

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

**LA COMUNICACIÓN INTERSUBJETIVA EN LA
CONSTRUCCIÓN Y RECONSTRUCCIÓN DE HABITUS**

**Una propuesta didáctica para combatir la resistencia a la lectura entre
los estudiantes del ciclo básico de la Universidad Autónoma de la Ciudad
de México, del plantel San Lorenzo Tezonco.**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRIA
EN COMUNICACIÓN**

PRESENTA

BEATRIZ CASTRO ESTRADA

TUTORA: DRA. FRANCISCA ROBLES

MÉXICO D.F. 2011



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

A mi hija Valentina, quien es una manifestación más de la infinita energía creadora, la cual nos comunica su sabiduría de múltiples, misteriosas, constantes e infinitas formas... Siempre en un diálogo permanente con nosotros (as) nos recuerda que ahí esta...

LA COMUNICACIÓN INTERSUBJETIVA EN LA CONSTRUCCIÓN Y RECONSTRUCCIÓN DE HABITUS

Una propuesta didáctica para combatir la resistencia a la lectura entre los estudiantes del ciclo básico de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, del plantel San Lorenzo Tezonco.

ÍNDICE

Prefacio	4
Introducción	6
Capítulo I	10
La Comunicación intersubjetiva en la construcción y reconstrucción de habitus	
1.1. La importancia del sujeto que comunica.....	11
1.2. Comunicación intersubjetiva: símbolos y signos que construyen al sujeto.....	15
1.3. Habitus: expresión social del sujeto que comunica	20
1.4. Estudiante: sujeto que aprende con la construcción de su habitus	22
Capítulo II	24
La resistencia a la lectura	
2.1 ¿Qué es y cuántos tipos de lectura existen?	26
2.2. El individuo-lector como productor de la construcción de un habitus	28
2.3. El individuo-lector como reproductor y reconstructor de su habitus, visto desde su resistencia a la lectura	30
Capítulo III	37
El estudiante universitario que se resiste a la lectura	
3.1. ¿Qué significa ser estudiante?	39
3.2. Características del alumnado de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.....	43
3.3. Modelo de la UACM y la resistencia a la lectura	50
Capítulo IV	54
Propuesta didáctica basada en la comunicación intersubjetiva para vencer la resistencia a la lectura	
4.1. La importancia de leer (para un estudiante de la UACM). Algunas consideraciones	57
4.2. Propuestas didácticas implementados en la UACM para estimular la lectura en los estudiantes.....	61
4.3. Propuesta de estrategias didácticas basadas en la comunicación intersubjetiva, para contribuir a vencer la resistencia a la lectura	70
4.4. Aplicación y resultados de la propuesta en tres grupos pilotos de la UACM	84
4.5. Ajustes a la propuesta	93
Conclusiones	95
Anexos	101
Bibliografía	108

Prefacio

La lectura como fórmula de liberación

La transformación del mundo ha sido una aspiración milenaria del ser humano.

Expresa su deseo por dominar la naturaleza y hacerse de sus codiciados frutos, por desatar los nudos que desde siempre lo han atado a su entorno para convertirse en el sujeto de la historia. Para romper la maldición del sujeto/sujeto (a la naturaleza y a otros hombres), condición para alcanzar la libertad, hasta hoy, inalcanzable quimera.

Trátese de materialistas o idealistas, de utópicos o científicos, en el fondo de teorías y sistemas filosóficos subyace la aspiración de reconstruir el mundo. Y del ser humano por reconstruirse a sí mismo.

En última instancia, sobre eso versa precisamente esta tesis elaborada por la profesora Beatriz Castro Estrada para obtener el grado de maestría en comunicación. A partir de su fructífera experiencia docente en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, orienta su investigación pedagógica a entender, como condición para vencerla, las causas de la sistemática resistencia a la lectura de los alumnos de ese plantel educativo. (Vista la lectura como una herramienta del sujeto para cambiarse a sí mismo y modificar su entorno.)

