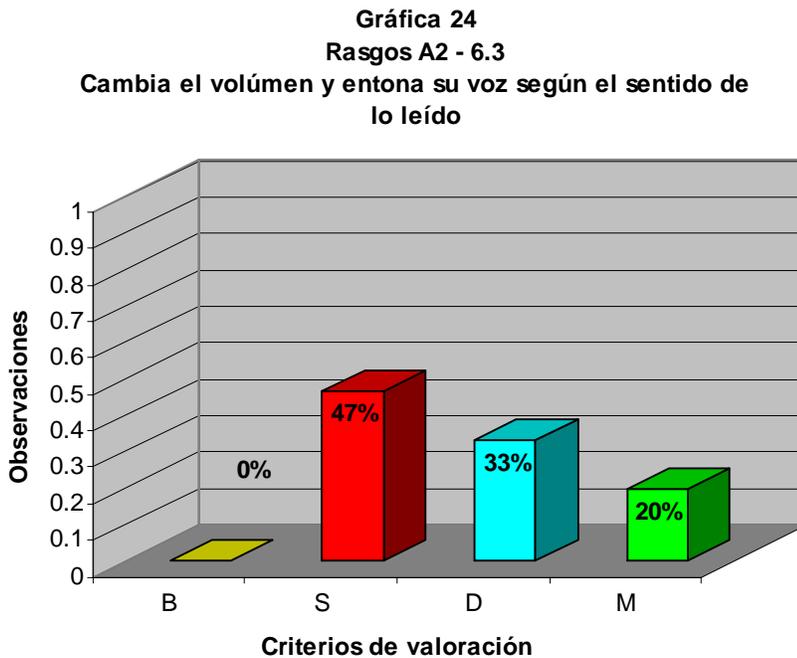
Suma

30
100%

Concentrado 6.3

No. Obs	B	S	D	M
1	0	0	1	0
2	0	0	0	1
3	0	0	0	1
4	0	1	0	0
5	0	1	0	0
6	0	0	1	0
7	0	0	1	0
8	0	1	0	0
9	0	1	0	0
10	0	1	0	0
11	0	0	1	0
12	0	1	0	0
13	0	0	1	0
14	0	0	0	1
15	0	0	0	1
16	0	1	0	0
17	0	0	1	0
18	0	1	0	0
19	0	1	0	0
20	0	0	0	1
21	0	0	1	0
22	0	0	1	0
23	0	1	0	0
24	0	1	0	0
25	0	1	0	0
26	0	0	1	0
27	0	0	0	1
28	0	1	0	0
29	0	0	1	0
30	0	1	0	0

TOTAL	0	14	10	6
%	0%	47%	33%	20%



Suma

30
100%

Interpretación: En cuanto a la calidad de lectura, de los que leyeron en voz alta se mostró que la mayoría (70%) leyó claramente lo suficiente, un 17% fue bueno y de una minoría (13%) se mostró mala o nula al no participar para leer.

De los que leyeron mostraron en un 43% respetar los signos de puntuación y las pausas, en un 37% de las veces observadas se mostraron deficientes, de un 13% fue mala o nula pues no leyeron, y solo una minoría del 7% mostró bueno el criterio de éste rasgo.

Un 47% mostró en suficiencia el cambio de voz y entonación según el sentido de lo leído, un 33% lo mostró deficiente y un 20% no realizó la actividad de lectura como lo pidieron.

Comentario: En cuanto a la calidad en su lectura mostró ser lo suficiente clara en su mayoría de veces observada, aunque requiere de práctica para mejorar su entonación y volumen.

Vaciado y concentrado de la Guía de Observación aplicada a los docentes del Colegio Grupo Rosario Castellanos S. C.

Muestra representativa y disponible: 30 observaciones (100 %)

Guía de Observación (Anexo 3)

Variable: Hábito lector en el docente

Objetivo: Identificar el grado de presencia de hábito lector en el docente a partir de las actividades de lectura dentro del aula.

Indicadores de la variable:

Indicador 1: Utiliza estrategias de lectura dentro del salón.

Criterios de valoración en lista checable:

N = Nunca

C = Casi siempre

A = Algunas veces

S = Siempre

Indicador 2: Aprovecha oportunidades para leer y las comparte.

Criterios de valoración en lista checable:

N = Nunca

C = Casi siempre

A = Algunas veces

S = Siempre

Indicador 3: Muestra entusiasmo al leer.

Criterios de valoración en escala estimativa:

B = Bueno

D = Deficiente

S = Suficiente

M = Malo (o Nulo)

Concentrado 1.1

No. Obs	N	A	C	S
1	1	0	0	0
2	1	0	0	0
3	1	0	0	0
4	0	0	0	1
5	0	0	0	1
6	1	0	0	0
7	0	0	0	1
8	1	0	0	0
9	0	0	1	0
10	0	0	0	1
11	0	0	0	1
12	0	0	0	1
13	1	0	0	0
14	0	0	0	1
15	0	0	1	0
16	0	0	0	1
17	1	0	0	0
18	0	0	0	1
19	0	0	0	1
20	1	0	0	0
21	0	0	0	1
22	0	0	0	1
23	1	0	0	0
24	0	0	0	1
25	0	0	0	1
26	1	0	0	0
27	1	0	0	0
28	1	0	0	0
29	1	0	0	0
30	0	0	1	0

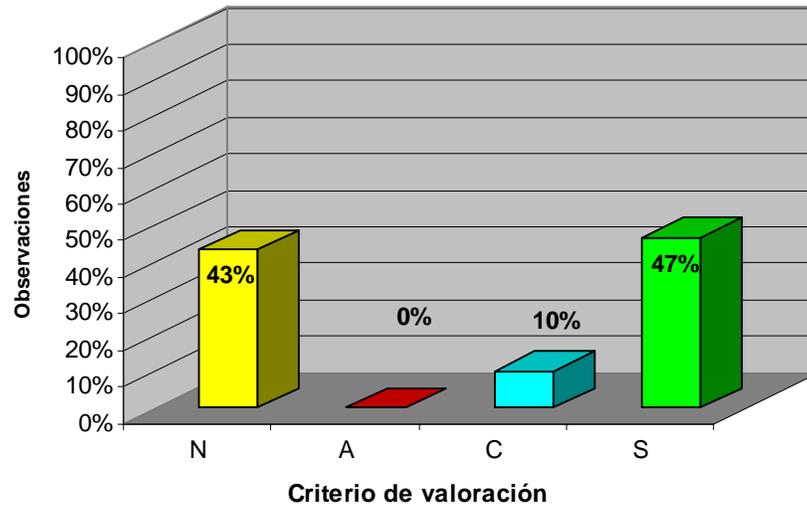
TOTAL	13	0	3	14
%	43%	0%	10%	47%

Suma

30
100%

Gráfica 25
Rasgos A3 - 1.1

Utiliza y/o promueve la anticipacion, prediccion e inferencia al leer



Concentrado 1.2

No. Obs	N	A	C	S
1	0	0	1	0
2	0	0	1	0
3	0	0	0	1
4	0	0	0	1
5	0	0	0	1
6	0	0	0	1
7	0	0	0	1
8	0	0	0	1
9	0	0	0	1
10	0	0	0	1
11	1	0	0	0
12	0	0	0	1
13	1	0	0	0
14	0	0	0	1
15	1	0	0	0
16	0	0	0	1
17	0	0	0	1
18	0	0	0	1
19	0	0	0	1
20	0	0	1	0
21	0	0	0	1
22	0	0	0	1
23	0	0	0	1
24	0	0	0	1
25	0	0	0	1
26	0	1	0	0
27	0	0	1	0
28	0	0	0	1
29	0	0	0	1
30	0	0	1	0

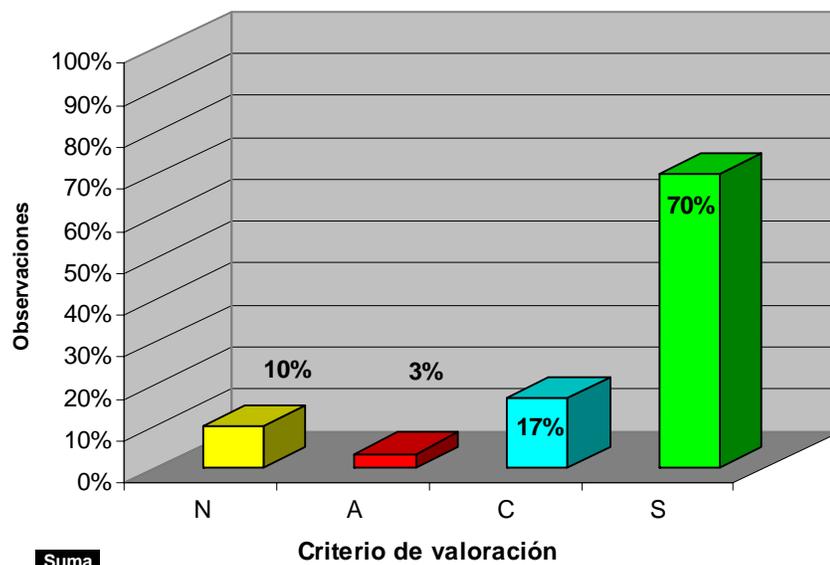
TOTAL	3	1	5	21
%	10%	3%	17%	70%

Suma

30
100%

Gráfica 26
Rasgos A3 - 1.2

Realiza antes, durante o despues de la lectura cuestionamientos



Concentrado 1.3

No. Obs	N	A	C	S
1	1	0	0	0
2	1	0	0	0
3	0	0	1	0
4	0	0	0	1
5	0	0	0	1
6	0	0	0	1
7	0	0	0	1
8	0	0	1	0
9	0	0	0	1
10	0	0	0	1
11	0	0	1	0
12	1	0	0	0
13	0	0	1	0
14	0	0	0	1
15	1	0	0	0
16	1	0	0	0
17	0	0	0	1
18	0	0	0	1
19	0	0	0	1
20	0	0	1	0
21	1	0	0	0
22	1	0	0	0
23	0	0	0	1
24	0	0	0	1
25	1	0	0	0
26	1	0	0	0
27	1	0	0	0
28	0	0	0	1
29	0	1	0	0
30	0	1	0	0

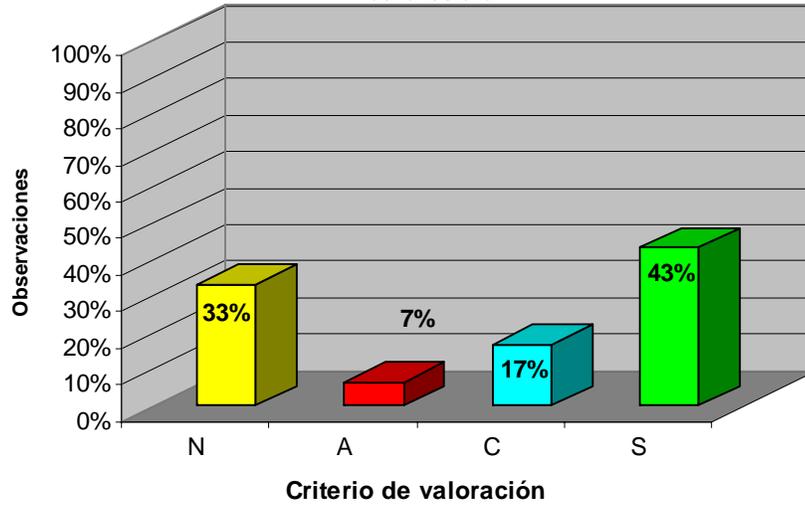
TOTAL	10	2	5	13
%	33%	7%	17%	43%

Suma

30
100%

Gráfica 27
Rasgos A3 - 1.3

Propicia uan actividad manual, artistica o de imaginacion acerca de la lectura



Concentrado 1.4

No. Obs	N	A	C	S
1	0	0	1	0
2	1	0	0	0
3	1	0	0	0
4	0	0	0	1
5	1	0	0	0
6	0	0	0	1
7	1	0	0	0
8	1	0	0	0
9	0	0	0	1
10	1	0	0	0
11	1	0	0	0
12	1	0	0	0
13	1	0	0	0
14	0	0	0	1
15	1	0	0	0
16	1	0	0	0
17	0	1	0	0
18	0	0	1	0
19	0	0	0	1
20	0	0	0	1
21	0	0	1	0
22	1	0	0	0
23	0	0	1	0
24	0	0	0	1
25	1	0	0	0
26	0	0	1	0
27	0	0	1	0
28	0	0	0	1
29	1	0	0	0
30	0	0	1	0

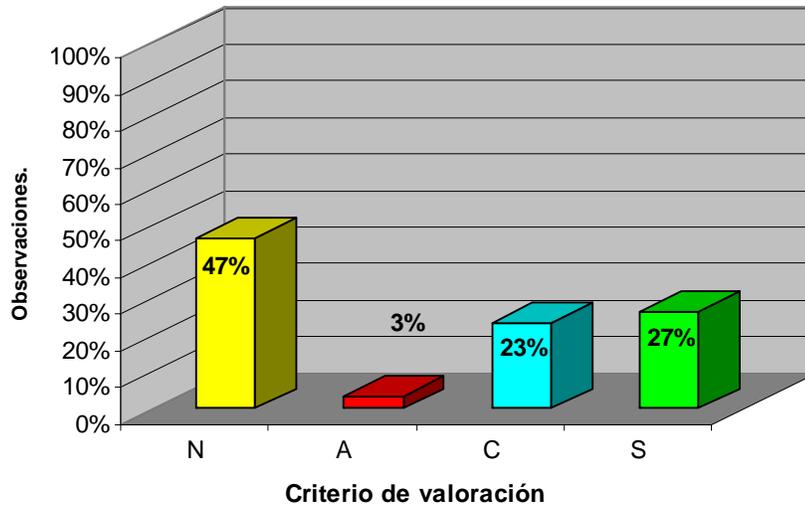
TOTAL	14	1	7	8
%	47%	3%	23%	27%

Suma

30
100%

Gráfica 28
Rasgos A3 - 1.4

Promueve la lectura de otros textos: cuentos, periodicos u otros



Concentrado 1.5

No. Obs	N	A	C	S
1	1	0	0	0
2	1	0	0	0
3	1	0	0	0
4	1	0	0	0
5	1	0	0	0
6	0	0	0	1
7	0	0	0	1
8	0	1	0	0
9	0	0	1	0
10	1	0	0	0
11	1	0	0	0
12	1	0	0	0
13	1	0	0	0
14	0	0	0	1
15	1	0	0	0
16	0	1	0	0
17	0	0	0	1
18	1	0	0	0
19	1	0	0	0
20	1	0	0	0
21	1	0	0	0
22	1	0	0	0
23	0	0	0	1
24	0	0	0	1
25	1	0	0	0
26	1	0	0	0
27	1	0	0	0
28	0	0	1	0
29	0	0	0	1
30	0	0	1	0

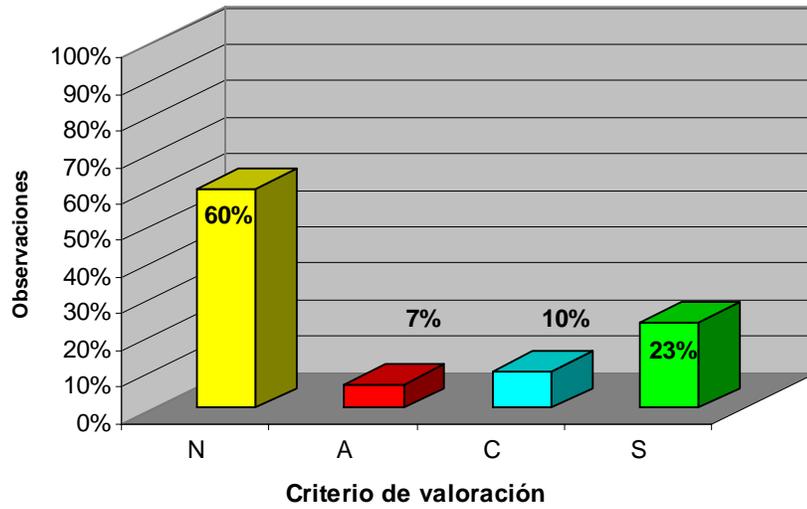
TOTAL	18	2	3	7
%	60%	7%	10%	23%

Suma

30
100%

Gráfica 29
Rasgos A3 - 1.5

Promueve la producción escrita a partir de lo leído



Concentrado 1.6

No. Obs	N	A	C	S
1	1	0	0	0
2	0	0	0	1
3	1	0	0	0
4	1	0	0	0
5	0	0	0	1
6	1	0	0	0
7	1	0	0	0
8	1	0	0	0
9	0	0	1	0
10	0	0	0	1
11	0	0	0	1
12	1	0	0	0
13	0	0	1	0
14	0	0	0	1
15	1	0	0	0
16	0	0	0	1
17	1	0	0	0
18	0	0	1	0
19	1	0	0	0
20	0	0	0	1
21	0	0	0	1
22	1	0	0	0
23	1	0	0	0
24	0	0	0	1
25	1	0	0	0
26	0	0	0	1
27	0	0	1	0
28	1	0	0	0
29	0	0	0	1
30	0	0	0	1

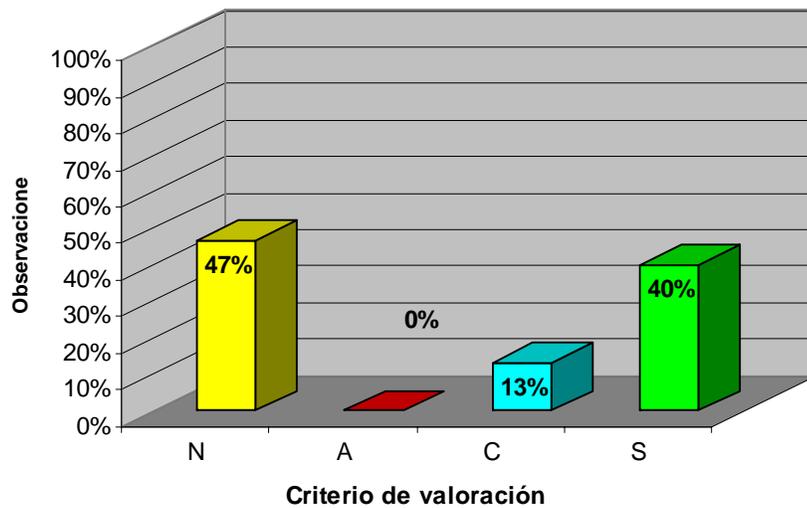
TOTAL	14	0	4	12
%	47%	0%	13%	40%

Suma

30
100%

Gráfica 30
Rasgos A3 - 1.6

Lee en voz alta frente al grupo



Interpretación: En cuanto a que el docente utiliza estrategias de lectura dentro del salón, las que propone la SEP en sus libros para el maestro de anticipación, predicción e inferencia fueron usados *siempre* en un 47% de las veces observadas y en un 43% se observó que *nunca* fueron empleadas, en un 10% de las veces observadas *casi siempre* se usan.

Dentro de la mayoría de las veces en un 70% se observó que *siempre* se recurre a los cuestionamientos ya sea antes, durante o después de la lectura, en un 17% *casi siempre* se emplearon y en un 3% se mostró que *algunas veces* se emplean las preguntas y solo un 10% no utilizó *nunca* cuestionamientos.

En cuanto a propiciar una actividad manual, artística o de imaginación a partir de lo leído en un 43% se observó que *siempre* se realiza, en un 17% *casi siempre* lo realizan y en un 7% de las observaciones: *algunas veces*. Aún así resalta que el 33% de ellas nunca se propició una actividad de éstas.

Por lo que se refiere a promover la lectura de otros textos a parte de los que la SEP propone, como cuentos, periódicos u oros, en un 47% de las veces observadas *nunca* se promovió (cabe aclarar que en su mayoría de las veces se empleaban los textos de la SEP), en un 27% *siempre* se observó la promoción y el uso de otros textos parte de otra editorial o cuentos; se observó también que *casi siempre* en un 23% de las veces fueron empleados otros como los textos de editorial Santillana y *algunas veces* en un 3% se observó la promoción de otros textos como los cuentos.

De acuerdo a la producción escrita a partir de lo leído, en un 60% de las observaciones *nunca* se realizó, en un 10% se notó que *casi siempre* se realizaba y en un 7% *algunas veces*. Esta actividad se observó realizarse *siempre* en un 23% de las veces observadas.

En tanto a la lectura en voz alta por parte del docente en un 47% (casi la mitad) se observó que *nunca* leyeron. Y los que sí leyeron mostraron ser del 40% que *siempre* lo realizaban y en un 13% el docente *casi siempre* leyó.

Comentario: A excepción del uso de cuestionamientos, en cuanto a la presencia de situaciones o rasgos que dan cuenta del uso de estrategias como primer indicador de la presencia de hábito lector en el docente, se observó *nunca ser empleadas o manifiestas en un rango de entre un 30% y 60% de las veces observadas*. Existiendo gran variedad de ellas y no solo las ya mencionadas, la formulación de cuestionamientos se observó ser *siempre* la empleada en un 70% de las veces. Situación que sí da cuenta del uso de estrategias más no de la variabilidad de ellas.

