

**“EVALUACIÓN DEL PLAN LECTOR EN LA
EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LAS
INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DE LA
RED 7 DEL CALLAO”**

**Tesis para optar el grado académico de Maestro en Educación
en la Mención de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la
Educación**

MERLY NOEMÍ QUINO VERDI

Lima – Perú

Asesora

Mg. Carmen Leni Alvarez Taco

AGRADECIMIENTOS

A mi esposo Rubén Borbor y a mis hijos Diego y Daniel.

A mis padres, Manuel y Marcelina y a mis hermanos Marlon, John y Miguel.

A mis abuelos y tías que siempre están alentándome en el quehacer académico.

A mi maestra Bertha Navarro Navarro y a su familia que vienen guiando y apoyando mis pasos desde mi pregrado.

A los profesores Leni Alvarez y José Muñoz por su rigurosidad, paciencia y dedicación.

A los directivos, personal docente y administrativo de las instituciones educativas de la red 7 del Callao, que han colaborado de manera desinteresada.

A todos los que me han dado su apoyo y su aliento en esta ardua tarea: a mis amigos y a mi familia.

ÍNDICE DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
Marco teórico	
La lectura.....	3
Modelos del proceso lector.....	4
Comprensión lectora y sus niveles.....	8
Estrategias de lectura.....	12
Estrategias según los momentos de lectura.....	13
La lectura en los alumnos de educación secundaria en las instituciones públicas.....	19
Los programas de lectura en Iberoamérica.....	21
El Plan Lector como programa educativo.....	23
Tipos de lectura según PISA.....	30
Antecedentes.....	33
Problema de investigación.....	38
Objetivos.....	42
MÉTODO.....	43
Tipo y diseño de investigación.....	43
Variables.....	44
Participantes.....	44
Instrumentos de investigación.....	47
Procedimientos.....	53
RESULTADOS	55
DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS.....	86
REFERENCIAS.....	94
ANEXOS	
Anexo 1: Ficha técnica del cuestionario sobre el plan lector dirigido a los alumnos de la educación secundaria.	
Anexo 2: Ficha técnica de la guía de observación.	
Anexo 3: Coeficiente de validez V de Aiken del cuestionario sobre el plan lector dirigido a los alumnos de la educación secundaria.	
Anexo 4: Coeficiente de validez V de Aiken de la guía de observación sobre el Plan Lector.	
Anexo 5: Confiabilidad del cuestionario dirigido a los alumnos	
Anexo 6: Matriz de consistencia del cuestionario sobre el plan lector dirigido a alumnos de la educación	
Anexo 7: Matriz de consistencia de la guía de observación	
Anexo 8: Instrumento 1. Cuestionario dirigido a los alumnos	
Anexo 9: Instrumento 2. Guía de observación	

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Distribución de la muestra según sexo	46
Tabla 2: Distribución de edades en la muestra	46
Tabla 3: Instituciones educativas de la red 7 Callao	47
Tabla 4: Distribución de la muestra según guía de observación	47
Tabla 5. Respuestas para la pregunta ¿Con qué frecuencia tu profesor o profesora indica que se realicen las siguientes actividades durante la lectura de un texto?	64
Tabla 6. Respuestas para la pregunta ¿Con qué frecuencia tu profesor o profesora Indica que se realicen las siguientes actividades después de la lectura de un texto?	65
Tabla 7. Respuestas para la pregunta ¿Con qué frecuencia tu profesor o profesora de Comunicación utiliza las siguientes actividades para animarte a leer en tu tiempo libre?	66
Tabla 8. Respuestas para la pregunta: Cuando lees un texto del Plan Lector fuera del colegio ¿Con qué frecuencia realizas las siguientes actividades	68
Tabla 9. Respuestas para la pregunta ¿Con qué frecuencia tu profesor o Profesora utiliza las siguiente maneras de evaluar lo que lees en el Plan Lector?	71
Tabla 10. Respuestas para la pregunta ¿Con qué frecuencia lees en tu colegio los siguientes textos continuos?	81
Tabla 11. Respuestas para la pregunta ¿Con qué frecuencia lees en tu colegio los siguientes textos discontinuos?	82

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Distribución de niveles de ejecución según iniciativas para la implementación del Plan Lector	55
<i>Figura 2.</i> Distribución de alumnos por campañas, pasacalles internos o externos para promover la lectura.	56
<i>Figura 3.</i> Distribución de alumnos según la frecuencia que participan en actividades de fomento a la lectura.	57
<i>Figura 4.</i> Distribución de alumnos según cómo les parecen las actividades para fomentar el Plan Lector en sus instituciones educativas.	58
<i>Figura 5.</i> Distribución de alumnos según el nivel de aplicación de las estrategias de lectura utilizadas por los profesores.	59
<i>Figura 6.</i> Distribución de alumnos según la frecuencia con la que sus profesores muestran, analizan y comentan la portada y la contraportada del libro que van a leer.	60
<i>Figura 7.</i> Distribución de alumnos según la frecuencia con la que sus profesores hablan acerca del autor y hacen un comentario de la obra.	61
<i>Figura 8.</i> Distribución de alumnos según la frecuencia con la que sus profesores muestran los gráficos e ilustraciones y formulan preguntas a partir de ellas.	62
<i>Figura 9.</i> Distribución de alumnos según la frecuencia con la que sus profesores analizan y comentan el título.	62
<i>Figura 10.</i> Distribución de alumnos según la frecuencia con la que sus profesores predicen con sus alumnos acerca de lo que tratará el texto.	63
<i>Figura 11.</i> Distribución de alumnos según el nivel de aplicación de las estrategias de lectura utilizadas por los alumnos.	67
<i>Figura 12.</i> Distribución de alumnos según la frecuencia con la que finalizan la lectura de los libros u obras literarias del Plan Lector.	69
<i>Figura 13.</i> Distribución de alumnos según la evaluación del Plan Lector por parte de sus profesores.	70

<i>Figura 14.</i> Distribución de alumnos según respuesta a la pregunta ¿Qué es el Plan Lector para ti?	72
<i>Figura 15.</i> Distribución de alumnos según la frecuencia con la que sienten en qué medida el Plan Lector ha contribuido en mejorar sus hábitos de lectura.	73
<i>Figura 16.</i> Distribución de alumnos según el grado de satisfacción con respecto al Plan Lector que se viene desarrollando en sus aulas.	74
<i>Figura 17.</i> Distribución de alumnos según el número de obras literarias o títulos que se ha leído en el aula durante el año escolar.	76
<i>Figura 18.</i> Distribución de alumnos según el número de obras literarias o títulos que han terminado de leer durante el año escolar 2009.	76
<i>Figura 19.</i> Distribución de alumnos según cómo consideran el tiempo que les otorga el profesor o profesora para que puedan culminar con la lectura de un texto.	77
<i>Figura 20.</i> Distribución de alumnos según las acciones que realizan sus profesores o profesoras cuando más del 50% de los alumnos no tiene el texto.	78
<i>Figura 21.</i> Distribución de alumnos según quiénes seleccionaron los títulos del Plan Lector que están leyendo	79
<i>Figura 22.</i> Distribución de alumnos según cómo adquirieron la obra que actualmente leen para el Plan Lector.	80
<i>Figura 23.</i> Distribución según el número aproximado de alumnos que cuentan con la obra literaria o texto que se lee para el Plan Lector.	83
<i>Figura 24.</i> Distribución de alumnos según frecuencia con que acuden a la biblioteca de su institución para leer libros del Plan Lector o pedirlos en calidad de préstamo.	84
<i>Figura 25.</i> Distribución de niveles de ejecución del Plan Lector en la red 7.	85

Resumen

El presente estudio de tipo descriptivo se realizó con el objetivo de evaluar el nivel de ejecución del Plan Lector en la educación secundaria de la red 7 del Callao a través del análisis y descripción de las actividades realizadas por los alumnos, así como de los recursos y servicios que ofrece la institución para el desarrollo de este programa. Se aplicó una encuesta a 507 alumnos y una guía de observación en cada institución educativa. Se empleó estadística descriptiva para procesar la información. Se determinó que el nivel de ejecución del Plan Lector es medio. El número promedio de títulos leídos durante el año escolar es 4. Los títulos seleccionados no responden a los intereses de los alumnos; son seleccionados por el profesor de Comunicación. Las estrategias de lectura más utilizadas por los profesores son las preguntas de comprensión y para los alumnos la lectura en silencio. Los cuentos, mitos y leyendas son los textos continuos más leídos; los manuales y recetas son los menos leídos. Las bibliotecas no están implementadas y no ofrecen las condiciones óptimas para promover la lectura. No existe sistematicidad y coordinación de acciones que promuevan la lectura como política institucional. Palabras claves: plan lector, comprensión lectora, lectura, estrategias de lectura.

Abstract

This descriptive study was conducted to evaluate the level of implementation of the reading plan in the secondary level of the 7th educational network of Callao through the analysis and description of activities performed by students, as well as resources and services offered by the institution for the development of this program. A survey was conducted to 507 students and an observation guide in each school. Descriptive statistics were used to process information. It was determined that the level of implementation of the reading plan is half-complete. The average number of titles read during the school year is 4. The titles are not appealing to the students interests; they are selected by the language teacher. Comprehension questions is the most used strategy by teachers. Silent reading is the most used strategy by students. The stories, myths and legends are the most read continuous texts; manuals and recipes are the least read. The libraries are not well implemented and do not provide optimal reading conditions. There are not systematic policies or coordinated actions to promote reading. Keywords: reading plan, reading comprehension, reading, reading strategies.

INTRODUCCIÓN

El Perú participó en las evaluaciones del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes PISA Plus 2002 (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006) junto a Argentina, Chile y once países más; los resultados son de conocimiento público, el Perú quedó en el último lugar de 41 países. Como se sabe, estas evaluaciones midieron tres capacidades: comprensión lectora, matemática y científica. Con respecto a la comprensión lectora, (Martínez, 2006) sólo el 1.1% de los alumnos alcanzó los niveles 4 y 5 (buenos lectores) 19,4% niveles 2 y 3 (lectores regulares) y 79,6% niveles 1 y menos (malos lectores). Estos resultados alarmantes, hacen reflexionar acerca de la calidad de los procesos de enseñanza - aprendizaje; el resumen ejecutivo de PISA (UNESCO, 2003) considera que los niveles altos de desigualdad del ingreso tienden a estar relacionados con los menores niveles de desempeño promedio y puntualiza que cuando el gasto por alumno aumenta en las instituciones educativas, también aumenta el desempeño medio del país.

En el 2010, el 2.8% aproximadamente del PBI del Perú es invertido en educación, entonces ya como medida política se otorga gratuitamente una desventaja al estudiante peruano; sin embargo, los resultados PISA sugieren también que la política escolar y la escuela misma pueden desempeñar un papel importante y decisivo en el desempeño de los alumnos. Algunos factores como los recursos de la escuela, las políticas escolares y las prácticas de clases parecen hacer una diferencia importante en el rendimiento de los alumnos. Por tanto, se puede inferir que son muchos factores de desventaja que están influyendo en los estudiantes y esta investigación se ceñirá a esas prácticas de clase o políticas escolares que promuevan la lectura y para ello se describirá un programa que contribuye a incrementar las capacidades de lectura de los estudiantes, uno de ellos es el Plan Lector.

La presente investigación se inserta en el marco de las normas para la organización y aplicación del Plan Lector en las instituciones educativas de Educación Básica Regular; el cual, tiene por objetivos motivar la lectura por placer, promover la ejecución de acciones para desarrollar la capacidad de leer, como una de las capacidades esenciales que contribuyen a la formación integral

del educando e incentivar la participación de toda la comunidad educativa para fomentar la práctica de la lectura.

La investigación descriptiva que se llevará a cabo se inserta en este marco legal y busca conocer cómo se viene implementando esta estrategia pedagógica básica. El Plan Lector fue formulado a fin de responder a los objetivos educativos propuestos, con un plan de acción a su servicio, en el que se cuenta con personal profesional, constituyéndose así en un programa que se ha institucionalizado en las escuelas públicas y privadas de todos los niveles de la educación básica. Los resultados de este estudio constituyen información relevante que permitirá conocer una realidad educativa, que debería alcanzar niveles óptimos de enseñanza, para contribuir en la mejora de los aprendizajes de nuestros estudiantes.

Marco teórico

La naturaleza del Plan Lector parte de un enfoque interactivo, por ello, en las siguientes páginas se explicarán cómo ha ido cambiando la concepción de lectura, principalmente, en las últimas décadas; y cómo se ha consolidado en este enfoque en gran parte del orbe. En tal sentido, primero se explicará la definición de lectura y los modelos del proceso lector; luego, la comprensión lectora; en el siguiente, las estrategias de lectura; y finalmente, las estrategias según los momentos de lectura. En el segundo apartado, se describirá la lectura en los alumnos de educación secundaria en las instituciones públicas. En el tercer apartado, los programas de lectura en Iberoamérica. En el cuarto apartado, el Plan Lector como programa educativo y en el último apartado, los tipos de lectura según PISA (2003).

La lectura

La lectura ha pasado a través de la historia de ser un oficio, al cual muchos ciudadanos dedicaron toda su vida, a ser una obligación como marca de ciudadanía. Ferreiro (2000) afirma que tanto leer como escribir son construcciones sociales; en la medida que cada época y circunstancia histórica dan nuevos sentidos a esos verbos. En este sentido, a través del paso de las últimas décadas se han venido perfilando teorías, perspectivas, modelos e incluso enfoques con diversas clasificaciones acerca de la lectura. Los investigadores de este campo no se han puesto del todo de acuerdo acerca de la nomenclatura, términos y clasificaciones que explican la lectura, el proceso lector, la comprensión lectora y sus niveles.

Por varias décadas en el siglo XX, la lectura ha sido considerada “como un proceso de transferencia de significado que requiere que los lectores extraigan el significado de la letra impresa” (Cairney, 1992, p.18), por lo que la escuela optó por el camino casi obligado de concebir la lectura como un acto de descifrar y decodificar letras y marcas; habilidades que en un momento histórico resultaron ser suficientes, pero que actualmente dan como resultado el fracaso escolar que no sólo se circunscribe en la educación básica sino que trasciende a niveles de pre grado y post grado.

En los años 60 y 70 especialistas en lectura postularon que la comprensión era resultado de la decodificación (Fries, 1962; citado en Cooper, 1998) y que la comprensión llegaría de forma automática; los investigadores y maestros se dieron cuenta que la comprensión no se daba y se centró la atención en ir modificando la enseñanza de la lectura (Cooper, 1998). Pero a la vez en este proceso de teorización de la lectura, en los últimos años de la década del sesenta y los setenta, surgieron investigadores como Goodman y Smith quienes objetaron los supuestos básicos de las teorías de la lectura basadas en la transferencia, elaborando teorías interactivas que daban importancia al rol del lector y a los conocimientos previos. Además, señalaban que los lectores eficientes utilizaban sus conocimientos previos para interactuar con el texto, lo que les permitía construir el significado del texto (Cairney, 1992).

En este sentido, las teorías interactivas fueron cobrando importancia, con mucha rapidez y a partir de la década del 80, muchos investigadores como Anderson y Pearson (1984 citado en Cooper, 1998), Alonso y Mateos (1985) y Solé (1987) sostuvieron que la lectura es un proceso interactivo o constructivo entre el lector y un texto para construir, representar, comprender e interpretar a partir de los conocimientos previos que posee. Esta investigación concibe la lectura como un proceso interactivo de carácter estratégico donde el rol del lector, su entorno y conocimientos previos tienen un papel decisivo en la comprensión o apropiación de un texto. Por tanto, la lectura implica la comprensión pero a la vez necesita que el proceso de decodificación sea acabado, ya que la lectura necesita de estos dos procesos.

En las siguientes líneas, se explicarán tres modelos cuyos términos, parecen ser parte del consenso en algunos autores.

Modelos del proceso lector

El proceso de teorización de la lectura, explicado antes, ha pasado a configurar distintos modelos. Autores como Alonso y Mateos (1985) distinguen tres tipos de modelos que se han sucedido en el tiempo: modelo de procesamiento ascendente, modelo de procesamiento descendente y modelo interactivo. (Adams, 1982; citado en Alonso y Mateos, 1985, p. 6).

El modelo ascendente o bottom up. Este modelo propone que el aprendizaje de la lectura parte de la decodificación de letras, palabras y frases; siendo éstas condiciones básicas para lograr una comprensión total del texto. Para Alonso y Mateos (1985, p.6) “la información se extiende de abajo –arriba a través del sistema, desde el reconocimiento visual de las letras hasta el procesamiento semántico del texto como un todo”. Este es llamado también, método silábico, lectura como proceso transaccional o teoría de transferencia de la información.

Según teóricos como Hunt, Lunneborg y Lewis que han mantenido esta perspectiva “creen que los lectores extraen el significado del texto impreso procesándolo de forma lineal, lo que les permite transferir el significado de la página impresa a sus mentes” (Cairney, 1992, p.28). Para los profesores que adoptan esta concepción, la evaluación de la lectura se basa simplemente en pruebas que evalúan la cantidad de información transferida.

El modelo descendente o top – down. A diferencia del modelo ascendente, este modelo plantea que el proceso ya no recae en la decodificación de letra por letra o palabra por palabra sino proyecta los conocimientos previos sobre la lectura formulando predicciones o hipótesis y verificándolas (Català, Català, Molina y Monclús, 2001, p.15) en el proceso. La familiaridad con los textos permitirán realizar menos esfuerzo en su comprensión; mientras más veces haya sido el lector expuesto al texto, más sencillo le resultará interpretarlo. Este modelo le otorga importancia al reconocimiento global de palabras. Autores como Smith y Goodman (citado en Alonso y Mateos, 1985) postulan que los buenos lectores al querer interpretar un texto, le otorgan más importancia a los conocimientos sintácticos y semánticos de forma anticipada que a los detalles gráficos.

Sin embargo, no se puede negar que la decodificación constituye un peldaño obligatorio en los primeros años de la educación primaria, y que su manejo representa el nivel literal de la comprensión lectora. Por tanto, no se discutirá cuál de estos modelos es el más apropiado o acertado en términos didácticos.

El modelo interactivo. Este modelo es el que se viene desarrollando en la actualidad, es a la vez el enfoque en el que muchos investigadores se han puesto de acuerdo y es el que se adopta y se sitúa esta investigación. Para investigadores como Solé el modelo interactivo representa una síntesis y una integración de otros enfoques para explicar el proceso de lectura, ella sostiene que:

Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener una información pertinente para) los objetivos que guían su lectura (...). La perspectiva interactiva (...) asume que leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito” (Solé, 1999, p.18).

Desde esta posición se considera que para leer es necesario dominar la decodificación y aprender las estrategias necesarias para comprender, por lo que el lector asume un rol activo, que implica objetivos de lectura, conocimientos previos e ideas junto a cierto conocimiento de las diferentes estructuras textuales, así, la lectura se convierte en un proceso incesante de emisión y contrastación de hipótesis que conllevan a la comprensión y a tener un control de ella (Solé, 1999).

Otros investigadores como Catalá et al. (2001, p.15) consideran que el modelo interactivo “parte de la hipótesis de que el texto tiene un significado y el lector lo busca a través de dos medios: los indicios visuales que le proporciona y la activación de una serie de mecanismos que le permitirán atribuirle un significado”. Para ello, el lector utilizará no sólo su conocimiento del mundo sino también su conocimiento del texto para darle sentido y significado a lo que lee, así el lector construirá una nueva interpretación del texto, única e individualizada.

Este modelo se ve cada vez más afianzado por más estudiosos como Cassany, Luna y Sanz, (1998) quienes afirman que la comprensión lectora, basada en el modelo interactivo, se realiza a partir de la interrelación entre lo que el lector lee y lo que ya sabe sobre el tema. Esto es, el lector relacionará sus conocimientos previos con información nueva y a partir de allí, reelaborará su interpretación. El proceso lector empieza desde un acercamiento inicial al

texto, cuando el lector fija sus objetivos de lectura y sus expectativas. El lector, a través de una lectura global, será capaz de formularse hipótesis con respecto al contenido. En el proceso estas hipótesis serán contrastadas con el texto, el lector podrá evaluar si sus interpretaciones iniciales coinciden con el texto. A este proceso de interacción entre lo que sabe el lector y lo que dice el texto, constituye la parte medular del modelo interactivo.

Es preciso aclarar y recordar que este punto también fue abordado por Solé quien afirma que este modelo sólo se concretará si un individuo domina todos los microprocesos (Elosúa y García, 1993; citado en Díaz Barriga y Hernández, 1998) o microhabilidades (McDowell, 1984; citado en Cassany, 1998) de la decodificación (reconocer letras, palabra, frases y sus significados). Otros investigadores como Palincsar y Brown (citado en Solé, 1990) manifiestan que la comprensión lectora, dentro de la perspectiva constructivista, se debe a tres condiciones:

- a) Los contenidos del texto deben ser claros y coherentes, su estructura debe ser simple o conocida. El léxico, la sintaxis y la cohesión interna deben poseer un nivel aceptable.
- b) El conocimiento previo del lector debe ser pertinente con el contenido del texto. Esto quiere decir, que el lector debe poseer los conocimientos necesarios para familiarizarse con el texto.
- c) De las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee, así como para detectar y compensar los posibles errores o fallos de comprensión. Estas estrategias son las responsables de que pueda construirse una interpretación para el texto y de que el lector sea consciente de qué entiende y qué no entiende, para proceder a solucionar el problema con que se encuentra (citado por Solé 1990, p.61)

Comprensión lectora y sus niveles

Se parte del supuesto que leer es comprender y que para llegar a esta comprensión se concibe a la lectura como un proceso interactivo. Díaz y Hernández (1998, p.142-143) explican que la comprensión de textos requiere de procesos cognitivos y que será enriquecida en la medida que el lector integre interpretaciones con la intención de aproximarse al texto:

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 construcción 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 con la intención de lograr una representación fiel y profunda de lo que el autor quiso comunicar. De este modo se puede afirmar que la construcción realizada por el lector tiene siempre un cierto matiz especial de su persona (aspectos cognitivos, afectivos y volitivos), de manera que es imposible esperar que todos los lectores que leen un mismo texto puedan lograr una representación idéntica.

Para estudiar la clasificación de los niveles de lectura, es necesario abordar diversas taxonomías y propuestas que se superponen e integran a la vez; pero en la mayoría de casos coinciden en el nivel literal, inferencial y crítico. Una de las taxonomías que ha influido en la didáctica de la lengua y literatura es la taxonomía de Barrett (1968), que fue diseñada en un primer momento para apoyar la práctica pedagógica a través del diseño de diversas preguntas para llegar a la comprensión de un texto; las preguntas fueron elaboradas atendiendo a los siguientes niveles: comprensión literal, reorganización, comprensión inferencial y evaluación. En la actualidad, la terminología de Barrett no ha perdido vigencia, cierto es, que ha sido enriquecida durante estas últimas décadas, conservándose los postulados centrales.

La clasificación que se tomará a continuación parte de tres estudios, el primero, que corresponde a la propuesta de Sánchez (1986) que distingue los niveles de literalidad, retención, organización, inferencia, interpretación,

valoración y creación; otro, que corresponde a Elosúa y García (1993), quienes diferencian distintos niveles en la comprensión lectora, como son: nivel de decodificación, nivel de comprensión literal, nivel de comprensión inferencial y metacompreensión; y el último, que corresponde a Priestley (1996) que propone tres niveles del procesamiento de la información: literal, inferencial y crítico. Esta investigación propone cuatro niveles de la comprensión lectora basados en los aportes antes mencionados:

Nivel de decodificación

Es el primer peldaño de la lectura que automatiza habilidades básicas que se necesita para asignar significado a un código. Para Elosúa y García (1993, p.11) “es un rápido reconocimiento visual de palabras escritas activando directamente su significado”. De Zubiría (1996) nombra a este nivel “lectura fonética” que consiste en identificar las letras y las sílabas que arman las palabras. Su propósito es transformar las palabras percibidas a sus respectivos conceptos, una a una; y para ello, la decodificación primaria dispone de los siguientes suboperadores: léxico, sinonimia, contextualización y radicación.

Nivel literal

La literalidad se refiere a la información explícita que se puede extraer de un texto. Este nivel representa una de las fases necesarias ya que un lector no podría aspirar a otros niveles de comprensión si no cuenta con las habilidades necesarias para cubrir las expectativas de este nivel, y este a la vez necesita que los procesos de decodificación sean agotados porque representan una condición necesaria. Estas ideas coinciden con Sánchez (1986) que afirma que es la captación del significado de palabras, oraciones y cláusulas. Para Barrett (1968) esta categoría de asimilación de información fue diseñada originalmente para asistir a profesores de aula en preguntas o cuestionarios para desarrollar la comprensión lectora. El autor considera que los propósitos y preguntas en este nivel tienen las siguientes características:

- a) *Reconocer*. Donde el estudiante localiza o identifica ideas o información explícita situada en la misma lectura o en ejercicios. Las habilidades que

implica son: reconocimiento de detalles, reconocimiento de ideas principales, reconocimiento de una secuencia, reconocimiento de una comparación, reconocimiento de las relaciones de causa - efecto y el reconocimiento de rasgos de carácter.

- b) *Retener*. Requiere que el estudiante recuerde ideas e información explícita. Las habilidades que se necesitan son: retención de detalles, retención de ideas principales, retención de una secuencia, recordar comparaciones, recordar relaciones de causa - efecto y finalmente, recordar rasgos de personalidad.

Barrett (1968) asevera que el estudiante requiere en este nivel analizar, sintetizar y organizar ideas o información explícita; además debe utilizar las oraciones del autor o puede parafrasearlas. Este nivel tiene las siguientes habilidades: clasificar, resaltar, resumir y sintetizar.

Nivel inferencial

Se refiere a la elaboración de ideas que no se pueden obtener de manera explícita de un texto; es necesaria la utilización de habilidades cognitivas como el análisis. Para Pinzás (2001, p.26) “la información implícita en el texto puede referirse a causas y consecuencias, semejanzas y diferencias, opiniones y hechos, conclusiones o corolarios, mensajes inferidos sobre características de los personajes y del ambiente, diferencias entre fantasía y realidad, etc.”

Al respecto, Barrett (1968) sostiene que la comprensión inferencial es demostrada por el estudiante cuando utiliza las ideas y la información explícita, su intuición y experiencia personal como base para establecer conjeturas e hipótesis. Este nivel incluye las siguientes habilidades: inferir ideas de soporte, inferir ideas principales que no estén situadas explícitamente en el texto, inferir una secuencia para conjeturar una acción que pueda suceder a partir de ideas explícitas o elaborar hipótesis acerca de lo que pueda ocurrir al final de un hecho, inferir comparaciones, inferir relaciones de causa efecto, inferir rasgos de carácter, predecir sucesos e interpretar el lenguaje figurativo. Todas las

habilidades mencionadas están sustentadas con ejemplos prácticos de preguntas.

Autores como Priestley (1996) consideran que este nivel es el propicio para que el lector haga realmente algo con la información que está recibiendo y que esa información de la que se dispone debe ser procesada para emplearla de manera nueva o diferente. Se mencionan algunos ejemplos de inferencias:

- a) Extender el significado de las afirmaciones.
- b) Explicar que es algo o qué es lo que hace.
- c) Describir un objeto o lámina.
- d) Identificar la idea principal.
- e) Resumir.
- f) Generalizar con objeto de resolver problemas o de justificar decisiones.
- g) Hacer predicciones, estimar.
- h) Identificar los puntos de vista personales y de los demás.
- i) Comparar y contrastar ideas, objetos y personas.
- j) Resolver problemas.

Nivel crítico o de juicio

Este nivel implica la formación de juicios propios, con respuestas de carácter subjetivo, por tanto, no hay respuestas incorrectas. Un buen lector será capaz de deducir, expresar opiniones y emitir juicios (Catalá et al., 2001). El lector deberá evaluar contenidos y emitir juicios a medida que lee, lo cual le exigirá apoyarse en sus conocimientos previos (Cooper 1998). Para Barrett (1968) el alumno en este nivel debe realizar los siguientes juicios de valor: juicio de realidad o fantasía, juicio de hechos u opiniones, juicios de adecuación o validación, juicios de propiedad y juicios de valor, conveniencia y aceptación. El autor considera también un último nivel de apreciación que incluye conocimiento y la respuesta emocional a las técnicas literarias, estilos y estructuras. Se incluye habilidades de respuesta emocional del contenido del texto, reacción ante el lenguaje usado por el autor y verbalizar imágenes sensoriales provocadas por un texto.

Al respecto, Priestley (1996, p.158) afirma que este nivel es el más alto, antes del nivel metacognitivo y que es en este nivel “en el que los alumnos pueden ofrecer muestras reales de pensamiento independiente y de la capacidad de aplicar la información, de manera novedosa e interesante, para estudiar la magnitud de sus problemas y resolverlos como corresponde”.

Estrategias de lectura

En cuanto al significado del término estrategia, Valls (1990, citado por Solé, 1990, p.59), sostiene que “la estrategia tiene en común con todos los demás procedimientos su utilidad para regular la actividad de las personas, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos(...) Un componente esencial de las estrategias es el hecho de que implican autodirección - la existencia de un objetivo y la conciencia de que ese objetivo existe - y autocontrol, es decir, la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de imprimirle modificaciones cuando sea necesario ”.

En relación a esto, Díaz, Castañeda y Lule (1986, citado en Díaz y Hernández, 1998, p.114) señalan que “una estrategia de aprendizaje es un procedimiento (conjunto de pasos o habilidades) que un alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas”. Por otra parte, Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez (1998, p.17) agrega que utilizar una estrategia supone algo más que el conocimiento y la utilización de técnicas o procedimientos en la resolución de una tarea determinada y que ese algo significa su uso reflexivo. Es preciso indicar que una estrategia siempre será utilizada de forma consciente, a diferencia, por ejemplo, de una habilidad que puede desarrollarse a partir del uso de procedimientos tanto consciente como inconscientemente.

Definición de estrategias de lectura

Partiendo de las estrategias que implican la presencia de objetivos por cumplir, planificación de acciones y evaluación. Para Solé (1990, pp.77-78) esto implica que:

- a) Si las estrategias de lectura son procedimientos y los procedimientos son contenidos de enseñanza, entonces se debería enseñar estrategias de comprensión.

- b) Si las estrategias de lectura son procedimientos de orden elevado que implican lo cognitivo y lo metacognitivo, en la enseñanza pueden ser tratadas como técnicas o habilidades específicas. La mentalidad estratégica es la capacidad para representarse y analizar los problemas y la flexibilidad para dar con soluciones. Es por ello que, al enseñar estrategias de comprensión lectora deba primar la construcción y uso por parte de los alumnos de procedimientos generales que puedan ser transferidos sin mayores dificultades a situaciones de lectura múltiples y variadas. De esta manera, se contribuirá al desarrollo global e integral de los estudiantes, más allá de formar sólo hábitos y estrategias lectoras.

