

**ESTRATEGIA METODOLÓGICA DE LA LECTURA IMPLEMENTADA EN
ADOLESCENTES VULNERADOS**

JAZBLEIDY JOHANA BELTRÁN LANCE

**UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES Y
LENGUA CASTELLANA
BOGOTÁ
2019**

**ESTRATEGIA METODOLÓGICA DE LA LECTURA IMPLEMENTADA EN
ADOLESCENTES VULNERADOS**

JAZBLEIDY JOHANA BELTRÁN LANCE

Código: 20092160031

DIRECTOR: MARGOTH GUZMÁN MUNAR

**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES Y
LENGUA CASTELLANA
FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
BOGOTÁ
2019**

NOTA FINAL

JURADO 1

JURADO 2

FECHA

RICARDO GARCIA DUARTE

RECTOR

WILLIAM FERNANDO CASTRILLÓN CARDONA

VICERRECTOR

CECILIA RINCÓN VERDUGO

DECANO

HUMBERTO ALEXIS RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ

COORDINADOR PROYECTO CURRICULAR

MARGOTH GUZMÁN MUNAR

DIRECTOR

JAZBLEIDY JOHANA BELTRÁN LANCE

BOGOTÁ 2019

Dedicatoria

Cuando aún no sabía que estudiar, es más, cuando aún no sabía si iba a poder estudiar, siempre pensé que lo que hiciera tenía que servir para ayudar a otros. Pensaba que, si vivía para mí misma, mi vida no podría tener sentido.

Mi experiencia en la vida y mi caminar por ella se la debo a Dios completamente, y si estoy aquí, escribiendo este documento, es porque él nunca me ha abandonado, aunque en varias oportunidades le he dado la espalda por mucho tiempo. Este trabajo es para ti señor, porque todo lo que hago es por ti y para ti. A ti sea la gloria por todos los siglos.

También quiero dedicarle este trabajo a todos los niños que me motivaron a realizarlo; a esos niños que son anónimos para este documento, pero que en mi corazón sus nombres están presentes todos los días. Sí, a ustedes mis pequeños que ya no están tan pequeños, de los cuales aprendí más de lo que ustedes aprendieron de mí. No me alcanzan las palabras para decir la alegría que me dio al conocerlos. Les amo, y tengo una gratitud enorme hacia ustedes.

Y ti mami querida, que has sido mi motor y mi fuerza, aquella que me dio aliento cuando no tenía esperanza, y me dio nuevas fuerzas para continuar. A ti te debo lo que soy y lo que puedo ser, sino me hubieses ayudado, no hubiese podido salir adelante.

Les amo infinitamente y espero que este trabajo sea la muestra más hermosa de todo lo que ustedes me dieron, de lo cual estoy agradecida.

Agradecimientos

Quiero agradecerle a Dios, primeramente, puesto que él es el que controla todos los momentos de mi vida. Él puso todas las cosas en su tiempo e hizo posible que pudiese acabar esta investigación. Si bien todas las cosas no salieron como yo me lo esperaba, si salieron como habrían de salir y estoy agradecida por ello.

También quiero agradecerle a mi mamá por su paciencia. Fueron tres años difíciles desde que comencé con esta travesía. Fueron años de muchas lágrimas, de muchos sin sabores, siendo ella el motor principal de mi vida. No encuentro palabras para agradecer su bondad y su tolerancia, puesto que en mi ambición de hacer todas las cosas bien, ella tuvo que soportarme.

Y a todos los profesores que pasaron por mi vida universitaria, gracias por sus enseñanzas y por su personalidad. Aunque muchos no son de mi agrado o no soy el agrado de ellos, a ustedes les debo lo que soy como docente. Para ustedes solo hay palabras de gratitud y de cariño.

Gracias a todas las personas que hicieron posible este proyecto, a las docentes Margoth Garzón y a la profesora Marta Ochoa, por ser parte de este proceso, brindándome su ayuda, sus consejos y, sobre todo, un espacio propio para investigar.

Y gracias querida Universidad Distrital Francisco José de Caldas, gracias porque por medio de esos sin sabores que me has hecho pasar, he aprendido a ser paciente, he aprendido a actuar con ética, y a mejorar como ser humano. Gracias por acogerme en tu seno, gracias por permitirme estar en tus aulas, y aprender a que no se necesita tener grandes sumas de dinero, para cumplir mis sueños. Gracias y mil gracias por todo, no hay palabras para describir el inmenso agradecimiento que tengo, por el privilegio de enseñar e investigar; mis dos grandes pasiones.

RESUMEN.

Este trabajo es el resultado de una investigación que muestra a la lectura como espacio de discusión en la enseñanza de la escuela. La lectura no solo se mira en este documento, como un elemento de investigación, sino como un pre- texto de reflexión, conversación y experiencia para aquellos docentes que enseñan en aulas, donde los actores de la misma son adolescentes que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad. Este trabajo hace un encuentro de distintas teorías no solo en el campo de la lectura, sino también en el campo de la enseñanza y el aprendizaje, como también en el campo de la psicología y la investigación.

Este documento está dividido en siete capítulos: definición del problema, en la que se delimita el campo de investigación; los antecedentes del problema, en la que se conversa con distintas investigaciones de lectura y como estas ayudan a la misma; justificación, en la que se trata de dar razones de la importancia de esta propuesta en muchos campos; los objetivos de la investigación, en la que se muestra que metas y alcances tiene el proyecto; el marco teórico, que da cuenta de las posturas teóricas que hacen parte de la propuesta; el marco metodológico o la forma de elaboración del proyecto, y por último, las conclusiones que más que ser una conclusión son puestas iniciales para futuras investigaciones.

Este trabajo es una propuesta teórico-práctica que pretende reflexionar postulados teóricos, a partir de la elaboración de una propuesta metodológica, para la lectura en jóvenes de 12 a 15 años en situación de vulnerabilidad en sectores de Ciudad Bolívar y Engativá.

PALABRAS CLAVE: Lectura, Estructuras textuales, Procesos Cognitivos, Procesos Afectivos, Crítica, Reflexión, aprendizaje, Vulnerabilidad.

ABSTRACT

This document is the result of an investigation that shows the Reading like a space of discussion in the teaching process on the school. The Reading in this document is not only shown as an investigation tool, but like a pre-text of reflection, conversation and experience for those teachers that educate in the classroom, where the actors are young boys in vulnerability situations. This work makes a meeting of different theories not only in the reading field, but in the field of teaching and learning as also in the field of psychology and investigation.

This document is divided in seven chapters: definition of the problem, which delimit the investigation field; the background of the problem, in which there are different reading investigations and how this helps the process; the justification, which tries to give reasons of the importance of this investigation process in different fields; the objectives of the investigation, which shows goals and the reach of the current work; theoretical framework, which includes the theoretical postures that are part of the work; methodological framework or the way of elaboration on the project, and finally, the conclusions that are not only conclusions, but are doors for future investigations.

This work is a theoretical practice proposal that aims to think starting of the elaboration of a didactic proposal, for the lecture in young boys between 12 and 15 years old in vulnerability situations in sectors of Ciudad Bolivar and Engativa.

KEY WORDS: Reading, Textual Structures, Cognitive Processes, Affective Processes, Criticism, Reflection, Learning, Vulnerability.

FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN LICENCIATURA EN EDUCACIÓN

BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA

ASPECTOS FORMALES

TIPO DE DOCUMENTO	Monografía de Investigación
TIPO DE IMPRESIÓN	
ACCESO AL DOCUMENTO	Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
TÍTULO DEL DOCUMENTO	Estrategia Metodológica De La Lectura Implementada En Adolescentes Vulnerados.
AUTOR	BELTRÁN LANCE, Jazbleidy Johana
DIRECTOR	GUZMÁN MUNAR, Margoth

ASPECTOS DE INVESTIGACIÓN

PALABRAS CLAVES	Lectura, Estructuras textuales, Procesos Cognitivos, Procesos Afectivos, Crítica, Reflexión, aprendizaje, Vulnerabilidad.
DESCRIPCIÓN	<p>Este trabajo tiene el propósito de implementar distintas teorías, a la práctica de lectura como forma de potenciar procesos cognitivos, afectivos y sociales, en jóvenes de 12 y 15 años que se encuentran en situación de vulnerabilidad. Para eso se hizo necesario dividir la investigación en tres momentos; una de indagación observativa y documentación, otra de escritura y revisión, y otra de diseño (que se da, gracias a los resultados iniciales de esta propuesta, para otra posible reflexión posterior).</p> <p>El documento es la respuesta a esos momentos y se divide en: definición del problema, antecedentes, justificación, objetivo, marco teórico, marco metodológico y conclusiones. Con una extensión de 150 páginas, aproximadamente (teniendo en cuenta el doble espacio dado por la norma).</p>

FUENTES	<p>Abarca Rodríguez , A., Alpízar Rodríguez, F., Sibaja Quesada, G., & Rojas Benavides, C. (2013). Técnicas Cualitativa de Investigación . Ciudad Universitaria de Rodrigo Facio: Autonomia Universitaria.</p> <p>Alcaldía Mayor de Bogotá. (21 de abril de 2006). Lineamientos de Políticas Públicas de Fomento a la Lectura para el periodo 2006-2016. Obtenido de www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=20002</p> <p>Canto, V. (2012). Comprensión de textos en niños en situación de vulnerabilidad social . México D.F.</p> <p>Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Barcelona: Editorial Anagrama .</p> <p>Dijk, T. V. (1992). La ciencia del texto. Barcelona: Ediciones Paidós .</p> <p>Federación Internacional de las Sociedades de La Cruz Roja y La Media Luna Roja. (Septiembre de 2012). ¿Qué es la vulnerabilidad? Obtenido de ¿Qué es un desastre?: https://www.google.com.co/search?q=¿que+es+la+vulnerabilidad%3F&oq=¿que+es+la+vulnerabilidad%3F&aqs=chrome..69i57j0l5.11527j1j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8</p> <p>Freire , P. (2011). Pedagogía del oprimido . México D.F: Siglo XXI editores.</p> <p>Larrosa, J. (2006). La experiencia de la lectura . Estudios sobre la literatura y la formación . México D.F: Fondo de Cultura Económica.</p> <p>Lyons, J. (1983). Lenguaje, significado y contexto. Barcelona: Ediciones, Paidós.</p> <p>Martínez Comeche, J. A., Horcas Pulido, J., & Piña Landaburu , Z. (9 de Agosto de 2013). Science Direct. Obtenido de Análisis de procesos cognitivos en el comportamiento de estudiantes de último curso de bachillerato y primer curso de carrera involucrados en tareas de clasificación, cálculo, memorización y categorización de información: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0187358X14709128</p> <p>Medina , A., & Matta, F. (2003). Didáctica General . Madrid : Prentice Hall.</p> <p>Ruíz Olabuénaga, J. (2013). Métodos de Investigación Cualitativa. En A. Abarca Rodríguez , F. Alpízar Rodríguez , G. Sibaja Quesada, & C. Rojas Benavides, Técnicas Cualitativas de Investigación (pág. 11). Ciudad Universitaria Rodrigo Facio : Autonomia Universitaria .</p>
CONTENIDOS	<p>Este documento se divide por capítulos y a su vez, cada capítulo está dividido por sesiones. Esos capítulos son: Introducción, contextualización área problemática, objetivos, justificación, marco teórico, marco legal, metodología y conclusiones.</p> <p>Además de eso, se dan datos generales de información, como las tablas de contenido y los anexos.</p>
METODOLOGÍA	<p>Este trabajo es una monografía teórico- práctica, basada teorías de la investigación cualitativa, más específicamente, la investigación acción. Utiliza recursos como la sistematización de documentos, la observación, el muestreo, el análisis de información por medio de la triangulación, y la propuesta didáctica, por medio de la tecnología, y los medios tecnológicos de la información masiva.</p>
CONCLUSIONES	<ul style="list-style-type: none"> • La lectura va más allá de los procesos de decodificación, de memorización y de resolución de preguntas; vincula lo afectivo, la confianza (cercanía y lejanía), el aprecio, el placer y el hábito. • Hacia una enseñanza con roles dinámicos y no jerarquías definidas (cada quien protagoniza una historia particular, desde el escenario y la circunstancia que le corresponde, en un momento particular). • La lectura se aprende, por lo tanto, hay que tener en una enseñanza para la lectura con contexto. (Cada ser humano es diferente; las prácticas de aprendizaje son diferentes, la enseñanza debe ser distinta). • La lectura se aprende, por lo tanto, hay que tener en una enseñanza con contexto. (cada ser humano es diferente; las prácticas de aprendizaje son diferentes, la enseñanza debe ser distinta).

	<ul style="list-style-type: none">• La tecnología, por mínima que sea, es una herramienta que debe posibilitar una construcción de hábitos de lectura.
ELABORADO POR	Jazbleidy Johana Beltrán Lance
REVISADO POR	

Contenido

INTRODUCCIÓN	1
1. CONTEXTUALIZACIÓN	4
1.1. POBLACIÓN DE CIUDAD BOLIVAR EN EL SUR DE BOGOTÁ.	8
1.2. POBLACIÓN DE ENGATIVÁ, AL NORTE DE LA CIUDAD	12
1.3. ASPECTOS COMUNES ENTRE LAS DOS POBLACIONES DE ESTUDIO.	17
2. ÁREA PROBLEMÁTICA	20
2.1. LA LECTURA COMO UN PROBLEMA QUE AHONDA TODAS LAS ESFERAS SOCIALES.....	20
2.2. LA LECTURA COMO UN PROBLEMA QUE ABARCA LO TEÓRICO Y LO PRÁCTICO	23
2.3. DEFINICIÓN PARTICULAR DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	28
OBJETIVOS	28
OBJETIVO GENERAL	28
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	28
3. JUSTIFICACIÓN	30
4. MARCO TEÓRICO	32
4.1. ANTECEDENTES	32
4.2. LA LECTURA; UN PROCESO INDIVIDUAL, MEDIADO Y SOCIAL.	38
4.3. EL TEXTO (LAS ESTRUCTURAS DEL TEXTO COMO HERRAMIENTAS QUE POTENCIAN LA LECTURA)	45
4.4. LA VULNERABILIDAD, UN ASUNTO QUE AFECTA LA CONSTRUCCIÓN DE PROCESOS DE LECTURA	54
4.5. PROCESOS COGNITIVOS EN LA LECTURA	60
4.6. PROCESOS AFECTIVOS EN LA LECTURA; UNA MIRADA HACIA LA EXPERIENCIA LECTORA	65
4.7. PROCESOS SOCIALES EN LA LECTURA; DE LA INDIVIDUALIDAD A LOS ASPECTOS CRÍTICOS Y LA TOMA DE DECISIONES.	73
5. MARCO LEGAL.	79
6. METODOLOGÍA.....	84
6.1. GENERALIDADES.....	84
6.2. CONCEPTOS METODOLÓGICOS APLICADOS A LA INVESTIGACIÓN.	85
6.3. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES.....	90
6.4. DISEÑO DE LA OBSERVACIÓN	92

6.4.1. PROPÓSITOS Y PLAN DE ACCIÓN	92
7. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN Y DISEÑO DE LA PROPUESTA.....	94
7.1. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	94
7.2. DISEÑO DE LA PROPUESTA.....	113
8. CONCLUSIONES.....	115
8.1. LA LECTURA VA MÁS ALLÁ DE LOS PROCESOS DE DECODIFICACIÓN, DE MEMORIZACIÓN Y DE RESOLUCIÓN DE PREGUNTAS; VINCULA LO AFECTIVO, LA CONFIANZA (CERCANÍA Y LEJANÍA), EL APRECIO, EL PLACER Y EL HÁBITO. 115	
8.2. HACIA UNA ENSEÑANZA CON ROLES DINÁMICOS Y NO JERARQUÍAS DEFINIDAS (CADA QUIEN PROTAGONIZA UNA HISTORIA PARTICULAR, DESDE EL ESCENARIO Y LA CIRCUNSTANCIA QUE LE CORRESPONDE, EN UN MOMENTO PARTICULAR).....	118
8.3. LA LECTURA SE APRENDE, POR LO TANTO, HAY QUE TENER EN UNA ENSEÑANZA CON CONTEXTO. (CADA SER HUMANO ES DIFERENTE; LAS PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE SON DIFERENTES, LA ENSEÑANZA DEBE SER DISTINTA).....	119
8.4. LA LECTURA SE APRENDE, POR LO TANTO, HAY QUE TENER EN UNA ENSEÑANZA CON CONTEXTO. (CADA SER HUMANO ES DIFERENTE; LAS PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE SON DIFERENTES, LA ENSEÑANZA DEBE SER DISTINTA).....	120
8.5. LA TECNOLOGÍA, POR MÍNIMA QUE SEA, ES UNA HERRAMIENTA QUE DEBE POSIBILITAR UNA CONSTRUCCIÓN DE HÁBITOS DE LECTURA.....	122
BIBLIOGRAFÍA	124
ANEXOS	126
ANEXOS A. PERMISOS FIRMADOS POR LOS PADRES DE FAMILIA PARA LA REALIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD DE OBSERVACIÓN	126
ANEXOS B. DATOS GENERALES DE LOS ESTUDIANTES QUE PARTICIPARON EN LA INFORMACIÓN	127
ANEXOS C. ENCUESTA SOBRE LECTURA.....	128

LISTA DE TABLAS

TABLA 1. COMPARACIÓN ENTRE LAS DOS POBLACIONES	17
TABLA 2. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES DE LA INVESTIGACIÓN	90
TABLA 3. ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA ACTIVIDAD 1	95
TABLA 4. ACTIVIDAD NO 2 RECONOCIENDONOS A NOSOTROS MISMOS.....	98
TABLA 5. ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD NO 2, PRIMER MOMENTO. CIUDAD BOLÍVAR.....	101
TABLA 6. ANÁLISIS DEL PRIMER MOMENTO DE LA ACTIVIDAD NO 3. ENGATIVÁ.....	101
TABLA 7. ANÁLISIS DEL SEGUNDO MOMENTO, DE LA ACTIVIDAD NO 3. CIUDAD BOLÍVAR	102
TABLA 8. ANÁLISIS DEL SEGUNDO MOMENTO, DE LA ACTIVIDAD NO 3. ENGATIVÁ	102
TABLA 9. ANÁLISIS DEL TERCER MOMENTO DE LA ACTIVIDAD NO 3. CIUDAD BOLÍVAR.	103
TABLA 10. ANÁLISIS DEL TERCER MOMENTO, DE LA ACTIVIDAD NO 3. ENGATIVÁ	103
TABLA 11. ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD NO 4. CIUDAD BOLÍVAR	104
TABLA 12. ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD NO 4. ENGATIVÁ	105
TABLA 13. ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD NO 5. CIUDAD BOLÍVAR	106
TABLA 14. ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD NO 5. ENGATIVÁ	106
TABLA 15. ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD NO 6. CIUDAD BOLÍVAR	107
TABLA 16. ANÁLISIS DE ACTIVIDAD NO 6. ENGATIVÁ	108
TABLA 17. ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD NO 7. CIUDAD BOLÍVAR	109
TABLA 18. ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD NO 7. ENGATIVÁ	110
TABLA 19. ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD NO 8. CIUDAD BOLÍVAR.	111
TABLA 20. ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD NO 10. ENGATIVÁ	112

INTRODUCCIÓN

La escuela es un escenario de constante aprendizaje, pero siendo un espacio con esas características, no proporciona una indagación investigativa constante. Otras personas, en otros lugares, cumplen la función de designar y construir las directrices, las estrategias de aprendizaje y los modos de enseñanza en la escuela. Es lamentable porque estos actores desconocen todas las dinámicas, todas las situaciones y todas las vivencias que se dan en la escuela, en consecuencia, a esa situación, pareciese que la escuela en el papel fuese distinta a la escuela de la realidad.

Este trabajo busca hacer visible la importancia y la necesidad de la investigación en el aula, pero no desde afuera, sino una en donde todos los que hacen parte de la escuela, dentro de sus roles, procuren reconocerse como parte vital dentro de la construcción de reflexiones dentro de la misma. Pero esta reflexión debe partir del reconocimiento de su contexto, de sus prácticas y de sus formas de ser como también sus modos de aprender. La escuela en la actualidad debe indagarse a sí misma, y los docentes deben ser activos en la búsqueda constante de nuevos modos de enseñar que permitan diversas reflexiones dentro del aula.

Este documento da razones de la posibilidad de indagar la escuela, pero no solamente la escuela sino también todos los posibles espacios de aprendizaje. Pero como en toda investigación, es necesario delimitar los escenarios de realización, el tipo de población y el campo de estudio, eso con el fin de arrojar resultados reales, nacidos de la observación, del análisis, entre otros.

La preocupación de esta propuesta, es la poder poner en conversación las múltiples maneras en que los docentes de distintas disciplinas presentan la lectura, interactúan con ella y la enseñan, y a partir de esa forma de interacción y conversación, diseñar una didáctica que permitiera

adolescentes que entre los 12 y 15 años en contexto de vulnerabilidad, pudiesen potenciar sus procesos cognitivos, afectivos, sociales y de toma de decisiones, por medio de la lectura.

Desde este documento, lectura fue entendida como ese proceso transversal que permite al sujeto entender su realidad, pero también comprenderse, para que, con ese reconocimiento, cumpliera con su papel dentro de la sociedad; un papel que pasa por momentos de reflexión. La lectura lejos de ser algo mecánico se vuelve en ese proceso dinámico en el que el sujeto crece cognitiva, afectiva y socialmente, y a su vez, toma un rol dentro del mundo que habita, para que, de modo transversal, reconozca su contexto, tomando posición frente a él.

Para realizar este estudio fue necesario dividir esta investigación en tres momentos: el primero tuvo que ver con la indagación de corte documental y la intervención al espacio designado para la investigación, el segundo tuvo que ver con la escritura y análisis de todo lo hallado en la investigación por medio de este documento y, por último, el diseño inicial de la página web y la recopilación de las conclusiones iniciales dadas al final de este documento.

En la primera parte de la investigación fue evidente que, el contexto y las dinámicas sociales influyen enormemente en la consolidación de una propuesta investigativa sólida. Esto ocasionó que muchos espacios que se tenían contemplados en el anteproyecto se cambiaran, y aunque al principio se pensó el trabajo metodológico para niños con edades menores, al final tuvo que ser cambiado; afectando los tiempos que se tenían contemplados en el cronograma inicial.

En la segunda parte, se redactó el documento en el que se recopilaba todas las observaciones y las lecturas hechas desde la teoría. En el escrito se muestra una contextualización general, una descripción del problema, un marco teórico y una metodología, en la que se elabora un diseño de propuesta en la que inicia una idea más grande, que se desarrollaría con el tiempo,

que da como resultado unas conclusiones que permiten repensar otras posibilidades didácticas y pedagógicas.

Por último, la tercera parte muestra grosso modo, el primer diseño de la didáctica pensada, en la que, evidentemente, los resultados no se van a ver de modo contundente, pero si nace de unos resultados iniciales sobre lectura. Por su puesto, todo esto se describirá con mayor profundidad dentro de la conclusión.

Solo queda decir que la lectura es una conversación que nace de la experiencia reflexiva y voluntaria que tienen los actores hacia ella, y es por eso que, este documento, y esta investigación en general, procura que esa conversación como también esa reflexión, sea posible en todos los escenarios de aprendizaje. Haciendo que las personas puedan entender que leyendo pueden cambiar sus modos de ver y de experimentar con su propio mundo.

1. CONTEXTUALIZACIÓN

Cuando se habla de los hábitos deficientes de lectura, de la ausencia y del poco interés por la lectura por parte de los niños y jóvenes de la ciudad de Bogotá (estén o no estén en las escuelas), se piensa mucho en la teoría de John Locke denominada “La tabula rasa”. Esta teoría visualiza a un ser humano sin conocimientos previos (vacío) y con la enorme necesidad de ser llenado por otro que ha adquirido el conocimiento por medio de otro, anteriormente (Rubia, Neurociencias Blog de Tendencias 21, 2008). Y a pesar de que, en teoría, se acepta el hecho de que el ser humano viene cargado de conocimientos y experiencias concretas, pareciera que, en la práctica, en el momento de la enseñanza de la lectura para fortalecer procesos, se desconociera.

En la investigación se partió de supuestos previos sobre la lectura que realizaban estos adolescentes, caracterizados por: la falta de lectura de los adolescentes de dicha población (se pensaba que la lectura de ellos era nula), por otro lado, se consideraba que ellos no poseían hábitos lectores (aunque no se consideraba el concepto de hábito de forma completa), no había un placer por la lectura (obviamente descuidando el concepto real de lectura, mencionado en el apartado anterior) y por último, y no menos importante, estos adolescentes no veían una necesidad real de leer.

Después de leer con más detenimiento las distintas teorías de lectura y sobre los procesos que se desarrollan por medio de ella, se podía entender que, en general, se lee todo el tiempo. Por eso, esa ya no iba a ser la preocupación que motivaría el estudio (los adolescentes leen). Lo que si era fuente de investigación de este estudio radicaría en observar los hábitos que los adolescentes tienen de la lectura, el placer y la necesidad que ellos tienen hacía la misma.

Tras las distintas observaciones se evidenció que:

- Los adolescentes leen todo el tiempo, ellos leen a diario y de manera continua.
- Ellos poseen hábitos de lectura, pero estos responden a unas ciertas exigencias o gustos, que después del tiempo se pierden porque se dan inconscientemente o de manera poco reflexiva.
- Ellos leen por obligación y construyen necesidades a partir de esas obligaciones, dicen constantemente *“Necesito hacer esa consulta, necesito estudiar para la evaluación, necesito hacer ese trabajo”*. Pero esta “necesidad” realmente es una obligación, puesto que no pueden lograr que fuera del contexto escolar, se genere en ellos, esa necesidad genuina.

Con base a estas consideraciones, llega a suscitarse interrogantes acerca de los pocos hábitos, los bajos niveles de comprensión y los gustos irreflexivos de los adolescentes que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad, con respecto a la lectura.

Cuando se habla de lectura siempre se piensa como *“el recurso que potencia las habilidades cognitivas e intelectuales del sujeto”*¹, lo que hace que todas las preocupaciones sobre el por qué y el cómo de lectura se centre en potenciar los cerebros y el intelecto del sujeto. Pero hay una parte que siempre se descuida a la hora de generar procesos efectivos de lectura en los jóvenes, y es el aspecto del *afecto*, entendido como *“la inclinación de las emociones hacia algo o alguien”* (RAE, 2017). Estos afectos o emociones nunca se piensan o se utilizan para potenciar una lectura fortalecedora de procesos, relegando a la lectura a ser simplemente un agente divisor de lo intelectual y lo emocional, haciendo del sujeto, un ser fragmentado.

¹ Uno de los conceptos que se tiene según las teorías cognitivistas sobre lectura.

La lectura forma intelectuales, pero no busca formar seres humanos. Leen para saber algo, pero no leen para sentir algo. Claramente se pudo ver, cuando en medio de las observaciones los jóvenes decían - “¿Cuándo vamos a leer, porque tengo entendido que la lectura es aburrida”? o ¿Hemos hecho actividades de lectura, pero no hemos leído porque no hemos resuelto preguntas y cuestionarios?” -. La lectura forma seres con alta capacidad cognitiva, pero con poca capacidad de decisión, y en parte se da porque, las decisiones se toman cuando se siente y se piensa al mismo tiempo².

Respecto a la población, estos adolescentes de sectores vulnerables, se caracterizan por no tener un deseo real por leer, puesto que no se ven afectados por un texto. Y afectarse no necesariamente tiene que ver con los buenos sentimientos o sentimientos de aprobación, si no que afectarse tiene que ver con el reconocimiento de los sentimientos (positivos o negativos), y en mayor medida, por hacer evidente esas emociones.³

La escuela se ha priorizado el conocimiento intelectual por encima de los sentimientos del en el aprendizaje, y han hecho del sentir, un limitante a la hora de aprender restringiéndose al concepto de aprendizaje como *“el proceso en el que se adquieren y se modifican, habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores, como resultado del estudio⁴ ...”* (Wikipedia, 2017). El niño ya no expresa sentimientos, solo un cúmulo de conocimiento muerto que hace que el aprender y el vivir sea algo ajeno. Aprender es un solo verbo, pero vivir se ve atravesado por muchas acciones.

² En el marco teórico se profundizará más esta afirmación.

³ Algunos jóvenes se les podía ver ciertos sentimientos a la hora de leer, pero no podían hacerlos visibles porque no había una enseñanza para poder transmitirlos.

⁴ Se tomó esta fuente poco confiable debido a que es esto lo que se prolifera en los espacios de aprendizaje, en la escuela.

El concepto de lectura también se ha alterado, debido a que la parte emocional no se involucra en los espacios lectores. Para ellos leer simplemente se reduce a la memorización de ciertos nombres, pero también a ese acto obligatorio que produce sueño y que poco se identifica con sus vidas; la lectura los aleja de otros, pero también de ellos mismo porque no los vincula con su vida, con la vida de otro, con sus maestros, con su mascota, etc. Esta población ve muy apartada la escuela de su plano emocional. No hay amor por el conocimiento, no hay amor por sus maestros y todo está dividido, como si el ser humano estuviera fragmentado; como si los sentimientos y los pensamientos fueran algo distinto, que se utilizan a destiempo.

