

UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA
ESCUELA DE EDUCACIÓN
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO
MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA

Competencias y actitudes lectoras en el tercer ciclo de la Educación General Básica. Experiencia llevada a cabo con alumnos de noveno año del Liceo Diurno de Esparza, 2008.

Trabajo final de graduación para optar por el grado de
Maestría en Psicopedagogía

REALIZADO POR:

TATIANA GONZÁLEZ GONZÁLEZ

MAYO, 2008

TRIBUNAL EXAMINADOR

Dra. Zayra Méndez Sánchez
Coordinadora del Programa
Maestría Profesional en Psicopedagogía

M.Sc. Gerardo Arroyo Navarro
Director Trabajo Final de Graduación

M.Sc. Cristian León Granados
Lector Trabajo Final de Graduación

Lector Trabajo Final de Graduación

Fecha

AGRADECIMIENTO

En primer lugar a Dios, por haberme permitido alcanzar esta meta. En segundo lugar, a todas aquellas personas que de una u otra manera colaboraron con esta investigación. Gracias, don Gerardo, a don Cristiam, doña Zayra, por sus valiosas sugerencias. Gracias Luis Fernando, Sara, Maritza y Karla, por ser mi apoyo en los momentos difíciles.

Que el aporte que me brindaron se convierta en bendiciones, alegrías y prosperidad para cada uno de ustedes.

DEDICATORIA

A mi esposo, Luis Fernando, quien ha sido mi apoyo incondicional todo este tiempo.

A mis hijos, Francisco y Clara, quienes han sentido más mis ausencias.

Tatiana.

TABLA DE CONTENIDOS

I INTRODUCCIÓN

1.1. JUSTIFICACIÓN.....	2
1.2. OBJETIVOS	
1.2.1. Objetivo general	5
1.2.2. Objetivos específicos	5
1.3. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	5
1.4. ALCANCES Y LIMITACIONES	
1.4.1. Alcances	6
1.4.2. Limitaciones	6

II. MARCO TEÓRICO

2.1. INVESTIGACIONES QUE HAN TRATADO PROBLEMAS SIMILARES.	8
2.2. CONCEPTOS BÁSICOS DE LA INVESTIGACIÓN.	
2.2.1. Competencia.....	14
2.2.2. Competencias lectoras.	17
2.2.3. Competencias lectoras en los programas de estudio.....	22
2.2.4. El aprendizaje significativo de la lectura a través de competencias	28
2.2.5. El Liceo Diurno de Esparza	31

III MARCO METODOLÓGICO

3.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN	35
3.2. SUJETOS O FUENTES DE INFORMACIÓN	36
3.3. VARIABLES SU DEFINICIÓN E INSTRUMENTACIÓN	36
3.4. DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS	39
3.5. ANÁLISIS POR REALIZAR	43

IV PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

4.1. NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA	45
4.2. ACTITUDES LECTORAS	47
4.3. COMPETENCIAS LECTORAS	65
4.4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	90

V CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. CONCLUSIONES	97
5.2. RECOMENDACIONES	101

VI BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS

6.1. BIBLIOGRAFÍA	104
6.2. ANEXOS	107

INDICE DE CUADROS

CUADRO NÚMERO 1	39
CUADRO NÚMERO 2	40
CUADRO NÚMERO 3	41
CUADRO NÚMERO 4	42
CUADRO NÚMERO 5	42
CUADRO NÚMERO 6	61

INDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO NÚMERO 1	47
GRÁFICO NÚMERO 2	48
GRÁFICO NÚMERO 3	49
GRÁFICO NÚMERO 4	50
GRÁFICO NÚMERO 5	51
GRÁFICO NÚMERO 6	52
GRÁFICO NÚMERO 7	53
GRÁFICO NÚMERO 8	54
GRÁFICO NÚMERO 9	55
GRÁFICO NÚMERO 10	56
GRÁFICO NÚMERO 11	57
GRÁFICO NÚMERO 12	58
GRÁFICO NÚMERO 13	59
GRÁFICO NÚMERO 14	60
GRÁFICO NÚMERO 15	62

GRÁFICO NÚMERO 16	63
GRÁFICO NÚMERO 17	64
GRÁFICO NÚMERO 18	65
GRÁFICO NÚMERO 19	66
GRÁFICO NÚMERO 20	67
GRÁFICO NÚMERO 21	68
GRÁFICO NÚMERO 22	69
GRÁFICO NÚMERO 23	70
GRÁFICO NÚMERO 24	71
GRÁFICO NÚMERO 25	72
GRÁFICO NÚMERO 26	73
GRÁFICO NÚMERO 27	74
GRÁFICO NÚMERO 28	75
GRÁFICO NÚMERO 29	76
GRÁFICO NÚMERO 30	77

GRÁFICO NÚMERO 31	78
GRÁFICO NÚMERO 32	79
GRÁFICO NÚMERO 33	80
GRÁFICO NÚMERO 34	81
GRÁFICO NÚMERO 35	82
GRÁFICO NÚMERO 36	83
GRÁFICO NÚMERO 37	84
GRÁFICO NÚMERO 38	85
GRÁFICO NÚMERO 39	86
GRÁFICO NÚMERO 40	87
GRÁFICO NÚMERO 41	88
GRÁFICO NÚMERO 42	89

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

I INTRODUCCIÓN

1. 1. JUSTIFICACIÓN.

Literatura es el término que designa un acto peculiar de la comunicación humana y podría definirse, según la palabra latina que le da origen, “litterae”, como el arte de escribir, escritura, alfabeto, gramática, conjunto de obras literarias. El valor de la lectura es insustituible. Sin ella no es posible comprender la información contenida en los textos y asimilarla de un modo crítico. La lectura estimula la imaginación y ayuda al desarrollo del pensamiento abstracto. En la actual sociedad de la comunicación, caracterizada por la sobreabundancia de datos, la lectura comprensiva tiene un papel clave para convertir la información en conocimiento.

Leer tiene que ver con actividades tan variadas como la dificultad de un niño pequeño con una frase sencilla en un libro de cuentos, un cocinero que sigue las normas de un libro de cocina, o un estudiante que se esfuerza en comprender los significados de un poema. Leer proporciona a las personas la sabiduría acumulada por la civilización. Los lectores maduros aportan al texto sus experiencias, habilidades e intereses; el texto, a su vez, les permite aumentar las experiencias y conocimientos, y encontrar nuevos intereses.

“La lectura implica, al menos, cuatro operaciones: reconocer, organizar, elaborar y evaluar. Alcanzar el significado de los símbolos gráficos empelados en el texto; combinar el significado de las palabras de la oración, frase, párrafo o capítulo de marras; por último, evaluar o cotejar los contenidos con los ideales, las

concepciones y sentimientos propios para aceptar o rechazar las supuestas verdades o afirmaciones vertidas en el texto” (De la Vega, 1986, p. 36)

Leer es crear, es imaginar, es abrir una gama de posibilidades al conocimiento humano. Sin embargo, con frecuencia los profesores de Español comentan, en reuniones y asesorías, que no logran que los alumnos lean una novela o cuento en forma completa. Se quejan de que los estudiantes prefieren ver una película basada en el texto o pedir a un compañero que les cuente el argumento del libro. Además, al realizar el análisis literario, los jóvenes entienden muy poco de lo que leen, por lo que es el docente quien aporta la mayoría de ideas.

Cairney (1996, p. 17) afirma que tiene que ver con la forma en que se aborda el tema en clase:

“Las prácticas tradicionales de comprensión coloca de manera decidida al docente en el centro del proceso. El profesor escoge los textos, fija las actividades de aprendizaje (que suelen ser obligatorias, sin muchas posibilidades de elección) y decide cuál es el significado que los alumnos deben adquirir en el proceso de lectura”

El Ministerio de Educación Pública realiza esfuerzos para mejorar esta situación, a través de talleres para niños, prácticas de lectura obligatoria diaria y capacitación para los docentes. Pero, si bien es cierto que para incentivar la

lectura se necesita un método, recursos y tiempo, lo más importante es la motivación, tanto de los profesores como de los estudiantes. Es decir, los docentes tienen una gran responsabilidad en la adquisición de hábitos de lectura. Cabe preguntarse, entonces ¿cuál es el verdadero propósito de la literatura en educación? ¿Es solo que se conozca sobre géneros, autores y movimientos? ¿O entre los fines está que el niño o joven disfrute de la lectura?

Según Solano, (1994 p. 13), “muchas veces no nos percatamos de lo placentero que puede ser una buena lectura. En no pocas oportunidades, los educandos se ven obligados a leer un texto, no por el deseo de hacerlo, sino porque las circunstancias así se lo exigen”

A través de las competencias lectoras en los actuales planes de estudio, se pretende mejorar la calidad del acercamiento al texto. Así, el Ministerio de Educación Pública propone seis niveles de análisis: literal o explícito, reorganización de lo explícito, inferencial o figurativo, evaluación, apreciación y aplicabilidad y recreación; cada uno con diferentes características y actividades.

La presente investigación pretende diseñar y aplicar una serie de instrumentos por medio de los cuales sea posible evaluar tanto las actitudes como las competencias lectoras que poseen los jóvenes de noveno año. De esta forma, se podrá determinar cuáles son las destrezas que deben ser desarrolladas o reforzadas en esta población estudiantil de la Educación General Básica, específicamente en el Tercer Ciclo.

1.2. OBJETIVOS

1.2.1. Objetivo general:

Evaluar las competencias y actitudes lectoras en alumnos de IX año del tercer ciclo de la Educación General Básica, en el Liceo Diurno de Esparza.

1.2.2. Objetivos específicos:

- a. Describir las competencias, según los niveles de comprensión lectora establecidos en el plan de estudios para el tercer ciclo.
- b. Determinar las actitudes lectoras de un grupo de estudiantes de noveno año del Liceo Diurno de Esparza
- c. Evaluar las competencias lectoras de dichos estudiantes.

1.3. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son las actitudes y competencias lectoras que poseen los estudiantes de noveno año del Liceo Diurno de Esparza?

1.4. ALCANCES Y LIMITACIONES

1.4.1. Alcances:

La presente investigación podrá convertirse en un punto de partida para mejorar la calidad de la enseñanza de la lectura en el salón de clases. Con ella se pretende brindar una ayuda pedagógica a los docentes de Español en ejercicio, ya que por medio de la adaptación y aplicación de los instrumentos ofrecidos, podrán determinar las competencias y actitudes lectoras de sus propios estudiantes y, a partir de los resultados obtenidos, tomar las acciones pedagógicas necesarias para realimentar el proceso de enseñanza lectora. Además, se convertirá en base para futuras investigaciones y ampliaciones sobre el tema.

1.4.2. Limitaciones:

Las limitaciones que se pueden presentar en este trabajo tienen que ver con la aplicabilidad o transferencia, ya que los resultados obtenidos a través de la investigación no pueden ser generalizados. Es decir: sólo son aplicables en la misma población y en el mismo contexto.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

II. MARCO TEÓRICO

A continuación se presenta una serie de antecedentes teóricos y prácticos, así como los conceptos básicos de la presente investigación. Entre ellos se encuentran la definición de competencia curricular, competencia lectora, conceptos de literatura y lectura, el enfoque que propone el Ministerio de Educación Pública para el abordaje de la literatura y una pequeña reseña del Liceo Diurno de Esparza, institución donde se desarrollará la exploración.

2.1. INVESTIGACIONES QUE HAN TRATADO PROBLEMAS SIMILARES.

Algunas de las investigaciones que han tratado temas similares son:

2.1.1. Las destrezas de comprensión lectora: su influencia en el desarrollo del pensamiento de los niños de VI grado de las escuelas líderes de las Direcciones regionales de Santa Cruz y Liberia:

En este trabajo final de graduación, elaborado por Amador y otros (1999), los autores realizaron una investigación con el objetivo de examinar la comprensión lectora y el desarrollo del pensamiento en dos escuelas de Santa Cruz y Liberia, durante el año 1998. Entre las conclusiones, afirman que entre el 50% y el 56% de los niños entre 12 y 15 años domina las destrezas a nivel literal. Además, únicamente entre el 25% y 29% de estos estudiantes domina el nivel organizacional. El nivel inferencial es dominado por un porcentaje entre 19 y 21%.

Para la actual investigación aportará una referencia sobre los resultados que puede esperarse en el III ciclo, así como algunas ideas para la elaboración de los instrumentos.

2.1.2. Lectura creadora: una propuesta para incrementar las habilidades de comprensión lectora y expresión escrita

Monge y otros (1994), en esta investigación, realizan un planteamiento didáctico basado en propuestas de lectura creadora, para promover el desarrollo de habilidades de lectura y expresión escrita.

Los investigadores seleccionaron cuatro grupos, formados por:

- 29 niños de preescolar
- 30 niños de segundo grado
- 30 niños de tercer grado
- 30 niños de quinto grado.

La propuesta de lectura creadora se basa en el pre-texto, es decir, la lectura anterior a la producción escrita. Entre los trabajos desarrollados están cartas, diálogos, escritura de un final, entrevistas y dramatizaciones.

El planteamiento didáctico en el nivel recreativo es muy interesante, por lo que constituye un valioso aporte a la presente investigación.

2.1.3. Competencia lectora de los alumnos de educación primaria: una evaluación en escuelas públicas de Medellín

El propósito de esta investigación (Henaó, 2001) es evaluar el nivel de competencia lectora que poseen los alumnos de tercero y cuarto grado de las escuelas públicas de Medellín, a partir de las siguientes dimensiones:

- reconocimiento de la información explícita en el texto
- capacidad para otorgar una significación apropiada a las palabras del texto.
- competencia para emitir juicios sobre la calidad, validez o adecuación de la información
- aptitud para formular preguntas y reaccionar emocional y racionalmente frente al texto
- capacidad inferencial
- conceptualización y valoración de la conducta lectora

La muestra fue de un total de 2459 niños de 37 escuelas escogidas aleatoriamente. El estudio se llevó a cabo durante 1999. Algunos de los resultados más importantes son:

- Los estudiantes de tercer grado obtuvieron en la prueba un puntaje promedio de 23.15 que equivale a 37.95%.
- Los estudiantes de cuarto grado alcanzaron un puntaje promedio de 29.93, equivalente a un 49.06%
- El factor de prueba en el que ambos grados obtuvieron los mejores resultados fue “Reconocimiento de información”, seguido de “Dominio de

léxico”. “Manejo estructural” y “Capacidad inferencial” se ubicaron en tercer y cuarto lugar, respectivamente. En último puesto se ubica la “Capacidad crítica”.

Este estudio es importante porque, aunque se efectuó en Colombia, arroja resultados comprometedores para su sistema educativo, lo cual también podría ser el caso del costarricense. Además, incluye un instrumento para la evaluación de las competencias lectoras, al igual que se hará en la presente investigación.

2.1.4. Diseño y elaboración de instrumentos para medir la actitud hacia la lectura

El Departamento de Investigación Educativa se desarrolló un plan, encabezado por María Eugenia Vargas Pinaud (1984), de control y seguimiento de la calidad del producto escolar. Este trabajo describe el proceso de elaboración de un instrumento para medir la actitud hacia la lectura en estudiantes de tercer y sexto grado, noveno y undécimo año, así como sugerencias para su aplicación e interpretación en el aula. Diseña un conjunto de ítems mediante los cuales se obtiene una estimación de la actitud, en términos de rechazo o aceptación. Evalúa tres áreas:

1. La actitud que manifiestan los estudiantes hacia la enseñanza de la lectura.
2. El gusto que expresan hacia la lectura
3. La valoración implícita de la actitud de los lectores.

La gran contribución a la presente investigación es el documento elaborado por Pinauld, así como las sugerencias para su aplicación. La importancia radica, especialmente, en que se tomó en cuenta a los estudiantes de secundaria.

2.1.5. Diseño y elaboración de un instrumento para el diagnóstico de la comprensión lectora

Este es el informe final de un proyecto denominado “Comprensión lectora por niveles de escolaridad de los estudiantes costarricenses”, dirigido, también, por María Eugenia Pinauld (1985), con la ayuda del Instituto de Investigaciones pedagógicas. Como su nombre lo indica, pretende diseñar y elaborar un instrumento para el diagnóstico de la comprensión lectora, dirigido a estudiantes del sistema de educación formal de sexto, noveno y undécimo año. Para ello, considera las siguientes destrezas:

Significación:

- Significado de términos
- Significado de sinónimos
- Significado de palabras
- Significado de palabras dentro del contexto
- Significado de sintagmas o partes
- Significado de lenguaje figurado

Relación

- Relacionar títulos con contenidos
- Relacionar ideas por su secuencia

- Relacionar significados de elementos contrapuestos.
- Confrontar elementos por su relación
- Determinar diferencias
- Determinar analogías
- Reconocer relaciones causa- efecto.
- Relaciones de paralelismo, oposición, gradación.
- Relación entre las partes y su totalidad.

Generalización:

- Sacar elementos comunes para llegar a un concepto general
- Reconocer en el texto la parte que contiene la idea central.
- Sacar el tema o el mensaje
- Sacar la idea central de un párrafo
- Sacar conclusiones con base en el contenido de un texto
- Poner o seleccionar títulos

Valoración:

- Valorar actitudes de los personajes
- Juzgar hechos presentados
- Determinar si se plantea el tema en forma negativa, optimista o pesimista
- Opinar sobre el mensaje contenido en un texto
- Juzgar la veracidad del mensaje comparando con otras fuentes de información.

Este trabajo, a pesar de que fue hecho en 1984 es muy provechoso por dos razones: primero porque explica el diseño y elaboración del instrumento muy similar al que se pretende realizar para el diagnóstico de la presente investigación y, segundo, porque toma en cuenta a los alumnos de secundaria, al igual que lo hará en este estudio.

2.1. CONCEPTOS BÁSICOS DE LA INVESTIGACIÓN.

2.2.1. Competencia.

Según Benítez (s.a.), este término se refiere al “conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, aplicados hacia el logro de objetivos propuestos, en un área determinada del desempeño personal, social u organizacional”. En educación, se puede decir que se refiere a la capacidad de desempeño de los actores educativos (en el presente estudio de los alumnos) en una o más áreas específicas. La competencia está en el individuo y deriva de su preparación sistemática en una determinada área.

Anteriormente, la educación era considerada como un proceso de disciplina y adiestramiento mental del individuo; esta concepción supone el desarrollo de las capacidades internas del alumno, producto de la inteligencia y el desarrollo del cuerpo. De allí que las estrategias se consideraban métodos que permitían perfeccionar las mentes de los alumnos.

Para Zabala (2002, p. 345) “la educación contemporánea en contraposición con la tradicional, tiene como función principal orientar hacia la plenitud de actualización y expansión las manifestaciones del hombre; por lo que las

estrategias deben permitir a los alumnos actuar conscientemente frente a las diversas situaciones de la vida, enfrentando las experiencias e integrándose activamente en el progreso social de su entorno.”

A partir de esta definición, la misión del educador es estimular el aprendizaje permanente y la formación humana y ciudadana de sus alumnos, se requiere que sus roles giren en torno a enseñar a ser, enseñar a aprender, enseñar a hacer, y enseñar a servir y convivir. En este sentido, Arraga (2002, p. 319) propone que “la labor del educador parta de la realidad de sus alumnos, del mundo de significados que éstos manejan, de su forma de dar respuesta a las preguntas y dudas que tienen acerca del mundo y de ellos mismos y de su forma de pensar y entender; es decir, de su estilo de pensamiento”. En este sentido, enseñar a ser implica un proceso de formación en valores, actitudes y hábitos constructivos, es decir, formación de la conciencia, que contribuya a dignificar al ser humano y a la sociedad misma. Supone incentivar el descubrimiento, aceptación y valoración de las capacidades no sólo cognitivas sino también humanas, de los sentimientos, de las fortalezas, de la energía interior, de lo que cada individuo es, de sí mismo.

Como indica Arraga (2002, p. 318), para que el educador pueda fomentar estos procesos se requiere que desarrolle la capacidad para:

- “Crear un ambiente de aprendizaje que estimule el deseo de aprender, la creatividad, el trabajo y la convivencia”.
- Facilitar herramientas de aprendizaje que propicien en el alumno la construcción autónoma de conocimiento.

- Guiar al alumno en la búsqueda y construcción de ese conocimiento.
- Uno de los caminos posibles para promover la dimensión *hacer* en forma eficiente es partiendo de la realidad de sus alumnos y no de su propia realidad. Esto supone que el docente conozca las necesidades, requerimientos y características de los estudiantes y además los tome como base fundamental del proceso; de lo contrario, los aprendizajes que pueda propiciar no serán significativos para sus estudiantes sino para él mismo.

En tal sentido se propone que el docente identifique y comprenda:

- De qué forma los alumnos procesan la información y representan la realidad. Dicho de otra manera, cómo buscan respuestas a sus interrogantes, dudas e incógnitas; es decir, cuáles son sus estilos de pensamiento.
- Cómo conciben el conocimiento (entendiendo conocimiento en su sentido más amplio, tanto el conocimiento cotidiano como el científico) y qué vías utilizan frecuentemente para acceder a él y construirlo.

Al respecto, Reimers (2003, p. 45) indica que

“El fortalecimiento de competencias pedagógicas, el aumento en los niveles de exigencia del currículo y la producción de materiales educativos de calidad requiere el esfuerzo conjunto y coordinado de diversos grupos, dentro y fuera de la escuela, así como la colaboración efectiva en el nivel local y en niveles superiores de administración educativa. Esta integración es esencial para crear un verdadero continuo de apoyo al aprendizaje, un

continuo entre la escuela y el mundo fuera de la escuela un continuo entre la escuela y los años anteriores al ingreso a la escuela, un continuo de excelencia entre un grado y otro. Lograr este continuo, esta nueva cultura educativa, requiere más comunicación, integración y coordinación entre los actores de cada uno de estos espacios”.

Según lo expuesto, en esta investigación, al referirse al término competencia se hará alusión al conjunto de habilidades, conocimientos y destrezas, tanto intrínsecas como extrínsecas que poseen los estudiantes, específicamente en el área de comprensión lectora.

2.2.2. Competencias lectoras.

Literatura deriva del latín “litterae”, que significa ‘letras, caracteres, escrito, obra literaria’. Es que es un arte cuyas manifestaciones son las obras literarias, es decir, son creaciones artísticas expresadas con palabras, aun cuando no se hayan escrito, sino propagado boca a boca.

Castro(1971, p. 7), concibe la literatura como

“ una disciplina expresiva, una técnica lingüística que consiste en la representación escrita de contenidos psíquicos valiosos, con la intención y la capacidad de transmitirlos a una serie indefinida de sujetos receptores. También es literatura, en un sentido objetivo, la totalidad de las expresiones escritas”.

Una obra literaria tiene un valor estético en sí misma, que hace que sea apreciable, valorable o medible en cualquier momento, pero también está sujeta a

los valores estéticos de la época, del lector o del crítico que determinan lo que está escrito con arte y lo que no.

La literatura puede sustituir, evidentemente, muchas cosas: viajes, una estancia en países extranjeros, a la experiencia directa y puede ser utilizada por historiadores, maestros, sociólogos, etc., pues como indica Castro, “la historia literaria es paralelo y reflejo de la historia de la cultura”. ((1971, p. 11)

Por su parte, Solano (1994, p. 15), define la lectura como

“una forma de comunicarse entre un autor y un lector, comunicación que es lograda solo si el lenguaje empleado es apropiado y acorde con la cultura general del lector. La literatura alimenta y nutre las entrañas mismas del espíritu humano y lo eleva en busca de ese camino que lleva a lo perfectible. Existen lecturas recreativas, informativas, formativas y de investigación; cada una responde a una necesidad determinada y se leen de manera distinta”

Como bien lo expresa Henao (2001, p. 46) , “la concepción de lectura tradicional es el simple acto de descifrar el código escrito, de reconocer las letras, de aparear grafemas y fonemas, de convertir palabras escritas en su correspondiente expresión oral, de enunciar en voz alta con cierta fluidez y entonación el fragmento de un texto.” En consonancia con esta visión, los alumnos asumen la lectura como un acto pasivo de percepción visual, como un ejercicio mecánico de vocalización de palabras o frases, como un deber escolar tedioso y sólo leen para hacer las tareas, para presentar exámenes, para captar la información más superficial de un texto, para recolectar los datos que el profesor

le pide. Concluye este autor afirmando que “Leer es una transacción conceptual entre el autor y el lector; es dialogar con las ideas de aquél, es un encuentro con su pensamiento, es visitar un espacio en el que habitan sus conocimientos, percepciones, sueños e intuiciones. Leer es escudriñar, saborear, interrogar, explorar, soñar, sumergirse y navegar las múltiples ramificaciones que soportan y articulan el sentido de un texto” (Henao, 2001, p. 47).

La comprensión de los textos es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado.

