



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

**“LA PASIÓN Y LA SEDUCCIÓN COMO
ELEMENTOS CONSTITUTIVOS PARA LA
INICIACIÓN DE LECTORES EN EDUCACIÓN
PRIMARIA”**

T E S I S

**PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

P R E S E N T A :

IVONNE BEATRIZ VITE PÉREZ



FES Aragón

ASESORA:

MTRA. PATRACA HERNÁNDEZ HILDA DEL CARMEN

MÉXICO 2010



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

Dicen que la gratitud es la memoria del corazón, por tanto y con intención de ejercitar dicha virtud; agradezco con toda sinceridad a mamá y papá por su amor, apoyo, respeto y compañía, es decir, gracias a la vida por obsequiarme la fortuna de tenerlos como padres.

A la profesora Hilda del Carmen Patraca Hernández por aceptar acompañarme en esta etapa tan significativa de mi formación profesional, a la profesora Norma Arias González que desde que tuve la oportunidad y placer de ser su alumna comencé a perfilar la idea de profesionista en que deseo convertirme, a los profesores; José Luis Romero Hernández, Rodolfo Quiroz Sánchez y Susana Benítez Giles quienes al ser asignados como jurado de tesis han enriquecido mi formación con las observaciones expresadas.

Y muy especialmente a Carime Hagg Hagg quien, tal vez sin saberlo, me enseñó la pasión y el amor que conlleva el dedicarse a lo que realmente disfruta, al igual que agradezco a Beto, a mis amigas y amigos a quienes con intención que nadie se quede fuera agradezco de manera general el tiempo compartido.

¡¡GRACIAS!!

ÍNDICE

ÍNDICE	Página
INTRODUCCIÓN.....	I

CAPÍTULO 1

PRINCIPIOS TEÓRICOS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

1.1 Plan y programas SEP 1993.....	1
1.2 Principales enfoques enunciados en el plan y programas, SEP 1993, para la asignatura de español.....	3
1.2.1 Enfoque lingüístico: nociones y prácticas educativas.....	3
1.2.2 Enfoque psicolingüístico: nociones y prácticas educativas.....	6
1.3 Enseñanza de la comprensión lectora: ¿Comprender para leer o leer para comprender?.....	7
1.4 Etapas del proceso de la lectura Isabel Solé.....	12
1.5 Estrategias para la comprensión lectora.....	13
1.6 Niveles de comprensión lectora.....	15
1.7 Propuestas para la enseñanza de la comprensión lectora.....	16
1.7.1 Propuesta de David Cooper.....	18
1.8 El hábito por la lectura y la formación de lectores ¿son cuestiones posibilitadas a partir del cambio de enfoque de planes y programas de educación primaria?.....	21

CAPÍTULO 2

DIMENSIÓN FORMATIVA DE LA LECTURA

2.1 Lectura estética o lectura eferente, esa es la cuestión.....	24
--	----

2.1.2 La lectura como formación; el carácter subjetivo de la lectura.....	27
2. 2 La pasión trabajada como categoría hermenéutica.....	32
2.3 La tercera zona; Zona de la experiencia cultural.....	37
2.4 La seducción como elemento constitutivo en la formación de lectores.....	40

CAPÍTULO 3

ACERCAMIENTO A LA MIRADA DE AGENTES EDUCATIVOS EN FORMACIÓN

3. 1 Perspectiva teórica – Metodológica.....	43
3.2 La Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, como escenario formativo.....	44
3.2.1 Universidad Pedagógica Nacional.....	45
3.2.2 Oferta Académica	45
3.2.2.1 Licenciatura en Administración Educativa.....	46
3.2..2.2 Licenciatura en Educación Indígena.....	48
3.2.2.3 Licenciatura en Pedagogía.....	50
3.2.2.4 Licenciatura en Psicología Educativa.....	51
3.2.2.5 Licenciatura en Sociología de la Educación.....	53
3.3 Instrumentos de investigación: descripción, construcción y aplicación.....	55

CAPÍTULO 4

CONSIDERACIONES FINALES

4.1 Tratamiento de la información.....	60
4.1.1 Gráficas y mapas conceptuales.....	61
4.2 Categorización de la información.....	71
4.2.1 Análisis de las principales categorías por bloque.....	71
4.2.2 Significado metodológico de las categorías conceptuales.....	73
4.2.2.1 Categorías referidas al significado de la lectura; dimensión eferente, estética y formativa.....	74
4.2.2.2 Categorías referidas a la relación construida con la lectura; Intrapersonal, Interpersonal y Vivencial.....	75
4.2.2.3 Categorías percibidas como independientes	76
4.2.2.4 Categorías particulares.....	76
4.2.2.5 Cuadro comparativo del significado metodológico de las categorías conceptuales.....	77
4.3 Interpretación de la información.....	79
4.3.1 Interpretación de la información por bloque.....	79
4.3.2 Interpretación general de la información.....	83
CONCLUSIONES.....	85
ANEXOS.....	89
Anexo 1: Instrumento de investigación.....	89
BIBLIOGRAFÍA.....	94

INTRODUCCIÓN

“Que los niños adquieran el hábito de la lectura y se formen como lectores” es uno de los propósitos centrales encomendados a la educación básica en general y educación primaria en particular, propósito que consideramos demasiado pomposo y poco realista debido a que la aspiración de formar lectores no es algo que se pueda dar en un par de años como resultado de cierto tipo de maniobras derivadas de un “deber” leer, siendo necesario puntualizar que si el propósito es que los niños adquieran hábitos de lectura formándose a la vez como lectores pensamos poco relevante enfatizar para tal fin una serie de habilidades traducidas en estrategias que consideramos descontextualizan y complican el mismo acto de leer; logrando con ello los resultados obtenidos hasta el momento los cuales han sido plasmados en la queja constante que acusa al niño de su resistencia hacia la lectura, traducida en bajo aprovechamiento escolar, pero ¿Por qué no preguntar e indagar sobre los hábitos de lectura de los agentes educativos? debido a que ellos actúan como mediadores entre el niño y la lectura, pretendiendo por ello interpretar las posibilidades reales de iniciar al niño en la lectura partiendo de la necesidad de conocer y reconocer en primer lugar la dinámica vincular que el docente a construido con la lectura, porque a fin de cuentas partiendo de dicha dinámica es que propiciará el gusto o disgusto por la lectura, siendo interesante observar la pasión expresada por aquellos escritores y lectores que consideran que leer no es otra cosa que vivir, y que postulan que la única manera de contribuir a la formación de lectores es a partir de transmitir y compartir el propio gusto y pasión por la lectura, hablando de una especie de seducción puesta en juego al mostrar la propia relación con los textos siendo claros y firmes al enunciar que la única forma de fomentar la lectura es; leer y leer por el gusto y la satisfacción que brinda el acto en si mismo, no habiendo recetas mágicas para alcanzar dicho fin.

Si bien, reconocemos que esta última visión se centra en la lectura llamada estética, destinada precisamente al gusto y al deleite del acto mismo. Resulta interesante discutir y escudriñar las vertientes que favorecen el posicionamiento de dicha perspectiva, debido a que sospechamos que la única manera hasta hoy conocida para fomentar hábitos lectores es precisamente la que se basa en la pasión y en la seducción como puente de acercamiento a la lectura, siendo esta inquietud la que motiva la presente investigación al pretender interpretar las posibilidades de formar hábitos lectores en alumnos de educación básica desde una perspectiva que privilegie la pasión y la seducción como elementos constitutivos en la iniciación de lectores, acercándonos para tal fin a alumnos de la Universidad Pedagógica Nacional, con

intención de conocer la relación vincular que han construido con la lectura, quedando nuestra investigación conformada por cuatro capítulos:

El primer capítulo a manera de introducción aborda de manera general el enfoque lingüístico y el psicolingüístico por ser los enfoques que han marcado las pautas de enseñanza de la lectura en nuestro sistema educativo, centrándonos en las prácticas educativas que en su momento han privilegiado, deteniéndonos en el análisis de la comprensión lectora destacando las propuestas elaboradas por Isabel Solé y David Cooper con la finalidad de confrontar dichas prácticas con las intenciones enunciadas en el plan y programas de educación básica (SEP 1993) referentes a la lectura.

El segundo capítulo analiza la perspectiva que concibe la lectura como formación destacando el pensamiento de Jorge Larrosa quien enaltece el carácter subjetivo de la lectura lo cual nos permite pensar tanto a la pasión como a la seducción como elementos constitutivos para la iniciación de lectores vislumbrando con ello la posibilidad de ubicar la lectura en una dimensión intermedia entre el razonamiento y la subjetividad.

El tercer capítulo está destinado al acercamiento teórico- metodológico con quienes integran nuestra población participante, comenzando por caracterizar y ubicar tanto a los sujetos como al escenario formativo al que pertenece dicha población, refiriéndonos a alumnos de la UPN, Unidad Ajusco, así como también la descripción y construcción de nuestros instrumentos de investigación a través de los cuales recabaremos la información requerida para los fines especificados a lo largo de la presente investigación destacando las aportaciones tanto de Rebeca Mejía como de Luís González desde un paradigma interpretativo.

El cuarto y último capítulo constituye el producto final de nuestra investigación al mostrar la información obtenida sistematizada, es decir, presentaremos los datos conceptualizados, categorizados y estructurados, con la finalidad de propiciar un diálogo que nos permitan interpretar las posibilidades de formar hábitos lectores con alumnos de educación básica desde una perspectiva que privilegie la pasión y seducción como elementos constitutivos en la iniciación de lectores.

CAPÍTULO 1

PRINCIPIOS TEÓRICOS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

El presente capítulo aborda de manera general tanto el enfoque lingüístico como el enfoque psicolingüístico por ser las perspectivas que enmarcan las pautas de lectura en nuestro sistema educativo, destacando el carácter instructivo que en su momento ha privilegiado cada enfoque; subrayando particularmente el caso de la comprensión lectora partiendo de las propuestas elaboradas por David Cooper e Isabel Solé con la finalidad de confrontar dichas prácticas con las intenciones educativas, enunciadas en el plan y programas de educación básica (SEP 1993) el cual enuncia; que uno de los propósitos centrales es que los niños adquieran el hábito de la lectura y se formen como lectores, que reflexionen sobre el significado de lo que leen y puedan valorarlo y criticarlo disfrutando a la vez de la lectura al formar sus propios criterios de preferencia y de gusto estético.

1.1 Plan y programas SEP 1993¹

La escuela primaria comprende la base de nuestra educación y es parte integral del Sistema Educativo Nacional, tiene a su cargo atender al ser humano durante su niñez, contribuyendo a encauzar el desarrollo integral con la intención de responder a las necesidades de desarrollo económico, social, cultural, etc., por las que atraviesa el país, guardando una estrecha coherencia entre los seis grados que la conforman y sirviendo de enlace con el siguiente nivel educativo.

En el año 1989 se manifestaron los intentos de cambio en las estrategias educativas, las cuales se plasmaron en el Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994 concretadas en el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 cuyo principal objetivo fue la renovación y conformación de la educación básica en los niveles que la integran respaldándose en un trabajo intenso de evaluación respecto a planes, programas, libros y formulación de propuestas, trabajando en un primer momento con el programa "Prueba Operativa" cuyo resultados fueron evaluados en 1991 por el Consejo Nacional Técnico de la Educación para generar el documento "Nuevo Modelo Educativo", posteriormente en 1992 con la formalización del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación

¹SEP, *Plan y programas de estudio 1993. Educación básica. Primaria.*

Básica, la Secretaría de Educación Pública inició la última etapa de transformación en la cual los planes y programas quedaron conformados con dos líneas fundamentales; acciones-inmediatas para fortalecer los contenidos básicos y organización del proceso para el nuevo currículo. Todo lo anterior se calculó en su realización para ser terminado en 1993 y poder iniciar el curso 1993-1994 bajo nuevas modalidades.

Así, en 1993 se llevó a cabo una reestructuración en todo el Sistema Educativo Nacional, realizando en educación primaria cambios en los planes y programas de estudio, sustentados y agrupados en el Plan y Programas de Estudio 1993 destacando la importancia de la lectura como base fundamental en el proceso enseñanza-aprendizaje buscando con ésto, mayor capacidad en la expresión oral y escrita, atendido principalmente el aspecto de la cobertura en los servicios educativos para mejorar la calidad de la educación buscando así; responder a las necesidades de las nuevas generaciones, destacando una educación con mayor visión a futuro al buscar preparar al alumno para la vida haciendo frente a las demandas de la época, conceptuando los objetivos de aprendizaje en contenidos básicos que pretenden:

- Adquisición y desarrollo de habilidades intelectuales
- Adquisición de conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales.
- Formación ética mediante conocimiento de derechos y práctica de valores
- Actitudes favorecedoras para las artes, el ejercicio físico y deportivo.

Anclados en esta visión los programas vigentes de educación básica pretenden propiciar una formación integral, al superar la preferencia otorgada en tiempo anteriores a la enseñanza informativa; esto ligado preponderantemente al dominio de la expresión oral, expresión escrita, formación matemática elemental y la destreza en el uso de la información.

Para tales fines la carga horaria en el actual plan de estudios contempla 200 días laborables con una jornada de 4 horas de clases diarias, destinando al primer ciclo (Primero y Segundo) 9 horas a la semana para la enseñanza del Español, seguido de Matemáticas con 6 horas y en tercer término Ciencias Naturales con 3 horas, para los ciclos segundo y tercero (tercero a sexto) se distribuye con mayor equidad el tiempo destinado a Español y Matemáticas siendo de 6 y 5 horas semanales respectivamente

quedando las Ciencias Naturales con 3 horas, apreciando de esta forma la prioridad otorgada a la lectura, escritura y expresión oral sobre todo en el primero y segundo grado, eliminando el enfoque formalista de lingüística y gramática estructural dando preferencia a la lengua hablada y escrita.

1.2 Principales enfoques enunciados en el plan y programas, SEP 1993, para la asignatura de español

Uno de los propósitos principales del proceso enseñanza – aprendizaje de la asignatura de Español en la escuela primaria, ha sido lograr que los educandos se expresen en forma oral y escrita con claridad y precisión en diferentes contextos y que hagan uso del lenguaje escrito como un instrumento de comunicación dentro y fuera del ámbito escolar, es decir, el sistema educativo conjuntamente con la modernización educativa han buscado la manera de implementar estrategias para rescatar la lectura de la rutina o de la omisión, ya que si bien, son muchos y variados los métodos de enseñanza y aprendizaje que se han manejado en los programas educativos para enseñar a leer y escribir cada educador ha diseñado hasta cierto punto un método propio, sin atender necesariamente las necesidades prioritarias que conllevan la función de propiciar y fomentar en los alumnos habilidades y destrezas basadas principalmente en el gusto y deleite encontrado en la lectura, porque si bien, mencionamos que en mayor o menor medida cada profesor acaba por diseñar su propio método, éste se encontrará fundamentado, por lo general, en las vertientes del enfoque en turno, así encontramos que la mayor parte de las acciones emprendidas por el profesor responden a dichos enfoques teniendo en el caso de la lectura una primer vertiente anclada en la enseñanza de la lectura desde una perspectiva formalista anclada en la lingüística y en la gramática.

1.2.1 Enfoque lingüístico: nociones y prácticas educativas

Desde la concepción lingüística, se concibe la lectura como un acto puramente mecánico, en el cual el lector recibe y registra un flujo de imágenes perceptivo visuales traduciendo las grafías en sonido, llevando al niño a reproducir los sonidos del habla, pidiéndole incluso que repita palabra por palabra y letra por letra en voz alta, estableciendo con esto, que la capacidad de lectura se centra en la capacidad de descifrar desligándola de la búsqueda de significado, considerando la lectura como simple descodificación de sonidos.

En este marco se tenía la concepción que si el alumno lograba leer un texto, es decir descifrarlo, la comprensión se daba en automático sin la necesidad de pensar en la existencia de factores que pudieran intervenir en el aprendizaje, por ende una de las principales funciones del docente consistía en obligar a los alumnos a prestar atención cuando el maestro hablara, de lo contrario se corría el riesgo que al distraerse el alumno perdería la secuencia de lo que debía aprender.

Desde esta concepción la escuela tendía a centrarse en la evaluación de los aspectos mecanizados del aprendizaje sobre todo los constatados en el momento de la lectura como son: rapidez, claridad, entonación y volumen de la voz, dejando de lado la comprensión creativa y la implicación afectiva de lo que se lee.

Siendo común en esta perspectiva considerar que el alumno al iniciar con la lectura no sabe nada, considerándolo como un libro en blanco, es decir ignorando lo que el alumno sabe, debido a que la preocupación del maestro se centra en inducir lecturas mecanizadas sin dar la posibilidad de apropiarse del contenido o sentido de la misma, por tales motivos se consideró que dicha perspectiva conllevaba al fracaso escolar tanto de alumnos como de docentes generando la inseguridad reflejada tanto en la redacción de trabajos, como en la expresión oral o en el hermetismo observado en algunos alumnos evidenciando un enorme fallo en la formación integral del alumno. En la década de 1920, con base en la teoría conductista, se pensaba que leer era únicamente verbalizar lo escrito. Sólo se buscaba que el lector repitiera exactamente las ideas del autor; es decir, no se consideraba que se desarrollara una interacción entre éste y las personas que leían un texto. El inicio de las investigaciones de comprensión lectora se desarrolló en un contexto histórico en el cual el conductismo era el paradigma de conocimiento en investigación educativa. Por ello, la principal teoría sobre la lectura tenía como base esta corriente, lo cual implicaba que lo más importante para aprender a leer eran los contenidos de la enseñanza; el texto y los procesos mentales que provocaban problemas en la comprensión.

Se pensaba que leer consistía en decodificar signos y darles sonido, es decir, era relacionar letras con fonemas, sosteniendo que si una persona era capaz de distinguir adecuadamente las letras y los sonidos de nuestra lengua y podía pronunciarlos bien, entonces podía leer correctamente.

Otros enfoques de aprendizaje de la lectura partían del reconocimiento de las palabras (visualizar y reconocer) para pasar en segundo término a “comprender” y finalmente a reaccionar emotivamente ante el estímulo percibido (Dubois, citada por Pellicer: 1990).

Para esta postura, el significado está en el texto, por lo que el lector no aporta un significado sino que lo extrae del material impreso, considerando al lector como un sujeto pasivo, pues lo fundamental era reproducir literalmente lo que el autor había escrito. Esta teoría, denominada tradicional, consideraba que todos los individuos debían pasar por las mismas etapas de lectura; no había una flexibilidad para los diferentes tipos de lectores o de textos. Por ello, las formas de evaluar la lectura tampoco eran originales, únicamente se solicitaba a las personas que identificaran palabras aisladas y datos en general; es decir que copiaran exactamente lo que decía el texto. Leer, así, era “imitar” lo que decía el autor; no se asumía que el lector también podía pensar.

El interés por la comprensión lectora no es nuevo. Desde principios de siglo, los educadores y psicólogos (Huey 1908 - 1968; Smith, 1965) han considerado su importancia para la lectura y se han ocupado de determinar lo que sucede cuando un lector cualquiera comprende un texto. El interés por el fenómeno se ha intensificado en años recientes, pero el proceso de la comprensión en sí mismo no ha sufrido cambios análogos. Como bien señala Roser, “cualquiera que fuese lo que hacían los niños y adultos cuando leían en el antiguo Egipto, en Grecia o en Roma, y cualquiera que sea lo que hacen hoy para extraer o aplicar significado en un texto, es exactamente lo mismo”.

Lo que ha variado es nuestra concepción de cómo se da la comprensión; sólo cabe esperar que esta novedosa concepción permita a los especialistas en el tema de la lectura desarrollar mejores estrategias de enseñanza, claro si se piensa que la lectura es asunto de estrategia. En los años 60 y los 70s un cierto número de especialistas en la lectura postuló que la comprensión era el resultado directo de la decodificación. Si los alumnos serán capaces de denominar las palabras, la comprensión tendría lugar de manera automática.

Con todo, a medida que los profesores iban desplazando el eje de su actividad a la decodificación, comprobaron que muchos alumnos seguían sin comprender el texto; Intuyendo que la comprensión no tenía lugar de manera automática. En ese momento, los pedagogos desplazaron sus preocupaciones al tipo de preguntas que los profesores formulaban. Dado que los maestros hacían, sobre todo, preguntas literales, los alumnos

no se enfrentaban al desafío de utilizar sus habilidades de inferencia, de lectura y análisis crítico del texto, así el eje de la enseñanza de la lectura se modificó y los maestros comenzaron a formular al alumnado interrogantes más variados, en distintos niveles, según la taxonomía de Barret para la Comprensión Lectora

Pero no pasó mucho tiempo sin que los profesores se dieran cuenta de que esta práctica de hacer preguntas era fundamentalmente un medio de evaluar la comprensión y que no añadía ninguna enseñanza. En la década de los 70 y los 80, los investigadores adscritos al área de la enseñanza, la psicología y la lingüística se plantearon otras posibilidades en su afán de resolver las preocupaciones que entre ellos suscitaba el tema de la comprensión y comenzaron a teorizar acerca de cómo comprende el sujeto lector, intentando luego verificar sus postulados a través de la investigación. Planteándose ante tal situación la necesidad de encontrar estrategias que centradas ya no en el descifrado, sino en la comprensión lectora, quedando como concepto estelar la comprensión lectora, cambiando los reflectores a un enfoque diferente, el enfoque psicolingüístico.

1.2.2 Enfoque psicolingüístico: nociones y prácticas educativas

Este cambio de enfoque destaca que la comprensión juega un papel primordial en el proceso de la lectura puesto que constituye el principal objetivo de cualquier lector al abordar algún texto, al reconocer que la lectura es un proceso muy complejo, en el cual intervienen diversos factores dignos de tomarse en cuenta no sólo para la práctica pedagógica, sino también para su evaluación, realiza el recuento que por lo general las evaluaciones de la lectura se habían enfocan solamente en aspectos poco relevantes para la comprensión lectora como es el caso de la oralidad y correcta dicción de todas y cada una de las palabras que aparecen en el texto, la velocidad o el ritmo de la lectura, la claridad de la pronunciación etc. develando que esto implicaba un reto al niño que lo llevaba a concentrarse en lo impreso, dejando de lado la obtención del significado del texto, razón por la cual al terminar la lectura, se le pedía al educando que dijera lo que recordaba para evaluar su comprensión, resultando que era muy poco o casi nula la información recuperada, siendo necesario voltear a ver otras vertientes como las enunciadas por Frank Smith quien considera "que los niños aprenden a leer únicamente leyendo, por lo tanto la forma de hacerles fácil el aprendizaje, es facilitándoles la lectura, tratando de responder a lo que el niño esta tratando de responder lo que el niño esta tratando de hacer". Así, las funciones principales del maestro cambiaban de matiz al enseñar ahora al niño una serie de habilidades y destrezas que le permitan, según el

discurso, descubrir y desarrollar las funciones del lenguaje escrito al leer en busca de significado, entendiendo que la comprensión de la lectura se alcanza cuando se le pone atención a la lectura y el alumno se concentra en el contenido de los materiales y no en la lectura misma. Este cambio de perspectiva destaca que la principal función del maestro, es propiciar que los alumnos; comprendan, expliquen y analicen lo que están leyendo, siendo capaces de realizar ciertas actividades aplicando sus conocimientos destacando que en el proceso educativo la lectura desempeña una función clave, debido a que no es una habilidad o actividad más por el contrario se ubica presente e inmersa en todas las asignaturas de estudio y su dominio condiciona todo lo que es el aprendizaje.

Al respecto Goodman, indica que el maestro debe estar preparado para ayudar a los niños a percibir nuevos problemas en la lectura desde algún enfoque diferente y nuevo de los mismos problemas, por ejemplo, al desarrollar las estrategias específicas que esos problemas requieran, debe tomar en cuenta lo que el usuario del lenguaje trae consigo experiencias, consecuencias lingüísticas etc., para que el niño ponga en juego estos recursos y así construya sobre sus propias fuerzas y cualidades. Quedando claro que desde esta vertiente la lectura es considerada como un proceso en el cual el lector participa activamente con el propósito fundamental de obtener el significado, empleando y desarrollando para ello una serie de estrategias, distinguiendo que el propósito de las actividades es favorecer en los niños la lectura de comprensión, siendo necesario en los primeros grados de educación primaria elaborar criterios que puedan ser utilizados para la detección y actualización de las necesidades básicas del aprendizaje justificando el diseño de estrategias que permitan detectar las deficiencias que se van dando en los objetivos referidos al programa de educación primaria y de esta manera poder mejorar la calidad de la educación que es impartida en los diferentes centros educativos y grados.