De la mano de pensadores y pedagogos de la talla de Claude Lévi-Strauss, Pierre Bourdieu y Célestine Freinet, entre otros, Beatriz Castro explora --desde el proceso mismo de la hominización-- cómo la evolución del hombre es consecuencia de cambios evolutivos de índole diversa que dieron origen al lenguaje como un acto exclusivo del ser humano.

El ser humano es consecuencia de su habitus (de las condiciones materiales, de su entorno), pero es capaz de reconstruirse a sí mismo a través de la lectura, “un proceso interactivo de comunicación donde el lector, al relacionarse con el autor del texto, puede (...) reinventar la información decodificada para interiorizarla como parte de su propio lenguaje y de construcción y reconstrucción de significados.”

Castro Estrada se opone a los procesos de enseñanzas cerradas, lineales y acumulativas, al tradicional papel del docente como emisor de conocimientos y del

educando como simple receptor, y demuestra que pueden combatirse con éxito las resistencias culturales e institucionales. Explica: el estudiante reconstruye el texto que lee, y al hacerlo vence un entorno adverso a la lectura y puede reconstruir su habitus. Rehacerse a sí mismo.

La educadora Beatriz Castro no se constriñe al ámbito teórico, presenta los resultados de un taller por ella impartido para vencer la resistencia del educando a la lectura. Entre obstáculos y tropiezos mil, pero siempre con la claridad derivada de la fortaleza teórica, esgrime que la comunicación intersubjetiva de la construcción y reconstrucción del habitus permite detonar en el alumno el placer por el conocimiento y la lectura. E invita al cuerpo docente a reconstruirse a partir de la relación con sus alumnos.

Una tesis libertaria, si las hay.

(Joaquín Bustamante). Estudió sociología en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Fue profesor en esa facultad y en la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Periodista, ha sido jefe de redacción de *La Crisis*, el diario *M*, *El Universal Gráfico* y director de la revista *Bajo Palabra. Periodismo de Investigación*. Ha publicado reportajes y crónicas. En *Excélsior*, *El Financiero* y *México Hoy*, entre otros medios, ha escrito columnas especializadas y artículos de fondo.)

Introducción

La comunión del yo con el otro, pese a ser la base de la sociedad y el origen de múltiples mediaciones comunicativas, ha sido insuficientemente analizada. Asombra constatar, no obstante su determinante influencia en la construcción y reconstrucción de identidades sociales, o en el habitus de un individuo (Bourdieu), que no muchos estudios se ocupen de penetrar los secretos de la relación entre dos personas, o de un contexto con un individuo.

De tal reflexión partí para elaborar *La comunicación intersubjetiva en la construcción y reconstrucción de habitus*, título de esta tesis, cuya intención explícita es comprender de qué manera el contexto en el que construyen su habitus los estudiantes de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) determina su resistencia a la lectura. Para después examinar sus posibilidades de trascender, con el auxilio de herramientas didácticas, tal resistencia.

La lectura, actividad fundamental del estudiante, le permite acceder al conocimiento. Convirtiéndose en el siglo XXI en una de las competencias más favorecidas por el término sociedad del conocimiento, para muchos, una de las expresiones del capitalismo más voraz.

El concepto sociedad del conocimiento caracteriza los fenómenos sociales, pero con la intención de reproducir la cultura occidental y sus concepciones centrales, la razón y el progreso. En ese afán, Occidente olvidó al *otro*, al extremo de deshumanizarlo. Hizo tabla rasa de la condición humana e impuso la (anti) cultura de la ruptura con la naturaleza, de la fragmentación, muerte, destrucción, violencia, guerra..., permeando a la política, cultura, economía, ciencia y, por supuesto, a la educación.