Como indica Díaz (1988, p. 142),

“El lector trata de construir una representación fidedigna a partir de los significados sugeridos por el texto (para lo cual utiliza todos sus recursos cognitivos pertinentes, tales como esquemas, habilidades y estrategias), explotando los distintos índices y marcadores psicolingüísticos y los de formato que se encuentran en el discurso escrito. La información se elabora a partir de la información que le propone el texto, pero ésta se ve fuertemente enriquecida por las interpretaciones, inferencias, integraciones que el lector adiciona. “

Para esta misma autora (1988, p. 144), las actividades de microprocesos o microprocesamiento son de ejecución relativamente automática y tienen que ver con todos los subprocesos involucrados que dirigen a la codificación de proposiciones. Algunos de estos microprocesos son:

- Identificación de grafías (letras) e integración silábica
- Reconocimiento y análisis de palabras

- Análisis y codificación de reglas gramaticales y sintácticas pertinentes.
- Establecimiento de proposiciones.

Las actividades de macroprocesamiento o macropasos son aquellas que tienen que ver directamente con la construcción de la macroestructura (representación proposicional y semántica de la naturaleza abstracta y global del texto) y del modelo de la situación derivado del texto. Los macroprocesos, a diferencia de los microprocesos, son de ejecución relativamente consciente (aunque el grado de conciencia dependerá de factores tales como complejidad del texto, propósito del lector, etc.). Los macroprocesos más relevantes son:

- Integración de proposiciones (establecimiento de la coherencia local)
- Integración y construcción coherente del significado global del texto.
- Construcción de un modelo mental o de la situación.

Sobre este mismo punto, Elosúa y García, citados por Díaz Barriga (1988, p. 145), distinguen varios niveles de procesamiento de la lectura desde un punto de vista funcional:

- Nivel de decodificación: Tiene que ver con dos tipos de microprocesos: los referidos al reconocimiento de palabras y a la asignación del significado léxico.
- Nivel de comprensión literal: Corresponde a lo que se ha llamado “comprensión de lo explícito”. refleja los aspectos reproductivos de la información sin ir más allá del texto.

- Nivel de comprensión inferencial: Tiene que ver directamente con la aplicación de los macroprocesos y se relaciona con una elaboración semántica profunda (inferencias, construcciones, etc.).
- Nivel de metacompreensión: se refiere al nivel de conocimiento y control necesario para reflexionar y regular la actividad de comprensión.

Las dificultades para desarrollar buenas competencias lectoras que resultan de las deficientes explicaciones de los profesores y del pobre estímulo que ofrecen sus lecturas, se ven agudizadas por las limitadas oportunidades que tienen de leer fuera de la escuela.

Reimers (2003, p. 40), refiere que “las limitadas oportunidades para leer se relacionan también con la carencia de materiales de lectura en los hogares de los niños y con la infrecuente práctica de que los padres lean a los niños. En la mitad de hogares de estudiantes de escuelas públicas hay menos de diez libros para leer.”

2.2.3. Competencias lectoras en los programas de estudio.

En los actuales programas de Español de la Educación General Básica (MEP, 2005, p. 25), se indica que:

“Leer es interactuar con el texto, construir significados o sentidos y elaborar estrategias de comprensión.

Leer y escribir son actos del lenguaje que implican un complejo procesamiento cognoscitivo. Es acción, participación inteligente y elaboración de significados. Esto es, leer y escribir no es solo decodificar y codificar la información, sino, también, comprenderla.”

La comprensión, entonces, es producto de la interacción del hablante con el texto, es la construcción de un puente entre lo nuevo y lo viejo. En esta construcción se elaboran, también inferencias.

Una lectura crítica es aquella que pone énfasis en enseñar a pensar. Utiliza la potencialidad de la lectura para estimular el pensamiento y la creatividad, como requisito para comprender y actuar sobre el mundo. Así, se favorece la capacidad de abstracción y de vislumbrar sistemas de nexos, relaciones complejas y generalizaciones, con lo cual se amplía el marco de conocimiento, la imaginación, la actitud analítica y el juicio crítico y divergente. Y para que la lectura sea provechosa es necesario desacralizarla, cuestionarla, ponerla en relación con la calidad de lo que se lee y con los propósitos por los que se lee. Leer no es algo por sí mismo bueno o santificador, puede ser incluso un medio de alienación; de ahí la necesidad de plantearla como una actividad crítica. No se puede olvidar que la perspectiva crítica es una conducta aprendida y que es responsabilidad de la escuela favorecerla.

En este sentido, se debe seleccionar lecturas por su valor y por las posibilidades de plantear actividades derivadas que permitan reflexionar sobre los valores de la solidaridad, la familia, la protección ecológica, etc. A partir de las lecturas, se dialoga con el mundo presentado en ellas, con el contexto social en que se ejecuta la lectura y con el mundo interior del lector.

En una propuesta de lectura y escritura creadoras se enfrenta al lector a la aventura de descubrir significaciones o sentidos múltiples, de enriquecer y recrear el texto, de aplicar sus experiencias e imaginación a partir del texto y de expresar sus propios significados. Siendo así, la lectura es un proceso activo, productivo y conceptual, en tanto desarrolla una serie de acciones, mediante las cuales se elaboraran significados como un proceso inteligente y no mecánico. Se construye el significado o el sentido a partir del texto y de su experiencia anterior, interacción en la cual el lector aporta sus conocimientos, valores, y creencias.

Según esta concepción, el lector tiene una función tan creativa en el acto de leer, como el escritor en el acto de escribir. El lector no se limita a reproducir los códigos del autor, sino que aplica sobre lo leído sus propios códigos interpretativos, lo cual le permite extraer significados de acuerdo con su utilización previa del lenguaje, y de su dominio y actitud sobre los contenidos de lectura.

La lectura no es independiente del texto; pero tampoco está absolutamente controlada por él, es una transacción entre el acto de leer y el acto de escribir a través del texto. Las consideraciones anteriores han conducido a ver la urgencia de elaborar una propuesta de lectura para lograr la participación, consciente y comprometida del lector, que contempla las siguientes condiciones:

- La lectura y la escritura no se aíslan de las otras tareas que los estudiantes realizan en la escuela y en sus vidas.
- Se trabaja sobre la elaboración reflexiva y crítica de las ideas y la comprensión, a partir del material que los estudiantes leen y de lo que ellos ya saben.
- Se parte de que la comprensión es un proceso que se da antes, durante y después de la lectura y de la escritura.
- Se concibe la comprensión de la lectura como una interacción entre lector, texto y contexto. En la construcción del significado se interrelacionan el conocimiento que posee el lector y la información del texto dentro del contexto de la situación de la lectura. Se tratan la comprensión y la producción como procesos similares y eminentemente activos.
- Se promueven actividades de lectura, de escritura, de escucha y de expresión oral que propicien el juego de convertir al lector en colaborador, personaje, creador de proyectos, polemista, testigo, relator y creador de nuevas circunstancias y matices.
- Se liga la actividad intelectual que implica leer, con el deseo, actividad que no se agota en la repetición, con el goce de descubrir lo misterioso y lo enigmático.
- Esta lectura creadora le da al acto de leer su pleno sentido y favorece una identificación positiva, pues compromete al lector y escritor en el proceso y le permite descubrir el placer de leer y de escribir.

Una lectura dinámica, consiste en trasladar los contenidos (ideas, imágenes), expresados mediante la palabra escrita a otras formas de expresión

que permitan vivenciar el texto y aprender su significado. La aproximación se realiza primeramente de manera intuitiva y posteriormente, racional. Así, se relacionan simultáneamente, aspectos cognoscitivos, afectivos y psicomotores del alumno, lo cual le permite tener experiencias en todos los planos personales y un aprendizaje integrado. En el acto de leer y escribir, el sujeto no se limita a tener una mera experiencia intelectual, sino que le proporciona oportunidad para realizar actividades auditivas, visuales, motrices, escritas y orales, y se le estimula para resolver problemas, ordenar hechos, tomar conciencia del espacio y tomar decisiones. Se ejercita tanto el pensamiento inductivo, como el deductivo.

Se trata de acercarse al texto de una manera libre, abierta y no estereotipada. Mediante cargas intuitivas y lúdicas se materializan técnicas de ruptura y de juego. Mediante cargas intelectuales, se aplican procedimientos de análisis. Se considera que el texto no es un todo hecho, intocable, venerable, sino que es un objeto que hay que abrir, hurgar en su interior, jugar con sus elementos. El texto va a permitir experimentar y jugar y, a partir de él, crear. Se pasa de la contemplación pasiva del texto, a su ruptura, disección y análisis como etapas previas a la apropiación.

En el mismo programa de estudio (MEP, 2005, pp. 28-29), se clasifica las operaciones descritas en seis niveles de comprensión lectora, mismas que serán utilizadas en el presente trabajo:

Nivel Literal o Explícito. En este nivel, el lector enfoca las ideas o información que están explícitamente expuestas en el texto. Aplica operaciones que se ocupan de reconocer o invocar ideas, informaciones, personajes, espacios, acontecimientos, tiempo, planteados en el texto.

Nivel de Reorganización de lo Explícito. El lector organiza ideas e información explícita en el texto.

- Analiza, sintetiza, elabora esquemas con la información explícita del texto.
- Traduce expresiones del texto a sus propias palabras, pero respetando el sentido del texto.
- Elabora clasificaciones con la información textual.
- Establece jerarquías entre la información del texto. Por ejemplo, identifica y organiza jerárquicamente ideas fundamentales y complementarias, etc.
- Reconoce las categorías predominantes en cada uno de los géneros literarios.
- Identifica las características de los diversos movimientos literarios.

Nivel Inferencial o Figurativo. El lector usa la información explícita o implícita y sus propias intuiciones y experiencias personales como base para interpretaciones, conjeturas e hipótesis. Es una operación de lectura estimulada por las características de los textos, los propósitos del mensaje, y por su imaginación y capacidad de relación con otros textos y contextos. Es una lectura que va más allá de la página impresa.

- Inferir sentimientos y posiciones: A partir de elementos dados en el texto, el lector infiere sentimientos; posiciones del hablante y de los personajes, no expresados explícitamente en el texto.

- Inferir secuencias: Sobre acciones dadas, anticipa las que podrían ocurrir después; a partir de un título elabora hipótesis sobre lo que tratará el texto; sobre la base de una lectura inconclusa predice acontecimientos o el final.
- Inferir relaciones de causa y efecto: Realiza hipótesis sobre las relaciones entre las motivaciones o caracteres con las características de tiempo y lugar. Hace conjeturas sobre las causas que condujeron al autor a incluir ciertas ideas, palabras, caracterizaciones, detalles, acciones. Elabora conjeturas sobre las consecuencias que tendrían hechos o ideas del texto en otras situaciones.
- Inferir a partir de lo figurado: Interpreta y descifra el lenguaje connotativo para acercarse a los sentidos plurales de un texto.

Niveles de Evaluación. El lector emite juicios evaluativos. Compara las ideas del texto con otros criterios provistos por su experiencia escolar, otras lecturas o por sus conocimientos y valores. Son juicios que se desprenden de un análisis objetivo y fundamentado, y que enfocan cualidades, verosimilitud, validez, aceptabilidad, probabilidad y actualidad, claridad, etc. de los textos. Cada texto y cada lector determinará los términos de su evaluación.

Nivel de Apreciación. El lector elabora una respuesta emocional al contenido, elementos psicológicos y estéticos del texto. La respuesta la puede verbalizar en términos de interés, aburrimiento, diversión, miedo, odio, simpatía, antipatía, admiración. Muestra identificación o rechazo con los personajes, incidentes o ideas planteadas en los textos.

Nivel de Aplicabilidad y Recreación. El lector usa la información del texto y la aplica a otras condiciones reales o imaginarias. Así elabora sus propios textos, algunas veces con cierto grado de apego al modelo o las direcciones que se le presentan, pero otras con absoluta libertad. La recreación del texto aborda diferentes estructuras (narrativa, verso, argumentación) y no se limita a la escritura, sino que se enriquece con el dibujo, la sonorización, la dramatización, el juego y la imaginación.

2.2.4. El aprendizaje significativo de la lectura a través de competencias.

Según el papel que desempeñan el alumno y el docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje las estrategias pueden clasificarse en tres grandes grupos (Zabala, 2002, pp. 348-349):

Primer grupo: estrategias según el papel que desempeña el alumno durante las actividades académicas:

- Pasivas o no participativas: convierten al estudiante en un simple receptor del proceso, obstaculizándole la iniciativa y reflexión.
- Activas o participativas: toman en cuenta la ejecución y acciones del alumno en el aula, el cual se desempeña de forma activa y consciente en el proceso de construcción de conocimientos.

Segundo grupo: estrategias según las actividades de los alumnos, el trabajo del alumno y la aceptación de lo enseñado.

- Actividades de los alumnos: las actividades se clasifican en pasivas (actividad centrada en el docente) o activas (alumno participativo y profesor facilitador).

- Trabajo del alumno: las estrategias se clasifican en individuales, colectivas y mixtas.
- Aceptación de lo enseñado: se refiere a las estrategias dogmáticas, que pueden ser autoritarias o heurísticas.

Tercer grupo: clasifica las estrategias considerando el agente:

- Magistrales: intervención dirigida del docente.
- Socializadas: en las que el docente y los alumnos forman un grupo de aprendizaje.

De lo anterior se desprende que un aprendizaje significativo de la lectura es el que está centrado en el alumno, en sus necesidades y expectativas. El docente, entonces cumple el papel de mediador del proceso, propiciando estrategias de aprendizaje creativas e innovadoras.

Díaz (1998), West (1991) y Mager (1984), citados por Zabala (2002, p. 349) clasifican las estrategias tomando en consideración los momentos de aprendizaje.

- Preinstruccionales. se utilizan al inicio de la sesión de aprendizaje. Tienen como finalidad alertar al alumno sobre qué y cómo aprenderá, mediante la activación de conocimiento y experiencias previas, permitiéndole ubicarse en el contexto del aprendizaje.
- Coinstruccionales: se aplican en el desarrollo. Sirven de apoyo a los contenidos de aprendizaje, cumpliendo la función de detección de la información principal, conceptualizaciones, delimitación de la organización, interrelaciones entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, mantenimiento de la motivación y atención.

- Proinstruccionales: Se ubican en el cierre de la clase o final del proceso de aprendizaje. Permiten al alumno formar una síntesis integradora e incluso asumir una actitud crítica-reflexiva de lo aprendido.

En atención a esta teoría, entonces, los pretest y postest se constituyen en herramientas necesarias para la regulación del aprendizaje. Esto quiere decir que el mediador-docente es consciente de la importancia de un aprendizaje por procesos, y de la importancia de los niveles de conocimiento.

Alonso (1991), citado por Zabala (2002, p. 350) distingue cuatro procesos:

- Procesos cognitivos básicos: operaciones y procesos involucrados en el procesamiento de información: atención, percepción, codificación, almacenamiento y recuperación.
- Base de conocimientos previos: conceptos, hechos y principios que posee el aprendiz.
- Conocimiento estratégico: se relacionan con el saber cómo se conoce. está representado por varias estrategias aplicables a los diferentes dominios del aprendizaje.
- Metaconocimiento: se refieren al conocimiento sobre el qué y cómo aprendemos.

Además, Pozo (1994), también citado por Zabala (2002, p. 351) los clasifica en dos categorías:

- Tipo de proceso cognitivo: aborda las estrategias del aprendizaje memorístico y aprendizaje significativo y su finalidad (recirculación de la información, elaboración, organización y recuperación).

- Tipo de información que se ha de aprender: Incluye estrategias para el aprendizaje de información factual o de datos, pares de palabras o listas, estrategias de repetición, organización por categorías y de elaboración simple de tipo verbal o visual, estrategias de representación gráfica, elaboración de notas, preguntas resúmenes y elaboración conceptual.

2.2.5. El Liceo Diurno de Esparza .

En la tesis realizada por Madrigal (2001) se resume la historia de la institución educativa:

El Liceo fue fundado el 2 de noviembre de 1964, mediante el decreto No. 3452 de la Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica, bajo la administración de don Francisco Orlich Bolmarcich y siendo ministro de Educación el señor Ismael Antonio Vargas Bonilla.

Fue creado ante la necesidad existente en la comunidad esparzana de ofrecer oportunidades de estudio a nivel de secundaria, ya que en esa época solamente se contaba con el Liceo José Martí, ubicado en el centro de la ciudad de Puntarenas, por lo tanto, para continuar sus estudios, los jóvenes esparzanos debían trasladarse hasta ese lugar. Fue así como, al ir creciendo la población y gracias al apoyo de personas preocupadas por el bienestar y desarrollo comunal, se logra concretar las acciones y se inicia el primer curso lectivo en el año 1965, siendo el señor Álvaro Pérez Jiménez su primer director.

Las lecciones empiezan en difíciles condiciones, ya que no existía planta física. Su población inicial fue de aproximadamente 165 alumnos, repartidos en cinco secciones de sétimo año. Profesores y alumnos desarrollaban su trabajo

primeramente en las instalaciones de la Escuela Arturo Torres Martínez. Conforme aumentaba año con año su población, fue necesario trabajar, incluso, debajo de los árboles y en algunos galerones que se construyeron .

La población estudiantil que asistía en ese momento al Liceo provenía de lugares como: Esparza centro y sus distritos, Barranca, Miramar y la Angostura de San Ramón.

En 1969, el Liceo se traslada a su actual ubicación, unos terrenos donados por la Municipalidad de Esparza, donde antiguamente se encontraba la Estación de Ferrocarril, ubicados a 300 metros al oeste del Parque Pérez, en el conocido barrio “Los Mangos”.

En el año de 2005, el Liceo cumplió 40 años de fundado y durante este lapso de tiempo la Institución ha cosechado grandes triunfos, siendo catalogado como el mejor Liceo de la provincia de Puntarenas, gracias a sus logros como: excelente promoción en la pruebas de Bachillerato, primeros lugares en el Concurso “Libro Español” y “Antorcha”, participación en Olimpiadas de Matemáticas, gran actuación en actividades deportivas y culturales.

En el curso lectivo de 2008, el Liceo cuenta con una población superior a los mil doscientos estudiantes, distribuidos en 44 secciones de la siguiente manera: 13 secciones de sétimo, 9 secciones de octavo, 9 secciones de noveno, 7 secciones de décimo y 6 secciones de undécimo. Se trabaja en dos jornadas de ocho lecciones cada una (mañana y tarde).

La planta física está constituida por 23 aulas, una sala de cómputo, dos aulas de Educación para el Hogar, dos laboratorios (sin utilizar, pues ambos se convirtieron en aulas), un taller de Artes Industriales, un gimnasio, un comedor,

una planta administrativa y una biblioteca, localizada fuera de la institución, diagonal a la Oficina de Correo. Las instalaciones son compartidas con el Liceo Nocturno de Esparza.

El Liceo Diurno cuenta con grupos culturales y deportivos como: la Estudiantina, el Grupo de Flautas Dulces y la Banda de Percusión. En el área deportiva cuenta con equipos de fútbol, fútbol salón y baloncesto.

La parte administrativa está compuesta por su director, el Msc. Fernando Villalobos Soto, una asistente de dirección, dos auxiliares administrativas, tres orientadoras, una bibliotecaria, dos oficinistas, cuatro conserjes y tres guardas.

El personal docente está conformado por aproximadamente 60 profesores, tanto de materias básicas como especiales.

Por último, la Institución cuenta con dos organizaciones que colaboran con los diversos gastos y son, la Junta Administrativa y la Asociación de Padres de Familia.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

III MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se describirán los procedimientos metodológicos utilizados para la elaboración de este trabajo.

3.1. Tipo de investigación

El estudio es de tipo descriptivo. Según Barrantes (2006, p. 131) estos estudios

“describen situaciones o eventos. Buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis”

Según Brenes (1995, p. 298), los estudios descriptivos

“Se basan en hechos, describen de forma sistemática y precisa una situación o área de interés. Ejemplos son censos de población, encuestas de opinión pública, estudios para identificación de condiciones varias, estudios de análisis de tareas, estudios con cuestionarios o entrevistas, estudios de observación, descripciones de puestos, análisis de literatura, análisis de documentos, registros anecdóticos, etc.”

El enfoque que se dará al tratamiento de la información es cuantitativo.

Para Barrantes (2006, p. 70),

“El enfoque cuantitativo utiliza una concepción global positivista, hipotética- deductiva, objetiva, particularista y orientada a los resultados. Se desarrolla más directamente en la tarea de comprobar y verificar teorías por medio de estudios muestrales representativos.

Aplica los test y medidas objetivas, utilizando instrumentos sometidos a pruebas de validación y confiabilidad”

3.2. Sujetos o fuentes de información

Los sujetos son aquellas personas físicas que brindan información. Éstos son alumnos de noveno año de la Educación General Básica. En el caso de estos últimos, la población está compuesta por 232 estudiantes, de la que se extrajo una muestra no probabilística del diez por ciento, es decir, de 23 estudiantes. Se escogió este porcentaje porque es el adecuado para conformar un grupo similar al de una sección ordinaria en una institución educativa pública.

Los estudiantes poseen las siguientes características:

- Todos habitan en el cantón de Esparza
- Poseen una edad promedio de 15 años.
- No han repetido ningún año escolar.
- Son 11 mujeres y 12 varones
- A ninguno se le aplican adecuaciones curriculares
- Todos accedieron a participar voluntariamente.

3.3. Variables su definición e instrumentación

Como indica Brenes (1995, p. 124), “una variable es cualquier hecho, característica o fenómeno que varía. En un sentido más específico, una variable es aquello acerca de lo cual se desea obtener información”

En el presente estudio, y a partir de los objetivos propuestos, se presentan las siguientes variables:

OBJETIVOS	VARIABLES: DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	INSTRUMENTACIÓN
<p>a) Describir las competencias lectoras, según los niveles de comprensión lectora establecidos en el plan de estudios para el tercer ciclo.</p>	<p>Variable número 1. Competencias lectoras Se entiende como el conjunto de habilidades que permiten trasladar los contenidos del texto (ideas, imágenes), expresados mediante la palabra escrita a otras formas de expresión que permitan vivenciar el texto y aprender su significado.</p>	<p>Esta variable no requiere operacionalización propiamente dicha, pues es una descripción de niveles de comprensión lectora, a partir de revisión bibliográfica</p>	<p>Revisión de textos y artículos especializados.</p>
<p>b) Determinar las actitudes lectoras de un grupo de estudiantes de noveno año del Liceo Diurno de Esparza</p>	<p>Variable número 2 Actitudes lectoras de un grupo de alumnos de noveno año Se consideran como actitudes lectoras las conductas manifestadas en las siguientes áreas: - Importancia de la lectura como acto recreativo. - Práctica de la lectura. - Valoración del acto de lectura en el aprendizaje.</p>	<p>La valoración se realiza en términos de rechazo o aceptación. Cada conducta será considerada separadamente. Se tomará como positiva si al menos el 65% de los informantes contesta afirmativamente a la mayoría de ítems de cada área. Se considerará negativa si no se obtiene este porcentaje.</p>	<p>Instrumentos número 1 y 2</p>

OBJETIVOS	VARIABLES: DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	INSTRUMENTACIÓN
c) Evaluar las competencias lectoras de dichos estudiantes.	<p>Variable número 3 Competencias lectoras de un grupo de noveno año Se entienden como tales las descritas en el programa de estudios de Español III Ciclo, clasificadas en seis niveles:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Literal o Explícito ▪ Reorganización de lo Explícito ▪ Inferencial o Figurativo ▪ Evaluación ▪ Apreciación ▪ Aplicabilidad y Recreación 	Son las respuestas obtenidas a través de los instrumentos. Se considerará por separado cada nivel, según los resultados obtenidos por la mayoría de los participantes.	Instrumentos 3, 4, y 5

3.4. Descripción de los instrumentos

La información será recogida a través de cinco cuestionarios.

Para determinar la actitud hacia la lectura, se utilizará dos instrumentos. El primero consiste en veintidós frases, relacionadas con los hábitos lectores. Se le solicita al entrevistado manifestar su aprobación o rechazo ante las afirmaciones.

Cuadro número 1

Esquema resumen del instrumento número 1. (Ver anexo 1)

ACTITUD LECTORA	CONDUCTA	ITEMS
Importancia concedida a la lectura con respecto al estudio	Manifiesta la importancia que, según su opinión, tiene la lectura en el ámbito educativo.	1, 5, 6, 8, 10, 13 y 17
Valor asignado a la lectura como recreación	Indica el valor que considera posee la lectura como medio de recreación.	2, 4, 7, 9, 11, 15, 21 y 22
Estimación de la lectura como medio eficaz de información	Declara la eficacia que, a su juicio, presenta la lectura como medio de información	3, 12, 14, 16, 18, 19 y 20

El segundo cuestionario, se refiere a las prácticas y preferencias lectoras de los entrevistados. Está constituido por doce preguntas de respuesta cerrada, según se muestra en el siguiente cuadro.