Las estrategias en las que se basará esta investigación constituyen estrategias de lectura que el alumno ha adquirido y las utiliza para variados fines.

Estrategias según los momentos de lectura

Se precisa aclarar que las estrategias a explicar se constituyen dentro del contexto de enseñanza – aprendizaje dirigido a alumnos de la educación básica. Solé, en su trabajo realizado en 1992, considera y clasifica estrategias de lectura para todo el proceso lector: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Las estrategias no son exclusivas de cada proceso, pueden repetirse en muchos casos, como es

el caso de la formulación y contrastación de hipótesis que se dan antes y durante la lectura. En este sentido, París, Wasik y Turner (1991, citado en Díaz y Hernández 1998, p.146) sostienen que “lo más importante no es que los alumnos posean un amplio repertorio de estrategias, sino que sepan utilizarlo eficazmente según algún propósito determinado”. Y esto sólo será posible cuando se apropien de estrategias metacognitivas y autorreguladoras.

Estrategias antes de la lectura

Son llamadas también “previas a la lectura” (Díaz y Hernández, 1998) ya que comprenden todas aquellas que establecen el propósito de la lectura y las actividades de planeación de cómo enfrentarse al texto. Están consideradas como “estrategias autorreguladoras” (Díaz y Hernández, 1998) en la medida que el lector establece el camino a seguir según sus objetivos, estructura del texto, volumen, cercanía o familiaridad con el tema, conocimiento o desconocimiento del autor, tipo de lenguaje, paratexto, entre otros.

Existen otras propuestas o clasificaciones como la de Pinzás (2006, p.42) que establece tres tipos de estrategias previas a la lectura: estrategias para activar, estrategias con el fin de ponerse metas para la lectura y estrategias para aprender a hacer algunas predicciones iniciales sobre el contenido del texto. Para fines didácticos, se explicará cada estrategia en forma individual tomando como referencia la propuesta de Solé (1990, pp.77-78) tomando en consideración las siguientes recomendaciones que la autora propone para una correcta enseñanza de estrategias de comprensión lectora:

- Leer es mucho más que poseer un rico caudal de estrategias y técnicas. Leer es sobre todo una actividad voluntaria y placentera, y enseñar a leer debe tener esto en cuenta. Los niños y los maestros deben estar motivados para aprender y enseñar a leer.
- ...sería necesario distinguir situaciones en las que “se trabaja” la lectura y situaciones en las que simplemente “se lee”. En la escuela ambas deberían

estar presentes, pues ambas son importantes; además, la lectura debe ser valorada como instrumento de aprendizaje, información y disfrute.

- La lectura no puede ser considerada una actividad competitiva, a través de la cual se ganan premios o se sufren sanciones. Así como los buenos lectores nos refugiamos en la lectura como modo de evasión y encontramos en ella placer y bienestar, los malos lectores la rehúyen y tienden a evitarla.
- ...es necesario articular diferentes situaciones – oral, colectiva, individual y silenciosa, compartida- y encontrar los textos más adecuados para lograr los objetivos que nos propongamos en cada momento. La única condición es lograr que la actividad de la lectura sea significativa para los niños, responda a una finalidad que ellos puedan comprender y compartir.
- Por último, antes de la lectura, el profesor debería pensar en la complejidad que la caracteriza y simultáneamente, en la capacidad que tienen los niños para enfrentarse a su manera a dicha complejidad. Así, su actuación tenderá a observar estos últimos y ofrecerles las ayudas adecuadas para que puedan superar los retos que la actividad de leer siempre debería implicar.

a) *Propósitos de la lectura.* Es una actividad que precede a cualquier práctica lectora, determina cómo el lector enfrentará el texto, la forma de regular y evaluar el proceso. Al respecto, Díaz Barriga (1998) propone cuatro tipos de propósitos:

- Leer para encontrar información (específica o general)
- Leer para actuar (seguir instrucciones, realizar procedimientos)
- Leer para demostrar que se ha comprendido un texto (actividades de evaluación)
- Leer comprendiendo para aprender

Luego de que el propósito ha quedado claro, la actividad autorreguladora siguiente consistirá en planear distintas acciones y operaciones a realizar a través de todo el proceso de la lectura. Para ahondar más en este tema, Solé (1990, pp. 80-87) plantea una clasificación más rigurosa atendiendo al objetivo de una clase que es como sigue:

- Leer para obtener una información precisa
- Leer para seguir instrucciones

- Leer para obtener una información de carácter general
- Leer para aprender
- Leer para revisar en escrito propio
- Leer para placer
- Leer para comunicar un texto a un auditorio
- Leer para practicar la lectura en voz alta
- Leer para dar cuenta de que se ha comprendido

b) *Uso del conocimiento previo.* Puede activarse automáticamente a través de una aproximación inicial al texto o a través de una lectura global, que permitirá establecer relaciones entre los conocimientos que se posee y el título, índice, subtítulos, ilustraciones y gráficos. Para Díaz Barriga (1998, p.148) el uso del conocimiento se relaciona directamente con el conocimiento esquemático que posee el lector. Los conocimientos previos constituyen la materia prima sobre la cual el lector podrá elaborar interpretaciones, sin ella, sería imposible alcanzar cualquier grado de comprensión ya que se enfrentaría un texto frente a una mente en blanco, sin ningún tipo de referencia, esquema o dato que permitan contextualizar lo leído.

En este sentido, Resnick (1984, citado en Díaz Barriga, 1998, p.148) ha distinguido tres tipos de esquemas que puede utilizar el lector cuando se enfrenta a un texto. Éstos son los siguientes:

- Esquemas de conocimiento acerca del dominio específico que trata el texto
- Esquemas de conocimiento acerca de las estructuras textuales.
- Esquemas de conocimiento general del mundo.

c) *Establecer predicciones sobre el texto.* Esta estrategia se inserta de manera privilegiada antes de la lectura de un texto pero es una actividad que se repetirá a lo largo de toda la lectura de un texto ya que representa una forma de sentirse alerta a lo que sucederá; ya que constantemente se está formulando y verificando predicciones.

Cassany, Luna y Sanz (1998, p. 215) sostienen que la predicción es la capacidad de predecir o suponer lo que ocurrirá: de qué se tratará un

texto, qué continuará, cómo acabará la historia, qué sucederá con tal personaje, utilizando pistas gramaticales, lógicas o culturales.

Al respecto, Solé (1999) propone que se establecen predicciones basadas en aspectos que se han retenido de la superestructura, títulos, ilustraciones, de un texto, y en las experiencias y conocimientos sobre los que estos índices textuales no dejan entrever acerca del contenido del texto.

Al establecer predicciones e invitar a hacerlas a los alumnos, surge una especie de complicidad compartida con lo que vendrá; esta estrategia es crucial para sellar la comprensión literal, porque permite la retención y organización de los contenidos del texto con mayor facilidad. El ejercicio metacognitivo aparece de forma automática en esta actividad.

- d) *Promover preguntas de los alumnos sobre el texto.* Solé (1999) considera que esta estrategia promueve el uso del conocimiento previo acerca de un tema y además los alumnos se hacen conscientes de lo que saben o no. De esta manera se dotan de objetivos propios y el acto de leer tiene sentido. A la vez, el profesor puede inferir de las preguntas que formulan los alumnos cuál es su situación ante el texto, y ajustar su intervención a la situación. Por ello, como señalan Cassidy y Baumann (1989; citado por Solé, 1999, p.96) “estas preguntas mantendrán a los lectores absortos en la historia, lo que contribuirá a mejorar su comprensión. Es importante (...) que las preguntas que puedan generarse deben resultar acordes con el objetivo general que preside la lectura del texto”.

Estrategias durante la lectura

En esta etapa, las predicciones y anticipaciones que se han elaborado acerca de un texto deben ser contrastadas, de esta manera, se construirá una interpretación del texto. Las estrategias son las siguientes:

- a) *Elaboración de inferencias.* Díaz Barriga (1998, p.150) sostiene que “elaborar inferencias parece ser una actividad consustancial al acto de

comprensión lectora. Esta actividad elaborativa consiste en emplear activamente el conocimiento previo para dar contexto y profundidad a la interpretación construida sobre el texto”. Las actividades que pueden realizarse según Díaz Barriga (1999) son:

- Llenado de huecos (producto de detalles omitidos)
- Esclarecimiento del significado de partes oscuras al alumno
- Elaboración de interpretaciones hipotéticas
- Desarrollo de una lectura interpretativa entre líneas advirtiendo pistas implícitas en el texto

b) *Uso de estructuras textuales.* Según Meyer (1984; citado por Díaz Barriga, 1998, p.151) esta estrategia “consiste en aplicar los esquemas estructurales pertinentes a los textos que se intentan comprender. Dicha aplicación sólo es posible toda vez que los lectores las hayan internalizado previamente”.

c) *Organizadores gráficos: mapas conceptuales, mapas mentales, mapas semánticos, redes conceptuales y círculos concéntricos.* Estos organizadores permitirán al lector seleccionar, jerarquizar y organizar información relevante; a la vez adecuarán el tipo de texto al organizador pertinente.

Estrategias después de la lectura

En esta fase intervienen las estrategias metacognitivas para contrastar las hipótesis que el lector se ha formulado a lo largo del texto. Las estrategias son las siguientes:

a) *La idea principal: su ubicación y relevancia textual y contextual.* Requiere de tres pasos: a) comprender lo que se ha leído, b) hacer juicios sobre la relevancia de la información y c) consolidar sucintamente la información. (Díaz Barriga, 1998).

- b) *El resumen.* Para Jimeno (1994) el resumen es una actividad muy compleja que tiene dos componentes: uno cognitivo y otro lingüístico. Exige la comprensión del texto identificando y diferenciando información relevante y no relevante; así como poner en práctica estrategias cognitivas de supresión, selección, integración y elaboración.

Por otra parte es imprescindible el conocimiento de las estructuras de textos, al respecto Díaz Barriga (1998, p.153) sostiene que “la elaboración del resumen consiste en abstraer la macroestructura del texto, presentando la información, si se trata de un resumen escrito en forma de prosa, como un nuevo texto coherente (con un cierto nivel de organización y estructuración) de tal forma que tenga sentido para un posible lector.” Es decir, el alumno tiene que parafrasear, respetar la intencionalidad del texto y otorgarle las propiedades inherentes al texto como la adecuación, la coherencia y la cohesión. Finalmente, el resumen (Pérez, 1995) debe ser breve y fiel. Sólo debe contener ideas centrales del texto, sin tergiversarlas ni comentarlas. Los desacuerdos, ampliaciones y comentarios se dejan para la crítica que es la última etapa de la lectura.

La lectura en los alumnos de educación secundaria en las instituciones públicas

Desde el año 2009, se viene desarrollando una serie de actividades que apuntan a mejorar los niveles de comprensión lectora. Se está considerando dentro de las horas de comunicación, una hora para la ejecución del Plan Lector, en algunos casos. Por otra parte, el Ministerio de Educación ha incrementado las horas de Comunicación en segundo, tercero y cuarto de secundaria. De las siete horas de Comunicación, tres son dedicadas al desarrollo de un Manual de Comprensión Lectora elaborado por el propio Ministerio de Educación. El manual cuenta con textos continuos y discontinuos; donde se puede ver claramente la intención de preparar a los alumnos según los tipos de textos evaluados en PISA. Los textos promueven el desarrollo de estrategias lectoras en todos los niveles de comprensión lectora a través de lecturas con diversos propósitos.

Capacidades para el área de Comunicación según el Diseño Curricular Nacional 2009.

El Diseño Curricular Nacional 2009 de la Educación Básica Regular, (Ministerio de Educación, 2009) orienta y organiza las capacidades que el estudiante debe alcanzar en el curso de Comunicación y la divide en tres: Expresión y comprensión oral, Comprensión de textos y Producción de textos. En el caso de los alumnos de primer a tercer grado de secundaria (VI Ciclo), ellos deben alcanzar la siguiente competencia:

“Comprende textos de distinto tipo, disfrutando de ellos, discriminando lo relevante de lo complementario; hace inferencias a partir de los datos explícitos, asume posiciones críticas, y reflexiona sobre su proceso de comprensión con el fin de mejorarlo”. (Ministerio de Educación, 2009, p. 343).

Los alumnos de cuarto y quinto de secundaria (VII Ciclo) deben alcanzar la siguiente competencia:

“Comprende textos de distinto tipo, según su propósito de lectura; los contrasta con otros textos; opina críticamente sobre las ideas del autor y el lenguaje utilizado; y valora los elementos lingüísticos y no lingüísticos que favorecen la comprensión del texto” (Ministerio de Educación, 2009, p.343).

Dentro de este marco pedagógico se sitúa el aprendizaje de los alumnos de secundaria. Los docentes promueven la lectura a través de los textos Comunicación 1, Comunicación 2, Comunicación 4 y Comunicación 5 de la editorial Santillana y Comunicación 3 de la editorial Norma entregados en calidad de préstamo a los alumnos. En forma paralela, de acuerdo a la política de la institución educativa y al consenso de los profesores de Comunicación, se establece el Plan Lector como un programa que busca formar hábitos lectores, consolidar, mejorar y elevar el nivel de las habilidades y estrategias de lectura que los alumnos utilizan.

Los programas de lectura en Iberoamérica

En el informe final de la Organización de los Estados Iberoamericanos OEI (2006), acerca de las políticas educativas de promoción de la lectura y escritura en Iberoamérica, se afirma que desde los años sesenta se han venido aplicando programas de lectura y de alfabetización, cuestionables en la mayoría de casos, ya que al parecer éstos sólo habían otorgado importancia al binomio escuela- biblioteca para la difusión de la lectura y consolidación del hábito lector. Es a partir de estas deficiencias que convencer a los alumnos para que leyeran se convirtió entonces en el nuevo reto. Había aparecido la animación lectora (Colomer, 2002). Otros autores, como es el caso de Osoro (2002) también hace referencia a la importancia de la animación lectora, definiéndola como el conjunto de estrategias y actividades realizadas en las escuelas y bibliotecas públicas y otros entornos para despertar en los niños y jóvenes el gusto por la lectura.

En la década de los ochenta, se registraron diversas iniciativas como la creación de bibliotecas públicas y populares (que impulsaban a escritores e intelectuales) y de programas de formación o capacitación de recursos humanos en el campo de la lectura. En los noventa, se establecieron medidas más sistemáticas en la promoción de la lectura. El Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe - CERLALC (1998) compiló las conclusiones de esa década, muchas de ellas, aún tienen vigencia; convirtiéndose la crisis de la lectura en la agenda de discusión.

En el año 2002, en el marco de la VI Conferencia Iberoamericana de Cultura que reunió a los ministros y responsables de las políticas de la región, en Santo Domingo, República Dominicana, “se encomendó a la OEI y al CERLALC la elaboración de un Plan Iberoamericano de Lectura, que buscara articular las múltiples acciones que se venían desarrollando en la región y que identificara algunos ejes de acción para convertir el tema de la lectura en un asunto prioritario en la agenda de las políticas públicas de los países” (OEI 2006,19). Es así que en noviembre del 2003 los gobiernos acordaron el Plan Iberoamericano de Lectura – ILIMITA 2005, “el cual es un Programa Cumbre

que busca comprometer a todos los sectores de la sociedad para que se emprendan o continúen acciones inmediatas y con proyección a largo plazo a favor de la lectura.” (OEI, 2006, p.20).

Los primeros países que registraron políticas educativas de promoción a la lectura fueron: España, con su Plan de Fomento de la Lectura “Leer te da más” con su primera fase 2001-2004 y México, con el Plan Nacional de Lectura 2001-2006. En el 2006, hasta la fecha de cierre de este informe citado, Perú y Uruguay no figuraban en la relación de países con planes nacionales de lectura, sino todavía con fases avanzadas de formulación de sus respectivos planes. La OEI registra para el Perú el Plan Nacional del Libro y la Lectura - PNLL para el periodo 2006-2021, como propuesta no ejecutada y como un proyecto elevado por el Consejo Nacional de Democratización del Libro y Fomento de la Lectura PROMOLIBRO; lo explica en los siguientes términos:

El Plan busca responder a la realidad del Perú, caracterizada según el Consejo Nacional por la expansión del analfabetismo funcional, amplios sectores bilingües, predominio en muchas zonas de las lenguas maternas y de la tradición oral, escasa práctica de lectura y escritura. El diagnóstico es crudo en cuanto a los logros y fallos de la educación peruana, a la situación de precariedad de la cadena del libro y al estado de algunos condicionantes básicos para la promoción de la lectura como las bibliotecas, los acervos y la información (...). El PNLL se propone hacer del Perú un país de lectores, que la palabra impresa sea parte importante de los ciudadanos, que esté incorporada en todos los planos de la vida social, y para ello se plantea dos estrategias básicas: difundir la lectura e impulsar la industria editorial (OEI 2006, pp.25-26).

El Plan Lector como programa educativo

Definición de Plan Lector

En el Perú, el término Plan Lector proviene del Programa Nacional de Emergencia Educativa contenida en la Resolución Ministerial Nro. 0386-2006-ED del 4 de julio del 2006. En el documento se norma su organización y aplicación en las instituciones educativas de Educación Básica Regular.

El término tiene muchas connotaciones en el colectivo docente, para muchos representa sólo un listado de obras que los alumnos tendrán que leer con carácter obligatorio. Algunos confunden si la norma se refiere con títulos a obras literarias completas. Pero lo cierto, es que el Plan Lector no se reduce a un listado de títulos sino a las estrategias que el docente utilice para acompañar la lectura de los textos seleccionados. El Plan Lector incluye varias etapas e involucra a la comunidad educativa en su conjunto. En cuanto a su ejecución, ya se venía utilizando en el Perú desde la década pasada; con experiencias en colegios privados como los Liceos Navales en Lima y Callao y el colegio Abraham Lincoln entre otros.

En otros países de Latinoamérica se han venido desarrollando diversos programas nacionales con la misma intencionalidad, con términos como Plan Nacional de Lectura en Argentina, Programa de Fomento para el Libro y la Lectura en México, entre otros.

Para educadores como Vexler (2006, p.10) el Plan Lector Nacional representa la formalización y organización de experiencias exitosas, que se desarrollaban de manera separada en muchos colegios privados y en algunos públicos, con la finalidad de repetirlas en un marco de flexibilidad a la diversidad del país y a los niveles de la educación básica regular. Además, afirma que esta propuesta surge como parte de la campaña Un Perú que lee, un país que cambia.

Para entender esta última frase es necesario explicar que en el año 2003, el estado peruano declara en emergencia el Sistema Educativo Nacional durante el bienio 2003-2004 (Decreto Supremo N°021-2003-ED) y se dictan los lineamientos del Programa Nacional de Emergencia Educativa (Decreto Supremo N° 029-2003-ED), “en el marco de la Ley General de Educación, los lineamientos de Política Educativa 2004-2006 y del Pacto Social de Compromisos Recíprocos suscrito en el marco del Acuerdo Nacional”. (Ministerio de Educación 2004, p.5). Las acciones del Programa se focalizaron en dos dimensiones: a) Temática (mejorar la calidad de los aprendizajes de comunicación integral y fomento de la formación en valores en todas las instituciones educativas del país y b) Social (desarrollo prioritario del Plan de Emergencia en las 2,508 instituciones educativas; es así que, como parte de la primera dimensión, surge la movilización nacional por la lectura; y es a partir de esta movilización que se desagrega la campaña Un Perú que lee, un país que cambia. Se puede apreciar que es a partir de distintas normas legales desde el 2003 y los resultados de PISA Plus 2002 que el Plan Lector se erige como un programa educativo con base legal.

Autores como Arévalo (2006, p.1) definen al Plan Lector como un programa donde alumnos y maestros leen un determinado número de títulos en un periodo. En esta selección deben participar alumnos y maestros de todas las áreas con el objetivo de articular sus clases con las lecturas propuestas, contribuyendo a la mejora de la comprensión y producción escrita del alumnado. La evaluación debe enfatizar el desarrollo de la capacidad de leer. En cuanto al objetivo, el autor manifiesta que “es formar niños que se conviertan en ciudadanos plenos, enterados, ingeniosos, creativos, capaces de seguir aprendiendo y, por tanto, de generar riqueza. Hablamos de desarrollo humano y de formación integral, no sólo de fomentar el gusto por la lectura”.

Sin embargo, Silva y Abanto (2006), afirma que el Plan Lector es la animación a la lectura dentro de la educación formal; por lo que el acercamiento y profundización en los libros debe ser de manera lúdica y placentera, y debe contar con la supervisión de maestros y directivos de la institución educativa. Consta de una lista de libros seleccionados con criterios como: edad de los lectores, madurez, intereses de los niños, legibilidad; que se

leerán en un periodo determinado desarrollando actividades lúdicas y de socialización. “Se trata de una estrategia que pretende la incorporación paulatina de la lectura en la vida diaria de las personas (...) el plan lector debe adecuarse a las características e intereses de los estudiantes de cada nivel y promover la participación en la selección de títulos de profesores, alumnos y padres de familia; debe alejarse de las prácticas comunes de la escuela: obligatoriedad, evaluación entendida como el examen o la ficha de lectura” (Silva y Abanto, 2006, p.5).

Otros autores que definen el Plan Lector como animación a la lectura son Sánchez, Romero, Romero y Arriola (2007, p.32), quienes sostienen que “el Plan Lector es una de las herramientas de la animación a la lectura, entre tantas que existen. A su vez, es una forma en la que se hace promoción de la lectura a nivel micro, en el aula de clase (...). Ésta es una valiosa estrategia pedagógica que consta de un diagnóstico lector, objetivos, estrategias y propuesta de evaluación donde la calificación no debe ser utilizada para controlar la lectura, sino para revisar los logros y dificultades del cumplimiento de los objetivos del plan.”

Otra definición que aporta una concepción distinta es la de Navarro (2007, p.87) quien sostiene que “el Plan Lector es un tipo de investigación aplicada, es investigación - acción: tenemos un problema y debemos actuar sobre él para revertirlo. No existe una sola forma para desarrollar el Plan, pues cada institución educativa tiene sus propias características”.

En síntesis, al insertarse dentro de las actividades del aula y de una institución educativa, el Plan Lector tiene 3 aspectos que se complementan:

- a) Representa una estrategia didáctica que el docente utiliza para la animación a la lectura. Para el Ministerio de Educación (2006, p. 98) “El Plan Lector es la estrategia básica para desarrollar la capacidad de leer y el hábito lector que permita a los estudiantes mejorar los niveles de comprensión lectora y acceder a otros aprendizajes (...). Consiste en la selección de 12 títulos que estudiantes y profesores deben leer durante el año, a razón de uno por mes”.

- b) Representa una programa, ya que consiste en “un plan sistemático diseñado por el educador como medio al servicio de las metas educativas” (Pérez, 2000, p. 268).
- c) Representa una “investigación - acción” (Navarro, 2007, p.87) porque el docente elabora un diagnóstico de las necesidades de aprendizaje de los alumnos y a partir de ello vincula la teoría y la práctica docente con el objetivo de buscar soluciones.

Componentes básicos del programa Plan Lector

Silva y Abanto (2006, pp. 7-8) plantean las siguientes fases:

Elaboración de un diagnóstico. Permite la obtención de información, niveles de lectura, preferencias de un grupo de alumnos y la planificación de las actividades de animación a la lectura.

Planteamiento de objetivos. El objetivo principal es la formación de lectores autónomos que utilice la lectura como medio de satisfacer sus necesidades recreativas, culturales y de información.

Selección de títulos. Se debe tomar en cuenta: la diversidad de géneros, dificultad de los libros, lenguaje, valores e intereses de los alumnos.

Planeación de las actividades. Éstas deben ser abiertas y flexibles que generen un espacio de libertad, creatividad y democracia. El animador deber ser entusiasta.

Evaluación. Propone un monitoreo o acompañamiento al hecho de verificar a través de actividades significativas en torno al libro.

Navarro (2007, pp. 87-88) diseña la siguiente ruta:

Dar respuestas al problema que se quiere solucionar. Explica la necesidad del proyecto y de aportar datos sobre su fundamentación. Para ello se

necesita la conversación de docentes y personal directivo. Se deben utilizar los módulos de biblioteca, así como dar un uso múltiple y estratégico a los libros entregados en calidad de préstamo a los estudiantes. Se pueden intentar otras respuestas como: convenios con municipalidades, coordinación con las Asociaciones de Padres de Familia APAFA, elaboración de materiales por los alumnos, etc.

Descripción de la finalidad. Se responde a las preguntas: ¿Para qué se va a poner en práctica el Plan Lector? ¿Cuál es su finalidad? ¿Qué ventajas obtendrían los adolescentes?

Ampliación de la indagación de datos. Se pueden aplicar: encuestas, entrevistas, talleres, etc., a las familias y a los propios adolescentes para indagar acerca de la opinión respecto a la lectura, experiencias lectoras, la práctica lectora en el hogar, etc.

Formulación de la hipótesis. Luego de analizar la información se puede plantear la hipótesis explicativa del problema. Ejemplo: los adolescentes no leen porque los textos que se les ofrecen no les atraen.

Formulación de objetivos y metas. Los objetivos deben construirse a partir de la hipótesis explicativa. Ejemplo:

Objetivo. Seleccionar material escrito significativo y coherente con la naturaleza de la adolescencia y su contexto cultural.

Determinación de actividades, metodologías, responsables. Propuesta de estrategias de acción para solucionar el problema identificado. Se debe precisar tiempo, responsables, se recomienda trabajar con comisiones, recursos materiales y financieros.

Evaluación. Se requiere de mecanismos que comprueben la eficacia de las acciones desarrolladas, para ratificarlas o reajustarlas. La evaluación debe estar dirigida al proceso de organización y ejecución del Plan Lector.

Programa educativo

El término “programa” tiene diferentes denotaciones semánticas como: listado o secuencia de actividades de una reunión con fines culturales, deportivos, recreativos, etc.; también puede estar referido a una lista de contenidos que un docente deberá desarrollar. En este apartado, se define al programa como un documento o plan estructurado y organizado.

Para Pérez (2006) es un documento técnico elaborado por personal especializado, en el que se deja constancia de sus objetivos y actividades a realizar y responde a los elementos de todo plan de acción: planteamiento de metas, previsión, planificación, selección y disponibilidad de medios, aplicación sistemática, sistema de control y evaluación del mismo. El autor considera también que el programa es un documento donde se integran objetivos educativos que se lograrán a través de determinados contenidos, con un plan de acción a su servicio, donde se incluya la evaluación de carácter formativo como un elemento más en sintonía y armonía con todo el plan.

Al respecto, Bordas (2000, p. 238) sostiene que es una actividad dirigida a solucionar un determinado problema considerando como tal la carencia de algún aspecto, la necesidad de la introducción de alguna modificación para la mejora o la realización de alguna innovación.

Para Castillo y Cabrerizo (2004, p.69) un programa es la disposición anticipada y planificada de un conjunto de acciones y recursos ordenados en el tiempo y dirigidos a la consecución de determinados objetivos; si éste está orientado a educación se convierte en un conjunto de acciones planificadas que quieren dar respuesta a necesidades educativas concretas en un determinado ámbito de intervención; las que no son improvisadas sino un conjunto de acciones convenientemente planificadas. Un programa debe contener no sólo los objetivos a conseguir, sino también estrategias, recursos a utilizar (materiales o humanos) y la temporalización prevista.

En este sentido, tomando estos aportes; el Plan Lector es un programa educativo que se caracteriza por un conjunto de acciones planificadas durante

un año escolar que apuntan a desarrollar hábitos lectores y a elevar los niveles de comprensión lectora.

Modelo evaluativo en su fase ejecución: la propuesta de Pérez Juste

Este modelo está diseñado fundamentalmente para programas educativos. La fase ejecución del programa se encuentra sintetizada en la siguiente información:

Pérez (2006, pp.232-237) sostiene que para que un conjunto de actuaciones pueda ser considerado como un programa, deben responder a un plan, deben haberse diseñado al servicio de unos objetivos y constituirse, junto a otros componentes, en medios para su logro...Una vez puesto en marcha el plan, su ejecución debería acomodarse razonablemente al mismo y la evaluación debería atender al grado en que se respeta la planificación...en la evaluación de programas se deberían someter a análisis y valoración, al menos, los siguientes aspectos:

Las actividades. Son el medio por excelencia para el logro de los objetivos. La habilidad de quienes diseñan los programas para definir una serie de actividades adecuadas, suficientes y eficaces para alcanzar los objetivos bien podría considerarse como una de las cualidades técnicas esenciales de las que deberían estar adornados.

Las secuencias. Son uno de los más específicos elementos procesuales de un programa. Determinadas actividades pueden tener un cierto carácter independiente...Sin embargo, hay determinadas actividades que responden a una secuencia en la medida en que el orden es importante para lograr la eficacia.

La temporalización. La eficacia de los programas está relacionada, al menos en parte, con una adecuada temporalización, esto es, con la distribución de los tiempos adecuada a las exigencias de las diferentes actividades tomando en consideración las características de los destinatarios de los programas.

La flexibilidad. Si bien es cierto que un programa debe responder a un plan, siendo por tanto una actividad sistemática, no debería entenderse este hecho como una necesidad de aplicación rígida, sin atender a la propia dinámica y acontecer del

programa y, sobre todo, a los posibles efectos no planeados, cuya importancia puede alterar la mejor de las planificaciones.

Los recursos. Conjunto de recursos puestos al servicio de los objetivos y, por consiguiente, de las propias actividades. Su evaluación debe centrarse en aspectos como la suficiencia, la adecuación, la eficacia o la disponibilidad.

Tipos de lectura según PISA

El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos - PISA, en sus evaluaciones de lectura 2000, 2003 y 2006, ha formulado su propia clasificación con respecto a los formatos textuales. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OCDE (2007, p.14) es enfático al sostener que “la distribución y la variedad de los textos que deben leer los estudiantes representa una de las características más notables del estudio PISA”. Estos textos se dividen en dos grupos: continuos y discontinuos.

Textos continuos

Según la OCDE (2007), los textos continuos son aquellos textos compuestos por oraciones, que a su vez se organizan en párrafos; y pueden insertarse en otras estructuras mayores como los apartados, los capítulos y los libros. Se clasifican por su objetivo retórico por lo que se han considerado los siguientes tipos de textos:

- *La narración.* Texto en el que la información hace referencia a las propiedades de los objetos en el tiempo. Suelen responder a preguntas: ¿cuándo? o ¿en qué orden?
- *La exposición.* Tipo de texto en el que la información se presenta en forma de conceptos compuestos o constructos mentales. El texto explica acerca del modo en que sus elementos constitutivos se interrelacionan en un todo unitario dotado de sentido. Responden a la pregunta ¿cómo?
- *La descripción.* Tipo de texto en el que la información hace referencia a las propiedades de los objetos. Suelen responder a la pregunta ¿qué?