1.3 Enseñanza de la comprensión lectora: ¿Comprender para leer o leer para comprender?

Si bien, el cambio de enfoque valora de manera más ecuánime el valor de la lectura como medio indispensable para favorecer la integración del educando a la sociedad cultural reconociendo que el desarrollo de las capacidades exige que día con día ponga en práctica sus saberes y aprendizajes, siendo capaz de solucionar las situaciones que se le presenten en diferentes contextos, consideramos que el cambio de enfoque posibilita únicamente un cambio de forma más no de fondo, porque a fin de cuentas seguía legitimándose la lectura como práctica alejada a la experiencia del niño, concentrando los

esfuerzos en la búsqueda de estrategias a manera de recetas para favorecer la comprensión lectora resaltando desde esta perspectiva diversos modelos, de los cuales destacamos el modelo ascendente, descendente y el interactivo.

El primero es el modelo ascendente o –bottom up. En él, la persona comienza por las letras y los conjuntos de éstas, en un proceso que va aumentando hasta que el lector consigue entender las unidades más amplias, las palabras y el texto completo. El modelo se centra en el texto y sólo se basa en la decodificación

Este modelo tiene como base la teoría tradicional, y fue durante los años setenta que se desarrolló la corriente que I. Solé (2001) llama ascendente. El también llamado bottom up plantea que la comprensión se logra por medio de un aprendizaje secuencial y jerárquico de una serie de discriminaciones visuales (Torres: 1997), entendiendo que la comprensión de un texto escrito es el proceso cognoscitivo mediante el cual se construye, en la mente del lector, la información transmitida por el autor a través del medio escrito. Se le llamó modelo ascendente porque parte de los componentes más pequeños para después integrarse a otros más importantes. En este modelo, antes de alcanzar la comprensión del texto, se realizan dos procesos fundamentales: la percepción de los símbolos gráficos y la decodificación de éstos; es decir, la traducción de los símbolos gráficos a sus representaciones fónicas.

El modelo ascendente, se compone de procesos perceptivos, léxicos, sintácticos y semántico y el proceso inicia a partir de que el lector utiliza sus sentidos para “extraer” de los signos gráficos la información. La primera operación que realiza es poner la mirada en los diferentes puntos del texto; es entonces cuando los ojos permanecen fijos, pero la mayor parte del tiempo avanza a través de movimientos saltos de los ojos después de fijaciones visuales.

Posteriormente, la información que se adquiere con los ojos se almacena en la memoria sensorial o memoria icónica; al mismo tiempo la información más relevante se guarda en la memoria más duradera o memoria a largo plazo. Ese es el momento del análisis, ya sea a través del reconocimiento global de palabras o de la identificación previa de sus letras componentes. En el mismo sentido, Armando Morless (1993) propone que la lectura se compone de las siguientes etapas: percepción, decodificación, comprensión, retención y evocación. La primera corresponde al reconocimiento de las letras, la segunda a su sonido, posteriormente, la identificación, la memorización y finalmente la repetición, que

sería el resultado de la lectura. Es decir, leer no sólo es un proceso visual sino que depende de que el lector domine la estructura de superficie, el sonido y las representaciones escritas del lenguaje, así como las estructuras profundas, portadoras del significado.

Modelo descendente o top down Este modelo busca palabras o frases globales, y después realiza un análisis de los elementos que lo componen, tuvo el acierto de considerar que no sólo existe el texto y su decodificación, sino también las experiencias previas de las personas al leer. Es descendente porque, a partir de la hipótesis y las anticipaciones previas, el texto se procesa para su verificación. De acuerdo con este modelo, aprender a leer implicaría no tanto la adquisición secuencial de una serie de respuestas discriminativas, sino el aprendizaje y el empleo de los conocimientos sintácticos y semánticos previos para anticipar el texto y su significado.

Desde esta óptica el procesamiento en la lectura se produce en sentido descendente, desde las unidades globales hasta las más discretas, en un proceso “guiado por conceptos”, en el cual el lector es el eje principal. Se reconocen estas ideas en los métodos analíticos que parten de la enseñanza de configuraciones con sentido, palabra o frase y se procede al análisis de sus elementos constituyentes (Solé: 2001). Por tanto, el lector no decodifica empezando por letras y palabras hasta llegar a la idea principal, sino que utiliza sus experiencias y conocimientos previos para comprender el texto. Si la persona cuenta con suficiente información previa sobre el texto que va a leer, no necesitará detenerse en cada palabra o párrafo, realizando Smith diversas investigaciones sobre la lectura, llegó a la conclusión de que aportan más a ésta el conjunto de conocimientos que tienen los individuos en su cerebro que el texto en sí; al respecto explica que “la lectura no sólo es una actividad visual, tampoco una simple cuestión de decodificar el sonido. Debido a que son esenciales dos fuentes de información para la lectura, la información visual y la información no visual.

Aun cuando puede haber un intercambio entre estos dos, hay un límite para la cantidad de información visual que puede manejar el cerebro para darle sentido a lo impreso. Por lo tanto, el uso de la información no visual es crucial en la lectura y en su aprendizaje”.

En este sentido se rechaza la lectura basada exclusivamente en la percepción visual y en la decodificación de signos auditivos, enfatizando como elementos decisivos en la comprensión el conocimiento y las experiencias previas, que son el conjunto de modelos

que construye una persona en interacción con la realidad. Estas estructuras son vitales para entender lo escrito, son una especie de mapas, que en palabras de Smith dan sentido al mundo. Ya que las personas tienen una teoría acerca de lo que les rodea, que desarrollan a partir de la cultura en que han vivido y esto es determinante para el aprendizaje, Smith lo explica así: “la teoría del mundo es la base del aprendizaje, tiene una estructura propia y reglas para especificar la relación de categorías y un sistema de interrelaciones entre categorías (tratar a ciertos objetos como si fueran iguales); nuestro sistema de categorías que es parte de nuestra teoría interna del mundo es esencial para darle sentido al mundo (lo que no esté dentro de ésta carecerá de sentido). Cada categoría debe tener un conjunto de reglas para identificarla, además forman parte de un sistema y están interrelacionadas entre sí”

Es decir, se lee por el significado y no sólo por grafías. Esto es, que los individuos participan de forma activa, porque el lector busca el significado y no sólo las letras. Al respecto, Smith apunta que “la manera en que los lectores buscan el significado no es considerar todas las posibilidades, ni hacen conjeturas arriesgadas acerca de una sola, sino que más bien predicen dentro del rango de alternativas más probables.

El modelo interactivo: Isabel Solé define a la comprensión lectora como el proceso en el que la lectura es significativa para las personas. Ello implica que las personas sepan evaluar su propio rendimiento destacando que los avances de la psicolingüística y la psicología cognitiva a finales de la década del setenta trataron a la lectura como un conjunto de habilidades y no sólo de conocimientos. Ya que a partir de este momento surge la teoría interactiva, dentro de la cual se destaca el empleo por parte de los lectores de sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir significado.

En esta postura la lectura es un proceso interactivo entre el lector y el texto, en el cual los individuos buscan información para los objetivos que guían la lectura, lo cual implica la presencia de un lector activo que procesa el texto. En esta serie de etapas la comprensión interviene tanto en el texto, su forma y su contenido, como en el lector, las expectativas y conocimientos previos. La teoría combina el modelo ascendente porque necesita saber decodificar, y el descendente, porque para leer también se requiere de objetivos, conocimientos y experiencias previas, todo lo cual se encuentra mediado por la cultura. Por lo tanto en la teoría interactiva son tan importantes el texto, los procesos que intervienen para su decodificación, y el lector, esto lo explica Isabel Solé (2001) de la siguiente manera: Cuando el lector se sitúa ante el texto, los elementos que lo componen

generan en él expectativas a distintos niveles (el de las letras, las palabras..) de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como input para el nivel siguiente; así, a través de un proceso ascendente, la información se propaga hacia niveles más elevados. Pero simultáneamente, dado que el texto genera también expectativas a nivel semántico, de su significado global, dichas expectativas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel inferior (léxico, sintáctico, gramofónico) a través de un proceso descendente. Así el lector utiliza simultáneamente su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para construir una interpretación acerca de aquél.

Desde el punto de vista de la enseñanza, las propuestas que se basan en esta perspectiva señalan que los alumnos aprenden a procesar el texto y sus distintos elementos así como las estrategias que harán posible su comprensión. Según esta teoría, una persona, para leer, necesita dominar la decodificación, pero va más allá porque asume que la persona que lee interpreta el texto, no lo repite de forma mecánica.

El proceso interactivo es al mismo tiempo ascendente y descendente. Al respecto, Kenneth Goodman (1996) menciona que el proceso de lectura “debe comenzar con un texto con alguna forma gráfica; el texto debe ser procesado como lenguaje; y el proceso debe terminar con la construcción del significado. Sin significado no hay lectura, y los lectores no pueden lograr significados sin utilizar el proceso”. En el proceso de interacción entre el lector y el texto, la persona pone en juego una serie de elementos: la información que facilita el texto, la información que facilita el contexto y los conocimientos previos que el lector posee sobre el texto y sobre el mundo. Por lo tanto la lectura depende del conocimiento cultural que posee, es decir, los conocimientos previos, ya que toda lectura es interpretación y ésta depende de lo que la persona ya sabe antes de ejercer esta acción. En este sentido, las personas de una misma cultura construirán un significado similar pero no el mismo, nadie comprenderá un texto de la misma manera, es decir, de la misma forma que otra persona. De hecho, únicamente se pueden realizar interpretaciones sobre la base de lo que ya se conoce.

Subrayando que para el modelo interactivo, leer es un proceso en el que interactúan el texto y el lector, en el que tienen la misma importancia tanto los procesos lingüísticos como los culturales. Siendo el lector un sujeto activo que casi siempre buscará significado, únicamente en casos muy específicos y casi automáticos no lo hará; por ejemplo, al leer un número telefónico o un número de serie (Solé: 2001).

En otros casos, la persona buscará comprender el texto. Los individuos buscarán en sus esquemas de conocimiento, realizarán inferencias, predicciones, seleccionarán la información importante (lo cual depende de la estructura del texto) y no sólo se centrarán en palabras y oraciones aisladas, así finalmente el modelo interactivo sostiene que la comprensión del texto se alcanza a partir de la interrelación entre lo que el lector lee y lo que ya sabe sobre el tema. Interactúan como referentes el contexto, el texto y el lector, distinguiendo desde este enfoque diferentes etapas del proceso de la lectura.

1.4 Etapas del proceso de lectura Isabel Solé

Para Solé (1992), la lectura tiene subprocesos, entendiéndose como etapas del proceso lector: un primer momento, de preparación anímica, afectiva y de aclaración de propósitos; en segundo lugar la actividad misma, que comprende la aplicación de herramientas de comprensión en sí; para la construcción del significado, y un tercer momento la consolidación del mismo; haciendo uso de otros mecanismos cognitivos para sintetizar, generalizar y transferir dichos significados. Destacando la percepción de la lectura como proceso de adquisición de habilidades de carácter cognitivo, afectivo y conductual, tratada estratégicamente por etapas.

En cada una de ellas han de desarrollarse diferentes estrategias con propósitos definidos dentro del mismo proceso lector. Solé divide el proceso en tres subprocesos a saber: antes de la lectura, durante la lectura y después de lectura:

Antes de la Lectura: Como todo proceso interactivo, primero debe crearse las condiciones necesarias, en este caso, de carácter afectivo. O sea el encuentro anímico de los interlocutores, cada cual con lo suyo: Uno que expone sus ideas (el texto), y el otro que aporta su conocimiento previo motivado por interés propio.

Esta es en síntesis la dinámica de la lectura. En esta etapa y con las condiciones previas, se enriquece dicha dinámica con otros elementos sustantivos: el lenguaje, las interrogantes e hipótesis, recuerdos evocados, familiarización con el material escrito, una necesidad y un objetivo de interés del lector, no del maestro únicamente.

Durante la Lectura: Es necesario que en este momento los estudiantes hagan una lectura de reconocimiento, en forma individual, para familiarizarse con el contenido general del texto. Posteriormente, pueden leer en pares o pequeños grupos, y luego intercambiar opiniones y conocimientos en función al propósito de la actividad lectora.

Destacando Solè que es un quehacer en torno a una función integradora, siendo un auténtico momento para que los estudiantes trabajen los contenidos transversales, valores, normas y toma de decisiones; sin depender exclusivamente del docente. Claro está que él, no es ajeno a la actividad.

Sus funciones son específicas, del apoyo a la actividad en forma sistemática y constante.

Después de la Lectura: De acuerdo con el enfoque socio-cultural Vigotsky, L. la primera y segunda etapa del proceso propiciará un ambiente socializado y dialógico, de mutua comprensión. La actividad ha de instrumentalizar el lenguaje como herramienta eficaz de aprendizaje, de carácter interpsicológico.

En esta etapa todavía está vigente la interacción y el uso del lenguaje, cuando se les propone a los estudiantes la elaboración de esquemas, resúmenes, comentarios, etc. Aquí presentan el trabajo es más reflexivo, crítico, generalizador, metacognitivo, metalingüístico; o sea que el aprendizaje entra a un nivel intrapsicológico. La experiencia activada con el lenguaje se convierte en imágenes de carácter objetivo; los que vienen a integrarse a los esquemas mentales del sujeto, para manifestarse luego en su personalidad (formación integral). El fin supremo en todo aprendizaje significativo es eso, formar nuevas personas razonadoras, críticas, creativas, con criterios de valoración propios al cambio.

1.5 Estrategias para la comprensión lectora

La comprensión lectora desde esta perspectiva es el proceso mediante el cual el lector establece relaciones interactivas con el contenido de la lectura, vincula las ideas con otras anteriores, las contrasta, las argumenta y luego saca conclusiones personales. Estas conclusiones de información significativa, al ser asimiladas y almacenadas por el lector, enriquecen su conocimiento, destacando que esta perspectiva postula que “Sin comprensión no hay lectura”. Por tanto, la lectura para la comprensión, no puede ser superficial o vaga. Debe ser activa, exploratoria, indagatoria, donde la conexión o enlace que se efectúe con otros conocimientos ya adquiridos, proporcione nuevas ideas que sean importantes y con alto grado de significación para el lector.

Desde el punto de vista del lector, el lenguaje es información brindada por medio de códigos que deben ser procesados. Los procesamientos mentales son básicamente perceptivos, de memoria y cognoscitivos y suponen una capacidad de inteligente

potencial, por lo tanto la comprensión durante la lectura consiste en el despliegue de un conjunto de actividades que tienen por finalidad la extracción o elaboración del significado. Resultando evidente que la comprensión o habilidad de los sujetos para procesar información semántica es solo uno de los procesos de lectura a ser analizado, ya que estos implican, además, habilidades para el manejo de otros niveles de información lingüística como son el fonológico, el sintáctico y el pragmático. La lectura exige el manejo secuencial y/o simultáneo de información específica correspondiente a los diferentes niveles de estructuración del mensaje.

Entre algunas de las habilidades que se postulan como subyacentes a la comprensión lectora, pueden mencionarse: conocimiento léxico, identificación de ideas centrales, habilidad para hacer inferencias, habilidad para establecer generalizaciones, comprensión literal y comprensión de la intención del autor.

Es por eso que Solé (1996), divide el proceso de la lectura en tres subprocesos a saber: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Solé recomienda que cuando uno inicia una lectura se acostumbre a contestar las siguientes preguntas en cada una de las etapas del proceso, antes de la lectura; ¿Para qué voy a leer? (Determinar los objetivos de la lectura), ¿Qué sé de este texto? (Activar el conocimiento previo), ¿De qué trata este texto?, ¿Qué me dice su estructura? (Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto). Resaltando la importancia de durante la lectura; formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto, aclarar posibles dudas acerca del texto, resumir el texto, releer partes confusas, consultar el diccionario y pensar en voz alta para asegurar la comprensión. Después de la lectura; hacer resúmenes, formular y responder preguntas, recontar y utilizar organizadores gráficos.

Destacando que los enfoques que de forma más extendida se utilizan o utilizaban tanto en la enseñanza de la lectura como en la enseñanza de la comprensión lectora, (el enfoque ascendente) se inicia con el reconocimiento de las unidades lingüísticas más pequeñas (letras, palabras...) hasta llegar a las unidades superiores (frases, oraciones), creían que la comprensión tendría lugar de forma automática. Y en el enfoque descendente se apuesta, porque el hecho de que la comprensión de un texto comienza con hipótesis o predicciones que provienen de sus experiencias pasadas, su conocimiento del lenguaje y del mundo. Y siendo el enfoque interactivo el que concibe la comprensión como un proceso a través del cual el lector elabora un significado en interacción con el texto. Lector y texto tienen la misma importancia, aunque otorga gran importancia a los conocimientos

previos del lector a la hora de enfrentarse a cualquier tipo de texto, destacando que según su función los niveles de comprensión lectora pueden ser: de decodificación, el cual consiste en el reconocimiento de palabras y la asignación el significado fonético que se refiere a la pronunciación y el significado de las palabras es un prerrequisito para alcanzar la comprensión lectora. Mientras, el nivel de comprensión literal: hace énfasis en el entendimiento de la información explícita que contiene el texto, si el estudiante no esta en la capacidad de entender la información tendrá problemas para ascender al otro nivel.

1.6 Niveles de comprensión lectora.

Por lo tanto continuando en este rubro encontramos que se habla de niveles de comprensión lectora los cuales deben entenderse como procesos de pensamiento que tienen lugar en el proceso de la lectura, los cuales se van generando progresivamente; en la medida que el lector pueda hacer uso de sus saberes previos, los niveles de comprensión lectora son:

Nivel Literal o comprensivo Reconocimiento de todo aquello que explícitamente figura en el texto (propia del ámbito escolar). Implica distinguir entre información relevante y secundaria, encontrar la idea principal, identificar las relaciones de causa – efecto, seguir instrucciones, identificar analogías, encontrar el sentido a palabras de múltiples significados, dominar el vocabulario básico correspondiente a su edad, etc. para luego expresarla con sus propias palabras.

Destacando que mediante este trabajo el docente comprueba si el alumno puede expresar lo que ha leído con un vocabulario diferente, si fija y retiene la información durante el proceso lector y puede recordarlo para posteriormente explicarlo.

Nivel Inferencial: Se activa el conocimiento previo del lector y se formulan hipótesis sobre el contenido del texto a partir de los indicios, estas se van verificando o reformulando mientras se va leyendo.

La lectura inferencial o interpretativa es en sí misma "comprensión lectora", ya que es una interacción constante entre el lector y el texto, se manipula la información del texto y se combina con lo que se sabe para sacar conclusiones. Esto permite al maestro ayudar a formular hipótesis durante la lectura, a sacar conclusiones, a prever comportamientos de los personajes y a realizar una lectura vivencial.

Nivel Criterial: En este nivel de comprensión el lector después de la lectura, confronta el significado del texto con sus saberes y experiencias, luego emite un juicio crítico valorativo y la expresión de opiniones personales acerca de lo que se lee. Puede llevarse en un nivel más avanzado a determinar las intenciones del autor del texto, lo que demanda un procesamiento cognitivo más profundo de la información.

Destacando que existe un acuerdo generalizado en considerar que las estrategias responsables de la comprensión durante la lectura que se pueden fomentar en actividades de lectura compartida son las siguientes: formular predicciones del texto que se va a leer, plantearse preguntas sobre lo que se ha leído, aclarar posibles dudas acerca del texto y resumir las ideas del texto. De lo que se trata es que el lector pueda establecer predicciones coherentes acerca de lo que va leyendo, que las verifique y se implique en un proceso activo de control de la comprensión.

1.7 Propuestas para la enseñanza de la comprensión lectora

Como exponentes de los anteriores criterios destacamos las aportaciones de David Cooper e Isabel Sole quienes matizan que la enseñanza de la lectura debe proveer a los alumnos de las estrategias que les permitan abordar diferentes textos académicos y cotidianos, con diferentes intenciones (disfrutar, aprender, resolver un problema concreto, enriquecer el vocabulario, manejar o dominar un tema, adquirir más cultura general, conocer el mundo intelectual) Aquí se trata de que los estudiantes cuando estén frente a un texto, cumplan seis acciones fundamentales:

- Comprendan los propósitos de la lectura: ¿Qué he de leer?, ¿Por qué he de leer?, ¿Para qué he de leer?
- Aporten a la lectura sus conocimientos previos, sus intereses, sus motivaciones y todo su ser para aprender.
- Diferencien la información esencial del texto y la menos relevante.
- Valoren la coherencia del texto, su sentido y si responde a las expectativas.
- Comprueben el proceso comprensivo del texto mediante la recapitulación, revisión e interrogación: ¿Cuál es la idea principal de cada párrafo?, ¿sigo el hilo argumental?

-Intenten y elaboren inferencias de diferentes tipos (interpretaciones, hipótesis y conclusiones): ¿Cuál podría ser la solución al problema que aquí se plantea?, ¿cómo puedo asimilar mejor el tema tratado, y otras interrogantes.

Siendo importante destacar que para dominar estas estrategias, el estudiante necesita participar en variadas actividades de la lectura, destacando que el desarrollo del léxico. La mejor forma de desarrollar el léxico es haciendo que el estudiante use como herramienta el lenguaje oral y el lenguaje escrito. El lenguaje oral es una herramienta que le permitirá al estudiante interiorizar los términos y sus significados en su memoria. Esta actividad se puede ejercitar mediante la creación de un cuento, una fábula, una parábola, un refrán, los trabalenguas y otras especies narrativas; después el estudiante lo relata oralmente. Además de esto el estudiante pone en evidencia haciendo una exposición o sustentación de un tema o cualquier asunto académico.

El lenguaje escrito es un medio que hace posible que el estudiante fije en su cerebro los términos aprendidos. Mediante el lenguaje escrito, el estudiante pone en actividad su motricidad gráfica; puede imaginar o crear, con los nuevos términos aprendidos, algún cuento, una historia, una fábula, una parábola, un refrán, un trabalenguas o cualquier especie narrativa. Subrayando que en las actividades para el dominio del vocabulario o riqueza léxica existen tres etapas en la actividad de la lectura: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura, cada una de estas etapas tiene sus respectivas actividades. Destacando que los estudios sobre la comprensión de la lectura de Isabel Solé y sobre el proceso de escritura de Anna Campos coinciden en destacar que leer y escribir solo se desarrollan plenamente si parten de una situación de comunicación en la que el lector y el escritor se sienten implicados, destacando en la mayoría de los docentes la siguiente interrogante: ¿Qué estrategias es necesario enseñar? Respondiendo esta perspectiva, que es necesario enseñar las estrategias que permiten dotarse de objetivos concretos de lectura y aportar a ella los conocimientos previos relevantes: comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura; activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido de que se trate (en relación con el contenido, el tipo de texto, etc.).

Siendo estrategias que permitan establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar medidas ante errores o fallos en la comprensión: elaborar y probar inferencias de diverso tipo: interpretaciones, predicciones, hipótesis y conclusiones; evaluar la consistencia interna del contenido que

expresa el texto y su compatibilidad con el propio conocimiento y con el 'sentido común'; comprobar si la comprensión tiene lugar mediante la revisión/recapitulación periódica y la auto interrogación. Otras dirigidas a resumir, sintetizar y extender el conocimiento obtenido mediante la lectura y dirigir la atención a lo que resulta fundamental en función de los objetivos que se persiguen; establecer las ideas principales, y elaborar resúmenes y síntesis que conduzcan a la transformación del conocimiento: que integran la aportación del lector, quien mediante el proceso de lectura/redacción puede elaborar con mayor profundidad los conocimientos adquiridos y atribuirles significado propio, para lo cual es necesario manejar de manera hábil las diferentes actividades que dirigirán dicha lectura, para lo cual líneas anteriores presentamos la propuesta de Isabel Solè, ahora toca considerar lo que nos propone David Cooper.

1.7.1 Propuesta de David Cooper

Actividades antes de la lectura

Según J. David Cooper (1990) la enseñanza previa del vocabulario permite alcanzar tres objetivos bien definidos:

- Una ayuda para que los alumnos aprendan el significado de las palabras relevantes dentro del texto.
- Una ayuda para que los estudiantes aprendan a pronunciar cualquier concepto clave que pueda causarles dificultades a través de la lectura.
- Una ayuda para que los alumnos desarrollen una amplia reserva de vocabulario significativo que eventualmente habrá de convertirse en vocablo reconocible al instante.