Concepción que afecta el sistema de referencias simbólicas --valores, códigos, normas, representaciones y herramientas, como la lectoescritura-- mediante las cuales el individuo construye o reconstruye su habitus de acuerdo con su rol social.

Empero, la identidad personal no es un producto acabado. Es una práctica intersubjetiva cuya recomposición puede ajustarse a otros contextos con los que

se interactúe. Esta tesis apuesta a esa eventual transformación para sugerir, a partir del resultado de una investigación, una propuesta didáctica que promueva nuevas interacciones comunicativas capaces de reedificar el habitus.

Se plantearon las siguientes preguntas para establecer los objetivos de esta investigación:

- ¿Qué elementos teóricos establecen una estrecha relación entre la comunicación intersubjetiva, el habitus y el estudiante universitario?
- ¿Por qué los alumnos oponen resistencia a la lectura? ¿Y por qué los alumnos de la UACM?
- ¿Por qué es importante que un estudiante universitario lea?
- ¿Es posible vencer la resistencia a la lectura?
- ¿Cómo, mediante herramientas didácticas, la comunicación intersubjetiva coadyuva a combatir la oposición a la lectura de los universitarios?

Partiendo de estas preguntas identifiqué que el objetivo de la tesis sería repensar la importancia de la comunicación intersubjetiva en la construcción y reconstrucción del habitus.

Del objetivo general se desprenden tres metas específicas:

1. Enfatizar la importancia de la comunicación intersubjetiva porque le brinda al individuo un sistema de significados para actuar, pensar, percibir y sentir los roles que desarrolla socialmente.
2. Comprobar que la resistencia a la lectura tiene muchas causas.
3. La recuperación de teorías pedagógicas que posibiliten resignificar la lectura y el papel activo del alumno.

En el capítulo I abordo los conceptos teóricos-metodológicos, mas no desde la tradicional óptica académica-escolástica, sino desde la perspectiva holista (totalidad) conceptual. Con tal intención, me sumé a una tendencia de la universidad invisible (RED), que desde mediados del siglo pasado reflexiona críticamente sobre la construcción y la práctica de la palabra comunicación.

El giro en la construcción del conocimiento interdisciplinario terminó por ser asumido por la comunicación, imponiéndose como tendencia en el siglo XX.

La teoría crítica de la Escuela de Francfort es una muestra de ello cuando, por ejemplo, propone la construcción de un saber que haga emerger la racionalidad de los procesos sociales y, a la par, sus aspectos irracionales.

Este documento se inscribe en el marco teórico sobre la comunicación en el que trabajo desde mi tesis de licenciatura. Sin pertenecer al equipo interdisciplinario de investigadores de la universidad invisible, he retomado el concepto de comunicación (desarrollado, entre otros, por Claude Lévi-Strauss) que se extiende a todas las actividades que el ser humano hace o deja de hacer.

Estas reflexiones sobre la comunicación intersubjetiva han dado un giro epistemológico a la investigación, al considerar a esta disciplina desde su práctica en la vida cotidiana y atribuirle, como tarea primordial, la reconstrucción del habitus en el individuo.

Gracias a las aportaciones de Bateson, Goffman, Hall, Watzlawick, Birdwhistell, Jackson, Schefflen y Sigman, el marco teórico define a la comunicación como un sistema de canales múltiples en el cual los individuos siempre participan, voluntariamente o no, mediante sus gestos y su mirada, su silencio e incluso con su ausencia. "Participan, y como miembros de una cultura forman parte de la comunicación, así como un músico es un integrante de la orquesta. Pero en esta enorme sinfónica no hay director ni partitura. Cada quien toca de acuerdo con el otro".

Esta tesis también se enmarca en el contexto más amplio de las humanidades. Para no constreñirme a un solo ámbito del conocimiento, y responder al espíritu de la licenciatura que cursé en Ciencias de la Comunicación, he buscado imprimirle un carácter interdisciplinario que posibilite reconstruir la relación entre comunicación, habitus y lectura.