Los adolescentes, en general, ven a lectura como algo que no los afecta, que poca emoción les da, es por eso que no hay postura crítica, ni emoción, porque no hay vínculos afectivos con la persona que les enseña a leer. Y el libro en vez de convertirse en una herramienta que genera lasos entre el estudiante y el docente, se vuelve en una barrera entre ellos, haciendo de la lectura algo gris y sin vida. El profesor se convierte en esa persona de autoridad suprema pero no una persona que siente, y como no siente, no es capaz de expresar la confianza para que el estudiante pueda transmitir todas sus emociones. Es por eso por lo que las situaciones de lectura se convierten en situaciones de evaluación y no de integración, situaciones que no ayudan a resolver problemas, como a mejorar vínculos. Es una lectura muerta, una lectura que llega al olvido.

Otro concepto que es necesario para, en primer lugar, entender la realidad social de los adolescentes y, en segundo lugar, adaptarlo a los momentos de lectura, es el concepto de Vulnerabilidad.

La vulnerabilidad es entendida desde las políticas y leyes de Colombia como todas las condiciones que generan desigualdad (Colombia Aprende , 2012), estos factores pueden ser de

orden social, cultural, económico, político, cognitivo, etc., o a veces verse afectados por todos los anteriores.

Los adolescentes que hicieron parte de la investigación viven en algunas zonas de la ciudad consideradas como vulnerables en Bogotá. Se miraron dos tipos de población, la primera se caracterizaba por ser de la zona de Ciudad Bolívar, al sur de la ciudad, más específicamente, del barrio Lucero, cerca al hospital de Vista Hermosa. En los momentos de observación no estaban en la escuela, y sus edades fueron muy variadas (uno de los inconvenientes de la investigación). La segunda población, se localiza en Engativá, específicamente en el barrio de Las Ferias, caracterizada por ser una población que estaba en momento de escolaridad (se encontraban en la escuela), más específicamente en el IED República de Guatemala en la jornada de la tarde, en cursos de grado sexto, con edades entre 12 y 15 años.

1.1. POBLACIÓN DE CIUDAD BOLIVAR EN EL SUR DE BOGOTÁ.

Ciudad Bolívar es muy grande siendo una de las localidades más grandes de Bogotá, pero el hecho de ser grande, no la hace la más habitable, sostenible y en general, más comfortable. Esta localidad es muy homogénea. En general, el nivel socioeconómico de las personas que viven allí se caracteriza por la carencia.

La mayor parte de la población vive en el sector montañoso, que vendría a ser el 90% del territorio de la localidad, siendo la mayor parte territorio rural. Limita con Bosa (al norte), con Usme (al sur), Tunjuelito y parte de Usme (al oriente) y el municipio de Soacha (al occidente).



Ilustración 1. MAPA DE CIUDAD BOLIVAR

Esta localidad está conformada por 360 barrios, extendidos por, alrededor de 12.998 hectáreas de superficie. Posee una alcaldía general que queda en la Carrera 73 No 59-12 Sur, en el barrio Metrosur, también cuenta con 12 hospitales y 20 colegios oficiales. (Bogotá Cómo vamos, 2017). Entre esos 360 barrios que posee la localidad, la investigación tuvo lugar en un barrio pequeño llamado “Vista hermosa” que está localizado en la parte central de la montaña enorme que conforma la localidad; posee un hospital, pero no posee una institución educativa distrital.

Al principio se trabajó con cinco chicos que oscilaban entre los 7 y 12 años (no había muchas personas dispuestas a la investigación debido a problemas de corte contextual; un contexto de vulnerabilidad), pero a medida que se fue avanzando, se concluyó esta parte de observación con un solo joven, cuya edad era de 12 años que estudiaba en colegio público. Este adolescente vivía con su madre y en sus tiempos libres se dedicaba a cumplir con sus obligaciones escolares y a ver televisión.

Teniendo en cuenta los conceptos de que se utilizaron para la observación, se pudo determinar que este adolescente, reconoce muy bien su entorno, lo que le permite hacer una buena lectura espacial, hace una buena lectura de imágenes y puede entender la intención comunicativa de la mismas.

A pesar de las afirmaciones anteriores (fuente primaria para poder fortalecer los aspectos insuficientes de lectura), él no tenía mucha retentiva de información, su memoria a corto plazo no era muy fuerte, no establecía conexiones conceptuales, ni jerarquizaba unidades semánticas como conceptos y grupo de objetos asociados a ellos. Por otro lado, no podía comprender la diferencia entre tipos de textos, y entendía el por qué este tipo de texto. No había muchos conceptos en su cabeza y poco leía, aunque le gustaba el arte, en especial la danza, nunca consultaba sobre eso.

También en su escuela había poco interés en potenciar estas habilidades, puesto que el fuerte del aprendizaje de él como del resto de sus compañeros, era la gramática y ortografía. Sus niveles de escritura son precarios, porque no hay una hora concreta, centrada en la lectura. Por otro lado, el chico nunca estableció la lectura de imágenes como forma de lectura, porque para él, la lectura tenía que ver con pasar sus ojos por unos textos de señores que no les entendía nada, porque su vocabulario no era muy rico. No tiene autores favoritos, aunque ve muchos cuentos de los hermanos Grimm y entiende muy bien sus historias, además de eso, podía sacar aspectos inferenciales interesantes de lo que veía.

De acuerdo a lo anterior se puede afirmar en primera instancia que:

- Asocia muy bien las imágenes a su realidad concreta pero no puede ver abstracciones conceptuales en las mismas.
- Posee dificultades a la hora de jerarquizar, asociar y conceptualizar.
- No comprende qué es un texto en sentido práctico, ni sus asociaciones comunicativas.
- No establece diferencias entre tipos de texto.
- Entiende el principio y el final del texto, pero no comprende el sentido global y la estructura del texto. (en su manera más general).
- Su vocabulario no es muy rico.
- No logra vincular relaciones textuales.

Estos primeros acercamientos permitieron reconocer que, con sus gustos, miedos y dificultades se puede trabajar la formación de procesos reflexivos y consientes en estos sujetos, utilizando esos miedos y dificultades, como herramientas iniciales para indagar sobre sus placeres y posibles hábitos lectores. En segundo lugar, sus gustos por la cocina, por los medios interactivos

y el internet, permite diseñar una didáctica que permita fortalecer debilidades, a través de sus gustos.

1.2. POBLACIÓN DE ENGATIVÁ, AL NORTE DE LA CIUDAD

Engativá es una localidad ni muy grande ni muy pequeña, caracterizada por su poca homogeneidad sociocultural; solo comparada con el alto desnivel social de Suba. Es una zona muy habitable en la mayoría de los sectores, pero la desigualdad no radica en el sitio, sino en el tipo de población que vive allí.

Esta localidad está ubicada al occidente de la capital de Colombia, con muchas avenidas centrales, entre esas la Av. Calle 80 y la Av. Boyacá, con algunos centros comerciales importantes como Titán Plaza y El centro comercial Portal 80, además uno de los principales portales de Transmilenio, con acceso a intermunicipales.

Esta localidad posee el 4.6 % del territorio de la ciudad, limitando al norte con la localidad de Suba; separándolas solamente por el río Juan Amarillo, al sur con la localidad de Fontibón; separándola por la avenida El dorado y el antiguo camino de Engativá, al oriente con la localidad de Barrios Unidos y Teusaquillo por la Av. 68 y al occidente con el municipio de Cota a través del río Bogotá. El sector es totalmente urbano. Esta localidad está conformada por 127 barrios, divididos según la UPZ (división de territorio por zonas) en nueve territorios zonales; las ferias, minuto de Dios, Boyacá real, Santa Cecilia, Bolivia, Garcés Navas, Engativá Antigua, Jardín Botánico y Álamos, cuya extensión territorial es de 36.12 Km² y población de 1.300.000 habitantes. La alcaldía de esta localidad se encuentra en Calle 71 No. 73 A - 44 en el barrio de Engativá, cuenta con dos hospitales y varios centros de salud, y 45 colegios oficiales. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2017)



Ilustración 2. MAPA DE LA LOCALIDAD DE ENGATIVÁ

Entre los 127 barrios que se encuentran en particular, mi experiencia investigativa se realizó en el barrio las flores, perteneciente a la UPZ que lleva el mismo nombre.

En contraste con la primera población en la que primaba la informalidad (cuando se hizo la observación no se encontraba en el colegio), esta población si se encontraba en la escuela en el momento de la observación. El colegio en el que se aplicó la observación se llama IED Colegio Instituto Técnico República de Guatemala. Este colegio es de carácter oficial, situado en el barrio de Las Ferias en la Calle 78 Bis 69 T-45, caracterizado por ser una institución técnica empresarial con enfoque ambiental (posee un proyecto de floricultura y una huerta de investigación), mixto, con un total de 1750 alumnos en el 2015 (hasta ahí llega el conteo en promedio).

Este colegio se caracteriza por su eficiencia en cuestiones académicas y poca deserción (con un porcentaje de 0.70 de acuerdo con sus últimas estadísticas en el 2013). Posee una planta docente de 40 profesores en la jornada tarde (siendo la jornada mañana para primaria y la jornada tarde para secundaria y media vocacional). Entre sus logros de eficiencia esta los resultados de las pruebas saber pro en el área de lectura crítica, con un promedio de 56.6, siendo esta la más alta (en comparación a otros colegios, aunque no muy bueno a nivel lector). (IED Colegio Instituto Técnico República de Guatemala, 2015).

Los momentos de intervención de observación serían, los lunes de 4:50 pm hasta las 6:15 pm y los jueves de 3:30 a 4:45 pm. Esos horarios correspondían a dos cursos distintos; el primer horario era para el curso 602 y, la siguiente era para el grado 601.

El salón en el que se realizó una de las muchas observaciones era el salón de la profesora, caracterizado por ser muy amplio (a veces se perdía la voz en ese lugar), con muchas imágenes de las normas del salón, algunas palabras en inglés y autores de la literatura universal. Una parte del salón que me causó mucha curiosidad era la que decía “Para escribir adecuadamente es necesario leer comprensivamente”. Era muy particular esta frase, debido a la responsabilidad ética y política que se venía después de decirla. Había un estante muy grande de libros con unas buenas colecciones

de literatura de “Libro al viento⁶” y libros teóricos de hace diez años (mucho de los inconvenientes teóricos que mencione con anterioridad) y solo un texto guía del año 2002. Los puestos eran muy pesados, no muy cómodos, pero la luz era increíble lo que permitía leer cómodamente.

Con el fin de hacer una observación completa de las dos poblaciones que integraron esta parte de la investigación, fue necesario hacer dos tipos de observaciones; la primera, una observación directa no participante y la otra intervención, fue una observación participante, basada en las actividades de observación hechas a los niños de Ciudad Bolívar.

En el grado 602, había buenos niveles de lectura literal. A simple vista podían entender las preguntas que se les hacía, aunque en muchas ocasiones no respondían acertadamente puesto que no lograban asociar una pregunta con la otra, no podían asociar conceptos y mucho jerarquizarlos, todas las opciones de respuesta (cuando se hizo preguntas de opción múltiple) eran correctas para ellos, porque no podían discriminar lo que era y lo que no era, porque no manejaban conceptos. No entendían textos de corte descriptivo, de hecho, todo texto que no contenía párrafos (según su concepto de párrafos; como una cantidad excesiva de palabras), no era un texto. A pesar de que estuvieron observando el colegio, no comprendían que eso también era lectura. Pero tiene buenos niveles de memorización, no solo a corto plazo, sino a mediano plazo (se acordaban de las dinámicas del juego y de las preguntas que se hacían, dos sesiones atrás), y podían asociar ciertas imágenes de su realidad a la vida diaria.

Por el contrario, los estudiantes del curso 601 se caracterizaban por ser totalmente dispersos, se les debía repetir la instrucción, mínimo tres veces, los cuestionarios no eran entendidos y sus respuestas eran erradas. No asociaban las actividades con lectura y mucho menos

⁶ Editorial que promociona la lectura en la ciudad.

con aprendizaje. No escuchaban instrucciones, no leían instrucciones ni distinguían formatos de textos; para ellos todo lo que no era cuento, no era considerado como un texto. Su memoria a corto plazo no era muy buena, se hicieron secuencias con cosas de su cotidianidad (como el color favorito, el programa de tv favorito, etc.) y nunca lograron recordar más de una secuencia, ni siquiera la suya propia. Su memoria a mediano plazo era precaria (a veces ni se acordaban de mi nombre), pero esto era ocasionado por su falta de interés y poca significación en su vida cotidiana.

A pesar de las visibles diferencias que poseen los dos grupos, se puede establecer las siguientes generalidades, con base a sus dificultades lectoras:

- No asocian, comparan ni jerarquizan conceptos ni grupos de conceptos.
- No poseen un sistema de memoria organizado (memorizan lo importante para ellos, pero no con fines de aprendizaje)
- No siguen instrucciones porque para ellos las instrucciones son parte de una dictadura y siempre quieren romper las leyes.
- Solo conciben el concepto de texto como un libro grande de literatura, con muchos párrafos.
- No distinguen tipos de texto y no ven a los textos como formas de comunicación.
- No leen de forma inferencial y no logran ver información implícita en lo que leen.
- No logran activar conocimientos previos a la hora de leer.
- No hay una necesidad real en la lectura puesto que no la creen útil.

Estos primeros abordajes permitieron ver cuáles son sus intereses o su falta de interés a ciertas cosas, sus gustos, y sus expectativas o pocas expectativas frente a lo que leen. Pero también

sus dificultades y potencial para trabajar, en una manera de enseñar que los construya como sujetos críticos y reflexivos de su realidad.

1.3.ASPECTOS COMUNES ENTRE LAS DOS POBLACIONES DE ESTUDIO.

Para poder establecer las generalidades que ayudaran a realizar la propuesta didáctica que pretende la investigación, es necesario poder reconocer las cosas que distinguen a cada población con la que se trabajó. Para eso se diseñará un cuadro comparativo de acuerdo con lo que se pretendía mostrar en cuanto a los procesos que se necesitan para la comprensión, interpretación y producción en la lectura.

Tabla 1. COMPARACIÓN ENTRE LAS DOS POBLACIONES

	POBLACIÓN DE CIUDAD BOLÍVAR	POBLACIÓN DE ENGATIVÁ
ASPECTOS EMOCIONALES	<p>Estos jóvenes se caracterizaban por su enorme grado de temor y miedo, debido al peligro de su zona. A pesar de eso eran unos niños muy felices.</p> <p>Eran sujetos altamente maltratados y descuidados.</p> <p>Eran muy tímidos.</p> <p>Eran hijos de madres solteras.</p> <p>Les gustaba mucho jugar e interactuar con otros jóvenes de su misma edad.</p> <p>Niños con muchos deseos de aprender.</p>	<p>Son jóvenes problemáticos y con dificultades enormes para socializar.</p> <p>Algunos de estos jóvenes pertenecen a pandillas.</p> <p>Estos jóvenes viven situaciones familiares difíciles como divorcios, infidelidades por parte de sus padres o madres cabezas de familia.</p> <p>Había niños sociales y otros que eran introvertidos.</p> <p>Jóvenes con pocos deseos de aprender.</p> <p>Jóvenes con problemas de atención.</p>
ASPECTOS COGNITIVOS Y RECEPCIÓN DE LA INFORMACIÓN QUE SE LEE	<p>No poseen una buena memoria a corto plazo.</p> <p>No jerarquizan, relaciona y asocia conceptos ni grupos de conceptos.</p> <p>No asocian conceptos con su cotidianidad.</p> <p>No había una memorización reflexiva.</p>	<p>No jerarquizan, relaciona y asocia conceptos ni grupos de conceptos.</p> <p>No poseen un sistema de memoria organizado (solo memorizan cosas que son importantes para ellos).</p> <p>No siguen instrucciones.</p> <p>No activan conocimientos previos para aprender algo nuevo.</p>

	<p>No asocian las imágenes a un concepto abstracto.</p> <p>No activan los conocimientos previos.</p>	<p>No asocian imágenes a un concepto abstracto.</p>
<p>ASPECTOS DE LECTURA; RECONOCIMIENTO DE ESTRUCTURAS TEXTUALES</p>	<p>No establecen diferencias entre tipos de textos.</p> <p>No comprenden los textos en sentido práctico, de acuerdo a su intención comunicativa.</p> <p>No logran comprender el sentido global del texto que leen y tampoco su estructura.</p> <p>No poseen mucho vocabulario.</p>	<p>No conciben el concepto de texto más allá del tamaño de los párrafos y los textos de corte literario.</p> <p>No distinguen tipos de textos y tampoco ven los textos como modos de comunicación.</p> <p>No leen inferencialmente y no ven información implícita en los textos. No ven la lectura como algo necesario.</p>

A partir del cuadro anterior se pudo notar, que la vulnerabilidad de los estudiantes de estos dos sectores y sus dificultades de lectura se deben a que, en primer lugar, son niños que viven condiciones sociales muy difíciles, haciendo que estos adolescentes tengan un cierto disgusto o falta de interés por la lectura, puesto que no les ayuda a enfrentarse con su realidad, ni siquiera a mirarla desde un aspecto más amplio.

Por otro lado, los problemas de teorización en la escuela, hace que estos estudiantes no distinguan un texto de lo que no lo es, no pueden entender la estructura de los tipos de los textos existentes y mucho menos diferenciarlos. Además, ellos no logran comprender toda la información que leen porque no jerarquizan, comparan y asocian conceptos, tampoco producen imágenes mentales de los conceptos y no asocian las imágenes que tienen de algo, con un concepto abstracto.

Sus niveles lectores solo se quedan en aspectos literales (que dice el texto explícitamente), y en muchas ocasiones no logran comprender la globalidad del texto, no leen con conciencia ni entienden las cosas que no están presentes en el texto. Por último, hay una cierta apatía por lo que leen debido al poco sentido ni utilidad que le ven a la lectura.

Pero hay cosas destacables que se observó en ellos como: la capacidad que tienen para asociarse, el interés que le ponen a algo que los divierte y los llena (de ahí la importancia de las emociones), la buena memoria y asociación cuando algo les genera placer y la lectura adecuada de su entorno, de los problemas que viven a su alrededor, de sus gustos, etc.

Con estas generalidades se puede empezar a visualizar cual es el problema de lectura en jóvenes de 12 y 15 años que enfrentan una situación de vulnerabilidad en la ciudad de Bogotá; un problema que afecta lo social, lo emocional, lo teórico y lo metodológico.

2. ÁREA PROBLEMÁTICA

2.1.LA LECTURA COMO UN PROBLEMA QUE AHONDA TODAS LAS ESFERAS SOCIALES.

Durante los muchos años que he transitado por el mundo y tras las muchas observaciones que he hecho del universo que me rodea (no he viajado mucho), siempre he visto las múltiples dificultades que posee el ser humano para poder entender su realidad. El problema de comprensión de ella se da por muchas razones, pero el desenlace es el mismo, se actúa casi siempre sin saber por qué, y al final, y luego de mucho tropezarse con las mismas situaciones, se entra en el círculo de reflexión; producto de las experiencias, y no de un proceso mental.

Un claro ejemplo de eso, es al momento de tomar un bus para ir a su trabajo (por cierto, tomo muchos buses para ir a cualquier sitio), las personas hablan por celular de una manera exorbitante. En esas largas charlas por celular, se indican direcciones para encontrarse con cualquier persona, pero casi siempre esas direcciones están llenas de imprecisiones; no se conoce bien el lugar, se detalla en aspectos que no son necesarios (como lugares que no se pueden observar a simple vista), no se dice el sentido de la avenida donde se piensan localizar, y lo más probable, es que ni siquiera se diga la dirección completa, sin que se detalle el sentido al que se va a dirigir (norte-sur, oriente-occidente). Lo que aparentemente debía ser claro, se convierte en un problema de nunca acabar y a pesar de que se cuenta, actualmente, con un sistema de GPS, no se lee con claridad y cualquier persona se pierde.

Las situaciones se van haciendo complejas en todos los campos de la vida humana, agregado a esto, la falta de reflexión puede generar un problema, en la elección de una carrera (casi siempre se escoge influenciado por cualquier medio de comunicación), de un compañero de vida, la elección de un mandatario, etc.

Entre las variadas razones por las cuales las personas no llegan a comprender y reflexionar sobre su realidad; se encuentra la falta de procesos cognitivos, afectivos como también sociales necesarios para vislumbrarla, haciendo que sus acciones sean motivadas por la intuición y no por un proceso de pensamiento.

Es ahí donde lectura juega un papel fundamental, siendo una habilidad del lenguaje, cumple la función de potenciar procesos en los seres humanos para incorporarlo en la realidad, sino también para comprender y producir criterios para vivirla.⁷ Pero si el sujeto no lee adecuadamente, si no es capaz de tener comprensión de lo que lee a diario (porque la lectura va mucho más allá de los grandes volúmenes de libros), difícilmente podrá tener criterios para vivir apropiadamente en el mundo. Es en la lectura, que se hace manifiesto un proceso de pensamiento elaborado.⁸

Desafortunadamente, los colombianos no son sujetos lectores. Estudios recientes muestran que un colombiano estándar (sin tener en cuenta la edad), lee en promedio un libro y medio al año, cuando en países desarrollados leen entre siete y ocho libros al año. Como consecuencia, no tienen la capacidad de escribir un texto, ni de aportar una visión crítica frente a lo que ocurre en su comunidad, como tampoco tomar decisiones acertadas. (El país , 2013)

No solamente se trata de la cantidad de libros que se leen, puesto que la lectura no es meramente la decodificación de libros con una cantidad enorme de páginas, sino con la comprensión de lo leído, independiente del tipo de texto (de acuerdo a su estructura), y a la intención de comunicación.⁹ Los colombianos no son capaces de entender que quiere decir una

⁷ Este concepto es sacado de las últimas teorías sobre lectura.

⁸ No quiere decir que no haya otra forma de potenciar el pensamiento, pero es en el proceso de lectura que se da el inicio de incorporación y el fortalecimiento de procesos cognitivos.

⁹ Basado en la gramática del texto y la estructura de los discursos formulada por diferentes autores de lingüística contemporánea.

revista, ni siquiera el letrero de un bus y mucho menos, comprender un contrato que posee letras pequeñas.

Esa deficiencia viene porque no hay gusto por la lectura, no se potencian habilidades en ella (se lee porque es obligatorio, sin ninguna reflexión) y además de eso, la lectura se vuelve algo inútil (es mejor “cacharrear” el computador, antes de leer el instructivo que no sirve para nada)¹⁰.

Esta falta de lectura trasciende todas las esferas sociales y culturales. Es preciso hacer esta aclaración porque se suele pensar que las personas con pocos recursos son las que sufren más la ausencia de comprensión lectora, de hábitos y gusto por la misma; en parte es cierto, pero la problemática va mucho más allá de este círculo social. Las personas con altos recursos económicos también sufren esta dificultad porque pertenecen a este país, con sus propias problemáticas; sometidos a la cultura de un país facilista dado por nuestras raíces españolas e indígenas; un país que necesita de un cambio por medio de la educación (García, 1994). Ricos, pobres, niños, adultos, y en general, todos los que habitamos en esta tierra, tenemos esa misma dificultad.

A pesar de que esta investigación se centró en potenciar esas habilidades lectoras en jóvenes de un contexto cultural de vulnerabilidad, no está por demás decir, que la problemática de lectura va más allá de unos limitantes sociales, económicos, éticos y morales, aunque tiene que ver con ellos, puesto que la lectura o la falta de ella, se ve influida por todos los factores mencionados anteriormente. Y como dice Scott Fitzgerald, es su libro *el Gran Gatsby*:

Los motivos por los cuales muchas personas no leen —la mayor parte de la humanidad, por cierto— son muy variados. En general se trata de una falta de gusto por la lectura, con frecuencia debido a que ese gusto no tuvo oportunidad de ser desarrollado, en muchísimos casos a causa de condiciones

¹⁰ Lo dicen diariamente algunos jóvenes en las escuelas.

socioeconómicas (pobreza, marginalidad, instituciones educativas deficientes, empleos que demandan mucho tiempo y esfuerzo físico, etc.) que lo tornan muy dificultoso o virtualmente imposible.¹¹

Si es cierto lo que dice esta frase, la ausencia de lectura obedece a muchos factores que no permitieron que se desarrollara con éxito en la vida de los individuos, que hicieron que ese sujeto, tuviera aversión a ella, independientemente de la condición.

2.2.LA LECTURA COMO UN PROBLEMA QUE ABARCA LO TEÓRICO Y LO PRÁCTICO

Cuando se empezó a realizar esta investigación, siempre se pensó que había un concepto muy claro sobre lectura, lectura como una *actividad dinámica de comprensión de cada discurso dado por el sujeto*¹², más cuando se fue avanzando, se empezó a notar que los conceptos sobre lectura fueron muy variados, y casi siempre se descuidaba los aspectos cognitivos, afectivos y sociales que se suscitaban de la misma.

Un día, en medio de la observación que se realizó a la población que hizo parte de la investigación, un chico dijo: “*¿Cuándo vamos a empezar a leer? Tengo entendido que leer es cuando alguien coge un libro largo y lo lee*”. Otro chico dijo: “*¿Cuándo vamos a empezar a leer? Porque me estoy divirtiendo y que yo sepa, la lectura es aburrida*”,¹³ lo que se puede ver en estas frases, es que la lectura puede ser: una actividad larga (si no es un libro largo no se lee) o una actividad tediosa. A partir de estas afirmaciones se podría indagar sobre los conceptos con los que se ha entendido la actividad de la lectura, como también, los modelos teóricos a los que se acoge la escuela en Bogotá, para que estos adolescentes hagan dichas afirmaciones.

¹¹ Tomado del grupo de Facebook “Promotores de lectura y escritura” <https://www.facebook.com/groups/prolectura/>

¹² El discurso entendido como la manifestación del pensamiento con miras a ser comunicado, y expresado por medio del texto... Según las teorías lingüísticas contemporáneas.

¹³ Estas afirmaciones fueron tomadas de los chicos del curso 602 del Colegio República de Guatemala

Nunca se presentó esa claridad a lo largo de este proceso investigación, en parte porque no hay una comunicación entre los docentes que enseñan lectura en esas instituciones¹⁴ (no quiere decir que no se comuniquen, al contrario, lo hacen mucho y con mucha frecuencia) la dificultad comunicativa radica en el poco interés que se tiene de unificar esos conceptos sobre lectura, necesarios para realizar la práctica de enseñanza de la misma en sus aulas. Bajo la afirmación de que cada uno tiene *libertad de cátedra*¹⁵, pareciera que los docentes no quisieran tener unos criterios básicos de lectura para trabajar en las aulas.

Por otra parte, esa claridad tampoco se dio, porque no se creyó necesario hablar sobre qué es la lectura dentro del aula. Se puede hablar sobre qué es un sustantivo, sobre qué es un verbo, un cuento, pero no sobre el concepto de lectura. Es evidente que en un curso de tercer grado no se pueda hablar sobre estos conceptos, pero se debe dar un uso práctico que ayude a inferir al niño qué es y qué no es lectura. El niño crece creyendo que leer es sinónimo de decodificar un largo texto, porque desde pequeños, en los momentos de lectura, se centraron en leer libros enormes y poco prácticos para su crecimiento intelectual, físico afectivo y moral, ocasionando que se generara un concepto errado sobre la misma, que se desarrollaría a medida que éste va creciendo.

Por otro lado, un problema en la construcción de una teoría sólida y actual sobre la lectura se da por la poca actualización del material de enseñanza, además de la poca actualización que se tiene de la teoría sobre la misma. En las instituciones en las que se hizo la observación se pudo evidenciar la existencia de material de lectura, pero enfocado en una lectura que extrajera los componentes gramaticales que poseía el texto que se estaba leyendo (¿Cuáles son los sustantivos? ¿Cuáles son los verbos?, etc.), los aspectos ortográficos, y en poca medida, aspectos literales que

¹⁴ Durante toda la investigación se observaron tres instituciones.

¹⁵ Según la sentencia T588 de 1998

se quieren buscar dentro del texto, por ejemplo, la indagación por los personajes, las acciones y sucesos generales dentro de la historia, etc. Este material, no corresponde a las últimas tendencias que se tiene sobre el desarrollo de procesos lectores.

Y, por último, y no menos importante, una de las dificultades que se dan para poseer un criterio unificado sobre lectura es, porque institucionalmente no se maneja un concepto único sobre lectura. Lo que para un profesor es lectura, para otro no lo es, puesto que el colegio da libertad para manejar los procesos lectores a través de los proyectos de PILEO¹⁶ autónomo a cada profesor; él realiza su actividad de enseñanza, de acuerdo con los criterios vistos desde sus universidades, siendo muchos de ellos, licenciados en inglés y no de lenguaje y lengua castellana¹⁷.

De ahí, que los conceptos con los que los estudiantes se adentran al mundo de la lectura se asocian con los siguientes:

- “Pasar la vista por los signos que componen una palabra con el fin de traducirlos mentalmente en sonidos” (Concepto.de, 2013)
- “Proceso de decodificación del código lingüístico para comprender un escrito” (Concepto.de, 2013)
- “Proceso visual, mental ... que cumple la función de decodificar textos ...” (Salinas, 2012)
- “Decodificación de un cúmulo enorme de información ...”¹⁸

Lo preocupante es que este tipo de conceptos entorpece la práctica de la lectura, puesto que genera versión, disgusto y apatía hacia ese proceso. Cuando se decodifica un texto (uno de los conceptos elementales que se tiene sobre la lectura), los sujetos se vuelven traductores de su propia

¹⁶ Proyecto de lectura, escritura y oralidad

¹⁷ La profesora de español con la que tuve el gusto de trabajar es filóloga en Inglés de la Universidad Nacional de Colombia.