Graficas Indicador 2: Aprovecha oportunidades para leer y las comparte.
Criterios de valoración en lista verificable:

Concentrado 2.1

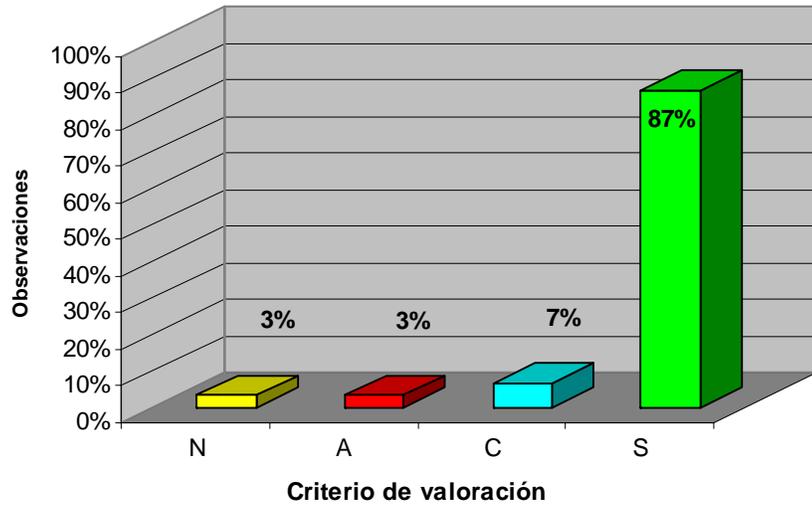
No. Obs	N	A	C	S
1	0	0	0	1
2	0	0	0	1
3	0	0	1	0
4	0	0	0	1
5	0	0	0	1
6	0	0	0	1
7	0	0	0	1
8	0	0	0	1
9	0	0	0	1
10	0	0	0	1
11	0	0	0	1
12	0	0	0	1
13	0	0	0	1
14	1	0	0	0
15	0	0	0	1
16	0	0	0	1
17	0	1	0	0
18	0	0	0	1
19	0	0	0	1
20	0	0	1	0
21	0	0	0	1
22	0	0	0	1
23	0	0	0	1
24	0	0	0	1
25	0	0	0	1
26	0	0	0	1
27	0	0	0	1
28	0	0	0	1
29	0	0	0	1
30	0	0	0	1

TOTAL	1	1	2	26
%	3%	3%	7%	87%

Suma

30
100%

Gráfica 31
Rasgos A3 - 2.1
 Da al grupo el tiempo necesario para leer



Concentrado 2.2

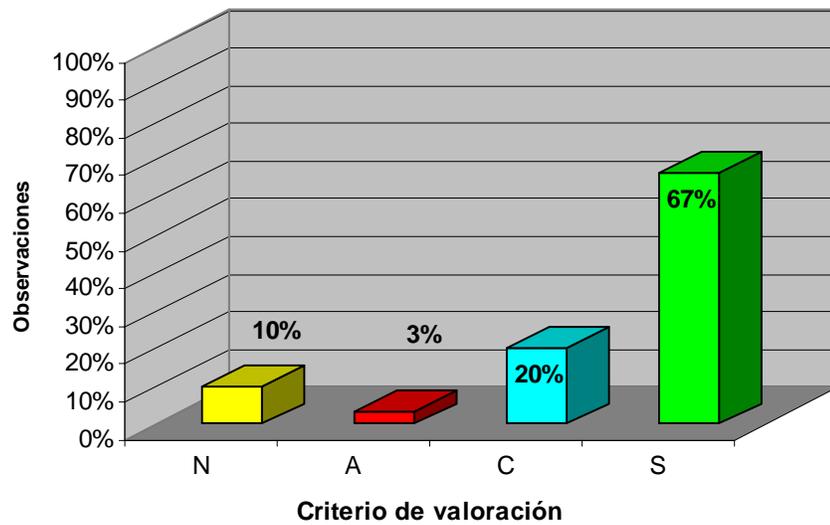
No. Obs	N	A	C	S
1	0	0	0	1
2	0	0	0	1
3	0	0	0	1
4	0	0	0	1
5	0	0	0	1
6	0	0	1	0
7	0	0	0	1
8	0	0	0	1
9	0	0	0	1
10	0	0	0	1
11	0	0	0	1
12	0	0	0	1
13	0	0	1	0
14	0	0	0	1
15	0	0	0	1
16	0	1	0	0
17	1	0	0	0
18	0	0	1	0
19	0	0	0	1
20	0	0	0	1
21	0	0	1	0
22	1	0	0	0
23	0	0	1	0
24	0	0	0	1
25	0	0	0	1
26	0	0	0	1
27	1	0	0	0
28	0	0	1	0
29	0	0	0	1
30	0	0	0	1

TOTAL	3	1	6	20
%	10%	3%	20%	67%

Suma

30
100%

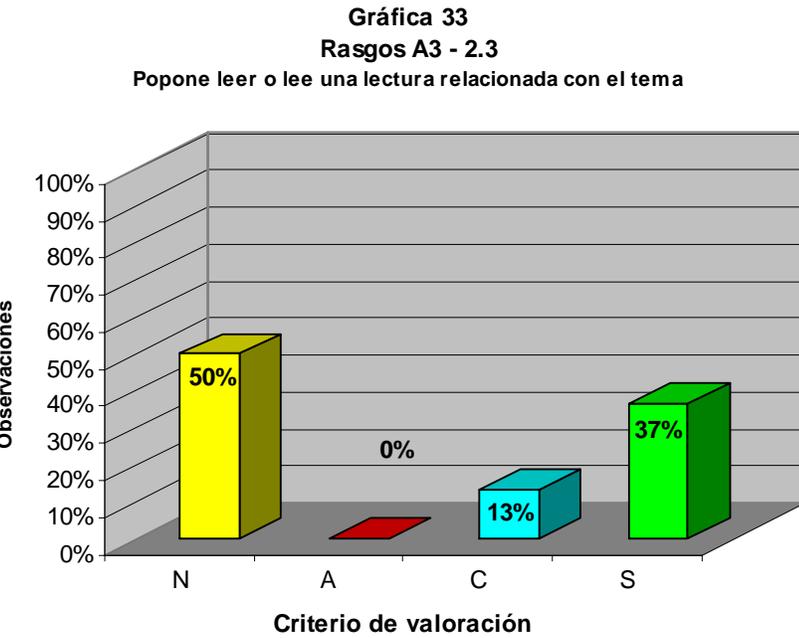
Gráfica 32
Rasgos A3 - 2.2
 Comparte Lecturas o textos fuera de lo programado



Concentrado 2.3

No. Obs	N	A	C	S
1	0	0	1	0
2	1	0	0	0
3	1	0	0	0
4	0	0	1	0
5	0	0	0	1
6	1	0	0	0
7	1	0	0	0
8	0	0	0	1
9	0	0	1	0
10	0	0	0	1
11	1	0	0	0
12	1	0	0	0
13	1	0	0	0
14	1	0	0	0
15	1	0	0	0
16	1	0	0	0
17	1	0	0	0
18	1	0	0	0
19	1	0	0	0
20	1	0	0	0
21	0	0	0	1
22	0	0	0	1
23	0	0	0	1
24	0	0	0	1
25	0	0	1	0
26	0	0	0	1
27	0	0	0	1
28	0	0	0	1
29	1	0	0	0
30	0	0	0	1

TOTAL	15	0	4	11
%	50%	0%	13%	37%



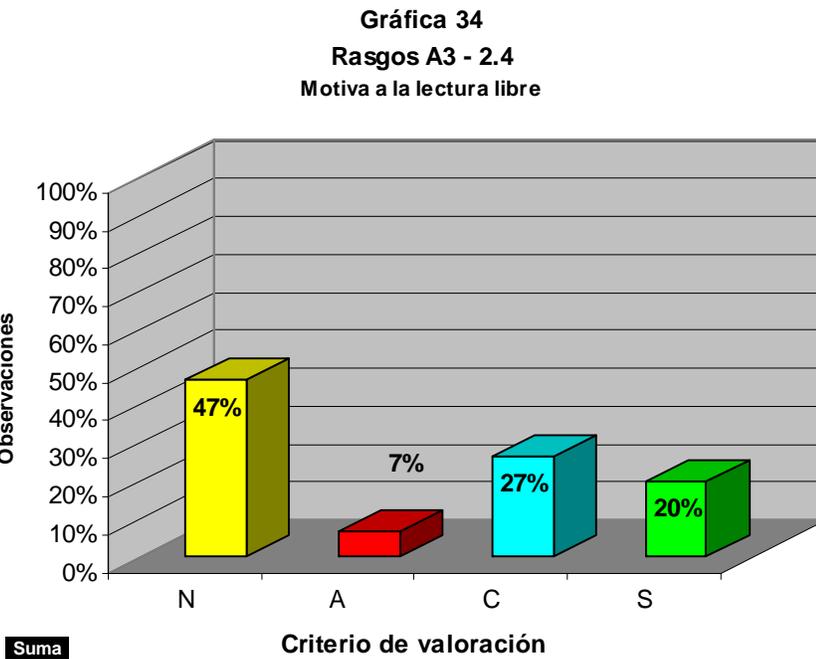
Suma

30
100%

Concentrado 2.4

No. Obs	N	A	C	S
1	1	0	0	0
2	1	0	0	0
3	0	0	1	0
4	1	0	0	0
5	0	0	1	0
6	1	0	0	0
7	1	0	0	0
8	1	0	0	0
9	0	0	1	0
10	1	0	0	0
11	0	0	1	0
12	0	1	0	0
13	0	0	1	0
14	1	0	0	0
15	0	0	0	1
16	1	0	0	0
17	0	0	0	1
18	1	0	0	0
19	1	0	0	0
20	1	0	0	0
21	0	0	0	1
22	0	1	0	0
23	1	0	0	0
24	0	0	0	1
25	1	0	0	0
26	0	0	0	1
27	0	0	1	0
28	0	0	1	0
29	0	0	1	0
30	0	0	0	1

TOTAL	14	2	8	6
%	47%	7%	27%	20%



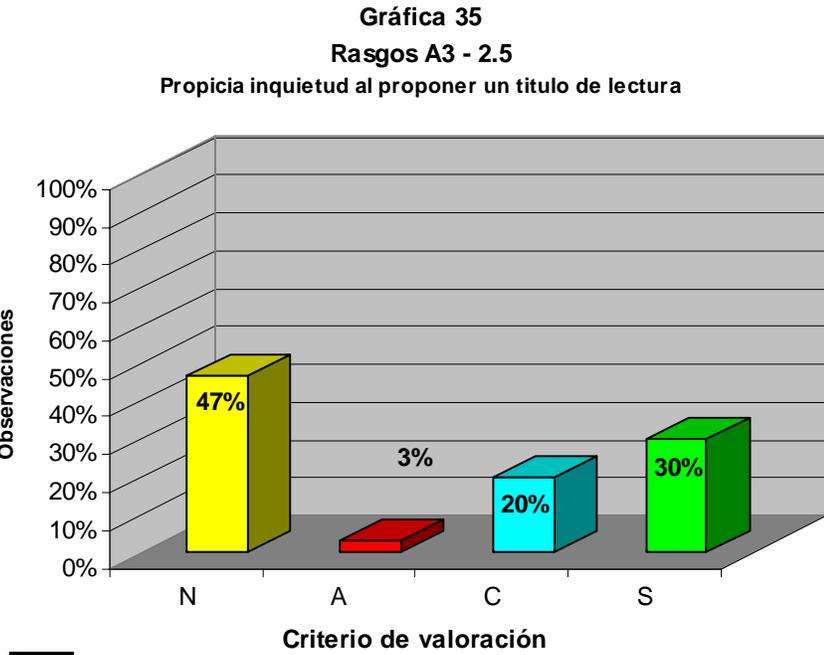
Suma

30
100%

Concentrado 2.5

No. Obs	N	A	C	S
1	1	0	0	0
2	1	0	0	0
3	1	0	0	0
4	0	0	0	1
5	0	0	0	1
6	0	0	1	0
7	0	0	1	0
8	1	0	0	0
9	0	0	1	0
10	1	0	0	0
11	0	0	1	0
12	1	0	0	0
13	1	0	0	0
14	0	0	0	1
15	0	0	0	1
16	0	0	0	1
17	1	0	0	0
18	0	0	0	1
19	0	0	1	0
20	0	0	1	0
21	0	1	0	0
22	1	0	0	0
23	1	0	0	0
24	0	0	0	1
25	0	0	0	1
26	1	0	0	0
27	0	0	0	1
28	1	0	0	0
29	1	0	0	0
30	1	0	0	0

TOTAL	14	1	6	9
%	47%	3%	20%	30%



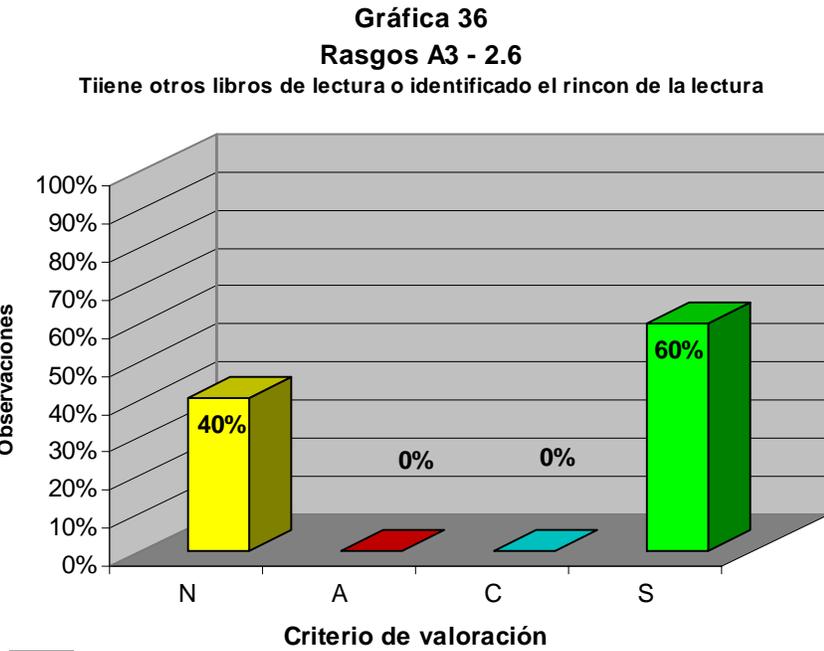
Suma

30
100%

Concentrado 2.6

No. Obs	N	A	C	S
1	0	0	0	1
2	1	0	0	0
3	1	0	0	0
4	0	0	0	1
5	1	0	0	0
6	0	0	0	1
7	0	0	0	1
8	1	0	0	0
9	0	0	0	1
10	1	0	0	0
11	1	0	0	0
12	1	0	0	0
13	1	0	0	0
14	0	0	0	1
15	0	0	0	1
16	0	0	0	1
17	0	0	0	1
18	0	0	0	1
19	0	0	0	1
20	0	0	0	1
21	0	0	0	1
22	1	0	0	0
23	1	0	0	0
24	0	0	0	1
25	0	0	0	1
26	1	0	0	0
27	0	0	0	1
28	0	0	0	1
29	1	0	0	0
30	0	0	0	1

TOTAL	12	0	0	18
%	40%	0%	0%	60%



Suma

30
100%

Interpretación: En cuanto a que si el docente aprovecha oportunidades para leer y las comparte, se logró observar que en un 87% de las veces, se da *siempre* el tiempo necesario para leer u opinar acerca de la lectura tratada en el grupo, en un 7% *casi siempre* se dio, en un 3% (una vez) *algunas veces* se dio y en otra minoría similar de 3% nunca se dio.

También se mostró en un 67% de las veces observadas que el docente *siempre* comparte las lecturas o textos fuera de lo programado, en un 20% de las veces *casi siempre* lo hicieron, en un 3% (una observación) se dio *algunas veces* y en un 10% se observó que *nunca* las compartieron.

Las lecturas leídas mostraron en un 50% *nunca* ser relacionada con el tema de clase o efeméride, en un 13% de las observaciones fueron *casi siempre* relacionadas y en un 37% *siempre* estuvieron relacionadas al tema.

En un 47% de las veces se observó que *nunca* el docente motivó a la lectura libre, en un 7% (dos observaciones) *algunas veces*, en un 27% se mostró que *casi siempre* se motivó y en solo un 20% de ellas *siempre* motivaron a la lectura libre.

En un 47% *nunca* propició inquietud el docente al proponer el título de la lectura, en un 30% *siempre* se observó la inquietud propiciada por leer, en un 20% *casi siempre* se logró y en un 3% (una observación) se propició *algunas veces*.

En un 60% de las observaciones se notó la presencia de otros libros de lectura, no precisamente del Rincón de la Lectura si no, de texto español editorial Santillana, de historia y geografía de SEP y en un 40% se observó que *nunca* estuvo identificado propiamente el Rincón de la Lectura.

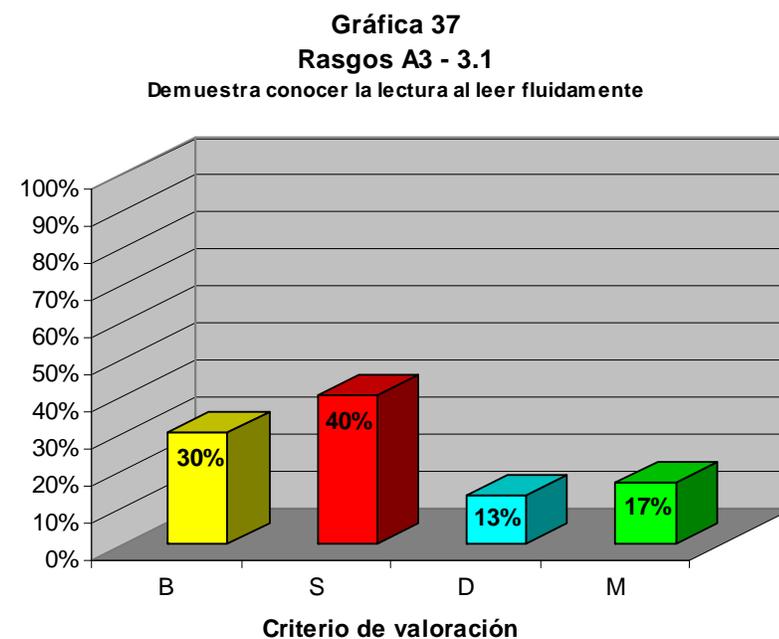
Comentario: El compartir la lectura, dar tiempo necesario para leer y tener identificado el Rincón de la Lectura y otros textos *siempre* observado de entre un 60% y un 80% de las veces, dan cuenta clara del indicador. Sin embargo, en la mitad de las observaciones (50%) se notó que no se propone otra lectura relacionada al tema programado, tampoco se propicia una inquietud cuando el maestro propone un título y en un mismo porcentaje *nunca* se motiva a la lectura libre. Se cubren los elementos necesarios más no se aprovecha al máximo las oportunidades.

Graficas Indicador 3: Muestra entusiasmo al leer. Criterios de valoración en escala estimativa:

Concentrado 3.1

No. Obs	B	S	D	M
1	0	1	0	0
2	0	1	0	0
3	0	0	1	0
4	0	0	0	1
5	1	0	0	0
6	1	0	0	0
7	0	1	0	0
8	0	1	0	0
9	0	1	0	0
10	0	0	1	0
11	1	0	0	0
12	0	0	0	1
13	0	0	1	0
14	1	0	0	0
15	0	1	0	0
16	0	1	0	0
17	0	0	0	1
18	1	0	0	0
19	0	0	0	1
20	0	1	0	0
21	1	0	0	0
22	1	0	0	0
23	0	0	0	1
24	1	0	0	0
25	0	0	1	0
26	0	1	0	0
27	1	0	0	0
28	0	1	0	0
29	0	1	0	0
30	0	1	0	0

TOTAL	9	12	4	5
%	30%	40%	13%	17%



Suma

30
100%

Concentrado 3.2

No. Obs	B	S	D	M
1	0	1	0	0
2	0	1	0	0
3	0	1	0	0
4	0	0	0	1
5	1	0	0	0
6	0	1	0	0
7	0	1	0	0
8	0	1	0	0
9	0	1	0	0
10	0	1	0	0
11	1	0	0	0
12	0	0	0	1
13	0	1	0	0
14	1	0	0	0
15	0	1	0	0
16	0	1	0	0
17	0	0	0	1
18	0	1	0	0
19	0	0	0	1
20	0	1	0	0
21	1	0	0	0
22	0	1	0	0
23	0	0	0	1
24	1	0	0	0
25	0	1	0	0
26	0	1	0	0
27	0	1	0	0
28	0	1	0	0
29	1	0	0	0
30	0	1	0	0

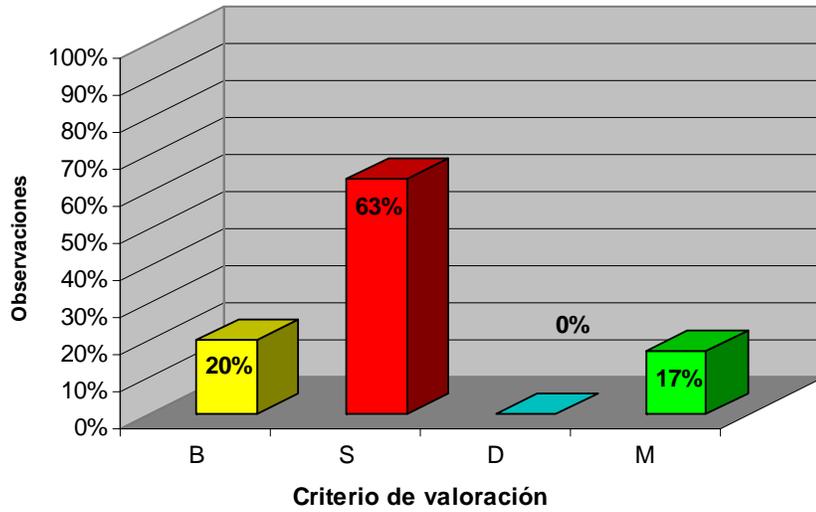
TOTAL	6	19	0	5
%	20%	63%	0%	17%

Suma

30
100%

Gráfica 38
Rasgos A3 - 3.2

Hace entonaciones de voz y pausas adecuadas al leer



Concentrado 3.3

No. Obs	B	S	D	M
1	0	1	0	0
2	0	1	0	0
3	0	0	1	0
4	0	0	0	1
5	0	1	0	0
6	0	1	0	0
7	0	1	0	0
8	0	1	0	0
9	0	1	0	0
10	0	1	0	0
11	1	0	0	0
12	0	0	0	1
13	0	1	0	0
14	1	0	0	0
15	0	1	0	0
16	1	0	0	0
17	0	0	0	1
18	1	0	0	0
19	0	0	0	1
20	0	1	0	0
21	0	1	0	0
22	0	1	0	0
23	0	0	0	1
24	1	0	0	0
25	0	0	1	0
26	0	1	0	0
27	0	1	0	0
28	0	1	0	0
29	1	0	0	0
30	1	0	0	0