En el capítulo II se hace énfasis en la especificidad del tema, se define qué es y cuántos tipos de lectura existen. Y en qué consiste la resistencia a la lectura, sus causas y cómo se relaciona con los métodos de aprendizaje.

Con el auxilio de un grupo focal, el capítulo III versa sobre el objeto particular de análisis de esta tesis, los estudiantes de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, sus características y las peculiaridades del modelo de dicha institución.

Con base en los resultados obtenidos en el capítulo III, en el siguiente se presentan los fundamentos teóricos de la propuesta de herramientas didácticas de la comunicación intersubjetiva que permitirían reedificar el habitus de los estudiantes.

Esta tesis aún está incompleta, pues siempre será susceptible de ser enriquecida. Como la materia, simplemente se transforma.

Capítulo I

La comunicación intersubjetiva en la construcción y reconstrucción de habitus

Desde diversas perspectivas teóricas, la comunicación ha sido materia de estudio. Para caracterizarla, numerosos autores han partido del prefijo prepositivo latino cum, que en español asume las modalidades com, con y co (reunión, simultaneidad, cooperación y agregación). Pese a que a la comunicación como sujeto observado, objeto de análisis y eje discursivo se le estudia a partir de su significado etimológico, existen otras formas de examinarla. Múltiples especialistas, mediante metodologías mecanicistas la han analizado en sus aspectos sociales, económicos, ideológicos, políticos, filosóficos, antropológicos, psicológicos, físicos, matemáticos, semiológicos y lingüísticos, fragmentando así la totalidad en movimiento que es esencia del fenómeno de la comunicación.

En este capítulo no se pretende desconocer ningún método o tendencia de pensamiento. Por el contrario, se parte de la propuesta de David Bohm para el estudio de la ciencias: “Una abstracción ni cubre ni puede cubrir la totalidad de la realidad, pues diferentes tipos de pensamientos y abstracciones podrían proporcionar, juntos, una imagen más perfecta de la realidad. Todos tienen sus limitaciones, pero juntos llevan nuestro conocimiento más lejos de lo que sería posible con un solo método.¹”

El presente trabajo retoma la comunicación intersubjetiva como un concepto en construcción (desde 2007), el cual nos aproxima a la comprensión del principio de otros tipos de comunicación, y a la manera como un individuo construye o reconstruye su sistema de significados, los cuales determinan su comportamiento, pensamiento, percepción, sentimiento y comunicación en su interacción con otras personas.

Esta tesis se refiere a la comunicación a partir de la raíz cum, y amplía su significado para entenderla como el acto de poner en común, de entrar en comunión. Plantea la hipótesis de que lo existente en el universo comunica y constantemente se transforma. Tal afirmación incorpora a las teorías cuántica y

¹ Bohm, David y David Peat. *Ciencia, orden y creatividad*. Cairo. Barcelona, 1988, pp. 55.

general de sistemas, y al paradigma holísta, como base de nuestra metodología para comprender la comunicación. Desde esta perspectiva debe percibirse a ésta, pues de otra manera sería imposible comprender los paralelismos y las contradicciones que pudieran surgir al analizar la comunicación intersubjetiva en su relación con el concepto *habitus*, de Bourdieu, y la manera en que afecta la vida de un estudiante.

Para explicar por qué se retoma a la comunicación desde esta perspectiva, es necesario analizar tesis, hipótesis y teorías mecanicistas del conocimiento, claves para comprender cómo se integran, con propuestas holistas, en ese extraño lugar de mundos-espejos de los que hablan Ilya Prigogine y David Bohm, en los cuales, para vivir en la profundidad hay que convivir con la paradoja².