- *La argumentación.* Es un tipo de texto que presenta proposiciones que tratan de relaciones entre conceptos o entre otras proposiciones. Responden a preguntas ¿por qué? Un texto importante, dentro de esta categoría, son los textos persuasivos.
- *La instrucción.* Es un tipo de texto que aporta indicaciones sobre lo que hay que hacer y pueden darse a través de procedimientos, reglas, normas y directivas que especifican los requisitos de ciertos comportamientos.
- *Un documento o registro.* Es un tipo de texto diseñado para estandarizar y conservar la información. Se caracteriza por rasgos textuales y estructura altamente formalizada.
- *Un hipertexto.* Son fragmentos de texto unidos de modo que puedan ser leídos en diferente orden, lo que permite al lector hacer distintos recorridos para acceder a la información.

Textos discontinuos

Para la OCDE (2007) se organizan de un modo distinto al de los textos continuos y por ello requieren distintos enfoques de lectura. Se clasifican en:

- *Los cuadros y gráficos.* Son representaciones icónicas de datos. Son empleados en la argumentación científica y también en los medios de comunicación de textos impresos para mostrar información de tipo numérico y tabular en un formato visual.
- *Las tablas y matrices.* Son matrices formadas por filas y columnas. Algunos ejemplos son los horarios, las hojas de cálculo, los formatos de pedidos y los índices.
- *Las ilustraciones.* Suelen acompañar a las descripciones técnicas (para identificar visualmente las piezas de un electrodoméstico), a los textos expositivos y a las instrucciones (para mostrar cómo se instala un

electrodoméstico). En PISA se efectúa una distinción entre ilustraciones de procedimiento (cómo hacer algo) y de proceso (cómo funciona algo).

- *Los mapas.* Son textos que indican las relaciones geográficas entre lugares. Existen muchos tipos: los mapas de carreteras, por ejemplo, marcan las distancias y vías de comunicación existentes entre lugares concretos; los mapas temáticos, que indican las relaciones existentes entre lugares y características sociales y físicas.

- *Los formularios.* Son textos con una estructura y formato específicos que requieren que el lector responda de determinada manera a preguntas concretas. Se emplean en numerosas organizaciones para recopilar datos y suelen contener formatos de respuesta estructurados o precodificados. Ejemplos de este tipo de texto son los impresos, los formularios de inmigración, los formularios de visado o de solicitud, cuestionarios estadísticos, etc.

- *Las hojas informativas.* A diferencia de los formularios, ofrecen información en lugar de solicitarla. Presentan información de forma resumida y estructurada, con un formato pensado para que el lector pueda encontrar fácil y rápidamente datos específicos. Son ejemplo de este tipo de texto los horarios, las listas de precios, los catálogos y los programas.

- *Los avisos y anuncios.* Son documentos diseñados para invitar al lector a hacer algo, como adquirir bienes o servicios, asistir a encuentros o reuniones, elegir un candidato para un cargo público, etc. La intención de estos documentos es persuadir al lector. Ofrecen algo y requieren tanto la atención como la acción del lector. Los anuncios, las invitaciones, las convocatorias, advertencias y notas son ejemplos de este tipo de texto.

- *Los vales y cupones.* Este tipo de texto certifica que su propietario tiene derecho a ciertos servicios. La información que contienen debe ser suficiente para mostrar si el comprobante es válido o no. Entre los textos de este tipo se encuentran los tickets, facturas, etc.

- *Los certificados.* Son reconocimientos escritos de la validez de un acuerdo o contrato. Su formalización atañe más al contenido que al formato. Requieren la firma de una o más personas autorizadas y con competencia para atestiguar la veracidad de lo que se declara. Las garantías, expedientes académicos, diplomas, contratos, etc. son documentos que presentan estas propiedades.

Antecedentes

Con respecto a la evaluación de programas de lectura a nivel internacional, y que servirán en este caso como los antecedentes del presente estudio, se han considerado los siguientes:

El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación - LLECE (2008) realizó el segundo estudio regional comparativo y explicativo. La muestra estuvo constituida por alumnos de sexto grado de primaria. El instrumento utilizado fue un cuestionario del estudiante con el objetivo de determinar las estrategias de lectura. Los resultados arrojaron que el 16,5% logra localizar información en un lugar central de un texto breve, repetida literalmente (en el comienzo o el final) o mediante sinónimos y aislada de otras informaciones; el 35,5 %, además de hacer lo mencionado en el primer resultado, localiza información en medio del texto y que debe ser distinguida de otra ubicada en un segmento diferente, también discrimina palabras de un solo significado; un 26,8% además de las estrategias mencionadas anteriormente, localiza información discriminándola de otras informaciones conceptualmente cercanas, interpretan reformulaciones y síntesis e integran datos distribuidos en un párrafo; y finalmente, un 20% además de lo anterior, integra, jerarquiza y generaliza información distribuida en todo el texto.

La Consejería de Educación y Ciencia (2006) realiza un estudio para conocer los resultados de la evaluación final del Plan de Lectura en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Castilla - España. La evaluación tuvo carácter censal e incluyó a 127 centros autorizados. Entre las aportaciones del plan que se obtuvieron destacan: la priorización de la lectoescritura en el proyecto educativo y en el currículo ligado a un cambio de mentalidad, actitud y sensibilidad; la mejora

de la competencia del alumnado y del interés de leer; la mejora de los procesos de selección de los textos; el uso de la biblioteca, el incremento del número de lectores y la configuración de un equipo de trabajo. Entre los aspectos mejorables destacan: la temporalización y concreción de actividades en las Unidades de trabajo del Plan de Lectura (hora de lectura); pautas más claras para orientar la incorporación de la lectura en las áreas; una mejor definición de las responsabilidades y un aumento del compromiso del profesorado; mayor utilización de la biblioteca como centro de recursos y no sólo como préstamo de libros; aprovechar más los recursos de las tecnologías de la información y la comunicación TIC, la puesta en marcha de seminarios y grupos de trabajos para lograr un mayor nivel de reflexión grupal; y poner en marcha clubes de lectores con familias.

PIRLS (2006) Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora de la IEA - Informe Español, realizó una evaluación a alumnos de 4to grado de primaria en cerca de 40 países. Se llegaron a las siguientes conclusiones: a) La actitud y el interés del alumnado hacia la lectura, y el interés y la frecuencia del hábito lector de los padres influyen en el rendimiento lector de los niños. De todas estas variables, la más significativa parece ser el número de libros infantiles en el hogar. b) Por lo que se refiere a los recursos y estrategias de enseñanza de la lectura, el uso de los libros de texto como base de la lectura está más extendido en España que en la media internacional; cerca de la mitad del alumnado internacional (el 48 por ciento) utilizan además series graduadas de lecturas infantiles como material complementario; el empleo de recursos informáticos para reforzar el aprendizaje de la lectura se utiliza con menos frecuencia en España. La técnica de trabajo de lectura en parejas o grupos pequeños se usa menos en España que en otros países. c) Por lo que se refiere a la evaluación del aprendizaje de la lectura, tanto en España como en el resto de países, la evaluación se utiliza primordialmente para conocer el progreso del alumnado y tomar medidas correctoras, para calificar e informar a los padres, etc. Pero hay también una diferencia importante: dos tercios del alumnado internacional, frente a un tercio en España, son evaluados por sus profesores para conocer su nivel de lectura y agruparles en la clase según los distintos niveles de progreso.

El Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003) de España realiza una investigación acerca de los hábitos lectores de los adolescentes españoles. En cuanto al fomento de la lectura por parte de los profesores se llegaron a las siguientes conclusiones: Los profesores animan a leer a sus alumnos y entre las estrategias más utilizadas se encuentran la recomendación de libros, el comentario de lecturas realizadas, la recomendación del uso de las bibliotecas, el visionado en el aula de películas de obras literarias, el comentario de artículos periodísticos y el fomento del intercambio de libros. Las clases de Lengua y Literatura constituyen un ámbito privilegiado para el fomento de la lectura. Las actividades que se realizan por orden de importancia son: lectura en voz alta, comentario de texto, resumen de lecturas realizadas y análisis de texto. La lectura es considerada como actividad obligatoria, además, los docentes con frecuencia valoran y tienen en cuenta las lecturas realizadas por los alumnos. Y las técnicas más utilizadas para ello son preguntar en los exámenes, pedir trabajos individuales y preguntar en clase. En cuanto a actividades de fomento a la lectura, sobresale la realización de concursos literarios (85% de los centros), las representaciones teatrales (76%), las visitas de escritores (72%), la elaboración de un periódico o revista en el centro (64%), y la organización de un Día del Libro (60%).

Jiménez (2004) estudió la relación entre la metacognición y la comprensión de la lectura en estudiantes españoles de 11 y 12 años. Para lo cual elaboró un instrumento denominado ESCOLA, que mide la metacomprensión lectora, el cual cuenta con validez y confiabilidad obtenida en el presente estudio. Se llegaron a las siguientes conclusiones: a) ESCOLA es un instrumento que señala y detecta posibles deficiencias estratégicas en función de las variables, que pueden necesitar entrenamiento para lograr comprender lo que se lee, por lo que puede ayudar al docente a detectar posibles alteraciones de sus alumnos en comprensión lectora. b) ESCOLA puede ayudar a los estudiantes a incrementar su conciencia lectora y a hacerles conscientes del beneficio del uso de estrategias mientras leen. c) Es en el entorno escolar donde la investigación metacognitiva se fija en los procesos de aprendizaje y no sólo en los productos finales. El docente debería centrarse en el desarrollo del pensamiento estratégico: modelando los pensamientos, compromisos, creencias y actitudes de los alumnos cuando se presenten problemas particulares o decisiones a tomar, identificando atribuciones

negativas y positivas y dándoles oportunidades para reflexionar sobre las consecuencias de las acciones y de los pensamientos que se obtienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. d) Con frecuencia los métodos de enseñanza utilizados en los colegios no sólo no fomentan el uso de estrategias de aprendizaje adecuadas, sino que impiden y bloquean su desarrollo.

En cuanto a las investigaciones nacionales, no se registran estudios sobre el Plan Lector, ni tampoco se registra evaluaciones de planes de lectura como programas en una institución, sólo se registran investigaciones correlacionales, experimentales o cuasi- experimentales, la mayoría de ellas referidas a la medición de la comprensión lectora en los diferentes niveles educativos y su relación con el rendimiento escolar, hábitos lectores o actitudes hacia la lectura. Así se tiene:

Zavala (2008) realizó un estudio para encontrar la relación entre el estilo de aprendizaje y el nivel de comprensión lectora en estudiantes de 5to. de secundaria de colegios estatales y particulares de Lima Metropolitana. La muestra fue de 656 alumnos: 385 de colegios estatales y 271 de colegios privados, entre hombres y mujeres, con unas edades que fluctuaban entre los quince y dieciocho años. Los instrumentos usados fueron el Test de Comprensión de Lectura de Violeta Tapia y el Cuestionario de Estilos de Aprendizaje (CHAEA). Se encontró que los estudiantes provenientes de instituciones de gestión estatal presentaron estilos de aprendizaje pragmático, teórico y reflexivo, significativamente mayores que los estudiantes de instituciones educativas de gestión privada, en los que predominó el estilo de aprendizaje activo. Se llegaron a las siguientes conclusiones: en estudiantes con predominancia de estilo activo habría que trabajar la comprensión lectora generando actividades a partir de los textos que permitan involucrarlos en situaciones que favorezcan su aprendizaje, competir en equipo, generar ideas creativas, dramatizar, cambiar y variar las cosas, hacer debates y resolver problemas. En cuanto a la evaluación de la comprensión lectora no debe reducirse únicamente a los tradicionales exámenes. Asimismo, dichos alumnos deben ejercitar las estrategias de lectura para poder desarrollar un pensamiento más reflexivo, abstracto y aplicativo que guíe la acción hacia un mayor nivel de comprensión: planteamiento de objetivos y predicciones, activación de conocimientos previos, autocuestionamientos, clarificación de dudas, identificación

de ideas centrales, elaboración de resúmenes, estrategias diversas para codificar y recuperar la información, así como estrategias metacognitivas para conocer y autorregular su propio aprendizaje.

Navarro (2007) realizó un estudio acerca de la aplicación de un programa de estrategias para la comprensión lectora y el aprendizaje en alumnos de primer grado de secundaria del Colegio Particular “Ingeniería” de El Tambo – Huancayo. La muestra fue de 126 estudiantes con un promedio de 12 años de edad. Para el grupo experimental se preparó un programa de estrategias para mejorar la comprensión lectora y al grupo control sólo se aplicó el pre test. Las conclusiones establecen que la aplicación de un programa de estrategias metodológicas ajustadas a una debida planificación proporcionan resultados positivos para la comprensión lectora y el aprendizaje; el puntaje promedio obtenido de salida de la comprensión lectora del grupo experimental es significativamente mayor al puntaje promedio obtenido en la prueba de salida de comprensión lectora del grupo de control.

Vallejos (2007) realizó un estudio para encontrar la relación existente entre la comprensión lectora y el rendimiento escolar en los alumnos de 6to grado del distrito de Pueblo Libre. La muestra la conformaron 290 alumnos. Se aplicó la prueba ACL de comprensión lectora de Gloria Catalá. Para la variable rendimiento académico se utilizó las calificaciones obtenidas por los alumnos en cada una de las áreas. El resultado de los análisis de la comprensión lectora indica que el 31% de los alumnos alcanzó un nivel de comprensión normal, el 26% moderadamente bajo y el 19% bajo, 7,6% muy bajo, 14% moderadamente alto y sólo un 0,3% alcanzó un nivel alto. Al hacer la correlación con la variable rendimiento académico se comprobó que existe una relación directa y significativa entre estas variables.

Cubas (2007) realizó un estudio para encontrar la relación entre las actitudes hacia la lectura y los niveles de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria. La muestra fue de 133 alumnos. Los resultados señalan que las actitudes hacia la lectura de los niños y las niñas son favorables o positivas. El instrumento utilizado fue un cuestionario de Actitudes hacia la lectura y la prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva para sexto grado (CLP 6 - Forma A). Los resultados indican que no existe una relación entre la comprensión lectora y la actitud hacia la lectura, es decir, las actitudes hacia la

lectura no influyen o interfieren en el nivel de comprensión que alcanzan los alumnos. En cuanto a la relación entre las dos variables, ésta no es significativa y, por lo tanto, no existe correlación entre ellas. Estos resultados indican que presentar un alto o bajo nivel de comprensión lectora no se debe a las actitudes que los participantes muestran hacia la lectura. Se concluye que los niños y niñas de la muestra estudiada presentan una actitud favorable o positiva hacia la lectura, y su rendimiento en comprensión lectora no guarda relación con ésta. Sin embargo, a un gran porcentaje le aburre leer y cree que no es necesario hacerlo, razón por la cual aún no le prestan toda la dedicación que merece y no se comprometen con el desarrollo de la misma.

Problema de investigación

El Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo - SERCE (LLECE, 2008) presentó los resultados de los aprendizajes en Matemática, Lectura y Ciencias de los estudiantes que cursaban 3° y 6° de Educación Primaria en el 2006. Se midieron cuatro niveles de comprensión lectora y los resultados en el 3er grado de primaria son los siguientes: 10% aproximadamente, se encuentra debajo del Nivel I, 37% se encuentra en el Nivel I (localiza información un solo significado), 35% aproximadamente, en el Nivel II (localiza información en medio del texto), 14% aproximadamente, se encuentra en el Nivel III (localiza información discriminándola de otras informaciones cercanas) y un 4% aproximadamente, en el Nivel IV (integra y generaliza información distribuida en un párrafo). Si analiza la primera cifra, se puede observar que una décima parte de los alumnos no es capaz de decodificar; y que han llegado a la mitad de la educación primaria sin saber leer. En cuanto al 6° los resultados evidencian que el: 3% aproximadamente, se encuentra debajo del Nivel I, el 24 % se encuentra en el Nivel I, 41% aproximadamente, en el Nivel II, 23% aproximadamente, se encuentra en el Nivel III y un 9% aproximadamente, en el Nivel IV. En este grado, el Perú presenta puntajes inferiores a los países comparados, sólo igual a los de El Salvador, Nicaragua y Panamá; y superior a los de Ecuador, Guatemala, Paraguay y República Dominicana. A analizar estos datos se podría inferir que hay avances en la comprensión lectora en el nivel de educación primara, pero lo cierto es que las cifras de PISA 2000 que corresponde a alumnos de 15 años donde sólo el 1.1% de los alumnos alcanzó los niveles 4 y 5 (buenos lectores), el 19,4% niveles 2 y 3

(lectores regulares) y el 79,6% niveles 1 y menos (malos lectores); constituyen el referente más cercano y válido para la educación secundaria con cifras alarmantes que ubicaron al Perú en el último lugar de todos los países estudiados.

A la luz de estos resultados, es importante enfatizar que la comprensión lectora constituye una puerta de acceso a la cultura y por ende al conocimiento, puerta que se cerrará para miles de peruanos a temprana edad cuando se quedan en niveles incipientes de decodificación. Habría que analizar ¿qué interacciones didácticas asociadas a otros factores como el entorno familiar y económico conducen a un 79,6% de alumnos a alcanzar sólo el nivel 1 de comprensión (PISA 2000)? Otras preguntas que surgen se relacionan con el porcentaje de profesores que usan en clase textos discontinuos (gráficos, tablas, cuadros, etc.). Al parecer, la escuela peruana se ha reservado el uso de textos narrativos por excelencia, ¿y los textos argumentativos, los ensayos? ¿los profesores leen con sus alumnos? ¿cómo lo hacen? ¿qué leen? ¿qué evalúan los profesores? ¿qué niveles de comprensión lectora alcanzan los profesores?. Con respecto a los materiales didácticos ¿utilizan reactivos confiables y viables? En la parte de gestión y monitoreo académico ¿los directores realmente se interesan y se aseguran que los alumnos y los profesores están leyendo y que lo hacen con estrategias pertinentes? Con respecto a la comunidad educativa ¿concientiza la institución educativa a los padres de familia, personal docente y de apoyo y personal administrativo acerca de la importancia de la lectura? Y en los recursos ¿las instituciones educativas cuentan con una biblioteca implementada? Finalmente, ¿se promueve una lectura libre y recreativa o es impuesta?.

Todas estas interrogantes y sus posibles respuestas sitúan a la educación peruana en un panorama desfavorable a partir de los resultados expuestos ya que las consecuencias de un deficiente nivel de comprensión lectora es el fracaso escolar. Al respecto, Pinzás (1997, p.12) afirma que:

Muchos autores confirman que el fracaso en lectura puede conducir a un comportamiento inadecuado en el aula, a experimentar ansiedad y a una falta de motivación para el aprendizaje. El fracaso lector (...) puede conducir a una carencia en el desarrollo psicológico del alumno al obstaculizarle una

de las posibilidades más tempranas de experimentar la satisfacción de la comprensión intelectual o la eficacia cognitiva.

En este mismo sentido, Cassany, Luna y Sanz (2002) relacionan la lectura con el fracaso escolar al afirmar que la lectura es un instrumento potentísimo de aprendizaje que implica el desarrollo de capacidades cognitivas superiores como la reflexión y el espíritu crítico y que quien lo hace eficientemente y con constancia desarrolla también su pensamiento. Por tanto, el éxito o el fracaso escolar, las posibilidades para acceder a un puesto de trabajo, el desenvolvimiento en la sociedad, se relacionan directamente con la lectura.

La importancia de la lectura es indudable, pero los niveles de comprensión lectora que alcancen los alumnos dependerán del dominio de estrategias; desde las de obtención de información hasta las metacognitivas. Muchos investigadores coinciden que el manejo de estrategias al permiten que se desarrolle la capacidad de aprender a aprender, por lo que constituye una herramienta para toda la vida. Parte de las instituciones educativas públicas y privadas del país todavía desarrollan metodologías obsoletas que distan mucho del enfoque o perspectiva interactiva de la comprensión lectora.

Por ello, investigadores como Díaz y Hernández (1998) sostienen que un buen lector debe poseer dos atributos principales: uso activo del conocimiento previo y la capacidad de seleccionar y usar estrategias de lectura pertinentes de manera flexible. Estas dos condiciones permitirán al lector adaptarse a distintos tipos de texto y condiciones de estudio. A su vez Cooper (1998) señala que la enseñanza de la comprensión lectora no se reduce al entrenamiento de un conjunto de habilidades bien diferenciadas sino es un proceso a través del cual el lector elabora un significado utilizando esas habilidades de manera integrada. El autor también manifiesta que la enseñanza tradicional de habilidades de comprensión no toma en cuenta el tipo de texto que los alumnos están leyendo; ya que éstos pueden proporcionar claves relevantes para su comprensión, como la organización del texto y el propósito que persigue. Finalmente, Solé (1999) afirma que la enseñanza de estrategias de comprensión lectora debe ceñirse a la construcción y uso de procedimientos generales que puedan ser utilizados en diferentes tipos y situaciones de lectura; ya que al asegurar su aprendizaje significativo, se

contribuye al desarrollo global de los estudiantes, más allá de fomentar sus competencias lectoras.

Tomando las recomendaciones del informe de PISA del año 2000, que sugiere que la política escolar y la escuela misma pueden desempeñar un papel importante y decisivo en el desempeño de los alumnos ya que algunos factores de recursos de la escuela, políticas escolares y prácticas de clases parecen hacer una diferencia importante en el rendimiento de los alumnos. Esta investigación se centrará en esas prácticas de clase o políticas escolares que promuevan la lectura y para ello se describirá un programa que contribuye a incrementar las capacidades de lectura de los estudiantes, como es el Plan Lector.

Navarro (2007, p.92) también considera la importancia de las prácticas institucionales al afirmar: “Lo importante al diseñar y ejecutar el Plan Lector es lograr ver el problema, la falta de gusto por la lectura, como una situación superable mediante una serie de acciones cooperativas, pedagógicas, comunales y escolares.” La educadora peruana considera que el Plan Lector proviene de una acción conjunta, de la intervención de todos los agentes de la comunidad educativa, por ende, se puede afirmar que las prácticas escolares institucionales pueden mejorar la comprensión lectora de sus alumnos.

En este sentido, la presente investigación se encamina a evaluar el Plan Lector como programa educativo estable, específicamente académico; busca el recojo de información de su fase de ejecución y sacar conclusiones si dichas aplicaciones responden a las necesidades y características de los alumnos. Se quiere registrar datos, obtener información de cómo se viene desarrollando el Plan Lector en las instituciones públicas; utilizando la evaluación como una herramienta que apunta a la mejora continua.

El Estado Peruano ha normado un Plan Lector y lo define como una “estrategia pedagógica básica para promover, organizar y orientar la práctica de la lectura en los estudiantes de Educación Básica Regular EBR” (Res. Min. 0386-2006-ED, 98). Esta implementación se está dando en todos los niveles como parte del Programa Nacional de Emergencia Educativa. El Ministerio de Educación sugiere la conformación de un equipo responsable a cargo de un profesor del área

de Comunicación, preferentemente. También norma el uso de textos continuos y discontinuos; textos que se utilizaron en las evaluaciones PISA.

El Plan Lector constituye una iniciativa para consolidar hábitos lectores, es un documento que intenta ordenar las actividades de lectura; pero se necesita saber cómo se está operativizando en las escuelas, se necesitan datos que informen qué estrategias se están utilizando, si se llega a cumplir con lo planificado, si todos los alumnos de la EBR realmente conocen y son parte del Plan Lector; pues constituye una necesidad evaluar esta estrategia para tomar decisiones que contribuyan a la mejora de la calidad de los aprendizajes. Ante lo expuesto se plantea la siguiente interrogante:

¿Cuál es el nivel de ejecución del Plan Lector en la educación secundaria de las instituciones educativas públicas de la red 7 del Callao?

Objetivos

Objetivo general

Determinar el nivel de ejecución del Plan Lector como programa a través de la descripción y análisis de las actividades, secuencia, temporalización, flexibilidad y recursos.

Objetivos específicos

1. Describir y analizar el nivel de ejecución de las actividades con respecto a las iniciativas para la implementación del Plan Lector.
2. Describir y analizar el nivel de ejecución de las actividades relacionadas a las estrategias de lectura utilizadas por los profesores.
3. Describir y analizar el nivel de ejecución de las actividades respecto a las estrategias de lectura utilizadas por los alumnos.
4. Describir y analizar las estrategias de evaluación utilizadas por los profesores.
5. Describir y analizar la evaluación del programa según el grado de satisfacción.
6. Describir y analizar la secuencia del desarrollo de lecturas de acuerdo a un plan.

7. Describir y analizar la temporalización del Plan Lector que implica el cumplimiento de lo planificado anualmente y la distribución del tiempo.
8. Describir y analizar la flexibilidad del programa frente a las contingencias.
9. Describir y analizar los recursos en cuanto a su selección y procedencia.
10. Describir y analizar los recursos respecto al uso de textos continuos y discontinuos.
11. Describir y analizar la utilización de recursos.
12. Describir y analizar los recursos en cuanto al uso y la implementación de la biblioteca.

MÉTODO

Tipo y diseño de investigación

Es un estudio descriptivo. Esta metodología consiste en “especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. (Danhkee, 1989; citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2007). En este sentido, se pretende recoger información acerca de las acciones que se desarrollan en el Plan Lector de las instituciones educativas públicas de la red 7 del Callao.

En cuanto al diseño es un estudio no experimental transeccional descriptivo, ya que pretende “ubicar en una o diversas variables a un grupo de personas u otros seres vivos, objetos, situaciones, contextos, fenómenos, comunidades; y así proporcionar su descripción” (Hernández, Fernández y Baptista, 2007, p.210), en el caso de este estudio se utilizará una sola variable.

Variables

La variable de estudio es el Plan Lector, el cual será definido conceptual y operacionalmente a continuación:

Definición conceptual. El Plan Lector es un programa educativo flexible que se adapta a las condiciones de la institución educativa que lo diseña, aplica y evalúa. Este programa parte de las decisiones de los profesores de Comunicación, en la mayoría de los casos, de los directivos y del director del plantel. Su objetivo primordial es elevar los niveles de comprensión lectora de los alumnos y desarrollar el hábito lector, para ello, el alumno no sólo deberá ser expuesto a textos con fines didácticos sino también para que la lectura sea fuente de recreación y disfrute.

Definición operacional. El Plan Lector será medido o cuantificado a través de 78 ítems del Cuestionario sobre el Plan Lector dirigido a alumnos de educación secundaria y una guía de observación de 10 ítems contruidos para la presente investigación; el primero fue aplicado a los alumnos para recoger sus percepciones acerca de la ejecución del programa de Plan Lector y está basado en 4 dimensiones: actividades, temporalización, flexibilidad y recursos. El segundo fue aplicado a directivos y bibliotecarios de las instituciones educativas; consta de 3 dimensiones: actividades, secuencia y recursos.

Participantes

La población está constituida por alumnos de educación secundaria de la red 7. La red está conformada por 6 instituciones públicas ubicadas en la zona este del Callao, algunas de ellas se encuentran cerca del límite con San Martín de Porres. Se ubican, casi todas aproximadamente a un kilómetro de distancia del aeropuerto internacional Jorge Chávez. La mayor parte de los alumnos de estas instituciones provienen de zonas urbanas como: Sesquicentenario, Las Colinas, Los Nardos, Bocanegra, Previ, Jorge Chávez, El Cóndor, Albino Herrera, etc. que pertenecen al Callao; pero también existe un porcentaje de alumnos que provienen de urbanizaciones como Los Chasquis, El Cóndor, Canta, Los Alisos, Filadelfia, etc. que pertenecen a San Martín de Porres.

Un alto porcentaje vive en los alrededores de las instituciones educativas, pero aún así prima la elección y la percepción del impacto que tienen en la comunidad. Por ejemplo, un alumno que vive cerca de la institución educativa 2 estudia en la institución 5.

Los alumnos de estas instituciones provienen de distintas realidades socioeconómicas, no hay homogeneidad; un 20% aproximadamente viven en casas de material noble con todas sus comodidades y servicios, que incluyen conexión a cable e internet, un 45% aproximadamente viven en casas de material noble con algunas comodidades pero sólo cuentan con servicios de agua y desagüe, el 25% aproximadamente viven en casas de material noble inacabadas y un 10% aproximadamente vive en casas de esteras, maderas y no cuentan con los servicios básicos completos.

En cuanto al entorno familiar, un 35% aproximadamente tiene familias disfuncionales primando casi siempre la falta del padre en el hogar, un 10% aproximadamente provienen del interior del país y viven con hermanos mayores, tíos o padrinos. Existe en un gran número de alumnos la presencia de un entorno machista, donde la madre en la mayoría de casos no trabaja y sólo se dedica al hogar.

El soporte económico, en la mayoría de hogares, proviene de oficios dependientes como profesores, enfermeras, personal de mantenimiento, técnicos, operarios de limpieza, vigilantes, entre otros; e independientes como choferes, cobradores, mecánicos, cerrajeros, carpinteros, recicladores, trabajadores de construcción civil, costureras y en su mayoría, comerciantes formales e informales. Un 15% aproximadamente de los alumnos, principalmente los que se ubican en el 4to y 5to año, trabajan y comparten el día con sus labores escolares.

En las aulas de estas instituciones se puede percibir la heterogeneidad de origen, ya que se cuenta con alumnos de las tres regiones naturales del país, observándose discriminación a los alumnos provenientes de la sierra y en una mínima proporción a alumnos de la selva.

Para finalizar con esta caracterización de la población estudiada, un 10% aproximadamente de alumnos pertenecen a pandillas perniciosas y tienen problemas de consumo de marihuana y alcohol. Estos alumnos en su mayoría provienen de hogares disfuncionales y escaso ingreso económico.

De la población descrita, se decidió escoger a los alumnos que cursaban el 3er año de secundaria de todas las instituciones pertenecientes a la red 7. Los instrumentos sólo fueron aplicados a 5 de las 6 instituciones, ya que por dificultades en el acceso, se descartó la sexta entidad educativa.

Los participantes fueron 507 alumnos y alumnas de los cuales, 42,4% son hombres y 57,6% son mujeres, tal y como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1

Distribución de la muestra según sexo

Sexo	Número de alumnos	%
Hombres	215	42,4
Mujeres	292	57,6
Total (N)	507	100

En cuanto a la edad, existe un mayor porcentaje de alumnos de 14 años (48,9%), seguidos de los de 15 años (31,8%), mientras que el menor número de alumnos lo constituye los de 17 años (2,2%), como se puede apreciar en la tabla 2.