Cuadro número 2

Esquema resumen del instrumento número 2. (Ver anexo 2)

ACTITUD LECTORA	CONDUCTA	ITEMS
Práctica de la lectura	Horas que dedica a la lectura, tanto en casa como en el colegio Práctica de lectura por parte de los padres	1, 2, 4 y 6
Preferencia en lectura	Tipo de lectura que prefiere practicar Opinión sobre la lectura obligatoria en el colegio	3, 5, 7 y 8
Práctica de otras actividades	Horas que dedica a otras actividades, tales como ver televisión, practicar un deporte, juegos electrónicos y escuchar música.	9, 10, 11, 12 y 13

En cuanto a los instrumentos para evaluar las competencias lectoras, éstos son tres pruebas de lectura. Todas están formadas por un texto literario y una serie de ítemes mediante los cuales se evaluará las destrezas y habilidades, según los seis niveles descritos en el programa de estudios de Español para el Tercer Ciclo (MEP, 2005).

Cuadro número 3

Esquema resumen del instrumento número 3. (Ver anexo 3)

Pregunta	Nivel	Destreza	Habilidad del pensamiento
1	Literal	Identifica ideas	Reconoce información
2	Literal	Reconoce de características	Reconoce información
3	Literal	Establece causa - efecto	Reconoce información
4	Literal	Establece secuencias	Reconoce información
5	Literal	Reconoce detalles	Reconoce información
6	Reorganizacional	Traduce expresiones del texto	Analiza la información
7	Reorganizacional	Traduce expresiones del texto	Analiza la información
8	Reorganizacional	Traduce expresiones del texto	Analiza la información
9	Reorganizacional	Traduce expresiones del texto	Analiza la información
10	Reorganizacional	Traduce expresiones del texto	Analiza la información
11	Inferencial	Interpreta y descifra el lenguaje	Analiza la información
12	Inferencial	Interpreta y descifra el lenguaje	Analiza la información
13	Apreciativo	Elabora una respuesta emocional al contenido	Analiza el contenido
14	Apreciativo	Elabora una respuesta emocional al contenido	Analiza el contenido
15	Evaluativo	Emite juicios evaluativos	Analiza el contenido
16	Inferencial	Infiere causa – efecto	Formula hipótesis
17	Inferencial	Infiere causa – efecto	Formula hipótesis
18	Inferencial	Anticipa acontecimientos	Formula hipótesis

Cuadro número 4

Esquema resumen del instrumento número 4. (Ver anexo 4)

Pregunta	Nivel	Destreza	Habilidad del pensamiento
1	Inferencial	Infiere ideas	Formula hipótesis
2	Aplicativo	Elabora un texto a partir de lo leído	Analiza el contenido
3	Inferencial	Infiere actitudes	Analiza la información
4	Evaluativo	Compara con la realidad	Analiza el contenido
5	Inferencial	Infiere sentimientos	Analiza la información

Cuadro número 5

Esquema resumen del instrumento número 5. (Ver anexo 5)

Pregunta	Nivel	Destreza	Habilidad del pensamiento
1	Reorganizacional	Elabora esquemas	Sintetiza información
2	Reorganizacional	Establece jerarquías entre la información	Análisis de contenido
3	Reorganizacional	Establece jerarquías entre la información	Análisis de contenido
4	Reorganizacional	Define conceptos e ideas	Sintetiza información
5	Aplicativo	Elabora un texto a partir de lo leído	Análisis de información

3.5. Análisis de la información

Para cumplir con el primer objetivo específico, se presentará la definición y habilidades del pensamiento relacionadas con cada nivel de lectura. El segundo objetivo se analizará con base en la información obtenida por medio de los instrumentos 1 y 2, según los porcentajes obtenidos en cada criterio de actitud lectora:

- Importancia concedida a la lectura con respecto al estudio
- Valor asignado a la lectura como recreación
- Estimación de la lectura como medio eficaz de información
- Práctica de la lectura
- Preferencia en lectura
- Práctica de otras actividades

Por último, presentará el dominio de los niveles de comprensión lectora en los sujetos investigados, con el fin de analizar las debilidades y fortalezas de los estudiantes de noveno en esta área, según los datos ofrecidos a partir de la aplicación de los instrumentos 3, 4 y 5.

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

IV. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

En cumplimiento de los objetivos, a partir de la información obtenida después de aplicar los instrumentos, se puede presentar la siguiente información:

4. 1. NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA

A través de la revisión del programa de estudio, se determina que los niveles de comprensión lectora son seis, y que éstos se basan en las siguientes habilidades por parte de los alumnos:

a) Nivel Literal o Explícito.

- Enfoca las ideas o información que están explícitamente expuestas en el texto.
- Aplica operaciones que se ocupan de reconocer o invocar ideas, informaciones, personajes, espacios, acontecimientos, tiempo, planteados en el texto.

b) Nivel de Reorganización de lo Explícito.

- Analiza, sintetiza, elabora esquemas con la información explícita del texto.
- Traduce expresiones del texto a sus propias palabras.
- Elabora clasificaciones con la información textual.
- Establece jerarquías entre la información del texto.

c) Nivel Inferencial o Figurativo.

- Infiere sentimientos; posiciones del hablante y de los personajes, no expresados explícitamente en el texto.
- Infiere secuencias, elabora hipótesis.
- Inferir relaciones de causa y efecto

d) Niveles de Evaluación.

- Compara las ideas del texto con otros criterios provistos por su experiencia escolar, otras lecturas o por sus conocimientos y valores. .

e) Nivel de Apreciación.

- Elabora una respuesta emocional al contenido, muestra identificación o rechazo con los personajes, incidentes o ideas planteadas en los textos.

f) Nivel de Aplicabilidad y Recreación.

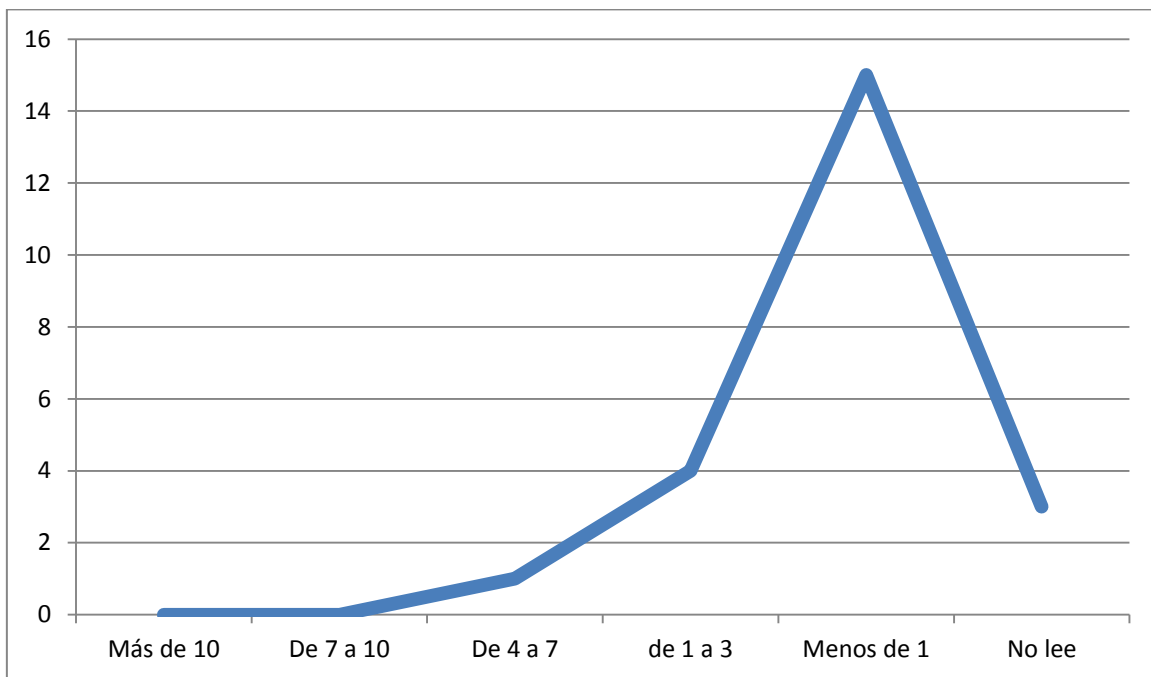
- Usa la información del texto y la aplica a otras condiciones reales o imaginarias.

4.2. ACTITUDES LECTORAS

En cuanto a las actitudes lectoras de los estudiantes de noveno año del Liceo Diurno de Esparza, por medio de los instrumentos aplicados se obtuvo la siguiente información:

Gráfico N° 1

Horas dedicadas a la lectura en el hogar

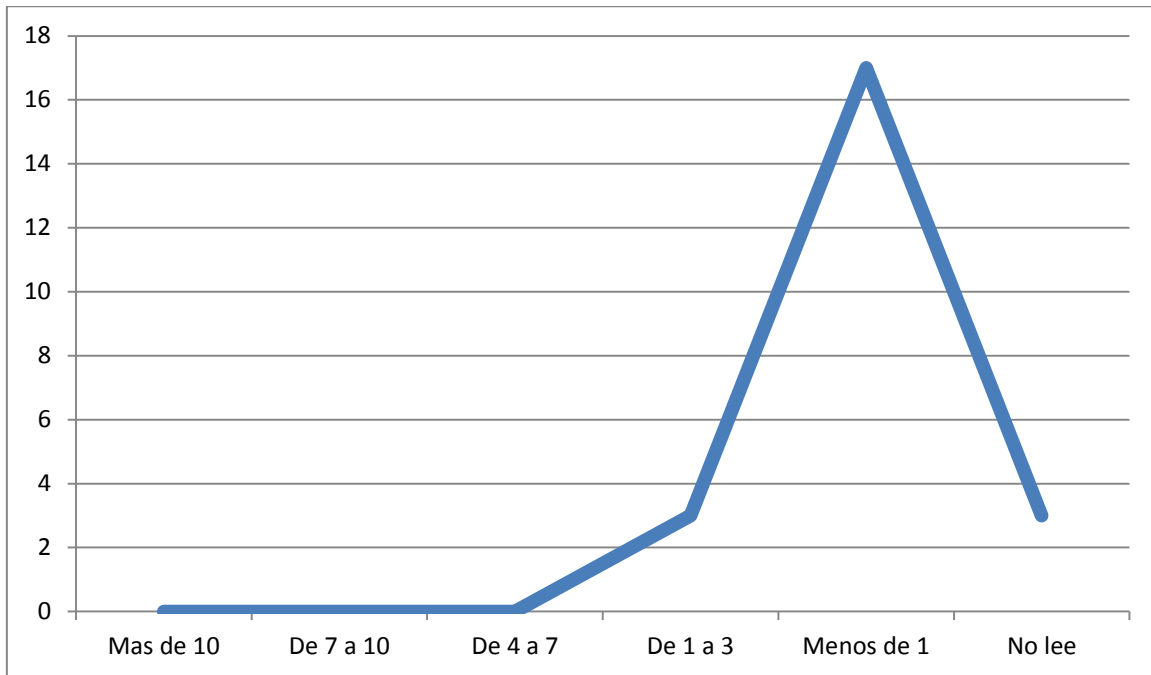


Fuente: Estudiantes de noveno L.D.E., marzo 2008

En el gráfico número 1 se puede observar que la mayoría de los estudiantes entrevistados (65%) no dedica ni siquiera una hora a la lectura en su casa. El 17% indica que lee entre una y tres horas, mientras que únicamente un estudiante (4%) lee entre cuatro y siete horas diarias. Tres sujetos (13%) afirman que no leen en el hogar

Gráfico N° 2

Horas dedicadas a la lectura en el colegio



Fuente: Estudiantes de noveno L.D.E., marzo 2008

En el gráfico número dos se evidencia que en el colegio se lee incluso menos que en el hogar, pues diecisiete sujetos (74%) afirman que en el recinto escolar dedican a la lectura menos de una hora diaria. Tres alumnos (13%) indican no leer, del todo.

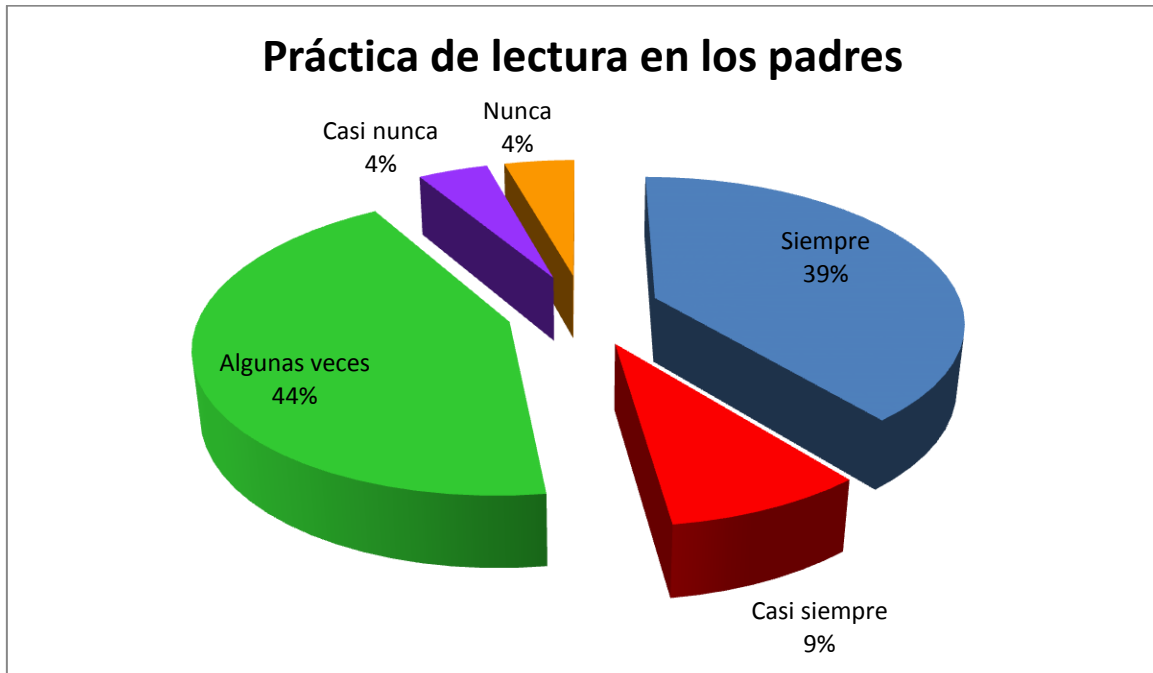
Gráfico N° 3



Fuente: Estudiantes de noveno L.D.E., marzo 2008

En el gráfico número 3 se aprecia que el tipo de lectura que más se practica entre los informantes es la que se realiza a través de periódicos (35%), seguida por la recreativa (misterio, amor, etc.) con un 22%. La lectura obligatoria, de estudio, aparece con únicamente cuatro menciones (17%).

Gráfico N° 4



Fuente: Estudiantes de noveno L.D.E., marzo 2008

Cuando se pregunta a los sujetos sobre las prácticas de lectura de sus padres, éstos indican, como se ve en el gráfico número cuatro, que la mayoría de los progenitores (48%) lee siempre o casi siempre. En la situación opuesta se encuentran quienes casi nunca o nunca practican la lectura, con un 8%.

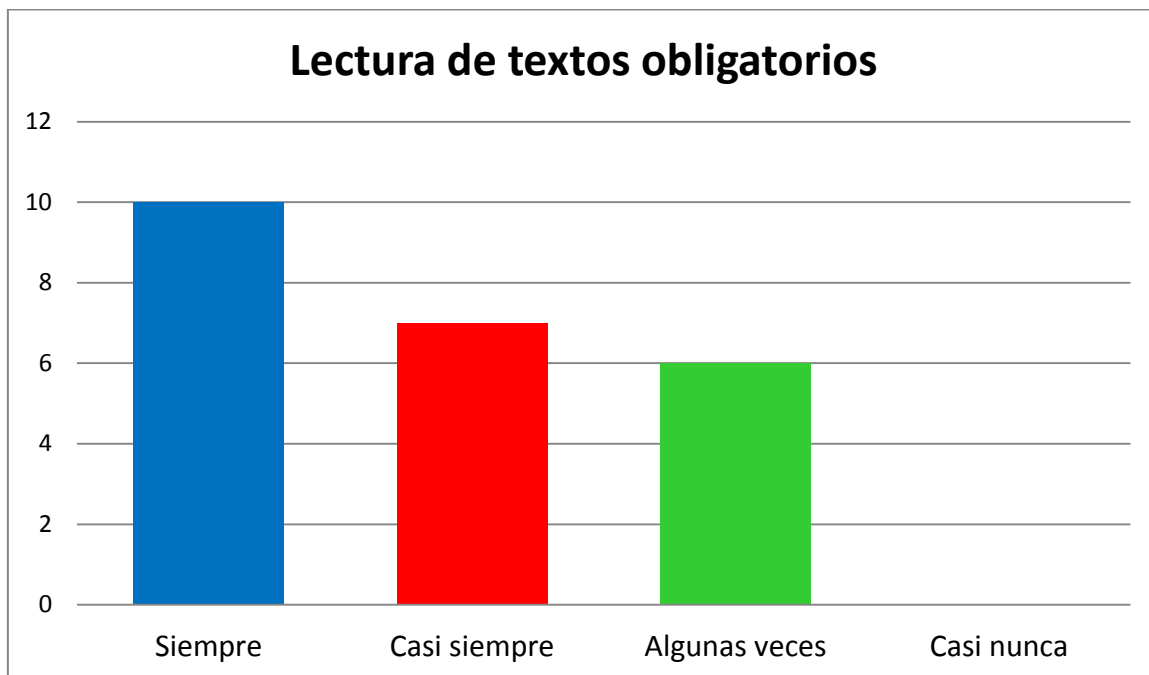
Gráfico N° 5



Fuente: Estudiantes de noveno L.D.E., marzo 2008

Como es posible apreciar en el gráfico número cinco, veintidós informantes están de acuerdo con el tipo de literatura que se practica en el colegio. Sólo uno de los estudiantes manifestó su desacuerdo.

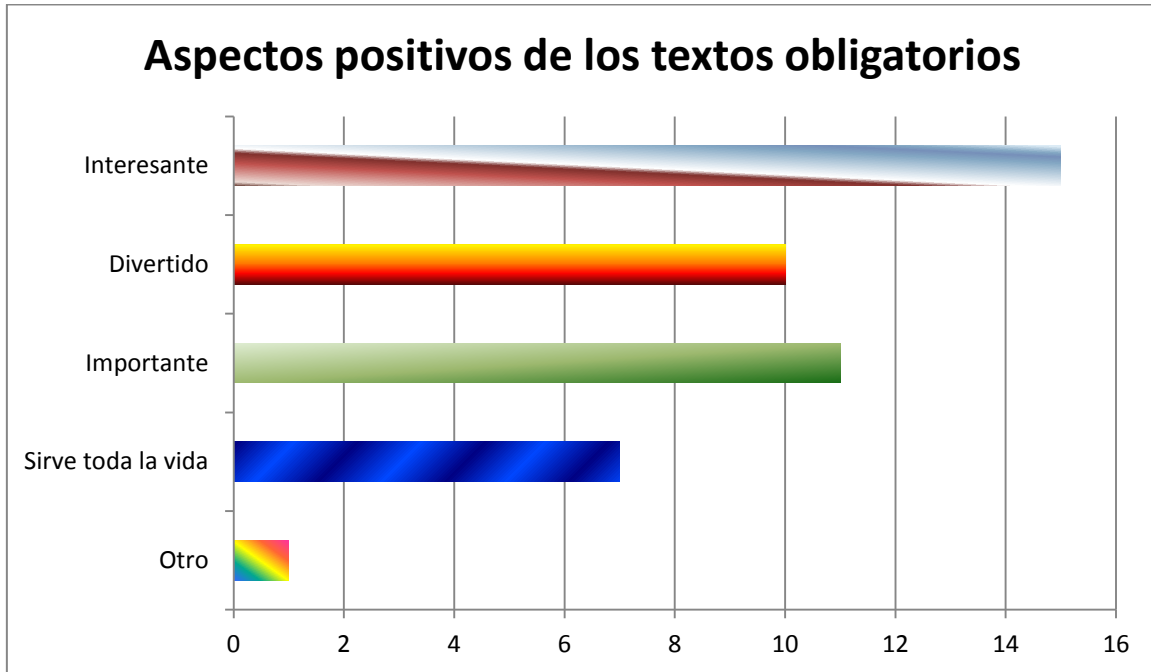
Gráfico N° 6



Fuente: Estudiantes de noveno L.D.E., marzo 2008

En el gráfico número 6 se refleja que todos los entrevistados indican haber leído los textos de lectura obligatoria, ya sea total o parcialmente. La cifra de quienes afirman haberlo hecho en forma completa es de diez estudiantes, es decir, el 43%.

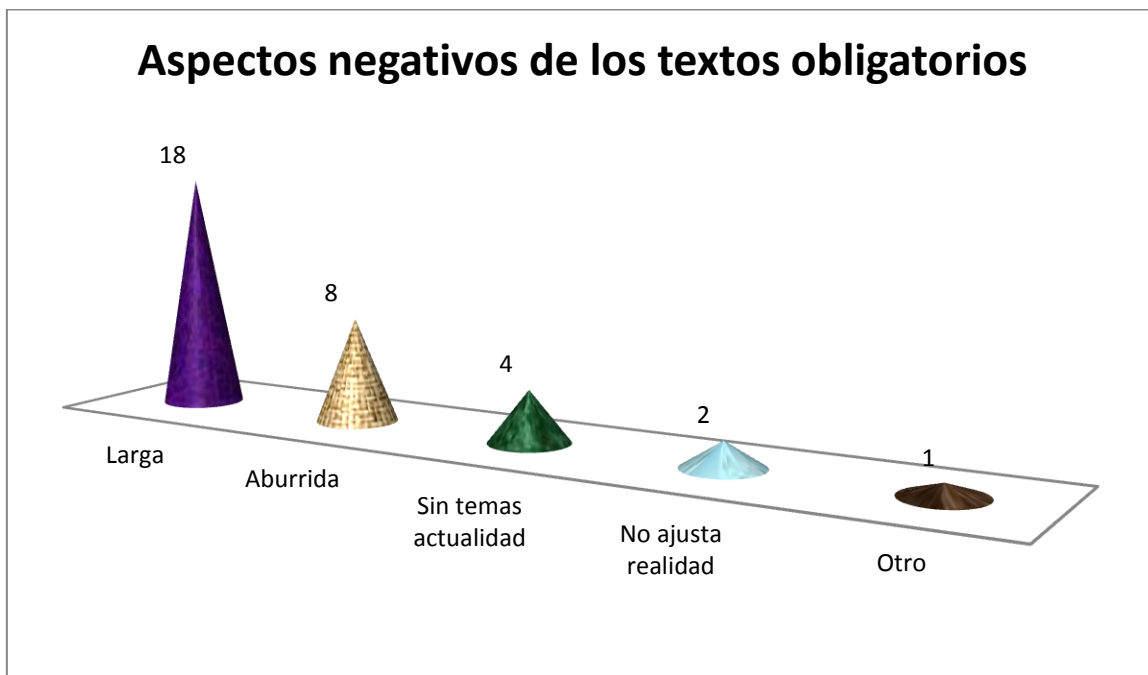
Gráfico N° 7



Fuente: Estudiantes de noveno L.D.E., marzo 2008

Como se observa en el gráfico número siete, el aspecto positivo de los textos de lectura obligatoria señalado por la mayoría de informantes (65%) es su interés. Un 47% indica que los textos son importantes, un 43% que son divertidos y un 30% que sirven para toda la vida.

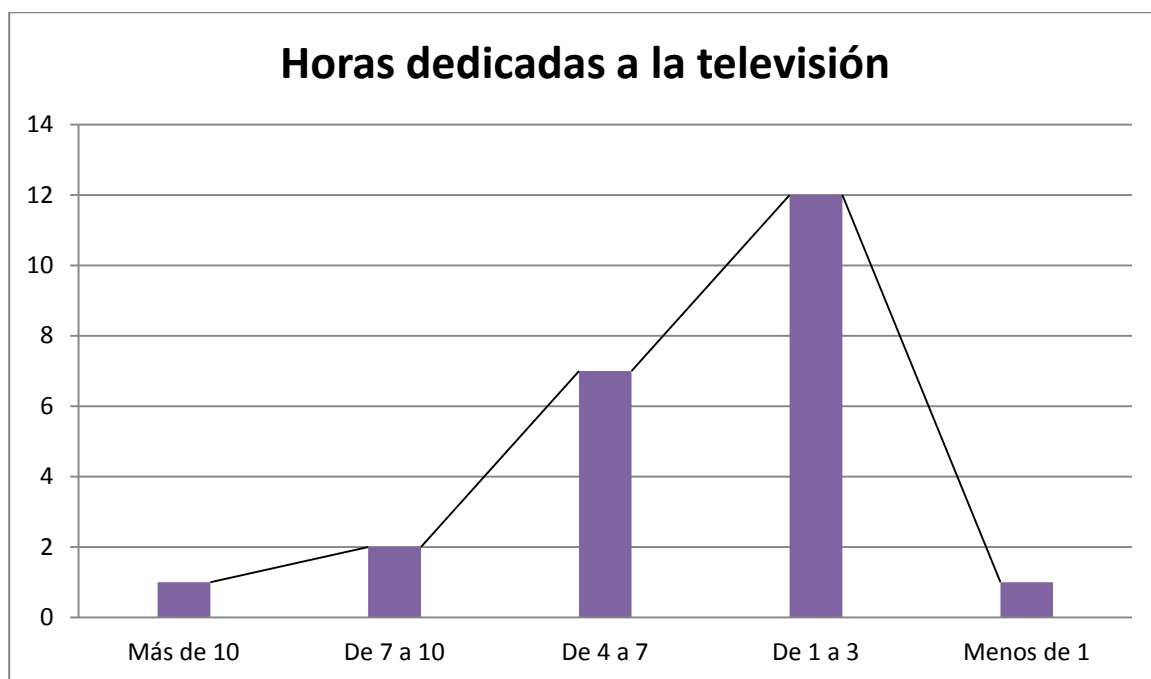
Gráfico N° 8



Fuente: Estudiantes de noveno L.D.E., marzo 2008

Entre los aspectos negativos de los textos obligatorios señalados por los alumnos de noveno, se encuentran, en primer lugar, que las lecturas son largas (78%), en segundo puesto se indica que son aburridas (35%) y en tercero, que están desactualizadas (17%).