¹⁸ Teorías tradicionales de lectura.

realidad, es decir, se convierten en receptores pasivos, incapaces de afectar sus comportamientos, pero también de tener una postura crítica frente a lo que leen, y lo más triste del asunto, sin poder tener una experiencia trascendental frente a lo que están leyendo. *La práctica se ve afectada porque su concepto no está construido adecuadamente.*

No solamente el concepto de lectura se vino modificando en el transcurso de la investigación. Otro concepto que aún no es claro en las escuelas investigadas es el concepto de texto. Siendo este concepto, fundamental para el fomento de habilidades, hábitos y experiencias significativas de la lectura.

Algunos adolescentes creían que texto era el libro de enseñanza por cada asignatura, otros creían que era ese libro enorme de cuentos que se leía en clase, y los más acertados, creían que se trataba de todo tipo de escritos que expresaban algo.

A pesar de eso, cuando tenían que enfrentarse con textos en la cotidianidad, no lograban identificar tipos de textos porque sus barreras conceptuales eran muy grandes. Un ejemplo claro de eso fue un día en el que se hizo la observación de lectura, utilizando tipos de textos descriptivos, más específicamente una receta de cocina, los estudiantes no lograron establecer una conexión de esa receta con un texto, al contrario, dijeron que no podía ser un texto porque no era un escrito largo y no estaba escrito en párrafos.¹⁹

Es por eso que, el concepto general que se tiene en las escuelas de texto es: *“una composición de signos codificados en un sistema de escritura (como un alfabeto) que forma una unidad de sentido. Su tamaño puede ser variable.”* (Wikipedia, 2017)²⁰

¹⁹ Cuando se hable de la parte metodológica se dará con más detalle lo sucedido en cada intervención.

²⁰ Este concepto de Wikipedia se utilizó como fuente de análisis para confrontar conceptos no adecuados, que se piensan y se construyen en el aula.

Este concepto suscita un contado número de dificultades, entre ellos, que solo el texto es concebido como una composición (algo de forma) de signos, vistos simplemente desde el aspecto de escritura (o sea desde los aspectos de la lengua), pero también el texto es visto desde un aspecto de forma, en las que prima el tamaño.

Esto repercute en el estudiante, en la medida en que no concibe su realidad como un texto, porque no obedece siempre a un sistema de códigos lingüísticos o a una extensión considerable de páginas. Su orgullo como lector o emoción, solo se dará cuando lea una cantidad muy grande de páginas en un libro, haciendo que se produzcan lectores arrogantes o lectores pobres; pobres cuando no puedan cumplir con los requerimientos que la teoría que ellos manejan les exige.

Hasta que la lectura no se convierta en una acción dinámica, en una actividad que involucre todas las partes del ser del sujeto; sus pensamientos, sus emociones y sus interacciones sociales, la lectura se vuelve en ese verbo sin sentido, aburridor y abrumador que nos venden en las escuelas, en las casas, en los medios de comunicación y en general, en la sociedad en la que habitamos.

Es por eso que, este trabajo investigativo procurará reconciliar esos conceptos sólidos y reales sobre la lectura y el texto, para que en la práctica puedan ser usados, con el fin de permitir un mejoramiento en la enseñanza de la lectura, que fortalezca procesos, hábitos y experiencias lectoras en los adolescentes de la población que se tomó para la investigación.

Procurando que *“el hábito de la lectura sea el único disfrute que perdurará cuando no haya otros placeres”*²¹

²¹ Parafraseo de la frase de Anthony Tropicell, de frases sobre lectura
<https://laslecturasdemrdavidmore.blogspot.com.co/2013/04/cincuenta-frases-celebres-sobre-la.html>

2.3. DEFINICIÓN PARTICULAR DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

De acuerdo a lo dicho, fue necesario plantearse la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo diseñar una estrategia metodológica de lectura, que potencie y desarrolle procesos cognitivos, afectivos, sociales y de toma de decisiones, en jóvenes de 12 y 15 años, que enfrentan situación de vulnerabilidad en Bogotá?

Para responder a esta pregunta fue necesario observar los distintos tipos de antecedentes que le dieran claridad a la investigación, elaborar todo un marco teórico que ayudará a diseñarla como también construir un marco metodológico y una propuesta teórico-práctica para los distintos momentos de la investigación.

Esto, con el fin de diseñar un recurso digital, cómo también, hacer unas metodologías prácticas de enseñanza de la lectura, que tenga en cuenta lo anteriormente mencionado.

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Diseñar una estrategia metodológica para la lectura como proceso, en jóvenes de 12 a 15 años en situación de vulnerabilidad de las zonas periféricas de la ciudad de Bogotá (Sectores Vulnerables de la localidad de Engativá y Ciudad Bolívar).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar en la población investigada (adolescentes de Ciudad Bolívar y Engativá), aspectos contextuales, textuales, como también, los modos de aprendizaje y las metodologías aplicadas en la enseñanza de la lectura, en espacios como la escuela u otros posibles espacios.

- Analizar las fuentes teóricas y las fuentes metodológicas (recursos de observación y recolección de la información) que ayuden a determinar información pertinente, que sirva como herramienta, para el diseño de la estrategia metodológica.
- Elaborar y desarrollar material de observación, análisis y recolección de datos, para diseñar la estrategia metodológica que potencie y fortalezca aspectos textuales (estructuras del texto) y aspectos contextuales (procesos afectivos, procesos cognitivos, sociales, etc.), en adolescentes de 12 y 15 años en condiciones de vulnerabilidad.

3. JUSTIFICACIÓN

Cuando se piensa en la verdadera necesidad de desarrollar y fomentar procesos en la lectura, lo primero que se debe resolver son los interrogantes que tiene que ver con el por qué es necesario leer. Para eso es necesario pensar una pregunta aún más básica, ¿Es necesario leer?

Cuando se lee el sujeto es libre de escoger, y es una libertad que nadie podrá quitar, puesto que es en ella, que podemos decir que se quiere y que no se quiere con libre conciencia, valorando la norma. Cuando no se reflexiona a partir de lo no leído, los sujetos pueden caer en las presuposiciones, los prejuicios y los juicios anticipados, basados en los pensamientos de otros, y no sobre sus propias reflexiones. La lectura genera libertad; la libertad de pensar sobre sus propios pensamientos y no sobre otros.

De acuerdo con lo anterior, cabe preguntarse sobre la necesidad de crear una didáctica que potencie, fomente y desarrolle procesos de corte cognitivo, afectivo y social por medio de la lectura.

Este proyecto es indispensable puesto que permite que la lectura no se enfoque en un solo lugar y tiempo, sino que sea un puente y un vínculo entre todas las posibles formas de lectura que se puedan hacer. Ya no se va a centrar solamente en un foco de atención (ya sea la lectura como disfrute, lectura como comprensión, etc.), sino que sea la lectura una herramienta que forme un sujeto integral, de todas las formas posibles.

Por otra parte, el estudio se vuelve relevante, porque la lectura es un encuentro entre sujetos, y es de corte social, por lo tanto, diseñar una didáctica permite que por medio de ella también se ponga en conversación otras formas de enseñar la lectura, y a partir de eso, buscar unas generalidades lectoras, pero también unas particularidades que puedan acercarnos como sujetos.

Por último, este proyecto es necesario porque a través de él, se puede integrar la parte teórica y parte práctica, además de eso va a ser un espacio de actualización y socialización constante. Pero lo más importante, este proyecto se hace necesario para que se generen espacios de lectura reales (que se lea de verdad), pero espacios de lectura en que se lea para desarrollar todos los procesos, y también para que haya espacios de disfrute, de reflexión y postura crítica.

Este proyecto permite diseñar una didáctica en la que se pueda leer en su totalidad y no un conjunto de fragmentaciones; porque somos sujetos que sentimos, que pensamos y que nos comunicamos y nos vemos afectados por otros.

4. MARCO TEÓRICO

4.1.ANTECEDENTES

Al igual que la lectura, la investigación es un encuentro con muchos otros trabajos investigativos, por eso es importante, para este trabajo, presentar algunas de las monografías o trabajos de grado, que involucran muy directamente la construcción de lectura ya sea como hábito, como disfrute, como potenciador de procesos, etc.

Es necesario mostrar otras posturas teóricas y metodológicas con el fin de ver la necesidad y la prioridad de este trabajo, para el fortalecimiento de procesos cognitivos, afectivos, de toma de decisiones, a través de la lectura.

El primer trabajo investigativo titulado *“Propuesta de un proyecto de aula para fortalecer el proceso de lectura en voz alta”* de José Ignacio Rozo Villamil (2015) tiene como objetivo mostrar, cómo podría mejorar la lectura en voz alta a través de la implementación de un programa radial en la escuela. Esta propuesta de aula nace de la necesidad de formar hábitos y goce por la lectura, a través de esa lectura que se hace en la clase, por medio de la socialización. Siendo el estudiante un ser social, aprende y conoce del mundo a través de los encuentros que tiene con otros, y la lectura tampoco es la excepción. La lectura lejos de ser algo individualizado, es un acto comunicativo y, por lo tanto, un acto social.

También esta investigación, trata de hacer un encuentro entre dos habilidades propias del lenguaje; la oralidad y la lectura, como factores determinantes para poder comprender un texto. Esas habilidades permitirían, que los estudiantes tengan un disfrute real por lo que leen; goce que la escuela no ha potenciado. La estrategia del programa radial permite que *“Se aleje un poco de la literatura y que potencie el acto mismo de leer, para que los estudiantes se apropien de la lectura misma”* (Villamil, 2015, pág. 60).

Lo interesante de este proyecto es que se aleja un poco de la literatura como metodología de aprendizaje y desarrollo de la lectura. Lo que pretende esta propuesta es desarrollar gusto y participación en desarrollo de la misma. Otra cosa que cabe destacar en esta propuesta es el concepto que maneja de lectura; una construcción social, con un fin comunicativo. La lectura es un recurso que permite encontrarse los unos con otros. Y, por último, como aspecto positivo, esta tesis, trata de hacer un encuentro con dos procesos del lenguaje (habla y lectura), para poder fomentar esos procesos del lenguaje.

El problema de esta tesis es que solo se desarrolla la lectura, como una formación de gozo y entrenamiento, que es muy importante, pero que no ayuda de la mejor manera, a potenciar sujetos que conozcan su realidad, que los fortalezcan como seres humanos; como seres pensantes, seres sensibles (que sientan), como seres críticos. El eje fundamental de esta propuesta es el gozo por la lectura, aunque a veces habla de comprensión, pero de manera aislada.

La segunda propuesta investigativa titulada *“El audiolibro como elemento didáctico para el desarrollo de la lectura en población en contexto de diversidad”* (2015) del grupo de investigación interdisciplinar en pedagogía del lenguaje y matemáticas, tiene como objetivo, realizar un informe de las distintas reflexiones y posturas epistemológicas desde una mirada didáctica, para poder implementar, luego de esas reflexiones, una propuesta didáctica, basada en el audio libro, con el fin de desarrollar un proceso lector en sujetos que se encuentran en contextos de diversidad. Los conceptos claves desarrollados en este informe son la lectura como potenciador de intelecto y afecto y el factor comunicativo como propuesta didáctica. Este informe más que una investigación de corte práctico es un encuentro teórico entre varias lecturas, seminarios de investigación y coloquios de maestrías. A pesar de eso, el producto final de este informe fue la ejecución de un audiolibro titulado *“Los colores del sonido”*.

Lo que se puede destacar de este informe es esa aproximación teórica frente a la lectura y la escucha, siendo éstas habilidades propias del lenguaje, dando como producto una propuesta didáctica, en el que el audiolibro es una herramienta de aprendizaje de la lectura. Otro aspecto para destacar es el concepto que se tiene de lectura en este reporte, siendo la lectura “una acción discursiva, capaz de vincular al sujeto con su experiencia”. (Grupo de Investigación interdisciplinar en pedagogía del lenguaje y matemáticas. , 2015) Y, por último, es importante destacar, la importancia que juega el docente, en el desarrollo de habilidades lectores en el estudiante, siendo el docente “*un diseñador*” de elementos didácticos de acuerdo con toda su experiencia teórica y práctica.

La dificultad en esta tesis es que no hay claridad frente a los objetivos que persigue frente a la lectura, o es desarrollar la comprensión de lectura, mejorar hábitos de lectura, o formular otro tipo de recurso (el audiolibro) como un método de aprendizaje lector. Esta dificultad hace más difícil poder tener puntos de encuentro entre la tesis de ellos y esta investigación.

La tercera monografía titulada “*El cuento como estrategia didáctica para mejorar la lectoescritura en los grados 4° y 5° en la institución educativa distrital Enrique Pardo Parra de Cota*” (2014) de Yazmin Molano Castañeda, tiene como objetivo despertar el sentido crítico y desarrollar procesos de lectura y escritura en el aula. Para esta propuesta, la lectura es un recurso que permite ampliar en mayor medida, los conocimientos gramaticales vistos en aula, para hacerlos más comprensibles. Su propuesta se basa en la lectura de 22 cuentos infantiles, como recurso para fortalecer estas habilidades de lenguaje (lectura y escritura). La metodología de acción se basó en la investigación cualitativa de etnografía; por medio de entrevistas y encuestas abiertas.

Lo destacable de esta propuesta está en el encuentro que ella le da a la lectura como una construcción lingüística (centrada en la gramática), también ve la lectura, como un goce y un

deleite que se debe desarrollar en el aula y, por último, la lectura se convierte en un facilitador de construcción de procesos mentales. Siendo esta, el mecanismo de encuentro entre el disfrute, el aprendizaje y el conocimiento. (Molano Castañeda, 2014)

La dificultad que se evidencia en la tesis es la mirada que se tiene en torno a la lectura y la escritura como procesos similares en la que teóricamente, la lectura es un proceso muy distinto a la escritura; los procesos mentales que se necesitan para la aprensión y el desarrollo de cada uno de ellos son distintos, y aunque son muy similares, la escritura no es el resultado de una buena lectura. ²²Por otro lado, solo se enfoca en la literatura como herramienta de aprendizaje de lectura, descuidando toda la gama de textos presentes en la vida diaria, a los que los estudiantes se pueden enfrentar, volviendo a mirar la lectura simplemente como el goce literario, propio del aula de clase; que aparta a la escuela de la vida cotidiana.

La tesis de maestría titulada “*Vive la lectura del cuento. Unidad didáctica para incentivar las prácticas lectoras en niños de grado tercero partiendo de las adaptaciones literarias realizadas en programas de televisión*” (2011) de Andrés David Pérez Barrera, cuyo objetivo es diseñar una propuesta didáctica, usando como herramienta los medios masivos de comunicación como mecanismo de encuentro entre la lectura literaria y los gustos de los estudiantes de grado tercero. Su metodología se basó en análisis documental dado en el seminario de comunicación, desarrollo de práctica docente y elaboración de unidad didáctica.

Lo destacable en esta propuesta de aula, está en la implementación de recursos tecnológicos para la inserción de la lectura de literatura en el aula. Por otro lado, busca en esta propuesta,

²² Basado en varios textos de teoría de la lectura, que se desarrollará con más profundidad en el marco teórico.

incentivar a la lectura por medio de lo que los niños conocen, en este caso el programa de “Los Simpson”, con el fin de fomentar lectura en niños que no tienen como hábito leer.

La dificultad de esta tesis radica en la dependencia acérrima que tiene sobre la tecnología, como único recurso innovador para fomentar la lectura, considerando otro tipo de formas didácticas, como debilidades que el maestro no puede desarrollar para que el estudiante utilice y disfrute.²³ Por otro lado, considera que la lectura es “*una construcción de significados dependientes de un texto, un contexto y un lector*” (Pérez, 2011, pág. 40), que en sí misma no es errada pero, pensar la lectura como una construcción de significados, hace que pierda el sentido crítico y comunicativo de la misma, además de eso, aleja el contexto como recurso secundario en el momento de lectura, y no como un elemento principal dentro de la misma. Mira al sujeto que lee como un ser individual y no como un ser social. (Basa su teoría en los esquemas de aprendizaje).

El último trabajo investigativo que se pondrá en este apartado, es la tesis titulada “*Comprensión de textos en niños en situación de Vulnerabilidad Social*” de la estudiante de psicología Vanesa Canto de la Universidad Abierta Interamericana (2012). El objetivo de esta tesis es evaluar y mejorar las habilidades cognitivas de la lectura de niños que se encuentran en situación de vulnerabilidad, utilizando como herramienta el “test para comprender” (test de psicología cognitiva).

Lo destacable en esta tesis, es la delimitación acertada de su enfoque investigativo; la comprensión de textos profundizando en los aspectos cognitivos de la comprensión de textos tales como: la memorización, el proceso de información, el desarrollo de la imaginación, la selección,

²³ Parfraseo de uno de los postulados de la tesis.

valoración y resumen de la información, etc. Otro aspecto destacable, es la claridad frente a la razón social de la lectura, vista desde la forma más adecuada para insertar al sujeto que lee a la vida social; personal, profesional, etc. Por otra parte, concibe una lectura diferenciadora y específica, teniendo en cuenta la edad, el sexo, la condición económica y moral del sujeto que lee. Por último, maneja una teoría sólida de lectura basada en las estructuras del texto formuladas por Teun Van Dijk, como formas para potenciar la comprensión de textos.

El inconveniente de esta tesis radica en el recurso que toma como base para evaluar los niveles lectores. Un test, por más complejo que sea, no es suficiente para determinar que tanto comprende un joven, y más en ese tipo de contextos. Por otro lado, no se puede reducir el aprendizaje de lectura como solo una cuestión cognitiva, puesto que más allá de potenciar los aspectos mentales. La lectura es un encuentro con las emociones, con los afectos y con los sujetos fuera de él siendo esta, un entramado complejo que determina al sujeto, y por lo tanto no debe fragmentarse las emociones del pensamiento.

Después de conversar con estos investigadores, diseñadores y pensadores de la lectura, se puede deducir que:

- La lectura es un asunto que articula todas las áreas de conocimiento y juega un papel fundamental en la construcción de sujeto.
- La lectura es un recurso para aprender cosas nuevas e incorporar múltiples significados.
- El estudio sobre la lectura se reduce a aspectos de significado, a aprensión de la cultura literaria y comprensión de ciertas cuestiones de literatura.
- La mayoría de investigaciones se centraron en el goce, pero sus fundamentos teóricos sobre el goce lector, no se vio reflejado en ninguna de ellas.

- Se sigue mirando al sujeto que lee como un ser fragmentado, y solo se enfocan en ciertas preocupaciones de la lectura, y no en él como un sujeto completo.

Pero la conclusión más grande, es que las investigaciones sobre lectura no han podido reconciliar y articular la teoría con la práctica, haciendo que la teoría sea una fantasía de los teóricos de lectura y la práctica sea precaria, que no utiliza las herramientas teóricas para hacerla de mejor manera, tal como lo dice Vanesa Canto en su tesis: *“A pesar de la existencia de numerosas investigaciones en el ámbito de la comprensión de textos, aún existe una falta de articulación entre la práctica y la teoría”* (Canto, 2012)

4.2.LA LECTURA; UN PROCESO INDIVIDUAL, MEDIADO Y SOCIAL.

En apartados anteriores se decía que la lectura era un verbo transitivo, y como tal, tiende a cambiar según la historia y las distintas circunstancias que suscita de ella. Eso quiere decir, que con el pasar del tiempo, se ha venido construyendo distintos conceptos sobre la misma.

Uno de esos muchos conceptos tiene que ver con la codificación y la decodificación, a través del aprendizaje del código lingüístico que el sujeto posea, y su objetivo radica básicamente en el aprendizaje de ese código para, posteriormente, utilizarlo en situaciones específicas.

Otro concepto, se relaciona íntimamente con la comprensión de esos códigos lingüísticos, ahondando más allá del reconocimiento de este, y abordando aspectos propios de los esquemas mentales del sujeto. También se podría decir, que otro concepto que se tiene de la lectura, está íntimamente ligado con la *interacción*, y su objetivo, es encontrar todos esos aspectos contextuales que inciden o imposibilitan un acto lector exitoso.²⁴ En esta ocasión se pretende exponer un

²⁴ Basado en los estudios de Kenneth Goodman.

concepto más acertado sobre lectura, teniendo en cuenta su funcionalidad, para este documento de forma específica.

Lo primero que hay que decir es que todos los conceptos tienen una relación entre sí, y que estos se unen porque de alguna manera, todos hacen parte de lo que denominamos lectura. También podría decirse que todos forman parte de la construcción de un sujeto; individual, uno que aprende y un sujeto que está inmerso en la sociedad.

Es por eso, que debe entenderse la lectura como un *proceso* de carácter individual, mediado (por medio de la enseñanza y el aprendizaje), y social (por medio de la interacción).

Para poder comprender que la lectura es un proceso de corte individual, mediado y social, lo primero en lo que hay que enfocarse es en el concepto de proceso, y por qué la lectura podría ser un proceso, para luego enfocarse en comprender porque la lectura es un proceso de carácter individual, mediado y social y, que todos son necesarios para que esta sea exitosa.

Cuando se empieza a leer lo primero que hacemos es reconocer los objetivos de la lectura. Los estudiantes tienen un sinnúmero de objetivos, pero es importante reconocerlos. Luego de ello, hacemos un reconocimiento de las diferentes estructuras que posee, incluyendo, los distintos códigos con los que se diseñaron las distintas partes de textos, para luego pasar a la decodificación de esos códigos.

La lista podría extenderse, dependiendo de las particularidades de los sujetos, pero una de las generalidades que se podría decir de todo sujeto que lee, es que siempre utiliza un mecanismo para procesar toda la información. Esos mecanismos que toda persona utiliza en el momento de la lectura, se denominarían **procesos**.

Según el diccionario de psicología de F. Dorsh, se entiende como proceso como *el desarrollo de un fenómeno, entre esos el desarrollo del fenómeno de aprender*. (Dorsh, Bergius, & Ries, 1994). Pero también se podría decir que un proceso es la unión de varios mecanismos, que implican una serie de *operaciones sucesivas*.²⁵ (Bubois, Giacomo, Marcellesi, Marcellesi, & Mével, 1993, págs. 10-53). El concepto de proceso también está íntimamente ligado con las influencias del medio, de las condiciones, como también del azar.

De acuerdo a los distintos conceptos que se tienen sobre proceso, podría decirse que la lectura es un proceso, porque el sujeto debe seguir una serie de operaciones sucesivas o alternadas para comprender información, datos o experiencias, por medio de la identificación de distintos códigos (no solamente un código lingüístico).

Esos procesos que se activan para leer K. Goodman los denomina esquemas. Y a través de esos esquemas el sujeto que lee va construyendo significados. Pero esos significados no necesariamente se construyen, por medio de convenciones sociales, sino que van tomando forma de acuerdo con las experiencias del sujeto que lee; sujeto que ha aprendido las destrezas de lectura y que está rodeado de un medio social que lo determina. Por esta razón podría decirse, que la lectura es un proceso que involucra la individualidad; la individualidad del sujeto, los modos de aprender y el contexto de este. (Goodman , 1994, págs. 25-35)

Valdría la pena indagarse sobre la lectura como un acto social, mediado e individual y, a su vez, como podría ser posible lo anterior.

²⁵ Las cursivas se utilizan para dar mayor relevancia a ciertos aspectos. No están en el texto.

Lo primero que habría que decir, es que no podría contemplarse la lectura sin que se tuvieran en cuenta estos tres momentos. Y, por otra parte, no se tendría un concepto de lectura completo, sino se entendiera la lectura desde esas tres instancias.

De acuerdo con eso se va a dar una explicación de por qué la lectura es un proceso de corte individual, mediado y social.

El individuo tiene una necesidad innata de comunicarse, y esa necesidad hace que este, utilice una serie de esquemas cognitivos para reconocer, asimilar e incorporar la información en su vida. Por eso, todo acto lector depende de un proceso individual (no todos los sujetos activan los esquemas de la misma manera), en el que el sujeto, en primer lugar, comprende el código que se utiliza para la comunicación y luego lo asimila para después, interiorizarlo en un proceso de reflexión.

La decodificación es un elemento importante en ese proceso del individuo, ya que por medio de ella el sujeto identifica si el código es similar al suyo y si es comprensible para él. Aunque muchos teóricos vean la decodificación como algo mecánico y obsoleto a la hora de comprender el concepto de lectura, es necesario para ese sujeto que lee; sin una adecuada decodificación, el proceso de comprensión estaría incompleto.

El proceso individual de lectura se puede evidenciar en dos momentos; en el momento de adquisición de código lingüístico, y otro, en el momento de retroalimentación comunicativo.

En el momento de adquisición del código lingüístico, el sujeto activa una serie de recursos de carácter cognitivo, mediante el cual, este debe reconocer las estructuras del discurso, el tipo de código, y las intenciones de comunicación. Estos recursos permiten que el sujeto pueda identificar el texto adecuadamente, pero la forma de identificar es de corte individual. Como dice Cassany

“En la vida real leemos de modo diferente un poema, una noticia, las instrucciones de una tostadora o un contrato de una hipoteca. La manera de comprender cada uno de estos discursos varía; buscamos cosas diferentes en cada caso y nos aproximamos de manera diferente a sus líneas...” (Cassany, 2006, pág. 15)

El proceso individual de lectura también se puede ver en el momento de retroalimentación comunicativa. Basados en los circuitos de comunicación actuales, se podría decir que el sujeto que emite como el que recibe el mensaje, adapta diferentes esquemas que le permiten comprender el mensaje e interiorizarlo con el fin de tomar posición frente al mismo.

Esos procesos de asimilación del mensaje son de corte individual e involucra el procesamiento de información de acuerdo con sus esquemas cognitivos, la comprensión de la información, la recepción emocional de la información (antes, durante y después de emitir el mensaje) y la formulación de juicios de valor. Todo sujeto entiende y comunica su realidad de manera distinta.

El sujeto debe activar su conocimiento del mundo, los rasgos del lenguaje, su estructura del lenguaje y sus conocimientos previos, para poder comunicar algo; leer algo. Es por eso que la lectura desde un ámbito comunicativo también depende de un proceso individual, para poder tener éxito. Ese acto se hace individual, porque tiene que ver con las decisiones del sujeto y con las intenciones, *“... requiere siempre de una **voluntad** de interacción de quien transmite y quien recibe.”* (Bubois, Giacomo, Marcellesi, Marcellesi, & Mével, 1993, pág. 350)

Se puede concluir en este momento, que la lectura es en cierta medida, un proceso individual y voluntario, en el que sujeto activa todos sus esquemas cognitivos, sus conocimientos previos y sus juicios de valor.

Cada individuo aprende por medio de la enseñanza, a reconocer: el código lingüístico, los esquemas cognitivos para activación de conocimiento y las emociones. La enseñanza es la forma de mediación más conocida, y permite que el sujeto se integre a su sociedad, y por medio de la imitación o del aprendizaje reflexivo el sujeto va incorporando procesos metalingüísticos, para entender de manera profunda lo que lee.

Una de las razones de la importancia de la enseñanza de la lectura, radica en su poder de mediación, para que el sujeto pueda reconocer y valorar su realidad; el sujeto aprende y toma postura de lo aprendido. La lectura como mediación permite que el sujeto pueda formar hábitos, genere interacciones con el texto y los incorpore a su realidad.

Se puede concluir, que la lectura es un proceso mediado, porque es por medio del aprendizaje, que el sujeto va reconociendo y reflexionando la información de su realidad. Como dice Cassany *“El discurso no surge de la nada, siempre hay alguien detrás...”* (Cassany, 2006, pág. 43)

La lectura también es un proceso de tipo social, puesto que el sujeto está envuelto en una realidad cultural, que hace que tome posturas relacionadas con lo que vive a su alrededor. El sujeto depende de su medio, y es en su medio, que el sujeto toma cierto gusto o aversión por la lectura. Es en su realidad social, que el sujeto puede activar muchos más esquemas cognitivos, posee valoraciones más acertadas de lo que lee, o simplemente, es por medio de su contexto que incorpora hábitos de lectura más adecuados.

Y es que el sujeto no está solo en el mundo, y su contexto le ayuda a aprender, incluso aprender a leer su realidad. Tal como dice Cassany:

Tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector tienen origen social; quizá tengamos una capacidad innata de adquirir el lenguaje, pero solo lo podemos desarrollar al interactuar con una comunidad de habla determinado (Cassany, 2006, pág. 35)

La sociedad juega un papel importante en la lectura, porque ella determina su quehacer, su forma de hacerlo y sus objetivos. Y dependiendo de la comunidad a la que hace parte el sujeto, este puede leer de manera más consciente o más mecánica. A través de la lectura, el sujeto comprende su historia, sus tradiciones y sus prácticas comunicativas, y su vez, es por medio de esa historia, tradiciones y hábitos, que la lectura del sujeto se ve influenciada.

El sujeto tiene unas prácticas definidas de lectura, porque su lectura depende mucho de lo que sucede a su alrededor, de lo que conoce y de lo que desconoce; de lo que su comunidad crea que es importante o lo que crea que es irrelevante; de la moda, de la globalización, de las políticas comunicativas, de la nueva tecnología, etc. El individuo está sujeto a su cultura, y la lectura también hace parte de la cultura del lector.