En la planificación de la actividad de la lectura, una tarea fundamental que el maestro debe hacer es seleccionar unas pocas palabras, como mínimo cinco y como máximo diez; según sea la dificultad del texto. Los estudiantes buscarán en el diccionario, se comentarán oralmente y el docente guiará para determinar el significado preciso de cada término. Después de esto, los estudiantes relacionarán cada término con los conocimientos previos que posee sobre el tema a tratarse y evocarán tales conocimientos mediante las palabras indicadas. Se formularán predicciones o anticipaciones que se comprobarán con la fase siguiente, es decir, en el acto mismo de la lectura. El estudiante puede desarrollarlo en su cuaderno: definirlo, formar textos breves, organizarlo o dividirlo

por temas; los nuevos términos que van apareciendo para incrementar cada apartado con el significado de dichas palabras. Así por ejemplo puedo seleccionar cinco palabras como: cebolla, zanahoria, lechuga, tomate, betarraga; los estudiantes definen estas palabras con la ayuda del diccionario, en sus cuadernos; después el docente pide a los estudiantes que asocien con un tema que incluyen estos términos (las hortalizas o verduras).

Actividades durante la lectura

Para Cooper (1990) no es posible enseñar a los estudiantes todas y cada una de las palabras con que habrán de toparse en la lectura. Por tanto se les debe enseñar ciertas habilidades que les permitan determinar, por cuenta propia, el significado de los términos. Estas habilidades incluyen las claves contextuales, el análisis estructural-morfológico (prefijos, sufijos, palabras de base, raíces verbales, terminaciones inflexivas, palabras compuestas y contracciones) y el uso del diccionario. Es muy saludable que esta fase del proceso lector se lleve a cabo en forma colectiva, en mutua interacción entre el docente y estudiante; aquí cada quien asume su rol: el alumno construye y refuerza sus conocimientos previos en la interacción con el texto; y, el maestro formula preguntas sobre el mensaje escrito y clarifica las dudas que se presenten durante el proceso. Además el docente guiará a los estudiantes para determinar el significado de las palabras, utilizando las claves textuales.

En lo que respecta al vocabulario propiamente dicho, Cooper sugiere algunas actividades como:

- Subrayar algunos términos con mayor dificultad y buscarlo en el diccionario, escogiendo la acepción correcta de acuerdo al contexto que presenta la lectura.
- Relacionar dichos términos, comprobar si están los fundamentales y razonar; igualmente, si falta alguno. También se debe tener en cuenta la adecuación del vocabulario al tema.
- Expresar con sus propias palabras giros o frases del texto; es decir, recrearlos.
- Sustituir una palabra por otra más precisa.
- Descubrir si el autor ha inventado o creado alguna palabra. Comprobar con la ayuda del diccionario si esa palabra fue inventado por el escritor o si el estudiante desconoce el significado de la palabra.

Entonces, Cooper propone tres habilidades fundamentales que constituyen la base para que el estudiante incremente su vocabulario y le permita deducir el significado durante la lectura: las claves contextuales, el análisis estructural-morfológico, y el uso del diccionario.

Las claves contextuales de las palabras en la lectura:

Mediante las claves contextuales el estudiante puede deducir el significado de las palabras, apoyándose en las palabras que les son familiares y que le rodean a esa palabra desconocida dentro de una frase, una oración, un párrafo o un discurso. Aquí el estudiante puede intuir el significado de la palabra, sin antes haber revisado el diccionario. La palabra nueva se extrae en el contexto oracional y no aisladamente para asimilar mejor el significado.

El análisis estructural- morfológico de las palabras en la lectura:

Por medio del análisis estructural-morfológico de la palabra, podremos observar las raíces verbales, sufijos, prefijos, derivaciones, composiciones y otros aspectos morfológicos (accidentes gramaticales, categorías gramaticales y otros). Este análisis es muy importante y esencial desarrollarlo en la escuela primaria y secundaria. Así por ejemplo, los estudiantes pueden formar o derivar otras palabras de una principal (santo: santito, santuario, santísimo, santiamén, santos...); palabras con prefijos como: reemplazar, reorganizar, reestrenar, reestructurar, reanimar, etc. Esta parte es tediosa pero vale la pena hacerlo en forma de una actividad lúdica con los estudiantes para que se familiaricen con la estructura morfológica de las palabras.

El uso del diccionario:

En una actividad de lectura siempre se recurrirá al auxilio del diccionario. Es fundamental que el docente incentive el uso del diccionario en la escuela secundaria. Del uso sabio y eficiente del diccionario dependerá el desarrollo del léxico. Al respecto, Cooper aconseja a los docentes lo siguiente:

- Enseñe a sus alumnos a utilizar el diccionario.
- Enseñe a sus estudiantes a utilizar el diccionario en sus lecturas y en su actividad escrita.
- Enseñe a sus alumnos a utilizar el diccionario en todas las asignaturas escolares.

-Enseñe a sus estudiantes con su ejemplo, porque usted también como docente siempre consulta al diccionario para verificar el significado correcto y la ortografía de muchas palabras.

Actividades después de la lectura:

Una vez terminado de leer el texto, se pueden efectuar una serie de actividades acerca del léxico que serán de mucha utilidad para afianzar en la comprensión de un texto escrito; además enriquecer y desarrollar el léxico para un buen proceso de encodificación y decodificación de los mensajes en la comunicación lingüística. Entre estas actividades, según Cooper, están las siguientes:

- Definir adecuadamente las palabras cuyos significados se desconocen.
- Elaborar ejercicios de sinónimos y antónimos de las palabras definidas.
- Escribir textos breves, generalmente oraciones con dichas palabras.
- Desarrollar ejercicios de paronimia, homonimia y polisemia con las palabras definidas.
- Formar familias de palabras o derivarlas.
- Formar los campos semánticos y los términos excluidos. -Para una mejor asimilación del vocabulario, pueden construirse frases y oraciones con sentido a partir de algunas palabras desordenadas (como máximo diez palabras) tomadas del texto leído.
- Finalmente, el alumno podrá ir formando su propio archivo personal de vocabulario, mediante una ficha individual de cada palabra desconocida o interesante; anotando su significado, sinónimo, antónimo, parónimo, homónimo, polisemia y otros ejercicios similares.

1.8 El hábito por la lectura y la formación de lectores ¿son cuestiones posibilitadas a partir del cambio de enfoque de planes y programas de educación primaria?

El plan y programas de estudio de educación primaria (SEP-1993) plantea que el cambio más importante en la enseñanza del español radica en la eliminación del enfoque formalista cuyo énfasis, se situaba en el estudio de “nociones de lingüística” y en los principios de la gramática estructural, destacando que uno de los propósitos centrales es que los niños adquieran el hábito de la lectura y se formen como lectores que reflexionen

sobre el significado de lo que leen y puedan valorarlo y criticarlo, que disfruten de la lectura y formen sus propios criterios de preferencia y de gusto estético. Al respecto y con base a lo enunciado en los apartados que conforman el presente capítulo pensamos que no es posible que los niños adquieran el hábito por la lectura y se formen como lectores, con el hecho de cambiar un enfoque por otro siendo demasiado ilusorio esperar que los niños disfruten de la lectura y formen sus propios criterios de preferencia y de gusto estético, con la eliminación de un enfoque lo cual se refleja si consideramos que tales bondades hasta la fecha no se han conseguido lo cual se deba posiblemente a los ambiciosos propósitos como son: la adquisición del hábito de la lectura, la formación de lectores y el disfrute de la lectura.

Destacando que la perspectiva que se encuentra supliendo a la anterior ha concentrado la mayor parte de sus esfuerzos en el desarrollo de la comprensión lectora, afirmando que es posible enseñar la comprensión, lo cual consideramos, significa enseñar a los alumnos cómo han de razonar al abordar un texto y como aplicar tales procesos al leer, ubicando la comprensión lectora como un proceso a través del cual el lector elabora el significado interactuando con el texto, lo cual depende de que el lector sea capaz de entender el texto y de relacionarlo con experiencias pasadas. Sin embargo, pensamos que la importancia concedida desde esta perspectiva a la comprensión lectora, no contribuye realmente a los propósitos expuestos en el plan y programas de educación básica (sep 1993), porque a fuerza de repetir y exaltar incansablemente la comprensión lectora, surge la sospecha que es la comprensión lo que precisamente se está pasando por alto al encuadrarla como condición previa e indispensable para la lectura, racionalizando cada vez más el acto de leer privilegiando con ello el carácter funcional de la lectura. Por lo tanto, consideramos que desde estas perspectivas se concibe la lectura básicamente como competencia entendiendo dicha noción como actividad que consiste en el desarrollo de habilidades y estrategias tendientes a favorecer la actuación léxica a partir de una lectura sencilla que consta de tres momentos: antes, durante y después de la lectura.

Cada momento integrado por diversas actividades para que el estudiante mejore sustancialmente la permanencia y fortaleza de la competencia y actuación léxica, mediante la selección de ciertos puntos importantes que engloban actividades como contextualizar significados, buscar significados en el diccionario, identificar la categoría

gramatical y su accidente, determinar el campo semántico, elaborar una oración gramatical, crear una composición breve, etc.

Observando que desde esta postura se resalta la necesidad del desarrollo léxico como una especie de variable dependiente que consiste en el aprendizaje sustancial y paulatino del significado de palabras nuevas para enunciar cualquier concepto clave con facilidad, acumulando la necesaria reserva del vocabulario para el manejo adecuado de la competencia y actuación léxica, en distintas situaciones comunicativas, encontrando eco desde este enfoque las loables intenciones que enarbolan la necesidad que los niños aprendan a leer leyendo, a escribir escribiendo y a hablar hablando, en actividades que representen un interés verdadero para ellos, lo cual indudablemente consideramos cierto, pero pensamos que al estar tan preocupados en la búsqueda de la tan anhelada comprensión lectora se infunde una especie de distanciamiento con la lectura que provoca precisamente el efecto contrario que sería la resistencia a leer, por lo tanto en el siguiente capítulo abordaremos la lectura desde la perspectiva de aquellos que sin buscar tantas formulas refieren la lectura como formación destacando la dimensión formativa anclada en la visión de Jorge Larrosa quien sitúa como punto central de su pensamiento la dimensión subjetiva del proceso de leer, lo cual consideramos brinda la posibilidad de pensar la pasión y la seducción como elementos constitutivos en la iniciación de lectores en educación primaria.

CAPÍTULO 2

DIMENSIÓN FORMATIVA DE LA LECTURA

El presente capítulo está destinado a la significación y resignificación de la lectura desde la dimensión formativa, abordando para ello el pensamiento de Jorge Larrosa, quien destaca la dimensión subjetiva del proceso de leer, vislumbrando desde dicho enfoque la posibilidad de pensar y retomar la pasión y la seducción como elementos constitutivos para la iniciación de lectores, ubicando para ello, la lectura en una dimensión intermedia entre el razonamiento y la subjetividad haciendo uso del concepto de zona potencial o tercera zona elaborado por Winnicott como el lugar en que radica tanto la pasión como la seducción fundados en los encuentros y desencuentros con la lectura.

2.1 Lectura estética o lectura eferente, esa es la cuestión

Existen diferentes formas de abordar un texto a través de la lectura, el presente apartado se centra en dos de las principales vertientes a escoger; de las cuales una se encuentra caracterizada por la disposición de un espíritu libre, abierto, que propicia el encuentro de algo que pudiera satisfacernos o interesarnos sin la intención prioritaria de aprender algo en particular, desvaneciendo la obligación imperante de recordar determinadas cosas para repetirlas más tarde como es el caso de la segunda postura, que en términos de Rosenblatt es llamada eferente, del latín eferre “llevar afuera”¹ caracterizada por el esfuerzo de selección y abstracción analítica de información, centrada en el uso de ideas o instrucciones para la acción teniendo como propósito central la obtención de información, corriendo el riesgo de reducir la lectura a una dimensión netamente informativa al priorizar ciertos datos y dejando de lado todo lo que pudiera entorpecer tal finalidad.

Dicho de otra manera lo que sucede en la segunda postura, lectura eferente, el lector se centra casi exclusivamente en lo que constituye la utilidad inmediata, es decir, los encargos previos a la lectura siendo una postura válida si intentamos conocer la ubicación de tal o cual dirección, cuántos gramos de mantequilla requerimos para preparar un pastel o necesitamos el número telefónico de la familia Pérez que vive en Querétaro, en tales casos sería superfluo, ridículo y hasta inconveniente, perder el tiempo

¹ Rosenblatt, Louise. *La literatura como exploración*. p, 59.

interesándonos en el origen del nombre de la calle que estamos buscando proveniente, tal vez de la época de la Colonia o en las formas de industrialización de la mantequilla y de otros derivados lácteos o las razones históricas que llevaron a la familia Pérez a radicar en Querétaro... un caso concreto en el cual hacemos uso de esta postura es al estudiar para un examen con la única intención de obtener una nota aprobatoria, en esta situación tratamos de leer lo menos posible procurando no irnos por las ramas, es decir, descartamos todo lo que no esté directamente relacionado con la información que requerimos extraer; debido a que el propósito de dicha lectura sería obtener el mayor monto de información con el menor esfuerzo posible, destacando que el mayor esfuerzo que exige ese tipo de lectura radica en la intención o mejor dicho en la necesidad de aprender aquello que no nos despierta interés alguno, es decir, no satisface una inquietud, una expectativa personal, sino que se hace por conveniencia o por obligación, por una demanda o encargo netamente extrínseco. En dichas circunstancias resulta comprensible que lo que se desee sea salir en el menos tiempo posible de la actividad lectora, cerrando el libro cuanto antes, pero por fortuna no siempre es así, debido a que cuando el tema de estudio coincide con nuestros intereses y expectativas personales la motivación por la lectura ya no es exterior a nosotros sino que viene de nosotros mismos convirtiéndose en una necesidad intrínseca que nos lleva a imaginar, profundizar, indagar y reflexionar sobre un texto que se torna atractivo.

De modo que a una postura “eferente” que resulta propia a la preparación para un examen se superpone una postura “estética” que añade factores afectivos y emocionales los cuales enriquecen el conocimiento, transformándolo en experiencia, propiciando con ello el aprendizaje. Por lo tanto la lectura, que combina ambas posturas, resulta más provechosa en relación a una lectura meramente eferente, lo cual encontramos claramente demostrado cuando observamos que el adulto generalmente fuera del ámbito académico les lee a los niños o relata sus lecturas o experiencias simplemente para compartir aquello que le ha gustado, interesado, fascinado o incluso apasionado, constituyendo un verdadero goce recordar aquello que la lectura le ha mostrado e incluso le ha hecho vivir, resultando paradójico que aunque la intención no es el enseñar algo en particular y mucho menos apremia la necesidad de evaluar, es cuando más se aprende y más apto se está para charlar sobre aquello que nos han compartido, debido a que de manera inconsciente aquel que nos ha compartido su fascinación por la lectura se encuentra anclado en la segunda postura, lectura estética la cual es la puerta de acceso

al mundo de lo escrito, al ser la única capaz de promover la imaginación, la abstracción, y enriquecer el pensamiento, al estar impulsada y promovida por una motivación intrínseca abordando el texto sin la obligación de extraer información. Siendo esa libertad y autonomía lectora la que posibilita al lector construir su propio proceso de lectura ubicándose como protagonista de la misma, debido a que en el curso de la lectura, el lector establece un juego de transacciones², en las que lector y autor intercambian conocimientos y vivencias. Jean Foucambert denomina “lectura reflexiva” a este tipo de lectura, porque al tiempo que el lector recibe determinada información, la procesa, la cuestiona y accede a la dimensión estructural de los temas, más allá de lo superficial. Por su parte, Jorge Larrosa habla de una lectura que es capaz de transformar al lector, en oposición a una lectura que cumple exclusivamente con la función de informar, definiendo el contraste entre una lectura informativa y una lectura formativa, sin embargo consideramos prioritario destacar que lectura estética, lectura reflexiva y lectura formativa pueden asimilarse en un solo concepto al tratarse de una lectura en la cual el lector obtiene los beneficios que sólo la lengua escrita puede aportar, siendo esta lectura la que abrirá las puertas al niño del mundo de lo escrito, porque a diferencia de la lectura eferente (informativa) esta lectura no produce cansancio, por el contrario, incita a leer más, a no dejar el texto que nos tiene aprisionados. Es esta lectura, y sólo ella, la que establece entre el texto y el lector un vínculo tanto cognitivo como afectivo entre el lector y el autor constituyendo un intercambio fecundo, pero sobre todo establece un diálogo sincero y enriquecedor del lector consigo mismo favoreciendo su desarrollo individual y social desarrollando posiblemente la creatividad, la imaginación y el pensamiento abstracto del lector.

Por consiguiente, cuando el adulto lee al niño o comparte sus lecturas desde la perspectiva estética es como si éste leyera con la intención única de compartir aquello que lo ha seducido de tal modo que desea recordarlo y enunciarlo una y otra vez, teniendo el profesor de cualquier nivel educativo, la excelente oportunidad de leer y de compartir en compañía de sus alumnos todo tipo de textos tanto informativos como narrativos posicionado en una postura estética, pero ¿que pasa si el docente sólo lee en forma eferente?, ¿cómo podría gustarle la lectura a alguien que sólo sabe leer en forma

² Optamos por el término transacción en vez de interacción, debido a que el término interacción por lo general ha estado asociado con la noción de entidades predefinidas, separadas que actúan una sobre la otra. La metáfora subyacente en este caso es la máquina. En cambio el término transacción responde a los avances de la filosofía de la ciencia y se usa para designar un proceso por el cual los elementos son aspectos o fases de una situación total. La metáfora subyacente es orgánica, tal como se observa desde la perspectiva ecológica, a los seres humanos en una relación recíproca con el ambiente natural. Ibid., p.53

eferente? porque consideramos que quien lee prioritariamente de esta manera, corre el riesgo de considerar la lectura como una actividad engorrosa, una actividad que cansa, que sólo se hace si se tiene necesidad de obtener algún tipo de información, posiblemente por eso algunos hemos optado en alguna momento de nuestra vida por no leer, agravándose un tanto el asunto porque si bien el docente acostumbra leer desde una postura estética ¿cómo podrá estar seguro de que cuando lee en el salón de clases, adoptará una postura estética y no eferente? consideramos que esta encrucijada puede ser resuelta simplemente al compartir un texto que ha gustado, un texto que el docente ha leído y apreciado en forma estética, siendo ésta una regla de oro cuyo cumplimiento está en la base del desarrollo lector, ya que de esta manera el docente lector facilita la adopción de una postura estética, porque el niño no siente la obligación de contestar en forma correcta a las indagatorias del adulto. Al sentirse libre, podrá apreciar lo que verdaderamente es de su interés, lo que satisface sus expectativas, profundizar en sus reflexiones, dejar volar su imaginación, dar rienda suelta a su creatividad y desarrollar por esta vía la dimensión abstracta del pensamiento, conformando una situación radicalmente diferente a la situación en la cual el maestro al leer un cuento o cualquier tipo de texto en la escuela lo hace para que el niño aprenda algo del texto o con el propósito de evaluar su comprensión. Entonces el reto sería que cuando el niño abordará cualquier material escrito, ya sean las instrucciones de un manual, un ensayo filosófico, una reseña periodística, un artículo científico, un texto de química o de física, una poesía o una carta de amor, un cuento o una novela, se propiciara un encuentro placentero con el texto, acortando el continuo que va de la postura eferente a la postura estética.

2.1.2 La lectura como formación* ; el carácter subjetivo de la lectura.

En términos generales destacamos que al leer establecemos relación con el otro y con uno mismo marcando una diferencia fundamental que caracteriza a la lectura formativa o estética, en comparación con la lectura puramente informativa o eferente reducida en la mayor parte de los casos al mandato imperioso de la resolución de problemas al

*Resulta necesario, de acuerdo al discurso trabajado con relación a la Pedagogía, destacar que el concepto de formación aquí retomado proviene de las nociones de Gadamer expuestas en su libro *Verdad y método*, ya que, como es sabido Gadamer explica que con respecto al contenido de la palabra formación; **La formación pasa a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de la cultura, designando en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre...**destacando que... **el resultado de la formación no se produce al modo de los objetivos técnicos, sino que surge del proceso interior de la formación y conformación y se encuentra por ello en un constante desarrollo y progresión...** por tanto, **la formación no reconoce objetivos que exteriores, debido a que; en la formación uno se apropia por entero de aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma. En esta medida todo lo que ella incorpora se integra en ella pero lo incorporado en la formación no es como un medio que haya perdido su función. En la formación alcanzada nada desaparece, sino que todo se guarda.** Gadamer, Hans-Gerg. *Verdad y método*, pp. 38-48.

concentrar la mayor parte de los esfuerzos en la búsqueda de soluciones, entendiendo estas como conocimientos correctos, procedimientos efectivos, estrategias ganadoras, técnicas calculadoras, métodos que otorguen resultados concretos, sustentándose para ello en la lógica de la fabricación, la lógica de la utilidad, aquella que afirma que los medios justifican el fin, racionalidad que no nos interesa por el momento, resaltando que si nos ubicamos en la lógica de los problemas afirmaríamos que se lee para cubrir requerimientos curriculares, es decir, al final estaríamos corroborando que se lee para resolver problemas artificiales planteados como tareas académicas; o tal vez que se lee para distraerse, conformando con ello una lógica parcelaria que no podría generalizarse, es decir, que no podría dar cuenta de situaciones más allá de las enunciadas como fin de la lectura.

Por el contrario, si destacamos la perspectiva formativa al ***pensar la lectura como algo que nos forma (o nos de-forma o nos transforma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión con aquello que somos.***⁴ Devolvemos a la lectura la vitalidad y vigencia que la caracteriza al contribuir al entendimiento y comprensión del mundo que nos ha tocado vivir, a través del discurso y de la acción, lo cual implica entrar en relación con el otro a partir de las experiencias que favorece la lectura, en las cuales la acción siempre tiene un inicio, pero nunca sabemos cuándo ni dónde acaba, característica que la hace más humana, ya que a diferencia de la lógica de la fabricación que sigue el plan de lo previsible, de lo programado, al postular que las cosas hechas tienen un inicio y un final que es el producto acabado niegan el carácter subjetivo de la acción humana, sin embargo la lectura vislumbra un acercamiento con el lector en la medida en que el segundo logre distanciarse de finalidades utilitarias favoreciendo en cambio una reflexión sobre las experiencias vividas, que conlleve la necesidad de interesarse por las acciones prácticas y no tan prácticas de la vida cotidiana que lo llevan a construir cierta relación con la lectura al intentar captar el carácter reflexivo de su propia experiencia retomando ante todo el carácter subjetivo de la misma.

Así, la relación del lector apasionado, forma parte de una relación apasionada, que conlleva el sumergirse en el interior de si mismo en la búsqueda de la reflexión sobre lo experimentado, al trasladar a la conciencia reflexiva la naturaleza de los acontecimientos experimentados en el mundo de la vida cotidiana, teniendo la ocasión de transformarnos o

⁴ Larrosa, Jorge. *La experiencia de la lectura, Estudios sobre literatura y formación.* p.26

rehacernos, en el sentido auténtico del Bildung (formación), ya que como lo enuncia Larrosa ***Pensar la lectura como formación implica pensarla como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector: no sólo con lo que el lector sabe sino con lo que es...***⁵

Por ello, al retomar la lectura como formativa destacamos la participación necesariamente consciente por parte del lector, debido a que comprender necesariamente es auto comprenderse, reparando en la característica de reflexividad del lenguaje en general, y de la lectura en particular, subrayando que el viaje que se da a través de la lectura, es un viaje que si bien inicia con ella, no termina con las peripecias, con el relato, con la relación exterior, sino que por el contrario, supone un movimiento hacia el interior de sí mismo, un encuentro reflexivo con un alter-ego, con el personaje de una narración que va en aumento y que no deja de ser *yo pero diferente* a la vez, teniendo lugar el despliegue de subjetividad, identificando la lectura con la creación, el deleite más que con la simple acumulación de información, brindándonos la posibilidad de conocer algo más de nosotros mismos.

En palabras de Jorge Larrosa; **para que la lectura se resuelva como formación es necesario que haya una relación íntima entre el texto y la subjetividad**⁶ es decir, no es posible considerar la lectura como un ente distanciado o diferenciado de nosotros mismos, debido a que la principal característica de la lectura, siguiendo la reflexión de Larrosa, es que necesariamente nos atañe, nos transforma o nos de-forma, a partir del contacto surgido en ella, con ella y para ella, habiendo un antes y un después de leer.