Tabla 2

Distribución de edades en la muestra

Edad	Número de alumnos	%
13	21	4,1
14	248	48,9
15	161	31,8
16	66	13,0
17	11	2,2
Total	507	100,0

Se aplicó un muestreo intencional no probabilístico (Kerlinger y Lee, 2002), ya que el instrumento de recolección de la información fue aplicado a todos los

alumnos y alumnas del 3er año de secundaria de cinco instituciones educativas que pertenecen a la red 7 del Callao (tabla 3).

Tabla 3

Instituciones educativas de la red 7 Callao

Instituciones educativas	Número de alumnos
I.E. 5099 Ricardo Palma	112
I.E. 5139 Las Colinas	69
I.E. 5026 José María Arguedas	72
I.E. 5074 Alcides Spelucín Vega	129
I.E. 5085 Ramiro Prialé Prialé	125
Total	507

En cuanto a la aplicación de la guía de observación participaron un directivo por institución y el respectivo encargado de la biblioteca, como se presenta en la tabla 4.

Tabla 4

Distribución de la muestra según guía de observación

Instituciones educativas	Directivo	Encargado de la biblioteca
I.E. 5099 Ricardo Palma	1	1
I.E. 5139 Las Colinas	1	1
I.E. 5026 José María Arguedas	1	1
I.E. 5074 Alcides Spelucín Vega	1	1
I.E. 5085 Ramiro Prialé Prialé	1	1
Total	5	5

Instrumentos de investigación

Se diseñaron dos instrumentos: un cuestionario dirigido a los alumnos (ver ficha técnica anexo 1) y una guía de observación (ver ficha técnica anexo 2). Se utilizaron dos tipos de preguntas “cerradas politómicas o categorizadas” y “cerradas dicotómicas” (Murillo, 2004), en ellas también se aplicaron escalas de intensidad. En cuanto al orden y disposición de los ítems se utilizó el criterio de lo general a lo particular, por tanto, no se siguió el orden de las dimensiones.

Los instrumentos fueron contruidos por la investigadora siguiendo el enfoque teórico de Ramón Pérez Juste, y se han adaptado los aspectos: actividades, secuencia, temporalización, recursos y flexibilidad como dimensiones de acuerdo a la naturaleza del Plan Lector Nacional y a los objetivos que persigue.

Se realizó la validez de contenido por juicio de expertos. Se recurrió al criterio de 6 jueces expertos en el área, en metodología de la investigación y en estadística; todos se desempeñan como docentes en el nivel superior. Luego, se aplicó el Coeficiente V de Aiken a los dos instrumentos. El cuestionario dirigido a los alumnos obtuvo un coeficiente de 0.91 (ver anexo 3) y la guía de observación obtuvo un coeficiente de 0.89. (ver anexo 4)

Para obtener la confiabilidad del cuestionario, se aplicó una prueba piloto a 30 alumnos de la I.E. 5080 Sor Ana de los Ángeles ubicada en la ciudad satélite Santa Rosa Callao; se eligió esta institución por ubicarse cerca a la red y porque sus alumnos comparten características similares a la muestra. El tiempo de duración promedio del cuestionario fue de 30 minutos. Se aplicó el análisis estadístico correspondiente y se obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach total de .928 (ver anexo 5).

A continuación se detallarán los dos instrumentos con sus indicadores correspondientes:

Instrumento 1: Cuestionario sobre el Plan Lector dirigido a alumnos

Consta de 78 ítems que de acuerdo a sus características se distribuyen en: 69 ítems con escalas de valoración de 1 a 5 puntos, 8 ítems descriptivos y un ítem dicotómico. Puede ser administrado a alumnos del tercer, cuarto o quinto año de educación secundaria. El tiempo de administración oscila entre 25 a 30 minutos. El cuestionario consta de 4 dimensiones: la primera describe las actividades de iniciativas para la implementación y estrategias de lectura; la segunda, se refiere a la temporalización; la tercera a la flexibilidad y la última a los recursos; se muestra en la matriz de consistencia en el anexo 6.

Con respecto al procesamiento estadístico y la elaboración de los resultados, a los ítems descriptivos no se les asignará puntajes ya que cada uno presentará la caracterización de una realidad y la naturaleza de sus alternativas no permite el procesamiento estadístico; éstos ofrecerán cifras y porcentajes, para detallar con más exactitud las acciones que involucran al Plan Lector. Los ítems con escalas de valoración serán agrupados por dimensiones y proporcionarán resultados por subdimensiones y por su totalidad. Por ello, para determinar el nivel de ejecución del Plan Lector se determinarán valores a partir de la suma de las dimensiones, y tomando en cuenta los percentiles 25 y 75.

El procesamiento estadístico del cuestionario culmina con una variable ficticia llamada “dimensión total” para determinar el nivel de ejecución del Plan Lector. Para ello, se ha sumado las dimensiones, el puntaje ha sido planteado en los siguientes intervalos, que configuran los niveles de ejecución:

a) Nivel bajo: De 81 a 188 puntos.

Este nivel significa que el Plan Lector no ha alcanzado los objetivos mínimos de concreción del programa. Que se encuentra en una fase incipiente y que sus acciones no se concretizan en prácticas que promuevan la lectura y el desarrollo de estrategias.

b) Nivel medio: De 189 a 235 puntos

Este nivel considera que el Plan Lector ha alcanzado los objetivos mínimos de concreción del programa. Las acciones se concretizan en prácticas que promueven la lectura y el desarrollo de estrategias pero no las utilizan de manera continua e integral en todas las fases del programa.

c) Nivel alto: De 236 a 306 puntos

Este nivel considera que el Plan Lector ha alcanzado exitosamente con todos los objetivos del programa. Las acciones se concretizan en prácticas exitosas que promueven la lectura por placer. El desarrollo de estrategias de lectura contribuye a elevar los niveles de comprensión.

A continuación se explicará cada dimensión, se detallarán los descriptores componentes de cada subdimensión y las tablas de puntaje correspondientes:

Dimensión 1: Actividades

Consta de 55 ítems que miden aspectos relacionados a las iniciativas para la implementación del Plan Lector, estrategias de lectura utilizadas por los profesores, estrategias utilizadas por los alumnos y estrategias de evaluación. Esta dimensión se divide en 4 subdimensiones:

Subdimensión 1: Iniciativas para la implementación del Plan Lector.

Consta de 6 ítems distribuidos en 2 descriptores:

- a) Campañas de promoción, existencia de afiches, pancartas o murales.
- b) Evaluación de las actividades de implementación.

El puntaje ha sido planteado en los siguientes intervalos, que configuran los niveles de ejecución: bajo de 7 a 15 puntos, medio de 16 a 19 puntos y alto de 20 a 28 puntos.

Subdimensión 2: Estrategias de lectura utilizadas por los profesores.

Está compuesta por 31 ítems distribuidos en 2 descriptores.

- a) Estrategias antes, durante y después de la lectura utilizadas por los profesores en sus interacciones didácticas.
- b) Estrategias para la animación a la lectura.

El puntaje ha sido planteado en los siguientes intervalos, que configuran los niveles de ejecución: bajo de 31 a 95 puntos, medio de 96 a 119 puntos y alto de 120 a 151 puntos.

Subdimensión 3: Estrategias utilizadas por los alumnos. Está compuesta por 7 ítems y el descriptor estrategias de lectura utilizadas por los alumnos. El puntaje ha sido planteado en los siguientes intervalos, que configuran los niveles de ejecución: bajo de 7 a 20 puntos, medio de 21 a 26 puntos y alto de 27 a 35 puntos.

Subdimensión 4: Estrategias de evaluación. Está compuesta por 11 ítems y 2 descriptores:

- a) Estrategias de evaluación utilizadas por el profesor
- b) Evaluación del programa según el grado de satisfacción

Dimensión 2: Temporalización.

Subdimensión 1: Cumplimiento de lo planificado en el tiempo previsto.

Está compuesto por 2 ítems y un descriptor: número de títulos leídos en el año escolar.

Subdimensión 2: Distribución del tiempo. Consta de un ítem y de un descriptor: distribución de los tiempos adecuados a las exigencias de las actividades de enseñanza - aprendizaje.

Dimensión 3: Flexibilidad

Está compuesta por un ítem y un descriptor: El plan lector muestra flexibilidad ante circunstancias no previstas o planeadas.

Dimensión 4: Recursos

Está compuesta por 5 descriptores y 19 ítems.

Subdimensión 1: Selección. Consta de un ítem y de un descriptor: selección de títulos de los textos y obras literarias.

Subdimensión 2: Procedencia. Consta de un ítem y de un descriptor: procedencia de los textos.

Subdimensión 3: Textos continuos y discontinuos. Consta de 15 ítems y 2 descriptores: utilización de textos continuos y utilización de textos discontinuos.

Subdimensión 4: Utilización. Consta de un ítem y de un descriptor: número de alumnos aproximados de alumnos que cuentan con las obras literarias o títulos.

Subdimensión 5: Biblioteca. Consta de un ítem y de un descriptor: uso de la biblioteca.

Instrumento 2: Guía de observación

Este instrumento consta de 10 ítems. Puede ser administrado a una institución educativa de educación básica regular. El tiempo de administración es de 30 minutos a más. La guía está dirigida al director o personal directivo y al personal encargado de la biblioteca. La guía consta de 3 dimensiones, tal y como se muestra en la matriz de consistencia en el anexo 7. Debido al número de la muestra de instituciones educativas no se realizará el procesamiento estadístico, más sus resultados serán descritos.

Dimensión 1: Actividades

Consta de la subdimensión: iniciativas para la implementación del plan lector y observa aspectos relacionados a las campañas de promoción, y existencia de afiches, pancartas o murales que promuevan la lectura. Está conformada por un solo ítem.

Dimensión 2: Secuencia

Consta de la subdimensión: orden del desarrollo de las lecturas y observa si las actividades responden a una secuencia de estrategias de lectura, títulos y tipos de texto a través de la elaboración de un Plan Anual de Plan Lector. Está conformada por un solo ítem.

Dimensión 3: Recursos

Consta de 1 subdimensión, 2 descriptores y 8 ítems que observan y verifican aspectos relacionados a los recursos físicos existentes en las bibliotecas de las 5 instituciones educativas. Está compuesta por 2 descriptores; el primero, verifica la existencia y número de obras

literarias en la biblioteca y el registro de visitas; y el segundo, el uso de la biblioteca a través del número de visitantes a la biblioteca para leer o solicitar libros en calidad de préstamo.

Procedimientos

El estudio ha sido dividido en 7 fases:

Primera fase. Se diseñó y elaboró el proyecto de investigación usando información de bibliotecas personales, la biblioteca central de la UNMSM y de la biblioteca de postgrado de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle, entre otras. Se accedieron, principalmente, a páginas y buscadores confiables de internet, donde se obtuvo estudios internacionales completos como PISA, LLECE, la lectura en España 2008, entre otros, contemplados en las referencias. Cabe indicar que un 50% de libros de especialidad fueron descargados e impresos de versiones en PDF. El proyecto fue aprobado el 4 de noviembre de 2009 según resolución de decanato N°392-2009-FE-USIL.

Segunda fase. Se procedió a la extensión de cartas al jurado para la validación por criterio de jueces. Se realizó entre el mes de noviembre y la primera semana de diciembre. Una vez que se contó con los resultados de la validación se levantaron las observaciones y se volvió a someter a la evaluación de jueces. Se aplicó el coeficiente V de Aiken y se obtuvo 0.91 en el cuestionario y 0,89 en la guía de observación.

Tercera fase. Luego, se procedió a aplicar la prueba piloto; se decidió por la institución educativa Sor Ana de los Ángeles, también ubicada en el Callao. Está situada cerca a las instituciones parte de la muestra y además comparten estudiantes con características socioeconómicas similares. Se cursó la carta respectiva y se obtuvo el permiso. Luego, se coordinó con la asesora de Comunicación acerca de los horarios y se aplicaron los cuestionarios a un aula de 30 alumnos. Esta prueba permitió corregir cuestiones de estilo y términos que muchos alumnos no entendían a cabalidad. También permitió recoger algunas

sugerencias, por parte de los profesores de esa institución y principalmente de la asesora. La información fue procesada en el software estadístico SPSS 15.0 y aplicó la prueba de confiabilidad del Alfa de Cronbach con un resultado de 0.928.

Cuarta fase. Se cursó cartas a los directores y a las directoras de las 6 instituciones educativas, hallando respuesta sólo en 5 de ellas. Una vez obtenidos los permisos, se estableció el primer contacto con los subdirectores del nivel, coordinadores del área de comunicación, profesores de comunicación y en algunos casos con los auxiliares de educación o con el mismo director o directora acerca del horario de las aulas del 3er año de secundaria.

Quinta fase. La visita a las instituciones se realizó en el mes de diciembre del 2009. Se aplicaron las encuestas con el apoyo de los profesores de Comunicación, en la mayoría de casos. Se coordinaron fechas entre el 7 y el 21 de diciembre, con el fin de no entorpecer las labores escolares y se utilizaron horas en las que los alumnos no contaban con un profesor de aula. En instituciones que contaban de 4 a 6 secciones de 3er año, las encuestas fueron aplicadas en dos o más días de visita. Con respecto a las guías de observación se aplicaron en distintas fechas de acuerdo a la disponibilidad de los directores o de los encargados de las bibliotecas.

Sexta fase. Las encuestas fueron codificadas y procesadas haciendo uso del paquete estadístico SPSS. Las respuestas de los 507 cuestionarios fueron codificados y fueron ingresados al sistema durante los meses de enero y febrero del 2010. Luego, se aplicaron análisis descriptivos y frecuencias.

Séptima fase. El proceso de enriquecimiento del marco teórico fue permanente, aunque se enfatizó en su elaboración en los meses de abril y mayo. El procesamiento estadístico, redacción de resultados y discusión se abordaron durante los meses de marzo a julio.

RESULTADOS

Para la obtención de los resultados se ha utilizado el análisis estadístico descriptivo por frecuencias. Se presentarán según el orden de los objetivos específicos planteados, así como las tablas y figuras correspondientes. Finalmente, para responder al objetivo general se presentará los hallazgos acerca del nivel de ejecución del Plan Lector. A continuación se detallarán los resultados según los objetivos específicos:

Iniciativas para la implementación del Plan Lector

Para responder al objetivo específico Nro. 1 los hallazgos indican que el nivel de ejecución de las iniciativas para la implementación del Plan Lector alcanzado en el total de instituciones es medio. Las respuestas de 159 alumnos que corresponde a 31.4% ubican a las instituciones en un nivel bajo de ejecución. La opinión de 200 alumnos que representa al 39,4% considera que sus instituciones tiene un nivel medio. Finalmente, el 29,2% que representa a 148 alumnos consideran que se encuentran en un nivel alto. Cabe resaltar que los tres niveles no muestran diferencias significativas; ya que existen instituciones que presentan actividades e iniciativas que promueven la lectura en la parte externa e interna del aula pero no se desarrolla de forma continua. El nivel bajo demuestra que algunas instituciones no realizan ninguna actividad de fomento a la lectura visible.

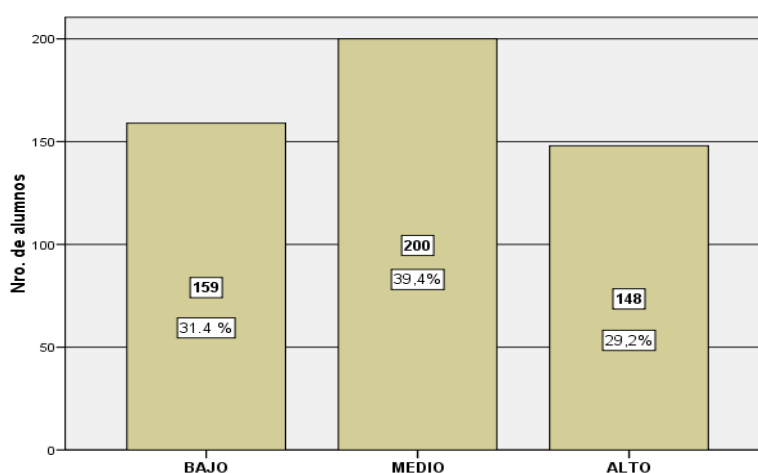
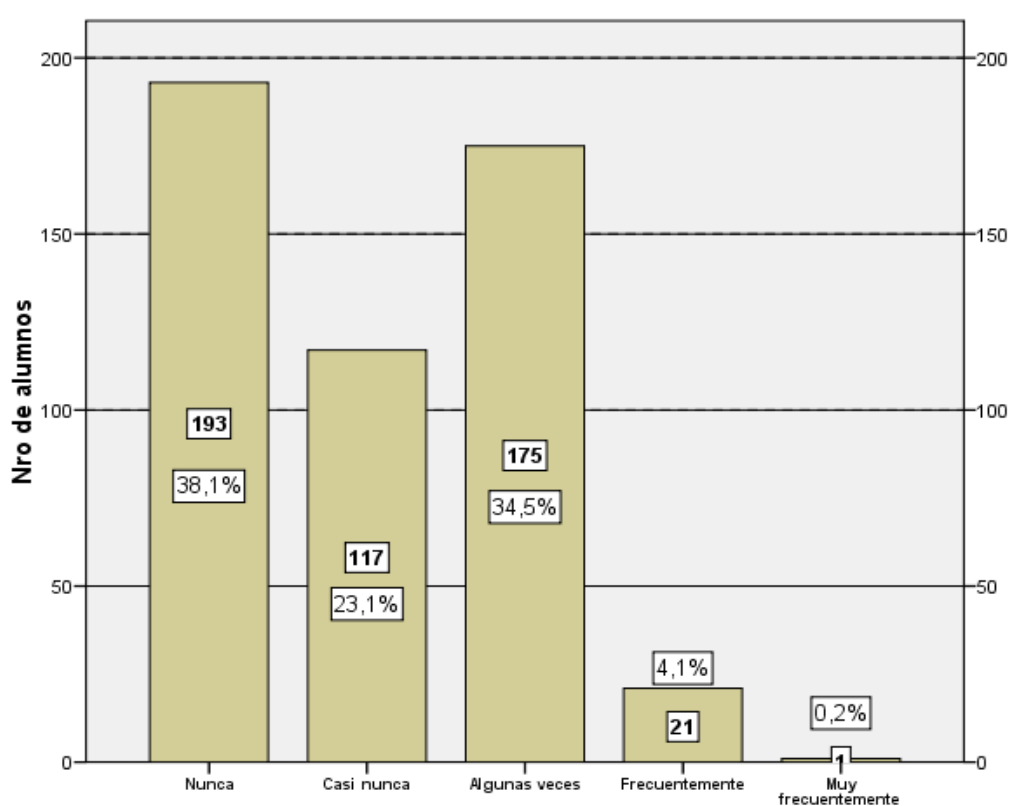


Figura 1. Distribución de niveles de ejecución según iniciativas para la implementación del Plan Lector

En este aspecto se han considerado las actividades para promocionar el Plan Lector y su evaluación. En cuanto a la primera, se les preguntó a los alumnos con qué frecuencia se realizaban campañas de promoción, pasacalles internos o externos; los resultados muestran que el 61.2% nunca o casi nunca ha participado en este tipo de actividades. Se puede apreciar que sólo una o dos instituciones planifican este tipo de actividad. El 4.1% que representa a 21 alumnos manifiesta que participa frecuentemente en actividades de promoción a la lectura, mientras que 1 alumno que representa al 0,2% manifiesta que participa muy frecuentemente en estas actividades.



$n = 507$

Figura 2. Distribución de alumnos por campañas, pasacalles internos o externos para promover la lectura

Cuando se les pregunta a los alumnos la frecuencia con la que participan en actividades de fomento a la lectura, el 49,3 que representa a 250 alumnos opinan que sólo participan algunas veces, un 29 % aproximadamente que representa a 144 alumnos manifiestan que nunca o casi nunca ha participado en actividades para fomentar la lectura en su institución educativa, sólo un 7, 9% que representa a 40 alumnos manifiestan que siempre participa en dichas actividades.

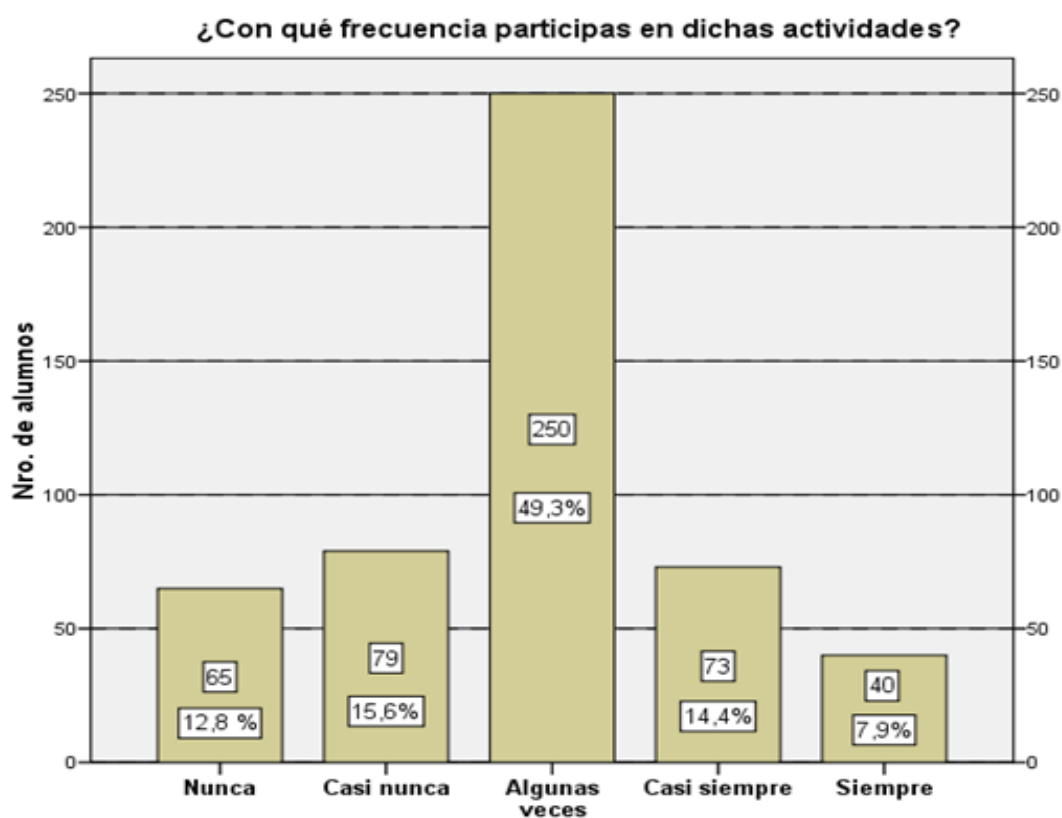


Figura 3. Distribución de alumnos según la frecuencia que participan en actividades de fomento a la lectura

En cuanto a la evaluación de las actividades de implementación se les pregunta a los alumnos qué le parecen las actividades para fomentar el Plan Lector que se organizan en su institución educativa. Los resultados muestran que existe un alto porcentaje de alumnos, casi un 60%, que afirma que las actividades que se realizan son buenas o muy buenas. Sólo un 5% manifiesta que son malas o muy malas. Si se toma en cuenta, que las actividades de fomento a la lectura no involucran a un porcentaje alto de la muestra; la percepción de los alumnos es positiva, no obstante, las escasas actividades que se realizan.

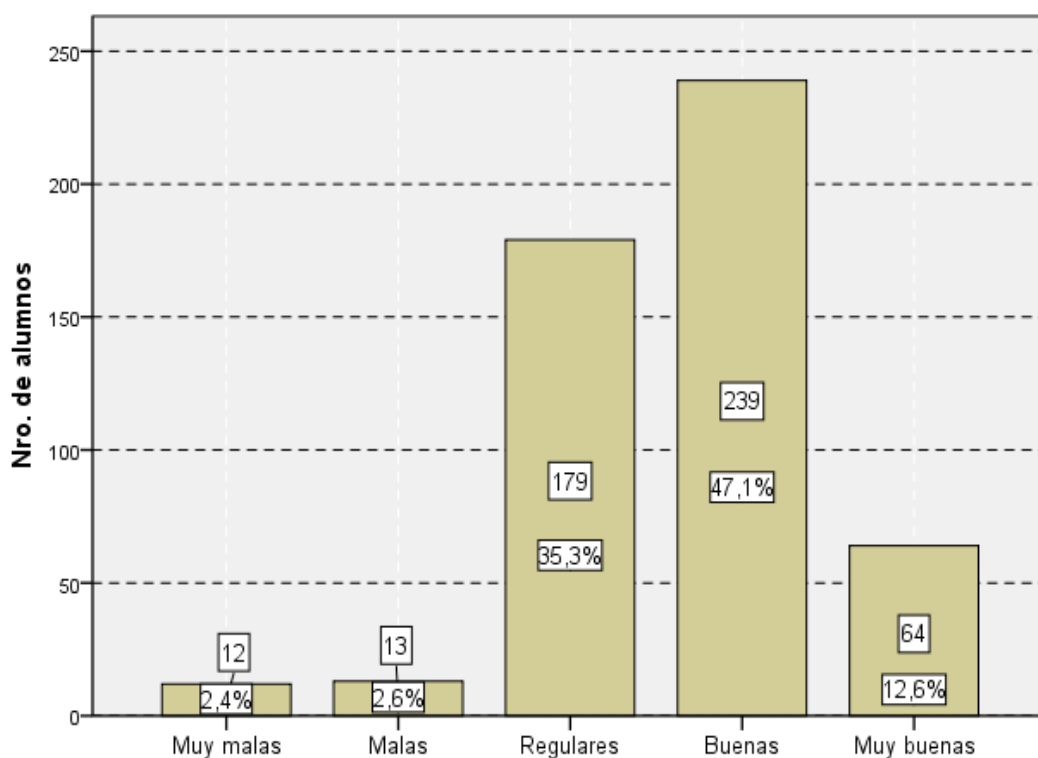


Figura 4. Distribución de alumnos según cómo les parecen las actividades para fomentar el Plan Lector en sus instituciones educativas

Estrategias de lectura utilizadas por los profesores.

Para responder al objetivo específico 2, se presentará el nivel de ejecución de las estrategias de lectura, luego se describirá las estrategias antes, durante y después de la lectura y, por último, las estrategias para la animación a la lectura.

El nivel de ejecución de las estrategias de lectura aplicada por los profesores es de nivel medio. La percepción del 26,6% que corresponde a 135 alumnos considera que el nivel de ejecución es bajo. El 47,9% que representa a 243 alumnos considera que el nivel de ejecución de las estrategias de lectura es medio y el 25,4% que representa a 129 alumnos considera que el nivel es alto. Los resultados demuestran que las estrategias antes, durante y después de la lectura se vienen aplicando en las instituciones educativas. En las siguientes figuras se especificará cada una de las estrategias.

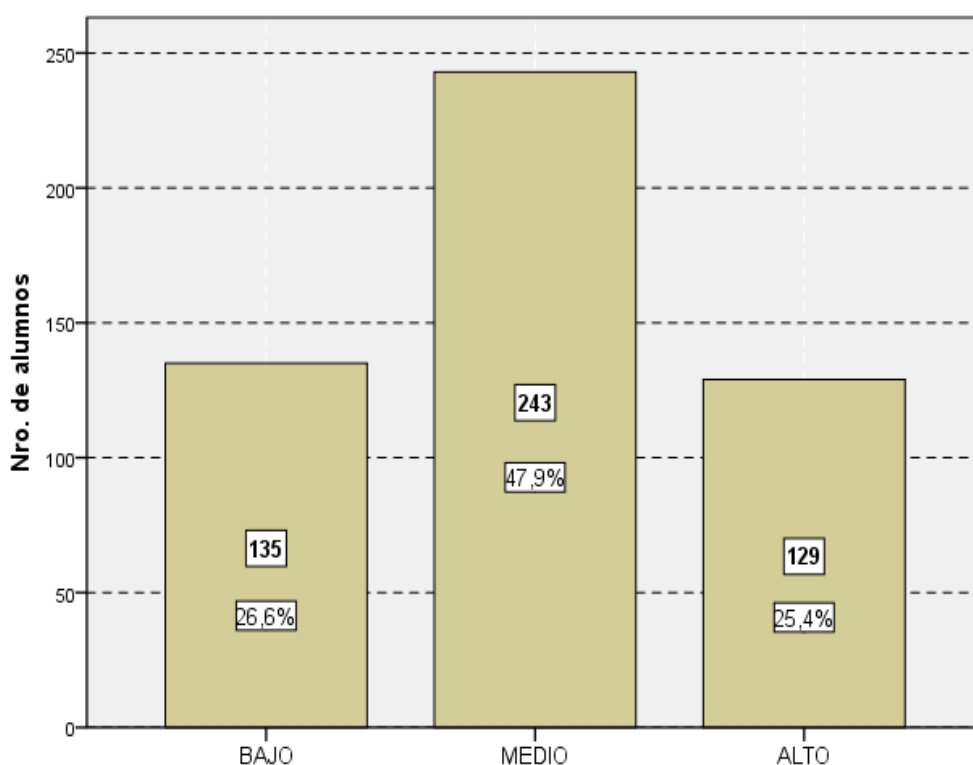


Figura 5. Distribución de alumnos según el nivel de aplicación de las estrategias de lectura utilizadas por los profesores

A continuación se presentará la descripción de los resultados de las estrategias antes, durante y después de la lectura

Estrategias antes de leer un texto utilizadas por los profesores

Una de las estrategias claves antes de iniciar la lectura es cuando el profesor muestra, analiza y comenta la portada y la contraportada del libro que va a leer. Se observa lo siguiente: un 5,9% que representa a 30 alumnos sostiene que su profesor o profesora nunca ha utilizado la estrategia, el 8,1% que representa 41 alumnos considera que casi nunca sus profesores han utilizado esta actividad. El 30,2% que representa a 153 alumnos declara que algunas veces han utilizado esta estrategia y el 34,5 % que representa a 175 alumnos declara utilizarla frecuentemente. (figura 6).