Teniendo en cuenta que la lectura es un proceso, y como proceso involucra al sujeto como individuo, como un sujeto que aprende y a su vez, está influenciado por el contexto en que se desenvuelve, se podría concluir que la lectura, involucra todas las partes que integran al ser humano; como un ser que comprende y valora desde lo individual, que es susceptible de aprender y de enseñar el lenguaje, y que se desarrolla en un contexto determinado y se ve afectado por él. Por esa razón la lectura requiere: el conocimiento del código, la comprensión adecuada del significado, pero también el reconocimiento de juicios de valor que se dan en la sociedad.

En definitiva, se podría decir que leer *“no es solo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales. También es una práctica cultural, que posee una*

historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales...” (Cassany, 2006, pág. 20).

4.3.EL TEXTO (LAS ESTRUCTURAS DEL TEXTO COMO HERRAMIENTAS QUE POTENCIAN LA LECTURA)

Una de las preocupaciones más serias en la escuela, es la concepción que se tiene de texto, en relación con la forma en que se enseña la lectura, en todos los grados, en todas las asignaturas. Y preocupa, debido a los múltiples conceptos que se tiene de él. Esto se da, en parte, porque cada ciencia tiene su propia construcción teórica y a su vez, no hay un concepto serio desde los que enseñan lenguaje, para poder incorporarla en todos los ámbitos de lectura en la academia.

Para poder diseñar una didáctica de lectura en contexto de forma adecuada, es necesario, en primer lugar, definir el concepto de texto, aclarando todas las posibles definiciones que se tienen de él en la práctica escolar, para luego, identificar la importancia de las estructuras del texto, en relación con el aprendizaje de la lectura, para luego finalizar, con aspectos prácticos que se podrían incorporar en la enseñanza en el aula.

Cuando se piensa en un concepto que se tiene sobre el texto en las escuelas, se podría entender *“como una secuencia de oraciones, que poseen significado, basado en aspectos puramente gramaticales”* (Lyons, 1983, págs. 10-50), entre los que se encuentran la nominalización (designar actores y actantes), la consecución de los tiempos verbales, el tema y el rema, los conectivos, los cuantificadores, etc. Es decir que, bajo ciertas reglas gramaticales, se emite una serie de secuencias oracionales con sentido.

Dentro de esta definición, la enseñanza que se da en las escuelas en cuanto al texto se centra fundamentalmente, en la explicación y el análisis de los aspectos gramaticales y sintácticos que se

requieren para poder comprender el texto en su totalidad, y todos los esfuerzos de enseñanza residen en analizar oraciones, comprender las categorías gramaticales, etc.

Pero esta definición tiene muchos inconvenientes. El primero, tiene que ver con el uso cotidiano del lenguaje, y el uso de ciertos recursos lingüísticos utilizados para darse a comprender (porque lo más importante dentro de la construcción del texto tiene que ver con el aspecto del significado). Los hablantes usan recursos adecuados, en contextos determinados, para que la comunicación sea precisa y efectiva, y dentro de esa comunicación efectiva, no solo se utilizan oraciones estructuralmente bien elaboradas, sino que a veces se utilizan, frases con sentido altamente contextual, letras, e incluso ciertas onomatopeyas.

El segundo inconveniente radica en la poca carga semántica que posee una oración en sí misma. La enunciación (ya se sea en frases y oraciones) depende de un contexto y unos referentes particulares y, por lo tanto, a pesar de que las oraciones estén bien formadas sintácticamente, sino están inmersas en un contexto, pierde todo el sentido de comunicación.

Para poder entender el párrafo anterior es necesario poner un ejemplo práctico. Tenemos las siguientes oraciones en secuencia. ***“La casa está sucia. Tengo miedo de que llegué. Tengo que ordenarla antes que suceda lo peor.”***²⁶

Al analizar esta oración nos daremos cuenta de algunos aspectos. En primer lugar, todas las oraciones son entendibles y tienen un orden lógico. En segundo lugar, estas oraciones están bien construidas, de tal manera que puedan entender en cualquier situación de comunicación, y lo más importante, son oraciones bien estructuradas, pero no se podría entender qué relación tiene la

²⁶ Es un ejemplo propio.

casa sucia y el miedo que llegué. ¿A quién le tiene miedo?, ¿Qué es lo peor que podría suceder?
Etc.

El inconveniente está en el ámbito semántico debido a que, si leemos sin comprender situación de enunciación y la intención de comunicación, estas oraciones caerían en una ambigüedad, y solo serían entendidas desde un análisis sintáctico.

Y, por último, esta definición es problemática debido a que la oración solamente es una pequeña parte de la enunciación, en la que esta puede ser un texto o un fragmento de texto o simplemente, no comunicar nada.

Lo curioso, es que a pesar de las múltiples dificultades que presenta esta definición, en la enseñanza y en los libros que utilizan para el aprendizaje de lenguaje, se sigue enseñando que el texto es una consecución de oraciones ordenadas lógicamente, de acuerdo con un significado, o peor aún, ni siquiera se entiende a la oración como parte de una enunciación que posee sentido.

Es tanta la preocupación de la concepción de texto como una secuencia de oraciones en las escuelas y el sistema educativo en general, que el enfoque de algunos libros de textos, radican simplemente en estos aspectos. Veamos la siguiente imagen:

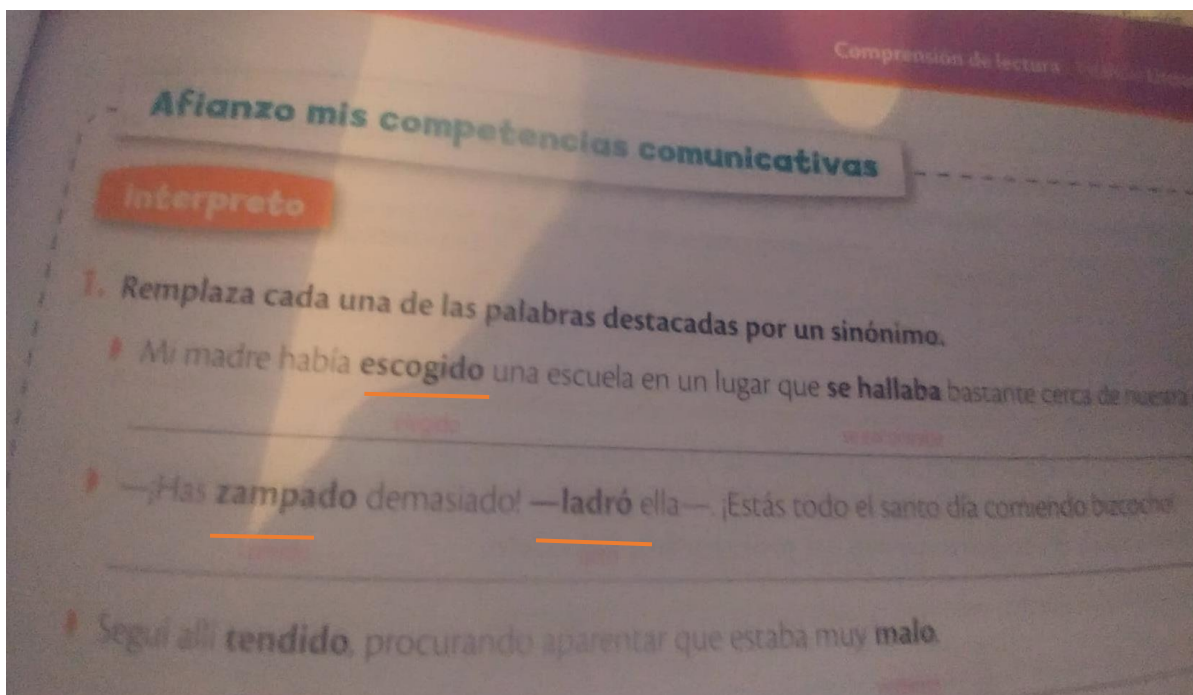


Ilustración 3. FOTO DE UN EJERCICIO DE COMPRESIÓN DE LECTURA

Es evidente que la comprensión de textos tiene que ver con poder entender las palabras, pero cabe recordar, que cada palabra tiene una carga semántica dentro de un contexto, y es por eso por lo que, al cambiar estas palabras por otras, su sentido podría verse afectado. Además de eso, se puede ver, en la imagen que sirve como ilustración, que la prioridad de la comprensión de texto se enfoca en poder entender, esas secuencias de oraciones, y de todas sus partículas, dentro de la misma.

Para sintetizar esta primera parte, el primer concepto que se tiene de texto es inadecuado, y poco práctico para una real comprensión de lectura, porque desconoce todos los aspectos que posibilitan la comunicación, enfocándose simplemente, en comprender el mensaje emitido de manera superficial, y en potencializar el uso adecuado de cierto código.

Otro concepto de texto, aunque es lingüísticamente inaceptable, si se da de manera práctica en el aula. El concepto tiene que ver con la extensión de palabras escritas de manera lineal y

secuencial. Y se maneja en las escuelas de manera casi inconsciente, porque los profesores asumen que entre más extensos sean los textos que se leen, más se fortalecen las habilidades de lectura.

Entonces, si el texto no es simplemente una secuencia ordenada de oraciones lógicamente formadas, como tampoco, una extensión de escritos sintácticamente contruidos, ¿Qué es el texto?

Según Van Dijk, el texto es la materialización de un discurso, en ciertos contextos, con intenciones comunicativas definidas (Dijk, La ciencia del texto, 1992, págs. 10-15) en el que las unidades que conforman el texto sean oraciones o no, se relacionan no solamente en una secuencia, sino que esa secuencia tiene una relación contextual apropiada. (Lyons, 1983, págs. 35-43)

Dentro de esa secuencia ordenada contextualmente, es necesario que el texto sea entendido como un todo, en el que exista una relación en cuanto a su linealidad y su globalidad. Es ahí donde entran las propiedades de coherencia y cohesión textual. Estas propiedades están íntimamente ligadas al contexto, porque depende él, que se definan los contenidos y las palabras adecuadas (no puede remplazarse las palabras dentro de un texto, sin conocer las intenciones que se tenían, para poner esa palabra en particular). Un texto es más que una cadena de significados inconexos; es una construcción de sentido en unidad. (Lyons, 1983, págs. 35-43)

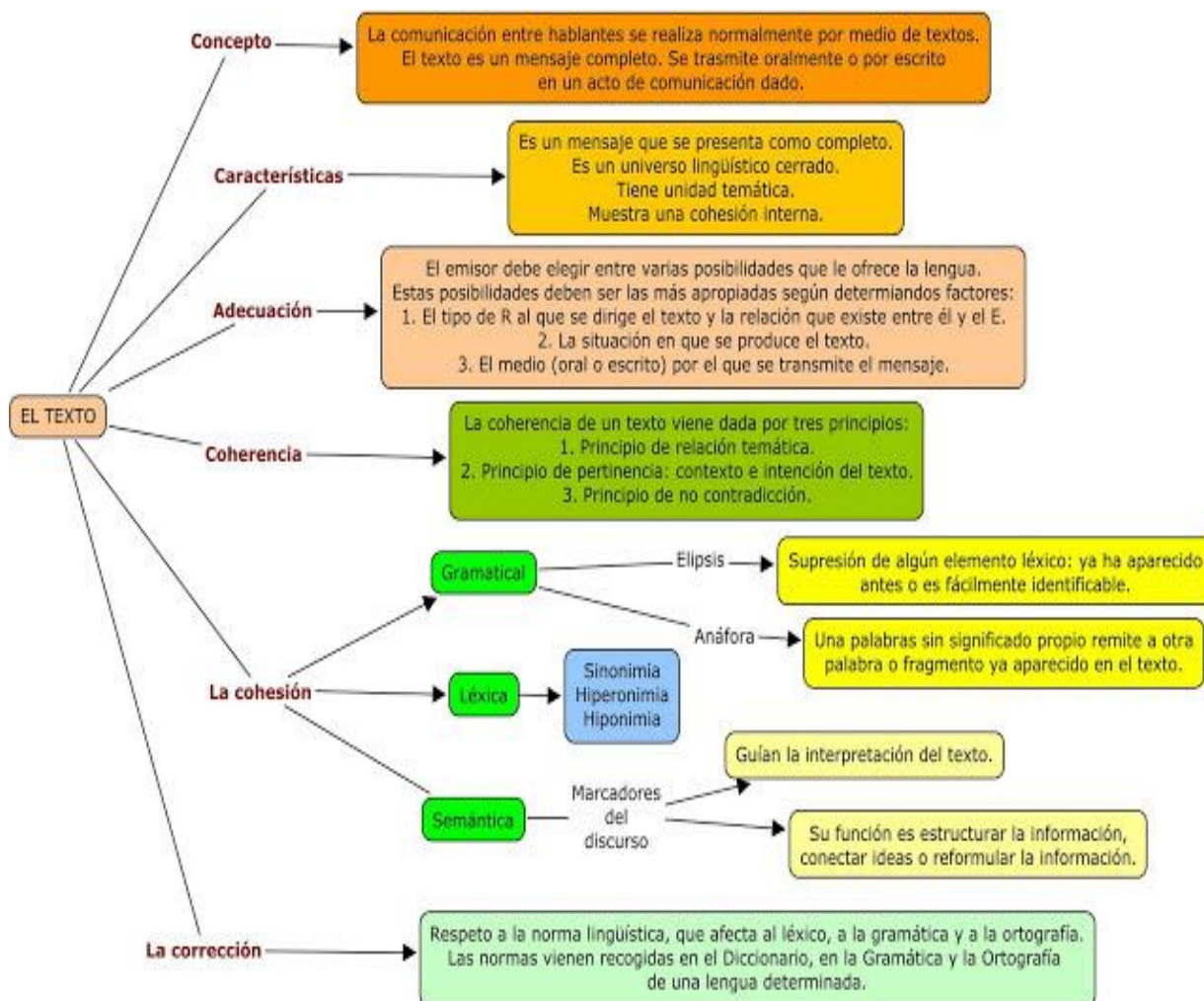
Pero es necesario aclarar el concepto de Coherencia y Cohesión, observando de manera simultánea, cómo estas propiedades afectan la construcción del texto. La coherencia es la unidad secuencial de todas las partes del texto de acuerdo con su sentido global. Es decir que es posible que haya coherencia en un texto, cuando su secuencia de enunciados satisface una relación semántica. Dentro de la coherencia, se encuentra una coherencia global y una coherencia local. La coherencia global es aquella que se encarga de mirar que cada parte del texto tenga una relación semántica con la totalidad del texto. La coherencia local tiene que ver con las relaciones

semánticas, que tiene la secuencia de enunciados individuales, con la totalidad del texto. A pesar, de que la coherencia local y la coherencia global tengan propósitos distintos, son interdependientes entre sí. (Dijk, 1983, págs 35-43)

La cohesión es el recurso que permite crear y mantener un tipo de interconexiones con las partes del texto, de tal manera, que se construya un sentido completo, de acuerdo con unos recursos de corte lingüístico, en un contexto determinado. (Lyons, 1983, págs. 35-43)

Estas propiedades del texto son importantes para la construcción de múltiples textos, debido a que, gracias a ellas, el texto puede construirse con un sentido apropiado, dependiendo de su intención comunicativa y su contexto de enunciación.

Se puede deducir en esta parte que, el texto es una consecución lógica de enunciados, de acuerdo con un contexto determinado, y para que un texto, sea un texto, es necesario que se de en parámetros de comunicación, de acuerdo con unas intenciones del hablante (o escritor).



27

Ilustración 4. Diagrama de Coherencia y Cohesión según Teun Van Dijk

Luego de aclarar el concepto de texto, es necesario reconocer las estructuras propias del texto, para fortalecer la lectura y potenciar los procesos propios del ser humano, a través de ella.

Lo primero que hay que decir de las estructuras del texto, es que estas estructuras son de corte semántico, y está relacionado con el tema, y la intención del hablante respecto del mismo, es

²⁷ La imagen fue tomada de https://www.google.com/search?q=mapa+mental+de+coherencia+y+cohesion+segun+van+dijk&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiXwOXE3s7jAhUCvFkKHUuCDtcQ_AUIESgB&biw=1094&bih=474#imgrc=CQBs2baZV7qF-M:

decir, las estructuras se asocian con el sentido de todas partículas individuales del texto, con relación a la unidad del texto en su globalidad; la unión de las partes del texto con su todo. (Dijk, 1983, pg 15-50)

En segundo lugar, las estructuras del texto, a pesar de que se analizan de forma separada, constituyen una unidad, y la comprensión del texto depende de que esta unidad se mantenga en su globalidad.

De acuerdo con lo anterior, las estructuras del texto son: la superestructura textual, la macroestructura textual y las estructuras superficiales del texto.

La superestructura del discurso son las estructuras esquemáticas del discurso de acuerdo con su intención de comunicación, esos esquemas determinan la forma global del discurso y la forma en que se jerarquiza el texto, de acuerdo con una regla general que tiene. Un ejemplo de superestructura, lo vemos en los ensayos y los textos de opinión, que comparten ciertas estructuras y reglas comunes, debido a que son textos de corte argumentativo.

Las macroestructuras son aquellas estructuras que le dan sentido global al discurso, en relación con sus partes. Estas relaciones se dan cuando se cumplen unas ciertas macro reglas (reglas de corte semántico), en las que todas las partes del texto se confluyen de forma semántica. Las macroestructuras cumplen la función de jerarquizar la información de tal manera que, en la diversidad de temas, haya temas que sean más o menos relevantes en el discurso.

Las estructuras superficiales o microestructuras, tiene que ver con la organización adecuada de las palabras dentro del texto, para que produzca sentido local dentro de este, pero como dijimos anteriormente, esta organización de palabras depende de la intención que tiene la persona al emitir el mensaje. (Dijk, 1983,pg 15-50)

Y después de todo lo que revisó con anterioridad, cabe indagarse por el cómo posibilita el conocimiento del texto y sus estructuras, para potenciar habilidades lectoras en niños en condición de vulnerabilidad.

El asunto de la lectura tiene que ver íntimamente con la comprensión de las estructuras textuales, teniendo en cuenta su contexto. Poder entender esto, ayudaría a diseñar distintas formas de comprensión textual; comprensión que miraría mucho más allá de las estructuras superficiales, o de cualquier tipo de estructura de manera fragmentada, reconociendo, que más de una enunciación, hay distintos tipos de implícitos textuales, y los estudiantes, podrían potencializar sus habilidades cognitivas, a través de la formulación de *inferencias*²⁸, pero también, podría potenciarse el reconocimiento de su personalidad, por medio de las implícitos y los prejuicios que se dan en torno a la información dada por un texto, o la toma de postura del sujeto, teniendo como base, un texto cualquiera.

Poder comprender el texto, es poder entender que detrás de él existe una multiplicidad de discursos que están tras de él; unos actos de habla, una carga ideológica, y unas reglas propias de esos tipos de discursos. Poder entender el concepto de texto, permitiría entender en qué contexto está inmersa la enunciación de ese discurso, y presuponer las intenciones del mismo. Finalmente, entender el concepto de texto, permitiría que la lectura en esta población fuera más consiente, más crítica y más placentera.

²⁸ Entendida como la posible evaluación dada por el cerebro, de las múltiples posibilidades que suscita una afirmación.

En definitiva, solo se podría comprender la realidad del texto y el contexto de lectura si se mirará el estudio del texto como

El interés que tiene la lingüística y la gramática en el estudio de los actos de habla que²⁹no está únicamente diseñada para especificar las condiciones contextuales para todos los actos, sino en relacionar todos los actos de habla en las estructuras semánticas que subyacen en la emisión utilizada para lograr un acto de habla (Dijk, 1983, 27)

4.4.LA VULNERABILIDAD, UN ASUNTO QUE AFECTA LA CONSTRUCCIÓN DE PROCESOS DE LECTURA.

Hablar de vulnerabilidad es fundamental para entender el método adecuado para formular herramientas y recursos de enseñanza, para los jóvenes de la población que hizo parte de la investigación; fundamental, porque no se puede desconocer al sujeto ni su contexto, para poderles enseñar adecuadamente y que puedan fortalecer sus procesos por medio de la lectura; fundamental también, porque ese ha sido el gran problema de la enseñanza de la lengua y de sus habilidades lectoras en la historia del país; enseñanza que se centra en los temas y no en el aprendizaje de la persona.

Se hace fundamental porque, si se tiene claro el contexto de enseñanza y aprendizaje de los adolescentes, y la razón de por qué son considerados vulnerables, es posible que se piense y se reconstruya unas nuevas dinámicas de aprendizaje, y quizá, con el tiempo, el aprendizaje de estos sea más significativo, más consciente y más reflexivo.

Esta sección del documento va a centrarse en primer lugar, en clarificar el concepto de vulnerabilidad en relación con la pobreza y a las malas condiciones sociales, económicas y

²⁹ Palabra que se adiciona para darle mayor sentido a la afirmación

políticas. En segundo lugar, se mostrará el por qué la vulnerabilidad afecta los procesos del ser humano y limita activarlos en la actividad lectora, y finalmente se tratará de justificar la necesidad de diseñar una didáctica de la lectura que tenga en cuenta las particularidades de estos jóvenes.

Cuando el país habla de la vulnerabilidad, la mira desde una perspectiva un tanto limitada, centrada en los limitantes de corte económico, social y cultural que limitan las condiciones de vida de las personas, ejemplificándolo de esta manera: poca presencia del estado, en la prestación de servicios, pocas instituciones prestadoras de servicios en sectores aledaños a su zona y situaciones de discriminación. (Colombia Aprende , 2012)

Aunque básicamente, la vulnerabilidad tiene que ver mucho con las condiciones económicas que permiten o impiden que la vida del ser humano se desarrolle plenamente, el concepto es mucho más profundo y abarca condiciones un poco más complejas.

La vulnerabilidad *“puede definirse como la capacidad disminuida de una persona o grupo de personas para anticiparse, hacer frente y resistir a los efectos de un peligro natural o causado por una actividad humana, y para recuperarse de los mismos”* (Federación Internacional de las Sociedades de La Cruz Roja y La Media Luna Roja, 2012)

Este concepto puede implicar muchas cosas: en primer lugar, que si bien la vulnerabilidad está asociada a la pobreza y la limitación de recursos económicos no solo se trata de eso, sino que factores como el aislamiento, la inseguridad y la indefensión, son característicos de esta definición. En segundo lugar, el asunto no consiste simplemente, en tener o carecer de recursos, sino también en el hecho de no poder prevenir una situación difícil, y mucho menos poder resistir esa situación, es decir, que la vulnerabilidad hace que las personas sean indefensas e incapaces de salir adelante en una situación de peligro. En tercer lugar, en este concepto se puede deducir, que hay relación

entre las condiciones sociales y económicas precarias a la hora de establecer el grado de vulnerabilidad de los sujetos, pero hay otros factores que producen la vulnerabilidad, tales como el sexo y su orientación sexual, el origen étnico, la edad, la identidad política, etc. (Federación Internacional de las Sociedades de La Cruz Roja y La Media Luna Roja, 2012)

La vulnerabilidad en Latinoamérica ha sido un rasgo dominante a nivel social, de tal manera que las personas han tenido que tomar decisiones irreflexivas, porque el cambio del modelo económico ha producido desestabilidad y angustia en las personas en situación de riesgo. Esos cambios en los modelos económicos afectaron de manera negativa a los patrones de vida de las personas; haciéndolas más proclives a un desastre social, y lo que aparentemente tenía el propósito de progresar y poder salir de la condición de subdesarrollo con la que nos denominan en los países europeos, se convirtió en un abandono de envergaduras abismales.

Entre las múltiples consecuencias del cambio en los modelos económicos en los países latinoamericanos se encuentra el desplazamiento de campesinos a las zonas urbanas (forzada, causada por la violencia, o voluntaria, buscando oportunidades de encontrar algo mejor), focalización de los recursos a ciertos sectores de la economía, privatización de las instituciones públicas; especialmente en los sectores de la salud y la educación, el desempleo, el aumento de la brecha de la distribución de los recursos y el estado pierde su papel de protector del pueblo, para convertirse simplemente en un “regulador” de la forma en que los sectores privados ofrecen sus recursos. (Pizarro, 2001)

Se concluye en esta primera parte, que la vulnerabilidad es de carácter traumático, debido a las condiciones de vida y el impacto que provoca en los sujetos que tiene estas condiciones. En segundo lugar, puede verse que la vulnerabilidad genera en las personas no solamente una situación de pobreza, sino que también limita las estrategias y las metodologías que los utilizan los

grupos sociales para enfrentar los efectos del evento, es decir, las personas no poseen maneras cognitivas y de toma de decisiones adecuadas para salir exitosos de la situación.

Después de esto, valdría la pena preguntarse el por qué la vulnerabilidad afecta los procesos cognitivos, afectivos, sociales y de toma de decisiones de los seres humanos, incluyendo la formación de procesos lectores. La vulnerabilidad afecta la formación y desarrollos de procesos en el ser humano, incluyendo el proceso lector, debido a que las condiciones en las que está envuelto limitan o imposibilita formas acertadas, adecuadas y exitosas de toma de decisiones, elaboración de estrategias y metodologías y desarrollar pensamiento.

Un claro ejemplo de eso, lo vemos en las escuelas públicas y privadas del país; los estudiantes de escuelas privadas tienen acceso a sin fin de recursos de aprendizaje tales como: laboratorios especializados, aprendizaje de más de un idioma extranjero (y hablamos de aprendizaje al momento en que estos estudiantes pueden desenvolverse comunicativamente por medio de estos idiomas), multiplicidad de deportes, profundización en ciertas disciplinas entre otros, y además de eso, este tipo de estudiantes puede pagar profesores especializados que puedan orientarlos en su aprendizaje, pagar cursos complementarios, etc. En cambio, los estudiantes de sectores públicos, en su mayoría, van de manera limitada a la escuela, no tienen acceso fácil a conocimientos especializados, no hay otras formas o estrategias para ver los temas, el idioma extranjero se ve de manera precaria, de tal manera que no pueden establecer vínculos comunicativos con él, no ven actividades extracurriculares los fines de semana (sus padres no tienen los recursos), y los temas que no pudieron ser entendidos, no pueden ser resueltos por otros docentes porque no tienen recursos para contratarlos.

Pero las dificultades de la población vulnerable no solo se limitan a la situación económica de los sujetos, sino que trasciende a asuntos culturales y de toma de decisiones. Las personas no

ven necesario especializarse en algo, ni estudiar una carrera profesional, debido a que pueden “sobrevivir” con sus recursos, sin necesidad de invertirle tiempo a su formación del intelecto. También resuelven sus conflictos a través de la violencia, y no mediante argumentos bien esquematizados; piensan que las palabras no son suficientes para resolver los conflictos y que las instituciones no sirven para nada (la justicia por su propia mano es producto de la desesperanza que ellos tiene frente a las instituciones).

Entonces, la vulnerabilidad hace que las personas sean más indefensas e inseguras, y sin la capacidad de formar relaciones cognitivas para la resolución de sus conflictos; hace de las personas seres conformistas, violentas, de tal manera que sigan replicando su situación de vulnerabilidad a otras generaciones.

Y si se habla de la lectura propiamente, se vuelve casi nula y sin significado aparente. Aunque ven televisión, escuchan radio y están informándose de las situaciones contextuales que afectan a su entorno, lo hacen de manera superficial, inconsciente e irreflexiva. Se dejan llevar por la corriente que sea más popular y atractiva por sus sentidos (se dejan llevar por sus sentidos). De tal manera que todas sus decisiones no se basan en el análisis documental, sino en las malas decisiones de las masas (que en muchas ocasiones poseen la misma situación de vulnerabilidad), potenciando más y más la permanencia de la condición perpetuamente. Sus decisiones y sus juicios valorativos están siendo manipulados por alguien, en quién confían (se caracterizan por el exceso de confianza), cayendo en decepciones constantes.

En conclusión, la vulnerabilidad afecta la formación de procesos debido a que, lo más importante en la vida de ellos en resolver sus conflictos inmediatos y no en elaborar técnicas y recursos para que esos problemas inmediatos, sean resueltos de manera profunda. Como dice Pizarro: “*Las estrategias de movilización de recursos existentes en las familias de bajos ingresos*

para reducir la vulnerabilidad pueden ser, en algunos casos, controvertibles, desde el conjunto de vista de la sociedad... como, por ejemplo, padres que envían a sus hijos a trabajar, en vez de estudiar para solventar sus recursos” (Pizarro, 2001, pág. 23)

De acuerdo con lo anterior, es necesario una estrategia metodológica para la lectura, como potencializadora de procesos que tenga en cuenta la situación de vulnerabilidad de estos jóvenes, debido a que no podría enseñárseles de la misma manera, porque no van a tener la capacidad de entender lo necesario que es la lectura para su vida, ni tampoco pueden entender, que la lectura les permitiría salir de su estado de inseguridad e incertidumbre.

También es necesaria, porque permite enfocar las metodologías de enseñanza, a las situaciones concretas que ellos viven, de tal manera que puedan verse identificada con ella, de tal manera que sea útil y necesaria y no un aspecto aislado de su vida; como lo es la escuela, la iglesia y la política.

Y, por último, se hace necesario, buscar didácticas adecuadas para esta población, porque a través de ella podrían buscar mejores estrategias para salir de su estado, tomar mejores decisiones, o por lo menos problematizarlas y analizarlas, y no dejar todo en el olvido, buscar distractores y ser indiferentes ante sus realidades sociales, o como hacen la mayoría de estas poblaciones, regalar sus conciencias con el único fin de resolver sus necesidades inmediatas.