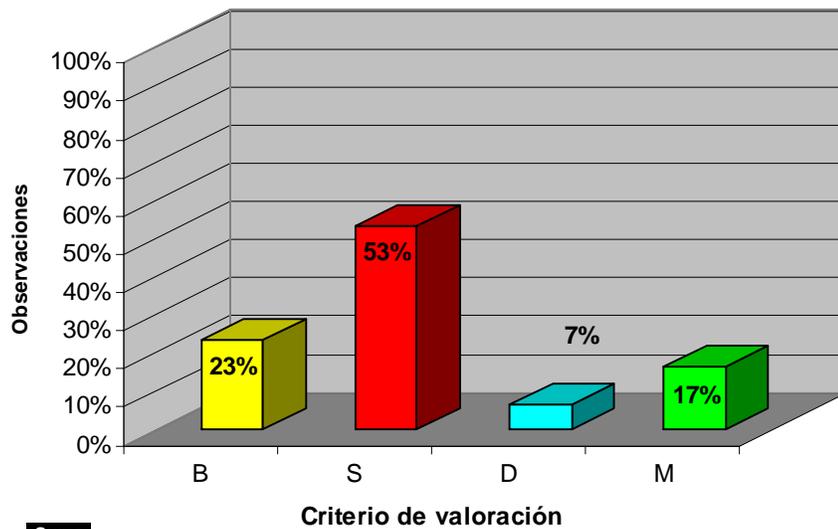
TOTAL	7	16	2	5
%	23%	53%	7%	17%

Suma

30
100%

Gráfica 39
Rasgos A3 - 3.3

Capta con facilidad la atención del grupo al leer



Concentrado 3.4

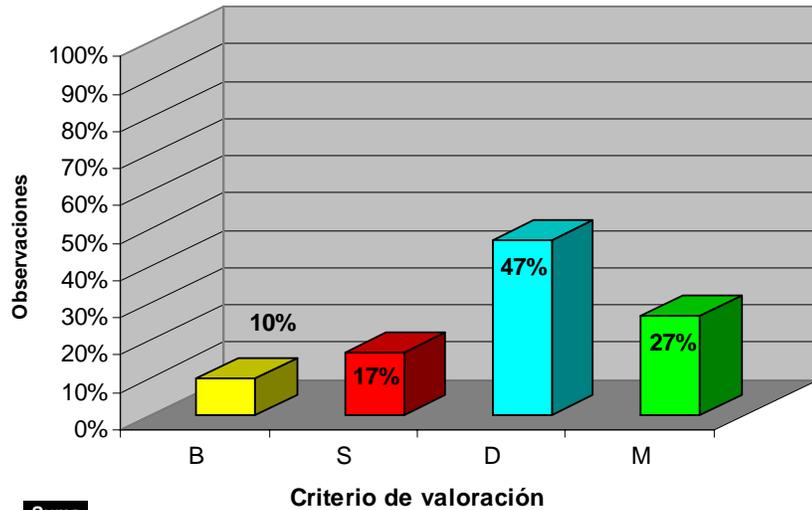
No. Obs	B	S	D	M
1	0	0	1	0
2	0	0	0	1
3	0	0	1	0
4	0	0	0	1
5	0	0	1	0
6	0	0	1	0
7	0	0	1	0
8	0	0	1	0
9	0	0	1	0
10	0	0	1	0
11	0	1	0	0
12	0	0	1	0
13	0	0	1	0
14	1	0	0	0
15	0	1	0	0
16	0	0	1	0
17	0	1	0	0
18	0	0	0	1
19	0	0	1	0
20	0	0	0	1
21	0	0	0	1
22	0	0	1	0
23	0	0	0	1
24	1	0	0	0
25	0	0	0	1
26	1	0	0	0
27	0	1	0	0
28	0	1	0	0
29	0	0	1	0
30	0	0	0	1

TOTAL	3	5	14	8
%	10%	17%	47%	27%

Suma

30
100%

Gráfica 40
Rasgos A3 - 3.4
Comenta con el grupo el gusto por la lectura



Concentrado 3.5

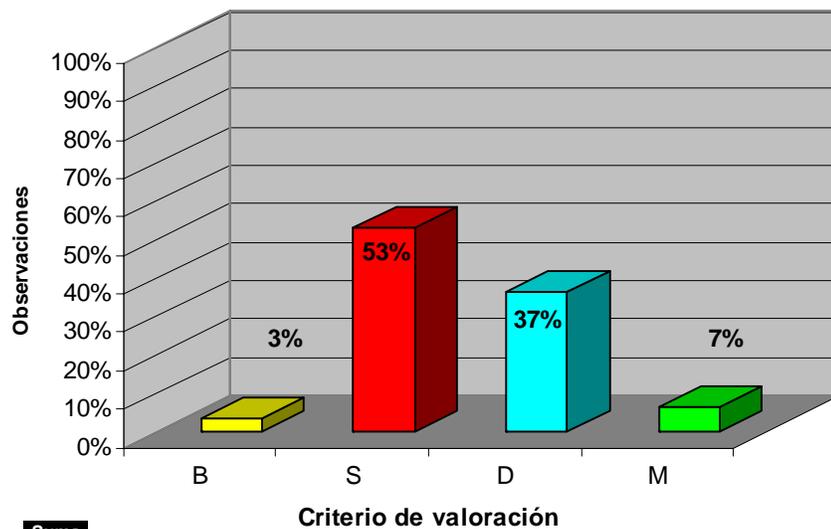
No. Obs	B	S	D	M
1	0	1	0	0
2	0	1	0	0
3	0	1	0	0
4	0	0	0	1
5	0	1	0	0
6	0	1	0	0
7	0	1	0	0
8	0	1	0	0
9	0	0	1	0
10	0	0	1	0
11	0	0	1	0
12	0	0	1	0
13	0	0	1	0
14	0	1	0	0
15	0	1	0	0
16	0	0	1	0
17	0	0	0	1
18	0	0	1	0
19	0	1	0	0
20	0	1	0	0
21	0	0	1	0
22	0	0	1	0
23	0	1	0	0
24	1	0	0	0
25	0	0	1	0
26	0	1	0	0
27	0	1	0	0
28	0	1	0	0
29	0	0	1	0
30	0	1	0	0

TOTAL	1	16	11	2
%	3%	53%	37%	7%

Suma

30
100%

Gráfica 41
Rasgos A3 - 3.5
Contagia el gusto y provoca que quieran leer el mismo texto



Interpretación: En cuanto a identificar si el docente muestra entusiasmo al leer, se puede notar sobre la escala estimativa que el 17% de las observaciones no leyeron en voz alta las docentes, del resto se demostró en un 30% *bueno* el conocer la lectura al leer fluidamente, en un 40% de las observaciones el entusiasmo se mostró *suficiente* y en un 13% se mostró *deficiente*.

Considerando el mismo porcentaje de docentes que leyeron, se observó que en un 20% de las observaciones mostró *bueno* la entonación de voz y pausas adecuadas al leer, un 63% demostró ser *suficiente* y no se mostraron deficiencias o malas lecturas.

Así mismo se mostró que del porcentaje de docentes que leyeron, en 23% de las observaciones se estimó como *bueno* la facilidad con que la docente captó la atención del grupo al leer, en un 53% de las observaciones se estima que fue *suficiente*, solo en un 7% se notó la *deficiencia* en éste rango y continua un 17% que más que decir malo corresponde a que no leyó.

Al observarse si el docente comenta con el grupo el gusto por la lectura, solo en un 10% de las observaciones se estimó como *bueno* , un 17% como *suficiente* el comentario, el 47% como *deficiente* y un 27% como *nulo* el comentario.

En cuanto a contagiar el gusto y provocar que quieran leer el mismo texto, solo el 3% (una observación) se estimó como *bueno*, en un 53% como *suficiente*, en un 37% como *deficiente* y un 7% (dos observaciones) como *malo*.

Comentario: Conforme a los datos obtenidos damos cuenta que de las observaciones realizadas en las que el docente leyó en voz alta (83%) se mostró en la mayoría de ellas la presencia de la estimación *suficiente* y *bueno* en conocer la lectura al leerla fluidamente, en hacer entonaciones y pausas

adecuadas, en captar la atención del grupo así como en provocar y contagiar el gusto por leer el mismo texto, aún así dando muestra de la presencia del indicador, es necesario resaltar la deficiencia con mayor carga de porcentaje que corresponde a comentar con el grupo el gusto por leer, y que motiva a reiterar el desarrollo y la inquietud del lector que se puede generar con la constante comunicación entre docente y alumnos para compartir lecturas.

Comentario General

La población de docentes dedicados a las materias de español, que laboran en el Grupo Colegio Rosario Castellanos S. C. empleó estrategias de lectura dentro del salón, aunque carentes de variación y en su mayoría de veces se utilizó las preguntas o cuestionamientos directos. Permitieron el desarrollo eficiente del proceso de la lectura dentro del salón aunque no aprovechando al máximo todas las oportunidades o situaciones que favorecían el placer lector. Mostraron la mayor parte del tiempo el entusiasmo por leer aunque no se propició la comunicación del gusto por la lectura. Situaciones que dan cuenta clara de la presencia de la variable aunque no en su máximo criterio de valoración.

Vaciado y concentrado del Cuestionario aplicado a los docentes del Colegio Grupo Rosario Castellanos S. C.

Muestra representativa y disponible: 11 docentes (100%)

Cuestionario (Anexo 4)

Variable: Presencia de hábito lector en el docente

Objetivo: Conocer los elementos formativos que caracterizan la actividad lectora del docente mediante sus conocimientos lectores.

Indicadores de la variable:

Indicador 1: Datos personales

Indicador 2: Antecedentes de formación académica

Indicador 3 y 4: Conocimiento y gusto por la lectura

Indicador 5: Acciones concretas y proyectos dentro del salón y escuela en relación a la lectura

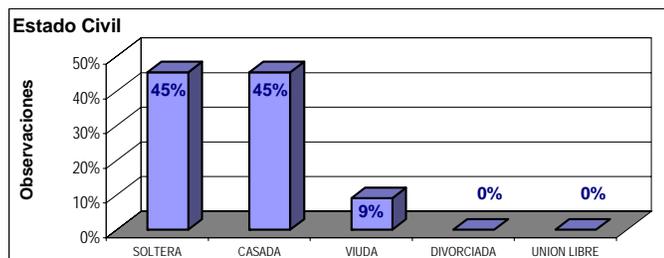
Graficas Indicador 1: Datos personales

Pregunta 1.1 Nombre completo

Comentario: sin necesidad de concentrar y graficar, solo como dato de referencia.

Pregunta 1.2 Estado Civil

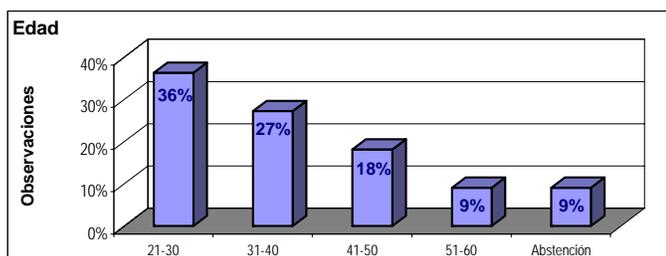
Estado Civil	Cant.	%
SOLTERA	5	45%
CASADA	5	45%
VIUDA	1	9%
DIVORCIADA	0	0%
UNION LIBRE	0	0%
	11	100%



Interpretación: La minoría de la muestra 9% (una persona) dice ser viuda, del resto de la muestra en dos partes iguales 45% (cada una) son casadas y solteras respectivamente.

Pregunta 1.3 Edad

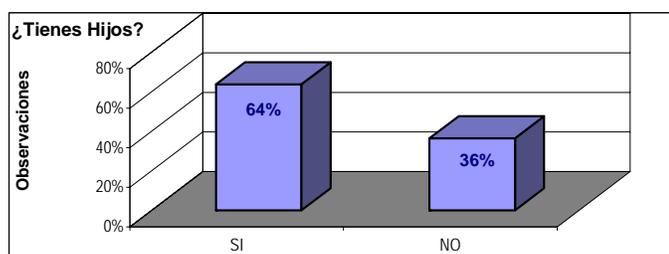
Edad (Años)	Cant.	%
21-30	4	36%
31-40	3	27%
41-50	2	18%
51-60	1	9%
Abstención	1	9%
	11	100%



Interpretación: A excepción de una abstinencia, las respuestas dan cuenta de la gran variedad de entre los 23 y 60 años de edad.

Pregunta 1.4 ¿Tiene hijos?

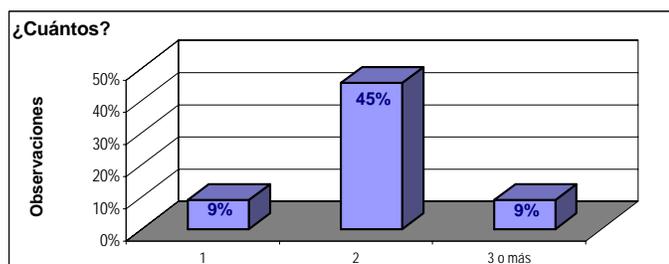
¿Hijos?	Cant.	%
SI	7	64%
NO	4	36%
	11	100%



Interpretación: La mayoría de las docentes encuestadas (64%) tiene hijos, la minoría (36%) menciona que no.

Pregunta 1.5 De tenerlos ¿Cuántos tiene?

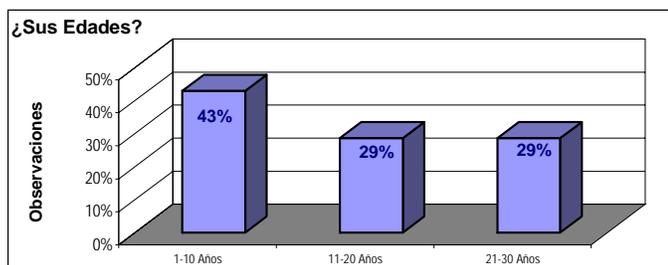
¿Cuántos?	Cant.	%
1	1	9%
2	5	45%
3 o más	1	9%
	7	64%



Interpretación: Del porcentaje de docentes que tienen hijos, el 9% tiene uno, el 45% tiene dos y el otro 9% tiene tres o más. Un 37% de la muestra no tiene hijos.

Pregunta 1.6 De ser así, especifique sus edades de mayor a menor.

Edad	Cant.	%
1-10 Años	6	43%
11-20 Años	4	29%
21-30 Años	4	29%
	14	100%



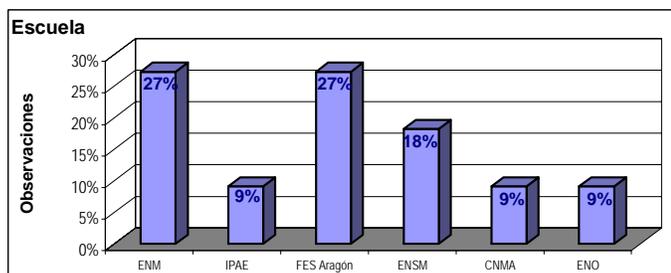
Interpretación: Del 63% que contestaron sí, tiene hijos de entre los 2 años y 29 años de edad.

Comentario: Casi la mitad son solteras y la otra casi mitad son casadas, de las casadas predomina el tener dos hijos, tanto las edades de las docentes se encuentran dentro de un amplio rango de entre 23 y 60 años de edad como las de sus hijos (de las casadas) de entre 2 y 29 años de edad. Y aunque sabemos que el estado civil, económico y social no tienen que ver para el gusto por la lectura, pero estos datos pueden dar cuenta que son diferentes generaciones a las que pertenecen las docentes y por tanto así pueden ser diferentes sus concepciones, formas de enseñar y entender la educación e incluso el desarrollo de la edad infantil por el hecho de vivir cerca de ella.

Graficas Indicador 2: Antecedentes de formación

Pregunta 2.1 ¿De qué escuela egresó con licenciatura o carrera?

Escuela	Cant.	%
ENM	3	27%
IPAE	1	9%
FES Aragón	3	27%
ENSM	2	18%
CNMA	1	9%
ENO	1	9%
	11	100%

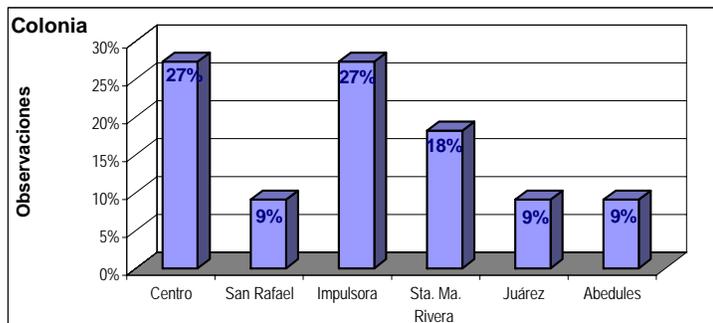


Interpretación: El 27% egresó de la Escuela Nacional de Maestros, otro porcentaje igual egresó de la FES Aragón (UNAM), un 18% de la Escuela Normal Superior y los últimos tres porcentajes de 9% cada uno son del Instituto

Pedagógico Anglo Español, del Colegio Normal Manuel Acosta y de la Escuela Normal Oral.

Pregunta 2.2 ¿Cuál es el domicilio de la escuela mencionada anteriormente?

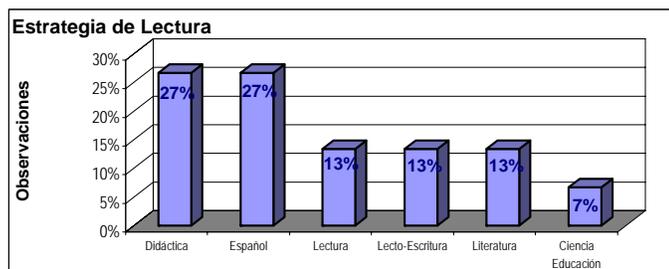
Domicilio/Col.	Cant.	%
Centro	3	27%
San Rafael	1	9%
Impulsora	3	27%
Sta. Ma. Rivera	2	18%
Juárez	1	9%
Abedules	1	9%
	11	100%



Comentario: La referencia de las direcciones correspondientes a cada escuela da cuenta de la diversidad de puntos de donde provienen las docentes.

Pregunta 2.3 Mencione algunas materias curriculares en las que usted conoció practicó estrategias de lectura durante la carrera profesional.

Estrategias Lectura	Cant.	%
Didáctica	4	27%
Español	4	27%
Lectura	2	13%
Lecto-Escritura	2	13%
Literatura	2	13%
Ciencia Educación	1	7%
	15	100%



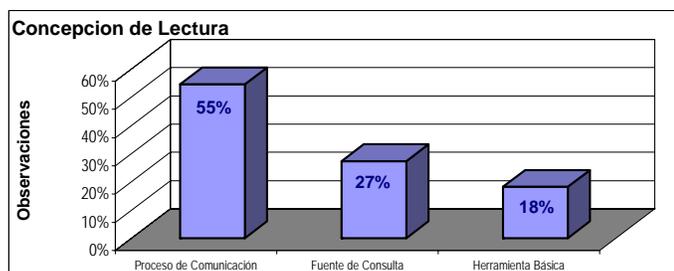
Interpretación: Todas las docentes (100%) mencionaron al menos tres de las materias antes señaladas, cada línea (/) muestra la cantidad de veces que fue mencionada dicha materia, se evitó el porcentaje por no caer en confusión. Principalmente en las materias de Didáctica y de español es donde las docentes revisaron Estrategias de Lectura.

Comentario: Normalistas o profesionistas con carrera a fin, todas las docentes cubren el perfil necesario para ser maestra frente a grupo de la educación básica y la mención de las diversas materias dan cuenta de su conocimiento y práctica de las estrategias de lectura durante su carrera.

Graficas Indicadores 3 y 4: Conocimiento y gusto por la lectura.

Pregunta 3.1 ¿Cuál es su concepción de Lectura?

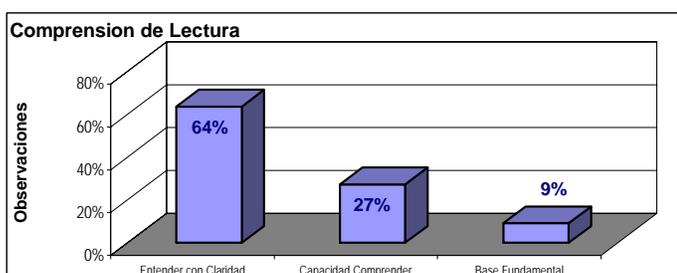
Concepción Lectura	Cant.	%
Proceso de Comunicación	6	55%
Fuente de Consulta	3	27%
Herramienta Básica	2	18%
	11	100%



Interpretación: La mayoría de las docentes encuestadas (55%) conciben a la lectura como un proceso, medio o forma de comunicación con el autor que implica análisis y comprensión, El 27% la considera como fuente de consulta y recreación que incrementa la cultura y una minoría del 18% la concibe como una herramienta básica para el que lea y disfrute de ella.

Pregunta 3.2 ¿Cuál es su concepción de Comprensión Lectora?

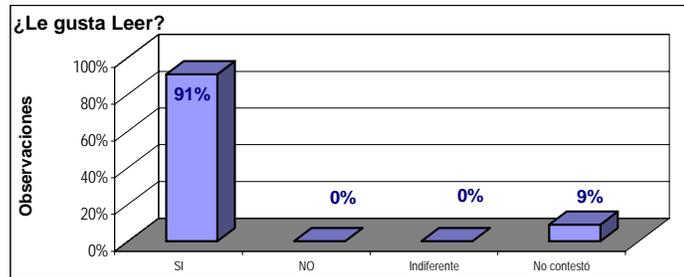
Comprension Lectura	Cant.	%
Entender con Claridad	7	64%
Capacidad Comprender	3	27%
Base Fundamental	1	9%
	11	100%



Interpretación: En su mayoría (64%) las docentes centran su concepción de comprensión lectora como entender, analizar y comprender los mensajes. En otra minoría (27%) coinciden en una capacidad de comprender lo leído al relacionarlo con el medio para construir significado y conocimiento. Y una opinión (9%) considera como base de solución de problemas cotidianos.

Pregunta 4.1 ¿Le gusta leer?