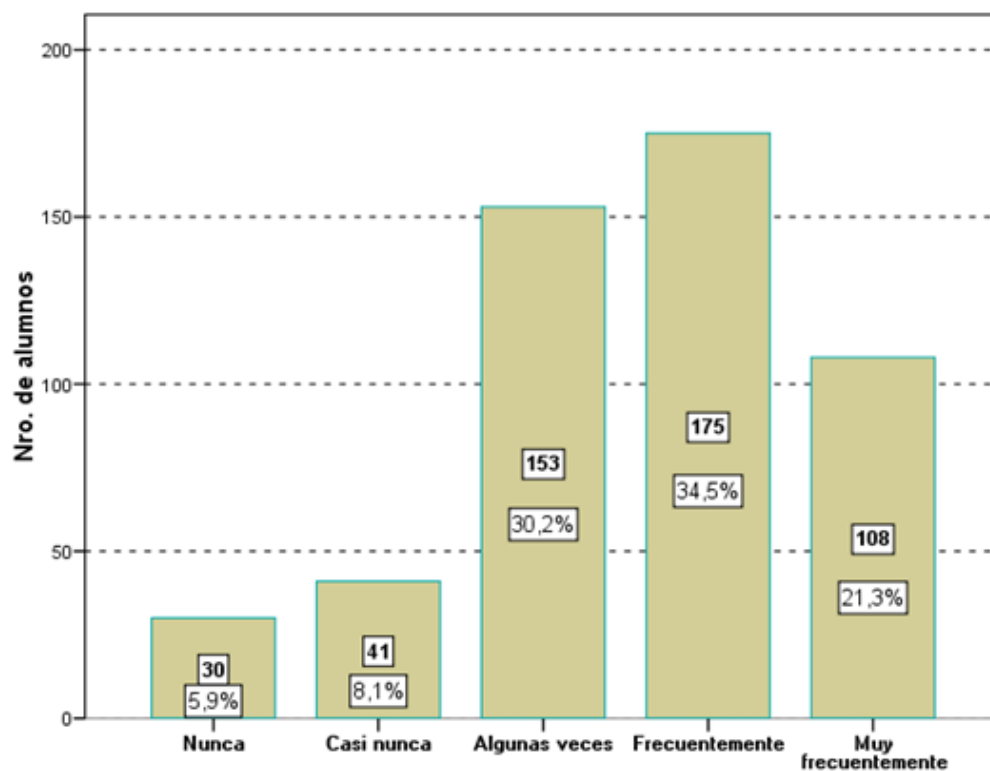


Figura 6. Distribución de alumnos según la frecuencia con la que sus profesores muestran, analizan y comentan la portada y la contraportada del libro que van a leer

Respecto a la estrategia si los profesores hablan acerca del autor y hacen un comentario de la obra a leer; el 40,8 % que representa a 207 alumnos declara que es una actividad frecuente en sus clases, el 31,6 % que representa a 160 alumnos declara que la utiliza muy frecuentemente. Sólo el 2,2% que representa a 11 alumnos sostiene no haber participado de ella nunca, y un 5,9% que representa a 30 alumnos sostiene que casi nunca su profesor ha utilizado esta estrategia.

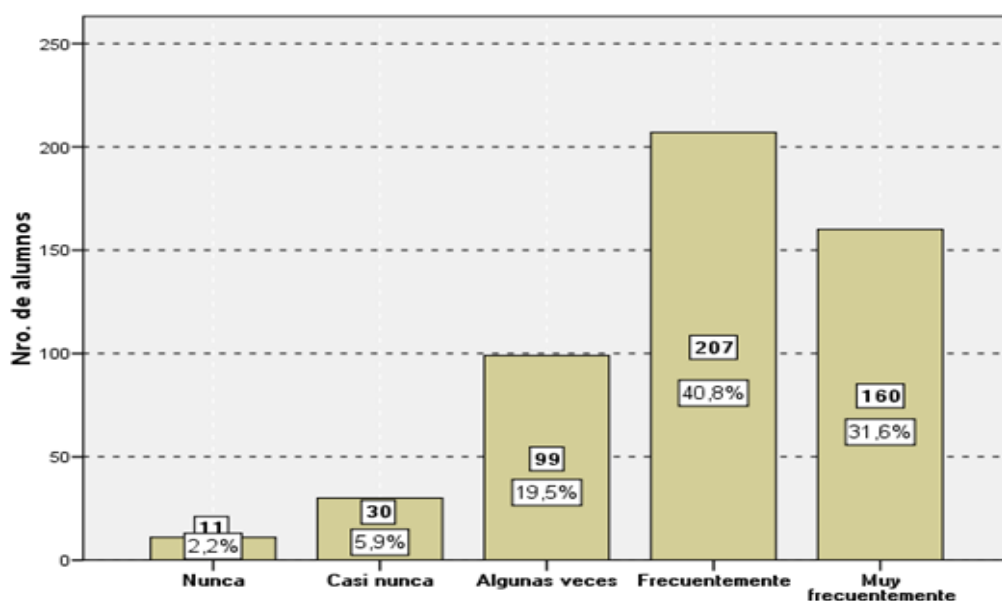


Figura 7. Distribución de alumnos según la frecuencia con la que sus profesores hablan acerca del autor y hacen un comentario de la obra

Otra de las estrategias que ayuda a plantear algunas predicciones iniciales sobre el contenido del texto es el mostrar gráficos e ilustraciones y formular preguntas a partir de ellas. Los resultados arrojan que el 8,1% que representa a 41 alumnos declara que su profesor nunca ha mostrado gráficos, ilustraciones o ha formulado preguntas a partir de ellas antes de leer un texto. El 10,5% que representa a 53 alumnos declara que su profesor casi nunca lo ha hecho. El mayor porcentaje corresponde al 33,7% que declara que su profesor lo realiza frecuentemente, aunque no muy lejos el 32% declara que se ha realizado algunas veces. Sólo el 15,8% considera que se realiza muy frecuentemente. Esto significa que la práctica docente está siguiendo los pasos que sugiere el Ministerio de Educación y se sitúa dentro del enfoque interactivo (figura 8).

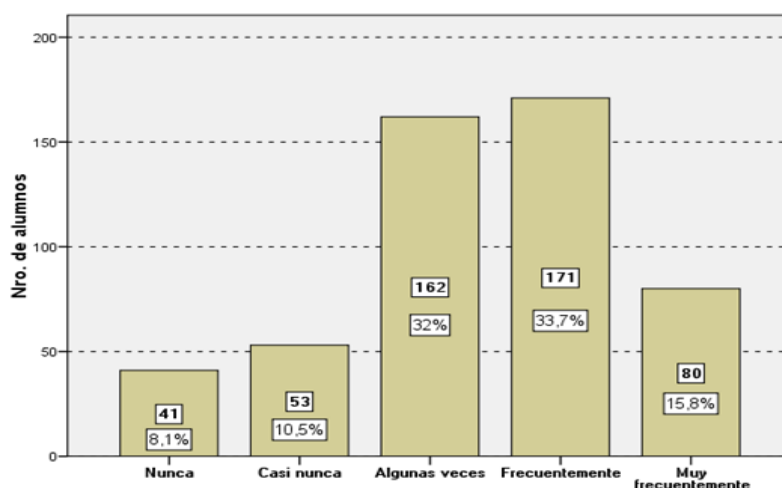


Figura 8. Distribución de alumnos según la frecuencia con la que sus profesores muestran los gráficos e ilustraciones y formulan preguntas a partir de ellas

Con respecto a la frecuencia con la que los profesores analizan y comentan el título antes de leer el texto, el 13,6% que representa a 69 alumnos declara que nunca o casi nunca se ha realizado la estrategia. El 19,9% que representa a 101 alumnos declaran que sus profesores los han hecho algunas veces; el mayor porcentaje 39,8%, que representa a 202 alumnos declara que su profesor la utiliza en el aula frecuentemente y el 26,6% que representa a 135 alumnos afirman que el profesor la desarrolla muy frecuentemente.

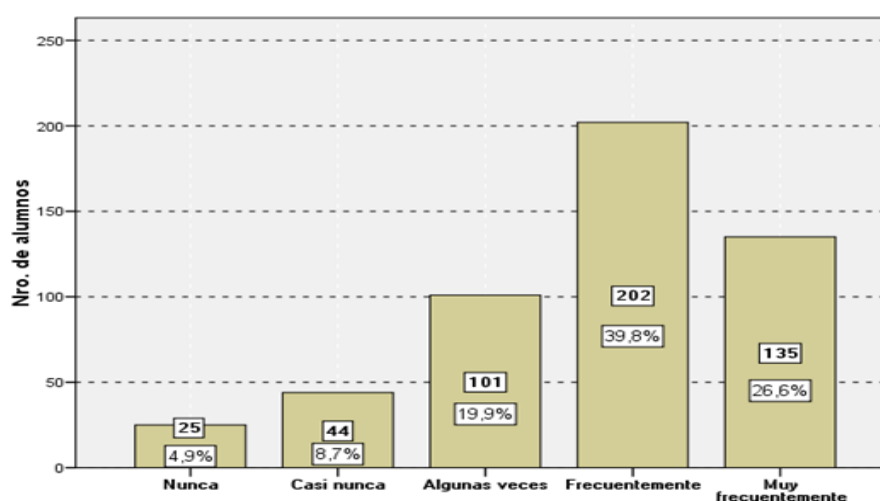


Figura 9. Distribución de alumnos según la frecuencia con la que sus profesores analizan y comentan el título

Esta es una de las estrategias más importantes que el profesor debe desarrollar en el alumno ya que la comprensión se concretará en la medida que el alumno emita y contraste las predicciones. Con respecto a esta estrategia un 10,6% que representa a 54 alumnos declara que nunca o casi nunca sus profesores predicen con ellos acerca de lo que tratará el texto a leer. Un 22,3 % que representa 113 alumnos declara que lo realizan algunas veces. El 67,1 % que representa a 340 alumnos percibe que sus profesores lo realizan frecuentemente o muy frecuentemente.

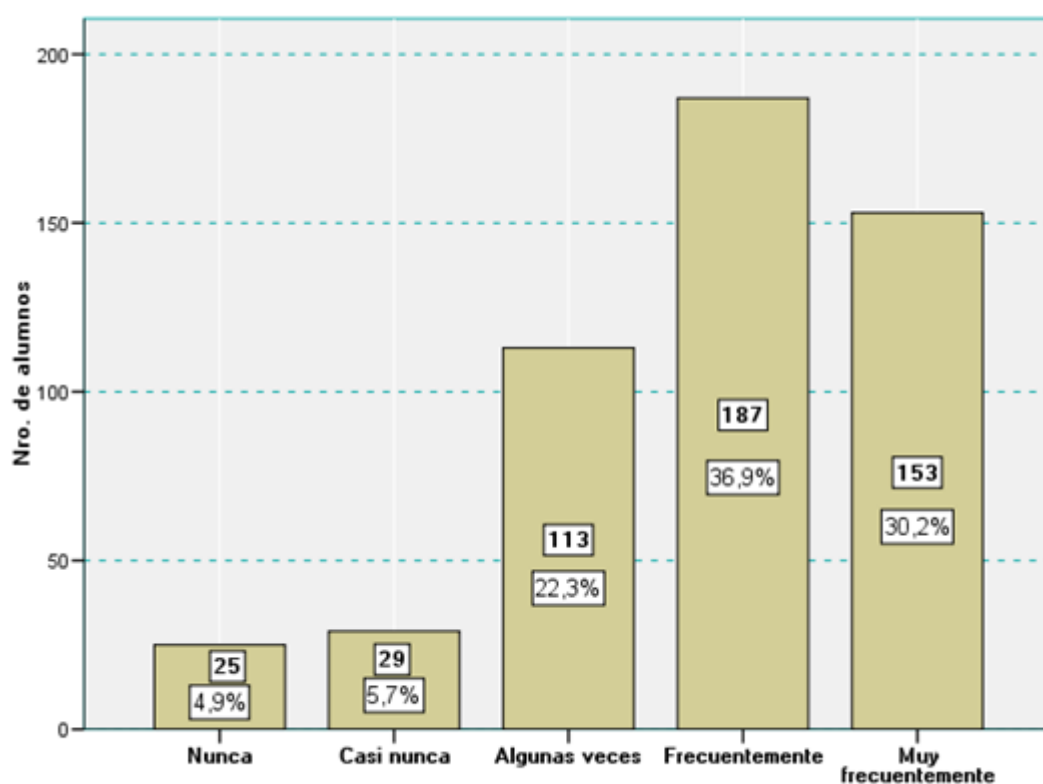


Figura 10. Distribución de alumnos según la frecuencia con la que sus profesores predicen con sus alumnos acerca de lo que tratará el texto

Estrategias durante la lectura de un texto utilizadas por los profesores

En la tabla 5 se presenta la frecuencia con la que el profesor o profesora realiza estrategias durante la lectura. Entre las más utilizadas se encuentran la identificación de las ideas principales, 352 alumnos que representan al 69,4% manifiestan que se desarrolla en clase frecuentemente o muy frecuentemente; otras de las estrategias, que se desarrolla con el mismo porcentaje es la inferencia del significado de palabras desconocidas o nuevas a partir del contexto, y por último, un 61,7% que representa a 313 alumnos manifiesta que sus profesores les piden que lean en silencio frecuentemente o muy frecuentemente.

La estrategia durante la lectura menos utilizada por los profesores es la actividad que consiste en promover la relación de experiencias personales con la lectura; 156 alumnos que representan a 30,8% manifiestan que nunca o casi nunca sus profesores la realizan y 158 alumnos que representa al 31,2% manifiesta que la realizan algunas veces.

Tabla 5. *Respuestas para la pregunta ¿Con qué frecuencia tu profesor o profesora indica que se realicen las siguientes actividades durante la lectura de un texto?*

Estrategia	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente	Total
Les pide que lean en silencio	50	25	119	145	168	507
Les pide que lean en voz alta	65	51	134	129	128	507
Les pide a los alumnos que resalten, subrayen o tomen apuntes	22	34	129	161	161	507
Les pide que hagan una relectura parcial o total del texto.	40	61	157	165	84	507
Les pide que identifiquen las ideas principales de un párrafo o texto con los alumnos	18	35	102	200	152	507
Les pide que infieran el significado de palabras desconocidas o nuevas a partir del contexto	20	26	109	182	170	507
Les pide que elaboren mapas conceptuales, mapas mentales u otros para explicar el argumento de una obra	35	71	145	150	106	507
Les pide que relacionen experiencias personales con la lectura	70	86	158	135	58	507

Estrategias después de leer un texto utilizadas por los profesores

En la tabla 6 se muestra la frecuencia de las estrategias después de la lectura. Respecto a las estrategias más utilizadas se encuentran; en primer lugar, la formulación de preguntas de comprensión lectora, 416 de 507 alumnos que representa un 82,1% declaran que sus profesores lo hacen frecuentemente y muy frecuentemente; y en segundo lugar, es la que consiste en pedirles a los alumnos que reconozcan la estructura de un texto, 326 alumnos que representan a un 64,3% manifiestan que sus profesores la realizan frecuentemente o muy frecuentemente.

En cuanto a las estrategias menos utilizadas se encuentran el debate sobre las lecturas realizadas, un 28,3% que representa a 143 alumnos manifiestan que nunca o casi nunca han realizado esta actividad. Otra de las estrategias es la elaboración de mapas conceptuales u otros organizadores visuales, 125 alumnos que representan a un 24,7% manifiestan que nunca o casi nunca la realizan y un 31,4% manifiesta que la realiza algunas veces.

Tabla 6. *Respuestas para la pregunta ¿Con qué frecuencia tu profesor o profesora indica que se realicen las siguientes actividades después de la lectura de un texto?*

Estrategia	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente	Total
Les pide que reconozcan el tema del texto	21	36	148	210	92	507
Les pide que reconozcan la estructura de un texto (argumentativo, narrativo, expositivo, entre otros.)	16	40	125	214	112	507
Les pide que ubiquen o elaboren la idea principal con los alumnos	18	45	155	175	114	507
Les pide que infieran el significado de palabras desconocidas a partir del contexto	24	32	142	177	132	507
Les pide que resuman las lecturas realizadas	27	40	123	182	135	507
Les pide que redacten textos a partir de lo leído	38	62	183	143	81	507
Les pide que elaboren mapas conceptuales u otros a partir de información importante de un texto	47	78	159	136	87	507
Les pide que contesten preguntas de comprensión lectora.	10	20	61	149	267	507
Les pide que debatan sobre las lecturas realizadas	53	90	169	129	66	507
Les pide que realicen comentarios de texto.	29	47	126	153	152	507

Estrategias para la animación a la lectura

Según los datos obtenidos, la estrategia más utilizada por los profesores para animar a leer a los alumnos en su tiempo libre es el comentario de lecturas realizadas, 337 alumnos que representan a un 66,4% manifiestan que se realiza frecuentemente o muy frecuentemente.

Entre las estrategias menos utilizadas se encuentran el fomento de intercambio de libros, un 59% de los alumnos afirman que nunca o casi nunca lo realizan; y la recomendación de programas de TV o radio relacionados con libros, un 56% de alumnos, así lo manifiestan. Este punto se relaciona directamente con la falta de programas culturales en el país y también con la falta de interés por parte de los profesores en aprovechar las ventajas que pueden tener los medios de comunicación en la educación. Otro dato que llama la atención es la organización de debates sobre libros, un 41,8% manifiesta que nunca o casi nunca sus profesores lo realizan.

Tabla 7. *Respuestas para la pregunta ¿Con qué frecuencia tu profesor o profesora de Comunicación utiliza las siguientes actividades para animarte a leer en tu tiempo libre?*

Estrategia	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente	Total
Recomienda programas de TV o radio relacionados con libros	187	97	154	47	22	507
Recomienda el uso de bibliotecas	87	81	168	128	43	507
Organiza debates sobre libros	115	97	164	100	31	507
Recomienda películas relacionadas con obras literarias	95	72	174	99	67	507
Comenta lecturas realizadas	23	32	115	205	132	507
Recomienda u organiza representaciones o dramatizaciones de obras literarias	46	84	192	117	68	507
Comenta artículos de revistas o periódicos	74	91	178	124	40	507
Fomenta el intercambio de libros	184	115	123	60	25	507

Estrategias de lectura utilizadas por los alumnos

Para responder al objetivo específico 3, los resultados de este bloque se estructuran en nivel de ejecución respecto a las estrategias de lectura utilizadas por los alumnos, la descripción de las estrategias y de la finalización de las lecturas.

Los resultados muestran que el nivel de ejecución es medio con un 38,9% que representa a 197 alumnos. El 32,15% que representa a 163 alumnos opinan que el nivel de ejecución es alto. Y un 28,9% que representa 147 alumnos opinan que el nivel de ejecución es bajo.

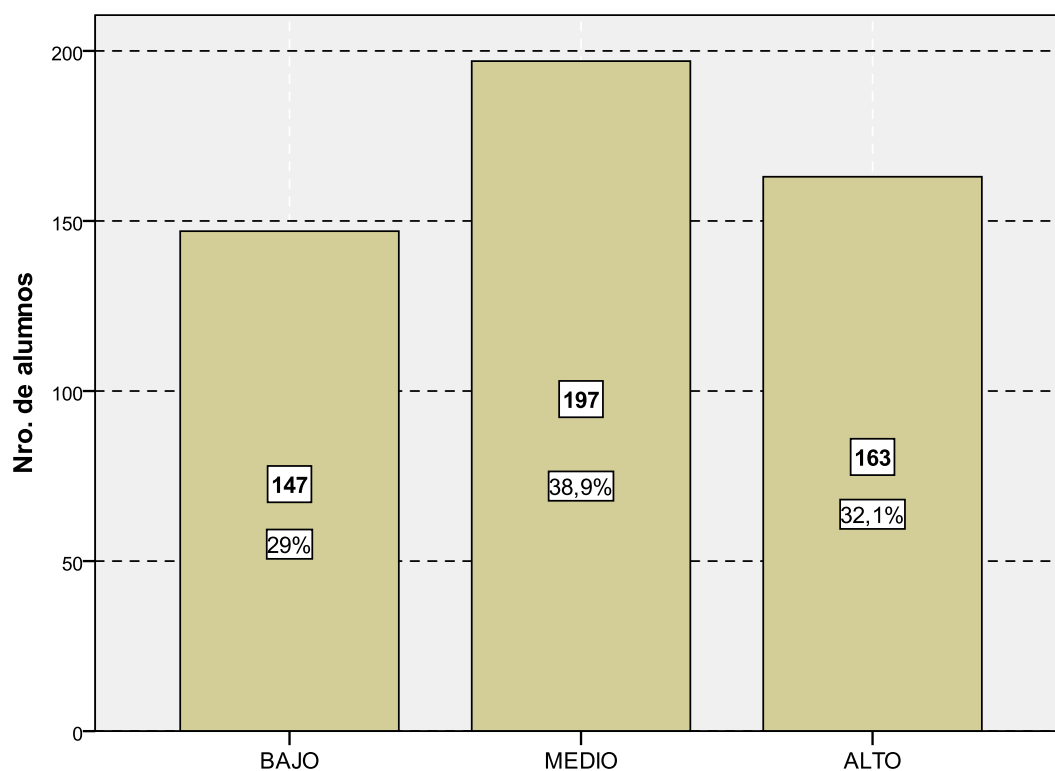


Figura 11. Distribución de alumnos según el nivel de aplicación de las estrategias de lectura utilizadas por los alumnos

Con respecto a las estrategias de lectura utilizadas por los alumnos fuera del colegio. La lectura en silencio es una de las estrategias más utilizadas por los alumnos, 289 alumnos, que representan un 57% manifiestan que la usan con frecuencia o muy frecuentemente. Otra de las estrategias más usadas es la relectura de algún párrafo o estrofa con 279 alumnos que representan un 53% de la muestra.

Las estrategias menos utilizadas son: la elaboración de organizadores visuales, 210 alumnos que representan un 41,4% opinan que nunca o casi nunca usan esta estrategia de lectura. Otras de las estrategias menos utilizadas son la lectura en voz alta con un 41,2% y la elaboración de resúmenes con un 32,1% de alumnos que manifiestan que nunca o casi nunca las realizan.

Tabla 8. *Respuestas para la pregunta: Cuando lees un texto del Plan Lector fuera del colegio ¿Con qué frecuencia realizas las siguientes actividades?*

Estrategia	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuente mente	Muy frecuente mente	Total
Lees en silencio	31	38	149	143	146	507
Lees en voz alta	106	103	174	76	48	507
Subrayas o resaltas alguna frase que te parece interesante o importante.	54	59	186	136	72	507
Vuelves a leer algún párrafo o estrofa que te gustó	36	38	154	168	111	507
Elaboras un resumen	59	104	167	120	57	507
Organizas las ideas más importantes en un mapa conceptual, mapa mental ,cuadro sinóptico u otro organizador visual	91	119	156	93	48	507

Con respecto a la frecuencia de la finalización de los textos u obras literarias del Plan Lector el 2% que representa a 10 alumnos declara no finalizar nunca las lectura, el 5,9% que representa a 30 alumnos casi nunca finaliza sus lecturas, el 39,3% que representa a 199 alumnos declara finalizar sus lectura algunas veces. Por último, el 52,6% que representa a 267 alumnos sostiene finalizarlas siempre o casi siempre. Si relacionamos el bajo número de textos que se leen durante el año con el 45% aprox. de alumnos que nunca, casi nunca o algunas veces finalizan sus textos, esto quiere decir que algunos sólo llegan a finalizar la lectura de uno o dos durante el año.

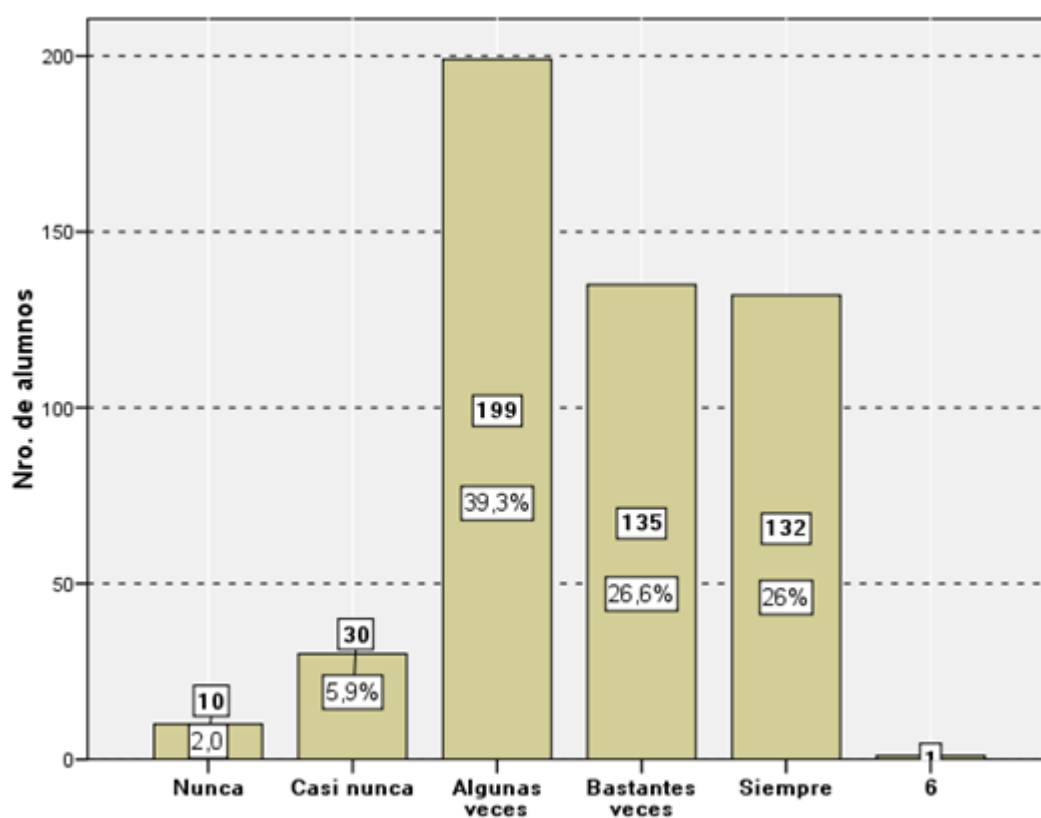


Figura 12. Distribución de alumnos según la frecuencia con la que finalizan la lectura de los libros u obras literarias del Plan Lector

Estrategias de evaluación utilizadas por el profesor

Para responder al objetivo específico 4, se detallará si los profesores evalúan o no el Plan Lector y si lo hacen qué estrategias de evaluación utilizan.

El 92,5% que representa a 469 alumnos manifiestan que sus profesores de Comunicación o de Plan Lector los evalúan a través de diversas estrategias o instrumentos, sólo un 7,5% que representa a 37 alumnos declaran que no son evaluados. Estos datos resultan contradictorios respecto a las especificaciones del Ministerio de Educación que recomiendan que el Plan Lector no debe estar sujeto a evaluaciones, interrogatorios o exigencia en la presentación de trabajos.

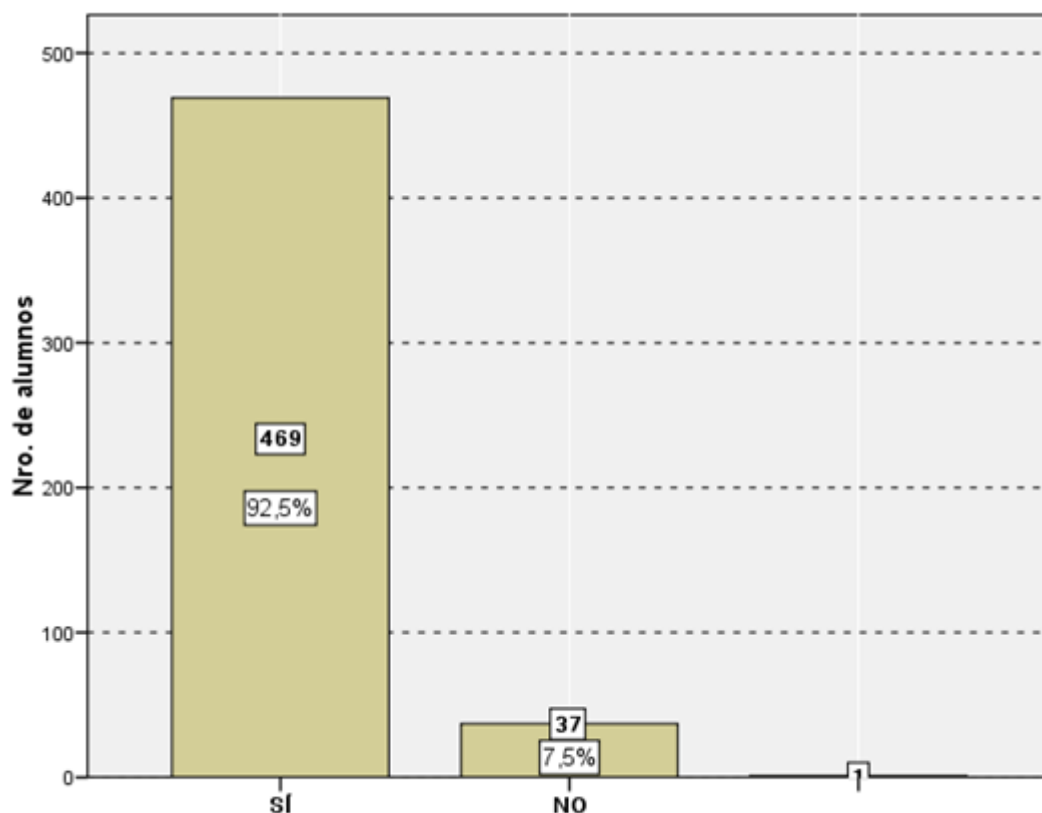


Figura 13. Distribución de alumnos según la evaluación del Plan Lector por parte de sus profesores

Se les preguntó a los alumnos acerca de las estrategias de evaluación que utilizan sus profesores, en los resultados se observan que una de las estrategias más utilizadas es el pedido de trabajos individuales, 66,9% que representa a 339 alumnos declaran haber sido evaluados bajo esa modalidad. Un 62,5% que representa a 317 alumnos declaran ser evaluados con preguntas orales frecuentemente o muy frecuentemente.

Una de las actividades menos utilizadas por los profesores de Comunicación es el pedido de la presentación de una maqueta, afiche o historieta, 50,1% que representa a 254 alumnos declaran que nunca o casi nunca sus profesores han utilizado esa actividad como una estrategia de evaluación. Otra de las estrategias menos utilizadas es la escenificación o dramatización, así lo manifiestan 180 alumnos que representan a un 35,5%.