Gráfico N° 9



Fuente: Estudiantes de noveno L.D.E., marzo 2008

Como se observa, según los datos ofrecidos por los informantes, doce estudiantes (52%) dedican entre una y tres horas diarias a ver televisión. Otro grupo importante de entrevistados (30%) indica que dedican a esta actividad de cuatro a siete horas diarias.

Gráfico N° 10



Fuente: Estudiantes de noveno L.D.E., marzo 2008

Como se desprende de la información anterior, trece encuestados (57%) afirma dedicar de una a tres horas diarias al deporte, mientras que sólo cuatro de ellos (17%) lo practica entre cuatro y siete horas al día. Ningún entrevistado realiza actividades deportivas por siete o más horas diarias.

Gráfico N° 11

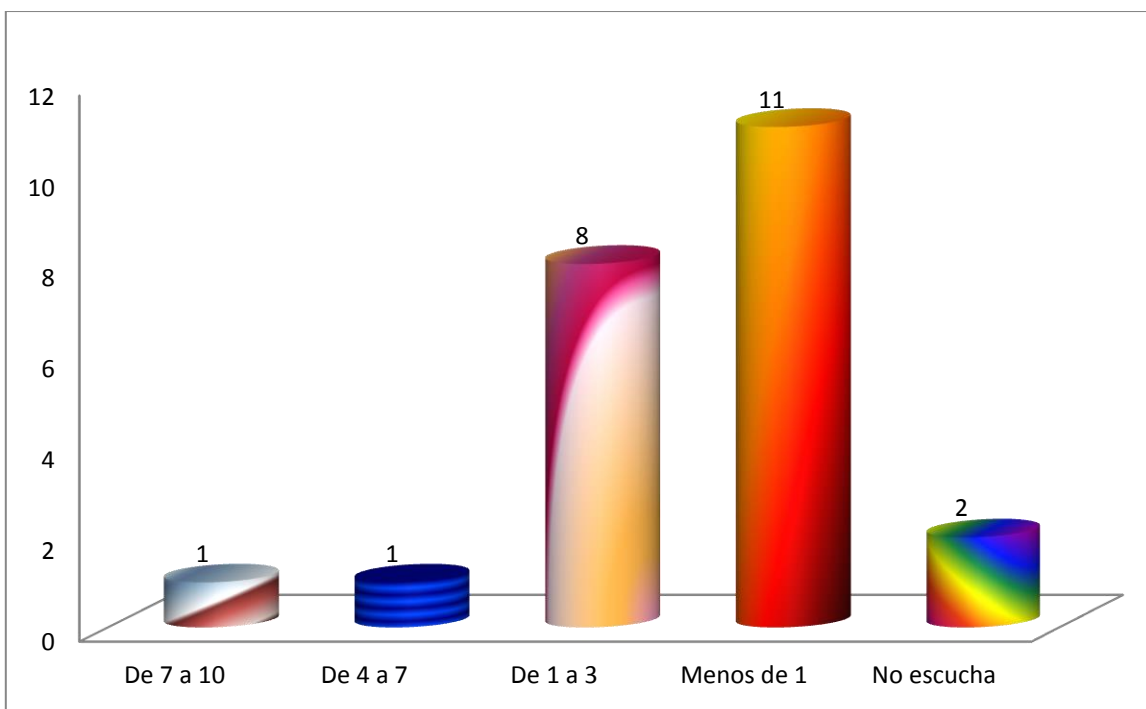


Fuente: Estudiantes de noveno L.D.E., marzo 2008

En cuanto al tiempo dedicado a los videojuegos, la mayoría de los informantes (13) indica que no juega con este tipo de accesorio, seguido de 5 entrevistados que afirma jugar menos de una hora y 4 de ellos que dice dedicar a este pasatiempo de una a tres horas diarias. Sólo uno de los jóvenes dedica entre cuatro y siete horas al día a esta actividad

Gráfico N° 12

Horas dedicadas a escuchar música

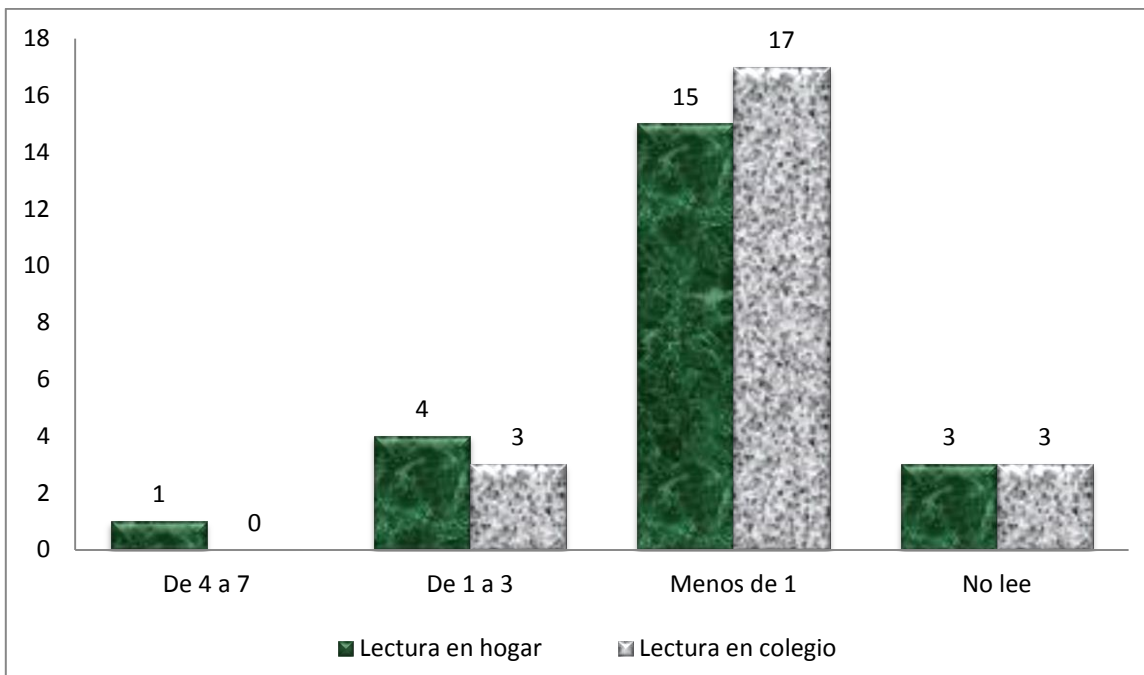


Fuente: Estudiantes de noveno L.D.E., marzo 2008

Según los datos obtenidos, once estudiantes (48%) dedica menos de una hora al día para escuchar música, mientras que ocho informantes (35%), utiliza de una a tres. Un alumno afirma hacerlo entre cuatro y siete horas, mientras que otro dice realizar esta actividad entre siete y diez horas al día.

Gráfico N° 13

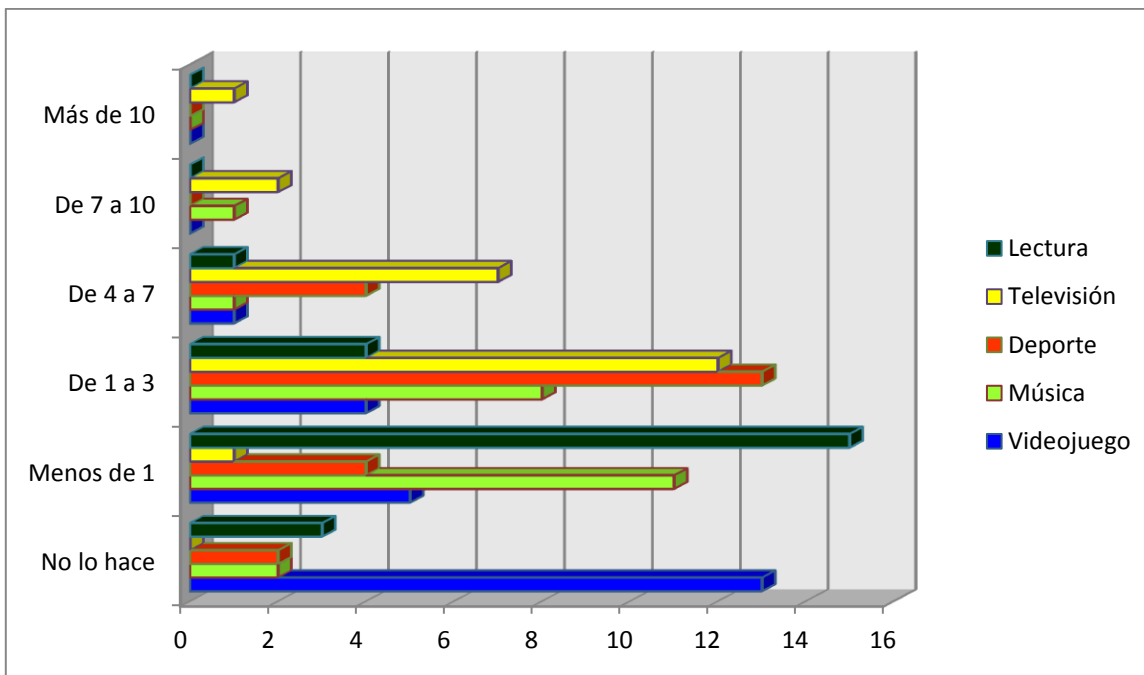
Horas dedicadas a la lectura



Fuente: Estudiantes de noveno L.D.E., marzo 2008

Como se observa en el gráfico número trece, la mayoría de los encuestados (entre 65% y 74%) indica que lee menos de una hora al día, tanto en su casa como en el colegio. Entre 13 y 17% lee entre una y tres horas. Solamente un alumno afirma leer entre cuatro y siete horas diarias, pero en su casa, no en el centro educativo. Por último, 13% de los entrevistados indica que no lee, ni en su casa ni en el colegio.

Gráfico N° 14
Actividades diarias realizadas por los estudiantes



Fuente: Estudiantes de noveno L.D.E., marzo 2008

Según la información del gráfico 14, la actividad realizada durante más horas diarias promedio es ver televisión, seguida por hacer deporte y escuchar música. La lectura se encuentra en el cuarto lugar de las actividades que los alumnos realizan con mayor frecuencia.

Cuadro N°6
VALOR OTORGADO A LA LECTURA

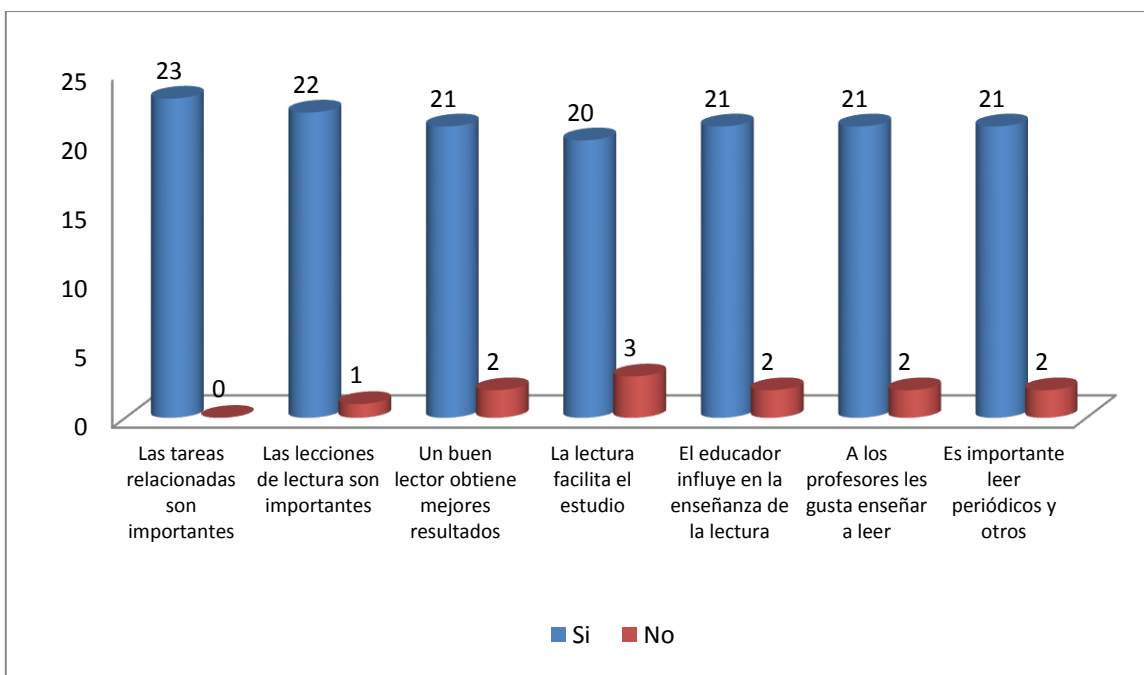
Alumno	Importancia con respecto al estudio			Valor como recreación			Estimación como medio de comunicación			Total		
	Posi tivo	Nega tivo	NS/ NR	Posi tivo	Nega tivo	NS/ NR	Posi tivo	Nega tivo	NS/ NR	Posi tivo	Nega tivo	NS/ NR
1	5	1	1	5	2	0	7	0	0	17	3	1
2	5	2	0	5	2	0	5	2	0	15	6	0
3	6	1	0	4	3	0	6	1	0	16	5	0
4	5	2	0	6	1	0	5	2	0	16	5	0
5	7	0	0	6	1	0	7	0	0	20	1	0
6	7	0	0	5	2	0	7	0	0	19	2	0
7	7	0	0	6	1	0	7	0	0	20	1	0
8	7	0	0	5	2	0	7	0	0	19	2	0
9	7	0	0	6	1	0	6	1	0	19	2	0
10	5	2	0	6	1	0	5	2	0	16	5	0
11	7	0	0	5	2	0	7	0	0	19	2	0
12	5	2	0	3	4	0	6	1	0	14	7	0
13	7	0	0	7	0	0	5	2	0	19	2	0
14	7	0	0	5	2	0	6	1	0	18	3	0
15	7	0	0	4	3	0	7	0	0	18	3	0
16	7	0	0	5	2	0	5	2	0	17	4	0
17	6	1	0	5	2	0	6	1	0	17	4	0
18	7	0	0	5	2	0	6	1	0	18	3	0
19	7	0	0	4	3	0	7	0	0	18	3	0
20	7	0	0	5	2	0	5	2	0	17	4	0
21	6	1	0	4	3	0	7	0	0	17	4	0
22	7	0	0	4	2	1	7	0	0	18	2	1
23	6	1	0	7	0	0	7	0	0	20	1	0

Fuente: Estudiantes de noveno L.D.E., marzo 2008

Según la información del cuadro seis, todos los estudiantes entrevistados poseen actitudes positivas hacia la lectura, como se detalla a continuación:

Gráfico N° 15

Importancia de la lectura con respecto al estudio



Fuente: Estudiantes de noveno L.D.E., marzo 2008

Para los entrevistados, la lectura es importante con respecto al estudio:

El 100% opina que las tareas relacionadas con la lectura son importantes.

El 96% indica que las lecciones dedicadas a la lectura son importantes.

91% de los informantes considera que un buen lector obtiene mejores resultados en los exámenes.

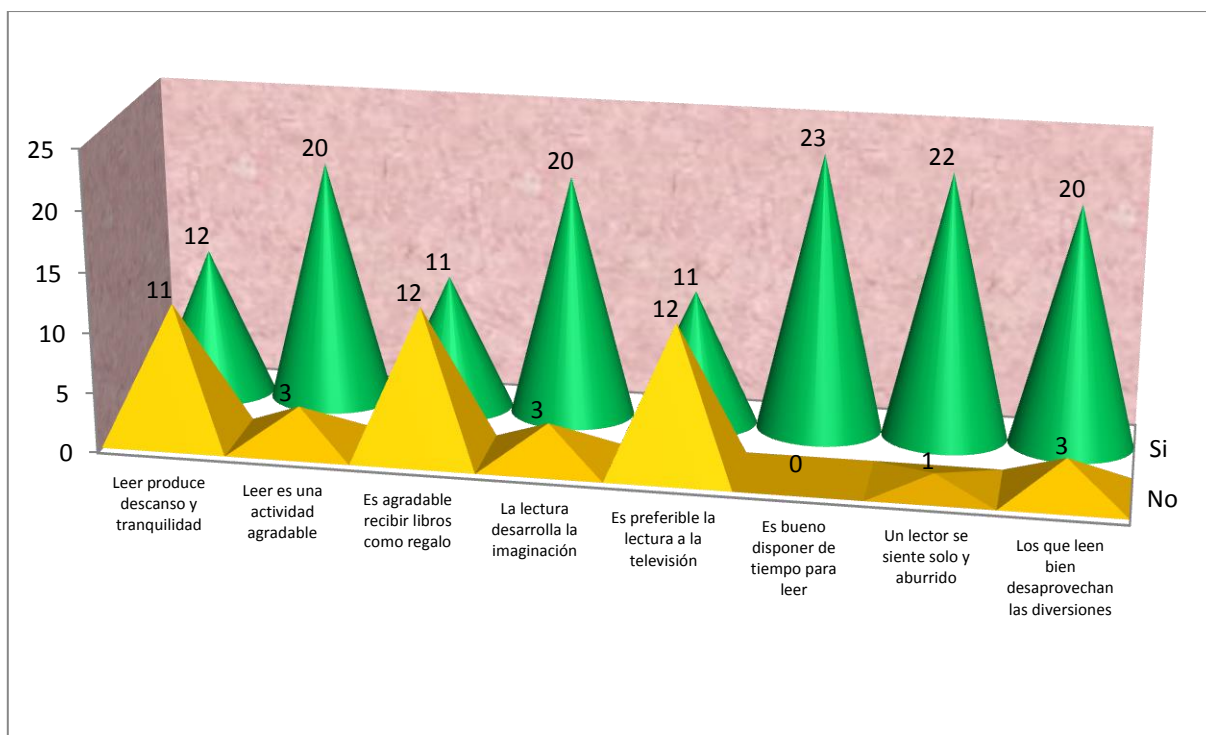
El 87% opina que la lectura facilita el estudio.

El 91% cree que el educador influye en la enseñanza de la lectura. Este mismo porcentaje piensa que a los profesores les gusta enseñar a leer.

De igual forma, 91% considera que es importante leer periódicos, revistas y otros materiales de lectura.

Gráfico N° 16

Valor de la lectura como recreación



Fuente: Estudiantes de noveno L.D.E., marzo 2008

Según el balance general, en la estimación del valor de la lectura como medio de recreación, no todos los indicadores fueron positivos:

El 100% opina que es bueno disponer de tiempo para leer.

El 87% indica que leer es una actividad agradable. El mismo porcentaje opina que la lectura desarrolla la imaginación.

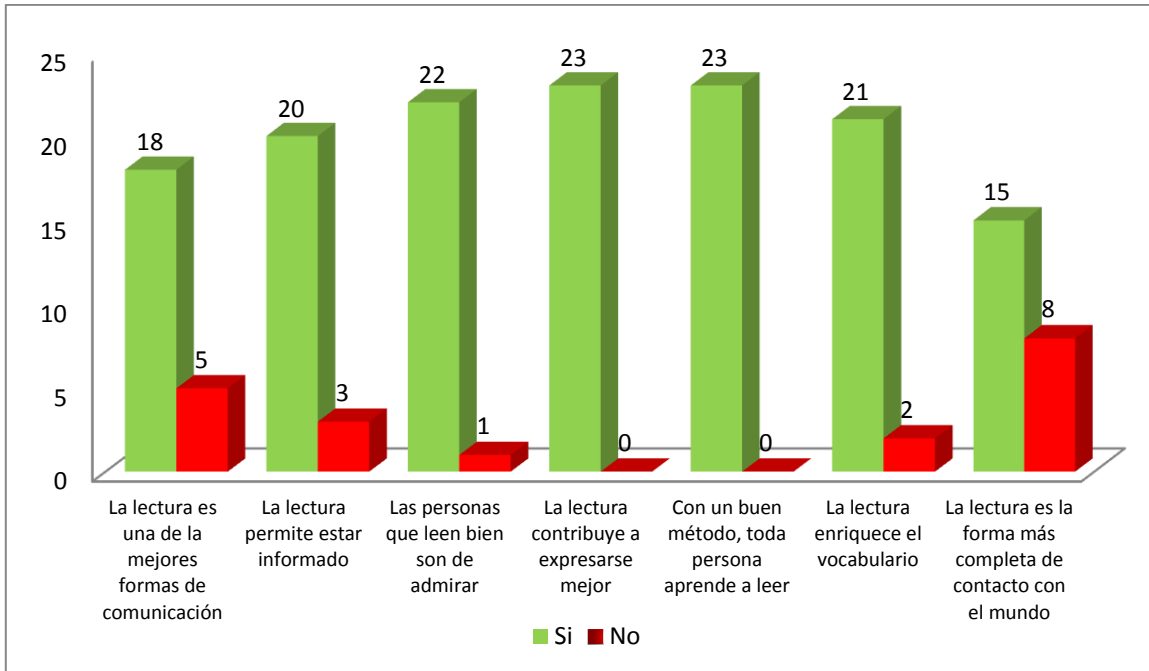
Sólo el 52% considera que leer produce descanso y tranquilidad.

Únicamente el 48% afirma que es preferible la lectura a la televisión. El mismo porcentaje indica que es agradable recibir libros como regalo.

Además, el 96% cree que un buen lector se siente solo y aburrido y el 87% piensa que los que leen bien desaprovechan las diversiones del colegio.

Gráfico N° 17

Estimación de la lectura como medio de comunicación



Fuente: Estudiantes de noveno L.D.E., marzo 2008

En cuanto a la estimación de la lectura como medio de comunicación, el balance fue positivo, arrojando los siguientes resultados:

El 100% cree que la lectura contribuye a expresarse mejor y que con un buen método toda persona aprende a leer.

El 96% considera que las personas que leen bien son de admirar.

El 91% piensa que la lectura enriquece el vocabulario.

87% de los entrevistados asegura que la lectura permite estar informado, mientras que el 79% opina que la lectura es una de las mejores formas de comunicación.

Por último, 65% afirma que la lectura es la forma más completa de contacto con el mundo.

4.3. COMPETENCIAS LECTORAS

Una vez aplicados los instrumentos tres, cuatro y cinco, cuyo fin es determinar las competencias lectoras que son dominadas por los alumnos de noveno año, se obtuvo la siguiente información:

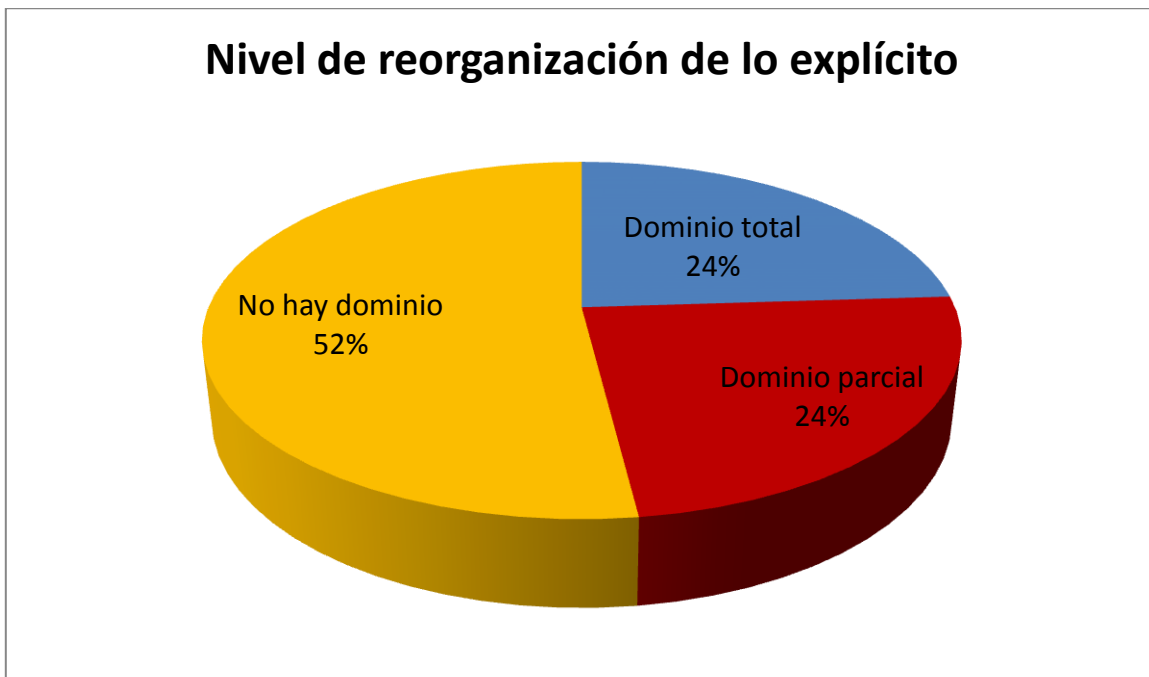
Gráfico N° 18



Fuente: Estudiantes de noveno L.D.E., marzo 2008

El gráfico 18 refleja que, en cuanto al nivel literal o explícito, 70% tiene dominio total de la competencia, 17% dominio parcial y 13% no tiene dominio de este nivel.