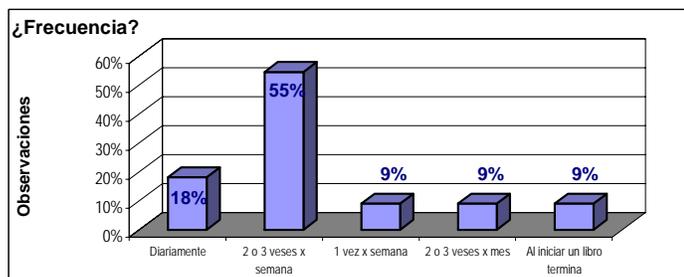
¿Te gusta Leer?	Cant.	%
SI	10	91%
NO	0	0%
Indiferente	0	0%
No contestó	1	9%
	11	100%



Interpretación: Casi todas las encuestadas (91%) afirmaron su gusto por leer, solo hubo una abstinencia en contestar (9%).

Pregunta 4.2 ¿Con qué frecuencia lee?

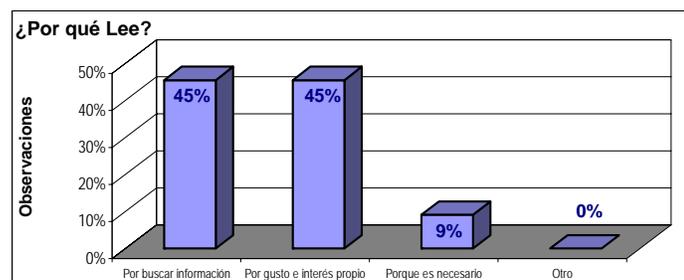
¿Frecuencia?	Cant.	%
Diariamente	2	18%
2 o 3 veces x semana	6	55%
1 vez x semana	1	9%
2 o 3 veces x mes	1	9%
Al iniciar un libro termina	1	9%
	11	100%



Interpretación: De las docentes encuestadas el 18% (dos docentes) contestó leer diariamente, la mayoría (55%) mencionó hacerlo dos o tres veces a la semana y un 27% restante de la población (tres encuestadas) dieron otras respuestas, cada una diferente: una vez a la semana, 2 o 3 meses y que al iniciar un libro lo termina, cada una de éstas tres últimas representan el 9%.

Pregunta 4.3 ¿Por qué lee?

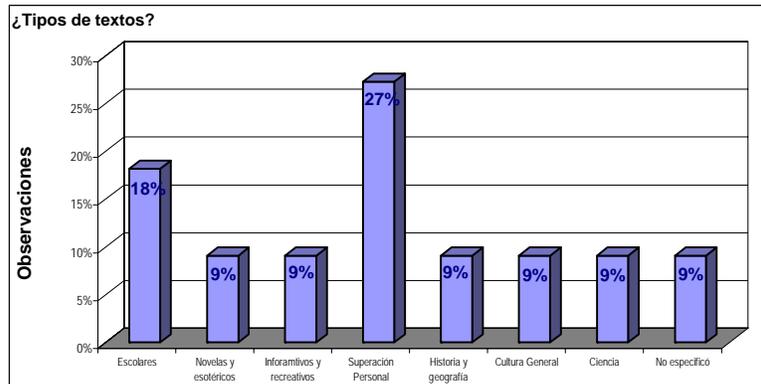
¿Por qué lee?	Cant.	%
Por buscar información	5	45%
Por gusto e interés propio	5	45%
Porque es necesario	1	9%
Otro	0	0%
	11	100%



Interpretación: Casi la mitad (45%) leen por buscar información relacionada al trabajo y al mismo tiempo por gusto e interés propio, y la otra casi mitad (45%) dijo que únicamente por gusto e interés propio, la minoría de 9% (una persona) dijo que por buscar información relacionada al trabajo.

Pregunta 4.4 ¿Qué tipo de textos son los que lee con mayor frecuencia?

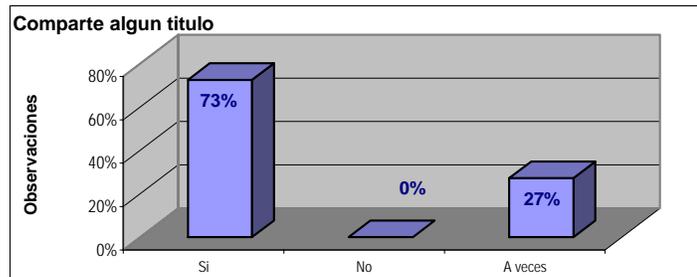
Tipo de Textos que lee	Cant.	%
Escolares	2	18%
Novelas y esotéricos	1	9%
Informativos y recreativos	1	9%
Superación Personal	3	27%
Historia y geografía	1	9%
Cultura General	1	9%
Ciencia	1	9%
No especificó	1	9%
	11	100%



Interpretación: Es muy heterogénea la selección del tipo de lectura de las docentes encuestadas, la mayoría (27%) leen con mayor frecuencia los informativos en los que un docente (9%) involucra también la razón recreativa, otra parte (18%) leen los escolares, de los cuales una docente también involucra novela y esoterismo, y el resto que forma casi la mitad, cada una lee diferente tipo de literatura, así se muestra que un 9% (una persona) prefiere novela, otra superación personal, otra historia y geografía, otra cultura en general, otra prefiere la ciencia y otra no especificó.

Pregunta 4.5 ¿Comparte o platica de algún título o libro con otra u otras personas?

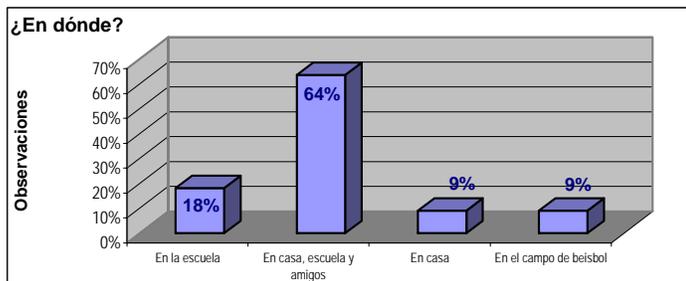
Comparte algún título	Cant.	%
Si	8	73%
No	0	0%
A veces	3	27%
	11	100%



Interpretación: De las docentes encuestadas la mayoría (73%) dicen que sí comparten con otras personas un libro o título, y la minoría (27%) dicen hacerlo a veces.

Pregunta 4.6 De ser sí o a veces ¿En dónde?

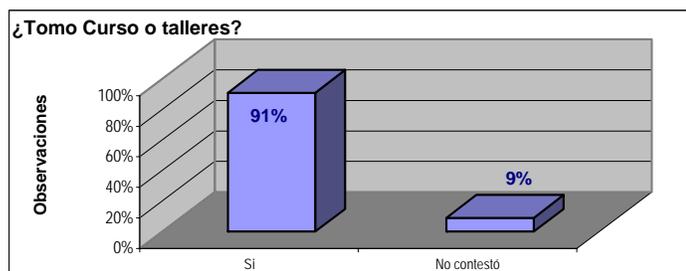
¿En dónde?	Cant.	%
En la escuela	2	18%
En casa, escuela y amigos	7	64%
En casa	1	9%
En el campo de beisbol	1	9%
	11	100%



Interpretación: La mayoría de las docentes (64%) comparten títulos o libros en casa, escuela o amigos, una minoría (18%) solo en la escuela y dos pequeñas partes de 9% en el campo de béisbol y otra solo en casa.

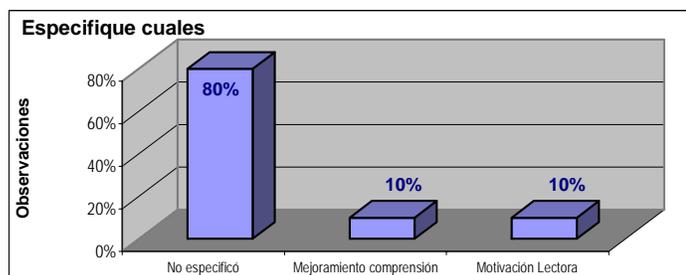
Pregunta 4.7 Si ha tomado cursos o talleres en relación a la lectura, especifique cuáles y en dónde.

Tomo Curso o talleres?	Cant.	%
Si	10	91%
No contestó	1	9%
	11	100%

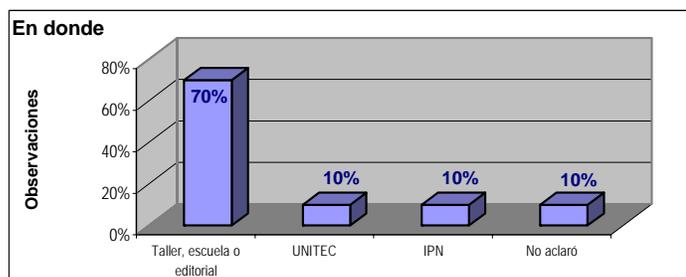


Interpretación: La mayoría (91%) dijo que sí ha tomado cursos o talleres y un 9% (una persona) no contestó.

Especifique cuales	Cant.	%
No especificó	8	80%
Mejoramiento comprensión	1	10%
Motivación Lectora	1	10%
	10	100%



En donde	Cant.	%
Taller, escuela o editorial	7	70%
UNITEC	1	10%
IPN	1	10%
No aclaró	1	10%
	10	100%



Interpretación: De las que sí los han tomado dijeron que han sido: “mejoramiento, estrategias, animación y motivación de la comprensión lectora “ en un 37%. La mayoría (64%) no especificó cuales. De las docentes encuestadas, la mayoría (73%) han sido en la escuela o en casas editoriales, un 9% en la UNITEC, otro 9% en la UPN y solo una (9%) no la contestó.

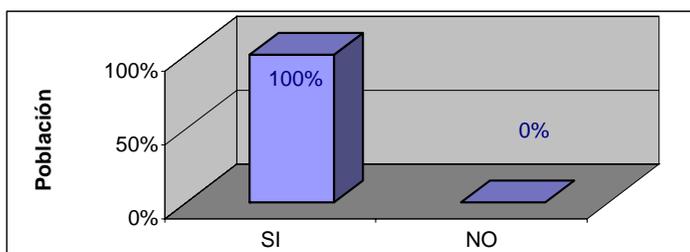
Comentario: Los rasgos observados dan cuenta clara que en su mayoría tienen las docentes los elementos teóricos conceptuales suficientes para definir lectura y comprensión de la lectura.

En cuanto al gusto o dedicación de ésta, mencionan sí gustarles leer aunque de 2 a 3 veces por semana y una minoría diariamente. La mayoría por buscar información más que por recreación, pues solo en un cuestionario se mencionó la novela (aunque no especifica de que tipo). Dicen compartir la lectura en casa o escuela y han tomado todas (100%) algún taller o curso relacionado a la lectura, en su mayoría por proposición de las casas editoriales, sin embargo la mayoría no especificó qué curso. Es claro que existe un conocimiento y un interés en cuanto a las propuestas de lectura pero no es muy evidente el agrado por la lectura.

Graficas Indicador 5: Acciones concretas y proyectos dentro del salón y escuela en relación a la lectura.

Pregunta 5.1 ¿Realiza actividades de lectura dentro de su grupo?

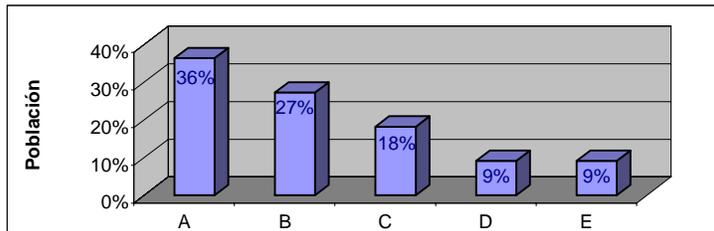
Respuesta	Cant.	%
SI	11	100%
NO	0	0%
Total	11	100%



Interpretación: Todas afirman realizar actividades de lectura dentro del grupo.

Pregunta 5.2 De ser sí ¿Cuáles?

Respuesta	Cant.	%
A	4	36%
B	3	27%
C	2	18%
D	1	9%
E	1	9%
Total	11	100%



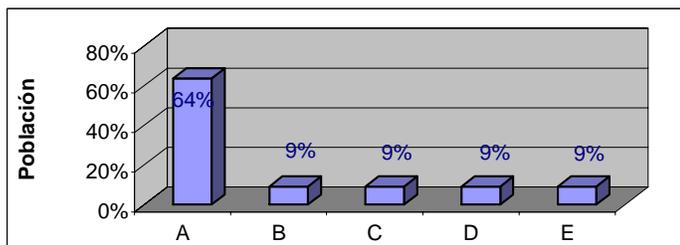
Descripción de Respuestas:

- De comprensión, de análisis, de investigación, por placer y la audición de CD`s y el uso de libros de texto.
- Como la lectura compartida, teatro en el aula y representaciones, lectura oral, individual, en silencio y actividades musicales.
- Informativas con leyendas, historietas y/o cuentos.
- Lectura guiada, comentada con inferencias y preguntas directas.
- Comprensión del significado de palabras y lectura de rapidez.

Interpretación: La mayoría de las encuestadas (36%) dijo emplear actividades de comprensión, de análisis, de investigación, con audición de CD`s y el uso de textos. Otra parte (27%) dijeron emplear el teatro y diversos tipos de lectura, otra minoría (18%) emplean actividades informativas, usan leyendas, historietas y cuentos. Y dos minorías de 9% cada una, dijo emplear la lectura guiada, comentada, con inferencia y con preguntas y la otra de comprensión de palabras y rapidez en la lectura.

Pregunta 5.3 ¿En qué momento o materia?

Respuesta	Cant.	%
A	7	64%
B	1	9%
C	1	9%
D	1	9%
E	1	9%
Total	11	100%



Descripción de Respuestas:

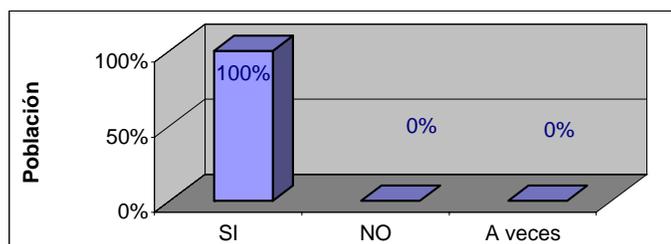
- En todas y dependiendo la actividad

- b) Casi en todas las materias
- c) Al iniciar una actividad para seguir instrucciones
- d) En español, historia y artísticas.
- e) no contestó

Interpretación: La mayoría (64%) emplea las actividades en todas las materias, de las minorías un 9% (una persona) en casi todas, otra de 9% al iniciar una actividad por las instrucciones, otra de 9% en español, historia y educación artística y la última 9% no contestó.

Pregunta 5.4 ¿Lleva a cabo la lectura en voz alta dentro del grupo?

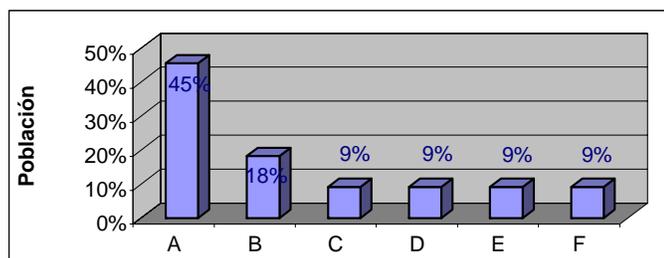
Respuesta	Cant.	%
SI	11	100%
NO	0	0%
A veces	0	0%
Total	11	100%



Interpretación: Todas las docentes (100%) dicen emplear la lectura en voz alta.

Pregunta 5.5 De ser sí o a veces, explique en qué consiste la actividad

Respuesta	Cant.	%
A	5	45%
B	2	18%
C	1	9%
D	1	9%
E	1	9%
F	1	9%
Total	11	100%



Descripción de Respuestas:

- a) Comienza a leer el docente y luego los alumnos continúan ya sea individual, por filas, por equipo o coral, respetando párrafos y signos de puntuación así como explicando.
- b) Se lee en los libros en voz alta por turnos o grupal, Se subraya lo importante, se contestan preguntas Relacionadas con el contenido, se

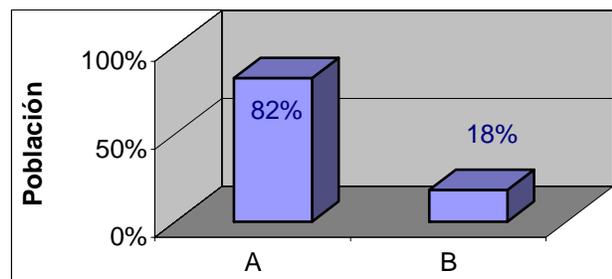
relaciona con el Texto en los ejercicios de los libros y relacionan con conocimientos previos.

- c) En que los alumnos comprendan y razonen el tema, Así como que mejoren la calidad de su lectura en Entonación, volumen y calidad general.
- d) Como cuenta cuentos, se propone darle un sentido a más de científico o informativo hacerla una necesidad de cada alumno para su vida futura.
- e) Se lee un capítulo de la lectura y se les pide a los alumnos que con sus propias palabras expliquen lo leído o que elaboren un dibujo describiendo algún pasaje o personaje o que actúen lo leído.
- f) No contestó

Interpretación: En su mayoría (45%) dijeron que la actividad consiste en que lee primero el docente y luego los alumnos continúan organizados y respetando párrafos, puntos y se dan explicaciones. Otra parte (18%) opinó que consiste en que el grupo lea en voz alta, se contestan preguntas, se relaciona el texto con sus conocimientos. Las tres restantes minorías son muy divergentes, pues en tanto en una (9%) la actividad consiste en que los alumnos comprendan y razonen; en otra como cuenta cuento para lograr una necesidad y en otra específica que se les lee el capítulo a los alumnos y ellos realizan una actividad y una última parte (9%) no contestó.

Pregunta 5.6 Además de las lecturas eje que propone la SEP a través de los libros de lecturas de español ¿Qué otras lecturas ha realizado o propuesto a sus alumnos en el presente ciclo escolar?

Respuesta	Cant.	%
A	9	82%
B	2	18%
Total	11	100%



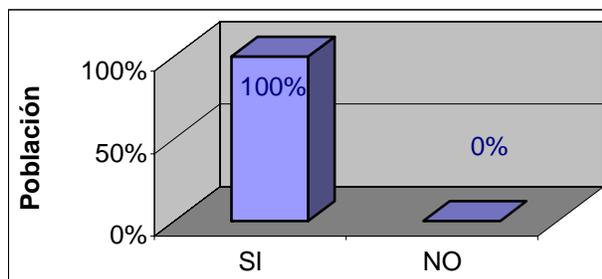
Descripción de Respuestas:

- a) Libros para niños de la biblioteca escolar, que ellos han traído o del Rincón, de alguna colección que pueden ser informativos, culturales o relacionados con el tema y literatura acorde a su edad de varios autores.
- b) No contestó.

Interpretación: Se proponen en su mayoría (82%) diversos títulos de literatura infantil que los mismos niños traen o de los que cuenta la biblioteca del aula, y una minoría de 18% no contestó.

Pregunta 5.7 ¿Tiene destinado un espacio dentro de su salón al Rincón de la Lectura?

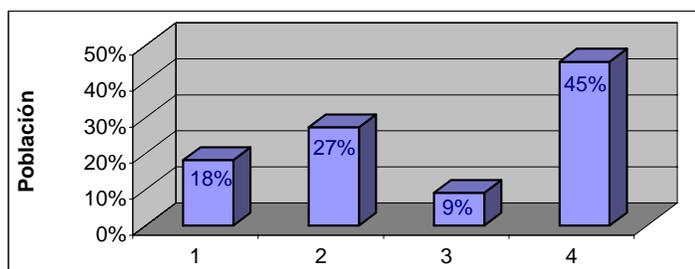
Respuesta	Cant.	%
SI	11	100%
NO	0	0%
Total	11	100%



Interpretación: Todas las encuestadas mencionaron tener un espacio destinado al Rincón de la Lectura.

Pregunta 5.8 De ser sí ¿Cada cuándo lo usa u otorga un espacio de tiempo para la lectura libre?

Respuesta	Cant.	%
1	2	18%
2	3	27%
3	1	9%
4	5	45%
Total	11	100%



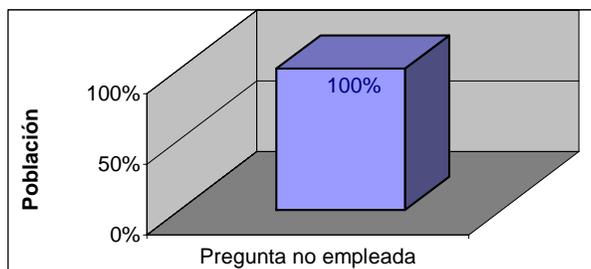
Descripción de Respuestas:

- a) Diario
- b) Dos veces por semana
- c) Dos veces al mes
- d) Otro: 1 - el niño que termina, puede tomar un libro y llevarlo (1); No se le da uso (1); Lectura libre (1); Una vez por semana (2).

Interpretación: La mayoría de las docentes (27%) mencionaron usarlo dos veces por semana, un porcentaje del 18% dijo usarlo diario, otra parte igual una vez por semana y tres minorías de 9% cada una dijeron dos veces al mes, lectura libre y que no se le da uso.

Pregunta 5.9 De ser no ¿Por qué?

Respuesta	Cant.	%
Pregunta no empleada	11	100%
Total	11	100%

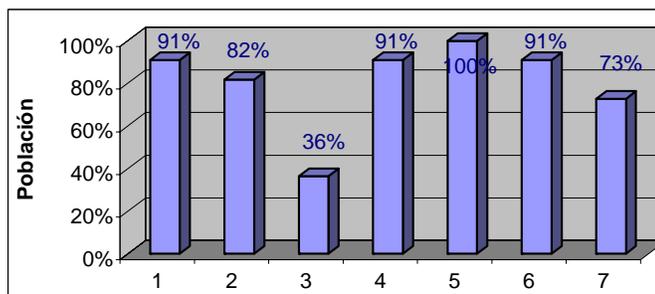


Interpretación: La mayoría de las encuestadas (90%) no contestaron la pregunta por ser la respuesta sí anteriormente, y una minoría (9%) contestó que por que no se realizó difusión.