Un antes y un después de la lectura, ya que al término de la misma nos encontramos poseyendo algo más, algo que antes no teníamos, algo que nos ha dejado el encuentro mismo con la lectura, siendo este encuentro y esta transformación la principal diferencia entre concebir la lectura como un instrumento para conseguir conocimientos y concebirla como formación, destacando que no nos referimos al conocimiento en sí, sino a la forma en que es conceptualizado, definido, vivido, he ahí la relevancia y oportunidad de superar la brecha tan firmemente acuñada entre el conocimiento y el sujeto cognoscente tan imperante en el mundo de la ciencia y en el ámbito educativo, siendo necesario buscar perspectivas que nos permitan diluir o desaparecer dichas brechas.

⁵ Ibid., p.25.

⁶ Ibid., p. 28

Considerando el ámbito de la lectura como un ámbito excepcional para superar tales fisuras, ya que en palabras de Jorge Larrosa, pensar la lectura como formación; **sería intentar pensar esa misteriosa actividad que es la lectura como algo que tiene que ver con aquello que nos hace ser lo que somos** al ofrecer la posibilidad de transgredir el distanciamiento impuesto entre el conocimiento y el sujeto cognoscente distinguiendo esta cualidad como una de las principales diferencias entre el pensar la lectura como instrumento para conseguir conocimientos y vivirla como formación al evidenciar que el acto de leer, de aprender no está separado, distanciado, de nosotros mismos, no es aquello que pasa a los otros sino aquello que nos pasa a nosotros, distinguiendo así que en palabras de Arguelles **La lectura configura**⁷.

Configuración que conlleva una transformación que se da en el acto mismo de leer, englobando para ello todo tipo de lecturas y libros y no necesariamente los pertenecientes a la cultura canónica, es decir, la denominada cultura culta, sino que también contempla toda gama de letra impresa, llámese best seller, literatura popular, historietas, revistas de pasatiempos y frivolidades, comic erótico porno o semiporno, publicaciones marginales, etc. debido a que toda esta variedad de textos es lo que al final de cuentas configura al ciudadano actual, al integrar y sentar las bases de su formación o de-formación plasmadas en la configuración de su propio ser.

Por ende, en la presente investigación al preguntarnos por las relaciones construidas por el docente o docente en formación, con la lectura, no nos interesa indagar en sus hábitos, más bien nos interesa conocer y reconocer sus aficiones en torno a la lectura, distinguiendo como lo describe Arguelles que el hábito es un término canónico, con frecuencia canonizado bajo el concepto de adquisición y práctica permanente, remitiendo a los conceptos de repetición y costumbre. Mientras que la afición a diferencia del hábito se conjuga con inclinación y disfrute dando de esta forma un giro crucial a la noción sobre como concebir la lectura ya sea como hábito o afición, esclareciendo que las aficiones se encuentran más enmarcadas en un ámbito pasional al formar parte de la elección individual y su ejercicio más vinculado a las circunstancias personales de lo que lo están los hábitos, ya que el hábito se ejercita con rutina y frecuencia interrumpiéndose excepcionalmente, realizando ciertas actividades durante toda una vida, tal vez durante

⁷ Configurar es dar determinada forma a algo, por medio de la influencia, y la lectura configura siempre, porque bajo su influjo se conforma un tipo de persona que, con exceso de abstracción, denominamos lector aunque las formas de lectura sean múltiples, y los resultados de la acción de leer, diversos e impredecibles. Arguelles, Domingo. *Leer es un camino*. p. 23.

toda una vida laboral, aunque no nos guste, ni siempre, ni mucho. En cambio la inclinación reflejada en la afición puede ejercerse cotidianamente o no, practicarse con mayor intensidad una temporada y con menor dedicación en determinada época de la vida, sin constituir por ello algún tipo de remordimiento o culpa, por tanto las aficiones no admiten culpas ni reproches, nadie tiene por que sentirse mal si un día determinado no realizó su afición, no se trata de cumplir rutinas sino de desear el placer, que se obtiene en la afición.

Resultando interesante preguntarnos por las aficiones antes que por los hábitos cuando de lectura se trata, ya que hemos escuchado hasta el cansancio que imponer la lectura como materia obligatoria o deber insulso alejado de toda experiencia y pasión destaca ante todo un sentido práctico e instrumental resultando contraproducente si de lectores hablamos, pues de ese modo solamente se fomenta la idea de que la lectura es aburrida al asociarla con el deber perdiendo sus ingredientes principales: placer y libertad los cuales le son inseparables, indisociables, subrayando que la lectura es ante todo un acto libre que tiene que ver con la subjetividad y por lo tanto la individualidad, ya que en palabras de Harold Bloom **Leer es uno de los mayores placeres que puede proporcionar la soledad... hace que uno se relacione con la alteridad, ya sea la propia, la de los amigos o la de quienes pueden llegar a serlo.**⁸ por lo cual la lectura es ante todo una praxis personal, debido a que uno no puede mejorar de manera directa la vida de nadie leyendo, por el contrario se configurará así mismo no al otro, recayendo el impacto de la configuración en uno mismo, siendo esta la razón por la cual nos interesa acercarnos a las aficiones de los futuros docentes en torno a la lectura fuera de un ámbito académico, es decir, no nos interesa saber los libros que han tenido que leer como parte de su construcción académica, sino más bien aquellas lecturas que de una u otra forma los han acompañado y los acompañaran al encontrarse frente a un grupo de gente con la que compartirán su propio encuentro o desencuentro con la lectura, más allá de exigencias y propósitos enunciados en un plan de estudios, destacando que en la lectura como formación lo importante no es el texto sino la relación con el texto, relación que como expone Jorge Larrosa, **tiene una condición esencial: que no sea de apropiación sino de escucha**⁹, al darnos la oportunidad de que lo ofrecido en el texto y por el texto, no aparezca como ajeno, separado, diferenciado de nosotros, por el contrario se da la

⁸ Bloom, Harold. *Cómo leer y porqué*. p. 13.

⁹ Jorge Larrosa, Op, Cit., p. 30.

pauta para que aquello encontrado en el texto llegue a formar parte de lo que somos, de otra forma lo leído no nos configura al permanecer impávidos con actitud arrogante, erguidos frente a lo que leemos, siendo sujetos autoritarios que leen a partir de lo que saben, quieren o necesitan lo cual solidifica la conciencia frente a todo aquello que podría brindar experiencias diferentes.

Enfatizando que, **en la escucha uno está dispuesto a oír lo que no sabe, lo que no quiere, lo que no necesita. Uno está dispuesto a perder pie y dejarse tumbar y arrastrar por lo que sale al encuentro. Esta dispuesto a transformarse en una dirección desconocida.**¹⁰ Siendo esta actitud de escucha, caracterizada por un espíritu de apertura y de inclusión lo que posibilita vivir la lectura como formación entendiendo más concretamente la formación como experiencia, referida a lo que nos pasa¹¹, nos sucede, nos acontece, lo que de una u otra forma nos toca y nos transforma, transformación resultante de los diferentes encuentros o desencuentros con la lectura, subrayando la relación íntima entre el texto y la subjetividad pensando esa relación como experiencia la cual engloba todo lo que nos pasa, no lo que pasa a nuestro alrededor, sino lo que nos afecta a nosotros mismos, por ende el hecho de vislumbrar la lectura como formación conlleva no la apropiación sino la escucha abierta, que configura la lectura como experiencia.

2. 2 La pasión trabajada como categoría

Si bien, el trabajo que nos ocupa postula la pasión como elemento constitutivo de la experiencia lectora, la pregunta obligada sería a qué tipo de pasión nos referimos, pasión de quién, hacia qué o por qué, considerando dichas interrogantes en torno a la posibilidad de ubicar la pasión no solo como un elemento constitutivo sino como elemento indispensable en la experiencia de la lectura, comenzaremos por destacar que en términos generales concordamos con Aguirre, quien postula que **las pasiones son juicios que desatan elecciones**¹² elecciones que a su vez reflejan y dan cuenta de las pasiones que configuran al sujeto, las cuales conocemos y reconocemos a través del discurso que la pasión provoca, ya que dicho discurso delata, devela al sujeto en cuestión al mismo tiempo que lo constituye en tanto sujeto discursivo, es decir, en tanto sujeto

¹⁰ Idem.

¹¹ Destacando que todo lo que nos pasa puede ser considerado como un texto, porque todo tiene algo que decirnos. Y la formación implica necesariamente nuestra capacidad de escucha (o de leer) eso que tiene que decirnos. Ibid., p.29.

¹² Aguirre, Jorge. *Hermenéutica, ética de la pasión*. p., 12.

consciente y dueño de sus propias pasiones, entendiendo la pasión como una afección, esto es, el estado en que algo está afectado por una acción, quedando modificado o afectado aquello de que se trata.¹³

En ese sentido y en el caso concreto de la lectura dicha pasión o afección se ve reflejada al concebir la lectura como formación, entendiendo la formación como experiencia, es decir, como algo que nos atañe, nos involucra y nos transforma, existiendo un antes y un después de la lectura, ya que cuando un sujeto se encuentra afectado por la acción de leer, necesaria e inevitablemente esa acción se halla modificándolo o afectándolo a partir del momento en que el acto de leer constituye parte de su propia experiencia, lo cual se da cuando lo expuesto en el texto ya no le resulta ajeno, indiferente, por el contrario a pasado a formar parte del propio marco referencial lo cual le motiva a buscar y propiciar experiencias similares en los diferentes tipos de textos. Pero la pasión evidenciada a partir de juicios que desatan elecciones no emerge ni se sostiene de la nada, por el contrario se halla anclada como lo refiere Aguirre en **la mediación simbólica que se encuentra atravesada tanto en producir un sujeto pasional, como en los efectos pasionales que los sujetos llevan a cabo**¹⁴ es decir, la mediación simbólica es la que constituye al sujeto pasional por un lado, y al mismo tiempo conforma las elecciones manifestadas por el sujeto, por tanto la mediación simbólica resalta la independencia y autonomía del significante otorgando la posibilidad de conocer la intencionalidad, las aspiraciones y los deseos del sujeto pasional. Ya que la pasión se manifiesta y despierta a partir de un significante, significante construido en torno a la experiencia y subjetividad del sujeto, emanada de los diversos encuentros y desencuentros con la lectura, los cuales integran sus referentes conceptuales y contextuales.

Evidentemente si **el detonante de la pasión obedece a una mediación simbólica**¹⁵ la cual únicamente puede ser referida por el sujeto dueño de la experiencia, la pasión

¹³ La definición utilizada es de Brugger Walter, *Diccionario de Filosofía*. p., 2508 En el cual se establece que; **La pasión es una afección, esto es, el estado en que algo está afectado por una acción – como cuando algo está cortado está afectado por la acción de cortar-. En la pasión queda, pues, modificado o afectado aquello de que se trata. En el sentido más general posible la noción de pasión equivale a la noción de afección del ente.**

¹⁴ Al referirse a la mediación simbólica Aguirre destaca que la significatividad del símbolo ha sido invertida, debido a que el algoritmo propuesto por Saussure s/S en el que "s" significa "significante", siendo el "signo", "símbolo" o "representación" y "S" significa "significado" abarcando las realidades conocidas, ya no es el mismo debido a la independencia y autonomía del significante respecto al significado o referente, es decir, en un principio el significante hacía mención y representaba a un significado a una supuesta realidad existencialmente independiente de él, pero después el significante se ha convertido en el propio mundo, siendo el lenguaje su propio referente, y este no va más allá de la voluntad y representación de quien discurre. Ejemplificando lo anterior Aguirre enuncia como ejemplo, el hecho de que si antes deseaba comunicar a alguien que en el jardín de mi casa hay un árbol, utilizaba para tal efecto el término castellano árbol, ahora en cambio después de la autonomía del significante cuando se dice árbol puede ser que lo que se desee comunicar sea una sombra, un espacio de aire fresco, o nada más señalemos el lugar favorito para el perro el cual bien puede existir o no. *Ibid.*, pp. 14, 15, 16.

¹⁵ *Idem.*

entendida desde esta perspectiva naturalmente opera a través de la cadena de significantes contruidos por el individuo al ser de naturaleza simbólica. Por tanto la pasión se encuentra fundada en el deseo y búsqueda de algo que resulta significativo, por ejemplo en el caso de la lectura como formación podríamos decir que el significante lectura resulta más significativo que el hecho de satisfacer las exigencias curriculares, o cuando el significante de leer nos eleva más allá de la necesidad de recabar una serie de datos con la intención de cumplir con demandas escolares. Siendo esta significatividad sobre la que pretendemos reflexionar al entender que la pasión es causada por mediación simbólica, productora de un significante, que a su vez provoca un juicio el cual desemboca en una acción o elección pasional, evidenciando la importancia de hacer consciente la mediación simbólica, con el afán de hacer voluntario su efecto pasional recuperando la posibilidad de conducirlo de forma intencional y consciente como estrategia para la formación de futuros lectores, ya que se trataría de develar y compartir la propia pasión generada en torno a la lectura, actuando de esta manera por la pasión no en la pasión.

Proponiendo de esta forma trabajar la pasión desde la intencionalidad, destacando que las pasiones son interpretaciones derivadas de la mediación y representación simbólica, contruidas a partir de cosmovisiones, creencias y juicios orientados a la acción, por tanto las pasiones que tenemos por las personas, sobre los sucesos y hacia las cosas, implican necesariamente el tipo de significatividad y valor que les hemos otorgado a partir de cómo las percibimos y consideramos, dicho en palabras de Aguirre **las pasiones son una forma de estar y proyectarse a ser en el mundo**¹⁶ Entonces al referirnos a la pasión como categoría hermenéutica nos referimos a la posibilidad de interpretar y analizar la existencia o no de la pasión en torno a un objeto particular, constituyendo la lectura en este caso concreto dicho objeto interesándonos conocer no solo el objeto de la pasión determinado intencionalmente como resultado directo de un tipo específico de acercamiento al objeto, sino también los enunciados o juicios que a través de la mediación simbólica hicieron desembocar al objeto de pasión como deseable. Deseable para un sujeto en particular que a lo largo de su experiencia ha ido construyendo una cadena de significaciones las cuales lo han constituido como **un sujeto- pasión que al discurrir devela sus propias emociones y sentimientos y con ello se insinúa mucho**

¹⁶ Ibid., p. 23.

más de lo que el mero análisis lógico puede vislumbrar¹⁷, siendo en nuestra investigación el sujeto referido el docente o futuro docente ya que recordemos la investigación se centra en estudiantes de la UPN, los cuales constituyen nuestro sujeto-pasión a quienes pretendemos conocer y reconocer a partir de los significantes y significados construidos en torno a la lectura, inclinándonos por hurgar en sus gustos, elecciones y aficiones lectoras que dan cuenta de su ser antes de su deber ser, debido a que nos interesa conocer la relación construida o no construida con la lectura, partiendo de la premisa que solo se puede dar o mejor dicho compartir lo que uno tiene, refiriéndonos al gusto e interés por la lectura lo cual consideramos esencial para dejar de enunciar esas teorías tan perfectamente enunciadas en torno a la lectura, pero tan vacías en la práctica, porque consideramos que la lectura es ante todo creación de subjetividad y encuentro de vibraciones en torno a un mismo objeto, el texto, el cuál constituye nuestro signifiante y el significado es otorgado por cada quien en su encuentro o desencuentro con el mismo, considerando que la profundidad y la sensibilidad de la pasión son elementos indispensables en la acción de leer teniendo la posibilidad de compartir dicha pasión al despertar, tal vez y solo tal vez, el gusto por la lectura, es decir, nuestro sujeto-pasión cobra vida en aquello que entendemos por lector. Siendo necesario detenernos a reflexionar sobre de quién hablamos cuando nos referimos al lector, si nos refugiáramos en cierta bibliografía diríamos que se trata de un sujeto que ha desarrollado una serie de competencias para comprender los textos que a lo largo de su desempeño académico y profesional debe manejar. Así de escueta, así de directa, podría ser nuestra respuesta, aunque podríamos extendernos un poco más si agregamos un mayor número de preguntas a nuestra interrogante inicial, por ejemplo, si se refiere a un niño o a un adulto, si se trata de la lectura de textos expositivos o si por el contrario se refiere a textos narrativos desde esta perspectiva podríamos llenar un cuestionario de preguntas sobre ciertas características que tienen relación con la lectura describiendo desde este enfoque a un tipo de lector, encuadrado dentro de un lenguaje académico, evidenciando el carácter funcional del mismo.

Siendo nuestro interés no tanto caracterizar exhaustivamente lo que consideramos es un lector, sino por el contrario dar algunas pistas del mismo, pistas que a nuestro parecer se encuentran en sus gustos, aficiones y elecciones referidas a la lectura las cuales puedan dar cuenta de la presencia o ausencia de la pasión, pensando dicha pasión como la

¹⁷ Ibid., p. 13.

esencia misma del lector, y ya entrados en el terreno de la esencia estaríamos preguntándonos sobre aquello que hace que algo sea y sin lo cual no podría ser lo que es, enfatizando que la esencia no es una propiedad única y estática por la cual conozcamos algo, sino que se trata más bien de un significado complejo constituido por una multitud de aspectos, propiedades y cualidades, de las cuales algunas serán circunstanciales, en el caso concreto del lector lo circunstancial podría ser cuando se lee prioritariamente con el fin de cubrir con ciertas exigencias curriculares, colocando la lectura como un deber que conlleva un fin concreto (lectura eferente) en cambio el terreno de lo esencial estaría configurado por la experiencia de la lectura, la cual nos toca y nos transforma integrando mediaciones simbólicas que hacen ver la lectura como un acto significativo que deseamos vivenciar, constituyendo una especie de juego en el que se llega a ser lo que se es, pero sin mayor brújula que la propia experiencia, experiencia que consideramos en mayor o menor grado da cuenta de las pasiones, reflejada en los propios gustos, aficiones y elecciones.

Por tanto con la intención de enunciar a nuestro lector es que entra en juego la hermenéutica fenomenológica, ya que como es bien sabido su tarea fundamental consiste en intentar comprender e interpretar los significados que damos a las cosas y fenómenos tal y como se presentan en nuestro espacio vital. De allí que nos atrevamos a decir que nuestro lector, aquel que intentamos enunciar no es un autómatas, mezcla hombre y máquina, sino un sujeto que *vive la* pasión por la lectura, entendiendo la pasión como elección, es decir, ***la pasión, en tanto juicio que puede ser juzgado***,¹⁸ juzgado por el propio ser que vive dicha pasión destacando la capacidad de la pasión de elevar al hombre por encima de sí mismo al trascender incluso sus propios límites, considerando desde esta perspectiva que un lector es aquel que experimenta la pasión por la lectura, acercándose a ella por muchas razones y a la vez por ninguna, es decir, habrá razones lógicas y otras más bien afectivas.

Recalcando que cada vez que el lector comprende algo, termina por comprender más de sí mismo, experimentando la escucha atenta de aquello con lo que entra en contacto a través de la lectura, quedando su pasión reflejada no solo en la lectura de textos, sino en la lectura que hace del mundo desde la experiencia al construir un tipo de relación que no admite la comodidad de una lectura ya dada, por el contrario se encuentra frente a la

¹⁸ Ibid., p.129

constante interpretación de lo que es captado por sus sentidos en cotidianas experiencias, destacando que desde este enfoque la lectura supone un espacio de relación privilegiado desarrollando procesos de subjetivación, ya sea a través de un texto impreso o de la propia cotidianeidad vista como texto.

Así, al preguntarnos por nuestro sujeto – pasión, seguimos la vertiente indicada por Aguirre, quien postula que si bien, ***el “conócete a ti mismo” es un precepto filosófico necesario y universal, entonces el “conócete a través de tus pasiones” es un método idóneo para cumplir con tal precepto, pues no cabe duda de que te conocerás sólo cuando hayas aprendido cuáles son tus pasiones.***¹⁹ siendo este el camino que pretendemos recorrer al indagar sobre las prácticas lectoras realizadas por alumnos de la UPN, para vislumbrar las posibilidades que se tienen de contribuir a la formación de lectores partiendo del propio docente configurado o no como lector.

2.3 La tercera zona; Zona de la experiencia cultural

Hasta aquí hemos subrayado que entender la lectura como formación requiere necesariamente vivenciarla como experiencia, entendiendo por experiencia todo aquello que de una u otra forma a configurado lo que somos y posiblemente lo que seremos, por tanto en un primer intento por caracterizar la experiencia de la lectura, hemos dicho que la idea de experiencia hace perfectamente alusión al sentir o mejor dicho al vivir tanto la enseñanza como el aprendizaje como construcción de conocimientos a partir de la experiencia, pero si entendemos por experiencia aquello que nos pasa, que nos acontece, es decir que sentimos, sería imposible atender a la experiencia como categoría desde la individualidad, ya que sólo cuando entramos en relación con lo otro, con el otro, es cuando nos puede suceder algo, es decir, lo experimentamos, lo sentimos, lo vivimos cabiendo la posibilidad de que ese otro sea el texto, pero bien si es a partir de dicha relación con el otro que tenemos la posibilidad de experimentar, cabría preguntarnos ¿Dónde se ubica el tipo de experiencia que configura la esencia del lector? ya que cómo veíamos anteriormente ese tipo de experiencia se halla de significados que el sujeto a construido a lo largo de sus encuentros o desencuentros con la lectura.

¹⁹ Ibid., p. 14.

Graciela Montes²⁰ nos habla de la frontera indómita como concepto que según sus propias palabras ha servido de bandera a los que defienden el territorio de la literatura y arte dentro del ámbito de educación en los últimos años, refiriéndose a esta zona, como el lugar que radican los cuentos, la ficción, la literatura, los mundos imaginarios en la vida de las personas, ya que solo ahí tienen lugar todas las construcciones humanas constituyendo por tal motivo el contexto elemental para hablar de literatura, debido a que dicho contexto otorga sentido y significado a lo que hacemos, siendo el espacio en el que cobran sentido las mediaciones simbólicas referidas anteriormente. Con intención de hacer accesible el concepto de frontera indómita resulta necesario recordar que Graciela Montes toma prestada la idea de Winnicott sobre la tercera zona o lugar potencial, perteneciendo a esta zona los objetos y fenómenos que Winnicott llama transicionales²¹, insistiendo que esta zona no se hace de una vez y para siempre por el contrario se trata de un territorio en constante conquista, que nunca queda del todo conquistado siendo su principal característica el hecho de su constante elaboración, pero bien ¿cuáles serían las características de esta tercera zona? y ¿Por qué razón Graciela Montes la ubica como el domicilio en que se ubica toda experiencia cultural? y ¿Qué tiene que ver esto con la pasión por la lectura y con la posibilidad de contribuir en la formación de futuros lectores?.

Comenzaremos por destacar que una de las principales características de la frontera indómita es que es una zona de intercambio entre el adentro y el afuera, entre el individuo y el mundo, pero sobre todo la única zona liberada, debido a que es el lugar del hacer personal, es decir, el lugar en el cual la cultura extraída del afuera se convierte en propia experiencia, al respecto Montes nos dice que **la cultura como toda marca humana, esta instalada en esa frontera, siendo una frontera espesa, que contiene de todo, e independiente; que no pertenece al adentro, a las puras subjetividades, ni al afuera, el mundo real o mundo objetivo constituyendo un territorio necesario y saludable, el único en el que nos sentimos vivos** .²² recordemos que en su libro *Realidad y juego*

²⁰ Montes, Graciela. *La frontera indómita; En torno a la construcción y defensa del espacio poético*.

²¹ Siendo objetos que se utilizan en momentos de transición: sueño/vigilia, separación de los padres, viajes, etc. los cuales empiezan a aparecer desde los seis meses hasta los doce, de modo que el periodo coincide con el surgimiento del miedo al extraño y precede a las incipientes muestras de independencia del infante, como son sus primeros pasos y palabras, destacando que estos fenómenos se relacionan con una naciente diferenciación entre el niño y su madre y, en consecuencia, con la necesidad de un reaseguramiento en los momentos de soledad (ahora que el niño comienza a percibirlos), constituyendo esta zona donde se ubican los objetos transicionales una tercera zona, la zona de la experiencia (ni interna ni externa) que es más bien la zona del juego, puntualizando que si bien los fenómenos transicionales se ubican en los primeros meses de vida, estos continúan existiendo a lo largo de toda la vida siendo el lugar en el que se ubica la experiencia cultural, el arte, las religiones, o el fenómeno de la ilusión grupal (la creencia en la coincidencia entre la expectativa individual y su cumplimiento por el grupo) Winnicott, *Realidad y juego*.