Y como dice Angélica Riquelme y Valeria Quiroz: *“...podemos entender la educación como factor relevante en la transformación social, en tanto permita que los seres humanos puedan develar la realidad en que se vive y abrir horizontes a posibles alternativas”* (Pasco. Universidad de Chile, 2013)

4.5. PROCESOS COGNITIVOS EN LA LECTURA

Todos los seres humanos realizamos procesos cognitivos en todas las actividades de nuestra vida. Las personas de todos los lugares del mundo deben levantarse y utilizan una serie de recursos para poder lograrlo; la alarma del despertador, el celular, etc., pero más allá de los recursos físicos, las personas utilizan una serie de recursos mentales para poder tomar la decisión de levantarse; el cerebro se activa, recopila la información precisa (hora, actividad que se va a realizar, etc.), infiere un sinnúmero de posibilidades para tomar la decisión adecuada, y entra en un mundo de reflexiones, antes de tomar por fin la decisión de levantarse. Y aunque parezca algo fantasioso, este tipo de decisiones se toman en fracciones de segundos, casi inconsciente o imperceptible de la mentalidad humana.

Esa inconsciencia o poca percepción en la elaboración de procesos cognitivos en el ser humano, no permite que él los ejercite, o por lo menos los identifique, y mucho menos que comprenda sus propios procesos. El ser humano se vuelve un ser mecánico que hace las cosas por inercia, desconociendo que al hacer consciente estos procesos, los puede hacer de mejor manera, buscando mayores alternativas para mejorarlos.

Esa pereza mental ha transformado la vida de las personas, haciendo en ellos una realidad un poco más difícil; por no querer amarrarse los zapatos hace que compren zapatos más costosos porque no tienen cordones; comprar cepillos eléctricos para reducir el tiempo de cepillado, pero que, a su vez, pierda otras destrezas mentales; utilizar un teléfono inteligente que les ayuda a memorizar un sinnúmero de números pero que a su vez le quita la destreza de utilizar su sistema de memoria, entre otros, son las causas de que el hombre haya hecho de su vida, una vida en la que su sistema de pensamiento sea limitado.

Múltiples investigaciones hechas en el campo educativo mostraban que los sujetos a la hora de tomar decisiones, y entre las múltiples alternativas que tenían, tomaban aquellas que no necesitaban una enorme elaboración de procesos cognitivos, ni una alta gama de información. Los jóvenes que fueron parte de esa investigación se enfocaban en resolver rápidamente las situaciones, sin elaborar un esquema de pensamiento.

Un ejemplo de estas investigaciones se titula *“Análisis de procesos cognitivos en el comportamiento de estudiantes de último curso de bachillerato y primer curso de carrera involucrados en tareas de clasificación, cálculo, memorización y categorización de información”*, cuyo objetivo era mirar cuanto se utilizaba las técnicas de análisis de información en la búsqueda de conocimiento en estudiantes comunes, en una escuela común. Los resultados mostraban que la mayoría de estudiantes empezaban a especular lo que debían responder y muy pocos empezaban a buscar recursos informativos en los libros (a pesar de que ellos estaban en la biblioteca), también se notaba en los estudiantes el exceso de tiempo que tomaron para la ejecución de la tarea porque no sabían cómo iniciarla (probablemente porque no lograron activar los conocimientos previos o no tenían las herramientas metodológicas necesarios), no memorizaron un texto corto, poca categorización, etc. (Martínez Comeche, Horcas Pulido, & Piña Landaburu , 2013, pág. 15). En síntesis, estos estudiantes no hacían procesos cognitivos conscientes, de tal manera, que no resolvieron la tarea eficientemente y no comprendieron mucho de lo que hicieron.

Siendo la lectura una de las destrezas básicas del ser humano también requiere de la activación de ciertos procesos cognitivos específicos; la observación del texto, la codificación y decodificación del lenguaje, el barrido general del texto (elaboración de valores afectivos que se desprenden del texto), lectura superficial, elaboración de inferencias, etc. Aunque se hacen todo el tiempo, muchas veces no se hacen de una manera elaborada o poco reflexiva, y en la mayoría

de las ocasiones, estos procesos cognitivos en la lectura no se hacen en su totalidad o se hacen de manera superficial.

De acuerdo con lo dicho anteriormente, valdría la pena indagarse sobre la necesidad de la activación de ciertos procesos cognitivos para la comprensión y la reflexión de textos y, su vez el por qué la lectura incentiva el desarrollo de esquemas cognitivos en la vida diaria del sujeto.

Hay que aclarar en primer lugar que, en la lectura, siempre se activan algunos esquemas cognitivos. El problema radica en que estos esquemas no se activan de manera reflexiva o que en la mayoría de las veces no se dan de manera profunda, de tal manera que la lectura no llega a realizarse de manera completa, porque estos esquemas no se hicieron de la mejor manera. Un ejemplo de eso lo vemos, en los estudiantes que fueron parte de la investigación, cuando debían leer, no podían identificar el tema central del texto, sino que se ponían a narrar toda la historia, o no podían identificar el personaje principal, porque no podían activar la jerarquización en la lectura de sus textos, etc.

La importancia de los procesos cognitivos a la hora de leer radica en que, es por medio de ellos que la reconstrucción del texto se hace de manera más precisa, se puede hacer un análisis más completo de las estructuras del texto, se puede establecer generalidades más contundentes y no una extensa narración de partes irrelevantes, se puede establecer un sistema de jerarquizaciones, etc. Poder activar estos procesos, permite que se puede reconstruir lo dicho por el texto y compararlo con la realidad que vive ese sujeto que lee.³⁰

En segundo lugar, no solamente es necesario que activen una serie de esquemas cognitivos para leer, sino que, a su vez, la lectura es importante para la formación y desarrollo de procesos

³⁰ Estos conceptos se tomaron de la teoría de Aprendizaje significativo de Ausubel y neurociencia de Luria.

cognitivos reflexivos. Esto se dice, teniendo en cuenta los conceptos que se han manejado de la lectura a través del documento, y también porque en la lectura se realizan procesos cognitivos mayor elaborados que en otras posibles actividades realizadas por el ser humano. Por ejemplo, en la lectura se empiezan a diseñar conceptualizaciones sencillas y elaboradas de ciertos temas. Sin esas conceptualizaciones, el ser humano caería en una particularización permanente, sin establecer patrones y modelos de vida, haciendo de que su vida, una realidad imposible de sobrellevar, tal como nos dice el autor *“No podríamos sobrevivir sin categorizar el mundo, porque cada hecho, cada estímulo, sería completamente nuevo para nosotros, seríamos ‘esclavos de lo particular’”* (Pozo, 2010, pág. 25)

Es por eso, que la lectura permite, y de acuerdo con lo que se mencionó de la conceptualización, reducir la complejidad del entorno, identificar de manera detallada los objetos que hay en el mundo, reducir la necesidad del aprendizaje de nuevos estímulos de manera constante, ordenar y relacionar clases de hechos con el fin de predecir hechos futuros. (Pozo, 2010)

En la lectura, aparte de conceptualizar, permite que los esquemas de memoria se activen, de manera que, al iniciar un texto, todos los conocimientos previos sean activados, reduciendo la complejidad del texto, y armando todo un sistema de generalización, comparación y síntesis textual.

En conclusión, la lectura activa, desarrolla y complejiza muchos de los esquemas cognitivos que necesita el ser humano para vivir en el mundo; permite que el ser humano infiera entre múltiples posibilidades, la más acertada (inferencias), empiece hacer indagaciones y barridos de información presentes en todos los textos que lee, tome postura basados en argumentos y no en opiniones y juicios de valor, mire que información es relevante o es irrelevante y construya unidad en todas las decisiones que tome.

Es por eso, que surge una enorme necesidad de elaborar una metodología acertada y consciente, para potenciar procesos cognitivos en estos jóvenes que tienen el potencial lector, pero no la conciencia de cómo hacerlo. Estos jóvenes que creen que leer es decir un sinnúmero de cosas validas dentro de su mundo, pero no certeras o verificables.

Y se hace necesario debido a que ellos están sumidos por una realidad poco pensante (como se dijo anteriormente, ellos resuelven sus problemáticas por medio de recursos físicos y no mentales) y no ven la necesidad de buscar alternativas diferentes, lo peor del asunto, es que no conciben otras formas de resolver las cosas sin la violencia (no infieren otras posibilidades). Pero no solamente se reduce al plano de las inferencias, sino que no son capaces de identificar que sucede a su alrededor, porque no se han ejercitado para eso. En definitiva, el asunto de la poca reflexión de los jóvenes en ese contexto se da porque no se han potenciado esos esquemas cognitivos en las aulas, y mucho menos se ha pensado que la lectura es un buen recurso para poder hacerlo.

De ahí que se hace necesario diseñar una metodología especial a estos jóvenes, que permita que la lectura se convierta en una necesidad que les permita pensar mejor y de manera reflexiva, el mundo que los rodea, tal como dice Cassany: *“En la lectura también se requiere las habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender: aportar conocimiento previo, hacer inferencias, solicitar hipótesis y saberlas verificar o reformular, etc....”* (Cassany, 2006, pág. 30) y para eso es necesario enseñar de mejor manera la lectura.

4.6.PROCESOS AFECTIVOS EN LA LECTURA; UNA MIRADA HACIA LA EXPERIENCIA LECTORA

No sé en qué momento exacto de mi vida empecé a amar esa travesía hermosa y sublime que genera la lectura. Pero desde que tengo memoria, siempre me he emocionado cuando leo.

Uno de los primeros libros que leí, y a diferencia de muchos, no fue un texto de literatura (es más, mis experiencias de lectura no han sido muy gratificantes cuando tengo que leer literatura), fue una cartilla muy genial y tenía muchos dibujos que eran maravillosos. A través de esos dibujos pude movilizar las más grandes historias, llenas de aventuras y de tramas emocionantes. Asociaba mucho esta cartilla a algunas de las novelas que más veía cuando tenía oportunidad (nunca he sido una lectora de programas de televisión, por el contrario, prefiero hacer cualquier otra cosa antes que ver televisión), y las historias que me inventaba eran más que buenas.

Esa cartilla la recuerdo cómo si en estos momentos en las que escribo este apartado, la estuviera viendo, y eso debido a que esa pequeña cartilla me hizo divertirse y aprender a leer de manera única. A partir de esa cartilla, pude interesarme por otro tipo de libros; de historia, de ciencia (me encantaba leer sobre ecología, biología, etc.), problemas matemáticos, entre otros. La cartilla fue una apertura a ese mundo mágico de leer, de enriquecer mi experiencia lectora y crecer por medio de ella.

Y es que la lectura es toda experiencia en donde se activa las emociones, las interacciones con el otro; las empatías, las apatías y las posibles indiferencias, como dice Daniel Goldin citado por Jorge Larrosa “*Leer es, en suma, activar el potencial de un enorme reservorio de emociones, ideas, vivencias, que es la cultura escrita y, a partir de un ejercicio de atención, de inteligencia, prolongarlo, fertilizarlo, hacer que sea como el amor para Quevedo, constante y más allá de la muerte.*” (Larrosa, 2006, pág. 7)

Pero no todas las experiencias que he tenido respecto a leer han sido positivas. Cuando estaba en los primeros semestres de la Universidad, tuve que enfrentarme con autor complejo, fastidioso en cierta medida y muy agotador. No entendía nada de lo que escribía de tal manera, que se volvía casi frustrante tener que leerlo. Aunque a muchos les parece un gran autor, y aunque sé que es útil y necesario leerlo, sé que cada vez que tenga que leerlo será una batalla sin fin.

No todas las experiencias lectoras tienen que ser un cuento de hadas, es más, todas las experiencias de la vida tienen un sabor agridulce, incluyendo eso a lo que llamamos leer. Pero lo que, si se podrá decir, es que, si la lectura no pasa por el plano de las emociones, esa comprensión y la interpretación de lo que leemos no va ser significativa.

Los chicos con los que tuve el privilegio de compartir esta investigación contaban sus enormes experiencias en la lectura. No fueron muy alentadoras y quizá no muy recordables. Decían que leían por una obligación y que no recordaban mucho de lo que leyeron cuando eran más pequeños. Pero sus experiencias con los cuentos de los hermanos Grimm que veían los sábados, eran maravillosas. Recordaban los diálogos y los repetían una y otra y otra vez. Se reían cada vez que narraban esas historias.

Cuando se trabajó con ellos, también pudieron conectar esas emociones a todas las actividades lectoras que propusieron, y ellos cada vez que hablaban de lectura podían identificar todo lo que sentían a través de ellas.

Entonces se podría decir, que la lectura no solo posibilita la adquisición de conocimiento, o la acumulación de información (que también se desarrollan cuando se lee), sino también, la identificación con lo que leemos, la emoción con cada una de las partes del texto, y la posibilidad de tener experiencias únicas por medio de los contenidos que se leen.

De acuerdo a lo anterior, es necesario vislumbrar la importancia de las emociones y la afectividad en la formación de experiencias reflexivas en la lectura, como también, el por qué es importante el diseño de una estrategia metodológica para la lectura, que potencie al sujeto dentro de su interioridad, de acuerdo a sus emociones, afectaciones y experiencias; individuales y colectivas.

En primer lugar, es necesario identificar a las emociones y la afectividad como aspecto importante en las acciones individuales y colectivas de una persona, como también la toma de decisiones de ésta. En segundo lugar, es de vital importancia, conceptualizar las emociones y los afectos, y su vez, mirar cómo estos influyen en los procesos cognitivos y de toma de decisiones. En tercer lugar, siendo la lectura parte de esos procesos humanos, también se ve afectada por las emociones y los afectos, de tal manera que, el individuo al encontrarse con un texto, puede amarlo, odiarlo y otro sin fin de emociones. Y, por último, es necesario pensar una didáctica de la lectura que permita que el individuo pueda identificar, desarrollar y fortalecer sus procesos afectivos por medio de lo que lee, y que, de igual manera, pueda valerse de sus emociones como base necesaria para comprender y producir textos.

En la vida de un adolescente que estudia entre seis y ocho horas diarias, las emociones juegan un papel crucial en su vida de aprendizaje y formación. Las primeras horas de clase para este adolescente es una mezcla entre alegría, frustración, incompreensión, etc., pero es un niño atento y dispuesto. En estas primeras horas de clase, aprende y absorbe toda información, toda la socialización y toda la emoción en lo que aprende. Mas pasan las horas y este niño, que en un principio aprendía (con miedos y frustraciones), ya no capta la información porque está cansado. Ya no se alegra, cuenta las horas y ya no es tan activo en su propio conocimiento. Lo único que

quiere, en lo único en que está dispuesta toda su atención, es en el momento de salir; el niño está cansado.

Este es tan solo un ejemplo de cómo influyen las emociones en las acciones de un ser humano. No aprendemos si nuestro cuerpo no lo permite, no hablamos si no queremos hablar; nuestro cuerpo expresa más de lo que las palabras pueden hacerlo. Y es que la mayoría de las decisiones que toma un ser humano, casi siempre suceden cuando las emociones de este, se ven afectadas. Como dice García Cadena en su libro de Psicología *“Los procesos cognitivos y emocionales ocurren simultáneamente más que secuencialmente. La cognición puede ser alterada por las emociones, y las emociones pueden priorizar el sistema cognitivo para atender y focalizar lo que es mejor para el individuo en un estado emocional específico”* (García Cadena , 2008, pág. 123)

Se podría determinar en esta primera parte, que las emociones son muy importantes en las acciones del ser humano, y a su vez determinan sus decisiones y su personalidad. Para eso se necesitan los conceptos de emociones y afectos, para luego, compararlos entre sí.

Hay muchos conceptos de lo que son las emociones entre eso:

- Son eventos discretos; son cosas pasajeras con una meta específica, y tienen la habilidad de motivar cierto tipo de conducta derivado del objeto que ha iniciado la respuesta de cierta emoción en particular.
- Expresión de las sensaciones mentales a través de expresiones corporales.
- Adaptaciones al medio ambiente, con el fin de sobrevivir al mismo.
- Productos culturales que logran su significado, a través del aprendizaje de reglas sociales.

(García Cadena , 2008, págs. 23-27)

De acuerdo a los conceptos de las emociones, se podría decirse que las emociones nacen de convenciones sociales, que posibilitan que las sensaciones interiores del sujeto puedan manifestarse de manera física, de acuerdo a estímulos pasajeros y particulares del entorno del mismo.

A diferencia de las emociones, los afectos son representaciones más amplias de los valores sociales (bondad y maldad) preferencias y actitudes (disposiciones afectivas) como también las mismas emociones, los sentimientos y las experiencias (tanto placentera como poco placenteras) y los estados de ánimo (García Cadena , 2008, págs. 23-27).

De ahí que, los afectos involucran todas las partes sensoriales de los seres humanos, pero también las representaciones valorativas, la toma de decisiones, las acciones y las experiencias de los mismos.

El aprendizaje no puede desligarse de las emociones, y es que, por medio de ellas, el ser humano va desarrollando procesos de memorización (nosotros recordamos las cosas que nos afectan), el procesamiento de la información (recordamos datos que nos ha afectado nuestros sentimientos o nuestros valores), la elaboración de todo un sistema de análisis y síntesis, y también se toman decisiones, basadas en las emociones que se tienen en esos momentos particulares. Como dice el autor *“Una persona aprende y recuerda más cuando se ve afectado por un estado emocional similar al estado emocional vivido con anterioridad.”* (García Cadena , 2008, pág. 26). Es decir, que a partir de las emociones se instaura toda una red cognitiva, de tal manera que las decisiones que se toman son basadas en esas percepciones emotivas que se convierten en sistemas de información.

Pero no solamente las emociones producen sistemas de información, sino que también, son las emociones forjadoras de esquemas de creencias básicas que permiten desarrollar identidad en las personas.

De acuerdo con lo anterior se concluye que los afectos y las emociones posibilitan que el aprendizaje sea posible y que, a su vez, se tomen decisiones con base a ella, y a su vez, son las emociones forjadoras de identidad social y de personalidad.

Ya aclarando el concepto de la los afectos y las emociones, como también la relación que tiene las emociones con la activación y desarrollo de procesos cognitivos y sociales y, la formación de la identidad, es necesario poder hablar de las emociones como elementos cruciales en la formación de lectores que comprendan, interpreten, produzcan y valoren textos, de acuerdo a su individualidad, vivencias y experiencias.

Como se dijo en apartados anteriores, la lectura es una acción transitiva y se desarrolla de acuerdo a unas particularidades contextuales. Ese tipo de particularidades las denominaremos con el nombre experiencia.³¹ Las experiencias que tiene cada sujeto que lee son cruciales para que la lectura se vuelva realmente significativa.

Esas experiencias son de carácter individual (puesto que cada uno tiene experiencias distintas) pero están influenciadas por las múltiples situaciones de corte social, en las que se ha desenvuelto el sujeto que lee. Esas experiencias por lo tanto no suelen ser las más placenteras del caso, pero no por eso tienen que estar fuera del sujeto. Porque lo más importante dentro de la experiencia de la lectura es que cada sujeto, dentro de su individualidad, sea capaz no solo de decir algo sobre el texto, sino pueda decirse de sí mismo algo, relacionado con lo que lee. Como dice

³¹ Este concepto lo tomo basado en el texto de Jorge Larrosa “Experiencia de la lectura”

Larrosa “*Se trata de pensar la lectura como algo que **nos** forma (o nos **de-**forma o **transforma**) como algo que nos construye o nos pone en cuestión en aquello que somos³²” (Larrosa, 2006, pág. 7)*

No se puede desconocer que la lectura también pasa por el plano emocional, y leemos con el fin de sentir cosas, y cuando se comprenden los textos, no solo lo hacemos en el plano cognitivo (de acuerdo a ciertos esquemas mentales) sino que, a su vez, contamos todo lo que nos hizo sentir, todo lo que no pudimos captar y las posibles frustraciones que nacen de lo que leemos. Siempre que leemos ponemos como principal recurso, lo que pudimos sentir y lo que el texto nos transmitió.

En la lectura también podemos transformarnos y ser personas distintas. Un ejemplo de eso se puede ver cuando los chicos de la investigación pudieron ver de manera distintas las señales que estaban en las paredes al leerlas, y a partir de eso cambiaron la forma de caminar en recintos cerrados y de leer las señales de evacuación del colegio.³³

Si la lectura no es capaz de transformar la vida del que lee, sino es capaz de develar las emociones del receptor, la lectura no va a ser significativa, sino simplemente un ejercicio de acumulación de información, que se va perdiendo con el tiempo, puesto que no logra incorporar a esquemas de aprendizaje a largo plazo, como se mencionó con anterioridad.

Desafortunadamente la lectura no siempre se convierte en experiencia, y esto se da porque hay muchos agentes que lo imposibilitan, entre esos el afán de acumular mucha información. En esta era de información, lo que leemos es algo insignificante, no logra atravesarnos en la parte emocional, no logra conmovernos, no logra afectarnos. Es por eso que las personas que leen, lo hacen de manera superficial, arrogante y sin emoción. Otra de las posibles razones por la que la

³² Las negrillas son puestas por mí para darle énfasis al carácter individual de la experiencia lectora.

³³ Se profundizará esta parte en la parte metodológica del trabajo.

lectura no se convierte en experiencia es porque todo el tiempo, y dentro de la enseñanza, se ha tomado la lectura como un mero recurso para el desciframiento de un código, haciendo de esto una mera situación de rompecabezas y sin algo que haga sentir al lector. Y otra de las razones se da porque hemos perdido la capacidad de escuchar. Ya el maestro no quiere escuchar a su estudiante (en parte porque su labor ya no se centra en enseñar, sino en calificar), el estudiante ya no quiere escuchar a su maestro, y nadie se quiere escuchar entre sí. (Larrosa, 2006, págs. 5-53)

El estar preocupado solo por la información o el desciframiento del código, sumándole la falta de escucha ha hecho que las experiencias en los estudiantes no sean significativas o poco comunicables, haciendo de los estudiantes seres insensibles y poco perceptibles a las múltiples experiencias que pueden tener a la lectura de un texto.

De acuerdo con lo anterior, es necesario crear una metodología de la lectura que permita que, en primer lugar, las experiencias de la lectura de cada uno de los sujetos sean vínculos de encuentro y no maneras de opresión. Por otro lado, se debe diseñar una didáctica que posibilite en los estudiantes una actitud de escucha, atención y apertura; estudiantes más abiertos a las múltiples cosas que ofrece cualquier tipo de texto. Y no menos importante, es necesario generar una didáctica que permita dejar aprender al estudiante; sin arrogancias, sin imposición, en donde los sentimientos del niño que lee sean más importantes, que las imposiciones de un maestro que solo puede hablar de su propia experiencia lectora.

Se concluye en este apartado que, las emociones son muy importantes en la vida de los seres humanos y que no podemos desprenderlas del aprendizaje (a pesar de todas las presunciones de los teóricos del aprendizaje por desligarlas del sujeto que aprende). Por otro lado, también se puede concluir que las emociones y los afectos posibilitan en desarrollo de todos los procesos del

ser humano, entre ellos los procesos cognitivos, las formas de socialización y la toma de decisiones.

Otra cosa que se puede observar de este apartado es que, la lectura siendo parte de los procesos humanos, también necesita de las emociones para adquirirse, desarrollarse y consolidarse como un hábito en el sujeto que lee. Pero a su vez, la lectura también es un recurso y una habilidad del ser humano que permite que el lector pueda identificar sus emociones y sus valores, porque por medio de esta, el sujeto busca medios de relacionarse, vincularse e identificarse con ese texto que lee; eso lo puedo ver, cuando en el momento de la investigación, las estudiantes se identificaban con los personajes de los cuentos de los hermanos Grimm que leían.

Si las personas leen, y si se diseña una metodología del aprendizaje que piense que las emociones son vitales en la formación de habilidades cognitivas, sociales, de comprensión y de producción de textos, los estudiantes podrán ser más conscientes de sus propias emociones, y de usar estas emociones para su propia comprensión de su realidad, tal como lo dice Larrosa: *“Estamos informados, pero nada nos conmueve en lo íntimo. Pensar en la lectura como formación supone cancelar esa frontera entre lo que sabemos y lo que somos, entre lo que pasa y entre lo que nos pasa (como algo que debemos atribuir un sentido en relación a nosotros mismos.”* (Larrosa, 2006, pág. 20)

4.7. PROCESOS SOCIALES EN LA LECTURA; DE LA INDIVIDUALIDAD A LOS ASPECTOS CRÍTICOS Y LA TOMA DE DECISIONES.

A diferencia de algunos animales, los seres humanos necesitan de la socialización y de vivir en comunidad para preservar su propia existencia. Nosotros no estamos dotados de grandes sentidos y debemos crear utensilios para poder darle uso a la naturaleza.

El aprendizaje también necesita socialización. Fuimos alfabetizados por medio de la socialización que tuvimos con nuestros maestros y con nuestros compañeros, y en medio de esas interacciones, tomamos experiencias nuevas que nos permitieron avanzar y crecer.

Los estudiantes que fueron parte de la investigación no fueron la excepción. Ellos han ido construyendo experiencias por medio de las múltiples relaciones que han tenido en la escuela, en su familia y en su comunidad. Todos somos seres sociales y, por lo tanto, nosotros nos identificamos con el mundo que nos rodea, con la historia que cada uno tenemos, de acuerdo a nuestros contextos y a cómo socializamos con ellos.

Entonces vale la pena cuestionarse sobre el papel que juega la e en la construcción de procesos sociales, formación de criterios sólidos y toma de decisiones y, a su vez, la necesidad de una estrategia metodológica para la lectura, que permita que los sujetos sean críticos y tomen decisiones basadas en la reflexión y no en la emocionalidad.

En primer lugar, hay que vincular la lectura a un acto de libertad, en el que los sujetos reflexivamente toman postura de sus realidades, reconociendo su contexto, sus vivencias y experiencias, y haciendo de ellas un mecanismo de resistencia ante las mismas. En segundo lugar, también es necesario mostrar que la lectura permite que el sujeto sea un sujeto de criterio y de argumentación, pero también un sujeto de escucha y de formación de vínculos con otros (un sujeto abierto a las experiencias de otros y a la convivencia con esas experiencias con los otros), y en medio de esos argumentos y de vivencias con otros pueda tomar postura basada en la reflexión y no el prejuicio o los juicios de valor a priori. Y, por último, pero no menos importante, se debe mirar el papel que juega la enseñanza en la formación de sujetos críticos y reflexivos, y la formación de una metodología que cumpla los parámetros que se mencionaron anteriormente.

Históricamente, el surgimiento de todas las instituciones (la iglesia, la escuela, la cárcel, los sistemas de gobierno, etc.) se dio con el propósito de establecer jerarquías bien definidas, con un fin de dominación³⁴pero, para que esa dominación sea posible, es necesario mantener las obligaciones de los dominados bien marcados, de tal manera que cada uno, no se le olvidará su papel dentro de su mundo. Por ejemplo, en la edad media, las personas que no pertenecían a la nobleza no podían vestirse de otros colores que no fueran negro, café y en algunas ocasiones blancas, para que no olvidaran su estado de humildad, en cambio los nobles sí podían tener acceso a la alta gama en las telas, los colores y la forma que ofrecía la moda de la época. Pero no solo era un asunto de estética, era un asunto de ideología, de religiosidad, de sociabilidad.

Las grandes sociedades a través de toda la historia, han limitado esa búsqueda de la libertad individual. A pesar de que Estados Unidos ha presumido que vela por las libertades individuales, busca maneras de vulnerar las libertades de otras naciones. Y aunque la educación sea ese pilar que “persigue y promulga la libertad”, es en ella en el que los agentes de dominación, insertan en el individuo una ideología de la sumisión y de la esclavitud, haciendo del educado, un ser adoctrinado y sin criterios para afrontar su realidad (es algo que le tocó vivir y no hay nada que lo pueda hacer cambiar).

A pesar de eso, la educación si bien ha sido una herramienta que ha permitido la continuación de modelos de dominación, también es una herramienta que libera y que hace que el sujeto se auto configure responsablemente (Freire , 2011, pág. 12) . Pero para que esa educación sea posible, se necesita que la lectura tenga un lugar imperante en los procesos de alfabetización, una lectura con un carácter social, en el que haya reconocimiento del otro, en el que se piense la subjetividad como factor fundamental de aprendizaje, y en el que se recuerde el papel fundamental

³⁴ Esta afirmación se toma de algunas interpretaciones que le hago al texto de Vigilar y Castigar.

que tiene su historia; relacionándola con las múltiples narraciones que nacen de ella; una lectura de carácter social, tal como lo dice Larrosa:

Si el sentido de quien somos está construido narrativamente, en su construcción y en su transformación tendrá un papel importante las historias que escuchamos y lo que leemos, así como el funcionamiento de esas historias en el interés de las prácticas sociales más o menos institucionalizadas como, por ejemplo, las prácticas pedagógicas. La autocomprensión narrativa no se produce en una reflexión no mediada sobre sí mismo, sino en ese gigantesco hervidero de historias en la que la cultura y en relación al cual organizamos nuestra propia experiencia, forma nuestra propia identidad. (Larrosa, 2006, pág. 8)

Esa práctica de la libertad que se produce en la lectura, debe generar en el lector un deseo constante de reconocerse a sí mismo, en tanto sujeto social y a reconocer a los otros como compañeros en la lucha de la búsqueda de la libertad, y en ese sentido, la reflexión y lo crítico son factores fundamentales para poder encontrar vínculos comunes con otros o que, en medio de esas diferencias, puedan encontrarse y buscar soluciones a dichas desavenencias. La lectura permite liberar al oprimido y al opresor de las múltiples barreras que históricamente se han formado. Y en esa necesidad de buscar reflexión y criterios más allá de los juicios de valor, es necesario que el sujeto interiorice sus experiencias por medio de la práctica de alfabetización en espacios colectivos. Como dice Freire *“La verdadera reflexión crítica se origina y se dialectiza en la interioridad de la “praxis” constitutiva del mundo humano; reflexión que también es praxis”* (Freire , 2011, pág. 8)

De acuerdo a lo anterior, para que sea posible que el sujeto pueda reconocerse como ser social, y por ende reflexionar y tomar decisiones frente a su realidad, es necesario crear una metodología de enseñanza para la lectura, en la que no se desconozca su papel dentro de su

realidad. Y se hace fundamental en la medida, que al igual que otros asuntos de la vida humana, el aprendizaje de cualquier cosa, incluyendo la lectura, se da por ese acercamiento que tiene el sujeto con otras personas que también aprenden (los docentes también aprenden de sus estudiantes).