Pregunta 5.10 Marque con una palomita dentro del paréntesis () de la derecha, si se trata de una actividad en la que no solo ha escuchado de ella, si no que ha asistido o participado

Respuesta	Cant.	%
1	10	91%
2	9	82%
3	4	36%
4	10	91%
5	11	100%
6	10	91%
7	8	73%

Total de Encuestas 11



Descripción de Respuestas:

- a) Feria del libro
- b) Cuenta cuentos
- c) Taller en un Centro de Maestros
- d) Obra de teatro
- e) Proyecto de lectura escolar
- f) Presentación de libros
- g) Muestra y exposición de libros

Interpretación: Todas las docentes (100%) mencionaron participar en el Proyecto de lectura escolar, en su mayoría (91%) mencionaron que han participado en Ferias de libros, en Obras de teatro y Presentaciones de libros. Un 82% han asistido a Cuenta cuentos, un 73% a Muestras y Exposiciones de Libros y una minoría (36%) en Talleres de lectura en Centros de Maestros.

Comentario: Todas mencionaron realizar actividades de lectura dentro del aula, aunque las mencionan muy variadas corresponden a los diferentes tipos de lectura que implican comprensión, análisis, lectura individual, en silencio, compartida y con música en su actividad escolar de casi todas las materias. Todas dijeron llevar la actividad de lectura en voz alta, la mitad de ellas comienza leyendo la docente, en la otra mitad solo leen los alumnos. Utilizan otros textos infantiles a parte de los textos de SEP y mencionaron tener identificado dentro del grupo el Rincón de la Lectura; varía mucho de un grupo a otro el uso del Rincón (cabe aclarar que hubo una opinión que reconoció que no se le da uso por falta de difusión), la mayoría (46%) se inclina por una o dos veces a la semana y han asistido todas al menos a cuatro de las siete actividades relacionadas con la práctica de la lectura que se les preguntó.

Más que un comentario es un rescate de las afirmaciones que los cuestionarios reflejan como información que se utilizará en comparación dentro del análisis con las observaciones realizadas.

3.3 Análisis de Datos y Reflexiones.

A partir de las interpretaciones y comentarios de las observaciones realizadas para detectar la variable de hábito lector en el docente a partir de los rasgos correspondientes al primer indicador que refiere el uso de estrategias de lectura dentro del salón, se pudo observar el escaso conocimiento de la variedad existente de estrategias incluyendo las propuestas por la Secretaría de Educación Pública, dando preferencia a los cuestionamientos directos.

La interpretación del segundo indicador que refiere el aprovechamiento de oportunidades para leer y compartirlas por parte del docente, nos permite entender que se emplea la práctica lectora, más no se motiva o propone como lectura placentera al cumplir con la actividad lectora haciendo caso omiso de los intereses lectores que en ese momento puedan tener los alumnos según se edad o inquietudes.

En cuanto a la interpretación referente a la muestra de entusiasmo al leer, es notoria la habilidad que el docente posee para leer, más no para comunicarla y contagiarla a sus alumnos.

Rescatando el comentario general sobre esta variable reitero el uso y el empleo que de estrategias de lectura realizan las docentes de la escuela primaria Colegio Grupo Rosario Castellanos S. C., pero es necesario que el docente emplee al menos, las propuestas por la SEP tanto en modalidades y momentos y con ello aprovechar las oportunidades presentes que comuniquen el gusto y placer de leer. Si consideramos que existe dentro de la clase con grupo la actividad lectora llevada y dirigida por el docente y considerando el criterio “bueno” y “suficiente” de valoración más presentado en la observación de esta variable, tengo que afirmar que sí hay muestra del hábito lector en los docentes, más no para generar una lectura placentera, solo, tal vez, de información.

En cuanto a detectar esta variable a través del instrumento de cuestionario, las docentes manifiestan ser de diversas edades y generaciones escolares, así como de formación educativa en la que coinciden algunas materias relacionadas con el desarrollo lector y estrategias, lo sorprendente es que en su mayoría no se observó las ser aplicadas en la práctica dentro del aula.

Mencionan realizar una lectura constante, en su mayoría, dos o tres veces por semana, más que por gusto, manifiestan por cubrir el requisito informativo para el desarrollo de su trabajo académico y no por el placer que ella les puede generar.

Es correcto cuando mencionan al respecto de la actividad lectora llevada a cabo dentro del aula que, pueden realizarla las docentes o los alumnos. Pero no hay mucha relación con lo observado cuando afirmaron, caso todas, que tienen el Rincón de la Lectura “bien” identificado y el uso que se la da, el cual dicen ser de dos a tres veces por semana, si lo consideramos dando un criterio de valoración general, están en lo cierto pues en tanto que unos grupos lo emplean constantemente como “biblioteca del aula” en un grupo, otros no tienen idea de cómo difundirlo dentro del aula. Pero si particularizamos para encontrar las carencias, el ejercicio de la actividad lectora en el Colegio mencionada, está muy diversa en cada grupo y habría que hacer un análisis individual para darle seguimiento en el grupo que realmente requiere del apoyo.

Esta información obtenida se contrasta con la observación realizada a los grupos de dicha escuela primaria ante la variable “Presencia de la lectura de la lectura placentera en el alumno”. Donde es clara la muestra de desmotivación existente en los grupos al no ser frecuente la exigencia de la actividad lectora, solo en el caso de dos grupos donde se revisan, prestan y emplean otros títulos o cuentos, los demás no dieron muestra de usarlos, solo si se trataba del libro

de texto de apoyo en español de la editorial Santillana, lo que manifiesta una contradicción en la que se puede evitar caer al ser honestos con nuestras prácticas lectoras.

Existen con estas observaciones, muestras de que es necesario que el docente motive la lectura empleando más estrategias pues en los alumnos se observó, aunque en su minoría, no tener conciencia de las situaciones que le pueden facilitar la comprensión de lo leído, ni de estrategias para facilitar su lectura, realizan producciones escritas si se les solicita e indica cómo pero no fue observable que se suscitara por iniciativa propia. Sin embargo al mostrar atención a actividades relacionadas y entusiasmo al realizarlas notamos condiciones favorables para desarrollar la lectura placentera, además de que cuentan en su mayoría con la habilidad lectora necesaria para lograr la comprensión del texto.

PROPUESTA

Objetivo

Proponer un programa de Seguimiento Lector en los docentes de educación básica de la escuela primaria Colegio “Grupo Rosario Castellanos S. C.”, A través de la organización y auto aplicación docente de técnicas de lectura apoyadas en la propuesta del aprendizaje del español por la Secretaría de Educación Pública desde un enfoque comunicativo – funcional y que implica la revisión y lectura de algunos artículos propuestos que conllevan a la reflexión, con la finalidad de desarrollar su competencia lectora en beneficio de la adquisición de un hábito en la lectura reflejado en acciones concretas y producciones escritas por los maestros.

Desarrollo

Existe una tradición de ideas enfocadas hacia los docentes de nuestro país en la que predomina el “deber ser” en el maestro en cuanto a conocimientos y capacidad intelectual se refiere. Respetado como maestro desde hace años en pueblos y rancherías hasta ser centro de crítica por exigir determinados derechos y organizar movimientos políticos, no deja de tomarse en cuenta la responsabilidad de cumplir y hacer cumplir los objetivos de la enseñanza básica así como del desarrollo de competencias necesarias en los enseñantes para su desempeño, desenvolvimiento y crecimiento en la vida diaria. Es claro que para lograr los objetivos se requiere de una adquisición y reforzamiento cultural y pedagógico especificados en las necesarias competencias que hoy día se le exigen y en las que están muy involucrados las habilidades, hábitos y comprensión de la lectura. Esto como parte de su formación, es lo que se necesita reforzar y garantizar en el momento de ejercer dentro de la práctica educativa e incorporar las técnicas y teorías necesarias que permitan el conocimiento y desarrollo de sus competencias comunicativas

dentro de las instituciones educativas, de los planes y programas de estudio, de la carrera magisterial, de la constante formación que se da en los talleres generales de actualización en cada ciclo escolar y como parte de la permanente educación que como adultos pueden recibir.

Ante esta necesidad se propone el presente programa que pretende fortalecer los hábitos lectores en los docentes, muy en particular de la Escuela Primaria Grupo Rosario Castellanos perteneciente a la Zona Escolar 116 del 5º sector a cargo de la Dirección N° 2 de la SEP en los límites de la Delegación Gustavo A. Madero perteneciente al Distrito Federal en la Ciudad de México, y que conlleve a promover una lectura placentera en sus enseñantes, lo que implica necesariamente retomar las orientaciones didácticas desde el enfoque que propone la misma Secretaría de Educación Pública en sus Planes y Programas de Estudio de Nivel Primaria en el Español, hacer una reflexión de ellas y autoaplicarlas para el aprovechamiento óptimo de ellas dentro de la escuela y del aula.

Si, es bien cierto que el tiempo que el docente de educación básica dedica a la escuela, lo absorben todas las actividades académicas como es el estar frente a grupo, distribuido en la realización o preparación de actividades relacionadas con los textos y cuadernos de los alumnos como lo son las revisiones, calificaciones, programación y/o planeación de clase. Esta carga de trabajo “administrativo” no facilita la entera disposición del maestro para participar en actividades lectoras o en la promoción de la misma. En el caso de la Escuela Primaria Grupo Rosario Castellanos se han cumplido algunos objetivos relacionados con el desarrollo de la Comprensión Lectora, por ser ésta la temática central de su proyecto escolar por más de cuatro ciclos escolares, pero aún así es la constante actividad laboral técnica y académica la que abarca la mayor parte del tiempo que disponen los docentes dentro de la escuela.

Se ha observado que durante el horario de clases “especiales” (danza, educación física, inglés, karate o música) en las que el docente no se encuentra frente a grupo, existe un espacio “libre” que es destinado, en su mayoría de veces, para cubrir otras necesidades, y como es el caso de esta Institución Educativa, se ocupa para que los docentes satisfagan necesidades básicas del cuerpo y/o se informen de avisos en Dirección Técnica, así como la revisión de libros y cuadernos y su preparación de la próxima clase.

No es posible en esta Institución Educativa disponer de un horario extra o fuera del destinado a su horario de trabajo, es necesario tomar en cuenta que debido a las materias y al número de grupos que se forma cada ciclo escolar, que regularmente son dos grupos por grado y por acuerdos en los contratos, los horarios son distintos para los docentes, siendo que la mitad ingresan de 8:00 AM hasta las 12:30 AM y otra mitad ingresan a las 10: 00 AM hasta cubrir la salida de alumnos que es a las 2:30 PM. Definitivamente existen para los docentes otras prioridades, ya sean personales, profesionales o de superación personal que al considerar otros horarios fuera de las ya mencionados, en lugar de ser agradable la propuesta, caería en la obligatoriedad alejando toda esperanza de propiciar en los maestros un placer ante la lectura y así mismo reforzar su hábito a la lectura.

Ante esta perspectiva creo pertinente proponer un Programa de Seguimiento Lector de participación libre y voluntaria, en el cual será contundente la participación y apoyo de la Dirección Técnica de la Institución Educativa ya mencionada, por tratarse del área que coordina el trabajo docente y está en permanente contacto con ellos, además tomando en cuenta que, ésta temática es la que prevalece como objetivo principal en su Proyecto Escolar y que existe un verdadero compromiso por parte del docente a cargo de la Dirección Técnica, su interés y actitud profesional será el detonante motivacional para poner en marcha el Programa de Seguimiento Lector, esto aunado con la disposición, actitud profesional y voluntad de los docentes a

realizar y participar en dicho Programa en beneficio de ellos y del desarrollo y actualización de Colegio Grupo Rosario Castellanos S. C.

El Programa de Seguimiento Lector tiene la intención de ser aplicado durante en un ciclo escolar y darle continuidad en los sucesivos para lograr darle un carácter permanente. Consiste en la auto aplicación de técnicas de lectura que basadas desde el enfoque comunicativo – funcional, se fundamentan en las estrategias de lectura promovidas y propuestas por la Secretaría de Educación Pública, ya mencionadas en los libros de texto para el maestro y del alumno, y que se sitúan en tres momentos diferentes:

- Antes de leer
- Al leer o durante la lectura y
- Después de leer

Recordemos las actividades a realizar en cada momento:

Antes de leer:

- Explicar o recordar una experiencia relativa al tema o sus conocimientos previos
- Conocer el vocabulario o conceptos desconocidos para comprender el texto.
- Establecer un propósito de lectura.

Al leer:

Estas se han denominado “modalidades de lectura”, no son las únicas pero su ventaja radica en que hacen más variada e interesante la lectura propiciando distintos tipos de participación y diferentes estrategias de lectura:

- **Predicción:** manteniendo la atención a partir del título, las ilustraciones o la lectura de párrafos y se debe conducir a confirmar (encontrar coincidencias entre el texto y significado hasta llegar a la mate comprensión), modificar o rechazar los significados que se van construyendo.
- **Anticipación:** consiste en leer algunas letras de una palabra para deducir de qué palabra se trata, o bien leer varias palabras y a partir del sentido que sugieren prever qué palabra aparecerá enseguida.
- **Confirmación y auto corrección:** se requiere confirmar las suposiciones conforme avanza en la lectura; cuando se da cuenta de que alguna anticipación fue inadecuada, aplica la auto corrección, logrando así la comprensión del sentido del texto.
- **Inferencia:** se puede lograr formulando preguntas sobre la información que no está escrita en el texto, pero que está implícita (leer entre líneas).
- **Muestreo:**

Dentro de este momento las actividades denominadas “Modalidades de la lectura” son las siguientes:

- **Audición de la lectura:** al seguir en los libros la lectura realizada por otros se descubren las características de la misma así como las del sistema de escritura y del lenguaje escrito.
- **Lectura guiada:** tiene como fin enseñarse a formularse preguntas sobre el texto, preguntas de distinto tipo que conducen a aplicar diversas estrategias de forma individual o grupal.

- Lectura compartida: brinda la oportunidad de formular preguntas sobre el texto. Se realiza en equipos y existe un guía que puede aplicar una serie de preguntas proporcionadas y que también puede elaborar.
- Lectura comentada: se realiza en pequeños equipos, por turnos, y se formulan comentarios durante y después de la lectura. Se puede descubrir nueva información al escuchar los otros comentarios citados.
- Lectura independiente: se seleccionan y leen libremente los textos de acuerdo con los propósitos particulares.

Después de leer:

- Análisis de los significados construidos durante la interacción con el texto: comprensión global o idea general del texto.
- Comprensión literal o lo que dice el texto.
- Elaboración de inferencias.
- Reconstrucción del contenido con base en la estructura y el lenguaje del texto.
- Formulación de opiniones sobre lo leído.
- Expresión de experiencias y emociones personales relacionadas con el contenido.
- Relación o aplicación de las ideas leídas o generalizaciones.

Es posible tener éxito al proponer éste Programa de Seguimiento Lector, ya que no hay un índice que indique total apatía de los maestros, por el contrario, podemos considerar que en los instrumentos de investigación damos cuenta que algunos de los docentes (40%) pueden y tienen la disposición de conocer estrategias para llevarlas a cabo con su grupo, y que mejor que dando aplicación en ellos mismos con las actividades propuestas por la Secretaría de Educación Pública.

La meta o fin del Programa de Seguimiento Lector consiste en involucrar al docente en el trabajo intelectual que implica la lectura, y que emplee los momentos, estrategias y modalidades de lectura ya mencionadas, primero consigo mismo de manera que pueda adquirir o reforzar su hábito de leer y también de emplearlas en tanto adquiera consciencia de que habrá un beneficio en su persona y en su trabajo y que así mismo, podrá generar y contagiar la lectura como placer, de esta forma también podrá desarrollar otras estrategias de lectura que faciliten en él y en sus alumnos la comprensión de los textos leídos.

El Programa de Seguimiento Lector tendrá la estructura denominada “Organización Lectora”, que estará formada dentro de la Institución Educativa por las siguientes instancias:

1. Una Dirección General
2. Una Dirección o Subdirección Técnica
3. Cuerpo docente
4. Personal de apoyo y administrativo

Todos estos persiguiendo un objetivo común: el de generar y obtener los elementos indispensables que faciliten la adquisición de técnicas y estrategias de lectura para lograr tener y transmitir el gusto por la lectura.

A partir de las instancias ya mencionadas se formará la “Organización Lectora”, en un lapso no mayor a las tres primeras semanas del ciclo escolar y se podrá poner en marcha en tres fases.

En una primer fase se lanzará una Convocatoria invitando a todos los integrantes de las instancias ya mencionadas de ésta Institución Educativa a conformar la “Organización Lectora”, promoviendo en el mismo cartel lo agradable que puede ser la lectura, los beneficios culturales, personales y de

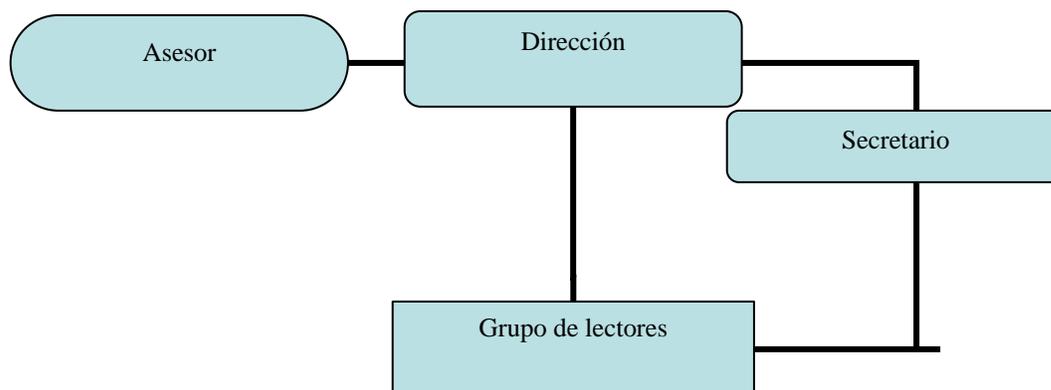
entretenimiento que se pueden obtener al participar; así mismo del conocimiento, reafirmación y manejo de diversas técnicas y estrategias de lectura. Se darán a conocer los tiempos y actividades a realizar en lapsos de treinta días. También se hará mención de la obtención de constancias y premios por su participación y aplicación de las técnicas y estrategias de lectura que se vayan tratando, así como de la publicación de sus producciones escritas del análisis y reflexión de los artículos propuestos a trabajar dentro del Programa de Seguimiento Lector, en un primer momento dentro de la Institución Educativa y posteriormente una publicación externa a partir de un convenio con una editorial del país.

La segunda fase consistirá en conformar propiamente la Organización Lectora, que se requiere para darle seguimiento y continuidad al Programa, esto significa que aunque sabemos que toda la escuela debe participar se logrará con la convocatoria acomodar por voluntad propia a los docentes que pueden apoyar más en el desarrollo del Programa. Se convocará a una junta dentro de los horarios de trabajo o bien esperando aprovechar un espacio en la primer junta de Consejo en los Talleres de Actualización para el Docente, que regularmente se llevan a cabo mes con mes en la Institución Educativa.

En la junta se seleccionará al Director y secretario del Programa y se hará mención de cómo queda integrado el grupo de lectores y de los espacios disponibles para tener una charla al respecto del artículo propuesto y la estrategia de lectura o modalidad a aplicarse y compartir. El siguiente organigrama puede ilustrar la ubicación de todos y cada uno de los partícipes:

La Dirección se guiará de preferencia con el apoyo de Dirección Técnica. El Asesor será un apoyo que la misma Dirección Técnica proponga, en éste caso y considerando el manejo administrativo de la Institución, lo cubrirá la Dirección General.

El Secretario surgirá a partir de la primer junta y de forma voluntaria entre el cuerpo docente y tomará nota de la minuta del día y pasará la información entre el grupo de lectores así como de las próximas sesiones a realizarse.



El grupo de Lectores estará formado por todos lo demás docentes e integrantes de las demás instancias.

La tercera fase consiste en la puesta en marcha propiamente del Programa de Seguimiento Lector, a partir del conocimiento a todo el Grupo de Lectores de los artículos a tratar en cada sesión, que dentro del ciclo escolar se proponen 10 sesiones para realizar los comentarios y entregar por escrito las reflexiones así como la lectura en voz alta de algunas escogidas por el Grupo y la experiencia de haber aplicado la estrategia de lectura propuesta a emplear por dicho artículo.

Así mismo en cada sesión se llevará a cabo la técnica del “Árbol lector” dentro del Grupo Lector, intercambiando, recomendando o proponiendo un libro literario conocido por algún integrante del grupo incluyendo la Dirección y Secretario.

La participación en el Programa de Seguimiento Lector implica la lectura previa del artículo seleccionado junto con la reflexión por escrito, así como

también un comentario de forma oral del libro que en ese momento está leyendo por iniciativa propia.

Las temáticas que se proponen para tratar en cada sesión, previa la entrega del artículo, resumen, capítulo del texto o lectura relacionada al tema para generar reflexiones y comentarios entorno a la lectura por placer son:

- ¿Qué es comprender?
- ¿Qué hace la lectura?
- El placer de leer.
- “Si no leo me aburro”.
- La producción de textos.
- Técnicas de lectura en el aula.
- Estrategias de lectura
- Animación a la lectura
- El encuentro gozoso con los libros
- Análisis del Seguimiento lector durante el ciclo escolar y la conformación de una antología de reflexiones por cada temática, así como la selección de la producción que se publicará en la Institución Educativa.

Cada temática requiere de la lectura del artículo a través de la aplicación de la estrategia de lectura relacionada con el artículo.

A continuación se muestra el desarrollo de las actividades que se llevarán a cabo en cada sesión a partir de la lectura seleccionada, y en este caso considerando “El placer de leer” como inicio de las temáticas a tratar, como el primer ejemplo. El proceso a seguir en las siguientes es similar, se recomienda ampliar o modificar el trabajo de la sesión, si así lo considerara pertinente toda la Organización Lectora, con la aportación de técnicas y dinámicas sugeridas por iniciativa de los participantes.

Desarrollo de las actividades de la Sesión : “El Placer de leer”(anexo 5) del Programa de Seguimiento Lector.

Presentación

La propuesta formativa que se presenta a los profesores en esta sesión tiene como propósito:

- Reflexionar sobre el trabajo que se realiza en el aula para propiciar el desarrollo y práctica de la lectura placentera.
- Reflexionar sobre el trabajo realizado en los ámbitos del Proyecto Escolar para desarrollar en los niños un mejor dominio de la lectura.
- Conocer recursos que nos apoyan para lograr el desarrollo de la comprensión lectora en el docente con los textos motivo de reflexión.