²² Montes Graciela, Op. Cit., p.52

Winnicott indica que en rigor el juego no es una cuestión de realidad psíquica interna ni de realidad exterior por lo que se pregunta; si el juego no está adentro ni afuera ¿dónde está? respuesta que obtiene a partir de su experiencia psicoanalítica, al presenciar el empleo, por un niño, de un objeto transicional, observando la primera utilización de un símbolo por el niño y su primera experiencia de juego por lo que el objeto es un símbolo de la unión del bebé y la madre, simbolizando el objeto la unión de dos cosas ahora separadas, bebé y madre, separación en la cual el factor tiempo constituye un factor determinante debido a que en la separación el sentimiento de existencia de la madre dura una cierta cantidad de tiempo (minutos) pero si la madre se aleja durante más de esos minutos, la imagen se disipa y junto con ella cesa la capacidad del bebé para usar el símbolo de unión lo cual le genera angustia pero la angustia es corregida al regresar la madre al cabo de unos minutos, hasta aquí el bebé no se ha alterado del todo, pero si la madre tarda a un más este queda traumatizado ya que el regreso de la madre no corrige tan fácilmente la alteración, sin embargo, al recuperarse del grado de alteración, el niño nuevamente permite la separación, porque la enmienda restablece la capacidad del bebé para usar un símbolo de unión, siendo este lugar de separación el que Winnicott examina el cual más que un lugar de separación es un lugar de unión, ya que los fenómenos que residen en esta zona pertenecen a la experiencia creada a partir de la relación con el objeto, es decir, esta zona se encuentra referida a la apropiación o mejor dicho a la asimilación de la cultura a través de la construcción de símbolos y significados por parte del individuo, ya que como lo indica Winnicott; **cuando se habla de un hombre, se habla de él junto con la acumulación de sus experiencias culturales. El todo constituye la unidad**²³, subrayando que lo realmente importante de la cultura radica en la posibilidad de integrarla a nosotros mismos, vivenciarla, transformarla en algo significativo para nosotros.

Por tanto, la condición para que dicha frontera siga siendo lo que es, es que siga manteniéndose indómita, es decir, que no caiga bajo el dominio de la subjetividad ni de lo absolutamente exterior bajo este rubro, Montes postula que **la educación en un sentido más generoso que la mera enseñanza, puede contribuir considerablemente al angostamiento o ensanchamiento de ese territorio necesario.**²⁴ Ubicados en esta perspectiva es que consideramos la importancia de concebir la lectura como formación,

²³ Winnicott, utiliza la expresión de experiencia cultural como una ampliación de la idea de los fenómenos transicionales y del juego en los cuales el acento recae en la experiencia. Y al utilizar el vocablo cultura se refiere a la tradición heredada, como algo que esta contenido en el acervo común de la humanidad, a la cual contribuyen los individuos y los grupos de personas y que todos podemos usar si tenemos algún lugar en que poner lo que encontremos. Winnicott, Op. Cit., p. 133.

²⁴ Ibid., p. 52.

como experiencia, ya que una novela, un cuento, una canción, un poema son acuñados en esta tercera zona considerados como gratuitos, en el sentido de ser independientes de lo dado o de lo requerido lo cual no depende del genero al que pertenecen, sino de la forma de experiencia que determinan, por tanto la propuesta que recogemos de Graciela Montes radica en la posibilidad de **que cualquier cosa desde un panfleto a una receta de cocina, se podrían leer como literatura, siempre y cuando se los instalara en esa frontera, se los liberará, precisamente, de los condicionamientos de las funciones, se los alojara en esa especie de zona oblicua, esa ronda, ese círculo mágico, esa rayuela, donde se construye infatigablemente lo nuevo**²⁵ siendo precisamente el reto para la educación contribuir al ensanchamiento de esta tercera zona, zona en la que se hace posible la experiencia cultura, experiencia indómita, independiente que consideramos se ve reflejada en las propias pasiones, ya que la pasión, como expresamos anteriormente, se encuentra anclada en la construcción de una serie de significados los cuales pensamos encuentran su domicilio precisamente en esta tercera zona.

2.4 La seducción como elemento constitutivo en la formación de lectores

Hasta el momento hemos destacado que la esencia del lector radica en la pasión por la lectura la cual emana de una serie de significados anclados en el significante texto, considerando que la posibilidad para propiciar un acercamiento con la lectura desde una perspectiva formativa sería partiendo de la propia pasión por la lectura develada a través de estrategias de índole más humanas e inclusivas como lo es la seducción, pero ¿porqué consideramos la seducción como estrategia para propiciar el gusto por la lectura? al respecto retomamos el pensamiento de Baudrillard quien en su obra *De la seducción* parte de la etimología latina para explicar que originalmente el concepto seducere tiene que ver con llevar aparte, o desviar de la vía. En este sentido, seducción va a ser la desviación de la verdad o bien el proceso de reversión de la misma, es decir: **la seducción es una estrategia de desplazamiento (se-ducere: llevar aparte, desviar de su vía)** a raíz de este planteamiento, el autor habla de reversibilidad, que por ser un proceso rector inseparable de la seducción, va a convertirse en uno de los conceptos clave, debido a que **toda estructura se acomoda a la inversión o a la subversión, pero no a la reversión de sus términos. Esta forma reversible es la de la seducción**²⁶

²⁵ Ibid., p.53.

²⁶ Baudrillard, Jean. *De la seducción*. p. 27.

siendo este proceso reversible el que consideramos da pauta para propiciar el gusto por la lectura, debido a que permite compartir simplemente el disfrute hallado en la lectura, liberando el acto de leer de los fines impuesto curricularmente.

Por tanto el proceso de reversión* constituye el punto clave para que a partir de la pasión docente por la lectura, se contribuya al ensanchamiento de la frontera indómita al posibilitar que la experiencia de la lectura se transforme en propia experiencia, recordemos que la pasión por la lectura se encuentra anclada en una serie de mediaciones simbólicas construidas por el propio ser en torno al objeto que constituye su pasión, teniendo la posibilidad en todo momento de desviar el sentido construido o impuesto en la trayectoria establecida para ser devuelto a su punto y forma original y así propiciar que cada quien se relacione con el texto desde su propia experiencia. Ya que la forma reversible de la seducción al constituir un desplazamiento de ida y vuelta, lo que sugiere es un desplazamiento cíclico como proceso circular. Proceso que posibilita la resignificación de lo que ha constituido la lectura para el propio docente, teniendo la oportunidad siempre abierta de retomar y revisar sus propios encuentros y desencuentros con el texto, propiciando con ello el enriquecimiento de su propia experiencia, debido a que la reversibilidad que nutre a la seducción se encuentra constantemente desviando los signos de su trayectoria devolviéndolos a su punto de partida, permitiendo con ello la posibilidad de hacer y rehacer constantemente su praxis educativa anclada en los significados otorgados a la experiencia.

Así, la seducción adquiere de la mano de la reversibilidad un carácter cíclico, en la medida en que los signos se desvían de su trayectoria y se les devuelve a su punto inicial. En palabras del autor: **...es lo que desvía, lo que aleja del camino, lo que hace ingresar en el gran juego de los simulacros, lo que hace aparecer y desaparecer...**²⁷ por tanto la seducción en Baudrillard aparece como un planteamiento alternativo en tanto teoría subversiva que propone superar la lógica de la producción que gobierna los sistemas actuales y que aspira, por el contrario, superar las oposiciones distintivas en función de otorgar sentido a las escenas cotidianas de la vida social.

* Destacando que el proceso de reversión es el que define a la seducción, siendo la reversibilidad el "movimiento de ida y vuelta" que constituye el proceso de reversión de los términos (más bien de los signos).

²⁷ Ibid., p.61

En la seducción Baudrillard propone una categoría que desplaza en sus consideraciones a la producción, debido a que el mundo ya no aparece unido por encadenamientos productivos, sino por procesos de seducción, siendo el desvanecimiento tanto de lo real como del mundo de las finalidades objetivables de la producción, debido a que si todo parece apuntar a la reducción del ser humano al marcar un único camino lineal, indicando no solo el tipo de experiencias permitidas para cada cual, sino incluso la interpretación de dichas experiencias, consideramos que al concebir estrategias basadas en la seducción recuperamos la posibilidad de repensar lo que se ha realizado hasta el momento y los resultados obtenidos con ello, por tanto en el ámbito de la lectura resaltamos la necesidad de replantear la manera en que esta siendo concebida, apostando por caminos más humanos que retomen y enriquezcan las propias experiencias del docente.

Considerando en este contexto al docente como seductor quien (retomando nuevamente el pensamiento de Baudrillard) ***se transfigura para introducir el desconcierto, pero curiosamente esta transfiguración que adopta la forma del cálculo, y el adorno cede aquí paso a la estrategia***²⁸, estrategia que pensamos sólo puede figurarse a partir de la pasión generada desde lo más profundo del seductor, la cual guía la intención de seducir a sus interlocutores hacia el objeto mismo que constituye su propia pasión en este caso la lectura. Siendo esta vertiente la que consideramos nos posibilita discutir sobre la formación de lectores despojándonos de discursos vacíos que intentan negar y ocultar la esencia misma de la lectura que es precisamente la subjetividad, subjetividad que conforma el deseo verdadero por conocer. Hasta aquí dejamos el aspecto básicamente teórico para abrir paso al aspecto metodológico, que nos permitirá acercarnos a la población participante que integrará la presente investigación; comenzando por perfilar las características de dicha población al identificar y ubicar tanto a los sujetos como al escenario formativo al que pertenecen, refiriéndonos a alumnos de la UPN, Unidad Ajusco, así como también la descripción y construcción de nuestros instrumentos de investigación a través de los cuales recabaremos la información requerida para los fines especificados anteriormente, trabajando como perspectiva metodológica las aportaciones tanto de Rebeca Mejía como de Luís González desde un paradigma interpretativo.

²⁸ Ibid., p. 95

CAPÍTULO 3

ACERCAMIENTO A LA MIRADA DE AGENTES EDUCATIVOS EN FORMACIÓN

El presente capítulo está destinado al acercamiento teórico- metodológico con quienes integran nuestra población participante, comenzando por caracterizar y ubicar tanto a los sujetos como al escenario formativo al que pertenece dicha población, refiriéndonos a alumnos de la UPN, Unidad Ajusco, así como también la descripción y construcción de nuestros instrumentos de investigación a través de los cuales recabaremos la información requerida para los fines especificados a lo largo del presente proyecto, trabajando como perspectiva metodologica el microanálisis destacando las aportaciones tanto de Rebeca Mejía como de Luís González desde un paradigma interpretativo.

3. 1 Perspectiva teórica - Metodológica

La perspectiva teórica- Metodológica del presente trabajo corresponde al Microanálisis, que en palabras de Mejía Arauz **es un enfoque metodológico del paradigma interpretativo, ya que implica una lógica de investigación en donde interactúan la concepción teórica y la aproximación a la recolección, al análisis y a la interpretación de la situación que se investiga.**¹ Por lo tanto el microanálisis no es únicamente una técnica particular de análisis, sino una forma de emplear la metodología interpretativa para lograr la configuración desde una perspectiva teórica – metodologica, que permita comprender los aspectos subjetivos de la interacción con el conocimiento, siendo preciso identificar e interpretar lo expuesto por las personas en interacción, retomando la metáfora de la composición del tejido² con intención de acercarnos a la comprensión de nuestro objeto de estudio. Interesándonos esta perspectiva debido a que nuestro interés al propiciar un acercamiento con alumnos de la UPN, es el de escudriñar en sus actividades, interacciones, expresiones y actitudes referidas por nuestros

¹ Mejía, Rebeca y Sandoval Antonio. *Tras las vetas de la investigación cualitativa: Perspectivas y acercamientos desde la práctica.* p.104.

²La metáfora de la composición del tejido es empleada por Mejía Arauz para explicar la concepción subyacente al microanálisis, la cual dice que cuando observamos un tapete de diseño muy elaborado, podemos observarlo desde una perspectiva lejana e identificar la figura general que se dibuja. Es como si se usara un lente que abarcara todo el tapete. Si usamos lentes de mayor aumento podemos identificar más rasgos del tejido, pero si queremos llegar a identificar la forma compleja y laboriosa con que fue configurado cada milímetro del tejido necesitamos otro lente que nos elimine la perspectiva amplia, pero que nos de el detalle del tejido. Y así al reconocer la forma en que se entreteje y configura todo el diseño, logramos darnos cuenta de que el tapete no es lo que se observa a simple vista. Ibid., p. 105.

interlocutores en torno a la lectura, ya que consideramos que será dicho acercamiento el que nos posibilite para interpretar (a partir de lo referido por ellos mismos) la dinámica vincular que han construido con la lectura.

Contextualizando principalmente a nuestra población inmersa en un “escenario de actividades”*, ya que precisamente el pertenecer a dicho escenario, es lo que nos lleva a indagar sobre su relación con la lectura, es decir, a partir de los fines enunciados por la UPN como institución es que nos inquieta la experiencia de dichos sujetos en torno a la lectura, reconociendo que aunque pertenezcan a dicho escenario puede presentarse o no la interiorización de los ideales expuestos por tal organismo, los cuales en el caso de haber sido interiorizados pueden organizar y sintetizar la comprensión de su mundo, lo cual no estamos seguros que suceda, por tanto para fines de la presente investigación nos referiremos al escenario de actividad, únicamente como rasgo distintivo para identificar y contextualizar de manera general a nuestra población, destacando hasta donde sea posible la individualidad y singularidad de cada uno de los participantes, por tanto comenzaremos por caracterizar el escenario formativo en que se encuentra inmersa la población referida en la presente investigación.

3.2 La Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, como escenario formativo.

La UPN, Unidad Ajusco, constituye el escenario formativo al que pertenece la población con la que estableceremos un diálogo que nos permita contar con los referentes necesarios para identificar y conocer la dinámica vincular que dichos sujetos han construido con la lectura, destacando como principal referente que la población se halla inscrita en alguna de las diferentes licenciaturas impartidas en la Unidad Ajusco, por lo tanto comenzaremos por caracterizar dicho escenario formativo, presentando lo que es la UPN y su oferta académica.



3.2.1 Universidad Pedagógica Nacional ³

La Universidad Pedagógica Nacional es una institución pública de educación superior, creada por decreto presidencial el 25 de agosto de 1978. Tiene la finalidad de formar profesionales de la educación en licenciatura y posgrado para atender las necesidades del Sistema Educativo Nacional y de la sociedad mexicana en general. Ofrece, además, otros servicios de educación superior como especializaciones y diplomados, realiza investigación en materia educativa y difunde la cultura pedagógica, la ciencia y las diversas expresiones artísticas y culturales del país. Cuenta con 76 Unidades y 208 subsedes académicas en todo el país, que se constituyen en un Sistema Nacional de Unidades UPN. En cada una de estas unidades académicas las actividades programadas buscan responder a las necesidades regionales del magisterio y del Sistema Educativo Nacional.

Es la institución pública más importante de México en la formación de cuadros especializados en el campo educativo. La planta académica de la UPN en todo el país, genera conocimientos, estrategias y modelos pedagógicos para comprender y transformar la educación. Por eso, el lema que distingue a la Universidad Pedagógica Nacional es: Educar para transformar.

3.2.2 Oferta Académica

La Universidad Pedagógica Nacional ofrece servicios de licenciatura y posgrado para la formación de educadores orientados a la atención de campos relevantes del Sistema Educativo Nacional. Para atender la complejidad del proceso educativo, se busca desarrollar en estos profesionales el pensamiento crítico y científico, un alto sentido social y una actitud abierta al trabajo multidisciplinario en el ejercicio de su profesión.

³ Los objetivos, perfiles de ingreso y egreso, así como el campo laboral de cada una de las licenciaturas que a continuación se describen, provienen de la página oficial de la UPN: [http:// www.upn.mx](http://www.upn.mx)

Licenciaturas

Las licenciaturas de la Universidad Pedagógica Nacional se ofrecen en la modalidad escolarizada, semi-escolarizada y en línea. Tienen la finalidad de formar profesionales de la educación con una sólida preparación teórica y metodológica que, con un pensamiento crítico y reflexivo, les permita analizar y comprender la realidad educativa y el contexto socio-histórico que la determina. Los licenciados de la UPN son capaces de planear, diseñar, instrumentar y evaluar diversos proyectos, programas y acciones que atiendan los problemas del Sistema Educativo Nacional y de la educación en general.

Licenciaturas escolarizadas - Unidad Ajusco

Las licenciaturas impartidas en la UPN unidad Ajusco son cinco:

Administración Educativa

Educación Indígena

Pedagogía

Psicología Educativa

Sociología de la Educación

3.2.2.1 Licenciatura en Administración Educativa

Objetivo

Formar profesionales de la educación especialistas en la administración y gestión de las instituciones del Sistema Educativo Nacional, capaces de seleccionar y aplicar principios, métodos y técnicas que permitan una organización eficiente que apoye las tareas de enseñar, investigar y difundir la cultura con base en el análisis de los diversos enfoques administrativos.

Perfil de ingreso

Profesor normalista o egresado de educación media superior

Perfil de egreso

Al concluir sus estudios el administrador educativo podrá:

- Explicar el papel y las implicaciones de los procesos administrativos en las instituciones educativas a partir del conocimiento de las disciplinas administrativas y del sistema educativo nacional.
- Analizar las políticas públicas en educación, legislación y organización de la educación.
- Planificar, organizar, dirigir y evaluar proyectos que permitan la óptima utilización de los recursos humanos, materiales y financieros para apoyar la función educativa y cumplir cabalmente con el servicio educativo público.
- Instrumentar estrategias de acción para proponer soluciones a los problemas de la administración de la educación.
- Realizar estudios grupales e interdisciplinarios que conduzcan a la eficacia y eficiencia de los servicios educativos.

Campo laboral

El egresado de la licenciatura en administración educativa podrá desarrollar sus actividades en:

- Instituciones educativas encargadas de planear, organizar, dirigir y evaluar el servicio educativo público y privado.
- Instituciones de docencia en los niveles medio superior y superior, en áreas afines a la administración.
- Centros de apoyo para la actualización de personal técnico y docente en los avances del conocimiento administrativo.

Requisitos de ingreso

- Ser seleccionado por medio de examen de admisión
- Certificado de Estudios de Nivel Medio Superior y/o Constancia de Estudio Terminal con promedio mínimo 7.0 (original y dos copias).
- Acta de Nacimiento (original y dos copias).
- CURP (original y copia).
- Ficha de aspirante original o folio comprobante de presentación de examen.
- Realizar pago por concepto de inscripción.

3.2.2.2 Licenciatura en Educación Indígena

Objetivo

Formar profesionales que generen proyectos educativos viables en el ámbito de la educación indígena, con base en el análisis y reconocimiento de la realidad pluriétnica de nuestro país. Está dirigida a los profesores en servicio de Educación Indígena de los diferentes grupos étnicos que se localizan en el país.

Perfil de ingreso

- Ser profesor normalista o egresado de educación media superior y estar en servicio dentro del subsistema de educación indígena de la SEP.
- Tener una antigüedad mínima de 5 años en el subsistema.
- Pertenecer a alguna de las etnias indígenas de México y hablan una lengua indígena.

Perfil de egreso

Al concluir sus estudios el licenciado en educación indígena podrá:

- Explicar la problemática educativa indígena de nuestro país con base en el conocimiento de los factores lingüísticos, políticos y culturales presentes en ella.
- Planificar y evaluar los servicios educativos que se prestan en zonas indígenas, en los niveles regional y microrregional, con el propósito de mejorar su calidad.
- Planificar, organizar, dirigir y evaluar proyectos de desarrollo curricular para la formación, capacitación y actualización del magisterio indígena.
- Realizar estudios sobre los distintos niveles y modalidades de la educación indígena.

Campo laboral

El egresado podrá desarrollar sus actividades en:

- Las dependencias del sector público encargadas de diseñar, administrar y evaluar la política indígena.
- Las comunidades y organismos no gubernamentales.
- Las escuelas de distintos niveles que se encuentran ubicadas en las regiones con población indígena.

Requisitos de ingreso

- Ser seleccionado por medio de examen de admisión
- Certificado de Estudios de Nivel Medio Superior y/o Constancia de Estudio Terminal con promedio mínimo 7.0 (original y dos copias).

- Ficha de aspirante original o folio comprobante de presentación de examen.
- Constancia de Bilingüismo.
- Realizar pago por concepto de inscripción.

3.2.2.3 Licenciatura en Pedagogía

Objetivo

Formar profesionales capaces de analizar la problemática educativa y de intervenir de manera creativa en la resolución de la misma mediante el dominio de las políticas, la organización y los programas del sistema educativo mexicano, del conocimiento de las bases teórico-metodológicas de la pedagogía, de sus instrumentos y procedimientos técnicos.

Perfil de ingreso

Profesor normalista o egresado de educación media superior.

Perfil de egreso

Al concluir sus estudios el pedagogo podrá:

- Explicar la problemática educativa de nuestro país con base en el conocimiento de las teorías, los métodos y las técnicas pedagógicas y del sistema educativo nacional.
- Construir propuestas educativas innovadoras que respondan a los requerimientos teóricos y prácticos del sistema educativo, basándose en el trabajo grupal e interdisciplinario.
- Realizar una práctica profesional fundada en una concepción plural humanística y crítica de los procesos sociales en general y educativos en particular.

- Diseñar, desarrollar y evaluar programas educativos con base en el análisis del sistema educativo mexicano y el dominio de las concepciones pedagógicas actuales.

Campo laboral

El egresado podrá desarrollar sus actividades en:

- Instituciones educativas de los sectores público y privado, desde el nivel preescolar hasta el superior.
- Instituciones sociales como hospitales, asociaciones civiles, organismos gubernamentales.
- Medios de comunicación social.
- Centros de investigación educativa.
- Empresas públicas.

3.2.2.4 Licenciatura en Psicología Educativa

Objetivo

Formar profesionales con una actitud de servicio y trabajo dirigidos a la comunidad educativa (autoridades, padres, maestros y alumnos) otorgando un reconocimiento amplio de los avances teóricos y los recursos metodológicos de la psicología y otras disciplinas afines, para comprender y atender problemas educativos asociados a procesos de desarrollo, aprendizaje y socialización de los individuos a nivel del currículo formal, el salón de clase, el grupo escolar y la institución educativa.

Perfil de ingreso

Profesor normalista o egresado de educación media superior (bachillerato o equivalente).

Perfil de egreso

Al concluir sus estudios el psicólogo educativo podrá:

- Contar con conocimientos teórico-metodológicos relacionados con los cambios y procesos psicoevolutivos del hombre, la teoría educativa, el currículum y la institución escolar.
- Atender e investigar problemas de la enseñanza escolarizada en el sistema educativo nacional.
- Establecer y desarrollar procedimientos para atender e investigar problemas de aprendizaje escolar.
- Planificar, desarrollar y evaluar planes y programas de estudio.
- Diseñar y desarrollar estrategias de formación y/o actualización de docentes.
- Elaborar programas de diagnóstico e intervención grupal para la comprensión de las condiciones que obstaculizan la labor educativa de la escuela.

Campo laboral

El egresado de la licenciatura en psicología educativa podrá desarrollar sus actividades en:

- Instituciones educativas en los sectores público y privado desde el nivel preescolar hasta el superior.
- Empresas públicas y particulares de capacitación y actualización.
- Instituciones sociales como hospitales, asociaciones civiles, organismos gubernamentales.

Requisitos de ingreso:

- Ser seleccionado por medio de examen de admisión
- Certificado de Estudios de Nivel Medio Superior y/o Constancia de Estudio Terminal con promedio mínimo 7.0 (original y dos copias).
- Acta de Nacimiento (original y dos copias).
- CURP (original y copia).
- Ficha de aspirante original o folio comprobante de presentación de examen.

3.2.2.5 Licenciatura en Sociología de la Educación**Objetivo**

Formar profesionales que contribuyan a la elaboración e instrumentación de políticas, planes y proyectos que repercutan favorablemente en la solución de los problemas socioeducativos del país, en base al estudio de la relación educación-sociedad, así como de un sólido instrumental analítico que les permita comprender y valorar las tendencias y características del desarrollo nacional.