Desafortunadamente, los modelos de enseñanza y los modelos de aprendizaje, siempre obedecen a modelos de dominación. Los profesores dan por sentado que saben más que los estudiantes y que ellos van a instruirlos (incluso en lo que los estudiantes comprenden o no, de los textos que leen), los estudiantes tienen miedo de refutar su propio aprendizaje (están reproduciendo modelos de dominación históricamente constituidos), y todo un sistema educativo encasilla el conocimiento, de acuerdo a unos estándares que desconocen las individualidades y el contexto del sujeto.

Pero es ahí donde nuevamente, la lectura y la formación de una nueva metodología de enseñanza juegan un papel fundamental, puesto que, si se piensa los textos desde un fin histórico, cabrían las subjetividades, las tomas de postura y los juicios dados por todos los miembros que componen el aprendizaje. Este tipo de didáctica permite que el tanto el dominador, el dominado y el mismo acto de dominación sean acabados y que todos sean miembros activos en la formación de un conocimiento y aprendizaje colectivo.

Se concluye en este apartado que, en primer lugar, todo acto humano necesita en sí misma, un acto de socialización. En segundo lugar, que la conciencia y la reflexión solo son posibles, en un contexto social mediante el aprendizaje, pero ese aprendizaje no es posible si no hay un encuentro liberador entre el que aprende y el que da el conocimiento (un encuentro de conciencias colectivas). Y, por último, se concluye que la lectura es una herramienta que posibilita esa

transformación de las conciencias (reconocimiento de lo otro) y de formación de vínculos con la sociedad.

Como dice en el prefacio del libro *la pedagogía del oprimido* “... *Nadie cobra conciencia separadamente de los demás. La conciencia se constituye como conciencia de mundo... Las conciencias no se encuentran en el vacío de sí mismas, porque la conciencia es siempre, radicalmente conciencia de mundo.*” (Freire , 2011, pág. 25)

La lectura es un proceso de vida, un proceso que se desarrolla con el tiempo, con esfuerzo y con muchas dificultades. Leer no siempre es placentero, por el contrario, es un trabajo muy fuerte que necesita de concentración, de ejercicio, de indagación, pero también de una mente abierta y sin prejuicios, de tener esa disposición para acercarse al texto y de leerlo una y otra, y otra vez, siempre pensando en el descubrir y el redescubrir cosas. Larrosa afirma que:

Leemos³⁵ palabras de otros y mantenemos con ellas una relación de exterioridad. Nos ponemos en juego en relación con un texto ajeno. Lo entendamos o no, estemos de acuerdo o no. Sabemos que lo más importante no es ni lo que el texto dice ni lo que nosotros seamos capaces de decir sobre el texto. El texto solo dice lo que nosotros leemos. Y lo que nosotros leemos no es ni lo que comprendemos, ni lo que nos gusta, ni lo que concuerda con nosotros. En el estudio, lo que cuenta es el modo como, en relación con las palabras, nosotros vamos a formar o transformar nuestras palabras. Las que leamos y las que escribamos. Nuestras propias palabras. Las que nunca serán nuestras. (Larrosa, 2006, pág. 33)

³⁵ Se cambió la conjugación del verbo para que pueda adaptarse al propósito que se le quiere dar a la cita.

5. MARCO LEGAL.

La incorporación de la lectura en la vida del sujeto determinará su vida social. Por eso es necesario ver, cual es la preocupación del gobierno nacional por ayudar a que los jóvenes en el país se desenvuelvan en la cultura escrita, a través de la lectura.

Para eso es necesario mirar de forma general, cuáles son los objetivos, metas y alcances de las políticas públicas para el fomento de la lectura y escritura en Colombia, para mirarlo después, de manera particular en las políticas de lectura y escritura en la ciudad de Bogotá. Esta mirada, será analizada desde las múltiples visitas a las bibliotecas cercanas al sector en el que se realizó la investigación como también, desde las múltiples experiencias que se dieron en el transcurso de la investigación.

Lo primero que se debe decir frente al Plan Nacional de Lectura y Escritura es que su objetivo principal radica en generar situaciones que vinculen al estudiante con las prácticas de lectura y escritura de forma crítica y reflexiva, como también garantizar el acceso de toda la población a la cultura escrita. (Ministerio de Educación Nacional., 2016)

Respecto a esos objetivos, hay dos palabras claves en las que centra su política de acceso a la cultura letrada: acceso e inclusión. La palabra acceso como esa posibilidad de dirigirse a distintos sitios en los que se puedan leer, e inclusión, a la posibilidad de que la escuela sea un espacio en el que todos los sujetos puedan acceder a esas lecturas.

Gracias a eso se han priorizado dos escenarios claves para el aprendizaje y desarrollo de la lectura en Colombia: la escuela y la biblioteca. Siendo la escuela el lugar de alfabetización de la cultura escrita, y la biblioteca como espacio de interacción lectora y búsqueda de información. Los estudiantes son los principales beneficiarios de estas políticas.

¿Cuál es el verdadero inconveniente de este Plan de Lectura? desde sus objetivos, el inconveniente radica primero, en la población a la que va destinada; estudiantes. Si se quiere que el país tenga altos niveles de lectura, se debe ampliar la población, haciendo que estas estrategias sean para toda la población, independientemente si está en una escuela o no. En segundo lugar, los espacios de aprendizaje y desarrollo de la lectura son muy limitados, espacios en los que es difícil que la lectura sea realmente significativa; la escuela y la biblioteca. La escuela porque es un espacio de imposición y poca reflexión (un espacio de institución disciplinaria) y la biblioteca porque es espacio poco concurrido y de poco acceso para todos, ya sea por distancia, por recursos, etc.

De acuerdo con los objetivos mencionados con anterioridad, se plantearon acciones concretas que se implementarían como componentes transversales a este plan. Esas acciones son:

- Producción editorial y materiales de lectura, suministrados en los colegios y bibliotecas públicos del país. Ese material se divide en libros para maestros, manuales y cartillas, narraciones étnicas, y material para fomentar una nueva cultura en el postconflicto colombiano.
- Fortalecimiento territorial de la escuela y la biblioteca, con el fin de impulsar la innovación en las didácticas de la lectura y la escritura en esos lugares. Para eso se brindarían asesorías y acompañamiento de las secretarías de educación a los distintos entes territoriales, gestionar convenios con entes privados para incorporar la lectura en esos lugares, entre otros.
- Formación de promotores de lectura y escritura, a través de capacitaciones para docentes, estudiantes, padres, etc. No dice de manera precisa, cómo se hará la capacitación, ni cómo se hará dicha capacitación.

- Movilización centrada en la búsqueda de otros espacios y tiempos que permitan la vinculación de toda la comunidad a la cultura escrita. Para eso se generan campañas publicitarias y de comunicación, para que todos participen en los distintos eventos que se realizan en torno a la lectura. Un claro ejemplo de eso es, la campaña masiva que se hace en la feria del libro.
- Un sistema de seguimiento y evaluación por parte de una compañía que le brinda los servicios al ministerio de educación Nacional. (Ministerio de Educación Nacional., 2016)

Bajo estas medidas se puede evidenciar que los principales focos de acción tienen fines económicos y comerciales; generación de libros, cartillas y materiales lectores con el nombre de cierta editorial, campañas mediáticas y publicitarias, y gestores y promotores de servicios. Lo que hace que los resultados solo puedan evaluarse desde ese foco y no, desde objetivos de aprendizaje, desarrollo y fomento de hábitos lectores.

En otra instancia, esos materiales no están al acceso de todos, incumpliendo con uno de los objetivos de este Plan de Lectura Nacional; la inclusión. No todos están siendo capacitados, y la gran mayoría de gente no tiene ni idea de los planes que fomentan la lectura en el territorio nacional.

Si los fines no son fines pedagógicos y didácticos frente a la lectura, las acciones no estarán pensadas para eso. Por lo tanto, esas frases y objetivos que se tienen desde el Ministerio de Educación Nacional. Se vuelven incumplibles.

Bogotá tiene unas ideas muy similares en cuanto a los planes y políticas públicas para la lectura y escritura de la ciudad. Su objetivo principal es articular políticas para la lectura, teniendo en cuenta la población que se encuentra en situación de vulnerabilidad (sectores de menores

ingresos y localidades de mayor riesgo de índices de pobreza y vulnerabilidad) con el fin de implementar acciones eficaces para el sistema de lectura del distrito (Alcaldía Mayor de Bogotá., 2006).

Estos lineamientos tiene nueve ejes centrales: atender la situación de analfabetismo de la ciudad, fortalecer las instituciones educativas en todos los niveles de formación (educación formal), fomentar la creación de las bibliotecas públicas de la ciudad siendo estas un espacio de democratización de la cultura escrita; un espacio de libre acceso, fortalecer los programas de formación inicial y continua de los docentes y otros actores que intervienen como mediadores de la lectura, la creación de programas dirigidas a la familia y a la primera infancia, la promoción de lectura para la juventud, la promoción de lectura en espacios como hospitales, parques, cárceles, entre otros, la creación de material de lectura de calidad y de libre acceso para toda la población y por último, convocatoria masiva de los medios de comunicación (públicos y privados) para la promoción de la norma en vigencia. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2006)

De acuerdo con estos lineamientos hay problemáticas claves para pensar que la lectura, según los criterios de la ciudad, no fortalece los procesos propios que se desprende de la misma. En primer lugar, la lectura sigue siendo definida como la decodificación de carácter escrito o la suma de procesos de memorización. La ciudad pone su eje central en brindar a los lectores alfabetización de tipo lingüístico (aprenderse el ABC, leer linealmente, construir significados simples), en segundo lugar, la lectura sólo puede ser adquirida en espacios institucionalizados (la escuela, las bibliotecas, otras instituciones) lo que genera un distanciamiento de la lectura a espacios reales. No quiere decir que las instituciones no sean espacios reales, pero son lugares que no se articulan con las realidades vividas diariamente por los sujetos que leen. La lectura se convierte entonces, en momentos y situaciones, es decir, se lee en la escuela, se lee como tarea, se

lee por obligación. En conclusión, la lectura se aleja de los procesos reales de las personas que leen, porque no tiene en cuenta ni las situaciones de aprendizaje, ni los contextos de las personas. En tercer lugar, la promoción y desarrollo de la lectura sólo es vista desde los materiales de lectura, y los esfuerzos se ven reflejados en el diseño de materiales para la misma (cuentos, libros de texto sobre lectura, etc.), entonces los libros dejan de ser un medio para volverse un fin, y los esfuerzos están en que la gente comprenda lo que dicen los libros desarticulando los textos que leen con lo que viven diariamente; los textos no reflejan a utilidad que tienen para la vida diaria de las personas.

De acuerdo con lo anterior, se concluye que las políticas públicas para fomentar la lectura en Colombia y Bogotá de manera particular no responden a una preocupación teórica, pedagógica y didáctica, puesto que sus fines son promocionales; promocionan libros, servicios en los distintos lugares en los que se realiza la lectura, publicitarios y mediáticos. Por otro lado, estas políticas no buscan seres críticos, sino personas que lean sin importar el objetivo que tengan de lectura. Tal como dice el comercial *“Lee lo que quieras... pero lee.”* (Ministerio de Educación Nacional, 2017)

Debido a eso, esas políticas no ayudan a que el sujeto potencie sus procesos, no ayuda a que interactúe con otros, ni que tenga posturas de algo. Es una lectura que va al fracaso, porque el sujeto es la última preocupación (aunque se hable de implementar lectura en sectores vulnerables).

La lectura, vista desde las políticas de educación del país es una lectura sin contexto, sin experiencia y sin significado real. Por eso es que, cada quien, desde la escuela, busca formas particulares de leer, producto de la experiencia y no de la reflexión teórico-práctica.

6. METODOLOGÍA

6.1. GENERALIDADES

Esta propuesta tiene dos grandes fases, la primera tiene que ver con la observación y la segunda tiene que ver con la fase de planeación y diseño de una plataforma de discusión y creación didáctica de la lectura. Estas fases se ven atravesadas por una parte teórica (tanto en la primera como en la segunda fase) y una fase práctica, que generará una serie de análisis y de discusiones. Para al final, seguir indagando y produciendo conocimiento; conocimiento que también será susceptible de ser problematizado, confrontado y modificado. Porque la investigación social, y las dinámicas humanas no son únicas ni inmodificables, sino que se van transformando conforme el sujeto crece y la sociedad se transforma.

Esta propuesta está dirigida a esas personas que hacen parte de la dinámica educativa a la hora de leer, que se enfoca en las estrategias y metodologías para el aprendizaje de una lectura que potencie todos los procesos humanos; cognitivos, afectivos, sociales y de toma de decisiones, también como didáctica, es una preocupación y análisis constante sobre los modos de aprender.

Es por esa razón, que este diseño metodológico, va enfocado en primera instancia, al aprendizaje y el desarrollo de la lectura como potenciadora de procesos en jóvenes de 12 a 15 años, que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad.

Para que esta propuesta pueda ser efectiva, y que todas las personas a las que va dirigida esta propuesta realmente sean beneficiadas, fue necesario hacer una investigación de corte comparativo; no todos los sujetos vulnerables viven las mismas circunstancias, ni se ven atravesadas por las mismas experiencias. Es por eso que se tomó como muestra a cinco muchachos de Ciudad Bolívar, en los que en el momento de investigación no se encontraban en la escuela, y

otra población que constaba de veinte estudiantes que estaban en la escuela en el momento en que se hace la investigación.

A demás de ir dirigida a estudiantes, esta propuesta está dirigida a teóricos e investigadores de las dinámicas educativas y de la enseñanza de la lengua, que ayudarían a comprender en el plano de lo práctico, cómo serían las mejores estrategias para lograr dichos propósitos. Este encuentro entre teóricos permite que no solo se discuta desde un contexto, sino desde los múltiples estudios que se tiene del tema.

En síntesis, esta propuesta es un espacio de encuentro de diferentes sectores, que de alguna manera hacen parte de la preocupación por el aprendizaje y los métodos de enseñanza de la lectura como algo dinámico y en constante transformación. Es un espacio de análisis e indagación para que sea posible una lectura que haga que tanto los docentes, como los jóvenes y otras personas, puedan leer de manera diferente; una lectura sin prejuicios, sin preconcepciones, sin arrogancias, sin distinciones, con un oído atento y un gran sentido del interés. Parafraseando a Freire, una pedagogía que permita que tanto los sistemas opresores puedan ser libres de las ataduras que su poder le ha infundado (el docente que cree que su único recurso de enseñanza se limita al currículo), y que los oprimidos tomen un sentido crítico y reflexivo frente a su realidad (que haya un reconocimiento por parte del estudiante de sus propias experiencias lectoras). (Freire , 2011, págs. 20-53)

6.2. CONCEPTOS METODOLÓGICOS APLICADOS A LA INVESTIGACIÓN.

De acuerdo con las intenciones y los objetivos del trabajo, fue necesario abordar la investigación desde la naturaleza humana y desde los posibles cambios que de ella se desprenden,

pero también, las transformaciones sociales que se dan en un salón de clase y los actores que hacen parte de las dinámicas mismas de aprendizaje (sujetos de investigación).

Si esas fueron las pretensiones de la investigación, valdría la pena preguntarse ¿Qué corriente metodológica se hace necesaria para pensar, ejecutar y desarrollar la práctica investigativa llevada a cabo para la formulación de la didáctica en niños que se encuentra en situación de vulnerabilidad?

La corriente metodológica más adecuada para poner en marcha esta investigación fue la investigación acción; corriente proveniente de las metodologías de investigación cualitativas.

Para poder profundizar más sobre esta metodología es necesario en primer lugar, conceptualizar la investigación cualitativa de acuerdo con sus intenciones, finalidades, metodologías y recursos, enfocándose en la necesidad de implementar esta metodología en la ejecución de la propuesta didáctica. En segundo lugar, es necesario conceptualizar que es la investigación acción y que la diferencia de otras metodologías de corte cualitativo, y como tercer lugar, es necesario mencionar los métodos y recursos utilizados en la investigación de acuerdo con la teoría metodológica usada con anterioridad.

La investigación cualitativa es una forma de abordar lo social desde las relaciones entre los distintos actores sociales. Su preocupación radica en encontrar esas palabras, acciones y situaciones diferenciadoras y particulares de los sujetos de interacción, y no en encontrar generalidades y focos comunes.

La función principal de la investigación cualitativa es describir a otros, hacer evidente las palabras de otros, y porque no, darles voz a aquellos que no la poseen (que en este caso son los jóvenes que se encuentran en situación de vulnerabilidad).

Entonces, y de acuerdo con Ruiz, la investigación cualitativa “*Busca la comprensión subjetiva, así como las percepciones de y a propósito de la gente, de los símbolos y los objetos... conocer la realidad desde una perspectiva humana...*” (Ruíz Olabuénaga, 2013, pág. 30). En otras palabras, investiga el por qué y el cómo se tomó una decisión, en contraste con la investigación cuantitativa, que busca responder preguntas tales como cuál, dónde, cuándo, cuánto. La investigación cualitativa se basa en la toma de muestras pequeñas, esto es la observación de grupos de población reducidos, como salas de clase, etc.

Una de las características que tiene este tipo de investigación es el papel que juega el investigador; no es aquel que busca desprenderse de la investigación o de los sujetos de investigación, sino que es un sujeto de interacción, un sujeto que reconoce sus limitantes, se apropia de su personalidad y dialoga con otros a partir de sus vivencias.

En síntesis, la investigación cualitativa ya no prioriza en los resultados de la investigación o en los objetos de investigación (no se puede llamar objetos a algo animado; humano) sino en los sujetos y su interacción, en su contexto y en las múltiples interpretaciones que se le da a la información. (Abarca Rodríguez , Alpízar Rodríguez, Sibaja Quesada, & Rojas Benavides, 2013).

Fue importante este tipo de metodología para el diseño de la propuesta didáctica, puesto que es la más adecuada para entender las dinámicas del aula; un escenario de bastantes cambios, con sujetos transformándose, y con hipótesis susceptibles a ser modificadas con el tiempo.

Esta investigación, como otro tipo de investigación cualitativa toma como recursos ciertas herramientas metodológicas. Los recursos que se utilizaron en la investigación fueron:

El diseño de mallas metodológicas: se refiere a las distintas actividades que se planificaron, en distintos momentos de la investigación. Los momentos que se tuvieron

contemplados se basaron en los principios generales de la investigación-acción propuestas por Whitehead; la experimentación del problema, la posible indagación por la solución del problema, la documentación, la observación, acción observable, la reflexión y retroalimentación. (Torecilla , 2011)

La observación: entendida como el método de recolección de información perceptible mediante los sentidos, recolectando acciones relevantes, en un contexto real. Esta observación es posible si se diseña los parámetros observables y se hace toda una dinámica de observación, como también se elaboren registros de dichas observaciones como, por ejemplo, los diarios de campo, los diagramas de análisis, cuadros de doble entrada, entre otros. (Abarca Rodríguez , Alpízar Rodríguez, Sibaja Quesada, & Rojas Benavides, 2013, págs. 15-53)

Hay muchos recursos de observación en la metodología investigativa de corte cualitativo, pero esta investigación utilizó dos formas de observación la observación directa u ordinaria y la observación participativa, siendo la primera una reconstrucción de experiencias en las que el investigador no participó, y la segunda, como una serie de actividades planeadas y partir de estas, se encontraron algunos hallazgos.

Aplicación de cuestionarios y fotografías: son recursos que, dentro de la observación, o se diseñaron o se implementaron.

Selección de un grupo focal: un grupo focal es la selección de ciertas personas con características de la población general, con el fin de aplicar ciertas actividades para identificar una problemática. (Abarca Rodríguez , Alpízar Rodríguez, Sibaja Quesada, & Rojas Benavides, 2013, págs. 15-53)

Para esta investigación fue necesario sacar un pequeño grupo focal de los dos sectores sociales que se iban a comparar, y al final, y por cuestiones contextuales, se aplicó la prueba a una población total de 20 jóvenes, aproximadamente.

Se utilizó otro tipo de recursos para analizar y sintetizar la información, pero no se les va a dar una mayor descripción en este apartado, aunque estos recursos fueron vitales para que la investigación se realizara efectivamente.

Se concluye en este apartado, la importancia de la metodología (desde lo teórico hasta lo práctico) en la construcción y desarrollo de la didáctica para la lectura, que se realizó, puesto que, en concordancia con todo lo que se ha descrito en el trabajo, es necesario dialogar con las teorías que hacen posible la práctica pedagógica.

Como también, que esta metodología permitió un grado de flexibilidad que dio tranquilidad al ejercicio investigativo. Si no fuese por esa metodología, no hubiese sido posible todos los cambios que surgieron en el transcurso de la investigación; los atrasos en el cronograma, el no conseguir los permisos para ciertas poblaciones, y eventualidades de tipo personal que alteraron la investigación. Es por eso, que pensar en otro método no sería posible y se apostaría, tal como lo dice el autor a que la investigación- acción es ... la reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes de sus problemas prácticos. Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas. (Torecilla , 2011, págs. 35-45)

6.3. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

La planeación que se hizo a partir de esta malla metodológica, fue sujeta a cambios y a demoras (puesto que había un cronograma anterior), pero se pudieron cumplir la mayoría de las actividades propuestas, aunque no en los tiempos estipulados. Vale la pena decir, que mucha de las razones por las que no se pudieron realizar las distintas actividades, se debieron a factores ajenos, personales y de otro calibre.

A continuación, se presentará la malla metodológica que se utilizó para la realización del proyecto:

Tabla 2. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES DE LA INVESTIGACIÓN

ACTIVIDAD	TAREAS REALIZAR	POR	TIEMPO DE EJECUCIÓN	DE	RECURSOS Y HERRAMIENTAS
Reconocimiento de la población	<p>Solicitar los permisos requeridos para intervenir en los espacios propios de esa población (escuela, fundación, biblioteca)</p> <p>Hacer observación directa no participante de la población.</p> <p>Diseñar material de observación para implementarlos en el aula.</p> <p>Diseñar material de recolección y análisis de información para mostrar características de la población.</p>		<p>Permisos: tres meses</p> <p>Observación directa participante: dos meses (un mes por cada población)</p> <p>Diseño e implementación de material de observación: seis meses (población de Ciudad Bolívar; dos meses, y población de Engativá; cuatro meses)</p> <p>Diseño de material recolección y análisis de información: dos semanas.</p> <p>Tiempo total: 11 meses</p>		<p>Papel</p> <p>Libros de lectura</p> <p>Cuentos infantiles</p> <p>Rondas</p> <p>Canciones</p> <p>Material, para dibujar y colorear</p> <p>Guías de trabajo</p>

<p>Caracterización de la población</p>	<p>De acuerdo con a los materiales de observación, hacer mapeo de las generalidades y características de dicha población.</p> <p>Diseñar unidades didácticas abordando construcciones teóricas y pedagógicas que la población tenga inicialmente sobre lectura.</p> <p>Diseñar material de recolección y análisis de los resultados que se obtuvieron en las unidades didácticas.</p> <p>Diseñar una carpeta de seguimiento con los hallazgos obtenidos en la recolección de análisis y resultados obtenidos de las unidades didácticas.</p>	<p>Mapeo de observación de generalidades y características de la población: cuatro semanas</p> <p>Diseño de unidades didácticas de observación: seis semanas.</p> <p>Diseño de material de recolección y análisis de resultados: cuatro semanas</p> <p>Diseño de carpeta de seguimiento: tres semanas</p> <p>Tiempo total: cuatro meses y una semana.</p>	<p>Material requerido para el diseño y la ejecución de las unidades didácticas.</p> <p>Material requerido para el diseño del material de recolección y análisis de las unidades didácticas.</p> <p>Carpeta virtual de seguimiento.</p> <p>Carpeta física de seguimiento.</p>
<p>Diseño e implementación inicial de unidades didácticas que respondan a las teorías lingüísticas y de lectura, como también propuestas pedagógicas contextualizadas (tipo de población)</p>	<p>Indagación bibliográfica; teorías de lectura, teoría sobre la estructura del texto, caracterización de los procesos de la población.</p> <p>Diseño de un plan de lectura (conjunto de unidades didácticas) que respondan a las distintas teorías.</p>	<p>Indagación bibliográfica: dos meses</p> <p>Diseño de las unidades didácticas de lectura: dos meses.</p> <p>Tiempo total: cuatro meses.</p>	<p>Textos de corte teórico.</p> <p>La carpeta de seguimiento.</p> <p>Materiales propios para realizar las unidades didácticas.</p>
<p>Diseño de la didáctica para lectura como proceso.</p>	<p>Diseñar la didáctica que responda a la población, a teoría y en general a los factores determinantes en la población.</p>	<p>Tiempo total: un mes.</p>	<p>Papel Computador Textos teóricos</p>
<p>Redacción final de la monografía</p>	<p>Sistematizar en un documento las teorías y metodologías investigativas utilizadas en el proyecto.</p> <p>Redacción del documento final.</p>	<p>Sistematización del documento: tres meses</p> <p>Redacción final: cuatro meses</p> <p>Tiempo total: siete meses.</p>	<p>Papel Computador Textos de corte teórico Material obtenido en toda la investigación</p>

Este cronograma fue cambiado constantemente debido a inconvenientes de corte contextual, pero se mantuvieron las actividades a cabalidad.

6.4.DISEÑO DE LA OBSERVACIÓN

6.4.1. PROPÓSITOS Y PLAN DE ACCIÓN

Propósitos:

- Establecer criterios de observación que permitan enfocar la observación.
- Utilizar recursos que permiten recolectar.
- Sistematizar el material observado.

Plan de acción

Para la ejecución de las actividades de observación, y de acuerdo con el cronograma que se estipulo en la propuesta de investigación, la actividad de observación participante, se intercaló la observación a la población, la observación al entorno y la observación a los posibles planes de lectura que se tengan.

Estas actividades permitieron inducir algunas dificultades iniciales.

Estas actividades de observación se hicieron una vez por semana en la población de Ciudad Bolívar y cuatro veces por semana en la población de Engativá (dos por cada salón en las que se hizo la intervención)

ACTIVIDADES DE OBSERVACIÓN (en la población):

- a. Actividad de reconocimiento inicial.
- b. Conociéndonos a nosotros mismos.
- c. ¿Qué leemos? ¿Leemos nuestro mundo?

- d. Siguiendo instrucciones (hacia los textos descriptivos)
- e. Cuéntanos algo de tu familia (hacia la comprensión de los textos narrativos)
- f. ¿Qué no te gusta comer? (hacia los textos argumentativos)
- g. Leo lo que escribo y comprendo lo que escriben otros (entendiendo la macroestructura de los textos escritos)
- h. Desconociendo palabras a través de cualquier texto (entendiendo las microestructuras de texto)

NOTA: Cada actividad tuvo una estructura y unos modos adecuados de intervención. Se crearon estas actividades debido que siendo un ambiente diferente a la escuela hay que brindar algunos estímulos para generar una observación adecuado, por lo tanto, podría decirse que se participará en alguna medida.

7. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN Y DISEÑO DE LA PROPUESTA

7.1. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

La observación participante es una de las herramientas metodológicas más utilizadas dentro de la investigación acción, que se caracteriza por el diseño y aplicación de actividades que permiten arrojar ciertos datos, y a partir de esos datos, plantear ciertos problemas.

Por eso, dentro de este trabajo, se manejó ocho actividades concretas, para determinar el tipo de población de específica y el reconocimiento de modos de lectura por medio de las estructuras textuales. Estas actividades se aplicaron a las dos poblaciones sujetas a la investigación.

Lo que se pretende en esta sección es analizar los resultados arrojados en estas actividades, haciendo una comparación entre los dos grupos focales, para poder problematizar esos resultados, por medio del diseño de una didáctica (como se había mencionado con anterioridad). Para eso es necesario describir la actividad de manera general, y luego, de acuerdo a los criterios de análisis que se mencionaron con anterioridad, se hará una comparación entre los resultados arrojados en las dos poblaciones. Al final de esta sección, se harán unas conclusiones generales de esos análisis, y los planteamientos de algunos interrogantes.

Actividad No 1: Reconocimiento Inicial.

Como su título lo indica, esta actividad tenía el propósito de identificar algunas características físicas, emocionales y sociales de estos niños, como también algunas características de su entorno. Esta actividad constaba de tres secciones; preguntando acerca de su entorno, consistía en la indagación acerca de esas que influyen en el desarrollo de hábitos y formación de procesos, por medio de la lectura y el último momento se caracteriza por el reconocimiento de sus

gustos. Fueron doce preguntas de indagación que, al momento del análisis, se podrán mirar con más detalles.