Tabla 9. *Respuestas para la pregunta ¿Con qué frecuencia tu profesor o profesora utiliza las siguiente maneras de evaluar lo que lees en el Plan Lector?*

Estrategia de evaluación	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuente mente	Muy frecuente mente	Total
Control, práctica o ficha de lectura	57	44	155	165		507
Escenificación o dramatización	86	94	179	115	33	507
Elaboración de resúmenes	42	45	113	185	122	507
Presentación de una maqueta, afiche o historieta	133	121	121	90	42	507
Preguntas orales en clase	45	38	107	168	149	507
Pide trabajos en grupo	76	46	116	156	113	507
Pide trabajos individuales	45	20	103	184	155	507

Evaluación del programa según el grado de satisfacción

Para responder al objetivo específico 5, los resultados de este bloque se estructuran en tres apartados: la definición del Plan Lector para el alumnado, la mejora de los hábitos lectores y la evaluación según el grado de satisfacción.

En cuanto a la definición del Plan Lector, el 53,3% que representa a 270 alumnos considera que es una forma de mejorar el hábito lector, el 34,3% que representa a 174 alumnos manifiesta que el plan lector es una forma de incentivar, promover o animar a leer textos, sólo el 3,2% considera que es una obligación para leer textos u obras literarias.

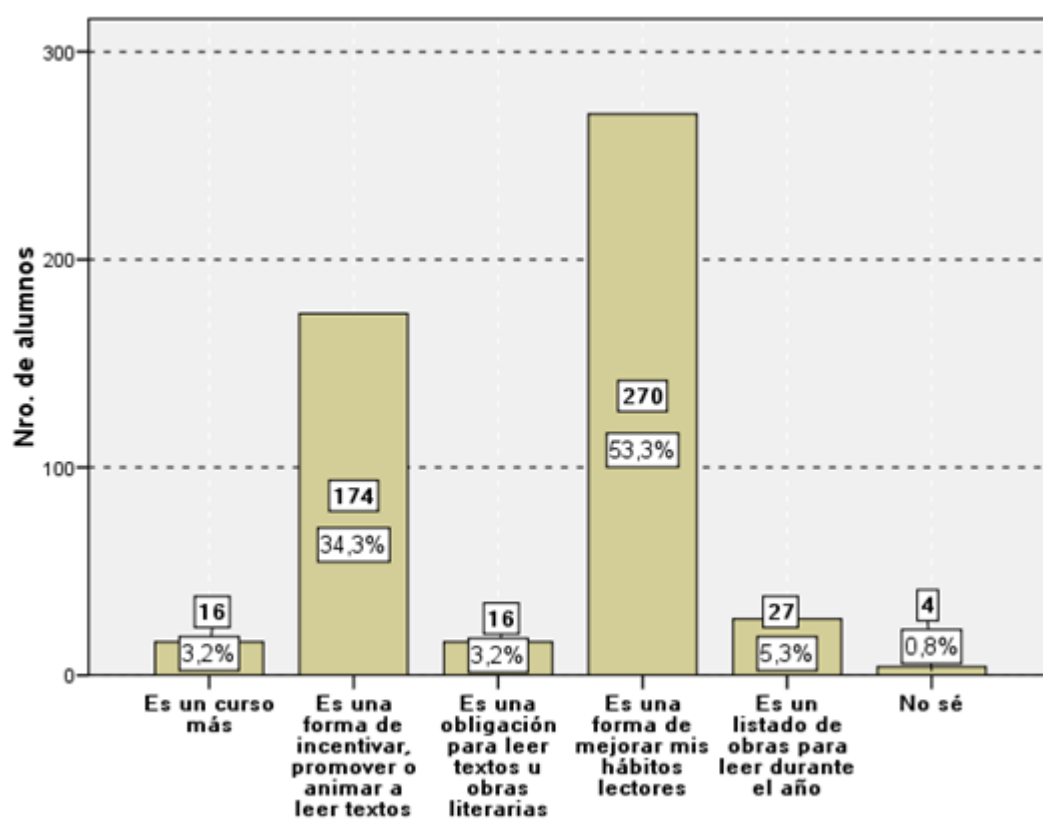


Figura 14. Distribución de alumnos según respuesta a la pregunta ¿Qué es el Plan Lector para ti?

Respecto a la mejora de los hábitos de lectura, el 47,3% que representa a 240 alumnos considera que el Plan Lector ha ayudado mucho y que leen mucho más que antes. El 46,9 % que representa a 238 alumnos considera que ha ayudado un poco y que leen un poco más que antes. Es interesante destacar que sólo un 5,7% que representa a 29 alumnos considera que el Plan Lector no ha ayudado en nada y que no ha habido cambios en sus hábitos lectores.

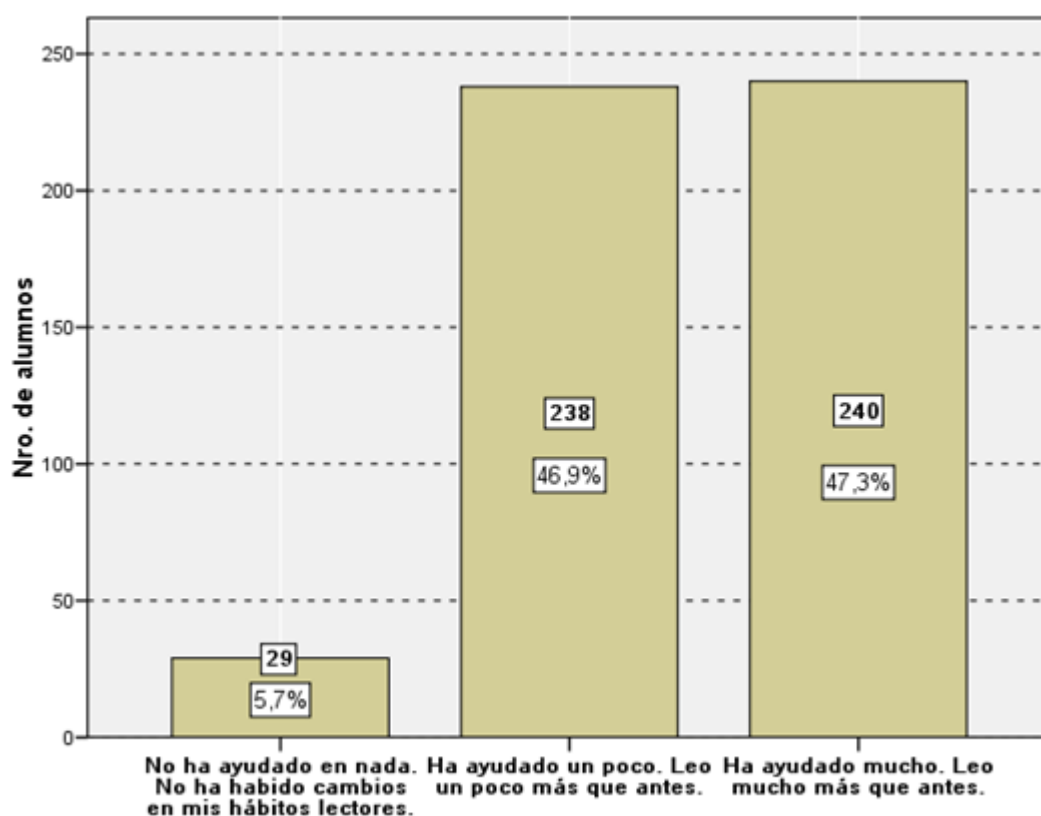


Figura 15. Distribución de alumnos según la frecuencia con la que sienten en qué medida el Plan Lector ha contribuido en mejorar sus hábitos de lectura

En la figura 16, se confirma el grado de satisfacción positivo hacia el Plan Lector por parte de los alumnos; 205 alumnos que representa el 40,4% considera que es bueno, 176 alumnos que representa al 34,7% considera que el Plan Lector es muy bueno y sólo un 5,4% que representa a 27 alumnos considera que es malo o muy malo. Estos datos confirman que el alumno peruano muestra interés por la lectura y que califica al Plan Lector como bueno o muy bueno, es decir, que las estrategias que están utilizando sus profesores los están beneficiando y son conscientes de ello.

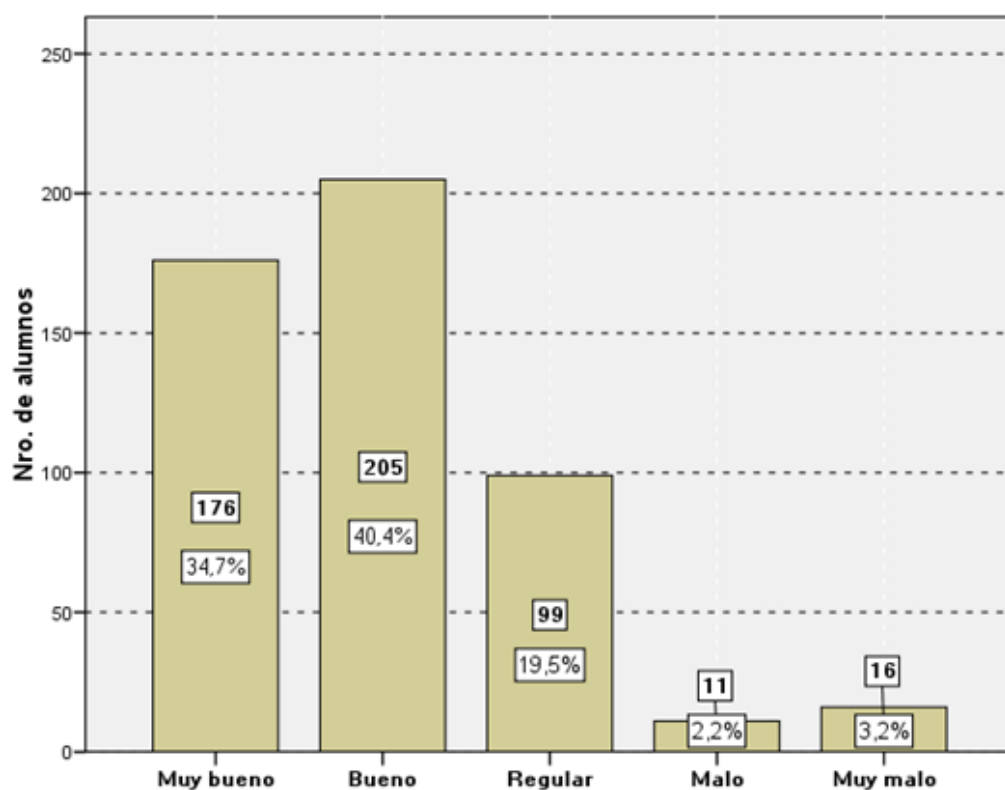


Figura 16. Distribución de alumnos según el grado de satisfacción con respecto al Plan Lector que se viene desarrollando en sus aulas

Secuencia del desarrollo de lecturas de acuerdo a un plan

Para responder al objetivo específico 6 se utilizó la guía de observación. En cuanto al orden del desarrollo o la planificación, cuatro de las instituciones visitadas carecen de un plan anual de Plan Lector. Los directores manifiestan que los profesores tienen distintos criterios para organizar sus planes lectores y que sólo algunos de ellos los incluyen dentro de las programaciones anuales del curso de Comunicación. Por tanto, no existe uniformidad en la elaboración de la documentación por parte de los profesores ni exigencia por parte de la dirección en la elaboración de estos planes.

Temporalización del Plan Lector

Para responder al objetivo específico 7, los resultados de este bloque se estructuran en torno al cumplimiento de lo planificado y la distribución de los tiempos.

El Ministerio de Educación sugiere que se lean 12 títulos al año. Sin embargo, en la red 7; el 4,9% que representa a 25 alumnos declara que no se ha leído en el aula ninguna obra. A esto habría, que agregar una sección con 20 alumnos aprox. que fue parte de la muestra pero debido a que el Plan Lector no se realizaba, no fueron encuestados; ellos afirmaron no haber leído ninguna obra durante el año. El 33,5% que representa a 170 alumnos manifiesta que se ha leído entre 1 y tres obras durante el año, el 49,9% que representa a 253 alumnos declara que se han leído 4 a 6 obras literarias, el 9,7% que representa a 49 alumnos declara que se han leído entre 10 a 12 obras, sólo 1 declara que ha leído más de 12. Esto significa que no se están cumpliendo con los objetivos del programa.

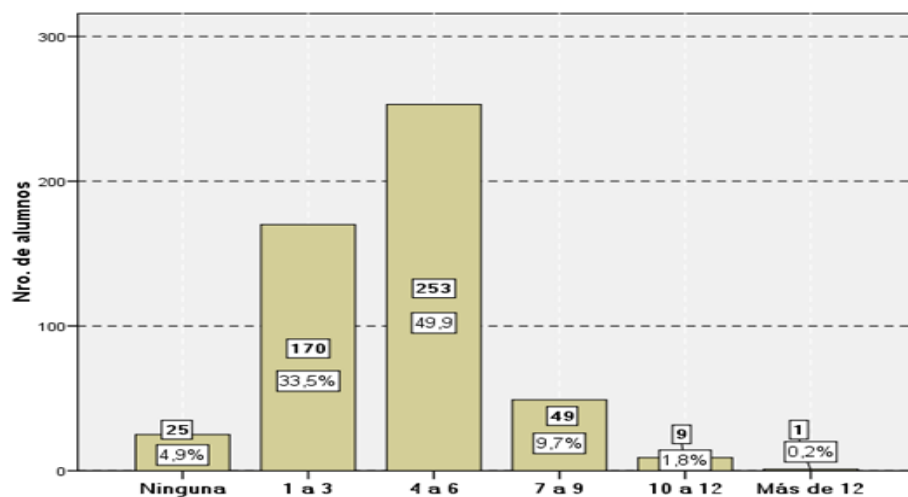


Figura 17. Distribución de alumnos según el número de obras literarias o títulos que se ha leído en el aula durante el año escolar

Respecto al número de lecturas finalizadas, el mayor porcentaje que equivale al 39,8% que representa a 202 alumnos manifiesta haber leído entre 2 a 3 obras durante el año escolar 2009. El 36,7% que representa a 186 alumnos declara haber finalizado la lectura de 4 a 5 libros. El 9,7% que representa a 49 alumnos manifiesta haber finalizado de 6 a 7 libros. El 2,4% que representa a 12 alumnos declara haber finalizado la lectura de 8 a 9 obras literarias, sólo el 1,4% que representa a 7 alumnos manifiesta haber terminado de leer más de 9 obras.

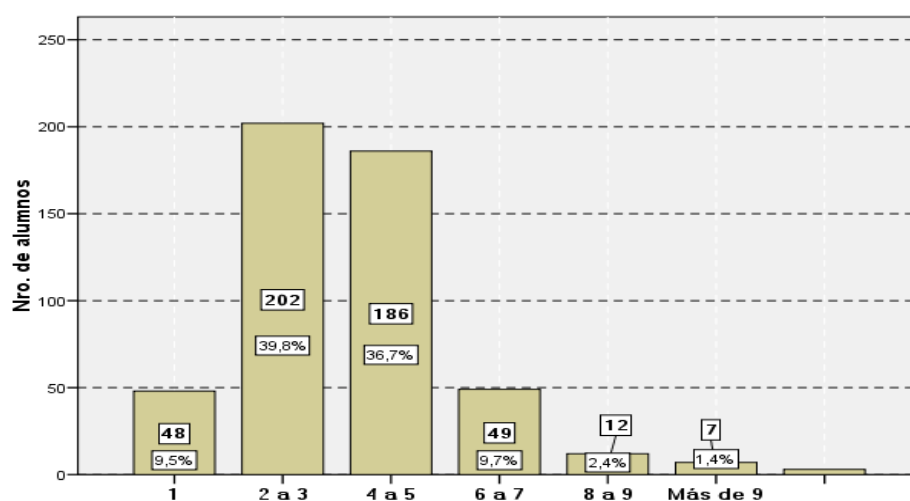


Figura 18. Distribución de alumnos según el número de obras literarias o títulos que han terminado de leer durante el año escolar 2009

Un 11,4% que representa a 58 alumnos considera que el tiempo otorgado por sus profesores es insuficiente, el 66,9% que representa a 339 alumnos manifiesta que el tiempo otorgado es suficiente para la lectura de los textos u obras literarias.

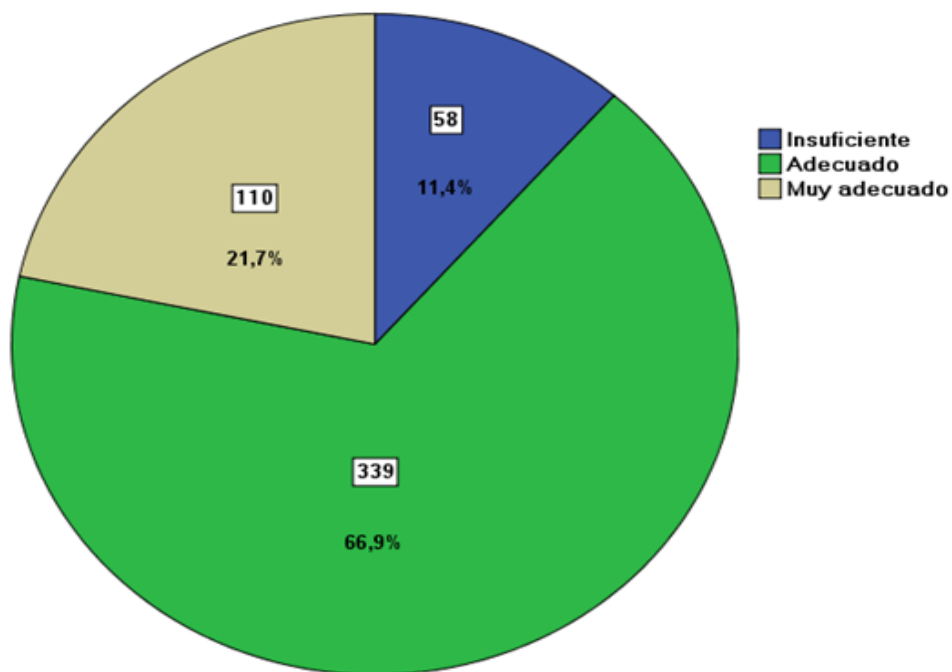


Figura 19. Distribución de alumnos según cómo consideran el tiempo que les otorga el profesor o profesora para que puedan culminar con la lectura de un texto

Flexibilidad del programa frente a las contingencias

Para responder al objetivo específico 8, se describirá las acciones que realizan los profesores cuando más del 50% de los alumnos no cuentan con la lectura que están llevando a cabo.

En los resultados se observa que casi el 70% (figura 22) de obras literarias que se leen en el aula son compradas por los propios alumnos, ante ello, no todos los alumnos adquieren las obras por distintos motivos desde el económico hasta por la apatía a la lectura. Entonces, los profesores del área de Comunicación, principalmente, tienen que desplegar una serie de medidas cuando existe un porcentaje de alumnos que no cuentan con el material de trabajo, en este ítem se muestran algunas de ellas.

Los resultados muestran que la acción más realizada por los profesores es pedir a los alumnos que trabajen en pares con un 48,1% que representa a 244 alumnos. El 29,6 % que representa a 150 alumnos manifiesta que sus profesores sólo trabajan con los que han adquirido el texto. Un 7,1% manifiesta que los profesores informan a los padres de familia y un 5,3% que representa a 27 alumnos manifiesta que el profesor desarrolla otro tema en clase.

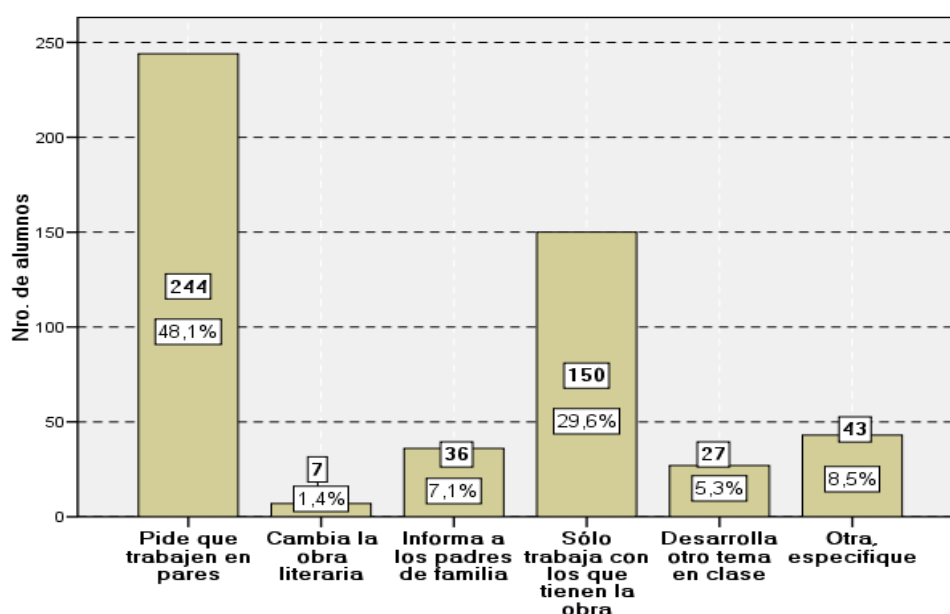


Figura 20. Distribución de alumnos según las acciones que realizan sus profesores o profesoras cuando más del 50% de los alumnos no tiene el texto

Recursos

Para responder al objetivo específico 9 se describirá la selección de textos y su procedencia.

En cuanto a la selección, según la norma, se sugiere que la selección de los títulos debe partir de las motivaciones e intereses de los alumnos; sin embargo, sólo un 20% manifiesta haber participado en la selección de los textos. En este ítem se detallarán quiénes seleccionan los títulos del plan lector. El 48,3% que representa a 245 alumnos manifiesta que es la profesora de Comunicación quien elige los títulos, el 14,6% que representa a 74 alumnos manifiesta que fueron seleccionados por ellos mismos y el profesor de Comunicación. El 10,7 % que representa a 54 alumnos manifiesta que no sabe quién seleccionó los títulos y el 4,9% manifiesta que los títulos fueron seleccionados por todos los alumnos del aula.

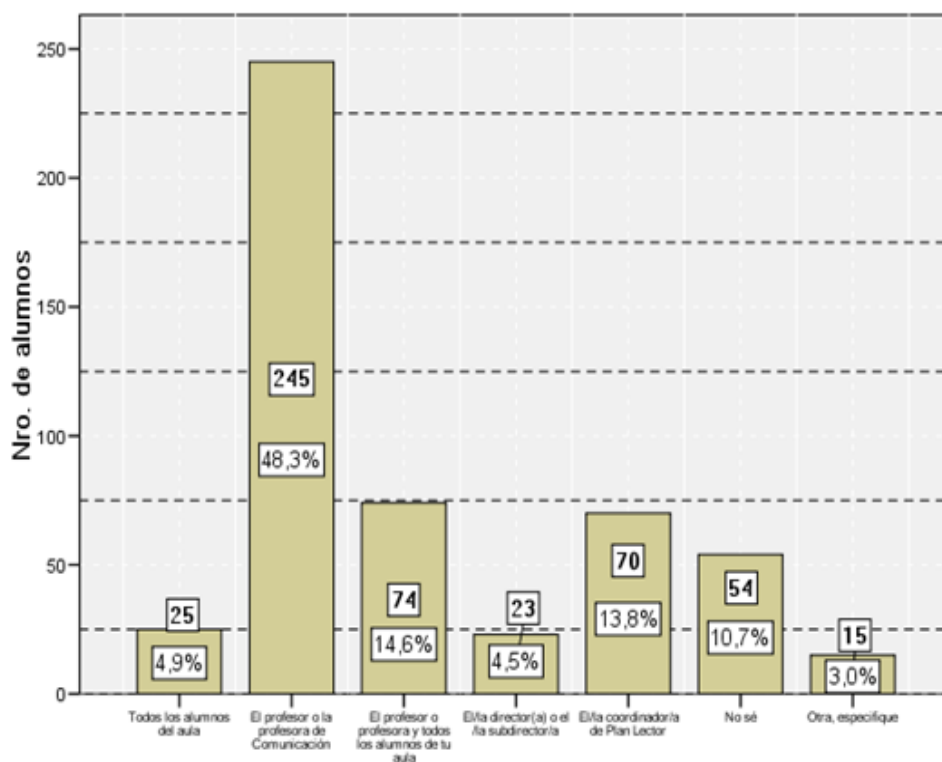


Figura 21. Distribución de alumnos según quiénes seleccionaron los títulos del Plan Lector que están leyendo

En cuanto a la procedencia, se les preguntó a los alumnos cómo adquirieron la obra literaria o texto que estaban leyendo, el 69,6% manifestó haberlo comprado, un 9,1% que representa a 46 alumnos sostiene que la obtuvo de la biblioteca en calidad de préstamo, un 7,3% que representa a 37 alumnos manifiesta que el profesor o profesora saca copias a los textos y un 5,7% manifiesta que son parte de bibliotecas personales.

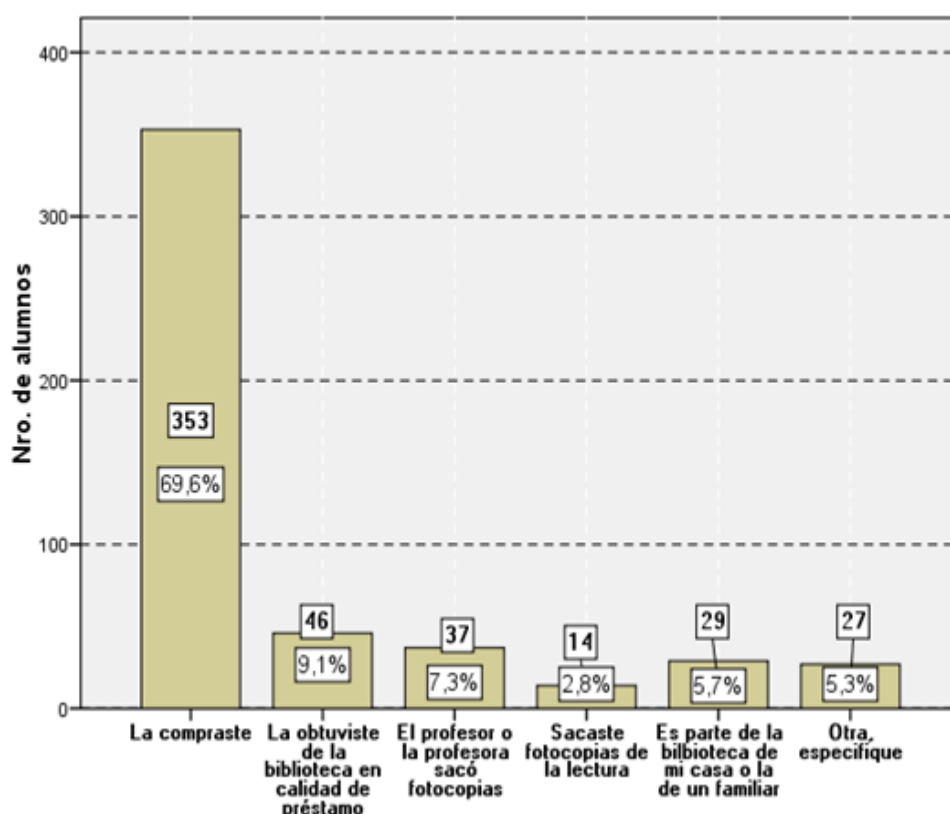


Figura 22. Distribución de alumnos según cómo adquirieron la obra que actualmente leen para el Plan Lector

Uso de textos continuos y discontinuos

Para responder al objetivo específico 10, se describirá el uso de textos continuos y discontinuos. En cuanto a los textos continuos, se observa que los textos más utilizados son los cuentos, mitos, leyendas y fábulas, así lo manifiestan 296 alumnos que representan a un 69,6%.

En cuanto a los textos continuos menos utilizados se encuentran los manuales y recetas con un 55,2% que representan a 280 alumnos que manifiestan no haberlos utilizados nunca o casi nunca. Se puede inferir a partir de estos datos que la escuela peruana no está promoviendo el autoaprendizaje en la medida que no se está enseñando a leer instrucciones o indicaciones, tan necesarias en la actualidad.

Otro tipo de texto poco utilizado son los artículos científicos con un 43,2% de alumnos que manifiestan que nunca o casi nunca los han leído. Y finalmente, otro dato que llama la atención está relacionado a la novela, un 42% que representa a 213 alumnos, manifiestan que nunca o casi nunca la han leído. Esto significa que la especie narrativa más utilizada es el cuento, la leyenda o mitos; por tanto, existe una tendencia a leer textos cortos.

Tabla 10. *Respuestas para la pregunta ¿Con qué frecuencia lees en tu colegio los siguientes textos continuos?*

Frecuencia	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuente mente	Muy frecuente mente	Total
Novelas	96	117	191	79	24	507
Cuentos, mitos, leyendas o fábulas	12	29	170	183	113	507
Poesías	35	107	199	119	47	507
Descripciones	58	129	180	107	33	507
Ensayos o textos argumentativos	69	98	174	125	41	507
Manuales, recetas	115	165	137	63	27	507
Artículos científicos	126	93	160	88	40	507

En cuanto a los textos discontinuos, los resultados muestran que los textos discontinuos más utilizados son las ilustraciones y las infografías, 200 alumnos que representan al 39,4% manifiestan que los utilizan frecuente o muy frecuentemente. Los mapas son también otros de los textos más utilizados con un 38,6% que manifiesta que los utiliza con frecuencia.

Por otra parte, los textos menos utilizados son los certificados con un 53,1% que representa a 269 alumnos que manifiestan que nunca o casi nunca los han utilizado. Las tablas y los formularios son también los menos utilizados con un 48,3% y un 39,6% respectivamente. Si se analizan estos datos se puede inferir que la escuela peruana no está preparando a los jóvenes para ayudarlos a desenvolverse en su vida futura; ya que estos documentos constituyen imprescindibles en el quehacer ciudadano.

Tabla 11. *Respuestas para la pregunta ¿Con qué frecuencia lees en tu colegio los siguientes textos discontinuos?*

Frecuencia	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuente mente	Muy frecuente mente	Total
Cuadros y gráficos	61	107	206	92	41	507
Tablas	76	169	164	82	16	507
Ilustraciones, infografías	58	102	147	143	57	507
Mapas	57	85	169	139	57	507
Formularios	74	127	170	95	41	507
Avisos y anuncios	53	92	172	133	57	507
Certificados	117	152	147	66	25	507
Hojas informativas (horarios, lista de precios, catálogos)	93	114	120	102	78	507

Descripción y análisis de la utilización de recursos

Para responder al objetivo específico 11, se describirá el número aproximado de alumnos que cuentan con la obra literaria o texto que se utiliza en el Plan Lector. El dato más relevante lo constituye el 40,8% que representa a 207 alumnos quienes manifiestan que más de la mitad de los alumnos cuentan con los textos. Es preciso destacar que 184 alumnos que representan a un 36,4% manifiestan que en sus aulas sólo tienen la obra la mitad de los alumnos, menos de la mitad, algunos o ningún alumno.