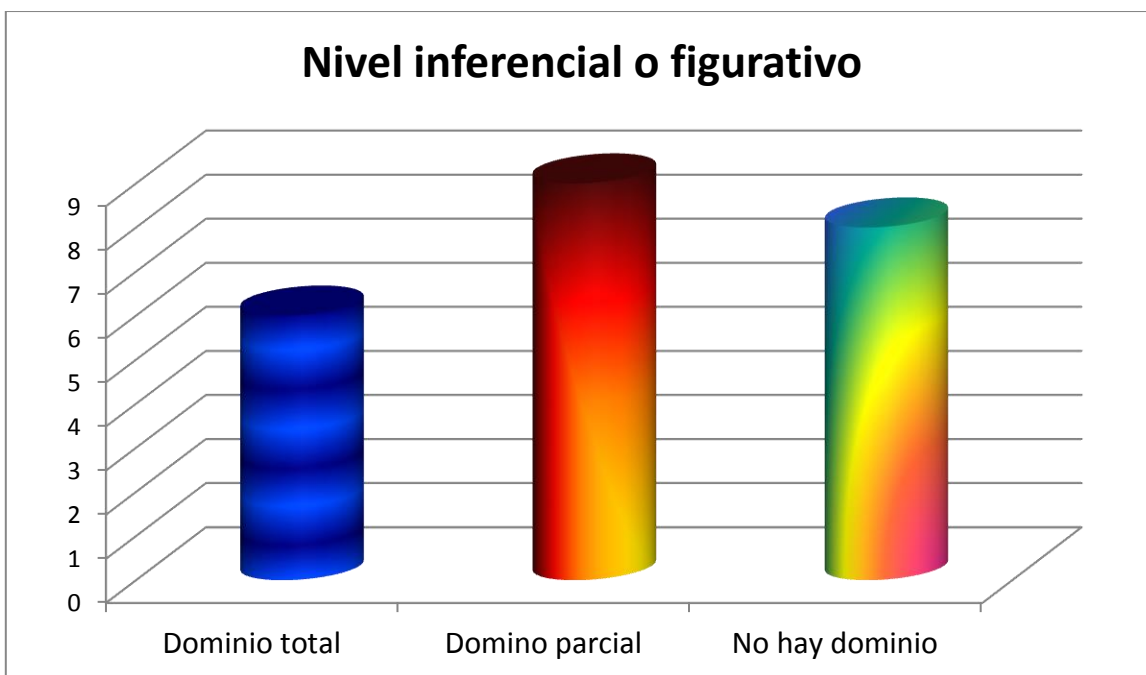
Gráfico N° 19



Fuente: Estudiantes de noveno L.D.E., marzo 2008

Como se indica en el gráfico 19, en el nivel de reorganización de lo explícito, 6 informantes tienen dominio total de la competencia, igual número posee un dominio parcial y 13 estudiantes no tienen dominio de este nivel.

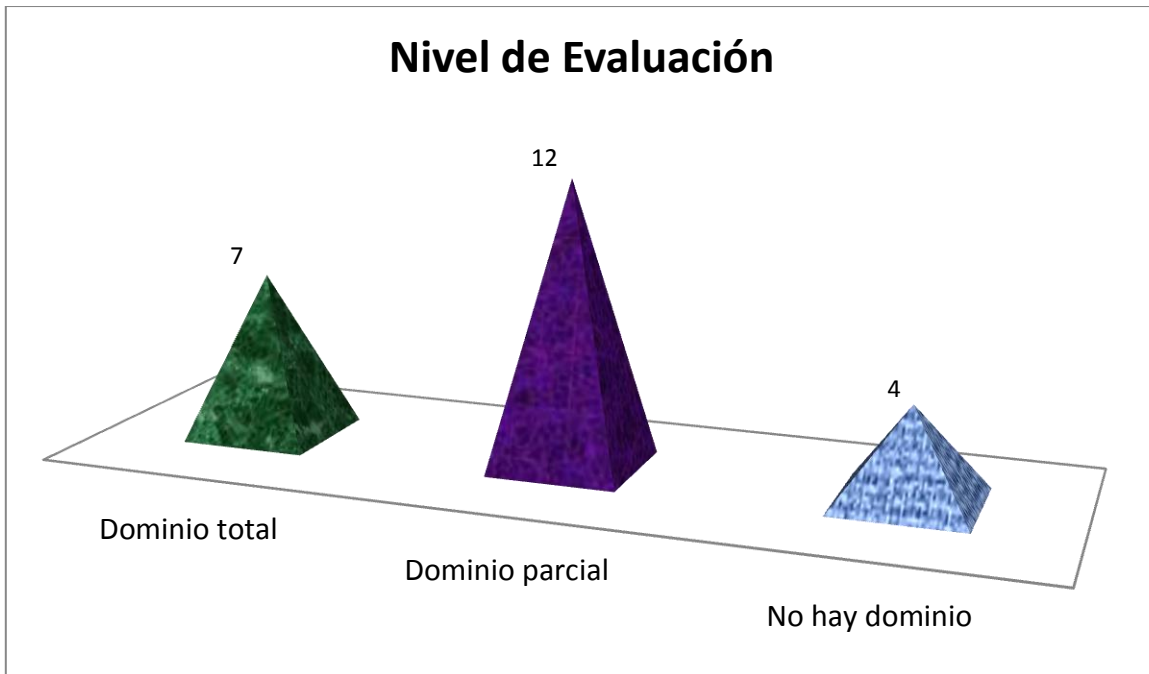
Gráfico N° 20



Fuente: Estudiantes de noveno L.D.E., marzo 2008

De la información que se desprende del gráfico 20 se puede inferir que en el nivel inferencial o figurativo, 6 informantes (26%) tienen dominio total de la competencia, 9 (39%) de ellos poseen un dominio parcial y 8 (35%) estudiantes no tienen dominio de este nivel.

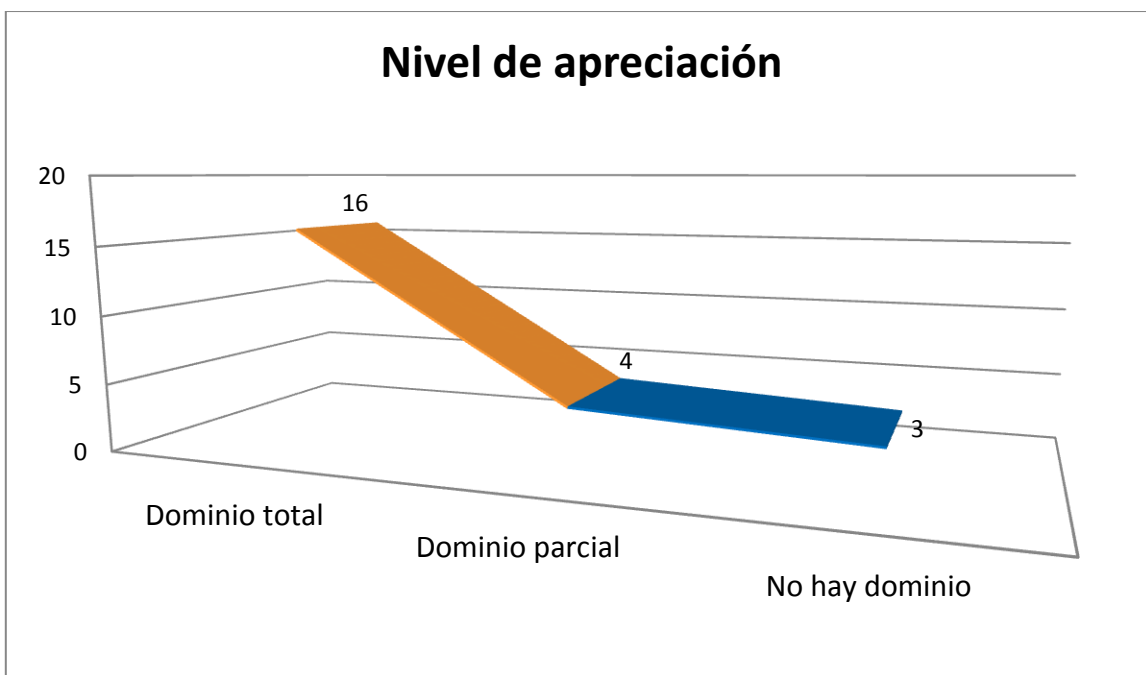
Gráfico N° 21



Fuente: Estudiantes de noveno L.D.E., marzo 2008

Según el gráfico 21, que se refiere al nivel de Evaluación, únicamente el 30% de los informantes posee dominio total de la competencia, 52% de ellos posee un dominio parcial y 17% no tiene dominio de este nivel.

Gráfico N° 22

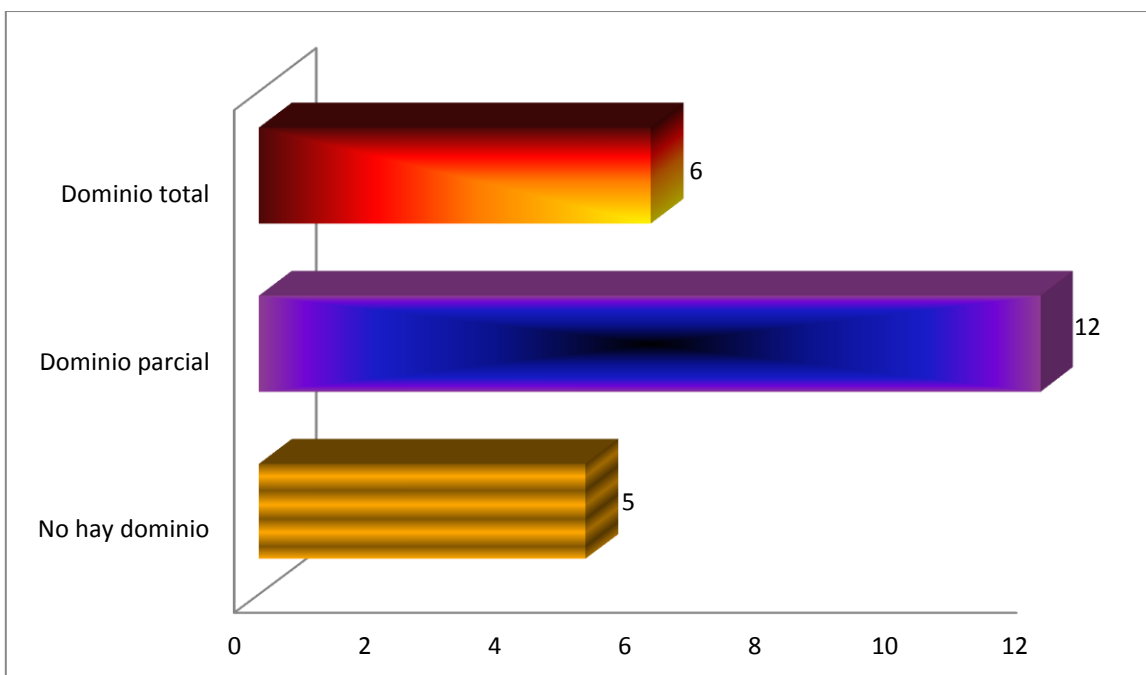


Fuente: Estudiantes de noveno L.D.E., marzo 2008

En cuanto al nivel de apreciación, el gráfico 22 muestra que 70% de los entrevistados muestra un dominio total de la competencia, 17% posee un dominio parcial y un 13% no tiene dominio de este nivel.

Gráfico N° 23

Nivel de aplicabilidad y recreación



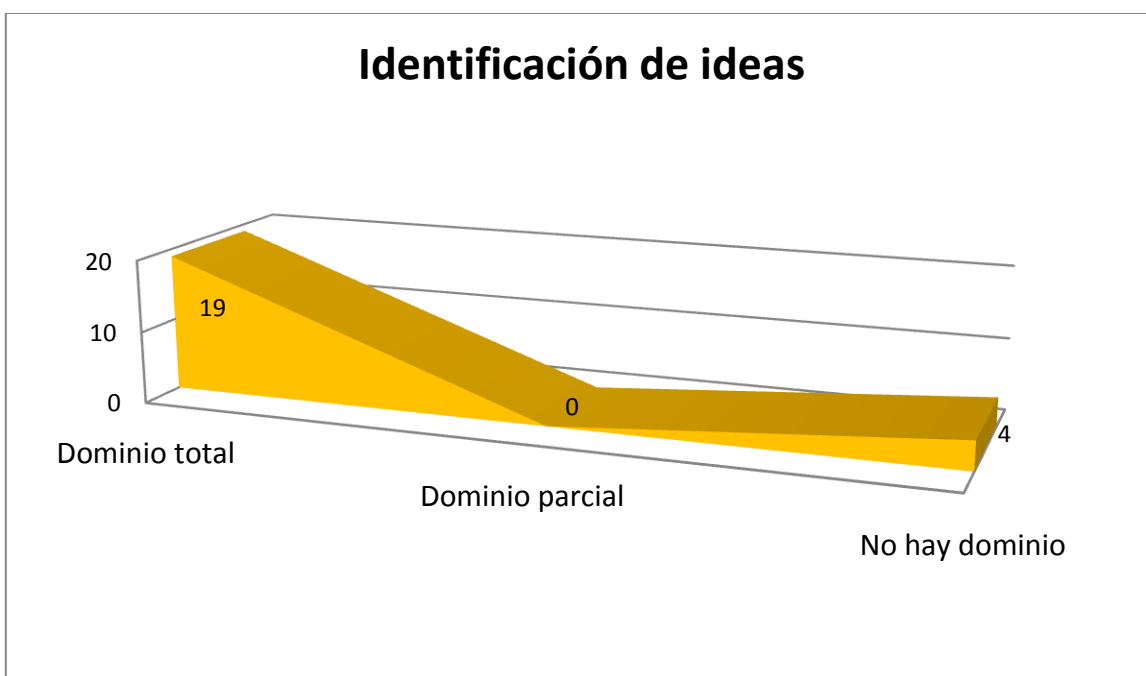
Fuente: Estudiantes de noveno L.D.E., marzo 2008

Finalmente, en el nivel de aplicabilidad y recreación en el gráfico 23 se observa que 26% de los individuos presenta dominio total de la competencia, 52% dominio parcial y 22% no posee dominio del nivel.

Dentro de cada competencia, se incluye una serie de destrezas que constituyen indicadores del dominio en cada nivel. A continuación se presenta cada nivel y los indicadores tomados en cuenta para cada uno de ellos.

Gráfico N° 24

Nivel literal

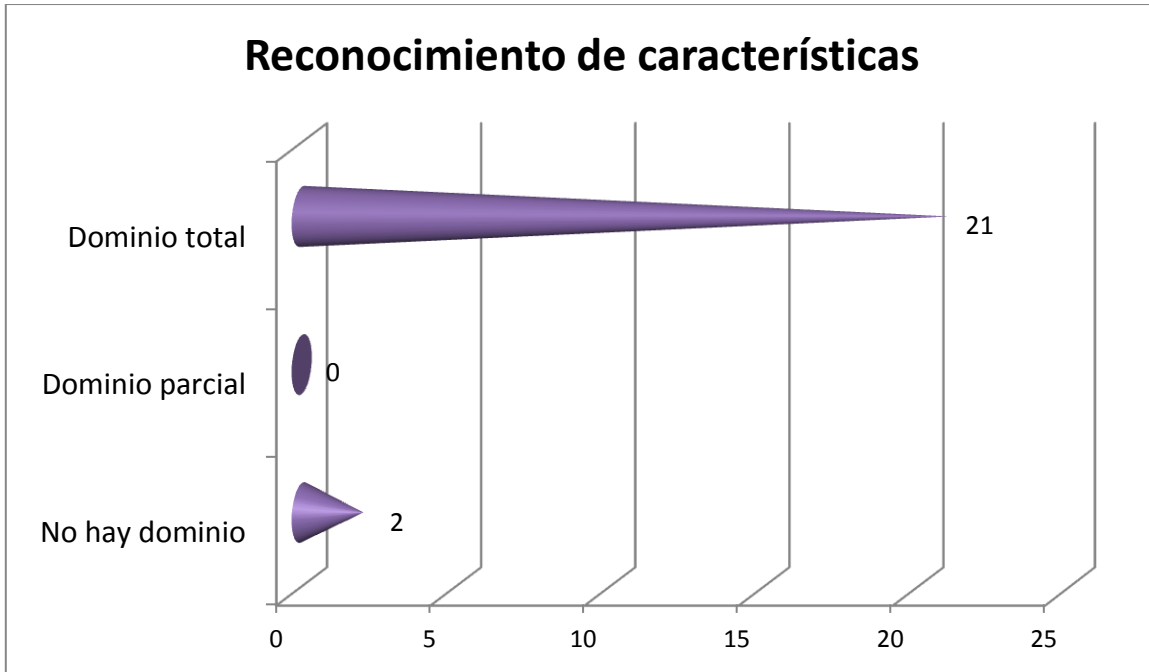


Fuente: Estudiantes de noveno L.D.E., marzo 2008

De la información obtenida se desprende que la mayoría de los participantes (83%) identifica las ideas contenidas en el texto, mientras que 17% de los entrevistados no logra esta destreza.

Gráfico N° 25

Nivel literal

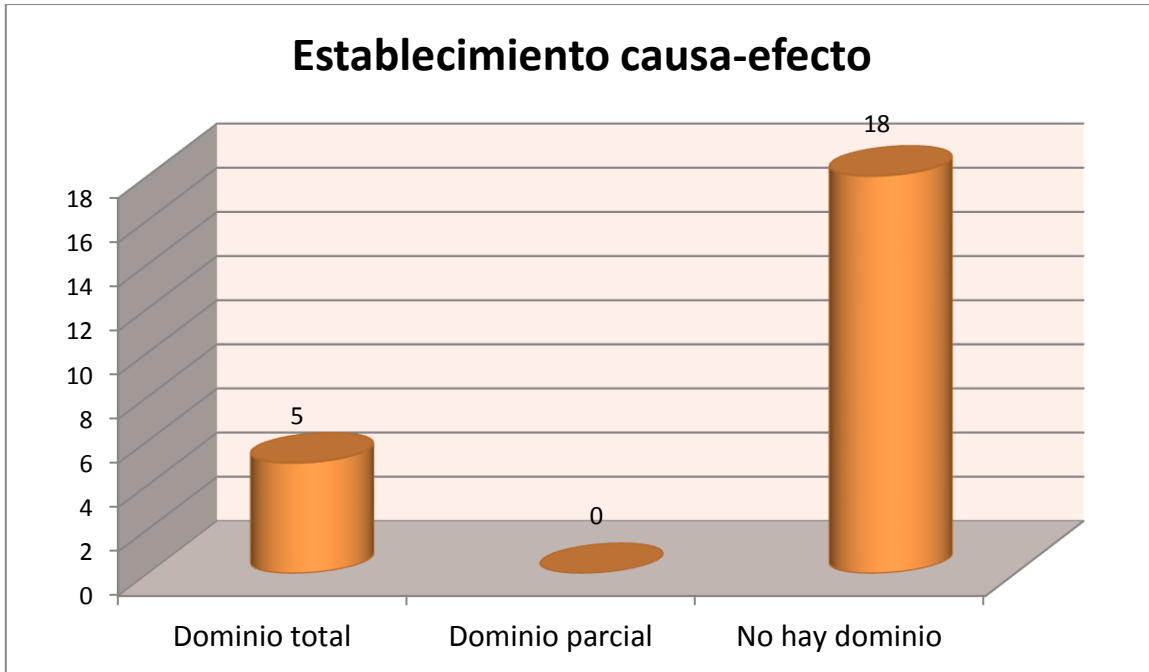


Fuente: Estudiantes de noveno L.D.E., marzo 2008

Según la información del gráfico 25, el 91% de los entrevistados es capaz de reconocer características de los personajes y del espacio, mientras que el 9% no logra hacerlo.

Gráfico N° 26

Nivel literal

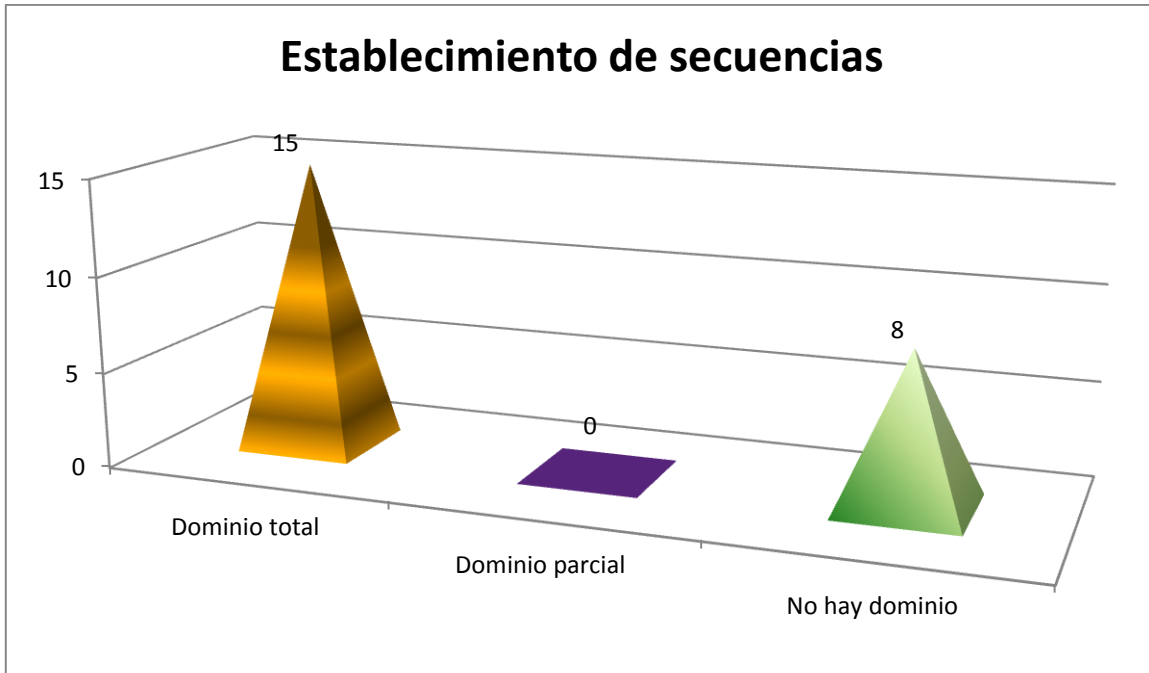


Fuente: Estudiantes de noveno L.D.E., marzo 2008

Como se comprueba en la información del gráfico 26, el 22% de los estudiantes logra establecer relaciones de causa y efecto a partir de la información del texto literario. 78% de los estudiantes no logra reconocer esta información.