En general se puede decir que las dos poblaciones estuvieron dispuestas a participar en la actividad, pero que se tuvo que realizar algunos juegos para que ellos entraran en confianza. Por otro lado, la experiencia permitió visualizar que, a pesar de sus condiciones sociales, son chicos con miedos similares, con gustos similares y aficiones similares a cualquier niño de su edad.

A continuación, se realizará un cuadro comparativo de los hallazgos vistos en la primera actividad.

Tabla 3. ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA ACTIVIDAD 1

Pregunta	Población de Ciudad Bolívar	Población de Engativá
1. ¿Cuál es tu nombre?	Los nombres por cuestiones de seguridad no se pondrán aquí (quedarán registrados en los anexos), pero inicialmente fueron cinco chicos, y al final terminó uno.	Los nombres por cuestiones de seguridad no se pondrán aquí (quedarán registrados en los anexos), pero fueron dos grupos de sexto, de diez miembros cada uno.
2. ¿Qué edad tienes?	Estos chicos tenían edades desde 8 a 12 años; con el que se pudo hacer la totalidad del ejercicio, tenía 12 años.	Estos chicos tenían edades entre los 11 y 14 años, puesto que eran los cursos más difíciles de sexto.
3. ¿Con quién vives?	Ellos viven con su mamá (eran hijos de madres solteras), y otros vivían con sus hermanos. (Eran tres o cuatro hermanos). El chico que terminó la actividad tenía un hermano mayor pero no vivía con él.	Algunos de ellos viven con sus padres (ambos), otros solo viven con su madre, y algunos de ellos viven con padrastro. Una pequeña población vive con sus abuelos y tíos, porque sus padres viven fuera de la ciudad.
4. ¿Cuál es tu color favorito?	El color favorito dependía mucho del color del equipo al que le iban. Para esta población los colores preponderantes eran el verde y el azul.	El color favorito iba relacionado a las tendencias de su grupo; los colores favoritos de las niñas eran el azul, morado y blanco, y para los chicos era el color negro, blanco y el azul.
5. ¿Qué animal te gusta?	El animal que más les gustaba a ellos era el perro.	Los animales que les gustaban a estas poblaciones dependían mucho de los programas que veían, entre esos estaban el perro, el león, el pez, el caballo, el gato y la pantera.
6. Si tuvieras la oportunidad de viajar ¿A dónde irías?	Ellos querían ir a España, debido a que les gustaban los equipos españoles.	Los lugares eran muy diversos, pero pensaban en viajar a Estados Unidos y a los países europeos. Esos lugares son influenciados por los programas que ven en televisión.
7. ¿Qué comes y qué te gustaría comer?	Ellos comían frecuentemente arroz, carne y papá, pero les gustaría comer hamburguesa o alguna comida rápida.	Ellos tomaban mucha sopa, es más frecuentemente hablaban de ella como algo desagradable, y les gustaría comer pasta, carne, y en general, comida saludable pero que no fuese sopa.

8. ¿Qué sueñas en las noches?	Ellos soñaban mucho con los túneles oscuros y buscaban frecuentemente la claridad.	Ellos soñaban con cosas que les pasaban en el colegio, algunas veces eran cosas agradables y otras veces no tanto.
9. ¿Cuál es tu programa de tv favorito?	Su programa favorito era “Cuentos de los hermanos Grimm”.	Sus programas favoritos generalmente son novelas, en esa época era “Sin Senos no hay paraíso”.
10. ¿Cómo son las personas con las que viven contigo?	Eran personas alegres, y trataban de cuidarlos muchos; sus hermanos eran comprensivos y a pesar de todo, eran muy unidos.	Eran personas con un temperamento complicado, pero siempre trataban de cuidarlos, eran un poco agresivos y siempre gritaban.
11. ¿Qué lugares del barrio te gusta visitar?	A ellos les gustaría ir al parque.	A ellos les gustaría visitar el centro comercial Titán Plaza, ir al cine.
12. ¿Qué lugares de tu localidad te gusta visitar?	El parque del Tunal.	Salitre Mágico.
13. ¿Qué enfermedades haz tenido?	Básicamente han tenido enfermedades comunes como gripas, fiebres, etc.	Básicamente han tenido enfermedades comunes como gripas, fiebres, etc. Aunque una niña tuvo hepatitis B.
14. ¿Qué deporte haces?	Ellos juegan mucho fútbol.	Ellos juegan mucho fútbol y baloncesto, aunque les gustaría practicar otro deporte.
15. ¿Utilizas internet?	Sí y con bastante frecuencia.	Sí y lo hacen a diario.

De acuerdo a los siguientes datos de la tabla 3, se puede concluir que, en primer lugar, se trabajó con niños de edad similares (entre 12 y 13 años) aunque en niveles de escolaridad distintos, además de eso sus gustos son similares, influenciados por los medios de comunicación (ya sea el fútbol o los programas de televisión), ven mucha televisión, aunque los chicos de Ciudad Bolívar no tienen acceso a televisión por cable y por eso les gusta los programas que se transmiten en los canales nacionales. Ellos sueñan con visitar lugares que ven en televisión y poco les interesa el conocimiento de su país, los lugares que les gustaría visitar en su localidad se caracterizan por ser zonas de entretenimiento, y no ven la biblioteca un lugar para ir. No son chicos enfermos, son chicos que les gusta los animales, les gusta soñar; son chicos que son felices a pesar de su entorno. Les gusta comer cosas sencillas y tiene gustos comunes. Usan internet (a pesar de que se pensó de manera inicial que no lo hacían), pero no lo hacen para consultas (a menos que sea necesario), sino para entretenimiento.

En conclusión, a ellos les gusta entretenerse y generan actividades en relación al entretenimiento, cuando se les habla de leer, no relacionan esa actividad con algo que los mueva y en parte es porque no los entretiene.

Actividad No 2: Reconociéndonos a nosotros mismos

Esta actividad tenía el objetivo de reconocer esas cosas de ellos mismos y que no son conscientes. Era una dinámica que permitía en ellos saber de sus propias vidas, miedos y gustos y a su vez arrojaba cosas importantes para el diseño de la didáctica que se tenía pensado.

Esta actividad consta de tres momentos:

- Era preguntarse sobre nosotros mismos ante otros, era una actividad de corte social, la idea era que cada uno se hiciese mínimo de una pregunta a otra persona, esto se hacía por medio de un juego.
- El segundo momento consistía en el reconocimiento de sus gustos por medio de una lista, esa lista podía ir la fruta, el color, su deporte, etc., al final de la actividad se leería la lista y, luego de eso, se hacía un ejercicio de memoria, con lo que el otro había dicho.
- El último momento era el conocimiento de sus miedos a través de un dibujo; debajo del dibujo debían poner las razones por las que le tienen miedo. Al final de este momento, se socializaría aleatoriamente.

Se puede decir de modo general que, por medio de esta actividad, los estudiantes formaron relaciones de confianza conmigo y con el trabajo que se estaba realizando. Por otro lado, ellos se sintieron escuchados y pudieron liberarse de esas cosas que no narran con frecuencia. Fue una actividad agradable, y llena de aprendizaje no solo para ellos, sino para mí.

A continuación, se realizará un cuadro comparativo de los hallazgos vistos en la segunda actividad.

Tabla 4. ACTIVIDAD No 2 RECONOCIENDONOS A NOSOTROS MISMOS

Momento de la actividad	Población de Ciudad Bolívar	Población de Engativá
Socialización; preguntarse los unos a los otros.	<p>Las preguntas fueron diversas, desde que materia les gustaba más, cuál era su súper héroe favorito, que les gustaba comer, etc.</p> <p>Hubo empatía y se pudo decir sus expectativas, sueños y de más. Lo más bonito es que pudieron decir lo mucho que extrañaban a su padre y de qué bonito sería tener a sus dos padres juntos.</p> <p>Sin embargo, en la socialización solo pudieron recordar cosas muy puntuales, en lenguaje muy simple. Cosa que para su edad es preocupante.</p>	<p>Las preguntas fueron diversas, pero centradas en su contexto; quién le gusta, quién le cae mal, qué profesor le fastidia, etc.</p> <p>Hubo bastante empatía entre ellos y mi persona, y pudieron decir que les gustaba de ir al colegio, de lo que no les gustaba, etc. Hablaron de manera muy superficial de su familia, de lo que hacían en su casa, etc. Eso no lo hicieron porque ellos tenían mucho temor de ser ridiculizados.</p> <p>En cuanto a la socialización, no alcanzaban a recordar ni siquiera las preguntas que ellos mismos habían hecho, mucho menos las respuestas. Esto es altamente preocupante.</p>
Socialización; reconociendo nuestros gustos.	<p>Ellos pudieron describir que era lo que les gustaba; entre esos el fútbol, le gusta la clase de danza, le gustaba jugar en línea (pero tenían sus límites).</p> <p>No les gustaba leer puesto que su profesora de español era muy difícil de tratar, además que no lo hacían mucho en la casa, no les gustaba las novelas, pero si los dibujos animados, entre otros.</p> <p>Lo que al principio fue difícil de decir, con el tiempo y la confianza, lo lograron expresar.</p>	<p>Aunque al principio fue difícil tratar de expresar sus gustos, cuando yo pude decirlo, ellos se sintieron menos expuestos y lo pudieron narrar.</p> <p>Entre sus gustos están chatear, tomarse fotos, algunos les gustaba los deportes, aunque no los practicaban con mucha frecuencia. Además de eso les gustaba ver muchas novelas y formaban hábitos a través de ellas.</p> <p>Les disgustaba leer e ir a clase, aunque reconocían que todas las clases no eran tan aburridoras. No les gustaba salir muy de noche, porque la zona era complicada.</p>
Reconociendo nuestros miedos	<p>Fue muy bueno el hecho de que dibujaran sus miedos, puesto que les ayudó a expresarlo con mayor detalle.</p> <p>Los miedos más comunes son a la oscuridad y a las arañas.</p> <p>La actividad se realizó con confianza y seguridad.</p>	<p>La actividad presentó inconvenientes debido a que, en primer lugar, ellos no querían dibujar (no es una destreza que a su edad se active mucho en la escuela), por otro lado, por presión de grupo, ellos no querían darle pie a burlas y a retaliaciones por parte de sus compañeros, y por último porque ellos han adaptado una personalidad en la que los miedos no tienen cabida.</p> <p>Entre los miedos que se encontraba el miedo a la oscuridad, los miedos a los espacios cerrados y a animales como los ratones y las serpientes.</p>

De acuerdo a los datos expuestos en la actividad, se puede concluir que el contexto juega un papel fundamental a la hora de expresar quienes son de acuerdo a sus gustos, disgustos y miedos. Por un lado, la población de Ciudad Bolívar no estaba en la escuela y eso le daba mayor seguridad a la hora de expresarse, todo lo contrario, a la población de Engativá, quienes por el hecho de estar inmersos en la escuela tomaban posturas de coraza, que no les permitía ser un poco más libres.

También se puede concluir que sus gustos también dependen del contexto; los chicos de Ciudad Bolívar quieren alejarse de la violencia, por lo que sus gustos dependen del fútbol y de actividades físicas, en cambio, los de la población de Engativá, les gusta las novelas y ver mucha televisión porque no pueden salir mucho y la televisión les ayuda a entretenerse.

Como otra posible conclusión, que las poblaciones tiene en común sus disgustos en especial, su disgusto por la lectura, la aborrecen y produce en ellos sentimientos muy complejos (apatía, rencor, temor... en definitiva, sentimientos de oposición), y cosa que poco gustaba entre ellos era la escuela.

Actividad No 3: ¿Qué leemos? ¿Leemos nuestro mundo?

Esta actividad tenía el propósito de identificar algunos aspectos de lectura de forma general, entre esos se encontraba; tipos de lecturas que los jóvenes realizaban, accesibilidad a la lectura, las motivaciones etc. Otros de los propósitos que se tenían de esta actividad era la identificación de algunos conceptos iniciales de lectura (de acuerdo a lo que han aprendido en la escuela).

La actividad constaba de tres momentos: La realización de un cuestionario general, en la que mostrará sus destrezas lectoras, como también los hábitos que ellos tenían frente a la lectura, la realización de una lectura de su espacio físico; en el que hacían un recorrido por su entorno

inmediato y reconocían ciertos lugares del mismo. Luego de eso se hacía una recolección de los datos que miraron para llegar a una serie de conclusiones. Al final, se les daba una serie de textos y a partir de ellos se les hacía una serie de preguntas, con el fin de mirar, si ellos eran capaces de identificar textos de acuerdo a su tipología

Esta actividad tuvo una duración total de tres horas.

De modo general se puede decir que la actividad tuvo éxito, en la medida, que se pudieron sacar muchos datos respecto a los modos de lectura, pero a pesar de eso, fue una sorpresa ver, que muchos de ellos no reconocen su espacio, a pesar de que lo observan frecuentemente. Por otro lado, en la encuesta, se pudo notar, que poco es el hábito lector en ellos y pocos son los espacios de lectura en las escuelas y los hogares.

A continuación, se diseñará un cuadro comparativo por cada momento de la actividad y su respectivo análisis. Estos cuadros de análisis se realizarán de acuerdo a la escala de valoración dada en el diseño de la observación participante. Al final se plantearán hipótesis generales respecto a la utilidad de esta actividad, en el diseño de la didáctica.

Actividad No 3: Primer momento

Para esta actividad fue necesario aplicar una encuesta, que permitiera identificar ciertos criterios generales de lectura a nivel cognitivo, afectivo y social.³⁶ Estas gráficas se realizaron basados en criterios de evaluación por niveles, siendo el nivel 0 aquellos que respondieron adecuadamente al estímulo de la actividad hasta llegar al nivel 4, para aquellos jóvenes que respondieron en un alto nivel, es estímulo de dicha actividad.³⁷

³⁶ Los registros de esta actividad se pondrán en anexos.

³⁷ Estos niveles numéricos, aplicará para todas las actividades que tengan ese sistema de análisis.

GRÁFICAS DE RESULTADOS DEL PRIMER MOMENTO

Tabla 5. Análisis de la Actividad No 2, primer momento. Ciudad Bolívar

Criterio de Observación de la Actividad	Nivel 0	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Relación secuencial de imágenes		x			
Relación entre secuencias y temas generales		x			
Relación del estímulo con sus vivencias cotidianas			x		
Identificación de aspectos inferenciales en la lectura			x		
Activación de conocimientos previos en la lectura		x			
Memorización de las partes del texto, en textos cortos			x		
Identificación entre la relación de las preguntas (imagen y texto)				x	
Frecuencia de lectura		x			
Acompañamiento y mediaciones lectoras fuera del aula	x				
Frecuencia de lectura en aula		x			
Sensaciones y experiencias lectoras		x			

Tabla 6. Análisis del primer momento de la actividad No 3. Engativá

Criterio de Observación de la Actividad	Nivel 0	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Relación secuencial de imágenes		x			
Relación entre secuencias y temas generales		x			
Relación del estímulo con sus vivencias cotidianas		x			
Identificación de aspectos inferenciales en la lectura		x			
Activación de conocimientos previos en la lectura		x			
Memorización de las partes del texto, en textos cortos		x			
Identificación entre la relación de las preguntas (imagen y texto)					x
Frecuencia de lectura		x			
Acompañamiento y mediaciones lectoras fuera del aula			x		
Frecuencia de lectura en aula			x		
Sensaciones y experiencias lectoras				x	

Se puede concluir en este primer momento de la actividad, que la lectura que ellos hacen no logra mejorar sus procesos cognitivos y eso se da porque hay poco acompañamiento y frecuencia lectora (leen esporádicamente), por otra parte, sus experiencias lectoras son precarias puesto que, si bien se sienten bien leyendo, sus experiencias no logran ser significativas (no hay nada en su vida cotidiana que los relacione con sus experiencias de lectura).

Actividad No 3; segundo momento

Esta actividad se enfoca principalmente, en la obtención de datos relevantes a través de la memoria.

Tabla 7. Análisis del segundo momento, de la actividad No 3. Ciudad Bolívar

Criterios de Observación de la Actividad	Nivel 0	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Memorización de lugares importantes en el sector				x	
Relación entre los lugares del sector y su señalización (Señal para el hospital o la enfermería)		x			
Conocimiento de las distintas señales de acuerdo a su uso cotidiano		x			

Tabla 8. Análisis del segundo momento, de la actividad No 3. Engativá

Criterios de Observación de la Actividad	Nivel 0	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Memorización de lugares importantes en el sector		x			
Relación entre los lugares del sector y su señalización (Señal para el hospital o la enfermería)	x				
Conocimiento de las distintas señales de acuerdo a su uso cotidiano	x				

De este segundo momento se puede concluir que, desde las tablas 7 y 8, ellos no entienden la señalización de su sector, no conocen las convenciones que les permite movilizarse en su barrio o en el colegio, a pesar de que, en los estándares curriculares de Lenguaje, se dé un apartado al conocimiento de estos sistemas simbólicos.

Por otra parte, en los niños de Ciudad Bolívar se puede notar, que la experiencia de observación de su sector es más consiente que la de los niños de Engativá, y eso se da por múltiples factores, entre esos las prioridades (los niños solo se preocupan por mirar las canchas y el salón al que van dirigidos y no lo que hay a su alrededor).

Actividad No 3; tercer momento

En este momento de la actividad trató de enfocarse, en el reconocimiento de textos desde sus estructuras, desde su función comunicativa y desde lo que ellos entendían por textos. Por esta razón, los criterios de observación se relacionarán a ese enfoque.

Tabla 9. Análisis del tercer momento de la actividad No 3. Ciudad Bolívar.

Criterios de Observación de la Actividad	Nivel 0	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Reconocimiento de textos continuos (escritos por párrafos) y discontinuos (aquellos que son de corte extralingüísticos y paralingüísticos)	x				
Reconocimiento de textos de acuerdo a su intención comunicativa (argumentativos, expositivos, narrativos y descriptivos)	x				
Reconocimiento de estructuras textuales a partir de su intención comunicativa.		x			

Tabla 10. Análisis del tercer momento, de la actividad No 3. Engativá

Criterios de Observación de la Actividad	Nivel 0	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Reconocimiento de textos continuos (escritos por párrafos) y discontinuos (aquellos que son de corte extralingüísticos y paralingüísticos)	x				
Reconocimiento de textos de acuerdo a su intención comunicativa (argumentativos, expositivos, narrativos y descriptivos)	x				
Reconocimiento de estructuras textuales a partir de su intención comunicativa.		x			

Se puede concluir a través del análisis de la tabla 9 y 10 que los jóvenes no tienen un concepto claro frente al texto, en la que para ellos un texto solo es texto cuando es largo y escrito

en párrafos, y a partir de ese concepto, no pueden reconocer tipos de textos por su intención comunicativa.

Ellos reconocen de manera mínima de algunas estructuras textuales, especialmente la de textos narrativos, puesto que es en la que se hace mayor énfasis y conciencia, dentro de las clases de Lenguaje, pero no reconocen todas las estructuras de los tipos de textos porque no se hace reflexión de estas dentro de las clases, ni fuera de ellas.

Actividad No 4: siguiendo instrucciones (hacia los textos descriptivos)

Esta actividad tenía el propósito de observar como los estudiantes abordaban los textos descriptivos, y a su vez identificar en ellos un posible reconocimiento de estos textos, como textos, de acuerdo a su funcionalidad.

Esta actividad solo posee un momento, en el que los estudiantes debían leer toda la receta y a partir de esa receta, ellos debían seguir las instrucciones adecuadamente, para que el resultado final fuera el más adecuado.³⁸

Tabla 11. Análisis de la actividad No 4. Ciudad Bolívar

Criterios de Observación de la Actividad	Nivel 0	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Lectura mental y en voz alta de la estructura del texto (ingredientes y preparación)				x	
Seguimiento de instrucciones a partir de lo leído con anterioridad			x		
Conciencia del tipo de texto y su importancia en la vida diaria.	x				

³⁸ Se anexará la actividad y la receta realizada en aula, como también las distintas muestras de la actividad.

Tabla 12. Análisis de la actividad No 4. Engativá

Criterios de Observación de la Actividad	Nivel 0	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Lectura mental y en voz alta de la estructura del texto (ingredientes y preparación)			x		
Seguimiento de instrucciones a partir de lo leído con anterioridad			x		
Conciencia del tipo de texto y su importancia en la vida diaria.	x				

De acuerdo al análisis de las tablas 11 y 12 se puede concluir que, en primer lugar, ellos tienen niveles de lectura mental y en voz básicos; enfocados principalmente, en la decodificación de la información, en la lectura literal de los datos, haciendo de esa lectura algo poco práctico.

Por otro lado, se puede ver que ellos no son personas que utilicen las instrucciones para su vida diaria, aunque ven muchos tutoriales en YouTube. Ellos ven a los textos descriptivos como textos ajenos a su vida académica y en su vida cotidiana no son conscientes que los usan (si es que los usan).

Actividad no 5: Cuéntanos algo de tu familia (hacia la comprensión de los textos narrativos)

Esta actividad tenía el propósito de identificar aciertos y dificultades presentadas por los niños respecto a la identificación, comprensión y asimilación de textos de carácter narrativo.

Esta actividad constaba de dos momentos. El en el primer momento se les dio un tema específico acerca de su familia; quienes eran los miembros de su familia, como se llevaban con ellos, etc., y a partir de ese tema ellos escribirían un cuento de acuerdo a su estructura, al final de este momento, ellos intercambiarían sus cuentos y lo leerían mentalmente. El en el segundo momento, se seleccionaba un cuento escrito por los jóvenes y a partir de eso, se les hacía preguntas de reconstrucción del texto, luego de eso, ellos realizaron un dibujo de la parte que más les gusto de la historia, al final se socializó los dibujos.

De acuerdo a la actividad, se sacaron unos criterios de análisis que se presentaran en los siguientes cuadros de resultados.

Tabla 13. Análisis de la actividad No 5. Ciudad Bolívar

Criterios de Observación de la Actividad	Nivel 0	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Reconocimiento de la estructura de los textos narrativos					x
Identificación de las características de los personajes			x		
Reconocimiento de tiempos y lugares de la obra			x		
Reconocimiento de las acciones principales				x	
Reconocimiento de los propósitos del texto (temas y subtemas)		x			
Reconocimiento de la funcionalidad del texto en su vida cotidiana	x				

Tabla 14. Análisis de la actividad No 5. Engativá

Criterios de Observación de la Actividad	Nivel 0	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Reconocimiento de la estructura de los textos narrativos					x
Identificación de las características de los personajes		x			
Reconocimiento de tiempos y lugares de la obra				x	
Reconocimiento de las acciones principales				x	
Reconocimiento de los propósitos del texto (temas y subtemas)	x				
Reconocimiento de la funcionalidad del texto en su vida cotidiana	x				

De las tablas 13 y 14 se puede concluir, que son muy conscientes de las estructuras formales de los textos narrativos, y reconocen características generales de los personajes, aunque no las detallan en profundidad, también son capaces de reconocer las acciones principales dentro del texto pero no un grupo de acciones que hacen posibles que esa acción se realice, por lo tanto no pueden encontrar un tema central y uno subtemas que se desenvuelven dentro del texto (eso se haría si ellos tuvieran unos niveles de lectura inferencial), para finalizar diciendo, que ellos ven

este tipo de textos con fines de entretenimiento, pero que no afecta significativamente a su vida diaria.

Actividad No 6: ¿Qué no te gusta comer? (hacia los textos argumentativos).

Esta actividad se pensó con el propósito de identificar en los niños modos de identificación, comprensión y funcionalidad de textos de carácter argumentativos basados en las realidades vividas por los propios niños.

Esta actividad constó de dos momentos. En el primer momento se les asignó la pregunta ¿Qué nos les gusta comer? ¿Por qué?, y a partir de esa pregunta, ellos debían hacer un texto corto. Al final se intercambiaron las hojas y se socializó lo hecho. En el segundo momento, se les propuso un tiempo de juego, en el que ellos debían escoger el tipo de juego que querían jugar, dando sus razones de por qué ese juego y no otro, debían redactar esos argumentos, luego de eso, ellos debían socializar y deliberar, al final se jugaba el juego ganador.

En la actividad se contemplaron criterios de análisis tales como: reconocimiento de estructuras textuales, comprensión de la argumentación, entre otros.

Tabla 15. Análisis de la actividad No 6. Ciudad Bolívar

Criterios de Observación de la Actividad	Nivel 0	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Reconocen la estructura de textos argumentativos	x				
Comprenden la intención de los textos argumentativos			x		
Identifica los puntos a defender en este tipo de texto		x			
Identifica los distintos modos de argumentar	x				
Establece conclusiones e identifica conclusiones establecidas con anterioridad		x			
Comprende las posturas de los otros			x		
Asume posturas mediante una estructura definida			x		

Tabla 16. Análisis de actividad No 6. Engativá

Criterios de Observación de la Actividad	Nivel 0	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Reconocen la estructura de textos argumentativos	x				
Comprenden la intención de los textos argumentativos		X			
Identifica los puntos a defender en este tipo de texto		x			
Identifica los distintos modos de argumentar	x				
Establece conclusiones e identifica conclusiones establecidas con anterioridad		x			
Comprende las posturas de los otros		x			
Asume posturas mediante una estructura definida			x		

De las tablas 15 y 16 se puede concluir que, en primer lugar, los jóvenes creen que argumentar o decir lo que piensan, no hace parte de un texto, y que pueden decir lo que quieran sin un orden determinado, lo que hace que no logren identificar ni una intención, ni una estructura, y mucho menos una finalidad. Lo que hace que su comunicación con otros sea precaria, basada en el irrespeto y en el poco valor que le dan a la postura de los otros, y al final, sus propias posturas no tengan fundamento y convicción.

Actividad No 7: Leo lo que escribo y comprendo lo que escriben otros (entendiendo la macroestructura de los textos escritos)

Esta actividad tenía el propósito de identificar que los estudiantes pudiesen reconocer estructuras generales del texto; temas, subtemas y conexiones temáticas dentro de cualquier tipo de textos, observando en ellos su unidad textual y su progresión temática.

Esta actividad constó de dos momentos; el primero en el que ellos debían escribir un texto que mostrarán sus impresiones sobre el cuento de los hermanos Grimm “El abrigo de las mil pieles”, y luego de eso, ellos deberían leer las impresiones de cada uno de sus compañeros, para se les realizaron preguntas de comprensión textual (basadas en la macroestructura textual. En el segundo momento, a cada uno de los jóvenes se le dio un texto corto sobre la célula, y a partir de

ese texto corto, ellos debían responder cinco preguntas sobre los temas y los subtemas del texto, al final se socializaron las respuestas de la actividad.

Como impresiones generales que se tiene sobre la actividad, se podría decir que los estudiantes identifican temas dentro del tema, pero no logran encontrar las categorías entre los temas, ni mucho menos las relaciones de los múltiples temas dentro del texto, lo que hace que no logren identificar con facilidad, el tema general del tema, asociándolo con el título del texto o con la parte final del mismo. Ellos no logran identificar palabras claves que les ayudaría a encontrar temas y subtemas dentro del texto. No sobra decir que ellos entienden los textos, pero no en su totalidad, puesto que no logran mirar el detalle o por el contrario se enfocan en solo un detalle del texto, pero si logran entender parte de él, y eso es un buen insumo para avanzar en fortalecer sus procesos a través de un ejercicio adecuado de lectura.

A continuación, se realizarán los análisis de la actividad, bajo los criterios de comprensión de temas y subtemas, relaciones entre temas entre otros.

Tabla 17. Análisis de la actividad No 7. Ciudad Bolívar

Criterios de Observación de la Actividad	Nivel 0	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Correcto subrayado, en la búsqueda de ideas importantes dentro del texto.		x			
Identificación del tema principal dentro del texto		x			
Identificación de subtemas dentro del texto			x		
Identificación de la idea principal dentro del texto		x			
Identificación de ideas secundarias dentro del texto			x		
Relaciona ideas descartando ideas de poca relevancia	x				
Realiza esquemas de organización para entender la globalidad del texto	x				

Tabla 18. Análisis de la actividad No 7. Engativá

Criterios de Observación de la Actividad	Nivel 0	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Correcto subrayado, en la búsqueda de ideas importantes dentro del texto.			x		
Identificación del tema principal dentro del texto	x				
Identificación de subtemas dentro del texto				x	
Identificación de la idea principal dentro del texto		x			
Identificación de ideas secundarias dentro del texto			x		
Relaciona ideas descartando ideas de poca relevancia	x				
Realiza esquemas de organización para entender la globalidad del texto	x				

Se puede concluir en el análisis de las tablas 17 y 18 anteriores que los jóvenes leen y entienden el texto, pero no logran esquematizarlo y darles un orden a las ideas, generando poca comprensión del tema principal y de la idea principal que son dos cosas distintas. Por otro lado, se puede ver que, para ellos, un texto no mantiene una unidad, que para ellos un párrafo es un tema diferente y que no hay una asociación de ese conjunto de párrafos con un tema en específico, lo que hace que ellos a la hora de escribir, escriban muchas cosas de algo, pero que no logren una unidad del texto, y por esa razón a la hora de leer sus propias ideas, esas ideas son incomprensibles.

Lo positivo de este análisis es que, si encuentran ideas y temas, y que en cierta medida tienen buena comprensión de ciertas cosas del texto, y con esos aciertos se puede trabajar con mayor efectividad, aspectos macroestructurales en la búsqueda de comprensión textual.

Actividad No 8: Desconociendo palabras a través de cualquier texto (entendiendo las microestructuras de texto)

Esta actividad tenía el propósito observar si los estudiantes podían identificar las estructuras superficiales dentro de cualquier texto, entre esos los significados de cada palabra y su

relación funcional dentro del texto, y a su vez como estas palabras afectan el sentido del texto para su posible comprensión.