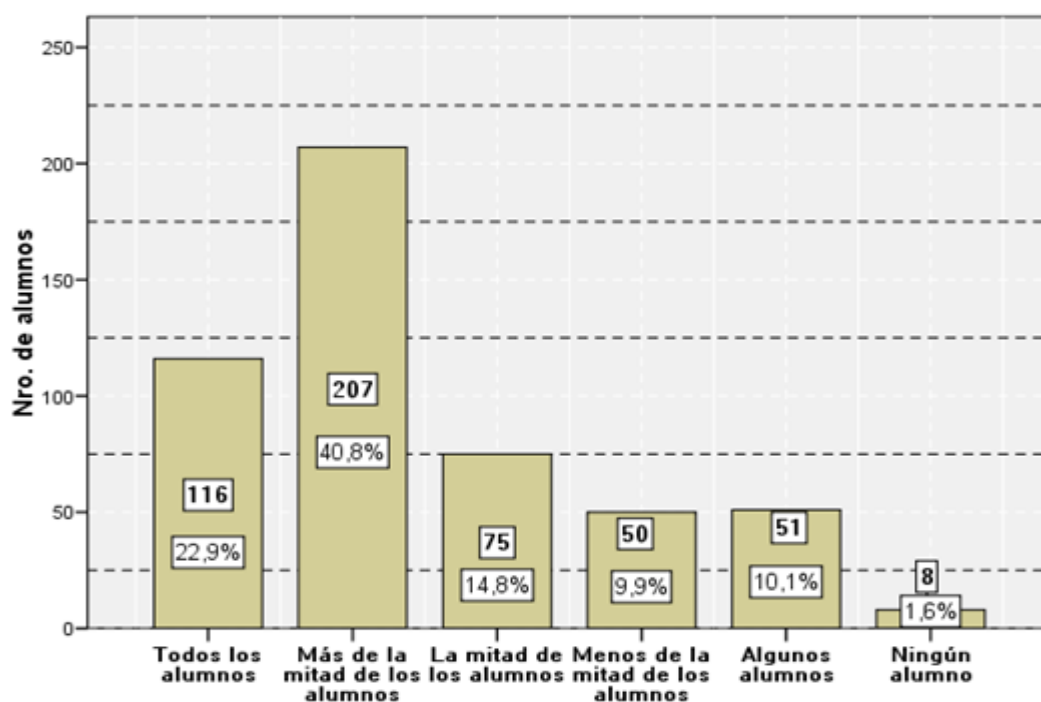


Figura 23. Distribución según el número aproximado de alumnos que cuentan con la obra literaria o texto que se lee para el Plan Lector

Biblioteca

Para responder al objetivo específico 12, se describirá el uso de la biblioteca según la frecuencia con la que acuden a ella para leer libros del Plan Lector o pedirlos en calidad de préstamo; y luego la existencia de libros.

Con respecto al primer punto, se puede observar que el 46,5% que representa a 236 alumnos manifiesta que nunca ha acudido a la biblioteca a leer o a solicitar libros en calidad de préstamo. El 22,5% que representa a 114 alumnos manifiesta haber asistido una vez al mes, sólo el 2,6% que representa a 13 alumnos manifiesta acudir todos los días a la biblioteca.

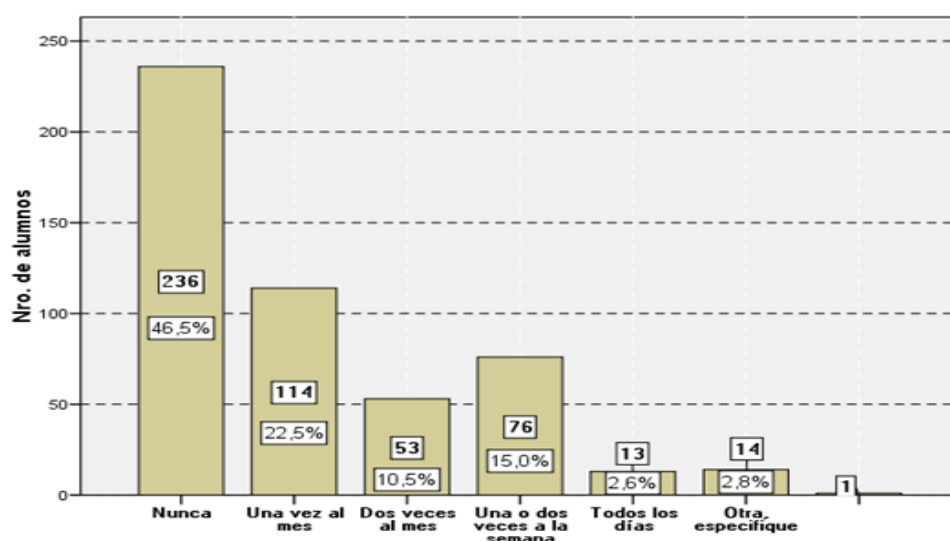


Figura 24. Distribución de alumnos según frecuencia con que acuden a la biblioteca de su institución para leer libros del Plan Lector o pedirlos en calidad de préstamos

Con respecto a la existencia de obras literarias en la biblioteca, ninguna de las bibliotecas cuenta con el número suficiente de obras literarias o textos para satisfacer las necesidades de lectura de un aula. Los únicos textos que se encuentran en número suficiente son los módulos de comprensión lectora. Existen entre 30 a 60 títulos en las bibliotecas pero sólo cuentan con un o dos ejemplares por título; muchas de las obras son de los años 60 o 70 que son presa fácil del polvo y ácaros, ya que no cuentan con un servicio adecuado de mantenimiento.

Nivel de ejecución del Plan Lector

Para dar respuesta al objetivo principal de determinar el nivel de ejecución del Plan Lector en la educación secundaria de las I. E de la red 7 del Callao, se ha creado una variable “dimensión total” conformada por ítems con escalas de valoración tipo Likert del 1 al 5. El resultado muestra que el nivel de ejecución es medio con un porcentaje de 49.3%, esto significa que el Plan Lector ha alcanzado los objetivos mínimos de concreción del programa. Las acciones se concretizan en prácticas que promueven la lectura y el desarrollo de estrategias pero no las utilizan de manera continua e integral en todas las fases del programa.

Otro dato importante que se observa es que el 25.4% que corresponde a 129 alumnos cuentan con un plan lector en su nivel de ejecución bajo, esto quiere decir que no cuentan con un plan lector implementado ni organizado y que las estrategias de lectura no se están desarrollando de forma adecuada. Un 25.2% que representa a 128 alumnos consideran que el nivel de ejecución es alto, es decir, que está recibiendo prácticas pedagógicas que están contribuyendo a desarrollar la comprensión lectora y el hábito lector.

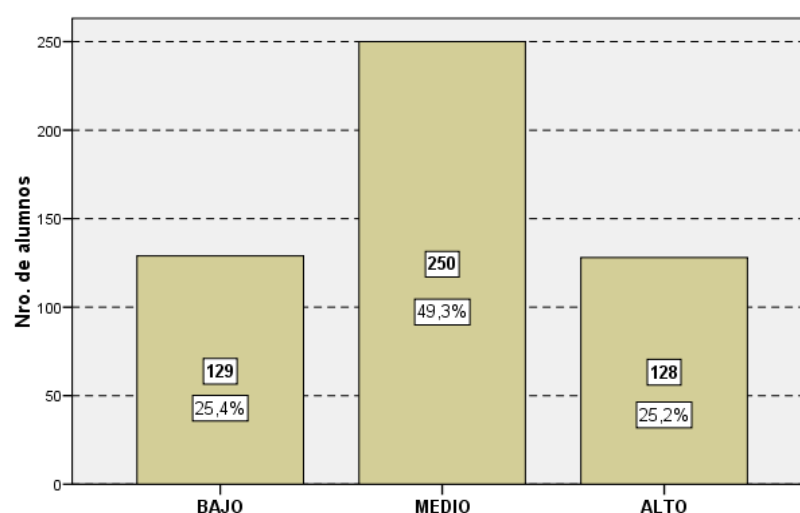


Figura 25. Distribución de niveles de ejecución del Plan Lector en la red 7

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Discusión

Es de conocimiento público los bajos niveles de comprensión lectora en alumnos de casi todos los niveles educativos. La prueba PISA Plus 2002 confirmó lo que era una verdad a voces, el sistema educativo peruano tiene problemas estructurales que no van a solucionarse sólo con el aumento de los sueldos a los profesores. La falta de voluntad política para solucionar problemas estructurales de la educación peruana y los altos índices de corrupción, entre otros, hace que el presupuesto del 2,8% aproximadamente del PBI que se destina a educación se reduzca sólo a pago de sueldos y salarios. A esto habría que agregar la falta de preparación de los maestros en capacidades básicas, los resultados de la prueba censal así lo demuestran.

Si bien es cierto, que desde el 2004 la sociedad civil puso los ojos en problemas álgidos como la educación y la declaró en emergencia; se han ido tomando medidas que han contribuido de alguna manera a mejorar la calidad de los procesos de enseñanza - aprendizaje. En el 2006, a través del Programa Nacional de Emergencia Educativa se enfatizó el desarrollo de las capacidades comunicativas y se elaboró una matriz de capacidades e indicadores priorizados, es pues dentro de este contexto que surge el Plan Lector como una estrategia básica que ayuda a elevar los niveles de comprensión de los alumnos de la educación básica regular.

El presente estudio ha pretendido identificar prácticas escolares que se vienen desarrollando en el Plan Lector de la educación secundaria de la red 7, ya que no se puede avanzar, ni corregir prácticas si no se identifican las debilidades y fortalezas. Es por ello, que esta investigación buscó determinar el nivel de ejecución del Plan Lector y contribuir con la caracterización de los procesos de enseñanza - aprendizaje como son las estrategias de lectura, estrategias de evaluación, tipos de texto, implementación del programa, actividades, etc. que promueven la lectura en las instituciones a partir de la percepción de 507 estudiantes del 3er año de secundaria ubicados en 5 instituciones pertenecientes a la red.

Para concretizar el estudio, se elaboró un cuestionario y una guía de observación, se procedió a la validación por criterio de jueces, luego se aplicó la prueba piloto del cuestionario y se obtuvo la confiabilidad del instrumento, con coeficientes altos. Se hizo uso de la estadística descriptiva para dar respuesta a los objetivos de la investigación.

Con respecto al objetivo principal, los resultados determinaron que el nivel de ejecución alcanzado por las 5 instituciones es medio para un 49,3%, y es bajo para un 31,4% de los estudiantes. Esto significa que el servicio que los adolescentes están recibiendo no cumple con estándares de calidad ni con los requerimientos mínimos del Ministerio de Educación.

Los resultados también demuestran que no se realizan campañas para promover la lectura, y las pocas que se dan no son permanentes. En cuanto a las estrategias de lectura utilizadas por los profesores, se determinó que el nivel de ejecución es medio en un 47% y bajo en un 26,6%. Las estrategias antes de la lectura más utilizadas por los profesores son la presentación del autor y el comentario acerca de la obra y la predicción acerca de lo que tratará el texto. En cuanto a las estrategias durante la lectura más utilizadas por los profesores es pedirles que identifiquen ideas principales y la inferencia de términos a partir del contexto. Y una de las estrategias después de la lectura más utilizadas es pedirles a los alumnos que contesten preguntas de comprensión lectora.

Con respecto a las estrategias de evaluación utilizadas por el profesor, 92,5% de los alumnos manifiestan que son evaluados; en contraposición el Ministerio de Educación recomienda no evaluar el Plan Lector, ya que uno de sus objetivos principales es desarrollar el hábito lector. Los trabajos individuales y las preguntas orales en clase son las estrategias más utilizadas por los profesores.

Los alumnos, con respecto al grado de satisfacción, consideran que el Plan Lector es bueno y muy bueno en un alto porcentaje y además consideran que ha ayudado un poco y mucho a mejorar sus hábitos lectores. Se puede apreciar a partir de estos resultados que existe una buena predisposición del

alumnado para leer, se ha podido también percibir que los alumnos se ven contagiados por el entusiasmo de los profesores que promueven el Plan Lector de una manera satisfactoria.

El Ministerio de Educación sugiere la lectura de doce títulos por año, en contraste, los resultados indican que sólo el 9, 7%, ha leído entre 10 a 12 obras durante todo el año escolar 2009. También especifica que los textos sean seleccionados por los propios alumnos según sus intereses y motivaciones; sin embargo, los resultados muestran que el 66,6% de los estudiantes manifiestan que fue la profesora, la coordinadora o el director quien eligió los títulos.

Respecto a la utilización de textos, los textos continuos más utilizados son los cuentos, los mitos, las leyendas y las fábulas y los menos utilizados son los manuales, las recetas, los artículos científicos y las novelas. En cuanto a los textos discontinuos los más utilizados son las ilustraciones, las infografías y los mapas; los menos utilizados son los certificados, las tablas y los formularios.

El uso de la biblioteca parece ser el medio menos óptimo para promover hábitos lectores, el 46,5% de los alumnos manifiesta que nunca ha visitado la biblioteca para leer o solicitar un libro en calidad de préstamo. Las bibliotecas de estos centros educativos no cuentan con un número suficiente de títulos que coadyuve al éxito del Plan Lector, por el contrario, las obras disponibles se encuentran en pésimas condiciones para su uso. Sólo una institución cuenta con títulos diversos y nuevos pero con uno o dos ejemplares por título.

Al establecer una relación con el estudio regional comparativo y explicativo del LLECE, e identificar estrategias de lectura que este organismo promueve. Se puede afirmar que existen interacciones didácticas de la escuela pública del Callao que desarrollan estrategias de lectura pertinentes y dentro del enfoque interactivo que los organismos internacionales sugieren. Sin embargo, no todos los alumnos están recibiendo estos beneficios ya que se han podido diferenciar algunas prácticas exitosas que responde a profesores comprometidos y capacitados en el área.

Si se recurre a la evaluación final del Plan de Lectura de la Comunidad Autónoma de Castilla, existen algunas similitudes respecto a sus recomendaciones que coinciden con este estudio, por ejemplo, la mejora de los procesos de selección de los textos, la mejora del uso de la biblioteca, la organización de equipos de trabajo orientado a promover la lectura. Respecto a la investigación de Zavala (2008), en una de sus recomendaciones propone variar la evaluación de la comprensión y que esta no debe reducirse a sólo exámenes tradicionales. Como se ha visto, en los resultados encontrados también existe una tendencia a evaluar con controles de lectura. Ante ello, se propone utilizar diversas formas de evaluación pero no como un mecanismo de control sino que el alumno sienta que esas evaluaciones se dirigen a mejorar sus estrategias de lectura.

Conclusiones

- En la red 7, el Plan Lector es de nivel de ejecución medio de acuerdo a los resultados obtenidos. No existe sistematicidad y coordinación de acciones que promuevan la lectura desde cada instancia de una institución educativa. El programa se encuentra desarticulado ya que sólo depende del profesor de aula y será de acuerdo a su preparación, profesionalismo y compromiso con la educación del que dependerá el éxito del Plan Lector de sus aulas.
- Con respecto a las iniciativas para la implementación del Plan Lector, el nivel de ejecución, también es medio. Las actividades que muestran menor incidencia son las campañas de promoción y pasacalles. Un 61% de alumnos afirman que nunca o casi nunca han participado en estas actividades.
- El nivel de ejecución de las estrategias de lectura utilizadas por los profesores es medio; así lo considera un 47,9%. Esto significa que existe un 60% aproximadamente de alumnos que manifiestan que sus profesores utilizan estrategias de lectura pertinentes y viables de acuerdo al modelo interactivo de la lectura.

- En cuanto al nivel de ejecución de las estrategias de lectura utilizadas por los alumnos, un 38,9% de alumnos considera que es medio. Por otra parte, casi un 95% de los alumnos encuestados considera que el Plan Lector ha mejorado sus hábitos lectores, esto quiere decir que hay una predisposición positiva de los alumnos y que muchas de las estrategias utilizadas por los profesores han dado buenos resultados; si analizamos esta cifra se puede inferir que los alumnos son concientes de que existen mejoras en sus hábitos aun teniendo en cuenta el número reducido de títulos leídos por alumno.
- Los profesores de Comunicación evalúan el Plan Lector, el 92,5% de la muestra, así lo manifiesta. La estrategia de evaluación más utilizada es el pedido de trabajos individuales y las preguntas orales. Las menos utilizadas son la presentación de una maqueta, afiche o historieta y escenificación o dramatización de un texto.
- En cuanto a la evaluación del programa según el grado de satisfacción el 34,7% de los alumnos considera que el Plan Lector es muy bueno, el 40,4% considera que es bueno y el 19,5% lo considera regular. Si analizamos las cifras de cómo los alumnos califican al Plan Lector que se desarrolló en sus aulas durante el 2009, casi un 76% lo considera como bueno o muy bueno. Esto quiere decir, que a pesar de la situación desfavorable en cuanto a implementación de bibliotecas, políticas de escuela que no incentivan la lectura, falta de elaboración de planes, falta de apoyo de la dirección o personal directivo y falta de apoyo de los padres de familia en la compra de títulos requeridos; existen prácticas en el aula que están beneficiando a los alumnos en el desarrollo de estrategias de lectura y los alumnos son conscientes de ello.
- Respecto a la secuencia que siguen los profesores de acuerdo a un plan anual de Plan Lector, sólo una institución cuenta con este documento de gestión.
- Si bien es cierto que las cifras nos alientan en cuenta a la disposición y percepción positiva de los alumnos hacia el Plan Lector, el número de títulos

leídos por alumnos son escasos un 39,8% de los alumnos manifiesta haber culminado sólo con la lectura de 2 a 3 títulos y un 36,7% entre 4 a 5 títulos; en este sentido, el programa no cumple ni con la mitad de lo sugerido por el Ministerio de Educación.

- En cuanto a la flexibilidad del programa, el Plan Lector responde a la decisión de los profesores de Comunicación; los alumnos manifiestan en un 48,1% que sus profesores les piden que trabajen en pares cuando no cuentan con el texto.
- En cuanto a la selección de textos, el 48,3% de los alumnos manifiestan que es la profesora o profesor de Comunicación quien selecciona los textos; esto quiere decir que los textos son impuestos y muchos no responden a los intereses y motivaciones de los alumnos. El Ministerio de Educación no implementa las instituciones educativas con el material suficiente para que se desarrolle el programa, el 69,6% de obras literarias que se leen en el aula son adquiridas por los padres de familia.
- Con respecto a los textos continuos, los más utilizados son los cuentos, mitos, leyendas y las fábulas. Los menos utilizados son los manuales, las recetas, los artículos científicos y las novelas.
- A partir de los datos obtenidos sólo un 22,9% de los alumnos manifiesta que todos los alumnos de su aula cuenta con los textos del plan lector y un 40,8% sostiene que cuentan con los textos más de la mitad de los alumnos. Se evidencia, entonces, que existe un porcentaje de alumnos variable en cada institución educativa que no cuentan con los textos
- Las bibliotecas no ofrecen las condiciones óptimas para promover la lectura en la educación pública, el Estado las ha abandonado por completo, no existe una política de adquisición de libros, ni de renovación de títulos. Por otra parte, resultan ser los lugares menos concurridos por los alumnos, un 46,5% manifiesta nunca haber visitado la biblioteca de su plantel.

Sugerencias

A la luz de los resultados se sugiere que:

- Las instituciones incorporen dentro de sus proyectos educativos institucionales el Plan Lector a nivel de todas las áreas. Este plan no debe enmarcarse sólo en el área de Comunicación.
- Se elaboren los Planes Anuales respectivos, cabe indicar que sólo una de las instituciones estudiadas contaba con el Plan Anual de Plan Lector. Además, el hecho de elaborar un documento formaliza las acciones, asigna responsabilidades y clarifica las metas a cumplir.
- Debido a la flexibilidad de este programa no se está aprovechando de forma adecuada las horas efectivas de clase, ya que al existir informalidad, muchos profesores no le otorgan el rigor correspondiente a estas horas de lectura. El director y el personal directivo deben instituir como política institucional la animación a la lectura y promover acciones que fomenten el hábito lector. Por ello, se sugiere que los directores deben identificar dentro de las instituciones integrantes de la red, docentes con experiencias exitosas para que ellos puedan replicarlas en jornadas pedagógicas.
- La escuela genere recursos propios para implementar la biblioteca o se gestionen donaciones y permitir que aulas completas se beneficien de este programa, ya que una dificultad observada es la falta de adquisición de los textos por un porcentaje elevado de alumnos.
- La institución educativa debe generar políticas escolares que promuevan acciones que incentiven la lectura como concursos de murales literarios, afiches, pancartas, tertulias, debates, entre otros; que constituyan iniciativas para impulsar y revalorar la lectura.

- Se respete la decisión de los alumnos en la selección de los títulos a leer durante el año escolar; la elección debe partir de los intereses y motivaciones del alumnado.
- Se debe fomentar la participación y compromiso de los padres de familia en el inicio del año escolar para el apoyo al programa de Plan Lector. La institución debe sensibilizar a los padres de familia, para que se involucren en las actividades planificadas para el año y deben ser informados de la importancia de la lectura para el éxito académico de sus hijos; es necesario, que se organicen jornadas donde los padres conozcan o desarrollen algunas estrategias de lectura que les permita ayudar, motivar o compartir la aventura de leer y aprender con sus hijos. Es preciso indicar, que las aulas que mostraron un mayor número de títulos leídos cuentan con profesores de comunicación que mantienen comunicación fluida con los padres de familia y un nivel de exigencia para la adquisición de las obras.

REFERENCIAS

- Alonso, J. y Mateos, M. (1985). Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación. Universidad Autónoma de Madrid. *Infancia y Aprendizaje* ,31-32, 5-19. Extraído el 15 de julio de 2010 desde http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=702&clave_busqueda=75379
- Arévalo, J. (2006). Un plan para que los niños (y maestros) crezcan. *El Educador*, 1, 16-19.
- Barret. (1968). *The Barrett Taxonomy of Cognitive and Affective Dimensions of Reading Comprehension*. Extraído el 12 de julio de 2010 desde <http://ioebyrne.net/Curriculum/barrett.pdf>
- Bordas, I. (2000). *La evaluación de programas para la innovación*. En Evaluación de programas, centros y profesores. Madrid: Síntesis Educación.
- Cairney, T. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Ediciones Morata.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2004). *Evaluación de programas de intervención socioeducativa: agentes y ámbitos*. Madrid: Pearson.
- Català, G., Català, M. y Molina, E. y Monclús, R. (2001) *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona: Graó.
- Colomer, T. (2002). *La literatura infantil y juvenil*. En Millán , José Antonio (coord.) (2002). *La lectura en España. Informe 2002*. Madrid. Extraído el 15 de marzo de 2009 desde <http://www.lalectura.es/2008/>
- Cooper, J. (1998). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. 3ra Edición. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Consejería de Educación y Ciencia (2006). Informe de resultados de la evaluación final del Plan de Lectura de la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha. Extraído el 10 de octubre de 2009 desde http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/educa_jccm/tkContent?pgseed=1220727700127&idContent=33763&locale=es_ES&textOnly=false
- Cubas, A. (2007). *Actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria*. Tesis para obtener el Título de Licenciada en Psicología con Mención en Psicología Educacional, Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- De Zubiría, M. (1996). *Teoría de las seis lecturas*. Tomo I. Colombia: Fundación Alberto Merani para el Desarrollo de la Inteligencia.

- Díaz Barriga F. y Hernández, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México, D.F.: Mc Graw Hill.
- Elosúa, M. R. y García, E. (1993). *Estrategias para enseñar y aprender a pensar*. Madrid: Narcea. Extraído el 22 de junio de 2010 desde http://www.cucs.udg.mx/avisos/Martha_Pacheco/Software%20e%20hipertexto/Antologia_Electronica_pa121/ELOSUA.PDF
- Ferreiro, E. (2000). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. Ponencia presentada en la Conferencia en la Sesión Plenaria del 26 Congreso de Unión Internacional de Editores. CINVESTAV. México.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Jiménez, V. (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura: Evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA)*. Tesis para optar el grado de Doctor, Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid, España.
- Jimeno, P. (1994). *El resumen. Reflexiones desde la práctica docente*. Textos de didáctica de la lengua y la literatura 1. Barcelona: Graó.
- Kerlinger, F. N. y Lee, H.B. (2002). *Investigación del Comportamiento*. 4ta Edición. México: Mc Graw Hill.
- LLECE Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (2008). *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Los aprendizajes de los Estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago: OREALC/UNESCO. Extraído el 6 de setiembre de 2009 desde http://www.anep.edu.uy/documentos/serce/primer_reporte.pdf.
- Martínez, F. (2006). PISA en América Latina: lecciones a partir de la experiencia de México de 2000 a 2006. *Revista de Educación, PISA, número extraordinario*, 153.
- Ministerio de Educación (2004). *Orientaciones pedagógicas para atender la emergencia 2004*. Lima: Ministerio de Educación. Directiva N°017-VMGP-2004. Extraído el 15 de julio de 2010 desde http://www.minedu.gob.pe/normatividad/directivas/dir_017-vmgp-2004.pdf
- Ministerio de Educación (2006). *Anexo Diseño Curricular Básico EBR Resolución Ministerial 0386-2006-ED*. Lima: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2006). *Diseño Curricular Básico*. Lima: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2009). *Diseño Curricular Básico*. Lima: Ministerio de Educación.

- Ministerio de Educación y Ciencia (2006). PISA en detalle. Características del estudio PISA 2003. *Apuntes del Instituto de Evaluación, 03, 02*. Madrid: Instituto de Evaluación. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2003). *Los Hábitos Lectores de los Adolescentes Españoles*. Madrid: C.I.D.E. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Extraído el 20 de setiembre de 2009 desde <http://www.educacion.es/cide/espanol/publicaciones/estudios/inv2004hlae/conclusiones.pdf>
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. y Pérez, M. (1998). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Murillo, J. (2004). *Cuestionarios y escalas de actitudes*. Facultad de Formación de Profesorado y Educación. España: Universidad Autónoma de Madrid. Extraído el 10 de julio de 2009 desde http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Metodos/Materiales/Apuntes%20Cuestionario.pdf
- Navarro, B. (2007). *Manual de animación lectora*. Lima: Ministerio de Educación.
- Navarro, V. (2007). *Aplicación de un programa de estrategias para la comprensión lectora y el aprendizaje en alumnos de primer grado de secundaria del Colegio Particular "Ingeniería" de El Tambo – Huancayo*. Tesis para optar el grado académico de Magíster en Ciencias de la Educación, Perú.
- Osoro, K. (2002). *La animación a la lectura: reflexiones y perspectivas*. En Millán, José Antonio (coord.) (2002). *La lectura en España. Informe 2002*. Madrid. Extraído el 15 de marzo de 2009 desde <http://www.lalectura.es/2008/>
- OEI Organización de los Estados Iberoamericanos. (2006). *Políticas Educativas de Promoción de la Lectura y Escritura en Iberoamérica. Informe final*. Madrid: Observatorio de la Educación Iberoamericana. Extraído el 02 de marzo de 2009 desde http://www.oei.es/fomentolectura/informe_politicas_educativas_promoción_lectura_escritura_iberamerica.pdf
- OCDE Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2007). *La lectura en PISA 2000, 2003 y 2006. Marco y pruebas de la evaluación*. Madrid: Instituto de Evaluación. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Pérez, H. (1995). *Comunicación escrita*. Santafé de Bogotá: Aula Abierta. Magisterio.
- Pérez, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez, R. (2000). Evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa 2000, Vol.18, 2, 261,287*. Extraído el 20 de mayo de 2009 desde <http://biblioteca.universia.net/autor/P%C3%A9rez%20Juste,%20Ram%C3%B3n.html>

- Pinzás, J. (1997). *Metacognición y lectura*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Pinzás, J. (2001). *Se aprende a leer, leyendo*. Lima: Tarea.
- Pinzás, J. (2006). *Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora*. Lima: Ministerio de Educación.
- PIRLS (2006). *Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora de la IEA Informe Español*. Extraído el 10 de setiembre de 2009 desde <http://www.ince.mec.es/pub/pubintn.htm>
- PISA (2003). *Marcos teóricos de PISA 2003 Conocimientos y destrezas en Matemáticas, Lectura, Ciencias y Solución de problemas*. España: Ministerio de Educación y Ciencia. Extraído el 10 de febrero de 2009 desde <http://www.ince.mec.es/pub/pubintn.htm>
- Priestley, M. (1996). *Técnicas y estrategias del pensamiento crítico*. México: Trillas.
- Sánchez, D. (1986). *Promoción de la lectura*. Lima: Ministerio de Educación.
- Sánchez, D., Romero, B., Romero, B. y Arriola, A. (2007). *Plan Lector*. Lima: Editora Universitaria Latina.
- Silva, R. y Abanto, D. (2006). Formando lectores. *El Educador*, 1, 4-9
- Smith, F. (1990). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. Universidad de Barcelona. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 39-40, 1- 13. Extraído el 10 de julio de 2010 desde <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=749227>
- Solé, I. (1999). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Solé de Castillo, M. (2004). La taxonomía de Barret: una alternativa para la evaluación lectora. *Revista Kaleidoscopio* 2, 3, 49.
- UNESCO (2003). Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico y el Instituto de Estadística de la UNESCO. Aptitudes básicas para el mundo de mañana, otros resultados del Proyecto PISA 2000. Resumen Ejecutivo. Francia: UNESCO.
- Vallejos, M. (2007). *Comprensión lectora y rendimiento escolar en los alumnos del sexto grado del distrito de Pueblo Libre*. Tesis para optar el grado académico de Magíster en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú.
- Vexler, I. (2006). Este plan lector es una movilización social. *Entrevista en El Educador*, 1, 10-13.
- Zavala, H. (2008). *Relación entre el estilo de aprendizaje y el nivel de comprensión lectora en estudiantes de 5to. de secundaria de colegios estatales y*

particulares de Lima Metropolitana. Tesis para optar el título de Magíster en Psicología, con mención en Psicología Educativa, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

ANEXOS

Anexo 1: Ficha técnica del cuestionario sobre el plan lector dirigido a los alumnos de la educación secundaria

Nombre	CUESTIONARIO SOBRE EL PLAN LECTOR DIRIGIDO A ALUMNOS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA
Autor	Merly Quino Verdi
Procedencia	Universidad San Ignacio de Loyola
Mes y año de elaboración	Noviembre 2009
Adaptación	Las dimensiones fueron adaptadas según el enfoque teórico de Pérez Juste (2006)
Institución	Programa Académico Maestría en Educación de Universidad San Ignacio de Loyola 2008
Administración	Autoadministrado
Duración de la prueba	30 minutos
Áreas que evalúan los reactivos	Actividades, temporalización, flexibilidad, recursos del Plan Lector
Grado de aplicación	Alumnos de 3ro año de secundaria de 5 instituciones educativas públicas de la red 7 del Callao
Validez	De contenido, por criterio de expertos, con medida de la validez por V de Aiken $V = 0.91$
Confiabilidad	Por consistencia interna(interrelación de reactivos) probada con el coeficiente alfa de Cronbach = 0.928
Calificación	69 ítems con escalas de valoración de 1 a 5 puntos, 8 ítems descriptivos y un ítem dicotómico.