Gráfico N° 27

Nivel literal

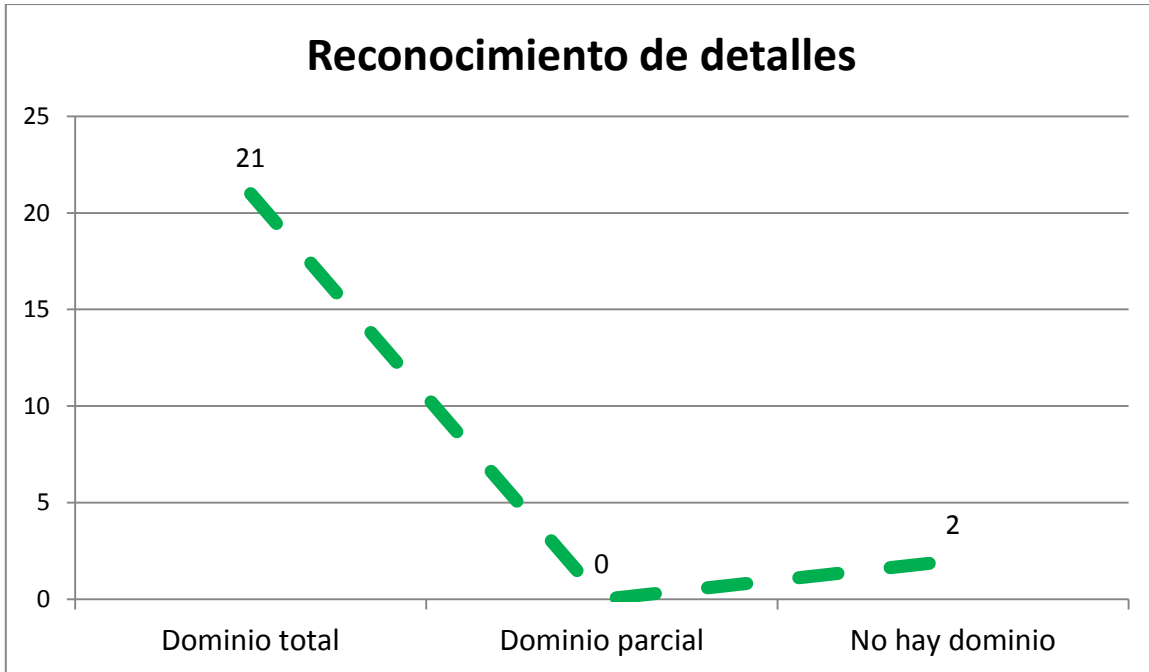


Fuente: Estudiantes de noveno L.D.E., marzo 2008

Es posible comprobar, a través de los datos obtenidos que, en cuanto al establecimiento de secuencias de la información, 65% de los alumnos logra dominar esta destreza, mientras que el 35% no lo logra.

Gráfico N° 28

Nivel literal

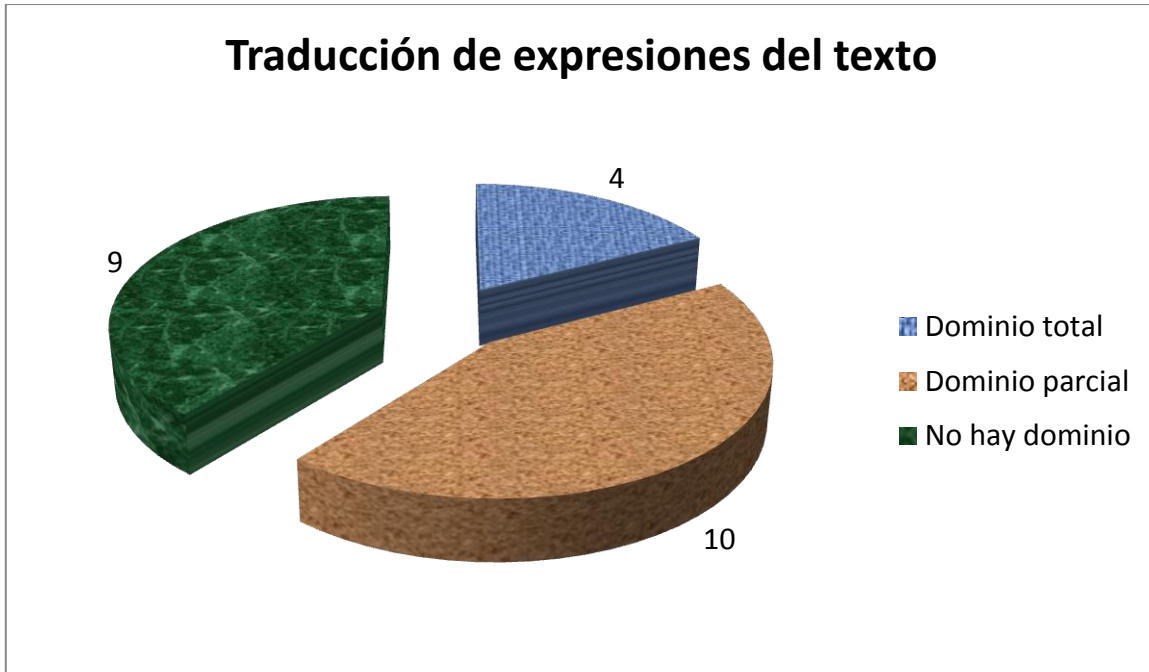


Fuente: Estudiantes de noveno L.D.E., marzo 2008

Como se muestra en el gráfico 28, el 91% de los informantes logra reconocer detalles sobre los personajes y acontecimientos del texto literario, mientras que el 9% de los estudiantes no es capaz de hacerlo.

Gráfico N° 29

Nivel reorganizacional



Fuente: Estudiantes de noveno L.D.E., marzo 2008

Entre las destrezas del nivel de reorganización de lo explícito, se encuentra la traducción de expresiones del texto a sus propias palabras. Esta habilidad es lograda por el 17% de los entrevistados. Un 43% lo hace de manera parcial y 40% no lo consigue.

Gráfico N° 30

Nivel reorganizacional

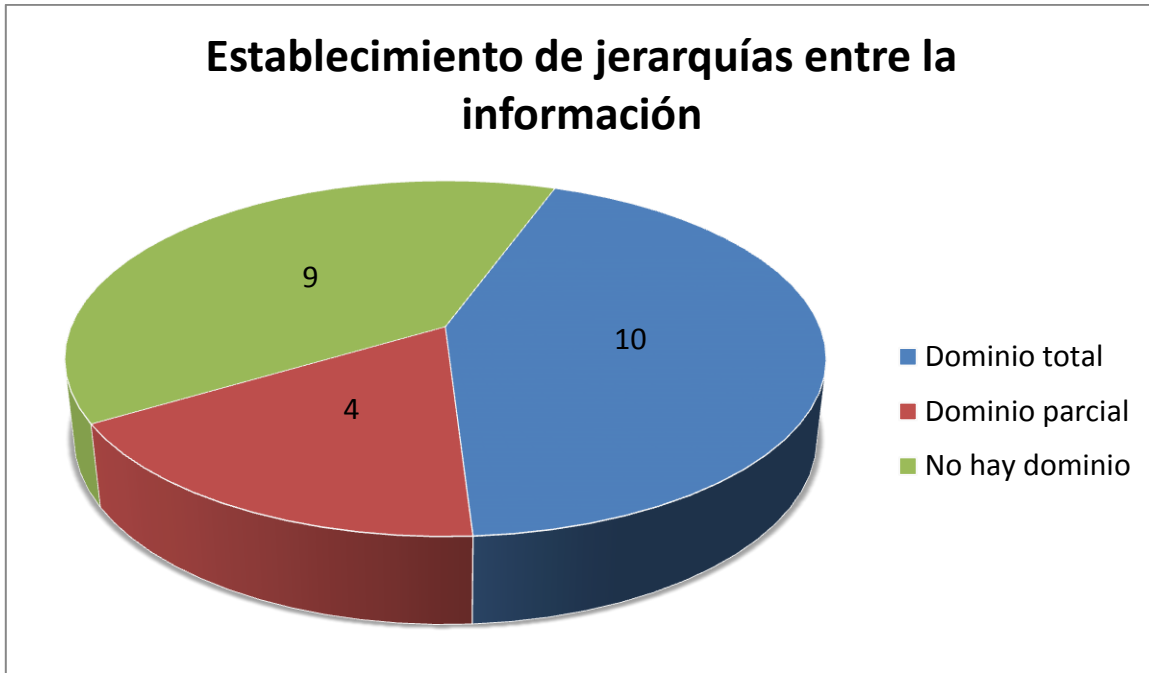


Fuente: Estudiantes de noveno L.D.E., marzo 2008

Según el gráfico 30, se puede afirmar que el 43% de los encuestados es capaz de elaborar esquemas a partir de lo leído, mientras que 48% lo logra parcialmente. 9% No lo logra.

Gráfico N° 31

Nivel reorganizacional

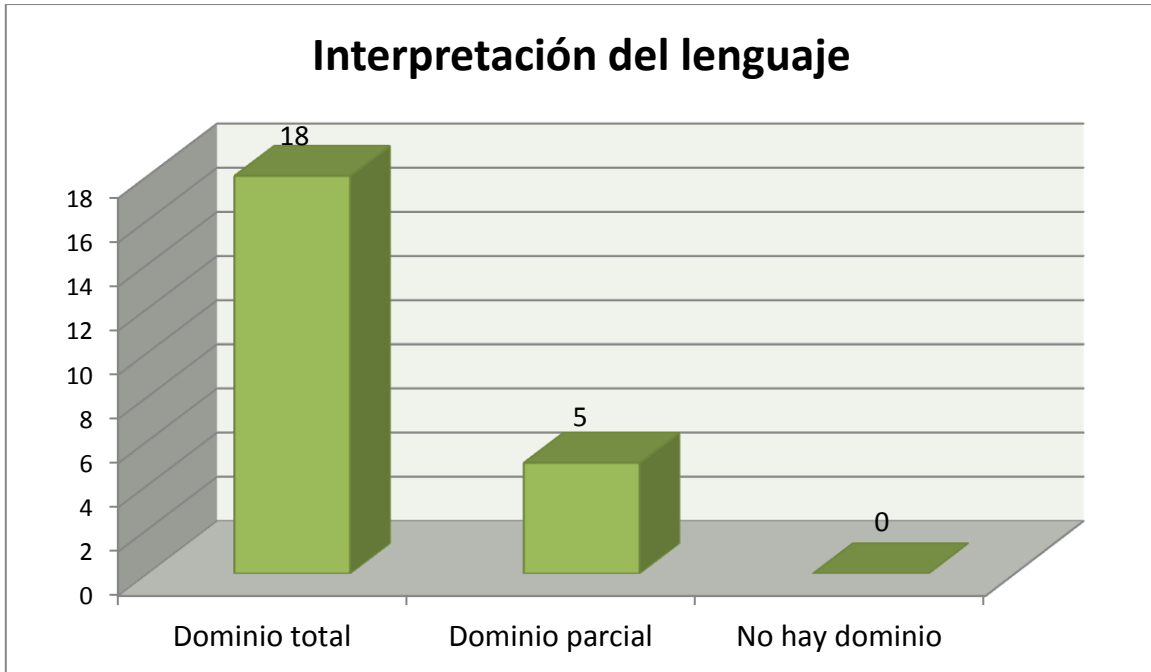


Fuente: Estudiantes de noveno L.D.E., marzo 2008

Como se puede observar en el gráfico, 43% de los alumnos logra establecer jerarquías entre la información, 39% lo hace parcialmente y 18% no lo logra.

Gráfico N° 32

Nivel inferencial

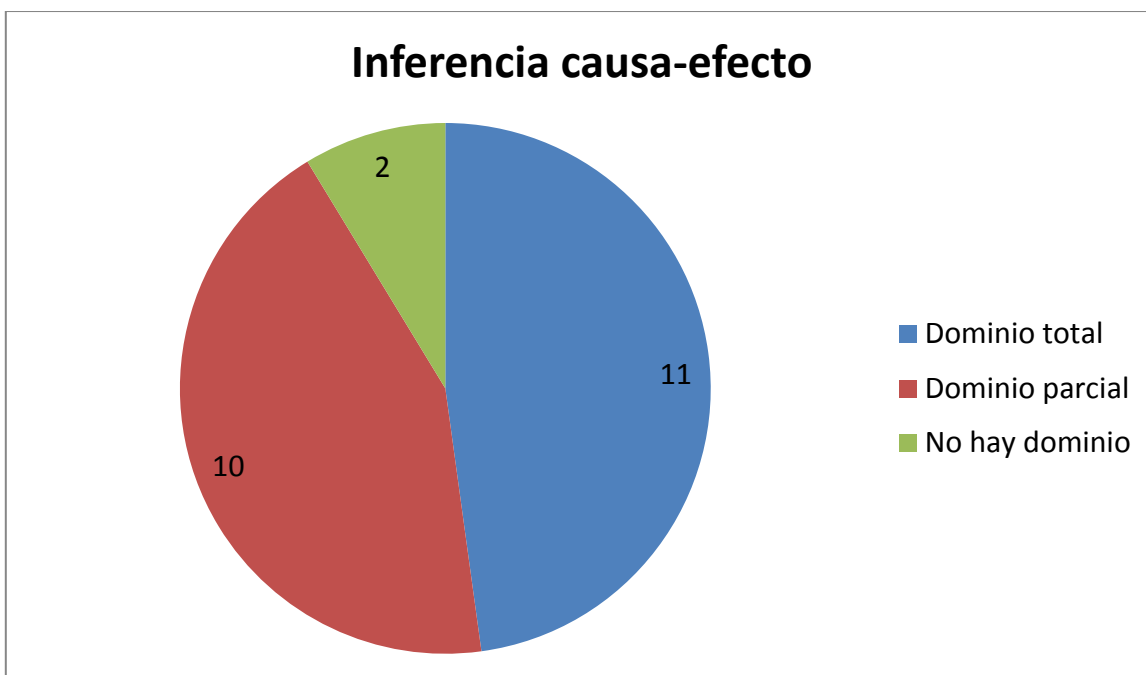


Fuente: Estudiantes de noveno L.D.E., marzo 2008

Según la información obtenida, 78% de los entrevistados interpreta y descifra el lenguaje connotativo, mientras que 22% lo hace parcialmente.

Gráfico N° 33

Nivel inferencial

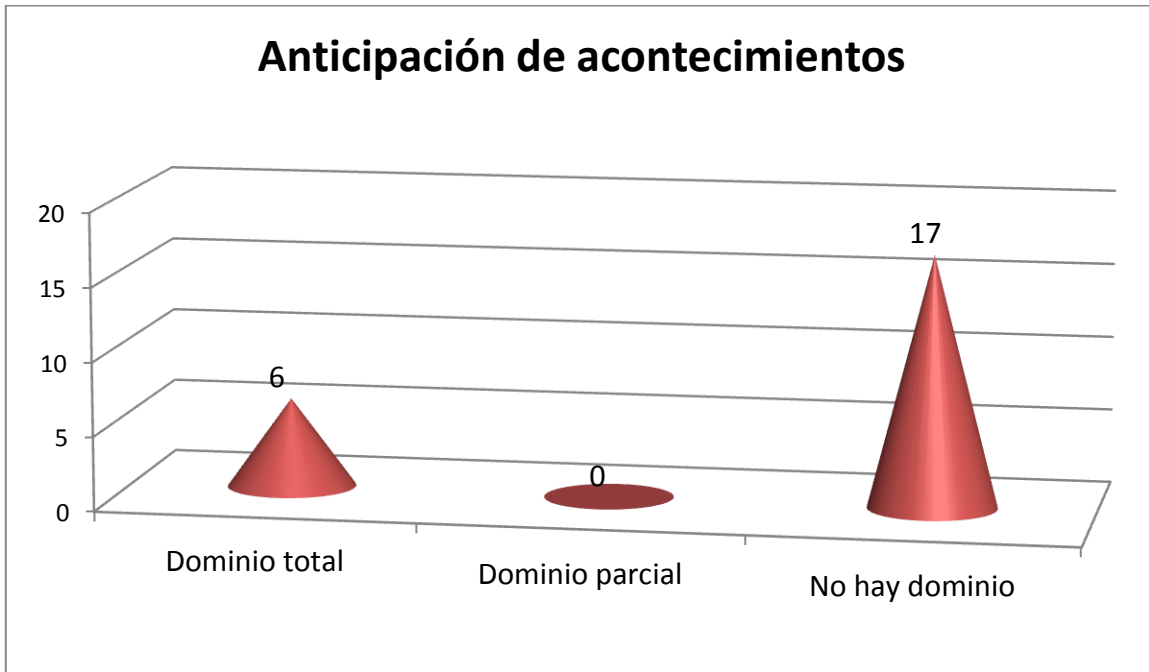


Fuente: Estudiantes de noveno L.D.E., marzo 2008

En el gráfico 33 se puede observar que 48% de los entrevistados logra inferir las relaciones de causa y efecto, el 43% lo logra parcialmente y el 9% de los entrevistados no muestra esta destreza.

Gráfico N° 34

Nivel inferencial

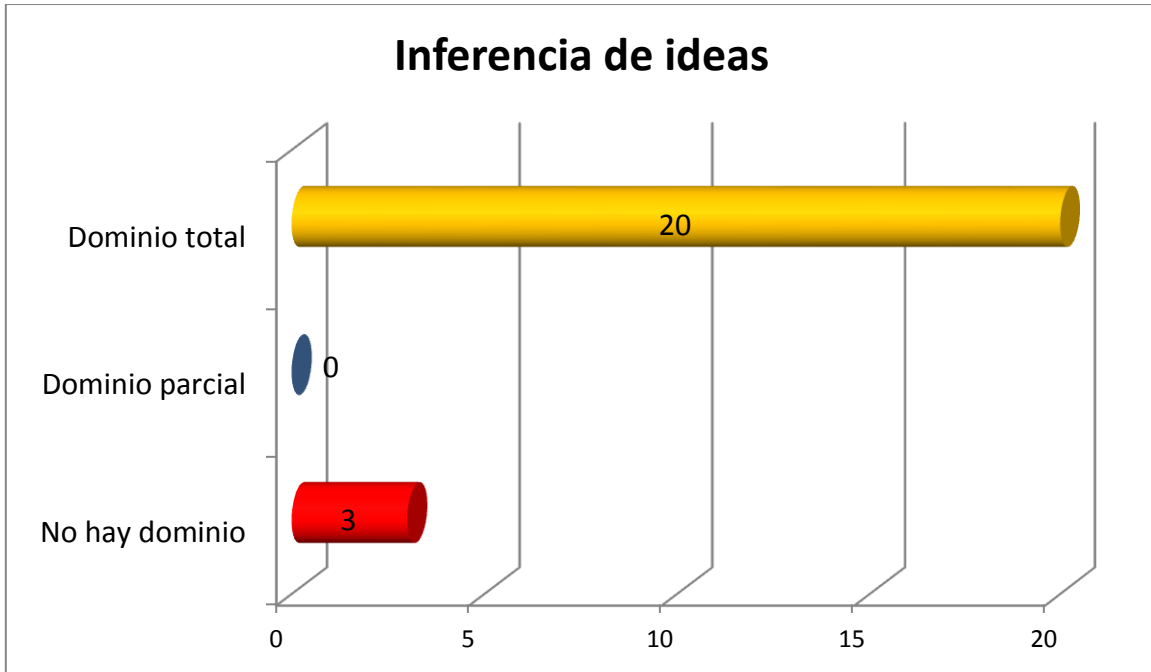


Fuente: Estudiantes de noveno L.D.E., marzo 2008

Como se puede analizar en el gráfico 34, el 26% de los estudiantes es capaz de anticipar acontecimientos, a partir de la información del texto, mientras que el 74% no posee dominio de esta destreza.

Gráfico N° 35

Nivel inferencial

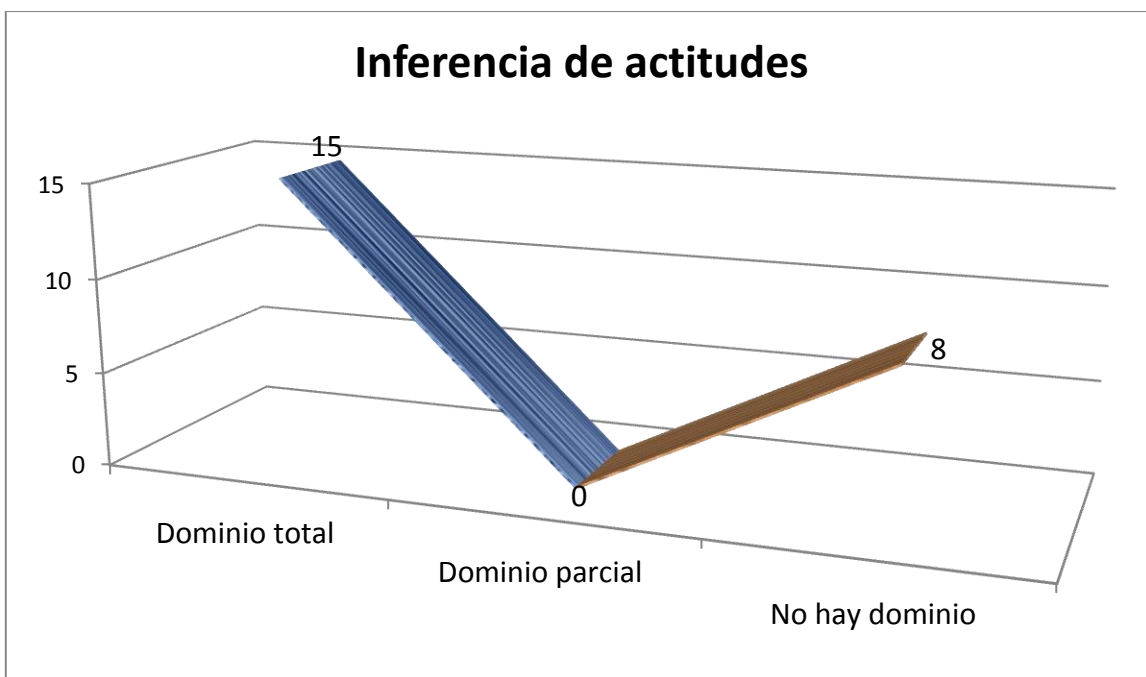


Fuente: Estudiantes de noveno L.D.E., marzo 2008

Según la información obtenida a través de los instrumentos aplicados, el 87% de los entrevistados infiere ideas y formula hipótesis a partir de la información, mientras que el 13% no logra hacerlo.

Gráfico N° 36

Nivel inferencial

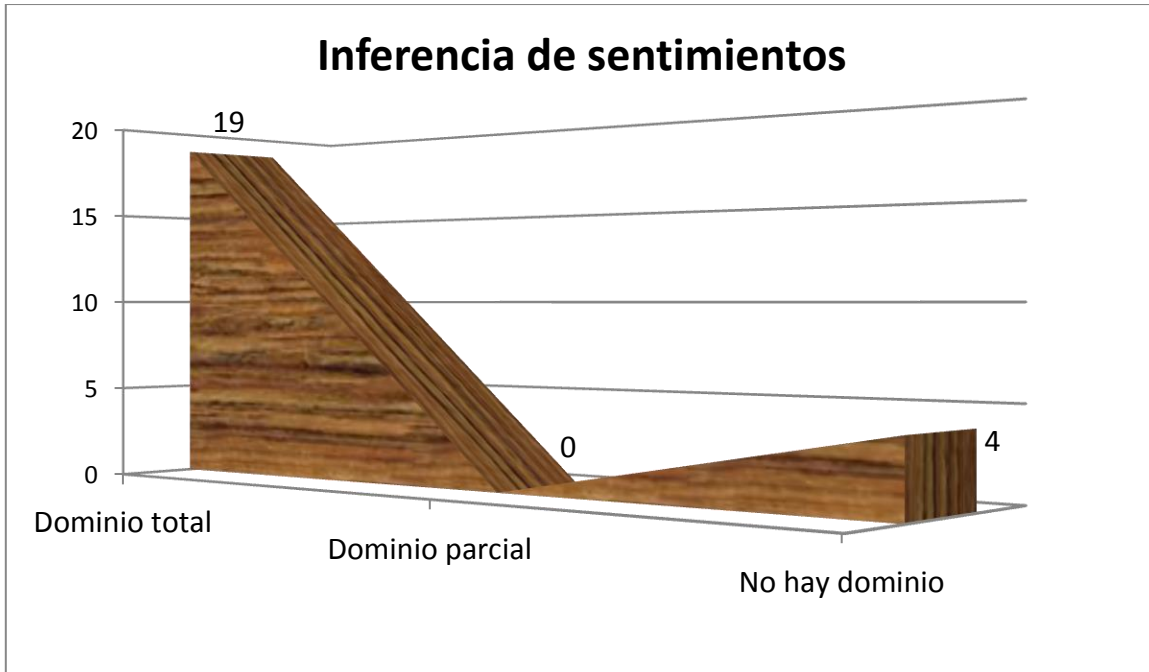


Fuente: Estudiantes de noveno L.D.E., marzo 2008

Como se evidencia en la información ofrecida en el gráfico 36, el 65% de los estudiantes logra inferir actitudes de los personajes a partir del texto literario, mientras que el 35% no es capaz de hacerlo.