1.1. La importancia del sujeto que comunica

Muy antigua es la historia del concepto de comunicación, tanto que se remonta a la prehistoria. Antecede a la creación de los alfabetos. Siendo así, parece imposible conocer a ciencia cierta qué fue primero, si la comunicación o el ser humano. En efecto, en la raíz etimológica del latín, francés e inglés se observa una singular coincidencia. En estos tres idiomas, a la comunicación atañe la tarea de “participar en común y entrar en comunión”³.

Fenómeno lingüístico que se repite en el latín *communicare*, el francés *communier* y el inglés *communication*, cuyos orígenes y modificaciones van del siglo X al XVIII. La mayoría de las culturas ancestrales --india, china, maya, india norteamericana y polinesia-- percibía a la comunicación no en un sentido restringido, sino como un fenómeno presente en el universo, antes aun de que ellas aparecieran sobre la faz de la Tierra.

Los cambios en la sociedad moderna, inaugurados en el siglo XVIII con la Revolución Industrial en Inglaterra, dieron cauce al desarrollo de los medios de transporte, y más tarde, en el periodo que va del primer tercio del siglo XIX a la segunda mitad del XX, al surgir la industria de la prensa, la radio y la televisión,

² Peat, David. *Espejo y reflejo: Del caos al orden*. Gedisa, Barcelona, 1990

³ Bateson, Gregory et al. *La nueva comunicación*. Cairo, 4ª. Ed. Barcelona, 1994. pp.23

algunos científicos, con el propósito de comprender la complejidad de la comunicación desarrollaron teorías y modelos mecanicistas. El mecanicismo desarrolló una teoría de la Ciencia de la Comunicación, la cual sostiene que esta actividad es exclusiva del ser humano. Enfoque antropocéntrico que sustenta una historia de la comunicación acumulativa y evolutiva, al señalar que un cambio de una etapa inferior a otra superior se significa por la creación de un nuevo instrumento de transmisión del lenguaje humano, o un medio de comunicación creado por personas o empresas para comunicarse con otro individuo.

Este concepto, que impone a las personas en el centro no sólo de la comunicación, sino del universo, determinó que los investigadores crearán mecanismos crecientemente eficaces, destinados a desarrollar una sociedad o un país y, por consiguiente, una sociedad moderna donde los seres humanos controlan --o suponen controlar-- a la naturaleza. Esta visión, en sus versiones mecanicista, determinista, funcionalista, estructuralista y marxista reconoce cuatro etapas de la comunicación.

La primera, clasificada como de exteriorización, comprende la historia del homo sapiens, cuando aquellos antiguos hombres comienzan a diferenciarse de los animales gracias a su capacidad para expresarse con gestos, balbuceos, gruñidos, gritos, cantos y danzas. Así enriquecían su sistema de significación del mundo y de la comunicación, transmitiéndoselo a sus descendientes. Durante esta fase, “el ser humano es el único medio de comunicación, destacando la comunicación interpersonal”⁴.

A esta primera fase la caracteriza la estrecha convivencia entre seres humanos y el medio ambiente. Según estudiosos, un individuo sólo transmitía mensajes a otro de manera sintética y subjetiva. Y cuentan con evidencias de que existía un mensajero que comunicaba información a un escucha. Así se prefigura lo que en la sociedad contemporánea se conoce como interlocutor e intercomunicador, o como emisor y receptor.

La segunda abarca los lenguajes de transposición: Dibujo, esquema, ritmo, música, caracteres cuneiformes. Y el más sobresaliente, la escritura fonética. Así, gracias a la invención de objetos que desarrollan sus sentidos, el individuo puede

⁴ Hund, Wolf. *Comunicación y sociedad*. Alberto corazón. Ed. Humanitas, Buenos Aires, 1976

trascender tiempo y espacio para liberarse de sus limitaciones y de las inclemencias de su entorno.

En este periodo surgen la comunicación con señales de humo, los códigos visuales y sonoros, la invención del dinero, de la rueda y la sistematización de la escritura fonética. Esta última conquista civilizatoria es considerada como la culminación de la etapa, pues al independizar al símbolo de su sentido, la escritura fonética anota los sonidos de la palabra mediante signos arbitrarios que sólo tienen sentido para quien sabe descifrarlos. Se trata del origen de la comunicación de élite.