Perfil de ingreso

Profesor normalista o egresado de educación media superior (bachillerato o equivalente).

Perfil de egreso

Al concluir sus estudios, el licenciado en Sociología de la Educación podrá:

- Explicar el proceso educativo y su relación con la sociedad a partir del conocimiento de los factores históricos, económicos, políticos y culturales presentes en dicho proceso.

- Realizar estudios sobre el papel que juega la educación frente a las necesidades cada vez más complejas de la sociedad mexicana.
- Evaluar las políticas educativas y su impacto real en los rezagos educativos, la calidad de la enseñanza y los requerimientos científico-técnicos modernos.
- Planificar, organizar, dirigir y evaluar proyectos educativos.
- Ejercer la docencia en áreas de las ciencias sociales.
- Capacitar y apoyar la actualización de docentes y profesionales de la educación.

Campo laboral

El egresado de esta licenciatura podrá realizar sus actividades en:

- Centros docentes de educación media superior y superior.
- Organismos gubernamentales relacionados con las políticas educativas.
- Instituciones sociales como asociaciones civiles.
- Medios de comunicación social

Requisitos de ingreso:

- Ser seleccionado por medio de examen de admisión
- Certificado de Estudios de Nivel Medio Superior y/o Constancia de Estudio Terminal con promedio mínimo 7.0 (original y dos copias).

3.3 Instrumentos de investigación: descripción, construcción y aplicación

Como podemos observar el objetivo de la UPN unidad Ajusto es formar profesionales en diferentes ámbitos de la educación ***enfocándose a la comprensión y el mejoramiento de los procesos educativos, tanto los que ocurren en el aula y en los sujetos que participan en la escuela como desde la perspectiva del hecho educativo como un proceso social.***⁴ Destinadas tales intenciones a la formación de los hoy alumnos y próximos profesionistas quienes se encuentran plenamente involucrados en las diferentes cuestiones que atañen al proceso educativo, siendo este el motivo que nos lleva a conocer y reconocer sus encuentros y desencuentros con la lectura. Con tal intención el acercamiento que pretendemos con dicha población se encontrará mediado por la elaboración y puesta en marcha de un cuestionario de carácter abierto aplicado a un total de 30 personas las cuales serán seleccionadas al azar, cuyo rasgo característico será el estar actualmente inscrito en la UPN cursando alguna de las 5 licenciaturas que dicha institución imparte.

Recordando que la presente investigación, indaga sobre la dinámica vincular que alumnos de la UPN han construido con la lectura, subrayando precisamente el carácter dinámico de dichas relaciones al tener la posibilidad de cambiar en cualquier momento y hacia cualquier dirección dando lugar a una historia personal que no está prefigurada, en un sentido a priori, por el contrario, la intención de conocer radica en la posibilidad de contar con algunos referentes, que sabemos son sólo indicadores temporales, que nos permitirán interpretar las posibilidades de contribuir a la formación de lectores en alumnos de educación básica desde una perspectiva que privilegie la pasión y la seducción como elementos constitutivos en la iniciación de lectores, considerando pertinente antes de presentar nuestro instrumento de investigación perfilar lo que entendemos como dinámica vincular.

Comenzaremos diciendo que dinámica vincular es un pensamiento que da lugar a los vínculos abriendo paso a la diversidad y a la transformación al destacar el juego lingüístico centrado en la acción, es decir, en los verbos guiados por una perspectiva dinámica de transformaciones e intercambio destacando que como lo expone Denise Najmanovich ***si llevamos estas nociones al campo de las relaciones humanas,***

⁴ Tomado del mensaje institucional, plasmado en la Convocatoria al examen de admisión para ingreso 2009 a nivel licenciatura, en la Unidad. p.3.

podemos decir que el “sujeto” no “es” sino que “adviene” y “deviene” en y por los intercambios sociales en los que participa y en cuyo ambiente está embebido.⁵ Por lo tanto, la intención de nuestro instrumento de investigación conformado por un cuestionario de carácter abierto consiste en acercarnos al intercambio que alumnos de la UPN han construido con la lectura, considerando que dicho intercambio da lugar a un tipo de relación centrada precisamente en la acción, recogiendo la propia vivencia de leer, lo cual crea una dinámica particular, siendo esta dinámica la que genera configuraciones que reflejan el vínculo con la lectura, reconociendo que es a través de la dinámica que las cosas existen como tales, lo cual cobra sentido al considerar que leer es una unidad compleja que se manifiesta en la multiplicidad de vínculos emergidos de la propia dinámica vincular, lo cual cobra sentido si pensamos que ***ni los elementos, ni las relaciones, ni la unidad, existen antes o independientemente de la dinámica que los ha parido. No hay “un a priori” “un modelo ideal” un “arquetipo” o una “estructura”.*** ***Lo que encontramos son configuraciones vinculares, que por cierto no son tales por sí mismas, ni para sí mismas, ni en sí mismas, sino que se forman a partir de nuestra interacción, de nuestra forma de relacionarnos con el mundo y de producir sentido.***⁶ Por ello y en un intento de encauzar nuestra investigación hacia esta vertiente nos inclinamos por un instrumento que nos posibilite la aproximación a las diferentes maneras en que alumnos de la UPN se han relacionado con la lectura, interesándonos por preguntar sobre el sentido que para ellos tiene leer, reflejado tal vez en las razones por las cuales leen o no leen, escudriñando si tienen algún libro favorito y por qué consideran que ese libro en particular se ha convertido en especial para ellos, indagando si ellos como próximos agentes educativos han pensado en la propia relación que han construido a lo largo de su vida con la lectura y si es así cual es dicha relación, siendo estas y otras las interrogantes que conformaran nuestro instrumento de investigación a través del cual nos aproximaremos a estudiantes de la UPN recabando sus vivencias expresadas en las respuestas de carácter abierto.

Subrayando que pensar en términos de dinámica vincular nos impulsa a reconocer la individualidad y la diversidad emanada de los diferentes encuentros y desencuentros con la lectura, reflexionando que la pasión de la cuál hablamos en el apartado anterior se encuentra anclada en múltiples configuraciones, que si bien tienen una estabilidad

⁵ Najmanovich, Denise. *El juego de los vínculos subjetividad y redes: Figuras en mutación*. p. 76.

⁶ Ibid., p.80

relativa, lo cual posibilita que en un tiempo determinado se pueda compartir las experiencias reflexionando sobre ellas, es precisamente el carácter dinámico de dichas configuraciones lo que abre espacio para pensar en la transformación no en sentido abstracto, sino en el sentido en que está ligada a la historia particular de las interacciones de cada sujeto, ya que no devenimos sujetos de una vez y para siempre, sino que estamos deviniendo mientras estamos abiertos a los intercambios.

En el caso concreto de nuestro instrumento de investigación comenzaremos diciendo que el cuestionario* es de carácter predominantemente abierto y consta de 10 preguntas organizadas en 4 bloques, el primero se encuentra guiado por el interés en preguntar sobre el significado que en general, nuestra población participante otorga a la lectura, complementado por las razones por las cuales consideran leer o no leer. (Ver anexo 1: preguntas 1,2 y 3).

El segundo bloque se encuentra referido a los gustos y preferencias particulares en torno a la lectura y lo conforma el cuestionamiento sobre si han o no construido un vínculo particular emergido del contacto con algún libro en especial, indagando sobre la conciencia que tienen en torno a la creación de ese vínculo que de alguna forma lo distingue de la relación con otros libros, lo cual consideramos podría o no posibilitar compartir la propia experiencia emanada de la dinámica vincular con algún libro que se haya convertido en especial. (Ver anexo 1: preguntas 4,5).

Hasta aquí, consideramos que las anteriores preguntas de manera implícita comienzan a develar la dinámica vincular que los participantes hasta el momento, han creado con la lectura. Las siguientes cinco preguntas están más encaminadas a la conciencia y reflexión que el participante confiere a su propia experiencia con la lectura.

*Conviene destacar lo expuesto por Juan Luis Alvarez, quien dice; que si bien en el paradigma cuantitativo resulta usual que el cuestionario preferido sea el de preguntas cerradas, debido a que son fáciles de codificar y analizar, y seguramente más sencillas de contestar. La principal desventajas de las preguntas cerradas es que limitan las respuestas y con frecuencia, ninguna de las categorías describe con exactitud lo que las personas tienen en mente, ya que, no siempre capturan lo que pasa por las cabezas de los sujetos. Alvarez, Juan Luis. *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. Razón por la cual consideramos de mayor pertinencia de acuerdo con los propósitos del presente trabajo, elaborar un cuestionario de carácter mixto con

intención de que las respuestas cerradas nos permitan tener un referente más claro sobre la perspectiva en general y las respuestas abiertas nos permitan aproximarnos más al pensamiento y concepción de la población participante.

La segunda parte comienza con el cuestionamiento directo sobre que tanto el participante ha pensado sobre la propia relación que ha construido con la lectura, indagando en la participación de factores internos y externos, al preguntar si la relación anteriormente referida con la lectura es la misma independientemente de factores ya sean internos o externos y si consideran tener dificultades o limitaciones para leer. (Ver anexo 1: preguntas 6, 7,8).

Y por último, integrando el cuarto bloque nos posicionamos en un sentido más restrictivo al indagar sobre la posibilidad de asumir la lectura como un acto obligado, reflejado en el hecho de tener que leer un libro ajeno a los propios intereses y en el modo en que consideran podría llevarse a cabo dicho acto, tanto en lo propio como en lo ajeno. (Ver anexo 1: preguntas 9 y 10).

Quedando nuestro instrumento de investigación estructurado de la manera en que aparece en la página 95 (Ver Anexo 1), daremos paso al siguiente y último capítulo; cuya intención es organizar y presentar la información obtenida como resultado del acercamiento a la comunidad participante, llevando como meta la conceptualización, categorización y estructuración que nos posibilite la reflexión sobre las posibilidades de pensar la pasión y la seducción como elementos constitutivos en la iniciación de lectores en educación primaria, retomando para dicho fin los conceptos trabajados en capítulos anteriores.

CAPÍTULO 4

CONSIDERACIONES FINALES

El presente capítulo constituye la última parte de nuestra investigación destinado a propiciar un diálogo que nos permita interpretar las posibilidades de contribuir a la formación de lectores en educación básica desde una perspectiva que privilegie la pasión y seducción como elementos constitutivos en la iniciación de lectores, presentando para ello las proposiciones teóricas que integrarán las consideraciones finales de nuestra investigación, siendo preciso identificar e interpretar lo expuesto por la comunidad participante, recordando que dicha población esta integrada por 30 alumnos que actualmente se encuentran inscritos en alguna de las 5 diferentes licenciaturas, reiterando que dicha población fue seleccionada al azar, por lo tanto no resulta homogéneo el numero de participantes con respecto a las diferentes licenciaturas, dato que consideramos; no relevante, debido a que nuestro interés se inclina por conocer la dinámica vincular que alumnos de la UPN han construido con la lectura, destacando de manera general los fines enunciados por la UPN como institución¹, más no las diferentes perspectivas que podrían generarse por cursar una u otra licenciatura.

En lo concerniente al proceso de sistematización, optaremos por un proceso inductivo, con intención de trabajar sobre la información recabada como producto de nuestra investigación con la finalidad de construir a partir de las relaciones descubiertas, las categorías y proposiciones teóricas que integrarán el producto final de nuestra tesis, basándonos para ello en las fases de la inducción propuestas para la sistematización de datos, las cuales son: conceptualización, categorización, organización y estructuración, pretendiendo integrar e interpretar los datos a partir de un mapa conceptual el cuál podrá ser de análisis de interpretación vertical u horizontal dependiendo tanto de las características del diseño de nuestro instrumento de investigación como de los datos emanados de su aplicación.

Por lo tanto, con intención de emprender el proceso de sistematización de la información, comenzaremos por presentar las gráficas y los mapas conceptuales emanados de la información referida por parte de la población participante con respecto a cada una de las

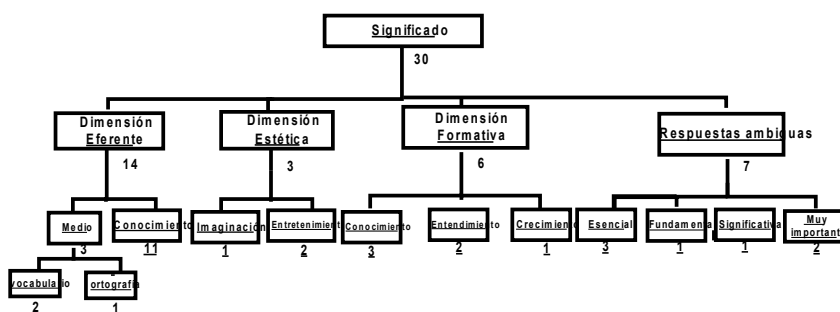
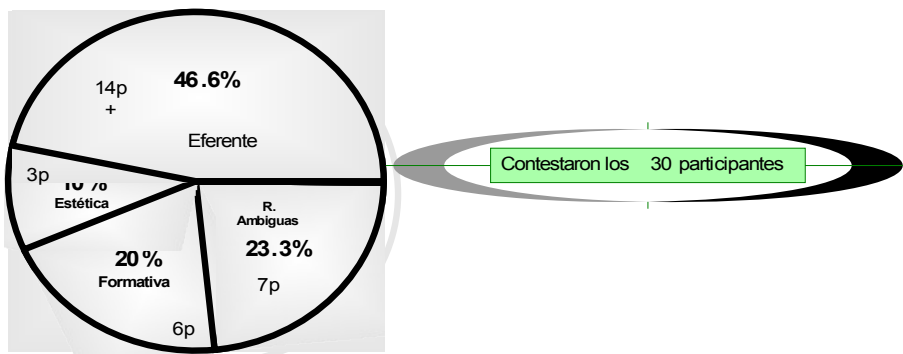
¹ Enfocada a la comprensión y el mejoramiento de los procesos educativos, tanto a los que ocurren en el aula y en los sujetos que participan en la escuela como desde la perspectiva del hecho educativo como un proceso social... contribuyendo a la sociedad mexicana.

interrogantes que constituyen nuestro instrumento de investigación, que como se especifico en el capítulo anterior, consta de 10 preguntas agrupadas en 4 bloques.

4.1 Tratamiento de la información El propósito del presente apartado es mostrar de manera gráfica y conceptual la información referida por la población participante. Destacando la intención de respetar hasta donde sea posible las respuestas obtenidas presentamos una gráfica y un mapa conceptual correspondiente a cada una de las interrogantes, englobando así la información obtenida. (Ver anexo 1).

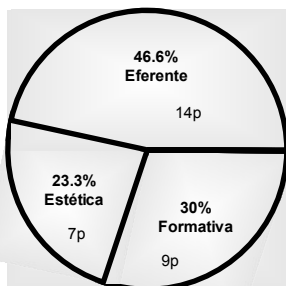
4.1.1 Gráficas y mapas conceptuales*

1.-¿Qué significado tiene para usted la lectura?

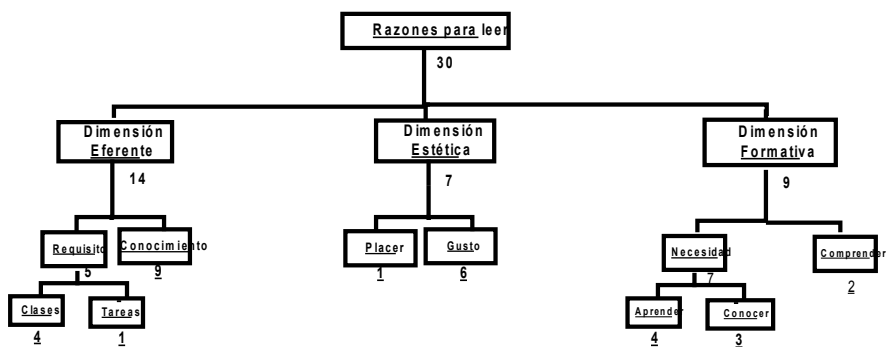


2.- ¿Cuáles son las principales razones por las que usted lee?

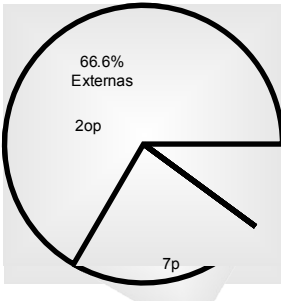
* Cabe destacar que el sentido de las graficas es únicamente descriptivo en tanto esquematizan la información que posteriormente será interpretada a partir de los mapas conceptuales, ya que como proceso previo a la presentación de estos últimos se llevaron a cabo las tareas de conceptualizar, categorizar, organizar y estructura la información para poder presentar la sistematización de los datos plasmada en cada uno de los mapas conceptuales



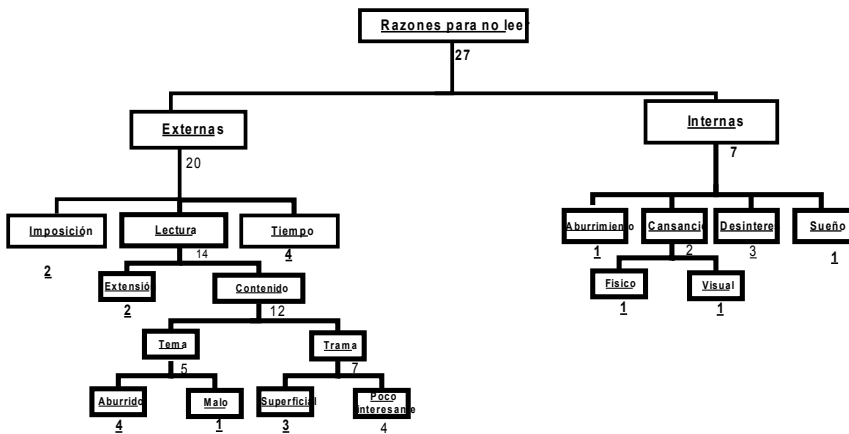
Contestaron los 30 participantes



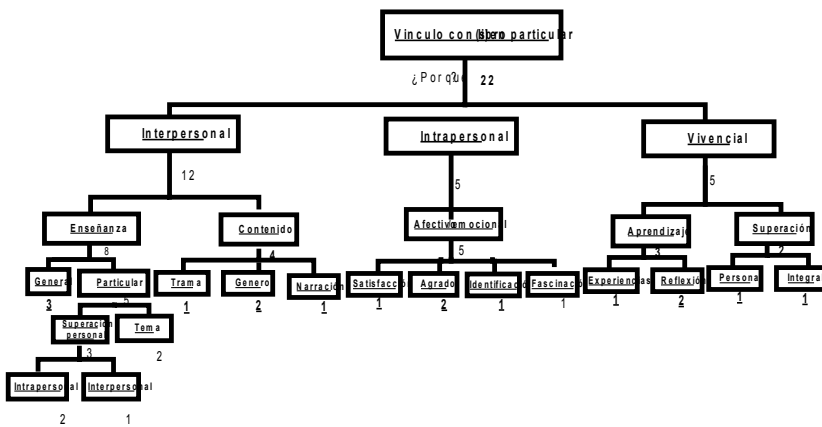
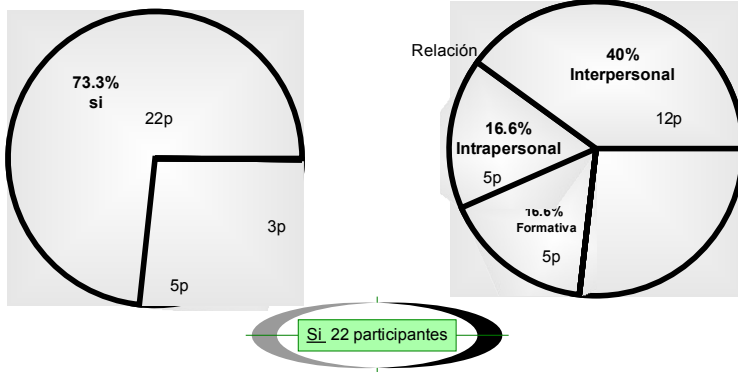
3.- ¿Cuáles son las principales razones por la que usted no lee o no leería?



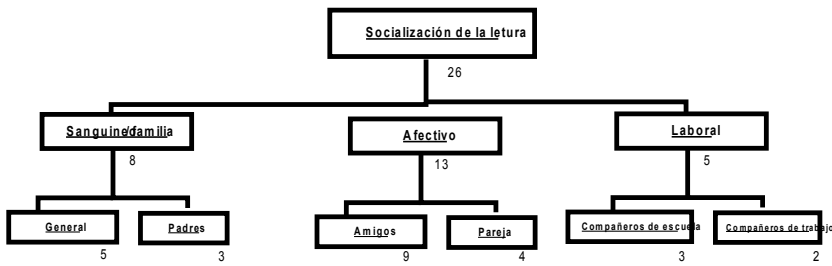
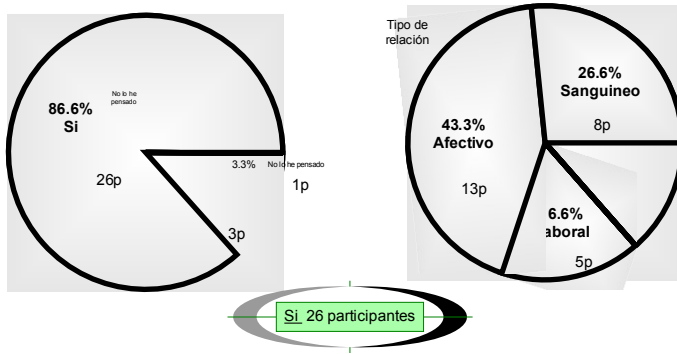
Contestaron 27 participantes



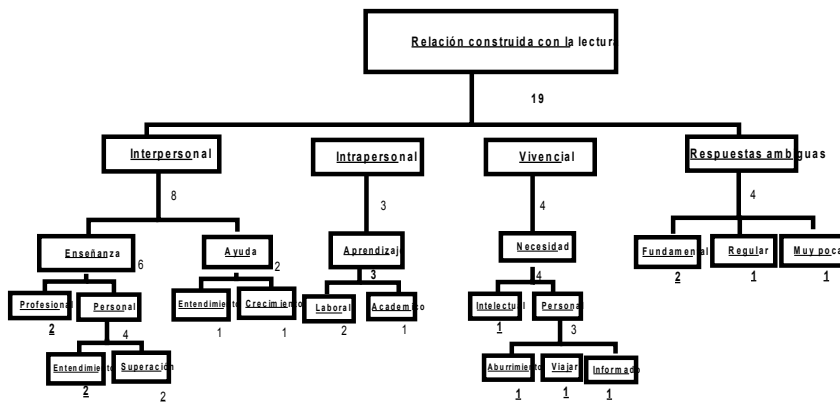
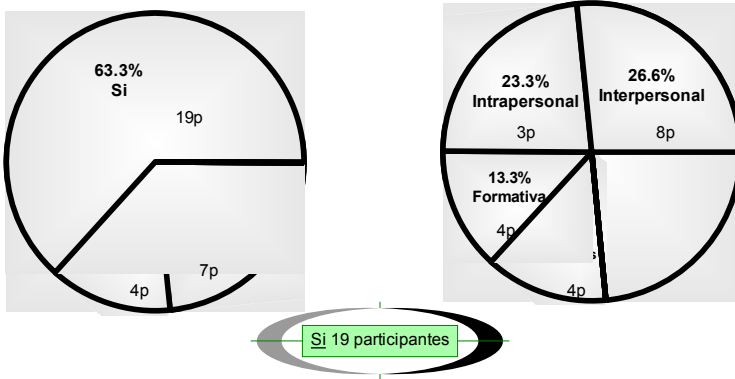
4.- ¿Tiene algún libro(s) favorito que se haya convertido en especial para usted?