El desarrollo de la habilidad lectora constituye uno de los elementos para el logro de la competencia comunicativa, básica para el desenvolvimiento presente y futuro de los alumnos; un contenido que aparece en todo el Plan de estudios.

La trascendencia del tema es evidente cuando hoy nos encontramos en una sociedad donde el poder y la abundancia de información demanda a cada individuo herramientas cognitivas y documentales para seleccionar, comprender, utilizar y compartir la información con los demás.

La sesión cuenta con una actividad que responde al logro de los propósitos antes mencionados, previstos por 30 minutos de trabajo; sin embargo, el colegiado es libre de decidir el tiempo y forma en que se abordará.

Introducción

¿Por qué es necesario propiciar el desarrollo formal de esta habilidad lectora?

En una ciudad tan llena de información como la nuestra estar alfabetizado de manera funcional comprende el desarrollo de la claridad en el pensamiento y la capacidad para lograr sus propósitos en las situaciones y contextos adecuados de manera que se establezca una relación con la realidad cultural, estas son las competencias cognitiva y comunicativa.

El mundo educativo y documental abarca el conjunto de procedimientos, conceptos y valores necesarios para resolver problemas que implican la búsqueda, selección, organización, análisis y comunicación de la información.

La competencia comunicativa es fundamental para cualquier ciudadano en una sociedad en la que el conocimiento cambia continuamente. La cantidad de información disponible en múltiples modos obliga a que el ciudadano de hoy tenga que ser un lector competente.

El aprendizaje de lectura empieza mucho antes de llegar a la escuela y termina con la vida. Antes de que un niño empiece a aprender a leer, ya se ha formado algunas actitudes respecto a la cultura escrita; a leer, a las letras, a los libros y a todo lo que está impreso.

Todo depende de cómo haya vivido los primeros años de su vida; ya que el entorno y los familiares transmiten una actitud definitiva hacia la lectura.

Consideremos para el desarrollo de esta sesión algunos aspectos importantes involucrados en el acto de leer y que necesitaremos contemplar para llevar a cabo el análisis de la lectura así como para el momento de la reflexión y es así

que, cuando leemos no recorremos cada palabra de principio a fin. Lo que hacemos es leer la primer parte y anticipar el resto. Esta anticipación se relaciona íntimamente con todo el texto y los saberes previos del lector, al interactuar con el texto y la postura del autor en un contexto, después de hacer preguntas al texto se construye un significado, se amplían esquemas de conocimiento y se ensanchan estructuras. Leer es construir significados. En el acto lector encontramos:

- Al lector, con su propósito de lectura, esto determina la forma en que se dirigirá al texto así como la forma de regular y evaluar todo su proceso.
- El texto, la adecuación, coherencia, cohesión gramatical, presentación, estilística.
- El contexto, que es el conjunto de todos aquellos elementos, exteriores al texto (preferentemente los relativos a la situación comunicativa), que inciden tanto en la manera de organizar y de estructurar los textos como en el modo de interpretarlos.

Propósitos

Propósito General:

Que el colectivo docente: Reflexione con base en su experiencia y el análisis de la lectura “El placer de leer”, acerca de la importancia de crear situaciones de aprendizaje que apoyen el desarrollo de la lectura placentera en el alumno.

Propósitos Específicos:

Reflexionar sobre el trabajo que se realiza en el aula para propiciar el desarrollo de situaciones agradables en torno a la lectura.

Reflexionar sobre el trabajo realizado en los ámbitos del Proyecto Escolar para desarrollar en los niños un mejor dominio de la lectura.

Actividad

Antes de leer:

Se propone de forma individual responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué ideas se le vienen a la mente con el título “El Placer de leer”?
2. ¿Cuál es su propósito al leer el título del texto?

Ahora empleará las siguientes actividades propuestas en el orden que se presentan para la lectura “El Placer de leer” y al terminar escribirá comentarios de su experiencia y los conservará para la sesión.

Anticipación: Es otra capacidad básica de comprensión, el éxito depende de la información previa que poseemos, y de la motivación y de las expectativas que nos hemos planteado sobre el texto.

Para realizar este ejercicio se le recomienda:

1º Referir las preguntas y actividades concretas y prácticas.

2º Relacionar el texto con el mundo y los intereses del lector.

Por ejemplo:

- Fijarse en el título, subtítulos, negritas o mayúsculas
- Hacer una lista de las palabras que creemos que pueden aparecer en el texto
- Explicar las palabras claves o difíciles del texto
- Dar significado a las palabras de acuerdo al contexto de que habla el texto

Escriba ahora cómo se sintió, cuáles fueron las estrategias que utilizó durante su lectura.

Lectura rápida: Nos apoya para que de una manera rápida localicemos los puntos importantes del texto y tengamos una idea global del mismo. A continuación:

- Busque en el texto las palabras u oraciones que se relacionan con el título
- Escriba en la parte superior de qué se trata el texto
- Escoja otro título para el texto leído
- Seleccione (puede circular) entre varios fragmentos los que sustentan la información del texto.

Recuerde que debe hacerlo de manera rápida.

Lectura atenta: aquí usted va a fijar su atención en los siguientes puntos:

- Localice informaciones específicas: nombre del proyecto, tema, frase o frases que describen el tema.
- Consulte sus dudas en el diccionario y escribalas en la parte posterior del artículo.

En estos ejercicios el tiempo tiene que ir de prisa para que el lector aprenda a saltar lo que no es importante.

Después de leer trate de escribir las conclusiones a las que pudo llegar.

Durante la lectura:

Trate de contestar las siguientes preguntas y escriba sus respuestas para discutir las en el momento de la sesión.

- ¿Utilizó el contexto para dar significado a una palabra nueva?
- Reconoció las relaciones semánticas en las diferentes partes de texto?
- ¿La idea que anticipó fue la que describe párrafos más adelante el texto?

- ¿El lenguaje del texto fue apropiado?
- ¿La cantidad de información del texto es relevante?
- ¿Las ideas que presenta el texto son claras, de forma completa, progresiva y ordenadas?

Después de leer:

Primeramente conteste:

- ¿De manera consciente se dio cuenta de las estrategias que utilizó durante la lectura?
- ¿Qué sensación le causó la lectura?
- A partir de lo leído, muestra acuerdo o desacuerdo y señale las razones de su posición
- Exprese su opinión de lo leído con base a otras informaciones con sus compañeros

Producción escrita a partir de la sesión:

Se propone que se realicen las actividades del momento “Después de leer” para iniciar con las reflexiones, y si las ideas se traen por escrito, anticipar los comentarios.

El Secretario escribirá la minuta del día y recibirá los escritos o borradores que en la sesión se consideren que realizan la reflexión más apropiada del tema y se publicará para todos los docentes incluyendo a los que tuvieron dificultad de asistir a dicha sesión.

CONCLUSIONES

Después de revisar los resultados obtenidos del desarrollo de la investigación, me permito afirmar que se cumplió el objetivo del presente proyecto ya que, se realizaron las actividades planeadas conforme a la aplicación de los instrumentos gracias al acceso y uso pertinente de la información obtenida en la Escuela particular Colegio Grupo Rosario Castellanos S. C. a cargo de la Dirección número 2 de la SEP en el Distrito Federal, caso de estudio del presente trabajo. Las variables fueron observadas y se obtuvieron datos que nos permiten concluir que los docentes del área de español que laboran en dicho instituto a nivel primaria demuestran una intención clara por comprometerse al proyecto escolar de la institución que tiene como fin último el logro y desarrollo de la comprensión lectora en la población escolar; sin embargo los mismos elementos que comprueban esto también nos permiten afirmar el escaso hábito lector demostrado por los docentes, aunque no se caiga en una generalidad, el análisis y los comentarios resultados de cada indicador pueden fundamentar, de forma valorativa, de la nunca presencia y en ocasiones solo a veces, del uso de estrategias lectoras, del escaso aprovechamiento de oportunidades para leer así como del entusiasmo poco demostrado por el profesor al leer, situaciones que no concuerdan en su mayoría con las afirmaciones y declaraciones con respecto al gusto por la lectura, su concepción, su aplicación y desarrollo en el sujeto que, fueron mencionadas en el instrumento de investigación correspondiente por cada docente.

Existe la disposición hacia la lectura por parte de los docentes con el fin de cubrir las necesidades diarias que el trabajo académico implica, pero esto no es suficiente ya que al bajo índice de motivación y entusiasmo que la mayoría de grupos demostraron por la lectura, de acuerdo a las observaciones realizadas dentro del aula, hacen entender que los docentes no están

aprovechando al máximo todas las oportunidades educativas y de interés de los alumnos haciendo tediosa la práctica lectora con simples cuestionamientos directos cada vez que se lleva a cabo la lectura. Además de la escasa puesta en práctica de las estrategias y dinámicas lectoras que declaran conocer y haber vivenciado alguna vez en su formación profesional así como en cursos talleres relacionados a la lectura.

Esto anterior me permite afirmar que, no hay muestra fehaciente de lectura placentera en la mayoría de los grupos de la escuela primaria ya mencionada. Cabe aclarar que en ésta mayoría están excluidos algunos grupos que pertenecen al segundo ciclo de este nivel, uno de tercer grado y otro de cuarto grado en los que las observaciones demostraron su participación en la práctica de estrategias de lectura realizadas por ellos mismos, una disposición clara de gusto ante la actividad lectora así como el empleo y desarrollo práctico y lúdico de estrategias y actividades por las docentes a cargo, situaciones que se permiten apreciar en el vaciado y concentrado de datos del presente trabajo y da cuenta de los porcentajes positivos que evitan concluir en la nula presencia de práctica lectora por gusto o placer en los alumnos.

Ante la ya mencionada preocupación del gobierno por hacer un país de lectores y la inquietud por conocer y censar las prácticas lectoras de la población educativa y también en general, el presente proyecto es muestra de una vía más para acceder a la información necesaria sobre las actividades lectoras del sector docente frente a grupo como parte de la población educativa, así mismo nos muestra la forma de hacerlo como lo es a través del método de investigación descriptiva con el uso y conocimiento de técnicas e instrumentos de investigación adecuados para revisar el ejercicio lector tanto en docentes como en los alumnos.

En el presente trabajo se ejemplifica claramente que los docentes de educación primaria conocen el trabajo a llevar a cabo en una institución

educativa y dentro del aula en torno a la lectura, su enseñanza, reforzamiento y estrategias para su comprensión. Así también ejemplifica la falta de aplicación de las estrategias lectoras o la simple constante revisión de la propuesta lectora desde un enfoque comunicativo – funcional para la adquisición de la lecto - escritura en la educación básica que la SEP promueve en sus libros de trabajo para el maestro así como en los libros de texto para el alumno. Incluyendo también la aplicación de los contenidos mencionados en el proyecto mismo de la escuela, del cual se proporcionan copias del mismo a cada docente en las primeras juntas de Consejo Técnico de principios de ciclo escolar. Lo anterior ha sido observado desde la actividad dentro del aula como también ausente en la actividad personal de los docentes y como grandes detalles a trabajar, son los detonadores que pueden iniciar el desarrollo de hábitos lectores.

Ante esta situación, el desarrollo del proyecto permite dejar en líneas del presente trabajo los beneficios que se pueden obtener.

Un beneficio consiste en proporcionar información de cómo repercute el desenvolvimiento del docente en educación primaria dentro del aula y su formación académica y profesional en la adquisición de aprendizajes en el alumno, y de cómo el docente puede lograr avances en el agrado por la lectura en sus alumnos, si él o ella aplican en su propia actividad lectora las estrategias de lectura ya propuestas por la SEP.

Más que proponer nuevos elementos educativos como estrategias para promover el placer lector, que sí los hay pero se deja abierta la oportunidad como otro tema a desarrollar; se trata pues, de reforzar una vez más las posibilidades y oportunidades que tienen todos los docentes de educación primaria de conocer y aplicar las estrategias de lectura ya existentes y propuestas desde hace años por la SEP. Para tener un acercamiento y vivencia personal antes de llevarlas acabo, la propuesta de “Un Programa de

Seguimiento Lector” planteado en el presente trabajo permite lograr éste fin, con un trabajo práctico dirigido precisamente a los docentes frente a grupo.

Y considerando la importancia de promover situaciones de análisis entre los maestros como parte de su trabajo colegiado, tema interesante del cual se pueda desarrollar en otra oportunidad, se puede permitir el crecimiento profesional desde la escuela. La propuesta motiva situaciones de aprendizaje que pueden poner en marcha esta estrategia dentro del Colegio. Es así que, la información obtenida y los datos resultantes no apoyan la idea equivocada de que el sujeto que lleva más cursos externos es el más capacitado y actualizado, lo cual- sin hacer menos la importancia de esa preparación- no garantiza ni sustenta el mejoramiento de las competencias y habilidades docentes en el aula, como son las de lectura placentera. Cabe aclarar que se trata de poyar la vivencia de estrategias lectoras del docente en su ambiente mismo de trabajo aprovechando el tiempo invertido en la institución educativa, sin embargo sabemos que el hábito se genera dedicando el tiempo y no importa en que lugar se le dé continuidad, hablando de la lectura.

Al comprender el objetivo planteado del programa propuesto no queda la menor duda que el Colegio o ambiente escolar será el lugar idóneo para generar la valoración de las estrategias lectoras vivenciadas y reflexionadas por los docentes mismos y así fomentar en ellos un hábito lector que pueda contagiar el placer de la lectura.

Los alcances que pueda tener dicha propuesta dependen indudablemente de la voluntad del grupo docente de la institución escolar y de la disposición para coordinarlo por parte de la Dirección Técnica del Colegio.

El presente trabajo nos permite ver una necesaria vinculación del objeto de estudio tratado aquí con el quehacer del pedagogo. Es vital que el pedagogo intervenga para organizar un programa académico en una institución educativa

considerando sus condiciones y proyecto escolar, que genere un programa para darle seguimiento a la formación de hábitos lectores en los docentes, con lecturas, temas y aplicando estrategias que desarrollen autodidácticamente su propio ejercicio lector y así también en su trabajo dentro del aula. Siempre podrá proponer y dirigir pero requerirá apoyo en diseñar y programar en base a los recursos didácticos existentes dentro del Sistema Educativo Nacional, como lo son los Planes y Programas de Estudio que la SEP propone. Tanto el docente como el pedagogo deberán estar involucrados en el empleo adecuado de los libros para el maestro y ficheros didácticos de primero a sexto de primaria, que cabe mencionar que los de español contienen técnicas y estrategias dirigidas a reforzar la comprensión lectora del niño.

Este trabajo otorga el beneficio a quien lo lea de reflexionar y considerar, en el caso de ser docentes de educación primaria, las oportunidades que tiene a su alcance para generar desde ahora un hábito en la lectura con ayuda de las estrategias que propone la SEP y para todo aquel interesado, sea docente o no, conocer como se ha considerado el desarrollo de la lectura como una habilidad en la formación del sujeto hasta nuestros días, y como desde que se considera al hábito como parte de nuestra formación tenemos las oportunidades y circunstancias adecuadas para aprovechar y desarrollarlo, así como tomar en cuenta los factores que benefician la adquisición de los hábitos de lectura dentro y fuera del aula. Así también nos proporciona un ejemplo más, para todos aquellos que están en proceso de formación dentro de la carrera de pedagogía, de cómo llevar a cabo un modelo de investigación social aplicado en una institución educativa.

BIBLIOGRAFIA

Fuentes Primarias

- ALLENDE, Felipe. La lectura: teoría, evaluación y desarrollo. Edit. Andrés Bello. México 1999
- ANDRICAÍN, Sergio. MARÍN De Sasá Flora. RODRÍGUEZ Antonio O. Puertas a la lectura. Editorial Mesa Redonda Magisterio. Panamá, 2001
- ARENZANA, Ana y GARCÍA Aureliano. Estrategias metodológicas para la formación de lectores en: Espacios de Lectura. Edit. FONCA México, 1995
- ARREDONDO, Martiniano y DÍAZ Barriga, Ángel. Formación Pedagógica de Profesores Universitarios. Teorías y experiencias en México. UNAM – ANUIES México, 1989
- BAENA, Guillermina. Instrumentos de investigación. Editores Mexicanos S. A. México 1996
- BARABTARLO, Ana. Investigación – Acción. Editorial Castellanos Editores. México 2002
- CAMPOS, Ezquerro, Roy. “¿Qué leen los maestros?” (encuesta) en: Educación 2001 nº 37 México junio 1998
- CLAIRE, Selltiz, Lawrence. Métodos de investigación en las relaciones sociales. Editorial RIALP México 1980
- COORDINACIÓN DEL PROGRAMA DE PEDAGOGÍA. Organización Académica de la licenciatura en Pedagogía. UNAM ENEP ACATLÁN (actualmente FES) México 1986
- CHEHAYBAR Y Kuri, Edith. Formación del Docente Universitario. (memorias) Temas Educativos 2 UNAM – CISE México 1993
- CHEHAYBAR Y Kuri, Edith. La formación docente, Perspectivas Teóricas y Metodológicas. UNAM – CISE México 1996
- DEWEY, Jhon. Naturaleza Humana y Conducta. (Breviarios) Editorial Fondo de Cultura Económica. México 1964
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN. Ley de Fomento para la lectura y el Libro. México 8 de junio del 2000
- DÍAZ Barriga, Angel. “El Debate por la lectura. Entre lo simple y la planeación” en: Perfiles Educativos vol. XXIII nº 92 México 2001
- FABREGAT, Antonio Manuel. El encuentro gozoso con los libros. Editorial Cincel. Argentina 1993
- FARFÁN Mejía, Enrique. “Lo que hacemos para no tener buenos lectores” en: Educación 2001. Nº 107 México abril 2004
- FERNÁNDEZ Blanco, Víctor. “Los hábitos de la lectura en España: Características sociales, educativas y ambientales” en: Revista de Educación. Nº 320 España 1999
- FERRY, Gilles. El Trayecto de la formación. Editorial Paidós Educador Buenos Aires 1987

- FERRY, Gilles. Pedagogía de la formación. Editorial Novedades Educativas Universidad de Buenos Aires 1997
- FRANCO Sáenz, Héctor. “La formación de maestros en secundaria” en: Educación 2001. N° 107 México abril 2004
- GADAMER, Hans George. Verdad y Método1. Ediciones Sigoone-Salamanca. España 1997
- GARDUÑO Rubio, Teresa. Cuadernillo de auto evaluación de las competencias docentes. Secretaría de Educación Pública ciclo escolar 2003 – 2004 México agosto del 2003
- GARZA González, Eloy. “Las bibliotecas del aula para la educación básica” en: Guía de programación edusat. Año 8 3ª época N° 42 México nov. – dic. del 2003
- GARRIDO, Felipe. “Como leer mejor en voz alta” Una guía para otorgar la afición de leer. Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura A. C. México 2002
- GOBIERNO DE LA REPÚBLICA. “La Educación, Estrategia Central para el Desarrollo Nacional” Plan de Desarrollo 2001 – 2006. México 2001
- GOMEZJARA, Francisco. El diseño de la investigación. Editorial Rompanfilas. México 1993
- GONZÁLEZ, Silvia. Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB. Editorial Paidós. México 1999
- HERNÁNDEZ Sampieri. Metodología de la Investigación. Editorial MCGRAW – HILL 2ª edición. México 1998
- IBBY (Asociación Mexicana para el Fomento del libro Infantil y Juvenil A. C.) Leer de la mano. Cuaderno 1 SITESA (Sistemas Técnicos de Edición) México 1993
- LISTON D. P. y ZEICHNER K. Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización. Editorial Morata México 1993
- MARTÍNEZ Arellano, Felipe. “Lecturas, libros y biblioteca”. Revista de la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM BIBL UNIV Nueva época N° 2 vol. 4 México julio - diciembre 2001
- MILLAN Lozano, Francisco. Actividades Creativas para la Lecto-escritura. Editorial Alfaomega México 2001
- MORAN Oviedo, Porfirio La docencia como práctica profesional. Editorial Gernika México 1994.
- MORENO Sánchez, Emilia. “ El Estudio de caso como Estrategia de Evaluación de los Contextos de Adquisición de los Hábitos Lectores”. Revista de Ciencias de la Educación. N° 185 enero – marzo. España 2001
- NASSIF, Ricardo. Pedagogía General. Editorial Kapelusz. México 1981
- NIEBLA, Gilberto. Encuesta “Que leen los profesores”. Educación 2001 N° 31 México 1998
- PARDINAS, Felipe. Metodologías y Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales. Edit. s. XXI México 1982

- PÉREZ Gómez, A. I. y GIMENO J. Sacristán. Comprender y Transformar la Enseñanza. Edit. Morata Madrid 1992
- PINO Méndez, Antonio. “La teoría del control social y el hábito en Dewey”. Cero en Conducta n° 16 año 4 enero – febrero. México 1989
- PIPKIN Embón, Mabel. La lectura y los lectores ¿Cómo dialogar con el texto? Editorial Homo Sapiens México 1998
- ROJAS Soriano, Raúl. Guía para realizar Investigaciones Sociales. Textos Universitarios UNAM México 1981
- ROMERO Hernández, José Luis. Formación para la práctica docente en la carrera de Derecho de la ENEP Aragón. UNAM México 2004
- SÁNCHEZ Tello, Rodolfo. Proyectos de Investigación Educativa. Ediciones del IMCED 1º edición. Morelia, México 2001
- SARTO, Monserrat. Animación a la Lectura. Edit. SM Madrid, España 1998
- SASTRÍAS, Martha. Camino a la Lectura. PIALI Pax- México 1995
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. DGMME. Programa Nacional de Lectura “Bibliotecas Escolares y del Aula, bienvenidos a nuestra escuela”. Bibliotecas Escolares un espacio para todos. PRONAP (Programa Nacional de Actualización Permanente del Magisterio) Gobierno del Estado de México ciclo escolar 2003 – 2004
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA Programa de Estudios de Español. Educación primaria. México 2000
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Programa Nacional de Actualización Permanente. La Adquisición de la lectura y la Escritura en la escuela primaria. México 2001
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Programa Nacional de Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica. México 1995
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Programa Nacional de Lectura para la Educación Básica y Normal 2001 – 2006. Boletín n° 57 México 12 de marzo 2001
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Unidad de Publicaciones Educativas. Memorias 1986 – 1998. Libros del Rincón México 1998
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Subdirección Técnica. Departamento de Rendimiento Escolar. Coordinación Sectorial de Educación primaria. Propuesta para la Habilitación y Dinamización de las Bibliotecas Escolares y las Bibliotecas del Aula. México Ciclo escolar 2003 – 2004
- SOLÉ, Isabel. Estrategias de Lectura. Editorial Gráo México 2000
- W. A., Nelly Psicología de la Educación. Ediciones Morata México 1962
- ZEA, Leopoldo. Introducción a la Filosofía. UNAM México 1983
- ZORRILLA A., Santiago. Guía para elaborar la Tesis. Editorial McGRAW-HILL México 1992

Páginas Web

- <http://lectora.dgmme.sep.gob.mx/documentos/pnl/html/pnl.html>
- <http://lectora.dgmme.sep.gob.mx/acervos.html>
- <http://www.gruporosariocastellanos.com/>

ANEXOS

Anexo 1: Proyecto Escolar

Grupo Colegio “Rosario Castellanos”



Fundado en 1980

**Grupo Colegio
"Rosario Castellanos"**

21-1097-116-15-Px-016 PROYECTO ESCOLAR MEJORAMIENTO DE
LA COMPRENSIÓN LECTORA. PROFRA. VICTORIA A. SÁNCHEZ LOMELI
CICLO ESCOLAR 2004-2005

Justificación

La escuela primaria 21-1097-116-15-Px-016 Grupo Colegio Rosario Castellanos ubicada en Av. 606 no. 201 San Juan de Aragón en junta de C. T. acordó apearse a las reformas que la SEP nos propine para el ciclo escolar 2004-2005 con la reformulación del Proyecto Escolar Mejoramiento de la Comprensión Lectora que hemos llevado desde el ciclo escolar pasado, buscando siempre la innovación y la mejora en la calidad educativa.