Esta actividad constó de un solo momento en el que los jóvenes debían leer un texto corto sobre “Los animales mamíferos, con el fin de identificar palabras desconocidas, luego de eso, ellos debían darle un significado de acuerdo a sus criterios o a la asociación de otras palabras dentro del mismo. Al final se les realizaba un cuestionario sobre los temas del texto, al significado y las funciones de las palabras dentro del texto. Dentro de esta actividad se puede encontrar las siguientes generalidades tales como: no entienden los significados de las palabras y no logran asociarlas con otras palabras dentro del texto, no manejan adecuadamente el diccionario y, por lo tanto, su sistema de significación es muy pobre. A pesar de esos inconvenientes son capaces de elaborar ideas ingeniosos conceptos y de alguna manera, esos ingeniosos conceptos tienen cierta relación con el texto. Por demás, sobra decir que los estudiantes siempre quieren resolver sus dudas frente a los conceptos desconocidos, permitiendo que la enseñanza pueda ser más enriquecedora.

Para hacer el análisis de esta actividad se tomará como criterio de observación, conocimiento de palabras desconocidas, reconocimiento de las palabras de acuerdo a su función dentro del texto, categorías gramaticales, entre otros.

Tabla 19. Análisis de la actividad No 8. Ciudad Bolívar.

Criterios de Observación de la Actividad	Nivel 0	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Conocimiento de palabras técnicas dentro del texto.		x			
Uso adecuado de herramientas (diccionario, glosarios, etc.) para solucionar problemas de significado.	x				
Asociación de palabras conocidas con las palabras desconocidas dentro del texto.	x				
Reconocimiento de las palabras del texto, de acuerdo a su función.		x			
Asociación de las palabras de acuerdo a su función, dentro de la estructura de los enunciados.	x				

Uso de sinónimos para adaptar el texto a su lenguaje		x			
Comprensión de texto usando adecuadamente las palabras			x		

Tabla 20. Análisis de la actividad No 10. Engativá

Criterios de Observación de la Actividad	Nivel 0	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Conocimiento de palabras técnicas dentro del texto.		x			
Uso adecuado de herramientas (diccionario, glosarios, etc.) para solucionar problemas de significado.	x				
Asociación de palabras conocidas con las palabras desconocidas dentro del texto.	x				
Reconocimiento de las palabras del texto, de acuerdo a su función.		x			
Asociación de las palabras de acuerdo a su función, dentro de la estructura de los enunciados.	x				
Uso de sinónimos para adaptar el texto a su lenguaje		x			
Comprensión de texto usando adecuadamente las palabras			x		

Se puede concluir de esta actividad, por medio del análisis de las gráficas que, en primer lugar, ellos no tienen buenos conocimientos enciclopédicos de cualquier tema, lo que hace que su mundo de significación sea realmente pobre. En segundo lugar, sus sistemas de consulta son poco útiles, porque no los usan con frecuencia o porque no los usan adecuadamente. No saben el significado morfosintáctico de las palabras, por lo que difícilmente pueden relacionar las palabras de acuerdo a una función, imposibilitando que ellos logren encontrar sinónimos para adaptar esas palabras a su lenguaje.

Como cosas rescatables en esos chicos, se encuentra el hecho de que, en teoría, si conocen algunas cosas morfosintácticas, y a partir de eso, se le puede dar una mejor utilidad para la comprensión lectora.

7.2. DISEÑO DE LA PROPUESTA

Para poder mostrar el diseño de esta página web es necesario: mostrar el propósito o fin de la misma, las herramientas o los recursos que se van a poner en dicha aplicación, establecer un prototipo o una plantilla de diseño de la página web y elaborar esos diseños en la página.

Propósito de la página: Ser un portal interactivo en el que se hagan conversatorios, actividades, discusiones, entre otros, con el fin de conversar entorno a la lectura desde la mirada de los estudiantes, los docentes y todos los posibles actores de la misma.

Recursos y herramientas de la aplicación: Para la aplicación de la página web es necesario tener en cuenta los servicios que se van a prestar. Esos servicios serán

- Información general de lo que se va a hacer la página. Se pondrán algunas fotos en las que se va a reflejar lo que se quiere hacer.
- Estará un sitio de menú en el que se va a poner las distintas divisiones de acuerdo a los temas de interés que se van a realizar en la página.
- Habrá espacios de imágenes que permitan mostrar las actividades de lectura que se hayan realizado ya sea por el autor de la página web o por los distintos participantes de la misma.
- Habrá algunos archivos de interés para todos los participantes de la página, entre esos docs., pdf de textos de corte teórico, actividades y unidades didácticas subidas por otros, entre otros.
- Periódicamente se estarán cambiando los blogs con temas de interés de acuerdo a los planteamientos dados en la parte teórica del diseño de la propuesta.
- En la página web habrá espacios de discusión y debate por medio de la implementación de apps de discusión.

Prototipo de Plantilla de la página Web:

A continuación, se mostrará una plantilla de cómo se empezará a diseñar la página web.

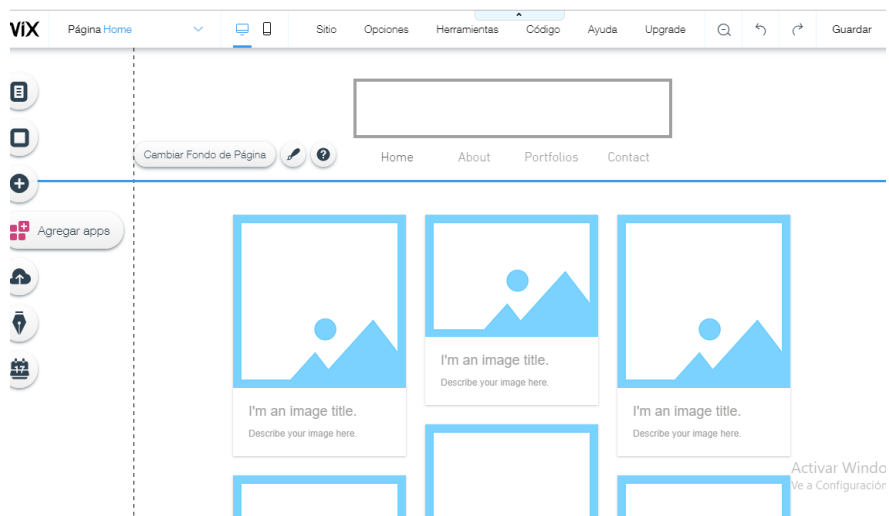


Ilustración 5. Imagen del prototipo de la página web.

Elaboración de la página web

Esta página está en construcción, pero se deja el siguiente enlace:

<https://johanalance.wixsite.com/lecturacontexto>

8. CONCLUSIONES

8.1.LA LECTURA VA MÁS ALLÁ DE LOS PROCESOS DE DECODIFICACIÓN, DE MEMORIZACIÓN Y DE RESOLUCIÓN DE PREGUNTAS; VINCULA LO AFECTIVO, LA CONFIANZA (CERCANÍA Y LEJANÍA), EL APRECIO, EL PLACER Y EL HÁBITO.

En mi práctica de enseñar me he dado cuenta de varias cosas interesantes, una de esas tiene que ver con la pasión y el gusto. Son emociones que no cabrían dentro del ámbito de la escuela, es más, pareciese que no fueran posible dentro de ella, pero estas emociones están presentes todo el tiempo.

Desafortunadamente, a raíz de todo un sistema histórico de aprendizaje, las emociones no hacen parte de esa porción vital que se debe enseñar dentro de la escuela o que se debe tomar en cuenta dentro de eso que llamamos aprendizaje. Lo más importante dentro de la escuela es que aprendan, pero vale la pena preguntarse si lo que se enseña en la escuela es verdaderamente lo que se debe aprender, o mejor aún, si la manera en que se aprende en la escuela es la mejor manera de aprender.

Y la lectura no es la excepción. La lectura se volvió un aprendizaje meramente mecánico, enfocado en la codificación y la decodificación de la información, haciendo de ese proceso una habilidad muerta y poca práctica; práctica en la medida en que no despierta un interés genuino en el sujeto que lee, tampoco con la capacidad de formar emociones y afectos profundos en todas las personas que participan en ella, ni mucho menos una lectura que construya seres con la capacidad de sentir y de vivir la lectura.

Es por eso que las prácticas de enseñanza de la lectura deben enfocarse en el sujeto y no en los saberes puesto que los saberes están ahí, pero son los sujetos los que se transforman. Lastimosamente, los estudiantes no se transforman o no logran entender que la lectura puede

transformar, esto se da porque los profesores tampoco sienten lo enseñan o les da miedo mostrar sus emociones ante sus estudiantes (esto también obedece a los modos en que enseñaron a los docentes a enseñar). Es por eso que es necesario que la lectura se convierta en un espacio de interacción de sujetos que sienten, usando de pre-texto la disciplina que enseñan, o el texto que leen, o la vivencia que enuncian, de lo contrario sería la misma práctica, con los mismos objetivos de transmisión, codificación y decodificación de un conocimiento muerto, que lo logra afectar al lector.

Un texto es un recurso vivo, hecho por personas vivas, y leído por personas con vitalidad, pero si no se enseña de esa manera, si se enseña como un recurso agonizante, los resultados serán agonizantes, sin ningún valor.

Otra cosa que he podido observar dentro de la enseñanza de la lectura es que la palabra hábito, da mucho miedo en muchos aspectos, entre esos el hecho de que se confunde mucho la palabra hábito con rutina y ese temor origina en los estudiantes pocos hábitos de lectura, poca costumbre al ejercicio lector. Y esos pocos hábitos en el estudiante como también la poca necesidad y apego (emociones necesarias en la vida humana) por lectura, lo que hace sujetos perezosos, poco hábiles y con pocos procesos cognitivos y reflexivos desarrollados.

Es por eso que es necesario desde las aulas de clase, formar en los estudiantes esos hábitos de lectura por medio de métodos y procedimientos que permitan eso, tales como conversatorios, laboratorios o juegos de rol entre otros (estos procedimientos están en constante cambio y análisis), porque como dice Larrosa *“Las ocupaciones de la vida, hasta las más necesarias o las más hermosas, se hacen costumbres”* (Larrosa, 2006)

Y, por último, pero no menos importante dentro de este apartado, también he podido observar que la enseñanza produce distancia; siempre se juega a tener claro los límites que deben existir entre los docentes y los estudiantes. Obviamente se debe tener cierto respeto a las autoridades, es más se debe tener respeto a todas las personas, pero el respeto se hace más fuerte cuando los vínculos de confianza son más sólidos. Y en la lectura se debe dar ese mismo principio. La confianza y la afinidad son un factor sumamente importante, en la formación de sujetos lectores.

Si les damos confianza y seguridad a nuestros estudiantes, y más esos estudiantes que están en situaciones complejas, ellos podrán afrontar la lectura con otras formas de verla; ya no será el monstruo molesto, sino el amigo de colores y formas interesantes, que ayudará a sacar de aprietos a ese niño con dificultades.

La confianza es la clave para seguir adelante, y en este caso, la confianza se vuelve en ese algo fundamental a la hora de construir lectores. Confianza que se materializa en el no temor a la hora de leer, en la certeza de que las equivocaciones son parte del ejercicio de aprender, y que todos en la vida somos sujetos de aprendizaje y si ellos aprenden de nosotros como profesores, nosotros como docentes también aprendemos de ellos.

En conclusión, las emociones deben ser uno de los ejes más importantes en la formación de lectores, emociones que permitirán que los actores se desenvuelvan, las reconozcan, las reflexionen y las vivan, y así se formen hábitos y experiencias lectoras más profundas.

8.2.HACIA UNA ENSEÑANZA CON ROLES DINÁMICOS Y NO JERARQUÍAS DEFINIDAS (CADA QUIEN PROTAGONIZA UNA HISTORIA PARTICULAR, DESDE EL ESCENARIO Y LA CIRCUNSTANCIA QUE LE CORRESPONDE, EN UN MOMENTO PARTICULAR).

La escuela se convirtió desde sus inicios en campo de batalla. Los profesores se convierten en los enemigos de los estudiantes y los estudiantes a toda costa, procurar exasperar a sus profesores hasta el punto de que ellos pierden el control. Dentro de la investigación escuchaba a estudiantes diciendo “Vamos a hacerle la vida imposible a x profesor, para que aprendan con quien se mete”³⁹, o a muchos profesores decir, esos estudiantes se merecen perder, para que no estén jugando con el que no deben.

Y al momento de leer ocurre lo mismo; los estudiantes juegan a fastidiar al profesor y los profesores juegan a hacer visible el poder que se les ha otorgado, para que “aprendan” por las buenas o por las malas, haciéndonos recordar las máximas de la educación tradicional que dice *“La letra con sangre entra”*.

Pero si se quiere una lectura real, consciente y reflexiva se debe tener claro que una cosa es un rol y otra cosa con las estructuras de poder inmodificables. Y es cada actor dentro de la lectura tiene un rol determinado, siendo esos roles algo dinámico y cambiante; el profesor no siempre tiene la razón y el estudiante no siempre es una caja vacía que debe ser llenada, sino que dependiendo de las situaciones y de los objetivos trazados dentro de la lectura, los roles pueden ser cambiados y las jerarquías de poder, aunque están presentes, se pueden jugar con ellas.

Y es que el profesor es simplemente un mediador, un traductor del conocimiento, solo un lector especializado. Desafortunadamente, eso no sucede en la realidad, y si el estudiante no

³⁹ Eso lo escuche estando en la observación en Engativá.

contesta a las exigencias del maestro es considerado como un mal estudiante, sin siquiera hacer una conversación para eso.

Entonces, y concluyendo con lo anterior, se puede decir, que es necesario que para que haya una adecuada enseñanza de la lectura, es necesario modificar los roles estáticos y autoritaritas que se dan en la escuela puesto que, para aprender y salir del estado de poca reflexión, es necesario aplicar una educación liberadora que sea capaz de desmitificar los caminos de la opresión. (Freire , 2011)

8.3.LA LECTURA SE APRENDE, POR LO TANTO, HAY QUE TENER EN UNA ENSEÑANZA CON CONTEXTO. (CADA SER HUMANO ES DIFERENTE; LAS PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE SON DIFERENTES, LA ENSEÑANZA DEBE SER DISTINTA)

Todos somos distintos. Esas son las palabras que constantemente los psicólogos, antropólogos y en general, toda la sociedad nos dice, a pesar de que esto es cierto, en la práctica educativa no se ve contemplado.

Desde la presentación de la lección, las evaluaciones, hasta los recursos de enseñanza están sometidas a la generalidad y a la unificación de sujetos. Para el sistema educativo, las escuelas y específicamente los docentes, los estudiantes aprenden de la misma manera, estudian de la misma manera; leen de la misma manera.

Siendo la lectura un proceso de aprendizaje, debe estar pensada para todos y cada uno de los sujetos que aprenden; dentro de su individualidad, producto de su contexto. Una lectura que reconozca al sujeto como un ser personal y único, con vivencias distintas, con modos distintos de aprender y vivir.

Si no se enseña a leer de esta manera, si no se construye una lectura en los estudiantes que reconozca su individualidad con relación a su entorno, los datos en el sujeto serán infructíferos y poco viables; no serán capaces de transformar su vida con lo que leen y comprender esos mismos datos para actuar frente a la vida. Y es como dice Cassany: “... *la escritura es una ‘forma cultural’ un ‘producto social’-como cualquier otra tecnología de manera que el único modo de comprenderlo es prestar atención a la comunidad en la que ha surgido.*” (Cassany, 2006, pág. 17), es por eso que la enseñanza de la lectura debe enfocarse a su contexto, para formar en ellos formación de cultura, reflexión social, criterio frente a su realidad.

Es por eso que la enseñanza debe ser producto de un contexto, de una circunstancia particular, y una realidad puntual. No se puede leer acerca de una realidad distante para ellos (una navidad con nieve, una celebración de año nuevo pensada en New York, y una vida de rico que no posee), sino que los ejercicios de lectura deben responder a las necesidades del sujeto. Pero para eso es necesario la existencia de una verdadera interacción con todos los factores que hacen parte de la lectura, factores que fueron mencionados con anterioridad.

8.4.LA LECTURA SE APRENDE, POR LO TANTO, HAY QUE TENER EN UNA ENSEÑANZA CON CONTEXTO. (CADA SER HUMANO ES DIFERENTE; LAS PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE SON DIFERENTES, LA ENSEÑANZA DEBE SER DISTINTA).

Todos somos distintos. Esas son las palabras que constantemente los psicólogos, antropólogos y en general, toda la sociedad nos dice, a pesar de que esto es cierto, en la práctica educativa no se ve contemplado.

Desde la presentación de la lección, las evaluaciones, hasta los recursos de enseñanza están sometidas a la generalidad y a la unificación de sujetos. Para el sistema educativo, las escuelas y

específicamente los docentes, los estudiantes aprenden de la misma manera, estudian de la misma manera; leen de la misma manera.

Siendo la lectura un proceso de aprendizaje, debe estar pensada para todos y cada uno de los sujetos que aprenden; dentro de su individualidad, producto de su contexto. Una lectura que reconozca al sujeto como un ser personal y único, con vivencias distintas, con modos distintos de aprender y vivir.

Si no se enseña a leer de esta manera, si no se construye una lectura en los estudiantes que reconozca su individualidad con relación a su entorno, los datos en el sujeto serán infructíferos y poco viables; no serán capaces de transformar su vida con lo que leen y comprender esos mismos datos para actuar frente a la vida.

Y es como dice Cassany: "... la escritura es una 'forma cultural' un 'producto social'-como cualquier otra tecnología de manera que el único modo de comprenderlo es prestar atención a la comunidad en la que ha surgido." (Cassany, 2006, pág. 24), es por eso que la enseñanza de la lectura debe enfocarse a su contexto, para formar en ellos formación de cultura, reflexión social, criterio frente a su realidad.

Es por eso que la enseñanza debe ser producto de un contexto, de una circunstancia particular, y una realidad puntual. No se puede leer acerca de una realidad distante para ellos (una navidad con nieve, una celebración de año nuevo pensada en New York, y una vida de rico que no posee), sino que los ejercicios de lectura deben responder a las necesidades del sujeto. Pero para eso es necesario la existencia de una verdadera interacción con todos los factores que hacen parte de la lectura, factores que fueron mencionados con anterioridad.

8.5. LA TECNOLOGÍA, POR MÍNIMA QUE SEA, ES UNA HERRAMIENTA QUE DEBE POSIBILITAR UNA CONSTRUCCIÓN DE HÁBITOS DE LECTURA.

Ahora es muy frecuente escuchar que la tecnología ha sido un enorme distractor en la formación de lectores críticos y en parte es cierto. Y esto se da porque la tecnología lejos de ser una herramienta que permite mejorar procesos, se ha convertido en fines de situaciones de aprendizaje.

Pero si el lápiz y el papel fueron vitales para la construcción del aprendizaje, si el pizarrón y la tiza (o los marcadores en la actualidad) son de gran ayuda para el conocimiento, no se debe estigmatizar a las nuevas tecnologías en la construcción de saberes.

Es por eso que, para potenciar habilidades y procesos cognitivos, afectivos y sociales por medio de la lectura, se necesita integrar estos nuevos recursos de manera activa; activa en la medida que sean sujetos a revisión, a problematización y a reflexión.

Y es que es no se puede desconocer que actualmente han surgido nuevos recursos de lectura como las apps, los documentos por páginas web, los docs., entre otras, y que esos recursos son constantemente utilizados por los jóvenes de estas generaciones, y a su vez esos recursos son los más atractivos para ellos.

Además de eso, la tecnología nos permite hacer una lectura más activa, más real y más conversacional. En ese tipo de lectura todos los actores de la lectura se hacen partícipes de ella, tomando posturas críticas frente a lo leído.

Es por eso que este trabajo, se quiso que la didáctica que se proponía por un lado, fuera conversacional y en constante construcción, y que a su vez se usara como recurso algún medio de interacción, lectura diversa y conversación; una página web.

Al final solo queda por decir que siendo este proyecto una conversación, es posible que solo sea una aproximación equivocada, sujeta a muchas conversaciones e interrogantes posibles. Porque la lectura, es un encuentro entre muchas lecturas, entre muchos lectores.

BIBLIOGRAFÍA

- Abarca Rodríguez , A., Alpízar Rodríguez, F., Sibaja Quesada, G., & Rojas Benavides, C. (2013). *Técnicas Cualitativa de Investigación* . Ciudad Universitaria de Rodrigo Facio: Autonomía Universitaria.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (21 de abril de 2006). *Lineamientos de Políticas Públicas de Fomento a la Lectura para el periodo 2006-2016*. Obtenido de www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=20002
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (21 de Abril de 2006). Lineamientos de Políticas Públicas de Fomento a la Lectura para el periodo 2006-2016. Bogotá, Colombia.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (21 de Abril de 2006). *Políticas para el fomento de lectura y escritura en Bogotá (2006-2016)*. Obtenido de http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/portal/sites/default/files/PlanDICE_Documentoinvestigacion.pdf
- Bubois, J., Giacomo, M., Marcellesi, C., Marcellesi, J.-B., & Mével, J. (1993). *Diccionario de Lingüística*. Madrid : Alianza, Editorial .
- Canto, V. (2012). *Comprensión de textos en niños en situación de vulnerabilidad social* . México D.F.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Editorial Anagrama .
- Dijk, T. V. (1983). *Estructuras y funciones del Discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística de texto y los estudios del discurso*. México D.F: Siglo XXI, editores.
- Dijk, T. V. (1992). *La ciencia del texto*. Barcelona: Ediciones Paidós .
- Federación Internacional de las Sociedades de La Cruz Roja y La Media Luna Roja. (Septiembre de 2012). *¿Qué es la vulnerabilidad?* Obtenido de *¿Qué es un desastre?*: <https://www.google.com.co/search?q=¿que+es+la+vulnerabilidad%3F&oq=¿que+es+la+vulnerabilidad%3F&aqs=chrome..69i57j0l5.11527j1j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8>
- Freire , P. (2011). *Pedagogía del oprimido* . México D.F: Siglo XXI editores.
- González, D. (2007). *Didáctica o dirección del aprendizaje*. Bogotá D.C: Editorial Magisterio .
- Goodman , K. (1994). *La lectura, la escritura y los textos escritos: Una perspectiva transaccional sociopsicolingüística* . Buenos Aires: Lectura y Vida .
- Grupo de Investigación interdisciplinar en pedagogía del lenguaje y matemáticas. . (2015). *El audiolibro como elemento didáctico para el desarrollo de la lectura de población en contexto de diversidad*.
- Larrosa, J. (2006). *La experiencia de la lectura . Estudios sobre la literatura y la formación* . México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Lyons, J. (1983). *Lenguaje, significado y contexto*. Barcelona: Ediciones, Paidós.
- Martínez Comeche, J. A., Horcas Pulido, J., & Piña Landaburu , Z. (9 de Agosto de 2013). *Science Direct*. Obtenido de Análisis de procesos cognitivos en el comportamiento de estudiantes de último curso de bachillerato y primer curso de carrera involucrados en tareas de clasificación,

- cálculo, memorización y categorización de información:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0187358X14709128>
- Medina , A., & Matta, F. (2003). *Didáctica General* . Madrid : Prentice Hall.
- Ministerio de Educación Nacional. (7 de Febrero de 2016). *Plan Nacional de Lectura y Escritura* .
 Obtenido de <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-325394.html>
- Molano Castañeda, Y. (2014). *El cuento como estrategia didáctica para mejorar la lectoescritura en los grados 4° y 5° en la institución educativa distrital Enrique Pardo Parra de Cota C.* Bogotá D.C.
- Pasco. Universidad de Chile. (30 de Septiembre de 2013). *Las claves para la enseñanza de la lectura en contextos de vulnerabilidad*. Obtenido de Entrevista a Angélica Riquelme y Valeria Quiroz :
<http://www.facso.uchile.cl/noticias/95007/las-claves-para-la-ensenanza-de-la-lectura-en-contextos-vulnerables>
- Pérez, B. A. (2011). *Vive la Lectura del Cuento. Unidad Didáctica para incentivar las práctica lectoras en niños de grado tercero partiendo de las adaptaciones literarias realizadas en programas de Televisión*. Bogotá D.C.
- Pizarro, R. (Febrero de 2001). *La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde America Latina*.
 . Obtenido de Division de estadística y proyección económica de las naciones unidad :
http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4762/S0102116_es.pdf
- Rubia, F. (7 de julio de 2008). *Neurociencias Blog de Tendencias 21*. Obtenido de Sobre la Fisiología del
- Ruíz Olabuénaga, J. (2013). Métodos de Investigación Cualitativa. En A. Abarca Rodríguez , F. Alpízar Rodríguez , G. Sibaja Quesada, & C. Rojas Benavides, *Técnicas Cualitativas de Investigación* (pág. 11). Ciudad Universitaria Rodrigo Facio : Autonomia Universitaria .
- Ruiz, H. d., & Binedi, T. (2007). La Ciencia de la Educación. En D. González, *Didáctica o dirección del aprendizaje* (pág. 29). Bogotá : Editorial Magisterio .
- Secretaria Distrital de Integración Social . (10 de 12 de 2018). *Noticias* . Obtenido de Infancia y Adolescencia : <http://www.integracionsocial.gov.co/index.php/noticias/infancia-y-adolescencia>
- Torecilla , F. J. (6 de 7 de 2011). *Investigación Acción* . Obtenido de Métodos de investigación en Educación Especial:
https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Inv_accion_trabajo.pdf
- Villamil, J. I. (2015). *Propuesta de un proyecto de aula para fortalecer el proceso de lectura en voz alta*.
 . Bogotá D.C.

ANEXOS

ANEXOS A. PERMISOS FIRMADOS POR LOS PADRES DE FAMILIA PARA LA REALIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD DE OBSERVACIÓN

I am Sorry!!!!

Bogotá D.C., 16 de Agosto 2016

Señores Padres de Familia
Colegio Técnico República de Guatemala
Grado Sexto

ASUNTO: AUTORIZACIÓN PARA REALIZAR PRÁCTICAS DE OBSERVACIÓN CON FINES FORMATIVOS E INVESTIGATIVOS

Cordial Saludo:

Mi nombre es Jazpeidy Johana Beltrán Lance, estudiante de décimo semestre de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital. Como requisito fundamental para obtener mi título como profesional me es necesario presentar mi proyecto monográfico titulado "La lectura como proceso en niños en situación de vulnerabilidad", y por esa razón acudo a ustedes.

El interés de mi trabajo es poder encontrar algunas características, debilidades y fortalezas, presentes en este tipo de población, por eso me es necesario practicar algunas actividades de observación participante con sus hijos con el fin de mirar de manera real estas particularidades.

Estos datos que se le van a preguntar no son datos informativos importantes (ni dirección, ni teléfonos ni algún dato de identificación). Sólo se le van a realizar preguntas informales como edad, curso, intereses lectores, etc. Se realizarán doce observaciones, con autorización del colegio y sin ánimo de lucro. Estas actividades se harán en algunas clases en la hora de español, con autorización previa de la docente y de la institución.

Gracias por su atención y espero que pueda contar con su apoyo y con el de sus hijos. Esto ayudará a mejorar la calidad educativa del país. Agradecería que llenara este formulario a continuación.

Autorizo que se lleve a cabo las observaciones investigativas
 No autorizo que se lleve a cabo las observaciones investigativas

Nombre del padre y firma: *Alfonso Clavijo* I am Sorry!!!!

ANEXOS B. DATOS GENERALES DE LOS ESTUDIANTES QUE PARTICIPARON EN LA INFORMACIÓN

I am Sorry !!!!

PREGUNTAS INFORMALES DE CONOCIMIENTOS PREVIOS

- 1. ¿Cuál es tu nombre? *Davila Lidia Nolas*
- 2. ¿Qué edad tienes? *17 años*
- 3. ¿Cómo viven? *Con mi mamá, papá, hermano y hermana*
- 4. ¿Cuál es tu color favorito? *Morado*
- 5. ¿Qué animal te gusta? *El perro*
- 6. Si tuvieras la oportunidad de viajar ¿a dónde irías? *A mi pueblo*
- 7. ¿Qué comes y qué te gusta comer? *Me gusta comer como pollo, carne, arroz, frijoles, etc.*
- 8. ¿Qué sueñas en las noches? *Que sea feliz*
- 9. ¿Cuál es tu programa de tv favorito? *El programa de los chicos*
- 10. ¿Cómo son las personas con las que vives? *Como amigos*
- 11. ¿Qué lugares del país te gusta visitar? *Los lugares en el extranjero*
- 12. ¿Qué lugares de tu localidad te gusta visitar? *Los lugares en el extranjero*
- 13. ¿Qué entretenimientos te gustan? *Una película*
- 14. ¿Qué deporte haces? *Botar y jugar en piscina*
- 15. ¿Utilizas internet? *Mucho*

I am Sorry !!!!

ANEXOS C. ENCUESTA SOBRE LECTURA

iiiiii iiii

Para el curso de español
 se requiere leer
 los libros de la lista
 que se adjunta
 para el curso de español II
 se requiere leer
 los libros de la lista
 que se adjunta
 para el curso de español III
 se requiere leer
 los libros de la lista
 que se adjunta
 para el curso de español IV
 se requiere leer
 los libros de la lista
 que se adjunta

MaslovaM

iiiiii iiii