La tercera etapa, de amplificación, comienza a mediados del siglo XV, en 1445, al inventar Johannes Gutenberg la imprenta (aunque en China se conocía desde el siglo IX, era de escasa utilidad para la escritura ideográfica), por lo que el libro es considerado el primer medio masivo de comunicación, una extensión secular de la imaginación y de la memoria del ser humano (Borges). Centurias después, en 1892, Tomas Alva Edison concibe el kinetograph y los hermanos Auguste y Louis Lumiere, el cinematógrafo, en 1895, que sientan las bases tecnológicas para el desarrollo de los medios de comunicación electrónicos: Radio, televisión, satélite. A finales de este largo periodo surgen la comunicación de masas y los mass media.

El ser humano se yergue como un conquistador de dominios cada vez más extensos. Además de liberarse de las cadenas de su cuerpo, ha conseguido multiplicar, reproducir y difundir, simultáneamente, sus mensajes a diferentes lugares. Términos como emisor activo, receptor pasivo, lector, radioescucha, televidente, información, veracidad, oportunidad, lo público y lo privado, industria de la comunicación, consumidor, enajenación, y las inacabables discusiones en torno de sus contenidos y repercusiones sociales, son el sello de esta fascinante etapa.

Casi paralelamente, el vertiginoso avance de la tecnología comunicacional da pie a la gestación de la cuarta etapa, la de los medios individuales, cuyo surgimiento se remonta a 1880, cuando el daguerrotipo (1838) o cámara fotográfica, al dejar de ser dominio reservado puede ser adquirido por cualquier

persona, como ocurrirá después con los audífonos, videocaseteras, fotocopiadoras y computadoras.

A esta cuarta etapa Jean Cloutier la denomina self-media, definiendo así la comunicación individual. Es la época en que una persona puede generar y transmitir sus propios mensajes, ampliándose la expresión del individuo. (Algunos marxistas presuponían que este avance impulsaría la creación de sociedades con estructura horizontal e igualitaria. No ha ocurrido así. Los efectos derivados de la creación de Internet, en 1990, indican la imposibilidad de que tal presunción se cumpla.)

Cabe agregar una quinta etapa al estudio de la comunicación humana, toda vez que hoy el mundo enfrenta una de las mutaciones más importantes en su historia, una Revolución Tecnológica, la cual ha detonado una explosión informativa. Ante tal avasallamiento tecnológico, hay quienes se horrorizan frente al vacío. Pero como apunta Bruno Ollivier, ¿qué cambia en realidad?

Los cambios no son desconocidos para la especie humana, como tampoco lo es el miedo que experimenta ante ellos, pues a través de la historia cada innovación ha generado, en su tiempo, desconfianza. Hoy, el temor es consecuencia de la globalización y el fenómeno virtual, del reto cultural de enfrentar los desafíos planteados por la apropiación tecnológica sin perder identidad.

Enfrentamos, así, la advertencia que Marshall McLuhan hiciera en 1967, al señalar que los medios electrónicos de comunicación arrojarían a la humanidad a un mundo difuso, inconexo, de simultaneidad generalizada, donde la información se verterá sobre nosotros instantánea y continuamente, abrumándonos. Desde esta perspectiva, los medios de comunicación se convierten en la base de la comunicación.

De la etimología *poner en común* se transita a definiciones como la de Wolfgang Hund: "Comunicación significa, en primer lugar y en sentido amplio, todo intercambio de noticias entre dos o más interlocutores"⁵. Con modelos de este tipo, es sumamente difícil observar al sujeto que comunica, por lo que es imprescindible revisar otras hipótesis de trabajo que permitan dilucidar la

⁵ Fleuer, Melvin. *Teorías de la comunicación masiva*. Paidós. Buenos aires, 1970. pp. 42

construcción y/o reconstrucción del universo de símbolos y significados de quien comunica.