Gráfico N° 37

Nivel inferencial

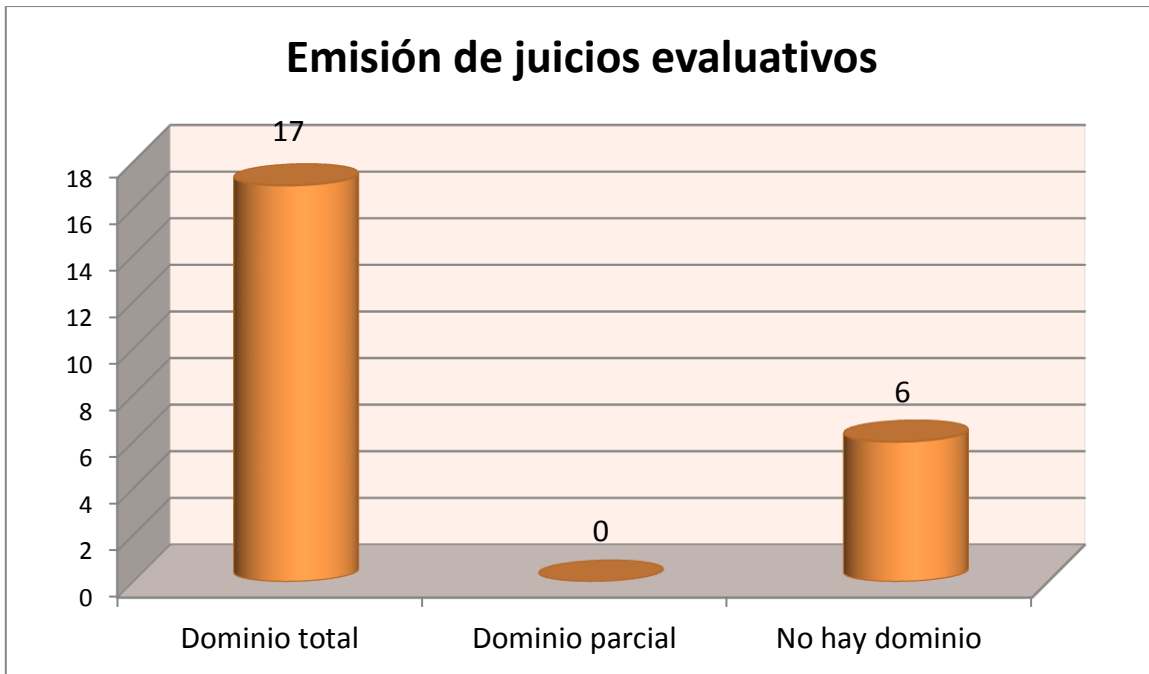


Fuente: Estudiantes de noveno L.D.E., marzo 2008

Según la información anterior, el 83% de los encuestados posee la destreza de inferir sentimientos en los personajes del texto, pero el 17% no muestra esta competencia.

Gráfico N° 38

Nivel de evaluación

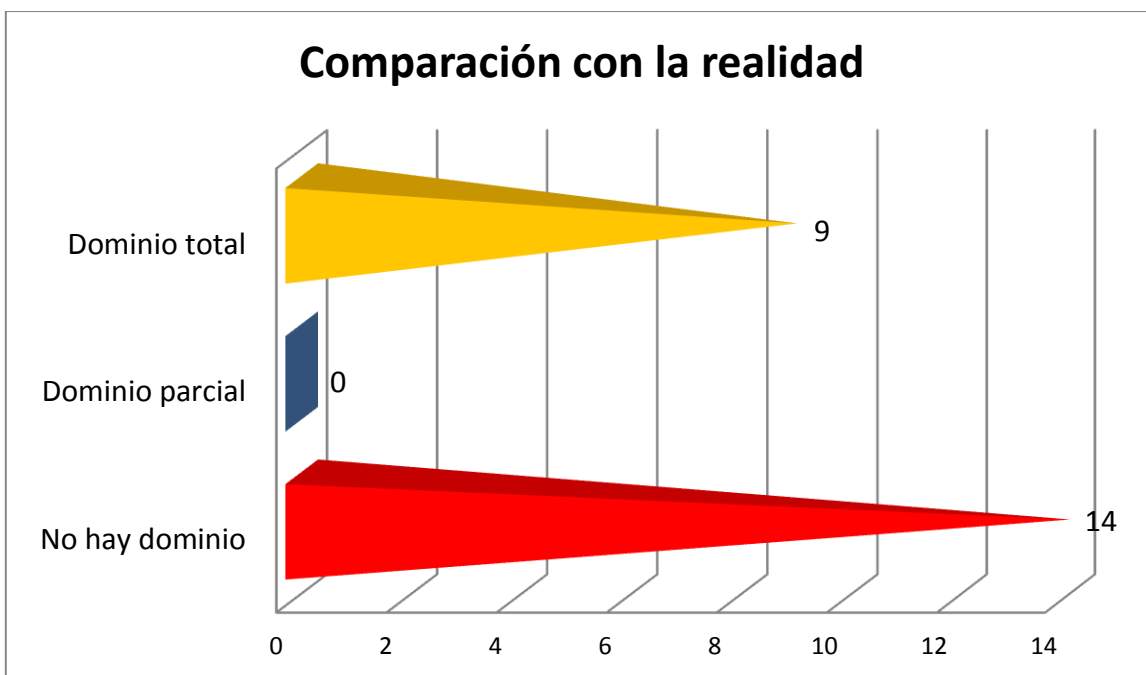


Fuente: Estudiantes de noveno L.D.E., marzo 2008

Se puede afirmar, según los datos expuestos en el gráfico 38, que un 74% de los jóvenes emite juicios evaluativos sobre las acciones o ideas expuestas en el texto, mientras el 26% de los alumnos no lo hace.

Gráfico N° 39

Nivel de evaluación

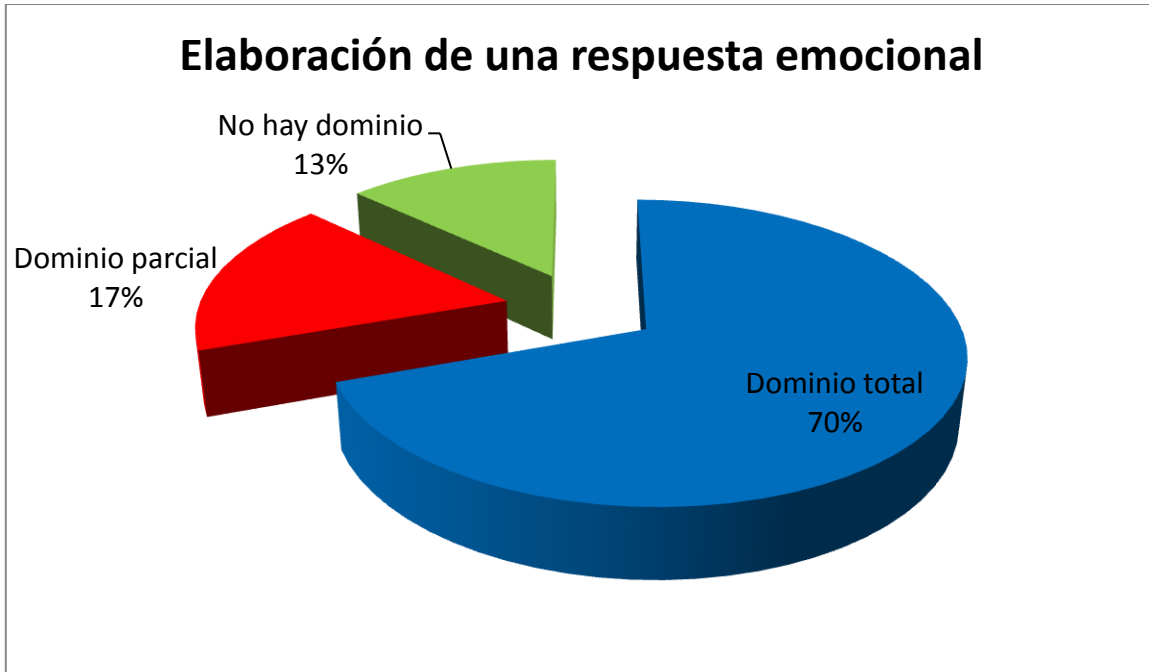


Fuente: Estudiantes de noveno L.D.E., marzo 2008

Como se indica en este gráfico, un 39% es capaz de comparar la información del texto con la realidad de su entorno. Sin embargo, 61% no logra hacerlo.

Gráfico N° 40

Nivel de apreciación

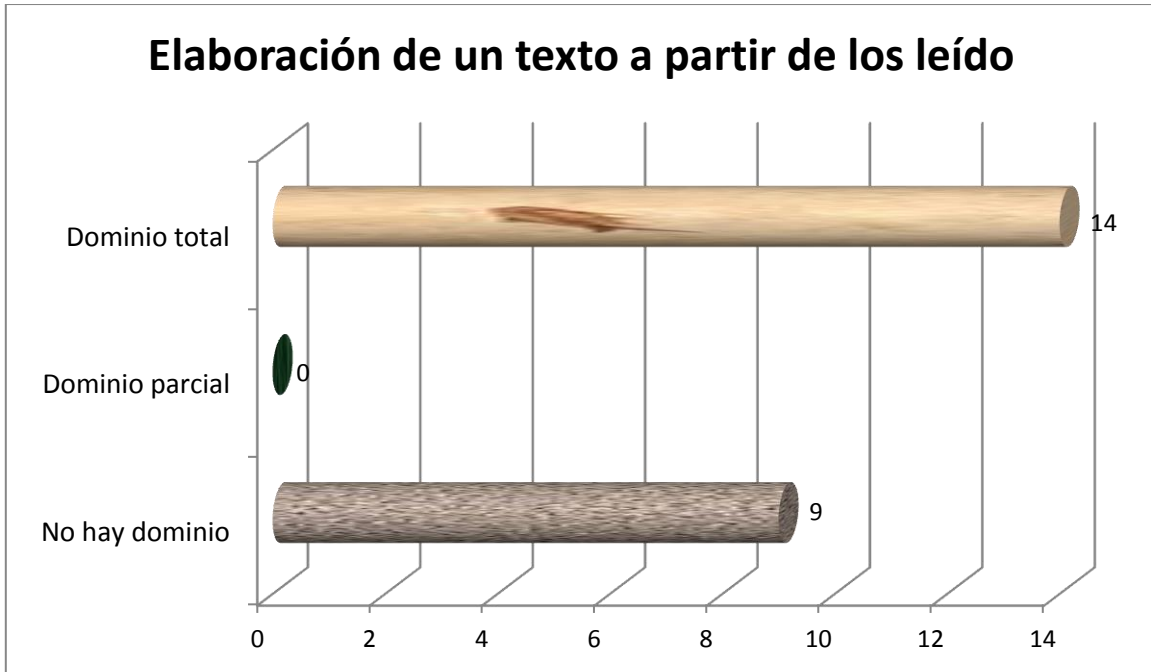


Fuente: Estudiantes de noveno L.D.E., marzo 2008

Se puede observar que el 70% de los entrevistados elabora una respuesta emocional al contenido, identificándose o rechazando al personaje, el 17% lo hacen parcialmente y el 13% no lo logra.

Gráfico N° 41

Nivel de aplicabilidad

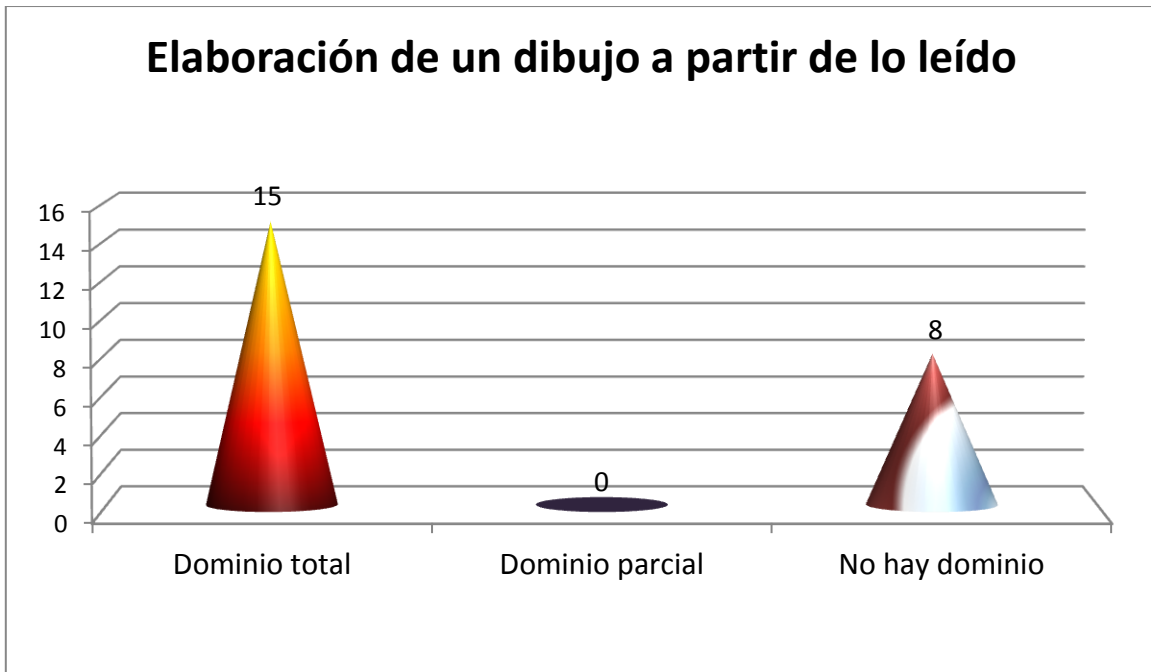


Fuente: Estudiantes de noveno L.D.E., marzo 2008

Como se desprende de la información obtenida, 61% de los entrevistados logra elaborar un texto a partir de leído, mientras que 39% no logra hacerlo.

Gráfico N° 42

Nivel de aplicabilidad



Fuente: Estudiantes de noveno L.D.E., marzo 2008

En el gráfico 42 se muestra que, dentro del nivel de aplicabilidad, 65% de los estudiantes es capaz de elaborar un dibujo con base en el texto, mientras que 35% no logra hacerlo.

4.4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Al inicio de la presente investigación, se hizo referencia a la necesidad una educación lectora basada en un proceso de reconocimiento, organización evaluación y elaboración del texto, además de la importancia de que la lectura se constituya en una actividad placentera. También se comentó la forma en que estas acciones son abordadas en el programa de estudio de la asignatura de Español. Con el fin de analizar el nivel de consecución de estos propósitos a través de la educación formal, específicamente en el III Ciclo de la Educación General Básica, se ha llevado a cabo el presente estudio. Así, y con base en los objetivos propuestos al inicio del trabajo, se analiza los datos arrojados por los sujetos de investigación.

De acuerdo con la información obtenida a través de esta investigación, se puede afirmar que los estudiantes de noveno año no dedican a la lectura el tiempo que se podría considerar satisfactorio, pues la mayoría de ellos indica que lee menos de una hora en su casa (65%) y menos de una hora en el colegio (74%). Esta situación es preocupante si consideramos que debería ser en la institución educativa el lugar donde se desarrolle más el hábito lector, en todas las asignaturas, pues además de estar incluido en el programa de Español, su práctica es necesaria en materias como Ciencias y Sociales, entre otras.

Es importante señalar que el tipo de lectura realizada con mayor frecuencia es la periodística, pues los diarios son los más leídos (35%). Cabe señalar que los textos de lectura obligatoria, así señalados en los programas del Ministerio de Educación Pública son preferidos por una minoría (17%), dato que debe dirigir hacia

una revisión sobre la satisfacción de los intereses y necesidades de los estudiantes en la propuesta curricular.

En cuanto al ejemplo en el hogar, la mayoría de los padres de familia lee siempre (39%) o casi siempre (9%). Si se toma en cuenta este dato y se compara con las horas que los jóvenes dedican a la lectura, contrario a lo esperado, no se encuentra relación, pues sólo dos alumnos cuyos padres tienen el hábito de lectura, leen de una a tres horas. Es más, otros dos indican que no leen nunca. Por otro lado, el único estudiante que afirma leer más de tres horas diarias, también indica que sus padres no leen casi nunca.

Sobre el tipo de lectura ofrecida en el colegio, la mayoría de los entrevistados (96%) indica que está de acuerdo. Las razones que aducen para ello son que es interesante (65%), que los textos son importantes (47%), que son divertidos (43%) y que sirven para toda la vida (30%). Así mismo, consideran que los textos son muy largos (78%), aburridos (35%) y desactualizados (17%). Es necesario detenerse a pensar que la mayoría de los alumnos no considera importantes los textos y opina que no sirven en su vida cotidiana y que son aburridos, por lo que se hace urgente revisar esta situación y lograr ofrecer a los estudiantes textos que sean realmente significativos para ellos.

Por otro lado, si se compara las horas dedicadas por los entrevistados, tanto a la lectura como a otras actividades, se puede observar que la televisión se encuentra entre las ocupaciones a las que más tiempo dedican los estudiantes (52% lo hace de una a tres horas diarias), seguida por el deporte (57%) y escuchar música (35%). En cuanto a la lectura, entre 13% y 17% afirman dedicar de una a tres horas al día, en el colegio y su casa, respectivamente. Contrario a lo que podría esperarse, sólo el

13% dedica de una a tres horas a los videojuegos, hecho que podría explicarse si se tiene en cuenta que, aunque el colegio se encuentra en una zona urbana, la mayoría de los estudiantes proviene de diversos pueblos ubicados en áreas rurales, dedicadas especialmente a la pesca, agricultura y ganadería, por lo que no hay fácil acceso a este tipo de tecnología. Es más, en el centro de la ciudad únicamente operan dos locales de este tipo y se encuentran regulados por la Municipalidad, de manera que funcionan a partir de las dos de la tarde, hora en que la mayoría de los alumnos viajeros ha partido ya para sus respectivos hogares.

Sobre la percepción que tienen los estudiantes de noveno año de la lectura como medio de comunicación, recreación e importancia para mejorar el aprendizaje, los entrevistados (100%) opinan que las tareas relacionadas con la lectura son importantes y que ésta facilita el estudio (87%), de manera que un buen lector obtiene mejores resultados en los exámenes (91%). Es decir, son conscientes del valor que tiene la lectura en las actividades académicas. Resulta paradójico, entonces, que no se fomente este hábito si con ello podrían obtener mejores resultados en las actividades escolares.

En cuanto a la estimación de la lectura como medio de comunicación, los alumnos consideran que la lectura contribuye a expresarse mejor (100%) y enriquece el vocabulario (91%). Además, la mayoría de los estudiantes (79%) cree que la lectura es una de las mejores formas de comunicación. Sin embargo, a pesar de esta actitud positiva, en lo que se refiere a la lectura como elemento de recreación, los resultados no lo son tanto. Aunque 87% de los estudiantes indica que leer es una actividad agradable, 96% cree que un buen lector se siente solo, aburrido y que, además, desaprovecha las diversiones del colegio (87%). De ahí que muchos de los

alumnos entrevistados (48%) prefieren ver televisión y no leer.

En lo que se refiere a las competencias lectoras, es necesario recordar que fueron consideradas las seis que se definen en el programa de estudios vigente: nivel literal o explícito; de reorganización de lo explícito; inferencial o figurativo; evaluación; apreciación y de aplicabilidad y recreación. También se debe recalcar que los datos son analizados a nivel de logro: total, parcial y nulo, y no por la corrección de las respuestas.

Aunque la mayoría de los estudiantes participantes en esta investigación (70%), domina el nivel literal o explícito, pues logra desarrollar con éxito cuatro de las cinco destrezas contempladas: identificación de ideas (83%), establecimiento de secuencias (65%), reconocimiento de características (91%) y reconocimiento de detalles (91%), solamente 22% puede establecer relaciones de causa- efecto a partir de la información. Es decir, que a pesar de que se da el dominio de la competencia, la mayoría de los alumnos no logra comprender la información contenida en el texto, pues, por ejemplo, en el texto de La Fontaine, el perro y el lobo (ver anexo3) el can ofrece al lobo la posibilidad de vivir con él y su amo con la condición de ser atado. El Lobo contesta “no quisiera ser rey a condición de ser libre”. La mayoría de estudiantes (78%) afirma que el perro ofrece al lobo ser rey, y esto, evidentemente, no es así. También preocupa que una cantidad considerable (35%), indique que el lobo se fue a vivir con el perro. Esto demuestra que no hay comprensión total de la información contenida en el texto literario.

No existe dominio del nivel de reorganización de lo explícito, pues esta competencia la posee totalmente solo el 24%, mismo porcentaje que obtiene un dominio parcial. Únicamente el 17% de los entrevistados logra percibir, con base en

el texto (anexo 3), el significado de palabras como nutrido (bien alimentado), fortuna (suerte) y gozar (disfrutar). Además, sólo el 43% consigue sintetizar y organizar la información ofrecida, y logra determinar, por ejemplo, características del cóndor andino, el lugar en el que habita y el tipo de alimentación que prefiere (ver anexo 5). Este mismo porcentaje (43%) establece jerarquías dentro de la información y logra distinguir ideas principales y complementarias.

En cuanto al nivel inferencial se refiere, existe un parcial de esta competencia, pues únicamente el 26% de los participantes posee adquisición total de las seis destrezas evaluadas y un 39% parcial. La mayoría de los alumnos (78%) es capaz de interpretar el lenguaje connotativo y establecer sinónimos y antónimos de los vocablos extraídos del texto (anexo 1); 87% consigue inferir ideas en este caso, elaborar un nombre para el texto, con base en la información (anexo 4); 65% logra inferir actitudes de los personajes a partir del texto literario, tales como las que muestra el cuervo que desea imitar al águila (anexo 4). 83% de los estudiantes posee la destreza de inferir sentimientos en los personajes y expresar las posibles emociones vividas por el cuervo al ser capturado (anexo 4). No obstante, sólo el 48% infiere las relaciones de causa y efecto, tales como elaborar una explicación para la hambruna y desnutrición del lobo (anexo 1) y nada más que el 26% anticipa acontecimientos, por ejemplo, lo que hubiera hecho el amo si el lobo llega hasta su casa (anexo 1).

De la misma forma que la competencia anterior, el nivel de evaluación, es conseguido parcialmente, porque es alcanzado totalmente por solamente el 30% de los entrevistados, mientras que 52% de ellos lo presenta en forma parcial. Por ejemplo, 74% de ellos es capaz de juzgar y contestar cuando se pregunta si el lobo

debió aceptar la propuesta del perro (anexo 1), pero sólo un 39% logra comparar la información con la realidad de su entorno, tal como se solicita cuando se pregunta cómo perjudican las actitudes negativas que posee el cuervo si éstas se hallan en las personas (anexo 4).

Si al nivel de apreciación se refiere, esta competencia sí es reflejada por la mayoría de los entrevistados, pues el 70% de ellos alcanza elaborar una respuesta emocional al contenido, identificándose o rechazando a los personajes, en este caso, al perro y al lobo (anexo 1).

A partir de los datos obtenidos a través de los instrumentos, se desprende que el nivel de aplicabilidad y recreación es dominado parcialmente, de forma que 26% de los estudiantes logra un dominio total y 52% lo hace parcialmente. Es así como al solicitar elaborar un texto a partir de lo leído, en este caso, una moraleja con base en un fábula de Esopo (anexo 4), solamente 61% de los participantes logra construirlo. De igual manera, cuando se pide ilustrar con base en la información (anexo 5), únicamente el 65% es capaz de realizarlo.

Finalmente y, aunque no es parte de los objetivos de la presente investigación, no está de más comparar el nivel de competencia con la frecuencia de la lectura. Así, quienes dicen dedicar al menos una hora diaria a la lectura logran, en su mayoría dominio total (9%) o parcial de las competencias (70%). Es decir, que la práctica de la lectura diaria sí favorece el desarrollo de las destrezas lectoras.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

V CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. CONCLUSIONES

Al finalizar la investigación, después de haber analizado la información obtenida y con base en los objetivos planteados al inicio del proceso, se puede concluir lo siguiente:

Sobre las actitudes lectoras:

- 65% de los estudiantes de noveno año lee menos de una hora en su casa y (74%) dedica menos de una hora en el colegio.
- La mayoría de los padres de familia lee siempre (39%) o casi siempre (9%).
- El tipo de lectura realizada con mayor frecuencia por los alumnos es la periodística, pues los diarios son los más leídos (35%), seguidos por la lectura recreativa.
- Los textos de lectura obligatoria, así señalados en los programas del Ministerio de Educación Pública son preferidos por una minoría (17%)
- Sobre el tipo de lectura ofrecida en el colegio, la mayoría de los entrevistados (96%) indica que está de acuerdo.

Para los entrevistados, los textos de lectura obligatoria :

- Son interesantes (65%)
- Son importantes (47%)
- Son divertidos (43%)
- Sirven para toda la vida (30%).

Así mismo, dentro de los aspectos negativos de los textos se encuentran:

- Son muy largos (78%)
- Son aburridos (35%)
- Son desactualizados (17%).
- La televisión se encuentra entre las ocupaciones a las que más tiempo dedican los estudiantes (52% lo hace de una a tres horas diarias).
- La segunda actividad es el deporte (57%).
- En tercer lugar se encuentra escuchar música (35%).
- En cuanto a la lectura, entre 13% y 17% afirman dedicar de una a tres horas al día, en el colegio y su casa, respectivamente.
- Sólo el 13% dedica de una a tres horas a los videojuegos.
- Sobre la percepción que tienen los estudiantes de noveno año de la lectura como medio de comunicación, recreación e importancia para mejorar el aprendizaje:
 - (100%) opina que las tareas relacionadas con la lectura son importantes-
 - La mayoría (87%), cree que la lectura facilita el estudio de manera que un buen lector obtiene mejores resultados en los exámenes (91%).
 - (100% considera que la lectura contribuye a expresarse mejor y enriquece el vocabulario (91%).
 - La mayoría de los estudiantes (79%) cree que la lectura es una de las mejores formas de comunicación.
 - 87% indica que leer es una actividad agradable, pero 96% cree que un buen lector se siente solo, aburrido y que, además, desaprovecha las diversiones

del colegio (87%). De ahí que muchos de los alumnos entrevistados (48%) prefiere ver televisión y no leer.