Anexo 2: Ficha técnica de la guía de observación

Nombre	GUÍA DE OBSERVACIÓN
Autor	Merly Quino Verdi
Procedencia	Universidad San Ignacio de Loyola
Mes y año de elaboración	Noviembre 2009
Adaptación	Las dimensiones fueron adaptadas según el enfoque teórico de Pérez Juste (2006)
Institución	Programa Académico Maestría en Educación de Universidad San Ignacio de Loyola 2010
Administración	Autoadministrado
Duración de la prueba	60 minutos aproximadamente
Áreas que evalúan los reactivos	Actividades, secuencia y recursos del Plan Lector
Grado de aplicación	Instalaciones y bibliotecas de 5 instituciones educativas públicas de la red 7 del Callao
Validez	De contenido, por criterio de expertos, con medida de la validez por V de Aiken $V = 0.89$
Calificación	3 ítems dicotómicos, 7 ítems descriptivos

Anexo 3: Coeficiente de validez V de Aiken del cuestionario sobre el plan lector dirigido a los alumnos de la educación secundaria

Nro. cuestionario	ÍTEM	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Juez 6	Acuerdos	Valor de la V
	¿Cuál es tu sexo?	1	0	1	1	1	1	5	0.83
	¿Qué edad tienes?	1	0	1	1	1	1	5	0.83
1.	¿Qué es el Plan Lector para ti?	1	1	1	1	1	1	6	1.00
2.	¿Quién seleccionó las obras del Plan Lector que estás leyendo?	1	1	1	1	1	1	6	1.00
3.	¿Con qué frecuencia se realizan las siguientes actividades para promocionar el Plan Lector?	1	1	1	1	1	0	5	0.83
4.	¿Qué te parecen las actividades para fomentar el Plan Lector que se organizan en tu institución educativa?	1	1	1	1	1	1	6	1.00
5.	¿Con qué frecuencia participas en dichas actividades?	1	1	1	1	1	1	6	1.00
6.	¿Con qué frecuencia tu profesor o profesora de Comunicación utiliza las siguientes actividades para animarte a leer en tu tiempo libre?	1	1	1	1	1	1	6	1.00
7.	Cuando lees una obra literaria del Plan Lector fuera de tu colegio. ¿Con qué frecuencia realizas las siguientes actividades?	1	1	1	0	0	1	5	0.83
8.	¿Con qué frecuencia el profesor o profesora realiza las siguientes actividades antes de leer un texto?	1	1	1	0	1	1	5	0.83
9.	¿Con qué frecuencia el profesor o profesora indica que se realicen las siguientes actividades durante la lectura de un texto?	1	1	1	0	1	1	5	0.83
10.	¿Con qué frecuencia el profesor o profesora indica que se realicen las siguientes actividades después de la lectura de un texto u obra literaria?	1	1	1	1	1	1	6	1.00
11.	¿Tu profesor o profesora evalúa los textos u obras literarias que lees en el Plan Lector?	1	1	1	1	0	1	5	0.83
12.	¿Con qué frecuencia tu profesor o profesora ha utilizado o utiliza las siguientes maneras de evaluar lo que lees en el Plan Lector?	1	1	1	1	1	1	6	1.00
13.	¿Cuántas obras literarias o títulos se han leído en tu aula durante el año?	1	1	1	1	1	1	6	1.00
14.	¿Cuántas obras literarias has terminado de leer durante el presente año escolar?	1	1	1	1	1	1	6	1.00
15.	¿Cómo consideras el tiempo que te otorga tu profesor o profesora para que puedas culminar con la lectura de un texto u obra literaria?	1	1	1	1	1	1	6	1.00
16.	¿Finalizas la lectura de los libros u obras literarias del Plan Lector?	1	1	1	1	1	1	6	1.00
17.	¿Cómo adquiriste la obra que actualmente lees para el Plan Lector?	1	1	1	1	1	1	6	1.00
18.	¿Con qué frecuencia lees en tu colegio los siguientes textos?	1	1	1	0	0	1	4	0.67

19.	¿Con qué frecuencia lees en tu colegio los siguientes textos?	1	1	1	0	0	1	4	0.67
20.	¿Qué acción realiza tu profesor o profesora cuando más del 50% de los alumnos no tienen la obra?	1	1	1	1	1	1	6	1.00
21.	¿Cada cuánto tiempo acudes a la biblioteca de tu institución para leer los libros de plan lector o pedirlos en calidad de préstamo?	1	1	1	0	1	1	5	0.83
22.	¿Cuántos alumnos aproximadamente en tu aula suelen tener la obra literaria o texto que se lee para el Plan Lector?	1	1	1	1	1	1	6	1.00
23.	¿En qué medida sientes que el Plan Lector ha contribuido en mejorar tus hábitos de lectura?	1	1	1	0	1	1	5	0.83
24.	Finalmente, ¿cómo calificarías al Plan Lector que se viene desarrollando en tu aula del 3er año? Marca una sola respuesta:	1	1	1	1	1	1	6	1.00
		Coeficiente de validez V de Aiken							0.91

Nro.	Juez
1.	María Luisa Matalinares Calvet
2.	Doris Gómez Ticerán
3.	Rosa Montoya Peña
4.	Bertha Consuelo Navarro Navarro
5.	Anibal Meza Borja
6.	Elisa Matilde Diaz Ubillús

Anexo 4: Coeficiente de validez V de Aiken de la guía de observación sobre el plan lector

Nro	ÍTEM	JUEZ 1	JUEZ 2	JUEZ 3	JUEZ 4	JUEZ 5	JUEZ 6	Acuerdos	Valor de la V
1.	La institución cuenta con avisos, afiches, carteles que promuevan la lectura o el Plan Lector. Observaciones:_____ ☐ SÍ ☐ NO	1	1	1	1	1	1	6	1.00
2.	La institución cuenta con un Plan Anual del Plan Lector. Observaciones:_____ ☐ SÍ ☐ NO	1	1	1	1	1	1	6	1.00
3.	La biblioteca cuenta con un registro de visitas de los alumnos a la biblioteca Observaciones:_____ ☐ SÍ ☐ NO	1	1	1	1	1	1	6	1.00
4.	Número de títulos de obras literarias existentes en la biblioteca ☐ 0 a 15 ☐ 16 a 30 ☐ 31 a 45 ☐ 46 a 60 ☐ 61 a 75 ☐ Más de 75	1	1	1	1	1	1	6	1.00
5.	Número de obras literarias que tienen aproximadamente 40 ejemplares :_____	1	1	1	0	1	1	5	0.83
6	Número de obras literarias que tienen aproximadamente 30 ejemplares :_____	1	1	1	0	1	1	5	0.83
7	Número de obras literarias que tienen aproximadamente 20 ejemplares:_____	1	1	1	0	1	1	5	0.83
8	Número de obras literarias que tienen aproximadamente 10 ejemplares:_____	1	1	1	0	1	1	5	0.83
9	Número aproximado de alumnos que visita diariamente la biblioteca	1	1	1	0	1	1	5	0.83

	para leer obras literarias u otro tipo de texto ☐ Ninguno ☐ 1 a 5 ☐ 6 a 10 ☐ 11 a 15 ☐ 16 a 20 ☐ 21 a 25 ☐ Más de 25								
10	Número aproximado de alumnos que visita diariamente a biblioteca para solicitar obras literarias en calidad de préstamo ☐ Ninguno ☐ 0 a 5 ☐ 6 a 10 ☐ 11 a 15 ☐ 16 a 20 ☐ 21 a 25 ☐ Más de 25	1	1	1	0	1	1	5	0.83
		Coeficiente de validez V de Aiken							0.89

Nro.	Juez
1.	María Luisa Matalinares Calvet
2.	Doris Gómez Ticerán
3.	Rosa Montoya Peña
4.	Bertha Consuelo Navarro Navarro
5.	Anibal Meza Borja
6.	Elisa Matilde Diaz Ubillús

Anexo 5: Confiabilidad del cuestionario dirigido a los alumnos

Ítem	Correlación Ítem -test	Alfa si se elimina ítem
1.	,191	,928
2.	,263	,929
3a.	,056	,929
3b.	,263	,928
3c.	,524	,927
3d.	,156	,929
4.	-,052	,929
5.	,063	,929
6a.	,242	,928
6b.	,810	,925
6c.	,545	,927
6d.	,418	,927
6e.	,309	,928
6f.	,548	,927
6g.	,644	,926
6h.	,145	,929
7a.	,270	,928
7b.	,313	,928
7c.	,369	,927
7d.	,405	,927
7e.	,460	,927
7f.	,359	,928
8a.	,054	,929
8b.	,300	,928
8c.	,453	,927
8d.	,410	,927
8e.	,247	,928
9a.	,185	,929
9b.	,276	,928
9c.	,299	,928
9d.	,055	,929

9e.	,227	,928
9f.	,174	,928
9g.	,412	,927
9h.	,463	,927
10a.	,561	,926
10b.	,534	,927
10c.	,765	,925
10d.	,621	,926
10e.	,563	,926
10f.	,466	,927
10g.	,723	,926
10h.	,655	,926
10i.	,305	,928
10j.	,745	,925
11.	-,103.	,928
12 ^a .	,206	,929
12b.	,229	,928
12c.	,152	,929
12d.	,215	,928
12e.	,216	,928
12f.	,339	,928
12g.	,153	,929
13	,021	,931
14.	,337	,928
15.	,285	,928
16.	,252	,928
17.	,414	,927
18a.	,404	,927
18b.	,587	,926
18c.	,363	,928
18d.	,768	,925
18e.	,579	,926
18f.	,676	,926
18g.	,516	,927
19a.	,503	,927
19b.	,472	,927

19c.	,670	,925
19d.	,572	,926
19e.	,516	,927
19f.	,734	,925
19g.	,464	,927
19f.	,548	,926
20	-,062	,930
21	,026	,930
22	,322	,928
23	-,145	,929
24	-,167	,930

Alfa de Cronbach = ,928

Anexo 6: Matriz de consistencia del cuestionario sobre el plan lector dirigido a alumnos de la educación

VARIABLE	DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	DESCRIPTORES	ÍTEM	Nro.
PLAN LECTOR	ACTIVIDADES (DIMENSIÓN 1)	1. Iniciativas para la implementación del Plan Lector	Campañas de promoción. Existencia de afiches, pancartas o murales.	¿Con qué frecuencia se realizan las siguientes actividades para promocionar el Plan Lector?	3, 4, 5, 6
				¿Con qué frecuencia participas en dichas actividades?	8
			Evaluación de las actividades de implementación	¿Qué te parecen las actividades para fomentar el Plan Lector que se organizan en tu institución educativa?	7
		2. Estrategias de lectura utilizadas por los profesores	Estrategias antes, durante y después de la lectura utilizadas por los profesores en sus interacciones didácticas.	¿Con qué frecuencia el profesor o profesora realiza las siguientes actividades antes de leer un texto u obra literaria?	23,24,25,26,27
				¿Con qué frecuencia el profesor o profesora indica que se realicen las siguientes actividades durante la lectura de un texto?	28,29,30,31,32,33,34, 35
				¿Con qué frecuencia el profesor o profesora indica que se realicen las siguientes actividades después de la lectura de un texto u obra literaria ?	36,37,38,39,40,41,42, 43,44,45,
			Estrategias para la animación a la lectura	¿Con qué frecuencia tu profesor o profesora de Comunicación utilizó o utiliza las siguientes actividades para animarte a leer en tu tiempo libre?	9,10,11,12,13,14,15,1 6
		3. Estrategias de lectura utilizadas por los alumnos	Estrategias de lectura utilizadas por los alumnos.	Cuando lees una obra literaria, fuera de tu colegio, ¿Con qué frecuencia utilizas las siguientes actividades?	17,18,19,20,21,22
				¿Finalizas los libros u obras literarias del Plan Lector que comienzas?	57
		4. Estrategias de evaluación	Estrategias de evaluación utilizadas por el profesor.	¿Tu profesor o profesora evalúa los textos u obras literarias que lees en el Plan Lector?	46 (DICOTÓMICA)
				¿Con qué frecuencia tu profesor o profesora utiliza las siguientes maneras de evaluar lo que lees en el Plan Lector?	47,48,49,50,51,52,53,
			Evaluación del programa según el grado de satisfacción	¿Qué es el Plan Lector para ti?	1 (DESCRIPTIVA)
				¿En qué medida sientes que el Plan Lector ha contribuido en mejorar tus hábitos de lectura?	77 (DESCRIPTIVA)
				¿Cómo calificarías al Plan Lector que se viene desarrollando en tu aula del 3er año?	78 (DESCRIPTIVA)

PLAN LECTOR	TEMPORALIZACIÓN (DIMENSIÓN 2)	1. Cumplimiento de lo planificado anualmente	Cumplimiento de lo planificado en el tiempo previsto	¿Cuántas obras literarias o títulos se han leído en tu aula durante el año?	54
				¿Cuántas obras literarias has terminado de leer durante el presente año escolar?	55
		2. Distribución del tiempo	Distribución de los tiempos adecuados a las exigencias de las actividades de enseñanza – aprendizaje	¿Cómo consideras el tiempo que te otorga tu profesor o profesora para que puedas culminar con la lectura de un texto u obra literaria?	56 (DESCRIPTIVA)
	FLEXIBILIDAD (DIMENSIÓN 3)	Flexibilidad ante las contingencias	El plan lector muestra flexibilidad ante circunstancias no previstas o planeadas	¿Qué acción realiza tu profesor o profesora cuando más del 50% de los alumnos no tienen la obra?	74 (DESCRIPTIVA)
	RECURSOS (DIMENSIÓN 4)	1. Selección	Selección de títulos de los textos y obras literarias.	¿Quién seleccionó las obras del Plan Lector que estás leyendo?	2 (DESCRIPTIVA)
		2. Procedencia	Procedencia de los textos en obras literarias	¿Cómo adquiriste la obra que actualmente lees para el Plan Lector?	58 (DESCRIPTIVA)
		3. Textos continuos y discontinuos	Utilización de textos continuos y discontinuos	¿Con qué frecuencia lees en tu colegio los siguientes textos continuos?	59,60,61,62,63,64,65
				¿Con qué frecuencia lees en tu colegio los siguientes textos discontinuos?	66,67,68,69,70,71,72,73
		4. Utilización	Número de alumnos aprox. que cuentan con obras literarias	¿Cuántos alumnos aproximadamente en tu aula suelen tener la obra literaria o texto que se lee para el Plan Lector?	76 (DESCRIPTIVA)
		5. Biblioteca	Uso de la biblioteca	¿Cada cuánto tiempo acudes a la biblioteca de tu escuela para leer los libros de plan lector o pedirlos en calidad de préstamo?	75

Anexo 7: Matriz de consistencia de la guía de observación

VARIABLE	DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	DESCRIPTORES	ÍTEM
PLAN LECTOR	ACTIVIDADES	Iniciativas para la implementación del Plan Lector	Campañas de promoción. Existencia de afiches, pancartas o murales.	1. La institución cuenta con avisos, afiches , carteles que promuevan la lectura o el Plan Lector.
	SECUENCIA	Orden del desarrollo de las lecturas	Las actividades responden a una secuencia de estrategias de lectura, títulos y tipos de texto.	2. La institución cuenta con un Plan Anual del Plan Lector.
	RECURSOS	Recursos físicos	Existencia de obras literarias en la biblioteca	3.La biblioteca cuenta con un registro de visitas de los alumnos a la biblioteca 4.Número de títulos de obras literarias existentes en la biblioteca 5. Número de obras literarias que tienen aprox. 40 ejemplares como mínimo. 6. Número de obras literarias que tienen aprox. 30 ejemplares como mínimo. 7. Número de obras literarias que tienen aprox. 20 ejemplares como mínimo. 8. Número de obras literarias que tienen aprox . 10 ejemplares como mínimo.
			Uso de la biblioteca	9. Número de alumnos aproximadamente que visitan diariamente la biblioteca para leer obras literarias u otro tipo de texto 10. Número de alumnos aproximadamente que visitan diariamente a biblioteca para solicitar obras literarias en calidad de préstamo



**CUESTIONARIO SOBRE EL PLAN
LECTOR DIRIGIDO A ALUMNOS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA**

I. E. : _____

Fecha: _____

Estimado alumno y estimada alumna: El siguiente cuestionario tiene como objetivo recoger información acerca del Plan Lector que se viene desarrollando en tu colegio. Por ello, te pedimos realizar la actividad con mucho cuidado y sinceridad. Toda respuesta que refleje fielmente tu modo de pensar o actuar, es una buena respuesta. No hay respuestas correctas ni incorrectas. Además, el cuestionario es anónimo, por tanto, nadie va a conocer tus respuestas. Intenta no dejar ninguna pregunta sin contestar: son fáciles y tienes el tiempo suficiente.

Responde a cada pregunta colocando un aspa (X) en el recuadro correspondiente.

En las dos primeras preguntas se desea obtener cierta información personal sobre ti.

¿Cuál es tu sexo?

- ☐ Masculino
☐ Femenino

¿Qué edad tienes?

Edad: ____

Las próximas preguntas se relacionan al Plan Lector que se viene desarrollando en tu institución.

1. ¿Qué es el Plan Lector para ti?

- ☐ Es un curso más
☐ Es una forma de incentivar, promover o animar a leer textos
☐ Es una obligación para leer textos u obras literarias
☐ Es una forma de mejorar mis hábitos lectores
☐ Es un listado de obras para leer durante el año
☐ No sé

2. ¿Quién seleccionó las obras del Plan Lector que estás leyendo?

- ☐ Todos los alumnos del aula
☐ El profesor o la profesora de Comunicación
☐ El profesor o profesora y todos los alumnos de tu aula
☐ El/la director/a o el /la subdirector/a
☐ El/la coordinador/a de Plan Lector
☐ No sé
☐ Otra, especifique: _____

3. ¿Con qué frecuencia se realizan las siguientes actividades para promocionar el Plan Lector?

	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	FRECUENTEMENTE	MUY FRECUENTEMENTE
Campañas de promoción, pasacalles internos o externos	☐	☐	☐	☐	☐
Boletines, trípticos, folletos	☐	☐	☐	☐	☐
Paneles, murales, pancartas, afiches	☐	☐	☐	☐	☐
Charlas, conversatorios, conferencias, ponencias	☐	☐	☐	☐	☐

4. Si no se desarrollan actividades para promocionar el Plan Lector en tu colegio, no contestes las preguntas 4 y 5, pasa a la pregunta 6.

¿Qué te parecen las actividades para fomentar el Plan Lector que se organizan en tu institución educativa?

- ☐ Muy malas
- ☐ Malas
- ☐ Regulares
- ☐ Buenas
- ☐ Muy buenas

5. ¿Con qué frecuencia participas en dichas actividades?

- ☐ Nunca
- ☐ Casi nunca
- ☐ Algunas veces
- ☐ Casi siempre
- ☐ Siempre

6. ¿Con qué frecuencia tu profesor o profesora de Comunicación utiliza las siguientes actividades para animarte a leer en tu tiempo libre?

	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	FRECUENTEMENTE	MUY FRECUENTEMENTE
Recomienda programas de TV o radio relacionados con libros	☐	☐	☐	☐	☐
Recomienda el uso de bibliotecas	☐	☐	☐	☐	☐
Organiza debates sobre libros	☐	☐	☐	☐	☐
Recomienda películas relacionadas con obras literarias	☐	☐	☐	☐	☐
Comenta lecturas realizadas	☐	☐	☐	☐	☐
Recomienda u organiza representaciones o dramatizaciones de obras literarias	☐	☐	☐	☐	☐
Comenta artículos de revistas o periódicos	☐	☐	☐	☐	☐
Fomenta el intercambio de libros	☐	☐	☐	☐	☐

7. Cuando lees un texto del Plan Lector fuera de tu colegio. ¿Con qué frecuencia realizas las siguientes actividades?

	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	FRECUENTEMENTE	MUY FRECUENTEMENTE
Lees en silencio	☐	☐	☐	☐	☐
Lees en voz alta	☐	☐	☐	☐	☐
Subrayas o resaltas alguna frase que te parece interesante o importante.	☐	☐	☐	☐	☐
Vuelves a leer algún párrafo o estrofa que te gustó	☐	☐	☐	☐	☐
Elaboras un resumen	☐	☐	☐	☐	☐
Organizas las ideas más importantes en un mapa conceptual, mapa mental, cuadro sinóptico u otro organizador visual	☐	☐	☐	☐	☐
Otra, especifique:					

8. ¿Con qué frecuencia el profesor o profesora realiza las siguientes actividades antes de leer un texto?

	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	FRECUENTEMENTE	MUY FRECUENTEMENTE
Muestra, analiza y comenta la portada y la contraportada del libro que van a leer	☐	☐	☐	☐	☐
Habla acerca del autor y hace un comentario de la obra	☐	☐	☐	☐	☐
Muestra los gráficos e ilustraciones y formula preguntas a partir de ellas	☐	☐	☐	☐	☐
Analiza y comenta el título	☐	☐	☐	☐	☐
Predice con los alumnos acerca de lo que tratará el texto	☐	☐	☐	☐	☐

9. ¿Con qué frecuencia el profesor o profesora indica que se realicen las siguientes actividades durante la lectura de un texto?

El profesor(a):	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	FRECUENTEMENTE	MUY FRECUENTEMENTE
Les pide que lean en silencio	☐	☐	☐	☐	☐
Les pide que lean en voz alta	☐	☐	☐	☐	☐
Les pide a los alumnos que resalten, subrayen o tomen apuntes	☐	☐	☐	☐	☐
Les pide que hagan una relectura parcial o total del texto.	☐	☐	☐	☐	☐
Les pide que identifiquen las ideas principales de un párrafo o texto con los alumnos	☐	☐	☐	☐	☐
Les pide que infieran el significado de palabras desconocidas o nuevas a partir del contexto	☐	☐	☐	☐	☐
Les pide que elaboren mapas conceptuales, mapas mentales u otros para explicar el argumento de una obra	☐	☐	☐	☐	☐
Les pide que relacionen experiencias personales con la lectura	☐	☐	☐	☐	☐

10. ¿Con qué frecuencia el profesor o profesora indica que se realicen las siguientes actividades después de la lectura de un texto?

El profesor(a):	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	FRECUENTEMENTE	MUY FRECUENTEMENTE
Les pide que reconozcan el tema del texto	☐	☐	☐	☐	☐
Les pide que reconozcan la estructura de un texto (argumentativo, narrativo, expositivo, entre otros.)	☐	☐	☐	☐	☐
Les pide que ubiquen o elaboren la idea principal con los alumnos	☐	☐	☐	☐	☐
Les pide que infieran el significado de palabras desconocidas a partir del contexto	☐	☐	☐	☐	☐
Les pide que resuman las lecturas realizadas	☐	☐	☐	☐	☐
Les pide que redacten textos a partir de lo leído	☐	☐	☐	☐	☐
Les pide que elaboren mapas conceptuales u otros a partir de información importante de un texto	☐	☐	☐	☐	☐
Les pide que contesten preguntas de comprensión lectora.	☐	☐	☐	☐	☐
Les pide que debatan sobre las lecturas realizadas	☐	☐	☐	☐	☐
Les pide que realicen comentarios de texto.	☐	☐	☐	☐	☐

11. ¿Tu profesor o profesora evalúa la lectura de los textos u obras literarias del Plan Lector?

SÍ

NO

Si tu respuesta es SÍ, responde la pregunta 12.

12. ¿Con qué frecuencia tu profesor o profesora utiliza las siguientes maneras de evaluar lo que lees en el Plan Lector?

	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	FRECUENTEMENTE	MUY FRECUENTEMENTE
Control, práctica o ficha de lectura.	☐	☐	☐	☐	☐
Escenificación o dramatización	☐	☐	☐	☐	☐
Elaboración de resúmenes	☐	☐	☐	☐	☐
Presentación de una maqueta, afiche o historieta	☐	☐	☐	☐	☐
Preguntas orales en clase	☐	☐	☐	☐	☐
Pide trabajos en grupo	☐	☐	☐	☐	☐
Pide trabajos individuales	☐	☐	☐	☐	☐
Otra, especifique:	☐	☐	☐	☐	☐

13. ¿Cuántas obras literarias o títulos se han leído en tu aula durante el año?

- ☐ Ninguna
- ☐ 1 a 3
- ☐ 4 a 6
- ☐ 7 a 9
- ☐ 10 a 12
- ☐ Más de 12

14. ¿Cuántas obras literarias has terminado de leer durante el presente año escolar?

- ☐ 1
- ☐ 2 a 3
- ☐ 4 a 5
- ☐ 6 a 7
- ☐ 8 a 9
- ☐ Más de 9

15. ¿Cómo consideras el tiempo que te otorga tu profesor o profesora para que puedas culminar con la lectura de un texto u obra literaria?

- ☐ Insuficiente
- ☐ Adecuado
- ☐ Muy adecuado

16. ¿Finalizas la lectura de los libros u obras literarias del Plan Lector?

- ☐ Nunca
- ☐ Casi nunca
- ☐ Algunas veces
- ☐ Bastantes veces
- ☐ Siempre

17. ¿Cómo adquiriste la obra que actualmente lees para el Plan Lector?

- ☐ La compraste
- ☐ La obtuviste de la biblioteca en calidad de préstamo
- ☐ El profesor o la profesora sacó fotocopias
- ☐ Sacaste fotocopias de la lectura
- ☐ Es parte de la biblioteca de mi casa o la de un familiar
- ☐ Otra, especifique:_____

18. ¿Con qué frecuencia lees en tu colegio los siguientes textos continuos?

	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	FRECUEMENTE	MUY FRECUEMENTE
Novelas	☐	☐	☐	☐	☐
Cuentos, mitos, leyendas o fábulas	☐	☐	☐	☐	☐
Poesías	☐	☐	☐	☐	☐
Descripciones	☐	☐	☐	☐	☐
Ensayos o textos argumentativos	☐	☐	☐	☐	☐
Manuales, recetas	☐	☐	☐	☐	☐
Artículos científicos	☐	☐	☐	☐	☐

19. ¿Con qué frecuencia lees en tu colegio los siguientes textos discontinuos? Marca en cada ítem correspondiente:

	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	FRECUEMENTE	MUY FRECUEMENTE
Cuadros y gráficos	☐	☐	☐	☐	☐
Tablas	☐	☐	☐	☐	☐
Ilustraciones, infografías	☐	☐	☐	☐	☐
Mapas	☐	☐	☐	☐	☐
Formularios	☐	☐	☐	☐	☐
Avisos y anuncios	☐	☐	☐	☐	☐
Certificados	☐	☐	☐	☐	☐
Hojas informativas (horarios, lista de precios, catálogos)	☐	☐	☐	☐	☐

20. ¿Qué acción realiza tu profesor o profesora cuando más del 50% de los alumnos no tienen la obra?

- ☐ Pide que trabajen en pares
- ☐ Cambia la obra literaria
- ☐ Informa a los padres de familia
- ☐ Sólo trabaja con los que tienen la obra
- ☐ Desarrolla otro tema en clase
- ☐ Otra, especifique: _____

21. ¿Cada cuánto tiempo acudes a la biblioteca de tu institución para leer los libros de plan lector o pedirlos en calidad de préstamo?

- ☐ Nunca
- ☐ Una vez al mes
- ☐ Dos veces al mes
- ☐ Una o dos veces a la semana
- ☐ Todos los días
- ☐ Otra, especifique: _____

22. ¿Cuántos alumnos aproximadamente tienen la obra literaria o texto que se lee para el Plan Lector en tu aula?

- ☐ Todos los alumnos
- ☐ Más de la mitad de los alumnos
- ☐ La mitad de los alumnos
- ☐ Menos de la mitad de los alumnos
- ☐ Algunos alumnos
- ☐ Ningún alumno

23. ¿En qué medida sientes que el Plan Lector ha contribuido en mejorar tus hábitos de lectura?

- ☐ No ha ayudado en nada. No ha habido cambios en mis hábitos lectores.
- ☐ Ha ayudado un poco. Leo un poco más que antes.
- ☐ Ha ayudado mucho. Leo mucho más que antes.

24. Finalmente, ¿cómo calificarías al Plan Lector que se viene desarrollando en tu aula del 3er año? Marca una sola respuesta:

- ☐ Muy bueno
- ☐ Bueno
- ☐ Regular
- ☐ Malo
- ☐ Muy malo

Muchas gracias por tu colaboración



GUÍA DE OBSERVACIÓN SOBRE EL PLAN LECTOR

I.E. : _____

Fecha: _____

Nro	ÍTEM
1.	La institución cuenta con avisos, afiches, carteles que promuevan la lectura o el Plan Lector. Observaciones: _____ ☐ SÍ ☐ NO
2.	La institución cuenta con un Plan Anual del Plan Lector. Observaciones: _____ ☐ SÍ ☐ NO
3.	La biblioteca cuenta con un registro de visitas de los alumnos a la biblioteca Observaciones: _____ ☐ SÍ ☐ NO
4.	Número de títulos de obras literarias existentes en la biblioteca ☐ 0 a 15 ☐ 16 a 30 ☐ 31 a 45 ☐ 46 a 60 ☐ 61 a 75 ☐ Más de 75
5.	Número de obras literarias que tienen aproximadamente 40 ejemplares : _____
6	Número de obras literarias que tienen aproximadamente 30 ejemplares : _____
7	Número de obras literarias que tienen aproximadamente 20 ejemplares: _____
8	Número de obras literarias que tienen aproximadamente 10 ejemplares: _____

9	Número aproximado de alumnos que visita diariamente la biblioteca para leer obras literarias u otro tipo de texto ☐ Ninguno ☐ 1 a 5 ☐ 6 a 10 ☐ 11 a 15 ☐ 16 a 20 ☐ 21 a 25 ☐ Más de 25
10	Número aproximado de alumnos que visita diariamente a biblioteca para solicitar obras literarias en calidad de préstamo ☐ Ninguno ☐ 0 a 5 ☐ 6 a 10 ☐ 11 a 15 ☐ 16 a 20 ☐ 21 a 25 ☐ Más de 25