Selección de Actividades

Posteriormente se seleccionaron las actividades que favorecieran al Proyecto Escolar con la finalidad de considerarlas para la reestructuración del mismo, se sugieren las siguientes acciones:

- Enriquecimiento de la biblioteca escolar y la del aula.
- Redacción de textos libres.
- Manejo de diferentes modalidades de lectura.
- Exposición de textos en el periódico escolar y mural.
- Uso adecuado de los libros de texto, y de los libros de apoyo en diferentes asignaturas.
- Planeación de las reuniones del consejo técnico.
- Reuniones con padres de familia, platicas (Escuela para padres).

- Intercambio de lecturas con grupos paralelos.
- Participación de padres de familia en la lectura y escenificación de cuentos y fábulas.
- Análisis de libros del maestro y ficheros de español.
- Intercambio de experiencias docentes.

El Proyecto Escolar

El Proyecto Escolar es una estrategia además de ser un instrumento escolar en donde se vinculan los tres ámbitos de las acciones educativas escolares que son: El aula, La escuela y La comunidad

Además de que promueve el trabajo colegiado y de equipo en los tres ámbitos arriba mencionados, en donde las diferentes acciones están centradas en lo pedagógico como un medio para solucionar problemas de aprendizaje, cotidianos, promueve la democracia, los valores, la convivencia y la armonía entre todos los hombres.

Misión

El Proyecto Escolar que llevamos en la Escuela Grupo Colegio Rosario Castellanos 21-1097-116-15-Px-016 se denomina “Mejoramiento de la Comprensión Lectora” y éste será el tercer año consecutivo en que lo hemos llevado.

En grupo colegiado hemos decidido continuar con él, ya que detectando aciertos y errores, queremos darle seguimiento para acrecentar aciertos y corregir errores.

De acuerdo a los propósitos que sobre educación nos señala el artículo tercero de nuestra Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y de

los planes y programas de estudio que nos proporciona la Secretaría de Educación Pública, la escuela ha de cumplir una misión en donde se unan los tres ámbitos: aula-escuela-comunidad para obtener mejores resultados que han de repercutir en la formación de mejores hombres y desde luego de una mejor sociedad. "Educar al niño de hoy, para no tener que corregir al hombre del mañana".

Visión

La escuela pretende formar seres útiles así mismos y a los demás. Personas con conocimiento y manejo de los valores universales.

Pretende formar seres felices y con metas claras sobre lo que quiere ser en la vida. Es importante que el niño sepa que el SER, HACER Y TENER es un orden en el quehacer educativo, ya que éste orden le ha de ir dando forma y sentido a su vida. Para lo cual hemos de diseñar diferentes estrategias para lograr en maestros, alumnos y padres de familia una nueva misión educativa.

Valores

El manejo de los valores universales: democracia, respeto, tolerancia, amor y libre expresión entre otros, sean el eje que nos mueva y que han de manifestarse en todas las actividades que a lo largo del presente año escolar se han de ver reflejados en niños, maestros y padres de familia.

Diagnostico

En grupo colegiado el cuerpo docente realizó una auto evaluación del Proyecto Escolar del ciclo escolar 2003-2004 para detectar necesidades de actualización y determinar las actividades que resultaron favorables para el logro de propósitos, por lo cual la asamblea acordó que la necesidad más

importante de los maestros es la de realizar en forma efectiva el intercambio de experiencias en su labor docente.

Se fijaron algunas características sobre la calidad de la educación y la relación que existe entre ésta y las actividades que se realicen en la escuela; que son los profesores quienes pueden detectar fallas y aciertos, que los logros de los alumnos dependen de los docentes y que los recursos materiales cobran importancia si su destino es el logro de los propósitos que señalan. La calidad de la educación se logrará cuando el personal conozca los propósitos educativos nacionales y se elabore un buen diagnóstico para detectar fortalezas y debilidades así como las causas que los impliquen.

En el diagnóstico se deben reconocer los logros educativos de nuestros alumnos y las deficiencias que se observen en los resultados a cuantos y a quienes afectan los problemas y sus causas, así como la medida en que la escuela cumpla su misión.

Algunas sugerencias para reformar nuestro proyecto son:

- Disminuir la reprobación.
- Aumentar el interés por la lectura y tomarla como un medio de información y de recreación.
- Que las causas de baja y ausentismo sean por motivos familiares y no por falta de motivación en el aula.
- Trabajar con nuevas estrategias para la obtención de logros positivos.

Los profesores: A los profesores les corresponden fomentar el desarrollo de los hábitos, habilidades y actitudes, con estrategias que propicien el gusto por la lectura y que les proporcionen elementos que les den seguridad para expresar libremente sus pensamientos, de acuerdo a un enfoque comunicativo funcional.

La escuela: La escuela necesita superar diferencias, incrementar el trabajo en equipo, en la organización y en acciones de seguimiento.

Los docentes necesitamos permanecer constantemente actualizados, con disposición al cambio, con compromiso, interactuar constantemente con los alumnos, tener buen uso y manejo del material educativo y cuidar de su incremento.

Logramos comprender que, para que nuestros alumnos y compañeros de trabajo se expresen y trabajen libremente, no tenemos que asumir una actitud de juez, respetar la diversidad, la equidad, fomentar valores, hacer críticas constructivas, fomentar el amor, el respeto y la tolerancia.

Sugerencias

- Tener una buena programación, buen manejo de libros y programas.
- Evitar repeticiones, dictados y el trabajo de libros sin orientación del profesor.
- Exámenes centrados en la comprensión lectora y no en la memorización.
- Propiciar la observación y el análisis.
- Mantener una buena comunicación maestro-alumno-padre de familia.

ALGUNOS LOGROS ALCANZADOS EN LOS TRES ÁMBITOS DEL PROYECTO ESCOLAR.

La escuela

- Realizamos el diagnóstico de grupos.
- Análisis de libros del maestro y ficheros.
- Manejo de competencias sugeridas por el programa.
- Se aplicaron nuevas estrategias de trabajo.
- Se mejoraron las relaciones entre profesores.

- Se incrementó el trabajo en equipo.

El aula

- Se mantuvo el interés por la lectura.
- Se manejan diferentes estrategias sobre lectura.
- Se lograron los contenidos del programa.
- Se obtuvieron algunas producciones literarias.

Los padres de familia

- Asistieron a conferencias de interés familiar.
- Participaron en diferentes actividades dentro de la escuela.
- Se formó la escuela para padres y se contó con buena asistencia siempre.

La planeación: Sabemos que la planeación del trabajo es un buen instrumento que nos permite abarcar el mayor número de elementos en la práctica docente definiendo objetivos, estableciendo metas y formulando compromisos compartidos para dar cumplimiento a los propósitos educativos que nos sugieren planes y programas.

Por este motivo el presente documento incluye una nueva misión y una nueva visión de la escuela tal como nos lo pide el nivel educativo nacional y la participación de nuestra escuela. De la misma manera después de haber analizado las actividades realizadas en el proyecto del ciclo anterior, identificamos los aciertos para incrementarlos y los errores para corregirlos, esto nos ha permitido formular adecuadamente algunos objetivos y dejar otros que ya se tenían, tomando en cuenta las necesidades de nuestra institución con actividades y metas actuales.

Problemas detectados en el aula:

- Niños atendidos por los abuelos y padres que trabajan sin dar toda la atención al niño.
- Tareas incompletas o mal elaboradas, poco apoyo del padre.
- Niños que asisten enfermos a clase por falta de atención del padre.
- Ausentismo por problemas familiares y hogares desintegrados.
- Problemas en la escuela:
- Espacio y materiales insuficientes, buen manejo del material que se tiene.
- Falta de interés para integrarse a algunas actividades.
- Disposición al cambio, improvisación y tradicionalismo.
- Interés por participar en reuniones de Consejo Técnico.
- Problemas en la familia y en la comunidad:
- Desintegración familiar y falta de comunicación.
- Falta de tiempo, atención y convivencia familiar.
- Falta de manejo de valores, respeto y desinterés por el estudio.

OBJETIVOS Y ESTRATEGIAS

Dentro de los objetivos que nos hemos propuesto en el grupo colegiado están los siguientes:

- Mantener una actualización permanente de profesores, buscar siempre la comunicación efectiva entre maestros, alumnos y padres de familia.
- La utilización de recursos en el trabajo escolar, intercambio de experiencias docentes e impartir clases basadas en las técnicas modernas y con los avances tecnológicos que vayan de acuerdo a los intereses lúdicos del enseñante.

- Trabajar en un ambiente de confianza, de compañerismo y de respeto.
- Es de suma importancia, buscar siempre la mejora en la calidad de la educación, para lo cual es necesario que el profesor busque siempre la preparación y la superación personal con el motivo de mantenerse actualizado en lo que se refiere al avance tecnológico y científico que sucede día a día en el mundo.
- Reformular los propósitos iniciales y organizar nuestra escuela ofreciendo una mejor educación a nuestros alumnos con profesores altamente capacitados.

Es necesario reflexionar que la calidad de la educación no depende únicamente de la capacidad del profesor y del interés del alumno, sino también de lo que ofrecen planes y trabajos de estudio además de una buena organización de la escuela. La escuela no puede llevar a cabo sola el proceso de la educación, ya que en este proceso participan también autoridades, padres de familia y la sociedad en general. LA EDUCACIÓN ES OBRA DE TODOS.

ANEXO 2

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Objetivo: Identificar la presencia de la lectura placentera en el alumno de educación primaria dentro del aula a través de las actividades destinadas a la lectura por el docente en la materia de español.

GRADO	GRUPO	Nº OBS	FECHA
		1	
		2	
		3	
		4	
		5	

Variable 1: Lectura placentera (Indicadores con lista verificable)

	Criterio 1	Criterio 2	Criterio 3	Criterio 4																
Indicador	Nunca																			
Rasgo	Algunas																			
No. Observacion	Casi siempre																			
	Siempre																			
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Pide y solicita la actividad de leer																				
1.1 pide el turno para leer en voz alta																				
1.2 comenta al interior la necesidad de continuar otra lectura																				
2. Conoce y usa los libros de lectura del salón																				
2.1 conoce y lee el libro de lecturas SEP																				
2.2 tiene a su alcance otros materiales de lectura																				
2.3 identifica y usa el Rincón de la Lectura en su salón																				
2.4 diferencia el cuento de otros textos																				
2.5 muestra afecto por los libros																				
3. Emplea estrategias para buscar información y comprender textos																				
3.1 anticipa el contenido a partir de imágenes																				
3.2 escucha con atención la lectura de otros																				
3.3 identifica ideas principales																				
3.4 plantea ordenamientos orales																				
3.5 vuelve a leer cuando no comprendió algo																				
3.6 lee en voz alta																				
4. Realiza producciones escritas a partir de la lectura																				
4.1 toma una actitud positiva para escribir a partir de la lectura si se le pide																				
4.2 solicita dibujar o escribir algo parecido a lo leído																				

Variable 1: Lectura placentera (Indicadores con escala estimativa)

	Criterio 1	Criterio 2	Criterio 3	Criterio 4																
Indicador	Bueno																			
Rasgo	Suficiente																			
No. Observacion	Deficiente																			
	Malo																			
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. Expresa ideas y sentimientos oralmente, gestos y actitud corporal de gusto ante la lectura																				
5.1 se muestra motivado al iniciar una actividad lectora																				
5.2 muestra gestos de asombro o entusiasmo al escuchar lectura en voz alta																				
5.3 expresa una vivencia relacionada con lo leído																				
5.4 su postura corporal es de atención																				
5.5 manifiesta verbalmente el agrado por lo que leyó																				
5.6 pide el turno para leer o expresar una idea surgida de la lectura																				
6. Calidad en la lectura																				
6.1 cuando lee en voz alta es clara su lectura																				
6.2 respeta signos de puntuación y pausas correspondientes																				
6.3 cambia el volumen y entona su voz según el sentido de lo leído																				

ANEXO 3

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Objetivo: Identificar el grado de presencia de hábito lector en el docente durante las actividades de lectura dentro del aula.

GRADO	GRUPO	Nº OBS	FECHA
		1	
		2	
		3	
		4	
		5	

Variable 2: Hábito lector en el docente (Indicadores con lista verificable)

Indicador Rasgo No. Observacion	Criterio 1					Criterio 2					Criterio 3					Criterio 4				
	Nunca					Algunas					Casi siempre					Siempre				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

1. Utiliza estrategias de lectura dentro del salón

- 1.1 anticipa o promueve la predicción antes de leer
- 1.2 realiza durante la lectura cuestionamientos
- 1.3 propicia una actividad manual, artística o de imaginación acerca de la lectura
- 1.4 promueve la lectura de otros textos: cuentos, periódicos u otros
- 1.5 promueve la escritura de un cuento o narración a partir de lo leído
- 1.6 lee en voz alta respetando signos

2. Aprovecha para leer oprotunidades y las comparte

- 2.1 da al grupo el tiempo necesario para leer
- 2.2 comparte lecturas o textos fuera de lo programado (espontáneo)
- 2.3 Propone o lee una lectura relacionada con el tema o efeméride
- 2.4 motiva a la lectura libre
- 2.5 propicia inquietud al proponer un título
- 2.6 tiene otros libros de lectura o identificado el rincón de la lectura

Variable 1: Lectura placentera (Indicadores con escala estimativa)

Indicador Rasgo No. Observacion	Criterio 1					Criterio 2					Criterio 3					Criterio 4				
	Bueno					Suficiente					Deficiente					Malo				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

3. Muestra entusiasmo al leer

- 3.1 demuestra conocer la lectura al leer fluidamente
- 3.2 hace entonaciones de voz y pausas adecuadas
- 3.3 capta con facilidad la atención del grupo al leer
- 3.4 comenta con el grupo el gusto por la lectura
- 3.5 contagia el gusto y provoca que quieran leer el mismo texto

CUESTIONARIO

El presente cuestionario tiene como finalidad conocer los elementos formativos que caracterizan su hábito lector, con el objeto de relacionarlo con la formación de lectura placentera en los alumnos.

Los datos proporcionados serán de gran utilidad en el trabajo destinado a la elaboración de la tesis: "Formación del hábito lector del docente en la promoción de la lectura placentera".

La información que se obtenga en este cuestionario será de carácter absolutamente confidencial. Le rogamos su colaboración para contestar verazmente las siguientes preguntas.

Instrucciones: Anote en la casilla de la derecha, si se muestra, el número que coincida o más se acerque a su

1.1 Nombre Completo:					
1.2 Estado Civil	1. Soltera	2. Casada	3. Viuda	4. Divorciada	5. Union Libre
1.3 Edad	Años				
1.4 ¿Tienes Hijos?	SI	NO			
1.5 De tenerlos ¿Cunatos tienes?	1. Uno	2. Dos	3. Tres o mas		
1.6 De ser así, especifique sus edades de mayor a menor:					
2.1 ¿De qué escuela egresó con licenciatura o carrera?					
2.2 ¿Cuál es el domicilio de la escuela mencionada anteriormente?					
2.3 Mencione algunas materias curriculares en las que usted conoció o practicó estrategias de lectura durante su carrera:					
3.1 ¿Cuál es su concepción de lectura?					
3.2 ¿Cuál es su concepción de comprensión lectora?					
4.1 ¿Le gusta la lectura?	1. Si	2. No	3. Es indiferente		
4.2 ¿Con qué frecuencia lee?	1. Diriamente		2. De dos a tres veces a la semana		
	3. Cada tercer día		4. Otro		
4.3 ¿Por qué lee?	1. por buscar información relacionada con el trabajo escolar.				
	2. por gusto e interés propio.				
	3. por que es necesario.				
	4. Otro				
4.4 ¿Qué tipo de textos son los que lee con mayor frecuencia?					

ANEXO 4

Hoja 2

4.5 ¿Comparte o plática algún título o libro con otra u otras personas?

- 1. Si
- 2. No
- 3. A veces

4.6 De ser si o a veces ¿En dónde?	

4.7 Si ha tomado cursos o talleres en relación a la lectura, especifique cuáles y en dónde:

5.1 ¿Realiza actividades de lectura dentro de su grupo? 1. Si 2. No 3. A veces

5.2 De ser si, ¿cuáles?	

5.3 ¿En qué momento o materia?	
--------------------------------	--

5.4 ¿Lleva a cabo la lectura en voz alta dentro del grupo? 1. Si
2. No
3. A veces

5.5 De ser así o a veces, explique en que consiste la actividad:	

5.6 Además de las lecturas ejes que propone la SEP a través de los libros de lecturas español ¿Qué otras lecturas ha realizado o propuesto a sus alumnos en el presente ciclo escolar?

5.7 ¿Tiene destinado un espacio dentro de su salón al rincón de la lectura? 1. Si
2. No

5.8 De ser si, ¿Cada cuando lo usa u otorga un espacio de tiempo para la lectura libre? 1. diario 2. dos veces por semana 3. dos veces al mes 4. Otro

5.9 De ser no ¿Por qué?	

5.10 Marque con una palomita () dentro del recuadro de la derecha, si se trata de una actividad en la que no solo ha escuchado de ella, si no que ha asistido o participado.

- | | |
|---|-----|
| 1. Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil | () |
| 2. Cuenta cuentos | () |
| 3. Taller de lectura en algún Centro de Maestros | () |
| 4. Puesta en escena de obra de teatro | () |
| 5. Proyecto de Lectura Escolar | () |
| 6. Presentación de Libros | () |
| 7. Muestras u exposiciones de libros | () |

El placer de leer

.....

Isabel Solé

Hace algún tiempo, en una entrevista concedida a un periódico español, Asimov afirmaba que el libro es el medio audiovisual más sofisticado que existe, puesto que se acciona y se pone en funcionamiento con la simple voluntad de su usuario. Esta afirmación se recordaba en el contexto de una campaña que el Ministerio de Cultura patrocinó con el fin de fomentar la lectura entre los ciudadanos.

Al hilo de ésa y otras campañas similares, conviene recordar que, al menos en los países occidentales, la extensión de la obligatoriedad de la enseñanza a toda la población ha conseguido el objetivo prioritario de alfabetizar a la ciudadanía pero es mucho más discutible que alumnos y alumnas hayan descubierto el placer de leer. De hecho, si nos atenemos a los datos, más bien parece que lectura se identifica con tarea, con deberes, con situaciones tediosas y poco gratificantes; en mucho menor medida, se la asimila al ocio, la diversión y el bienestar personal.

Aunque desde luego no puede atribuirse sólo a la escuela la responsabilidad en esta desafección hacia la lectura, no cabe duda de que un reto que a la institución se le plantea es el de generar en sus alumnos esa voluntad de "accionar el libro" de que hablaba Asimov, el de hacer que leer responda a un deseo, más que a una obligación, el de enseñar que la lectura tiene una dimensión personal, lúdica y placentera que, una vez conocida, acompaña a las personas a lo largo de toda su vida, sin dejar nunca de alimentarse y de gratificar a quien la ejerce.

.....

Tomado de *Lectura y Vida*, año 16, núm. 3, 1995, pp. 25-30, Revista Latinoamericana de Lectura, publicación de la Asociación Internacional de Lectura (IRA por sus siglas en inglés), Buenos Aires.

Temáticas del texto

A lo largo de este artículo vamos a tratar del fomento de la dimensión personal de la lectura en la escuela. Para ello, en un primer apartado, la ubicaremos en un enfoque amplio de la enseñanza de la lectura, que comprende enseñar a leer, enseñar a leer para aprender y enseñar a leer para leer. En el segundo apartado justificaremos la necesidad de promover en la escuela la lectura personal. Por último, en el tercer apartado, discutiremos algunas estrategias susceptibles de fomentar el placer de leer.

Aprender a leer es aprender a muchas cosas

Investigación sobre la lectura y su enseñanza

De forma un tanto simplificada, podríamos decir que la investigación realizada a lo largo de las dos o tres últimas décadas sobre la lectura y lo que supone su enseñanza ha tenido tres importantes efectos:

1. Ha situado en su justo papel tanto al texto como al lector. Tras periodos de supremacía de los modelos ascendentes (*bottom-up*) y descendentes (*top-down*), que entronizaban respectivamente al texto y al lector, el acuerdo en torno a los modelos interactivos establece que leer es un proceso de interacción entre el escrito y el lector, guiado por los propósitos que mueven a éste. Aunque esto último parezca una verdad evidente, hay que señalar que no siempre se ha actuado de acuerdo

Lectura

con ella en el ámbito de la enseñanza. Así, mientras que en los modelos que se articulan alrededor del texto, enseñar a leer se asimila fundamentalmente a enseñar a decodificar el texto, en los modelos que se centran en el lector, se niega o se ubica en un lugar muy secundario la enseñanza del código, dedicándose los esfuerzos instructivos a potenciar las hipótesis y el descubrimiento del lector. La posición interactiva asume que el conocimiento del código, en el seno de actividades significativas de lectura, es fundamental para fomentar la exploración autónoma de lo escrito (Weiss, 1980); pero a la vez rechaza la asimilación entre lectura y código y reclama una enseñanza en la que prime la comprensión de lo leído.