Sobre las competencias lectoras:

- La mayoría de los estudiantes participantes en esta investigación (70%), domina el nivel literal o explícito:
 - (83%) logra la identificación de ideas.
 - (65%) el establecimiento de secuencias.
 - (91%) el reconocimiento de características.
 - (91%) es capaz del reconocimiento de detalles.
 - Sin embargo, solamente 22% puede establecer relaciones de causa-efecto a partir de la información.
- No existe dominio del nivel de reorganización de lo explícito, pues esta competencia la posee totalmente solo el 24% de los entrevistados.
 - 24% de los estudiantes presenta un dominio parcial.
 - Únicamente el 17% de los entrevistados logra percibir, con base en el texto el significado de palabras.
 - Sólo el 43% consigue sintetizar y organizar la información ofrecida.
 - Este mismo porcentaje (43%) es capaz de establecer jerarquías dentro de la información y logra distinguir ideas principales y complementarias.
- En cuanto al nivel inferencial se refiere, existe dominio un parcial de esta competencia, pues únicamente el 26% de los participantes posee adquisición total de las seis destrezas evaluadas y un 39% muestra un logro parcial.

- La mayoría de los alumnos (78%) es capaz de interpretar el lenguaje connotativo y establecer sinónimos y antónimos de los vocablos extraídos del texto.
 - 87% consigue inferir ideas a partir del texto.
 - 65% logra inferir actitudes de los personajes a partir del texto literario.
 - 83% de los estudiantes posee la destreza de inferir sentimientos en los personajes. No obstante, sólo el 48% infiere las relaciones de causa y efecto.
 - Únicamente el 26% es capaz de anticipar acontecimientos con base en la información.
- El nivel de evaluación, es conseguido parcialmente, porque es alcanzado totalmente por solamente el 30% de los entrevistados, mientras que 52% de ellos lo presenta en forma parcial.
 - 74% de los estudiantes es capaz de evaluar y juzgar los acontecimientos
 - Pero sólo un 39% logra comparar la información con la realidad de su entorno-
 - En cuanto al nivel de apreciación, el 70% de los participantes alcanza elaborar una respuesta emocional al contenido, identificándose o rechazando a los personajes.
- Por último, el nivel de aplicabilidad y recreación es dominado parcialmente, de forma que 26% de los estudiantes logra un dominio total y 52% lo hace parcialmente.

- Solamente 61% de los participantes logra elaborar un nuevo texto a partir de lo leído y únicamente el 65% puede ilustrar con base en la información.

5.2. RECOMENDACIONES

Para los docentes:

- Recordar la importancia de realizar una lectura diaria de, al menos, veinte minutos, tal como lo recomienda el Ministerio de educación Pública
- Crear un ambiente de aprendizaje que estimule el deseo de aprender, la creatividad, el trabajo y la convivencia a partir de la revisión de textos.
- Incentivar mediante diversas actividades, la lectura recreativa, además de la que se realiza a partir de textos obligatorios.
- Tomar en cuenta las necesidades, requerimientos y características de los estudiantes al seleccionar la literatura de forma que se logre propiciar aprendizajes significativos, tanto para sus estudiantes como para el docente mismo.
- Incentivar, a partir del texto, un diálogo sobre el mundo presentado en ellas, con el contexto de los alumnos.
- Trabajar con base en el modelo de competencias, además del análisis literario tradicional.

- Fomentar el hábito de lectura mediante actividades extracurriculares que incluyan a padres de familia y otros miembros de la comunidad.

Para el Ministerio de Educación Pública:

- Revisar la vigencia de los textos de lectura obligatoria, con base en los intereses y necesidades de los jóvenes.
- Permitir y tomar en cuenta la participación estudiantil en el proceso de selección de obras literarias.
- Proponer textos, no sólo por su valor literario en sí, sino por el que puedan generar en los estudiantes, con base en la reflexión sobre los valores y disvalores de la sociedad actual.
- Promover la lectura en todas las materias del currículum, no sólo en la asignatura de Español.
- Capacitar a los docentes de secundaria con mayor continuidad, pues actualmente se da énfasis a primaria.
- Dotar a los centros educativos de libros para la lectura, tanto de textos obligatorios como recreativos.
- Promover una investigación a nivel nacional sobre las competencias y actitudes lectoras en todos los niveles de la Educación General Básica.

CAPÍTULO VI

BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS

VI BIBIOGRAFÍA Y ANEXOS

6.1. BIBLIOGRAFÍA

Arraga, Marisela. “Estilos de pensamiento, enfoques epistemológicos y estrategias de aprendizaje”. En: Encuentro educacional. Vol 9, N°3, pp. 318-332. Maracaibo, Venezuela, setiembre- diciembre 2002

Amador, M y otros. (1999) Las destrezas de comprensión lectora: su influencia en el desarrollo del pensamiento de los niños de VI grado de las escuelas líderes de las Direcciones regionales de santa Cruz y Liberia. TFG. San José: UCR.

Benítez, Jorge. “Competencias: hacia un enfoque unificado” en:
<http://www.gestiopolis.com/canales2/rrhh/1/compunif.htm>

Borafull, María Teresa () Comprensión lectora: el uso de la lengua como procedimiento.

Barrantes, R. (2006). Investigación: un camino al conocimiento, un enfoque cualitativo y cuantitativo. San José: EUNED.

Benítez, Jorge. “Competencias: hacia un enfoque unificado” en:
<http://www.gestiopolis.com/canales2/rrhh/1/compunif.htm> (26-10-07)

Cairney, T. (1996). Enseñanza de la comprensión lectora. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Castro, C. (1971). Didáctica de la lectura. Madrid: Anaya

Díaz Barriga, Frida. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista.

Gómez, M. y otros. (s.a) Indicadores de la comprensión lectora. Washington: INTERAMER.

Henao, O. “Competencia lectora de los alumnos de educación primaria: una valuación en escuelas públicas de Medellín. En: Revista Interamericana de Bibliotecología. Vol 24, N° 1 , pp. 45-67. Medellín, enero-junio 2001.

Hernández Poveda, Rose Mary. "Los procesos significativos de aprendizaje y la valoración del progreso escolar" En: Educación. Revista de la U.C.R. Vol 22, N° 1. San José, enero 1998.

Lasso de la Vega, J. (1986). El trabajo intelectual (normas, técnicas y ejercicios de documentación). México: Fondo Educativo Interamericano.

Madrigal, L.F. (2001). Utilización de la música de compositores del Cantón de Esparza en el Tercer ciclo de la Educación General Básica. TFG.Heredia, Universidad Nacional.

Martínez, A. (1996). Técnicas para evaluar la competencia curricular: educación infantil. Madrid: Escuela española.

MEP. (2005) Programas de estudio. Español III ciclo. San José: Departamento de Publicaciones del MEP.

Molina Martín, Susana. "La descentralización de competencias en materia educativa: posibilidades y límites en ayuntamientos". En: Magíster. Vol 19, pp. 9-23. Oviedo, España, 2003

Monge, M. y otros. (1994) Lectura creadora: una propuesta para incrementar las habilidades de comprensión lectora y expresión escrita. TFG. San José, UCR.

Nobile, A. (1992). Literatura infantil y juvenil. La infancia y sus libros en la civilización. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Reimers, Fernando. "Pedagogía, cultura escolar y formación de ciudadanía democrática en América Latina" En: Revista Latinoamericana de estudios educativos. Vol 33, N° 4, pp. 9-50. México, octubre-diciembre 2003.

Vallés, A. y Vallés, C. (1996) Comprensión lectora 1 y 2: programa de técnicas cognitivas y metacognitivas para comprender textos escritos. Madrid: Escuela española.

Vargas Pinaud, María Eugenia. (1984) Diseño y elaboración de instrumentos para medir la actitud hacia la lectura. San José: División de Planeamiento y Desarrollo Educativo del Ministerio de Educación Pública.

Vargas Pinaud, María Eugenia. (1985) Diseño y elaboración de un instrumento para el diagnóstico de la comprensión lectora. San José: División de Planeamiento y Desarrollo Educativo del Ministerio de Educación Pública.

Viramonte, M. y Peronard, M. (2000) Comprensión lectora: dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales. Buenos Aires: Colihue.

Zabala, Carmen y otros. "Consideraciones sobre las estrategias docentes para la construcción de aprendizajes significativos en el marco de la reforma curricular" En: Encuentro educacional. Vol 9, N°3, pp. 344-357. Maracaibo, Venezuela, setiembre- diciembre 2002.

6.2. ANEXOS

ANEXO 1

INSTRUMENTO NÚMERO 1
ACTITUD HACIA LA LECTURA

Estimado estudiante:

A continuación encontrará una serie de expresiones relacionadas con la lectura. Si usted está de acuerdo con cada una de ellas, anote una equis (X) en la columna que dice “Estoy de acuerdo”. Si su opinión es contraria, coloque una equis (X) en la columna que dice “No estoy de acuerdo”.

Muchas gracias por su colaboración.

	Estoy de acuerdo	No estoy de acuerdo
1. Las tareas relacionadas con la lectura son importantes.	()	()
2. Leer produce descanso y tranquilidad.	()	()
3. La lectura es una de las mejores formas de comunicación.	()	()
4. Leer es una actividad agradable.	()	()
5. Las lecciones dedicadas a la lectura son importantes.	()	()
6. Un buen lector obtiene mejores resultados en los exámenes.	()	()
7. Es agradable recibir libros como regalo.	()	()
8. Una buena lectura facilita el estudio.	()	()
9. La lectura desarrolla la imaginación.	()	()
10.El educador influye en la enseñanza de la lectura.	()	()
11.Es preferible la lectura que la televisión.	()	()
12.La lectura permite estar informado de las noticias.	()	()
13.A los profesores les gusta enseñar a leer.	()	()

	Estoy de acuerdo	No estoy de acuerdo
14. Las personas que leen bien son de admirar	()	()
15. Es bueno disponer de tiempo para leer.	()	()
16. La lectura contribuye a expresarse mejor en forma oral.	()	()
17. Con un buen método, toda persona aprende a leer.	()	()
18. Es importante leer periódicos, revistas y otros materiales de lectura.	()	()
19. La lectura enriquece el vocabulario de los lectores.	()	()
20. La lectura es la forma más completa de contacto con el mundo.	()	()
21. Un buen lector se siente solo y aburrido	()	()
22. Los que leen bien desaprovechan las diversiones del colegio.	()	()

ANEXO 2

INSTRUMENTO NÚMERO 2
ACTITUD HACIA LA LECTURA

Estimado estudiante:

A continuación encontrará una serie de preguntas relacionadas con las actitudes lectoras. Por favor, sírvase marcar una equis (X) en el paréntesis que precede al enunciado que considere refleje mejor su opinión. Muchas gracias por su colaboración.

1. ¿Cuántas horas diarias dedica a la lectura en su casa?

- () Más de diez
- () De siete a diez
- () De cuatro a siete
- () De una a tres
- () Menos de una
- () No leo nunca

2. ¿Cuántas horas diarias dedica a la lectura en el colegio?

- () Más de diez
- () De siete a diez
- () De cuatro a siete
- () De una a tres
- () Menos de una
- () No leo nunca

3. Señale en orden de importancia el tipo de lectura que practica, indicando con el uno la que prefiere.

- () Lectura obligatoria de estudio
- () Lectura recreativa (misterio, amor, etc)
- () Revistas
- () Periódico
- () Otro _____
- () No leo nada.

4. Su papá o su mamá practican la lectura en su casa?

- () Siempre
- () Casi siempre
- () A veces
- () Casi nunca
- () Nunca

5. ¿Está de acuerdo con el tipo de lectura que se realiza en el colegio?

- Sí
- No

6. ¿Lee en forma completa los textos asignados en el colegio?

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Casi nunca
- Nunca
- Nunca. Prefiere ver la película.

7. ¿Qué le agrada de la literatura estudiada en el colegio? Puede marcar varias:

- Es interesante
- Es agradable o divertida
- Es muy importante
- Sirve para la vida
- Otro _____

8. ¿Qué le desagrada de la literatura estudiada en el colegio? Puede marcar varias:

- Muy larga
- Muy aburrida
- No tiene temas de actualidad
- No se ajusta a la realidad
- Otro _____

9. ¿Cuántas horas diarias dedica a ver televisión?

- Más de diez
- De siete a diez
- De cuatro a siete
- De una a tres
- Menos de una
- No veo nunca

10. ¿Cuántas horas diarias dedica al deporte?

- Más de diez
- De siete a diez
- De cuatro a siete
- De una a tres
- Menos de una
- No practico nunca

11. ¿Cuántas horas diarias dedica a los juegos electrónicos?

- Más de diez
- De siete a diez
- De cuatro a siete
- De una a tres
- Menos de una
- No juego nunca

12. ¿Cuántas horas diarias dedica a escuchar música?

- Más de diez
- De siete a diez
- De cuatro a siete
- De una a tres
- Menos de una
- No escucho nunca

ANEXO 3

INSTRUMENTO NÚMERO 3

Lea atentamente el siguiente texto. Luego conteste lo que se le solicita.

EL LOBO Y EL PERRO

Un lobo flaco y hambriento se encontró con un perro bien nutrido. Luego de detenerse para saludarlo, preguntó el lobo:

– ¿Qué comes para estar tan saludable? Yo, que soy más fuerte, me muero de hambre.

– Tendrías igual fortuna que yo –respondió el perro– si quisieras prestar a mi amo los mismos servicios que yo le presto.

– ¿Qué servicios son esos? – preguntó el lobo.

– Cuidar su puerta y defender su casa contra los ladrones.

– Bien, estoy dispuesto; ahora sufro las lluvias en los bosques, y llevo una vida miserable. ¡Cuánto más fácil me sería vivir bajo techo y comer tranquilo!

– Pues bien –dijo el perro– ven conmigo.

Mientras caminaban, vio el lobo el cuello pelado del perro por causa de la cadena.

– Dime, amigo –le dijo el lobo– ¿de dónde viene eso?

– No es nada.

– Dímelo, te lo suplico.

– Como le parezco demasiado inquieto a mi amo –repuso el perro– me ata de día para que duerma y vigile cuando llega la noche.

– Pero si deseas salir y marcharte a donde quieres, ¿te lo permiten?

– No, eso no –dijo el perro.

– Pues entonces –contestó el lobo– goza tú de esos bienes, perro, que yo no quisiera ser rey a condición de no ser libre.

Jean de la Fontaine (Fábulas escogidas)

A- Escriba F si la afirmación es falsa. Escriba V si es verdadera

1. () El perro tenía hambre
2. () El perro era libre
3. () El perro ofreció al lobo ser rey
4. () El lobo se fue a vivir con el perro
5. () El perro era inquieto

B- Escriba una equis dentro del paréntesis que precede la definición que más se adapta al texto.

6. NUTRIDO () que come vitaminas
() que está bien alimentado
() gordo
7. FORTUNA () suerte
() dinero
() comida
8. ATAR () comer
() amarrar
() ayudar
9. GOZAR () reír
() ser libre
() disfrutar
10. BIENES () salud
() riquezas
() alimentos

C- Marque con una equis

- 11 .Palabra que significa lo mismo que amo
() dueño
() amigo
() enamorado
12. Palabra que significa lo contrario de libre
() servidor
() esclavo
() triste
13. ¿Cómo es el lobo?
() inteligente
() tonto
() audaz
() mal agradecido
14. ¿Cómo es el perro?
() inteligente
() tonto
() sumiso
() mentiroso
15. ¿El lobo debió aceptar la proposición del perro?
() sí
() no

D- Conteste

16. ¿Por qué el lobo estaba flaco y desnutrido?

17. ¿Por qué el lobo no acompañó al perro a casa de su amo?

18. ¿Qué habría hecho el amo si el lobo acepta la propuesta del perro?

ANEXO 4

INSTRUMENTO NÚMERO 4

Lea atentamente el siguiente texto. Luego conteste lo que se le solicita.

Lanzándose desde una cima, un águila arrebató a un corderito.

La vio un cuervo y tratando de imitar al águila, se lanzó sobre un carnero, pero con tan mal conocimiento en el arte que sus garras se enredaron en la lana, y batiendo al máximo sus alas no logró soltarse.

Viendo el pastor lo que sucedía, cogió al cuervo, y cortando las puntas de sus alas, se lo llevó a sus niños.

Le preguntaron sus hijos acerca de que clase de ave era aquella, y les dijo:

- Para mí, sólo es un cuervo; pero él, se cree águila

ESOPO

1. Escriba un título para la fábula

2. Redacte una moraleja para la fábula

3. ¿Cuáles actitudes negativas encuentra usted en el cuervo?

4. ¿Cómo perjudican esas actitudes si se encuentran en las personas?

5. ¿Cómo cree usted que se sintió el cuervo al ser capturado?

ANEXO 5

INSTRUMENTO NÚMERO 5

Lea atentamente el siguiente texto. Luego conteste lo que se le solicita.

EL CÓNDOR ANDINO

En la cordillera de los Andes, desde Venezuela y Colombia hasta la Tierra del Fuego, vive el cóndor andino. Es el ave voladora más grande del mundo. Su nombre proviene de la lengua Quechua de los antiguos incas, quienes llamaban “cuntur” a este sereno guardián de los cielos.

Un cóndor con las alas abiertas puede medir unos tres metros y medio. Es el ave que vuela a mayor altura, a más de ocho mil metros sobre el nivel del mar. Una vez en lo alto, se puede mantener volando sin aletear durante casi una hora, alcanzando una velocidad de unos cincuenta y cinco kilómetros por hora.

Para los antiguos pueblos indígenas fue un símbolo de poder y libertad. La consideran un ave sagrada con poderes mágicos. Se creía que ayudaba a mantener el ritmo diario del Sol y la Tierra.

El cóndor no tiene plumas en su cabeza, sólo un collar de plumón blanco en la base del cuello. El plumaje es de color negro-azulado, con una banda blanca en la orilla de las alas. El macho y la hembra se diferencian fácilmente. El macho es más grande, tiene una cresta carnosa en su cabeza y ojos color café. La hembra no tiene cresta y sus ojos son rojos. Un macho adulto llega a pesar más de veinticinco libras.

Pueden vivir más de ochenta años, y forman una pareja que permanece junta de por vida. Si uno de los dos muere, el sobreviviente nunca más llegará a buscar una nueva compañera o compañero. En los meses de abril de cada año, los que aún están solos forman parejas. Durante los meses de agosto y septiembre, al acercarse el período del celo, el macho realiza en la tierra una especie de danza para cortejar a su compañera. Abre y cierra muchas veces sus alas, hincha su cuello y lo encorva hasta tocar con su pico la parte superior del pecho. También emite débiles sonidos. La hembra no se queda indiferente ante tales demostraciones amorosas, y de vez en cuando se le acerca al danzante para tocarlo con su pico. Luego la pareja se retira a

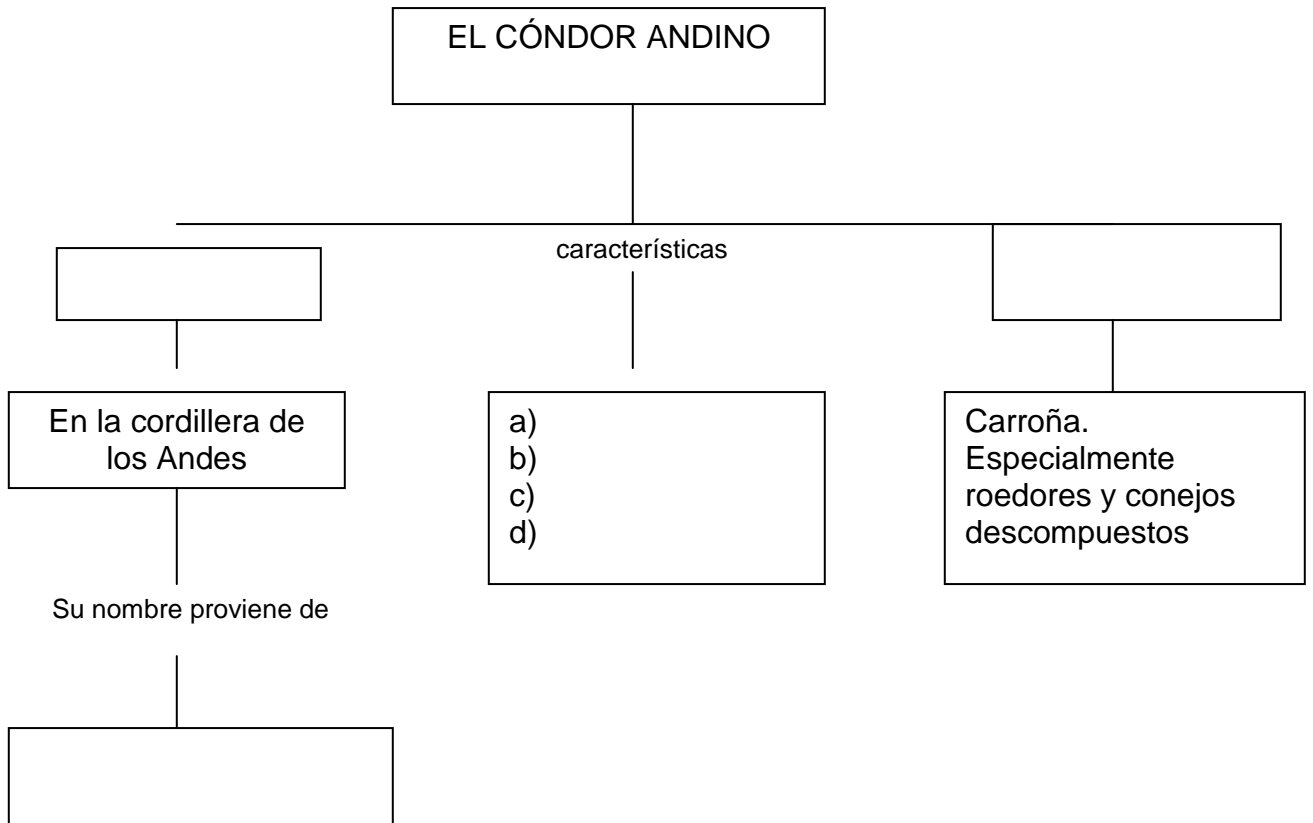
lo alto de las montañas. Sus lugares favoritos son las cuevas con paredes rocosas. No hacen nido, y la hembra pone un solo huevo cada dos años. El huevo es blanco y ambos padres lo incuban por un período de cincuenta y cinco a sesenta y cinco días. La cría nace con un plumaje de color gris y sin collar en el cuello. Los padres cuidan cariñosamente al pichón durante los primeros seis meses hasta que éste haya desarrollado su plumaje y pueda volar.

El cóndor andino puede alejarse cientos de kilómetros de su cueva en busca de alimento. En un solo día puede volar más de trescientos kilómetros. Su vista le permite descubrir una presa desde las alturas o divisar un pequeño animal entre la vegetación. Una vez avistada la presa, se precipita sobre ella. Por ser un ave de rapiña pertenece a la familia de las Cathartidae, que en griego significa “el que limpia”. Se alimenta de carne podrida. Su dieta favorita son roedores y conejos en estado de putrefacción.

El cóndor es un ave con una fortaleza extraordinaria. Cuando hay escasez de alimento, puede pasar hasta un mes y medio sin comer. Aún con hambre, prefiere continuar su vuelo en busca de animales muertos en lugar de cazar animales vivos.

A pesar de su gran tamaño, no es agresivo ni peligroso. Nunca ataca al hombre, sólo se defiende si es maltratado. Puede vivir en cautiverio y llega a encariñarse con la personas.

1. Complete el siguiente mapa conceptual



2. Subraye la idea principal del siguiente texto:

“El cóndor es un ave con una fortaleza extraordinaria. Cuando hay escasez de alimento, puede pasar hasta un mes y medio sin comer. Aún con hambre, prefiere continuar su vuelo en busca de animales muertos en lugar de cazar animales vivos.”

3. Subraye una idea complementaria del siguiente texto:

“Para los antiguos pueblos indígenas fue un símbolo de poder y libertad. La consideran un ave sagrada con poderes mágicos. Se creía que ayudaba a mantener el ritmo diario del Sol y la Tierra.”

4. ¿Cuál es la característica del cóndor, por la que pertenece a la familia de Cathartidae?

5. Imagine un artefacto u objeto en el que los antiguos pueblos indígenas utilizaran la figura del cóndor como símbolo de poder y libertad. Dibújelo.