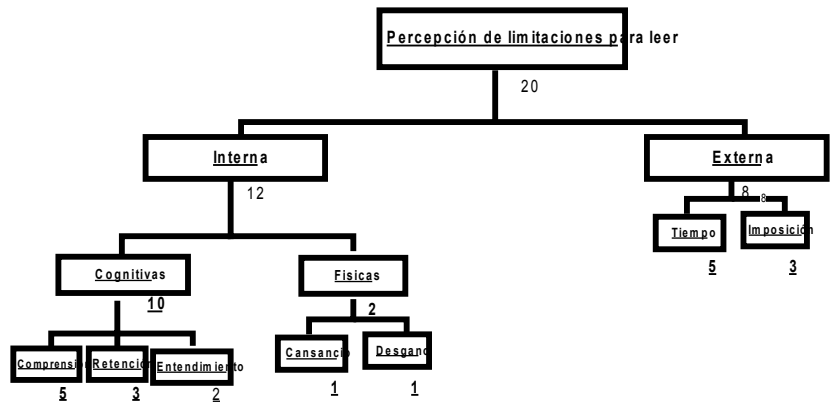
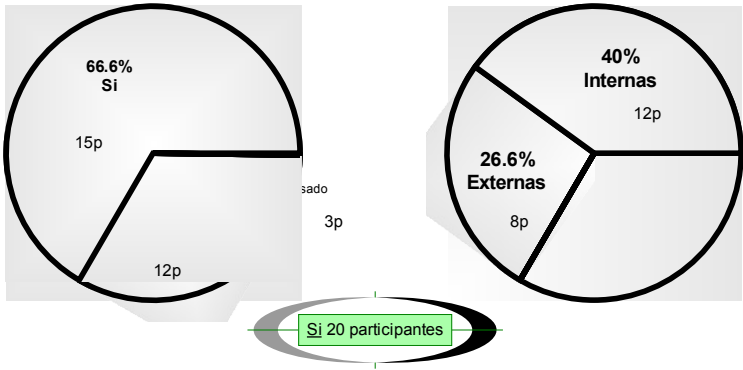
5.- ¿Usted acostumbra hablar con otras personas sobre sus libros favoritos?



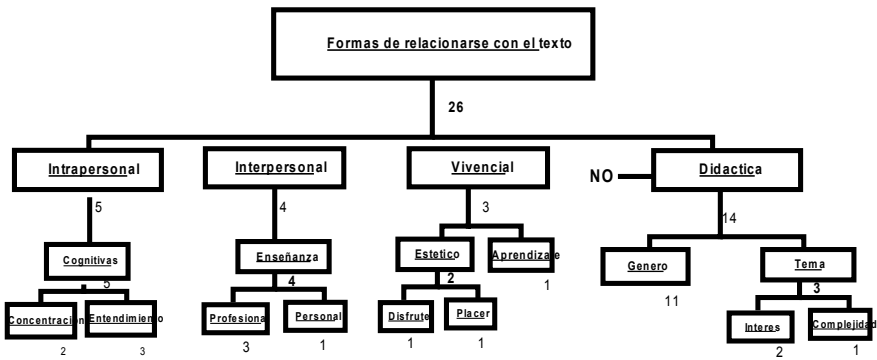
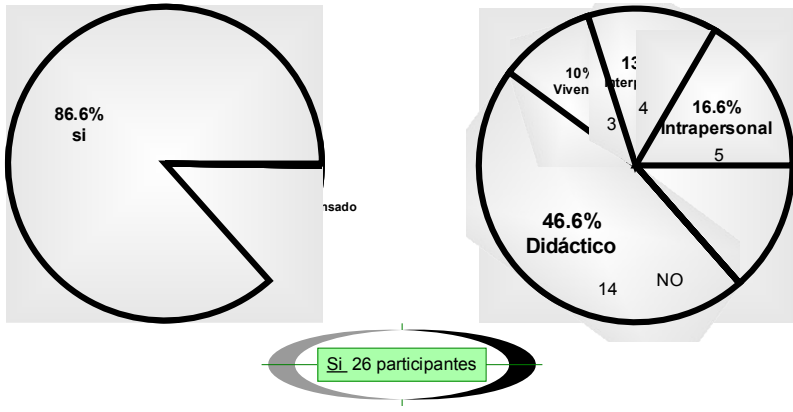
6.- ¿Ha pensado en el tipo de relación que ha construido a lo largo de su vida con la lectura?



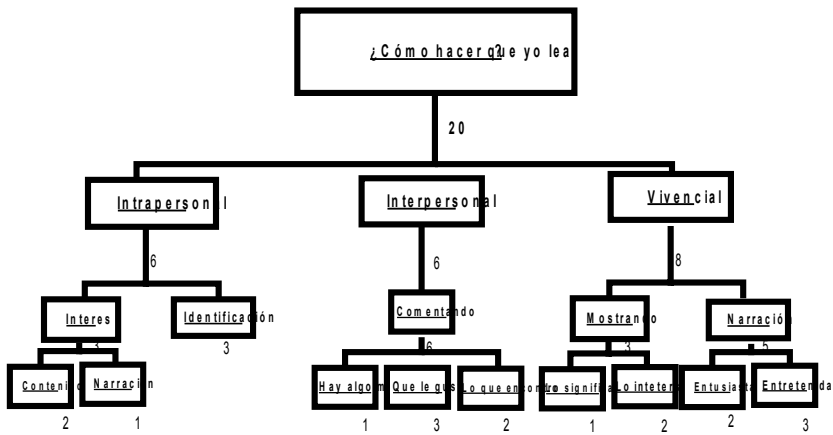
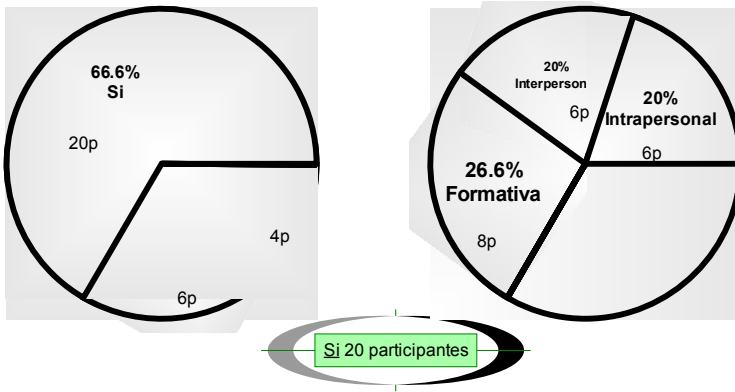
7.- ¿Considera que usted tiene dificultades o limitaciones para leer?



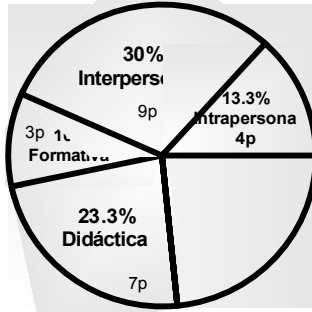
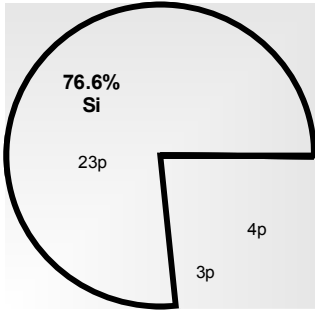
8. ¿Establece la misma relación con todo tipo de texto?



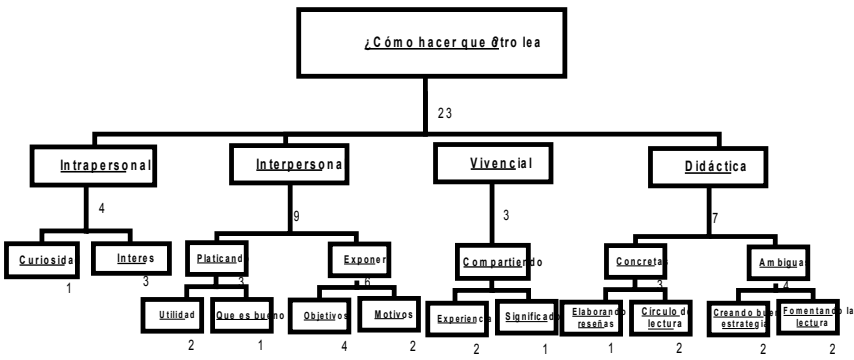
9._ ¿Cuál considera sería la forma idónea de convencerlo (a) para que leyera un libro ajeno a sus intereses?



10._ ¿Cuál considera sería la forma idónea de convencer a otros para que leyeran un libro ajeno a sus intereses?



Si 23 participantes



4.2 Categorización de la información*

La intención del presente apartado es únicamente mostrar las categorías generadas a partir de la información recabada, por tanto enunciamos las categorías a grosso modo destacando que será tarea del siguiente apartado conceptualizar dichas categorías retomando el marco teórico que integra la presente investigación trabajado en los capítulos anteriores.

4.2.1 Análisis de las principales categorías por bloque.

En este apartado comenzaremos con la interpretación de la información recabada, desarrollando como primer paso las principales categorías que a nuestro parecer agrupan la información referida a cada una de las preguntas, las cuales presentamos por bloque.

Bloque 1

Este bloque se encuentra constituido por las preguntas 1, 2 y 3 (Ver anexo 1) las cuales se encuentran referidas al significado que la lectura tiene para la población participante, así como las razones por las cuales consideran que leen o no leen.

Las categorías que creemos agrupan las diferentes respuestas obtenidas en este bloque son con respecto a las perspectivas desarrolladas en el primer capítulo de la investigación las cuales son las dimensiones eferente, estética y formativa emanadas fundamentalmente del significado otorgado a la lectura, las cuales pensamos categorizan las respuestas obtenidas a la pregunta 1 y 2, cambiando la perspectiva para las respuestas a la pregunta número 3 debido a que si bien pertenece al primer bloque la información recabada se centra en datos externos o internos con respecto al sujeto participante sin contemplar razones como producto de la relación con la lectura por lo tanto las categorías de eferente, estética o formativa no podrían integrar la información referida a la pregunta 3 ya que dichas categorías reflejan una dinámica relacional.

Bloque 2

^{2*} Cabe destacar que los criterios empleados tanto para la organización como para la integración de las categorías, corresponden a las ideas y conceptos trabajados en los dos primeros capítulos, retomando principalmente las concepciones de lectura eferente, estética y formativa; caracterizadas principalmente por el tipo de relación manifestada en cada una, debido a que la organización del instrumento de investigación fue en torno a dichos referentes considerados como ejes principales, los cuales a su vez conformaron diferentes bloques; el primero en torno al significado de la lectura, el siguiente con respecto a la relación generada a partir de dicho significado para continuar con la reflexión o conciencia que se tiene en torno a dicha relación o vínculo construido con la lectura, finalizando con una pequeña aproximación a la perspectiva construida en torno a la mediación lectora.

El segundo bloque agrupa las preguntas 4 y 5 (Ver anexo 1) la primera referida a la relación construido con algún o algunos libros en particular, aquí las categorías se centran en el sentido otorgado a la relación, porque si bien toda relación se da con respecto a otro, en este caso el libro, esa relación puede inclinarse a aspectos que reconocemos como pertenecientes al otro generados como producto de una relación pero que se mantienen independientes a nosotros mismos o bien predominan las sensaciones o emociones generadas por dicha relación pero sin vincularlas necesariamente con una experiencia que integre y reconozca la transformación producto de dicha relación lo cual consideramos se da cuando la balanza se equilibra debido a que integra el encuentro con el otro (Interpersonal) y con uno mismo (intrapersonal) en una experiencia integral que constituye la perspectiva formativa tendiente principalmente a la experiencia que tiene que ver con lo vivencial, por lo tanto las categorías manejadas en este segundo bloque con respecto a la pregunta 4, son interpersonal, intrapersonal y vivencial. Y en lo referente a la pregunta 5 sobre la socialización de la lectura, las categorías contemplan la base del vínculo con la cual se comparten las lecturas favoritas integrando las categorías sanguínea, afectiva y laboral.

Bloque 3

El tercer bloque integrado por las preguntas 6, 7 y 8 (Ver anexo 1) tendiente a indagar sobre la relación construida con la lectura, para las preguntas 6 y 8 utilizamos las mismas categorías que en la pregunta 5 intrapersonal, interpersonal y vivencial, en tanto las respuestas resaltan aspectos derivados de la relación con el texto que si bien se generan a partir de la relación pueden ser percibidos como ajenos, reconocidos como cualidades o propiedades pertenecientes al otro o si bien se reconocen como propios ya que conllevan un aprendizaje es decir que lo integramos, esta integración es de carácter parcial al encuadrarlo en algún aspecto concreto de nuestra vida sin concebir tal aprendizaje de una manera global o integral lo cual si es percibido en la categoría vivencial, siendo diferentes las categorías contempladas para la pregunta 7 referida al reconocimiento de dificultades o limitaciones para leer, encontrando que las respuestas apuntan a dificultades internas de carácter fisiológico o externas referidas al ambiente sin establecer algún vinculo entre ambas que nos permitan agruparlas como limitaciones o dificultades referidas a algún tipo de relación con la lectura, por lo tanto las categorías son internas y externas.

Bloque 4

El último y cuarto bloque formado por las preguntas 9 y 10 (Ver anexo 1) corresponde a la posibilidad de ser convencido o convencer para leer, indagando que tanto se piensa la lectura como un esfuerzo de convencimiento y si es así como se especula que podría favorecerse dicho convencimiento aproximándonos a grosso modo a la forma en que es concebida la mediación de la lectura considerándola como producto de un tipo particular de relación ya no tanto con la lectura, sino con otro sujeto predominando en dicha relación un sentido intrapersonal, interpersonal o vivencial, reflexionando que tanto se tiene presente el concepto de empatía en dicha mediación debido a que se establece la misma pregunta referida a uno mismo y posteriormente al otro, resultando interesante las variaciones referidas.

Por lo tanto, debido a que el interés de nuestro instrumento de investigación fue conocer la relación que estudiantes de la UPN Unidad Ajusco han construido con la lectura reconocemos que las principales categorías que organizan la información obtenida, se centran en la dimensiones eferente, estética o formativa en tanto el significado conferido a la misma. Con respecto a las relaciones construidas con la lectura las respuestas se agrupan de manera general en las categorías de interpersonal, intrapersonal o vivencial de acuerdo al sentido manifestado por la población participante, destacando que en los casos en que resulta imposible hablar de relación debido a que es percibido de forma aislada e independiente optamos por las categorías externas e internas.

4.2.2 Significado metodológico de las categorías conceptuales.

Las categorías referidas en los párrafos anteriores surgen a partir de la información recabada producto de nuestro instrumento de investigación, en este apartado vinculamos dichas categorías con las construcciones teóricas trabajadas en capítulos anteriores, con intención de explicitar los referentes en los cuales nos apoyaremos para realizar la interpretación de la información obtenida.

4.2.2.1 Categorías referidas al significado de la lectura; dimensión eferente, estética y formativa

Dimensión eferente: En términos de Ronsenblatt eferente proviene del latín eferre “llevar afuera” caracterizada por el esfuerzo de selección y abstracción analítica de información, centrada en el uso de ideas o instrucciones para la acción, teniendo como propósito central la obtención de información, corriendo el riesgo de reducir la lectura a una dimensión netamente informativa al priorizar ciertos datos y dejando de lado todo lo que pudiera entorpecer esta tarea, es decir, el lector se centra casi exclusivamente en lo que constituye la utilidad inmediata, es decir en los encargos previos a la lectura el mayor esfuerzo que exige ese tipo de lectura radica en la intención o mejor dicho en la necesidad de aprender aquello que no nos despierta interés alguno, es decir, no satisface una inquietud, una expectativa personal, sino que se hace por conveniencia, por obligación, por una demanda o encargo netamente extrínseco.

Por lo tanto, la información agrupada en este rubro ubica la lectura como medio para adquirir conocimiento ubicando este último como requerimiento impuesto desde el exterior, destacando las nociones de enseñanza y ayuda.

Dimensión estética: caracterizada por la disposición de un espíritu libre, abierto, que propicia el encuentro de algo que pudiera satisfacernos o interesarnos, sin la intención prioritaria de aprender algo en particular, lo cual se da cuando el tema de estudio coincide con nuestros intereses y expectativas personales, destacando que la motivación por la lectura ya no es exterior a nosotros debido a que añade factores afectivos y emocionales los cuales enriquecen el conocimiento convirtiéndose muchas veces en una necesidad intrínseca que nos lleva a imaginar, profundizar, indagar y reflexionar sobre un texto que se torna atractivo. Identificando la lectura con la creación, el deleite, más que con la simple acumulación de información, brindándonos la posibilidad de conocer y reconocer algo más en ella. Agrupadas en esta categoría ubicamos la información manifestada por la población participante que relacionó la lectura con cuestiones enfocadas al deleite valorando la imaginación, el entretenimiento, el placer, el gusto y el disfrute encontrados en la lectura.

Dimensión formativa: Jorge Larrosa habla de una lectura que es capaz de transformar al lector, en oposición a una lectura que cumple exclusivamente con la función de informar, siendo esta lectura la que abrirá las puertas al niño del mundo de lo escrito, porque a diferencia de la lectura eferente (informativa) esta lectura no produce cansancio, por el contrario, incita a leer más, a no dejar el texto que nos tiene aprisionados. Es esta lectura,

la que establece entre el texto y el lector un vínculo cognitivo y afectivo, entre el lector y el autor un intercambio fecundo, pero sobre todo establece un diálogo sincero y enriquecedor del lector consigo mismo favoreciendo su desarrollo individual y social desarrollando posiblemente la creatividad, la imaginación y el pensamiento abstracto del lector, al retomar la lectura como formativa destacamos la participación necesariamente consciente por parte del lector. Referidas a esta perspectiva agrupamos las nociones que refieren la lectura como fin en sí misma, al vincularla con el conocer como finalidad, es decir, como necesidad intrínseca enmarcada por el deseo de conocer, hallando como respuesta a tal deseo el crecimiento personal, manifestado en el aprendizaje y comprensión de si mismo y de su entorno.

4.2.2.2 Categorías referidas a la relación construida con la lectura; Intrapersonal, Interpersonal y Vivencial

En términos generales destacamos que al leer inevitablemente se establece una relación con el otro, y con uno mismo, marcando algunas diferencias que pueden darnos la posibilidad de hablar de distintos tipos de relación con respecto a la lectura, de ahí que derivamos con fines referenciales lo intrapersonal, lo interpersonal y lo vivencial.

Intrapersonal: Al emplear esta categoría nos referimos al conocimiento de uno mismo y la habilidad para adaptar las propias maneras de actuar a partir de ese conocimiento, lo cual implica el tener conciencia de los estados de ánimos interiores, las tentaciones, motivaciones, temperamentos, necesidades, deseos, intereses, en este caso particular dicha conciencia de uno mismo procede de la relación perfilada con la lectura, que si bien se reconoce como derivada de dicha relación, lo relevante es que el efecto recae en uno mismo, refiriendo o destacando principalmente lo que ha provocado en nuestro interior, tendiente generalmente a describir las sensaciones propias encapsuladas o pertenecientes únicamente a nosotros mismos.

Interpersonal: En este caso si bien se resalta la relación con el otro, destacando la capacidad de percibir y establecer distinciones, ya sea, entre los estados de ánimo, las intenciones, las cualidades, las motivaciones y sentimientos de la otra persona, consideramos que aquí a la inversa de la anterior categoría el efecto de dicha relación recae en el otro, destacándose como cualidad ajena referida como proveniente y perteneciente al otro, puntualizando que si bien esta categoría también engloba la

capacidad para responder a dichas percepciones dicha respuesta no conlleva una transformación en el sujeto resultado de dicha relación.

Vivencial. Esta categoría engloba la lectura como experiencia de formación, destacando la participación necesariamente consciente por parte del lector, al ofrecer la posibilidad de transgredir el distanciamiento impuesto entre el conocimiento y el sujeto cognoscente distinguiendo esta cualidad como una de las principales diferencias entre el pensar la lectura como instrumento para conseguir conocimientos y vivirla como formación al evidenciar que el acto de leer, de aprender no está separado, distanciado, de nosotros mismos, no es aquello que pasa a los otros sino aquello que nos pasa a nosotros, nos sucede, nos acontece, lo que de una u otra forma nos toca y nos transforma, transformación resultante de los diferentes encuentros o desencuentros con la lectura, subrayando la relación íntima entre el texto y la subjetividad pensando esa relación como experiencia la cual engloba todo lo que nos pasa, no lo que pasa a nuestro alrededor, sino lo que nos afecta a nosotros mismos, transformándolo en experiencia, propiciando con ello el aprendizaje.

4.2.2.3 Categorías percibidas como independientes

A diferencia de las anteriores categorías estas son percibidas como independientes de todo tipo de relación o vínculo con la lectura, por ello simplemente las enunciamos como externas o internas dependiendo de la ubicación referida por los participantes.

Externas: Categoría que agrupa las nociones percibidas como ajenas, referidas al actuar, manifestarse o desarrollarse en el exterior, las cuales no son apreciadas como producto de relación alguna con la lectura.

Internas: Categoría que agrupa las nociones percibidas como propias, pertenecientes a algo ubicado dentro de uno mismo, independiente por tanto al igual que la anterior no son apreciadas como producto de relación alguna con la lectura.

4.2.2.4 Categorías particulares:

Aquí agrupamos las categorías utilizadas para ubicar el tipo de relaciones referidas al lazo que relaciona o vincula a las personas con las cuales se decide compartir la lectura, ubicándolas de manera independiente debido a que las categorías anteriores agrupan la

manera en que los participantes conciben la relación con la lectura como tal hurgando en el vínculo dando cuenta de con quién comparten dicho vínculo.

Sanguíneo: perteneciente o relativo a la relación generada por vínculos de sangre, referida concretamente a la familia.

Afectivo: Inclinação conciente hacia alguien o algo, a partir de un sentimiento, ya sea estima o cariño, los cuales pueden ser por ejemplo; amigos o pareja

Laboral: Utilizado para referirse al grupo de personas con las cuales se relacionan por su labor, ya sea trabajo, tarea u ocupación.

4.2.2.5 Cuadro comparativo del significado metodológico de las categorías conceptuales. El siguiente cuadro presenta los rasgos constitutivos que agrupan y relacionan las diferentes categorías, las cuales derivan de las dimensiones eferente, estética y formativa, las cuales conforman el referente común para la interpretación en nuestra investigación.

Dimensión	Eferente	Estética	Formativa
Caracterización			
Relación	Interpersonal (elementos centrados en el otro)	Intrapersonal (elementos centrados en uno mismo)	Vivencial (elementos centrados en la experiencia)
Fuerza	Otro	Yo	Experiencia
	Externo / Ajeno (ambiental, contextual, situacional)	Interno / propio (cognitivo, físico, emocional)	Imposible disociar (conjunta lo externo y lo interno cristalizado en la experiencia)
Referentes	Conocimiento como medio o requerimiento impuesto desde el exterior, Entendimiento como medio Imposición, Enseñanza, Ayuda.	Imaginación, entretenimiento, placer, gusto, disfrute.	Conocimiento como finalidad, como necesidad intrínseca, Entendimiento como finalidad, Crecimiento integral, Comprensión Aprendizaje

4.3 Interpretación de la información El presente apartado corresponde a la interpretación de las categorías enunciadas en párrafos anteriores, comenzando por la interpretación por bloque y concluyendo con la interpretación general de la información obtenida.

4.3.1 Interpretación de la información por bloque

Bloque 1

En el primer bloque referido al significado otorgado a la lectura por parte de la población participante y las razones por las cuales consideran leer o no leer, encontramos que la información recabada indica que el significado otorgado a la lectura se inclina a la dimensión estética y formativa de la lectura registrando que un poco más de la mitad de la población, 16 participantes de 30 (Ver anexo 1), refieren el significado de la lectura asociado a la imaginación, al entretenimiento, al conocimiento vinculado con el aprendizaje tendiente a comprender y enriquecer la vida cotidiana, aunado al crecimiento y entendimiento de sí mismo, cabe destacar que incluimos la categoría de respuestas ambiguas al considerar la información demasiado abstracta, al otorgar únicamente calificativos a la lectura identificándola como esencial, fundamental, significativa o muy importante lo cual imposibilita conocer realmente el significado conferido a la lectura, sin embargo, en la siguiente interrogante sobre las principales razones por las cuales creen leer, observamos que las respuestas antes ambiguas ahora refieren como principal razón la necesidad intrínseca de aprender y conocer agrupándolas por ello en las dimensiones estética y formativa subrayando que las demás razones se asociaban al placer o al gusto encontrado en la lectura manteniéndose la misma proporción (16 de 30).

Pero si bien, encontramos un leve incremento en la dimensión estética y formativa, destacamos que el resto de la población (14 de 30) enarbola claramente la dimensión eferente al referir el significado de la lectura como el principal medio para adquirir o mejor dicho conseguir conocimiento otorgando a este un carácter utilitario, tendiente a la inmediatez al responder a finalidades predominantemente académicas, laborales o sociales, incluso con objetivos tan estrechos que la vislumbran como medio para ampliar vocabulario y mejorar ortografía, refiriendo como principales razones para leer el requisito impuesto por la escuela o el trabajo.