2. En otro orden de cosas, trabajos realizados a lo largo de estos años, tanto en el ámbito de la lectura como en el de la escritura (Ferreiro y Teberosky, 1979; Garton y Pratt, 1991; Solé, 1992; Teberosky, 1992) han contribuido a desmitificar su enseñanza. En nuestra opinión, la lectura ha sufrido por mucho tiempo los lastres de mitos, de conocimientos más o menos mágicos, que han impedido un tratamiento normal de su enseñanza. Disquisiciones sobre el momento idóneo para *empezar*; sobre el *mejor* tipo de letra; sobre los *prerrequisitos* indispensables; sobre si partir del sonido, la letra, la palabra, la frase... y otros muchos, impidieron durante demasiado tiempo la reflexión desde lo que es una certidumbre: que a leer se aprende leyendo, y que como en todos los ámbitos de aprendizaje, los aprendices utilizan todos los medios a su alcance para lograrlo.
3. Por último, los avances en la conceptualización de la lectura han contribuido también a adoptar una visión más amplia, menos restrictiva de ésta, tanto en lo que supone cuanto en lo que implica su enseñanza. No se discute en la actualidad que leer significa comprender, y que para comprender un texto hace falta manejar con soltura el código en que está escrito, aunque nadie asimila sin más lectura y comprensión. También parece fuera de discusión que leemos textos diferentes para una multiplicidad de objetivos, y que esos usos diversificados de la lectura deben encontrar

un lugar en la escuela. Existe un acuerdo bastante generalizado acerca de que no hay un solo método, sino un conjunto bastante amplio de estrategias complementarias que los aprendices usan en su aproximación a la lectura, por lo que una enseñanza eficaz debe contemplarlas.

Lo que se entiende por lectura

En síntesis, puede afirmarse que los cambios han afectado tanto a lo que se supone que es la lectura como a los medios a través de los cuales la enseñanza contribuye a su aprendizaje. Leer es un proceso cognitivo complejo que activa estrategias de alto nivel: dotarse de objetivos, establecer y verificar predicciones, controlar lo que se va leyendo, tomar decisiones en torno a dificultades o lagunas de comprensión, diferenciar lo que es esencial de la información secundaria (Solé, 1992, 1994). Este proceso requiere necesariamente la participación activa y afectiva del lector. No es un aprendizaje mecánico, ni se realiza todo de una vez; no puede limitarse a un curso o ciclo de la educación obligatoria.

El placer de la lectura

Aunque a veces de forma más lenta de lo deseable, estas ideas y otras similares se han ido introduciendo en las escuelas. Cada vez es más frecuente encontrar a docentes preocupados por cómo enseñar a leer; cada vez se plantea con mayor seriedad el comprometido pasaje de *aprender a leer* a *leer para aprender*. Hoy sabemos que cuando leemos para aprender a partir de un texto, la lectura es distinta, más consciente y dirigida, más controlada, más pendiente de un objetivo o demanda externa; sabemos además que los textos que enfrentamos en esas ocasiones presentan un conjunto de particularidades que requieren atención y procesamiento específico. Aunque no podemos entrar en esta apasionante temática parece que conocemos mejor los procesos responsables de nuestro aprendizaje a partir de textos, y que éste requiere la activación de estrategias de organización y elaboración del conocimiento (Pozo, 1990; Solé, 1993).

Aunque es mucho el camino que queda por recorrer, hoy en día son muchos los investigadores y docentes empeñados en conceder a la lectura su papel de instrumento fundamental del aprendizaje, de he-

herramienta imprescindible para la vieja aspiración de lograr que los alumnos aprendan a aprender. Sin embargo, quizá influidos en demasía por las perspectivas cognitivas, hemos obviado algo que es inherente a la lectura: el placer de leer. ¿Tiene mucho sentido una enseñanza de la lectura que no permita descubrir su dimensión más personal y gratificante?

Enseñar y aprender el placer de leer

Argumentos para trabajar en torno al placer de la lectura Probablemente, estaríamos de acuerdo en responder negativamente a la pregunta anterior. Son varios los argumentos que aconsejan que la escuela tome como propia la tarea de fomentar el gusto por la lectura.

Una razón que puede aducirse es común a cualquier aprendizaje escolar. Los alumnos deben sentirse intrínsecamente motivados para aprender, porque aprender requiere un esfuerzo. Para aprender a leer necesitan percibir la lectura como un reto interesante, algo que los desafía, pero que podrán alcanzar con la ayuda que les proporciona su maestro; deben darse cuenta de que aprender a leer es interesante y divertido, que les permite ser más autónomos. Han de percibirse a sí mismos como personas competentes, que con las ayudas y recursos necesarios, podrán tener éxito y apropiarse de ese instrumento que les será tan útil para la escuela y para la vida.

Otro argumento, más específico, es que la lectura no sólo es uno de los instrumentos más poderosos de que disponemos para tener acceso y apropiarnos de la información; también es un instrumento para el ocio y la diversión, una herramienta lúdica que nos permite explorar mundos diferentes a los nuestros, reales o imaginados; que nos acerca a otras personas y a sus ideas, que nos convierte en exploradores de un universo que construimos en nuestra imaginación. Tiene todo el sentido que en la escuela se promueva esta dimensión trascendente y evasora, quizá la más genuina de la lectura.

Añadamos aún que muchos alumnos quizá no tengan muchas oportunidades, fuera de la escuela, para familiarizarse con la lectura, tal vez no vean a muchos adultos leyendo, quizá nadie les lee libros con frecuencia. La escuela no puede compensar las injusticias y las desigualdades sociales que nos asolan, pero

puede hacer mucho por evitar que se incrementen en su seno. Ayudar a los alumnos a leer, interesarlos por la lectura, es dotarles de un instrumento de culturización y de toma de conciencia cuya funcionalidad escapa a los límites de la institución.

Conclusiones Lo dicho hasta aquí nos permite concluir que, en primer lugar, la enseñanza de la lectura no debe hacer que su aprendizaje constituya una carga abrumadora para el niño, que lo haga sentirse incompetente para apropiarse de un instrumento que le va a ser tan necesario. Es imposible que nadie pueda encontrar satisfacción en algo que le representa un esfuerzo insalvable, que le devuelve una imagen devaluada de sí mismo.

En segundo lugar, la enseñanza de la lectura necesariamente ha de incorporar su dimensión lúdica, personal e independiente. En todos los niveles de la escolaridad hay que encontrar tiempo y espacio programados para el leer por leer, leer para uno mismo, sin otra finalidad que la de sentir el placer de leer. Para muchos niños y niñas, la lectura es algo mágico y cotidiano, un tiempo compartido con los padres, teñido de relaciones afectivas, cálidas y afectuosas, en el curso del cual han podido descubrir el conocimiento más importante relativo a la lectura: que sirve para entrar en un mundo que amplía el medio más inmediato; ese conocimiento debería poder utilizarse y profundizarse en el centro educativo. Pero como hemos señalado anteriormente, también hay otros niños que no han tenido la misma oportunidad de relacionarse con los libros; la escuela debería ser para ellos el lugar donde descubrirlos y disfrutarlos, donde pudieran vincular la lectura no sólo a un conjunto de reglas de descifrado, sino sobre todo a la posibilidad de tener acceso al significado del texto y al placer de leer.

Relación entre la forma de enseñar y el placer que encuentran los niños en la lectura No debería desprenderse de lo dicho hasta aquí que fomentar el placer de la lectura es algo independiente de cómo ésta se enseña; como veremos inmediatamente, existe una estrecha relación entre lo uno y lo otro, y no podría ser de otro modo, pues una enseñanza de la lectura que no fomente el deseo de leer no es una buena enseñanza.

Algunas propuestas para fomentar la lectura en la escuela

En mi opinión, este objetivo requiere preparación, tiempo y actitudes específicas. De entrada, debemos aceptar que fomentar la lectura no depende sólo de la escuela (más adelante nos ocupamos brevemente de este aspecto), pero debemos aceptar al mismo tiempo que depende también de la escuela. De forma paralela, debemos considerar que todos los alumnos pueden y deben aprender a leer, y que a todos podemos ayudar, de una forma o de otra. Sólo si comparten esta expectativa, todos podrán encontrar interesante leer. También es necesario pensar que el placer de la lectura hay que promoverlo desde el principio, desde que los pequeños empiezan a acudir al centro educativo.

En el aprendizaje inicial, fomentar el placer de la lectura requiere una cierta reflexión sobre los conocimientos previos que los maestros poseen sobre lo que implica leer, los que les atribuyen a sus alumnos y los que éstos en realidad poseen.

Las reflexiones que el maestro requiere hacer para promover la enseñanza de la lectura Los maestros deberían poder pensar en el sistema de la lengua escrita como algo complejo, que exigirá esfuerzos de todos para que los niños logren dominarlo. Pero ello no debe conducir a minusvalorar la capacidad de los pequeños para abordar la complejidad —¡Todos los días dan múltiples pruebas de lo contrario!— ni a reducir ese sistema complejo en una serie de habilidades y subhabilidades supuestamente prerrequeridas, ni tampoco a seleccionar arbitrariamente determinados elementos del sistema desprovistos de significado; como señaló Smith (1983), esto equivale a hacer difícil lo que es fácil. A leer y a escribir se aprende leyendo y escribiendo, viendo cómo lo hacen otras personas, probando, equivocándose, recibiendo ayuda, corrigiendo, arriesgándose...

Sugerencias para la enseñanza de la lectura En los inicios del aprendizaje hay que estar atentos al hecho de que leer siempre implica construir un significado, y al hecho de que los niños poseen numerosos conocimientos previos que les ayudan a hacer esa construcción (Ferreiro

y Teberosky, 1979): han visto letras en carteles, en televisión, en los productos de consumo habitual, en libros y diarios, tienen sus ideas acerca de lo que puede ser escrito y lo que no; utilizan sus hipótesis para aventurar lo que dice un texto; establecen relaciones entre lo escrito y lo ilustrado... saben, en general, que leer sirve para tener acceso a un mensaje.

A partir de estos conocimientos, y con la ayuda de la maestra, podrán formular sus interrogantes, percibir regularidades, apropiarse de otros conocimientos, entre ellos el de las correspondencias entre las grafías y los sonidos de la lengua. Pero enseñar a leer supone además enseñar al niño a hacer uso de sus hipótesis con relación al texto: leerle sus *escritos* y reescribirlos de forma convencional; escucharlo cuando *lee*, señalándole aquello que puede aprender, y valorando sus esfuerzos.

En la época del aprendizaje inicial, es muy conveniente tener en la clase un rincón o taller de *mirar cuentos*, de biblioteca o como quiera llamársele. En ese espacio, que debe ser confortable y tranquilo, el niño puede mirar los libros sin que nadie le haga preguntas sobre su actividad; en él, el maestro es el intermediario entre el niño y el libro: está ahí como ayuda, casi como *traductor*, teniendo claro que lo que interesa de la actividad en sí es el placer que de ella se desprende, la calidez y el afecto que la envuelve, y el hecho de que los pequeños vean que es una actividad que también a él le resulta cautivadora.

Ese espacio no es de relleno; es decir, no acuden a él los niños que terminaron una tarea mientras los compañeros más lentos continúan con la misma. Aunque pueda utilizarse eventualmente con esa finalidad, su existencia se debe a su consideración como herramienta educativa, y por lo tanto debe estar al alcance de todos los niños, con la presencia activa del maestro, que lee para él o lee para algunos niños. Es bastante frecuente que cuando los niños miran libros, el profesor esté implicado en otra tarea, difícilmente los pequeños van a considerar que leer es importante y divertido si no ven al adulto significativamente implicado en esa misma actividad.

Cuando avanzamos en la escolaridad obligatoria, la lectura deviene en un instrumento para los aprendizajes. Por lo general, los niños leen porque tienen que leer, porque toca una lectura en la clase de len-

gua o porque la información del tema de ciencias sociales se da por escrito. Normalmente todos leen lo mismo y, con frecuencia, los maestros señalan con cuidado aquello en lo que hay que fijarse prioritariamente.

Si lo pensamos un poco, esto es muy diferente de lo que hacemos los lectores expertos cuando leemos; en general, nuestra primera tarea consiste en decidir que leemos, y después *mandamos* bastante en la actividad de leer: avanzamos y retrocedemos, reflexionamos a propósito de determinadas ideas, buscamos informaciones concretas... y todo ello en función de los objetivos que pretendemos. Por supuesto, raramente leemos en voz alta, y menos aún ante un auditorio que tiene el texto ante sus ojos. Nadie nos agobia con preguntas más o menos sensatas sobre lo que hemos leído.

Puede aducirse, y con razón, que una cosa es leer y otra cosa es leer en la escuela; en ella, hay que cumplir con unos objetivos, hay que tener constancia de los progresos que realizan los alumnos, es necesario unificar las fuentes de información que utilizamos para manejar la situación de clase... Pues bien, si las cosas en clase son así —que también podría discutirse—, entonces tendremos que preguntarnos qué hacemos con el tiempo dedicado a la lectura personal o la biblioteca.

Condiciones para la lectura personal

Como primera condición, la actividad debe existir, y debe ser tan importante como cualquier otra actividad de la escuela; no se trata de utilizarla para leer cuando llevamos un buen ritmo y de dedicarla a resolver problemas matemáticos cuando lo consideramos necesario. Por lo tanto, hay que dedicarle tiempo suficiente y espacio adecuado —que puede perfectamente habilitarse en la clase si la escuela no dispone de una pequeña biblioteca—, y todos debemos estar implicados: el profesor también debe tener su libro y leer.

Como segunda condición, no debemos perder de vista que se trata de una lectura personal, y que precisamente es lo que queremos que sea. Por lo tanto, podemos orientar la elección de un libro, pero no la podemos imponer; podemos mostrarnos como un recurso de ayuda para los problemas de compren-

sión que puedan encontrar los niños, pero no podemos estar preguntándoles “¿y qué pasaba? Y a ti, ¿qué te gustaba más?”.

Imagine por un momento que eso le ocurre a usted con los libros que lee; imagine que una vez que leyó, le mandan responder una ficha o hacer un dibujo, de forma sistemática y rutinaria. Podemos trabajar estas cosas de vez en cuando, y sobre todo en las lecturas de una clase de lengua. Pero cuando hacemos lectura personal, lo que hemos de enseñar al lector no es dónde se encuentra el nombre del ilustrador ni cuál es el personaje principal, sino el gusto por la lectura, y esto se consigue en buena medida dejando que sea el lector quien mande sobre su actividad. Con todo el riesgo que comporta, y con la preocupación que nos puede suscitar pensar que no controlamos con seguridad lo que los niños trabajan. Es que están leyendo sólo para ellos, no para otros. Además, estos riesgos y preocupaciones se compensan con las múltiples sesiones en que se les hace leer y se controla lo que leen y cómo lo hacen.

Como tercera condición, hay que buscar la *continuidad natural* de estas actividades de lectura personal. Establecer un sistema de préstamos de los libros de biblioteca para llevarlos a casa es algo que se hace en muchas escuelas. Puede proponerse también lo contrario: que los niños aporten a la escuela libros que pueden tener en su casa y que los *presten* al rincón o biblioteca de clase. Se podría establecer, con una cierta periodicidad, un taller de recomendación de libros, donde los niños recomienden o desaconsejen a sus compañeros libros que han leído; esa actividad puede aprovecharse para ayudarles a introducir criterios que les sirvan para matizar la impresión general (me ha gustado/no me ha gustado). Se puede proponer talleres de creación de cuentos y textos, que constituyen un enlace formidable entre lectura y escritura. Puede celebrarse en la escuela algo parecido al *día de las letras*, con muestras de productos elaborados por los niños, algún trabajo de investigación sobre la vida y la obra de algún autor reputado, con talleres de crítica literaria, con talleres para *contar historias* a cargo de familiares o profesores interesados... Algunas escuelas que tienen la posibilidad de hacerlo, invitan a un ilustrador o autor de literatura infantil, para que comparta su experiencia con los

Lectura

niños. Podemos adoptar la costumbre de informar a los niños de las novedades que adquiere la biblioteca de la escuela, si es el caso; de mostrarles catálogos de literatura infantil y pedir su opinión sobre lo que consideran que sería interesante leer.

La cuarta condición que considero que debe implementarse para fomentar el placer de leer en la escuela, es la capacidad de *relativizar* nuestros criterios en relación a lo que deben leer los niños. Todos estaríamos de acuerdo en que lo deseable sería la variedad de géneros y de estilos, dentro de unas coordenadas que vienen dadas por la capacidad de procesamiento de los jóvenes lectores y por los valores en que deben formarse. Con frecuencia, sin embargo, algunos chicos sólo quieren leer *cómics* evitan las novelas como si estuvieran contaminadas. Otra discusión frecuente es la relativa a la calidad de la literatura que ellos escogen, que muchas veces no coincide con la que les propondríamos; muchos maestros se desesperan porque los niños devoran determinados subproductos apoyados por la televisión, y no saben muy bien cómo actuar.

Conviene en tales casos recordar que los lectores convencidos hemos leído de todo, y que ello no nos ha impedido diferenciar entre lo que está bien y mal escrito; quizá al contrario, la gente de mi generación que se aventuró en *La isla del tesoro* y se sumergió a *Veinte mil leguas de viaje submarino*, a la vez que leía *Pulgarcito* y el TBO, y se adentraba en los salones de baile de "Sissi emperatriz", ha tenido la oportunidad de disfrutar de una amplia gama de géneros. Quizá para un chico poco estimulado por la lectura, las historietas de un héroe televisivo —aunque no nos guste— puedan ser la llave que abra la puerta al fascinante mundo de la lectura; lo importante es que podamos mostrarle que la oferta de ese mundo es amplísima, que sus compañeros puedan sugerirle otras lecturas y que le ayudemos a encontrar las que puedan apasionarle.

Para terminar, la quinta condición. ¿Qué se hace con la lectura? ¿Se obliga a leer? ¿Se recomienda? Si es una lectura personal e independiente, ¿no tendría lógica no intervenir en esos casos en que los alumnos no quieren leer? Aunque Pennac reconoce el "derecho a no leer", el mismo autor nos da la clave (Pennac, 1993: 145) para responder las preguntas que nos hemos formulado:

En el fondo, el deber de educar consiste, mientras se enseña a los niños a leer, mientras se les inicia en la literatura, en darles los medios para juzgar libremente si sienten o no la *necesidad de los libros*. Porque si podemos admitir perfectamente que un particular rechace la lectura, es intolerable que sea —o que crea que es— rechazado por la lectura.

Ser excluido de los libros —incluso de aquellos de los que podríamos prescindir— es una tristeza inmensa, una soledad dentro de la soledad.

Es necesario articular las condiciones que conducen a sentir el placer de leer

Se trata sobre todo, de articular las condiciones que conducen a sentir el placer de leer; y como hemos visto, en la escuela esas condiciones no deberían dejarse al azar. Fomentar la lectura es un objetivo de toda la institución, algo que debe formar

parte de su proyecto educativo, y que requiere planificación, puesta en práctica y evaluación. Cuando queremos que los niños aprendan a amar la naturaleza, a estudiar sus constituyentes y a adoptar actitudes favorables para su preservación, pensamos actividades, las discutimos con otros docentes, intervenimos y las vamos ajustando, de manera que respondan a los objetivos de que nos hemos dotado. Lo mismo habrá que hacer con la lectura.

Por último, no puede obviarse que promover el gusto por leer requiere políticas globales, guiadas por finalidades claras, que se concreten en actuaciones coherentes y continuadas, de amplio alcance social. Por citar sólo lo más relevante, dichas actuaciones deben encaminarse a la formación de docentes, a la caracterización de las bibliotecas como espacios abiertos de cultura popular y a su aprovechamiento, y al uso de los medios de comunicación y, fundamentalmente, la televisión, para favorecer la lectura. Un capítulo importantísimo lo constituye la propuesta de planes de formación imaginativos dirigidos a padres y madres, como primer medio de acceso a la lectura de que disponen los niños. En este complejo panorama, la escuela tiene un papel fundamental, pero no exclusivo.

Desde esa posición, vale la pena trabajar para que los niños y niñas amen la lectura. Con ella adquieren un pasaje sin límites para embarcarse en aventuras fascinantes, para trascender lo cotidiano, para pensar

y acceder al pensamiento de otros. Un pasaje fiel, que una vez adquirido, jamás los abandonará. ¿Cabe mayor funcionalidad para un aprendizaje realizado en la escuela?

Referencias bibliográficas

- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979), *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México, Siglo XXI Editores.
- Garton, A. y Ch. Pratt (1991), *Aprendizaje y proceso de alfabetización*, Barcelona, Paidós-MEC.
- Pennac, D. (1993), *Com una novella*, Barcelona, Empúries.
- Pozo, J.I. (1990), "Estrategias de aprendizaje", en Coll C., A. Marchesi y J. Palacios (comps.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*, Madrid, Alianza, pp. 199-221.
- Smith, F. (1983), *Comprensión de la lectura*, México, Trillas (e.o. 1971).
- Solé, I. (1992), *Estrategias de lectura*. Barcelona, ICE-GRUÓ.
- (1993), "Lectura y estrategias de aprendizaje", *Cuadernos de Pedagogía*, núm 216, pp. 25-27.
- (1994), "Aprender a usar la lengua: implicaciones para la enseñanza", en *Aula de Innovación Educativa*, núm. 26, pp. 5-10.
- Teberosky, A. (1992), *Aprender a escribir*, Barcelona, ICE-Horsori.
- Weiss, J. (1980), *A la recherche d'une pédagogie de la lecture*, Berner Peter Lang.