Con respecto a las razones para no leer llama nuestra atención que aquí las respuestas denotan la ausencia de vínculo o relación con la lectura referidas a la imposición, falta de

tiempo, estructura del texto; extensión, tema, trama, cuestiones referentes al texto o contexto en que se realiza la lectura, vislumbrándolas como categorías externas o ajenas al sujeto participante, ubicados en este rubro tenemos a 20 participantes de un total de 27 el resto plasmó razones relacionadas con ellos mismos, al referirse a estados físicos o emocionales independientes a la lectura tales como estar aburridos, cansados, desinterés, tener sueño destacando que dichas sensaciones son descritas como estados previos a la lectura más no generadas por ella.

Bloque 2

El segundo bloque referido a la relación construida de manera particular con algún o algunos libros y a la socialización de dicha relación.

Hallamos con respecto a la primera cuestión que 22 personas de un total de 30 refieren haber construido una relación especial con algún libro o libros de manera particular, de los cuales más de la mitad, 12 de 22 (Ver anexo 1), destacan una visión interpersonal al manifestar que esa relación responde a cualidades o características propias del libro, tales como la enseñanza encerrada en este al referir aspectos relacionados con el contenido estructura del libro englobados en la trama, el género o la narración. Las respuestas emitidas por la población restante, 10 de 22, se divide en partes iguales en los rubros intrapersonal y vivencial, pertenecientes al primer rubro expresaron que dicha relación responde a estados generados a partir de la lectura de ese libro o libros en especial asociados con sensaciones de satisfacción, agrado, identificación o fascinación. Agrupados en el segundo rubro encontramos a los 5 participantes restantes, quienes vincularon la relación con el aprendizaje y la superación personal al enunciar los beneficios emanados de dicha relación destacando el impacto generado en sus vidas.

En lo tendiente a la socialización de dicha relación 26 participantes expresan que acostumbran hablar con otras personas sobre sus libros favoritos, resaltando como lazo predominante que relaciona o vincula a las personas con las cuales se decide compartir la lectura, es el afectivo (13 de 26) seguido por el lazo sanguíneo (8 de 26) quedando en último lugar la relación laboral (5 de 26).

Bloque 3

El tercer bloque indaga sobre la relación construida con la lectura a partir de la variación o estabilidad del vínculo con respecto a los diferentes tipos de texto, completando dicho bloque con la percepción que el participante refiere respecto a si considera tener o no dificultades o limitaciones para leer.

En la primera cuestión sobre si el participante ha pensado o no en el tipo de relación que ha construido con la lectura a lo largo de su vida 19 participantes de un total de 30 (Ver anexo 1) refieren que si, de los cuales 8 participantes de 19, expresan que la relación ha sido de enseñanza o ayuda por parte de la lectura hacia ellos, enseñanza referida a lo profesional o lo personal y ayuda en tanto entendimiento y crecimiento profesional, manifestando que dicha enseñanza o ayuda proviene del libro, el cual genera una respuesta en relación a su contenido, más no por una relación que permita vincular dicho contenido con las experiencias propias. 3 de 19 participantes mencionan que la relación ha sido de aprendizaje tanto profesional como académica tendiente a la asimilación de la enseñanza destacando con ello la dimensión intrapersonal de la lectura. Por ultimo 4 participantes de los 19 refieren la relación como una necesidad tanto intelectual como personal que enriquece, fortalece e integra su experiencia al vincularla con la vida cotidiana, destacando con ello el rubro de relación vivencial.

Respecto a que si establecen la misma relación con todo tipo de texto 12 participantes del total de 26 (Ver anexo 1) contestaron que si, al considerar que la relación depende de aspectos intrapersonales referidos a sus habilidades cognitivas como lo son la concentración, entendimiento o emociones emanadas de la relación con la lectura tales como el disfrute y el placer tendientes al aprendizaje coincidiendo con esta percepción ubicamos 10 participantes de 12. El resto de la población 2 de 12, mencionaron que la relación con el texto es la misma debido a que la enseñanza profesional o personal emanada de dicha relación depende principalmente del contenido del libro. Continuando con la misma pregunta 14 participantes (Ver anexo 1) dijeron no establecer la misma relación con todo tipo de texto, debido a que hay diferentes tipos de género, los cuales no pueden ser leídos de la misma manera, 10 de los 14 participantes incluidos en este rubro defienden esta postura, el resto de los participantes (4 de 14) destacaron que no se relacionan de la misma forma debido a que los textos tratan diferentes temas y la relación depende del enteres y complejidad del mismo. En lo relativo a que si consideran tener o no dificultades o limitaciones para leer 20 participantes respondieron que si, describiendo limitaciones de carácter interno o externo referidas a ellos mismos, en tanto internas

expresaron tener dificultades cognitivas relacionadas con la comprensión, retención, entendimiento y físicas en tanto cansancio y desgano, 12 participantes de 20 (Ver anexo 1), refirieron estas como dificultades o limitaciones para leer, mientras que los 8 participantes restantes otorgaron un carácter externo a dichas dificultades al destacar la falta de tiempo y la imposición como las principales limitaciones para la leer.

Bloque 4 El cuarto bloque indaga que tanto se piensa la lectura como un esfuerzo de convencimiento y si es así, como especulan podría favorecerse dicho convencimiento. En la primera cuestión que integra este bloque respecto al convencimiento de la población participante para leer un libro ajeno a sus intereses 20 participantes de un total de 30 (Ver anexo 1) contestaron que si podrían ser convencidos. 6 de 20 participantes (Ver anexo 1) contestaron que podrían ser convencidos si despertaba su interés el contenido o narración del libro o si se identificaban con el mismo, al destacar tanto el interés como la identificación como referentes indispensables para su convencimiento los agrupamos bajo el rubro de intrapersonal. Otros 6 de los 20 participantes que contestaron afirmativamente destacaron que su convencimiento dependía de que el libro fuera comentado por alguien que les dejara ver que hay algo más en el mismo, comentando la trama o el tema, al depender dicho convencimiento de un otro que comente o guíe la lectura, ubicamos esta perspectiva en una dimensión interpersonal y 8 de los 20 participantes expresaron que el convencimiento depende de que tanto observen o perciban lo significativo y útil que ha sido para otros la lectura de dicho libro, lo cual puede reflejarse en la narración de manera entusiasta y entretenida que refleje el placer que le provoca al narrador dicha acción, destacando por tanto la perspectiva vivencial. Cambiando el enfoque e indagando sobre que tanto consideran podrían convencer a otros para que leyeran un libro ajeno a sus intereses, 23 participantes (Ver anexo 1) contestaron que si lo podrían lograr. 4 participantes de los 23 expresaron que el convencimiento dependía de la posibilidad de despertar el interés y la curiosidad en los otros por la lectura de ese libro en particular (dimensión intrapersonal). 9 participantes de los 23 contestaron que el convencimiento dependía de platicar sobre la utilidad del libro manifestando que es un buen libro o exponiendo los objetivos y motivos para realizar la lectura (dimensión interpersonal). 3 de 23 destacaron la importancia de compartir la experiencia y el significado que había generado la lectura en ellos mismos (dimensión formativa) resultando interesante que en este cambio de enfoque se agrego una categoría referente a estrategias concretas ya sea elaborando reseñas y creando círculos de lectura o dejando al aire dichas acciones

concretas al decir únicamente que crearían una buena estrategia o que fomentarían la lectura encontrándose en esta vertiente 7 participantes de 23, (dimensión didáctica).

4.3.2 Interpretación general de la información

Como interpretación general de la información recabada encontramos que sí bien continua presente la noción de lectura como medio para obtener conocimiento reflejado en la adquisición de diferentes habilidades enfocadas a cubrir demandas inmediatas, tales como acreditar un curso, un examen, acumular información tendiente a cubrir las expectativas emanadas del ámbito laboral, académico o social, consideramos relevante el que más de la mitad de los participantes hayan expresaron el sentido de la lectura vinculado al desarrollo de la imaginación, del entendimiento, del conocimiento ya no como medio sino como fin en sí mismo, como posibilidad para entender y entenderse, para comprender y comprenderse destacando que si bien algunos leen por encargo, al ser una acción solicitada como requisito en lo académico o laboral, la mayoría refirió acercarse a la lectura por el placer y el gusto encontrado en el acto mismo de leer, considerándola incluso como una necesidad, necesidad de aprender, de conocer, de crecer creando vínculos particulares con algunos libros debido ya sea a la enseñanza contenida en el libro, a las sensaciones o emociones generadas por ese texto en particular o por el aprendizaje adquirido a partir de su lectura concibiéndola como experiencia que contribuye a la superación integral reflejada en su vida, compartiendo tales experiencias principalmente con los amigos y la pareja, es decir, con aquellas personas con quienes se encuentran unidos principalmente por lazos afectivos. Identificando la relación construida con la lectura en términos de ayuda o enseñanza destacando la importancia otorgada al contenido del libro centrada en lo que este les puede brindar, otros la relacionan con el aprendizaje refiriendo un aprendizaje disociado a partir de la función conferida ya sea al ámbito laboral o académico sin asociarlo necesariamente con su experiencia personal, lo cual pensamos se expresa al concebir dicha relación como una necesidad tanto intelectual como personal tendiente al entendimiento, a la comprensión y la valoración de su propia experiencia. Llama nuestra atención que en lo referente a cuestiones concretas tendientes a conocer la forma en que establecen contacto con la lectura encontramos que la mayoría expresa que la forma de relacionarse con los diferentes tipos de texto no es la misma, debido a que existen diferentes géneros de lectura, los cuales no pueden abordarse o trabajarse de la misma manera, dependiendo principalmente de la complejidad, de la finalidad y de la estructura del texto.

En cuanto a los que expresaron relacionarse de la misma manera con todo tipo de texto refirieron sobre todo cuestiones relacionadas con ellos mismos tales como habilidades cognitivas tendientes a la concentración y al entendimiento, destacando como principales limitaciones para la lectura el no contar con una adecuada comprensión o retención que propicie el entendimiento o tal vez el hecho de encontrarse indispuestos ya sea por cansancio, desgano, falta de tiempo o al percibir la lectura como impuesta. Si bien esta fue la noción que predominó en tanto la relación con la lectura, hubo otros que destacaron los aspectos tendientes al disfrute y a los placeres vinculados con el aprendizaje.

Y por último con respecto al considerar la lectura como tarea de convencimiento, la mayoría destacó como principal forma para lograr que ellos lean un libro ajeno a sus intereses, la mayoría plasmó cuestiones referidas a las experiencias generadas por dicho libro, ya sea al compartir lo que encontraron en el libro, lo que les gustó, lo significativo que había sido para ellos o lo útil refiriéndose a una utilidad ligada al disfrute, al placer, al entretenimiento, lo cuál les agradaría que lo compartieran de forma entusiasta y entretenida destacando de esta forma la importancia conferida a la emotividad de quien pretenda invitarlos a leer incluso algo que consideran ajeno a sus intereses, siendo la minoría los que expresaron considerar más importantes los aspectos relacionados consigo mismos tales como su interés por el contenido del libro o la identificación encontrada en el mismo, es decir, resaltaron que el convencimiento dependía del contacto directo con el libro. Por otra parte, al responder como convencerían a los otros de leer resulta interesante que manifestaron en primer lugar el platicar o exponer la utilidad, los motivos, los objetivos de la lectura, seguidas de acciones concretas tales como la elaboración de reseñas y la creación de círculos de lectura, es decir, en este caso la perspectiva cambió radicalmente debido a que lo enfocaron a la parte académica, concibiéndola como distante porque ya no se refirieron al placer, al disfrute, ni a la narración entretenida o entusiasta, incluso los que se refirieron a compartir la experiencia o el significado que tuvo para ellos le quitaron estos calificativos de gusto, de placer de disfrute.

CONCLUSIONES

Desde una mirada pedagógica, observamos que el discurso construido sobre la lectura plasma posturas diferentes por un lado satiriza la lectura vinculada con lo inmediato, con lo superficial, con lo ajeno a nosotros mismos, vinculándola con lo aburrido, solemne, atribuyéndole fines un tanto pragmáticos por otro lado enarbola la lectura asociada con el disfrute, el deleite, el placer, exaltando todas las virtudes de la lectura emanadas de intercambios fecundos destacando una especie de diálogos sinceros y enriquecedores entre el lector y el autor los cuales contribuyen al desarrollo de la creatividad, la imaginación y el pensamiento, se habla hasta el cansancio de una lectura que es capaz de transformar al lector, en oposición a una lectura que cumple exclusivamente con la función de informar, definiendo el contraste entre una lectura informativa y una lectura formativa, destacando que lectura estética, reflexiva y formativa se refieren a una lectura en la cual el lector obtiene los beneficios que sólo la lengua escrita puede aportar, siendo esta lectura la que abrirá las puertas al niño del mundo de lo escrito,

Lo cual suena bastante prometedor y atractivo, sin embargo, como resultado del presente trabajo observamos que en lo concerniente a la lectura sale sobrando tanta palabrería, ya que, lo realmente distintivo de la lectura no son esas promesas o beneficios que se obtienen a partir de ella, siendo los elementos afectivos y emocionales los que a final de cuentas se hacen presentes en la lectura, los cuales no son exclusividad de ninguna postura incluso de aquella que los enarbola como sus grandes referentes por que precisamente al ser aspectos tan humanos y tan vinculados con nosotros mismos siempre han logrado escapar del encarcelamiento que conllevan las posturas rígidas cuya principal misión es protegerse de todo aquello que parezca diferente dejando fuera la principal característica de todo ser humano que es la diferencia, la cual estamos convencidos que se configura a través de la experiencia desde ese ángulo coincidimos en que la lectura tiene un todo que ver con lo que somos y con la manera en que hemos llegado a ser lo que en este momento somos, sin importar lo que seamos, siempre con la posibilidad de seguir caminando hacia cualquier dirección acompañados o no por la lectura, en este aspecto coincidimos con Larrosa quien afirma que la lectura es aquello que nos toca y nos transforma.

Destacando que si bien la inquietud con que surgió este trabajo fue la de conocer e interpretar el sentido que la lectura tiene para las personas que se encuentran en proceso

de formación para enfrentar las demandas educativas existentes, interpretando para ello las configuraciones vinculares que alumnas y alumnos de la UPN han creado con la lectura, partiendo de su propio proceso formativo al conocer y reconocer la dinámica vincular por ellos generada en torno a sus propios hábitos lectores, con el propósito de interpretar las posibilidades de formar hábitos de lectura en alumnos de educación básica desde una perspectiva que privilegie la pasión y la seducción como elementos constitutivos en la iniciación de lectores, al finalizar este trabajo pensamos que no tiene ni siquiera sentido hablar de hábitos de lectura, que no hay por que buscar tantos referentes o posturas simplemente hay que vivirla, porque en lo personal a partir de este trabajo entendemos la lectura como algo plenamente ligado a la vida tomando la definición del diccionario que nos dice que la vida es la fuerza o actividad interna sustancial, mediante la que obra el ser que la posee, siendo esta para nosotros la noción más nítida de lo que consideramos es la lectura, por tanto sugerimos que la posibilidad de compartirla con los otros es teniendo presente ante todo la sensibilidad como rasgo común entre las personas para desde ahí cuestionarnos y cuestionar qué tan ensanchada esta nuestra frontera indómita indagando sobre que tanto la hemos nutrido y cómo la hemos nutrido o si de plano se encuentra agonizante por falta de nutrientes subrayando la posibilidad de poder nutrirla en cualquier momento, incluso en este preciso instante.

Puntualizando que las posibilidades de formar hábitos lectores en alumnos de educación básica desde una perspectiva que privilegie la pasión y la seducción como elementos constitutivos en la iniciación de lectores, cobra sentido en este contexto en el cual no es necesario sentirse presionado por formar hábitos, debido a que la experiencia de leer se encuentra anclada en la dinámica vincular que día a día reforzamos o debilitamos y que si bien dicha experiencia en lo propio se ha tornado placentera, reconocer que ese placer conlleva deseo siendo ese deseo el que impulsa a seguir leyendo sin considerarlo como una práctica en sí misma o hábito, por que se corre el riesgo de convertirlo en rutina. Aniquilando el poder y la fuerza del deseo que es precisamente lo que acompaña las acciones o prácticas que consideramos placenteras la cuales emanan satisfacción y bienestar, es decir, destacando que las sensaciones que nos deja la realización de acciones placenteras es lo que nos lleva a repetirlas una y otra vez, siendo precisamente ese deseo el que consideramos se debe compartir cuando de lectura hablamos, entrando en juego como pieza clave la seducción, ya que si aquel que se encuentra con la intención de compartir su deseo por la lectura se piensa como seductor tiene la necesidad y posibilidad de transfigurarse como lo dice Baudrillard para introducir el desconcierto,

adoptando la forma de cálculo abriendo paso a la estrategia, estrategia que pensamos sólo puede figurarse a partir de la pasión generada por el deseo del seductor guiando la intención para seducir a sus interlocutores hacia el objeto mismo que constituye su propia pasión en este caso la lectura.

Entendiendo la pasión como motor de la seducción en una vertiente que privilegie y resalte los propios encuentros y desencuentros con la lectura, hurgando en nuestra frontera indómita mediante una relación de escucha, caracterizada por una actitud de apertura y de aproximación tanto con lo conocido como con lo extraño, desde este encuadre consideramos que el principal reto en tanto a lectura se refiere consiste en procurar relacionarnos con cualquier material escrito, ya sea un libro de texto de la SEP, un ensayo, un artículo científico, un cuento, una novela desde una aproximación sensible que permita transitar el continuo que va de la postura eferente a la postura estética o formativa para sencillamente ¡vivir la lectura!.

Por lo tanto consideramos que el alcance de esta perspectiva se encuentra referido principalmente al agente educativo, refiriéndonos a todo aquel que tiene la función de promover la lectura al estar laborando frente a un grupo de personas, subrayando la necesidad de partir de su propia experiencia, es decir, reflexionar sobre su propia dinámica vincular construida con la lectura, teniendo presente que lo útil o necesario es aquello que podemos convertir en experiencia lo cual rebasa por mucho el concepto tradicionalista de educación referida a la enseñanza al centrarnos más en el aprendizaje anclado en un proceso formativo que según lo expresa Graciela Montes cuenta con domicilio propio: nuestra frontera indómita, nuestra zona liberada, que al igual que la lectura y todo lo que realmente nos acontece se encuentra a salvo de toda imposición, por tanto pensamos que todos los esfuerzos enfocados a la lectura debieran encaminarse a enriquecer la frontera indómita de aquellos que se encuentran o se encontrarán frente a la placentera tarea de propiciar un acercamiento con la lectura, refiriéndonos al aspecto formal, institucional, porque pensamos que el proceso de compartir la experiencia de leer nos corresponde a todos.

En tanto los límites, consideramos que también emanan de la propia experiencia con la lectura, resultando difícil pensar si quiera en contribuir a la formación de otros, si nuestra tercera zona o frontera indómita se encuentra encogida, fruncida, siendo necesario preguntarnos en que momento, en que situación y por qué hemos traicionado a nuestra

frontera indómita al permitir su domesticación, indagando sobre quienes y en que momento la domesticaron o quienes y en que circunstancias la han liberado, no habiendo respuestas, ni aproximaciones únicas pensamos que es tarea personal el cuestionarnos sobre estos aspectos y así lo que podría considerarse como limitación transformarlo en posibilidad, siendo necesario cuestionar desde los propios referentes cual es el sentido, la coherencia y la pertinencia de los propósitos que guían al sistema educativo, por qué si bien es una realidad que debemos dar cumplimiento a dichos propósitos enunciados en todo plan o programa, siempre tendremos la posibilidad de intervenir y adecuar dichas demandas a una perspectiva más sensible que valore y dimensione las posibilidades de crecimiento y formación del ser humano desde nociones tan humanas como lo son la pasión y seducción como estrategias constitutivas que permitan compartir la experiencia de la lectura.

Este cuestionario busca aproximarnos a la relación que estudiantes de la UPN Unidad Ajusco han construido con la lectura.

Para completar este cuestionario:

- Por favor, lea atentamente cada una de las preguntas.
- Las preguntas a excepción de la número uno, dos y tres las contestará en un primer momento de manera cerrada, tachando la opción que considere describe su relación con la lectura (eligiendo si, no, no lo he pensado) posteriormente si su respuesta es si, le pedimos continúe con las siguientes preguntas para indicarnos el por qué, cómo o para qué de su respuesta, por el contrario si su respuesta es no o no lo he pensado, le pedimos continúe respondiendo la siguiente pregunta.

DATOS PERSONALES

LICENCIATURA _____ SEMESTRE _____

EDAD _____ SEXO _____

F	M
---	---

CUESTIONARIO

1.-¿Qué significado tiene para usted la lectura? _____

2.- ¿Cuáles son las principales razones por las que usted lee?

3.- ¿Cuáles son las principales razones por la que usted no lee o no leería?

4.- ¿Tiene algún libro (s) favorito que se haya convertido en especial para usted?

SI	NO	NO LO HE PENSADO
----	----	------------------

¿Por qué considera que ese libro(s) se convirtió en especial para usted?

¿Cuál es el título de ese libro (s)?

5.- ¿Usted acostumbra hablar con otras personas sobre sus libros favoritos?

SI	NO	NO LO HE PENSADO
----	----	------------------

¿Con quién habla sobre sus libros favoritos? _____

6.- ¿Ha pensado en el tipo de relación que ha construido a lo largo de su vida con la lectura?

SI	NO	NO LO HE PENSADO
----	----	------------------

¿Cuál ha sido dicha relación?

7.- ¿Considera que usted tiene dificultades o limitaciones para leer?

SI	NO	NO LO HE PENSADO
----	----	------------------

¿Cuáles son sus principales dificultades o limitaciones para leer?

¿Por qué las considera como dificultades o limitaciones para la lectura? _____

8.- ¿Piensa que establece la misma relación con todo tipo de texto?

SI	NO	NO LO HE PENSADO
----	----	------------------

¿Por qué?

¿Cuál es el principal motivo que considera influye en usted para leer un libro?

9.-¿Piensa que alguien podría convencerlo (a) para leer un libro de principio a fin que considere ajeno a sus intereses?

SI	NO	NO LO HE PENSADO
----	----	------------------

¿Porqué?

¿Cuál considera sería la forma idónea de convencerlo (a) para que leyera dicho libro ajeno a sus intereses?

10.- Si fuera usted quien tuviera que convencer a otros para que leyeran un libro ajeno a sus intereses ¿Piensa que sería sencillo convencerlos?

SI	NO	NO LO HE PENSADO
----	----	------------------

¿Por qué?

¿Cuál considera sería la manera idónea de convencer a otros para que leyeran un libro ajeno a sus intereses?

¡¡GRACIAS!!

BIBLIOGRAFÍA

Aguirre, Jorge. *Hermenéutica, ética de la pasión*. Salamanca, Sígueme, 2005.

La definición utilizada es de Brugger Walter. *Diccionario de Filosofía*. España, Herder, 1983.

Álvarez, Juan Luis. *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. México, Paídos, 2003.

Arguelles, Domingo. *Leer es un camino*. México, Paidós, 2004.

Baudrillard, Jean. *De la seducción*. Catedra, Madrid, 1998.

Bloom, Harold. *Cómo leer y porqué*. España, Anagrama, 2003.

Gadamer, Hans-Gerg. *Verdad y método*. Ediciones Sígueme: Salamanca. 1991.

[http:// www.upn.mx](http://www.upn.mx)

Larrosa, Jorge. *La experiencia de la lectura, Estudios sobre literatura y formación*. México, D.F. Fondo de Cultura Económica, 2003.

Mejía, Rebeca y Sandoval Antonio. *Tras las vetas de la investigación cualitativa: Perspectivas y acercamientos desde la práctica*. México, ITESO, 1999.

Montes, Graciela. *La frontera indómita; En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México, D.F, Fondo de Cultura Económica, 1999.

Najmanovich, Denise. *El juego de los vínculos subjetividad y redes: Figuras en mutación*. Argentina, Biblos. 2005.

Rosenblatt, Louise. *La literatura como exploración*. México, D.F; Fondo de Cultura Económica, 2002.

SEP, ***Plan y programas de estudio 1993. Educación básica.*** Primaria, México.

UPN. ***Convocatoria al examen de admisión para ingreso 2009 a nivel licenciatura, en la Unidad Ajusco.*** México, DF, Febrero 2009.

Winnicott. ***Realidad y juego.*** España, Gedisa, 1994.