1.2 Comunicación Intersubjetiva: símbolos y signos que construyen al sujeto

Para pensar la comunicación intersubjetiva es necesario conocer la transformación vivida por esta disciplina cuando el interés por ella rebasó a disciplinas tradicionales (matemáticas, física, ingeniería) al suscitar el impetuoso interés de psicólogos, semiólogos, sociólogos y lingüistas. Empero, fue hasta la segunda mitad del siglo XX, con la integración de un grupo multidisciplinario de investigadores estadounidenses, que surge el concepto de comunicación holística.

Desde Europa, Claude Lévi Strauss hizo importantes aportes a los novedosos enfoques teóricos del tema. En la década de los treinta del siglo pasado, encumbró el concepto de comunicación al proponer una ciencia sobre ésta, a la par que elaboraba una teoría de los fenómenos sociales como procesos de comunicación, los cuales definía según la vida de las culturas (lengua, reglas, leyendas, mitos, alfabeto, familia) y de los individuos que las integran. Contribuyó notablemente al análisis del contenido de los mensajes, a la naturaleza de las estructuras de codificación y a su relación con la vida social.

En el rompecabezas de la comunicación, con estas piezas teóricas Eliseo Verón, estudioso de la obra de Lévi-Strauss, conceptualiza en su obra *Ideología, estructura, comunicación* (1960): a. Las estructuras vividas son aquellas normas que rigen la conducta de los individuos. b. Las estructuras actuadas son reglas de la conducta ritual, en donde las significaciones se desdoblán en secuencias temporales de conducta simbólica. c. Las estructuras concebidas: Sistemas de significación en textos o mensajes, los cuales pueden diferenciarse en la conducta de los individuos.

La antropología estructural, de Lévi-Strauss (1958), contribuyó a neutralizar el carácter mecanicista de los modelos hasta entonces dominantes, y por primera ocasión se extendió el término de comunicación a todas las actividades que los humanos hacen, o dejan de hacer, como parte de su cultura.

Las investigaciones de Lévi-Strauss, padre de la antropología, marcan con el hierro de su talento a la primera generación del referido equipo de investigadores estadounidenses --los antropólogos Gregory Bateson, Ray Birdwhistell, Edgard Hall y el sociólogo Irving Goffman-- en la pasada década de los cincuenta, aunque también trabajaron individualmente desde 1930. Ellos se decidieron a cotejar sus trayectorias e intercambiar investigaciones y experiencias sobre la comunicación interpersonal, gracias a las cuales obtuvieron resultados sumamente apreciables.

El trabajo del equipo era sui géneris: No se reunían en recintos académicos, se relacionaban generalmente mediante epístolas y telefonemas, aunque ocasionalmente se visitaban o coincidían en coloquios. A esta interactuación, no institucional, la denominaron Red. Su objetivo era formular una teoría general de la comunicación apoyada en datos asaz singulares, como los diálogos entre el ventrílocuo y su marioneta, la trama del tejido social, observaciones minuciosas del juego de las nutrias, estudios de comportamiento esquizofrénico, gestualidad (kinésica), espacio interpersonal (proxémica) y los pasos en falso de un individuo.

La segunda generación del grupo surge en los años sesenta y setenta, al integrarse los psiquiatras Don Jackson y Paul Watzlawick. En este periodo se define a la red como una universidad invisible, término creado por Derek J. de Solla Price y retomado por Diana Crane para estudiar las redes de conexión que dominan una disciplina científica. La expresión se utiliza aquí sin la idea de poder y control que le imprimen los dos sociólogos.

Posteriormente hubo una tercera generación, en la que participaron Stuart Sigman, Albert Scheflen y otros especialistas, tanto de Estados Unidos como de otros países. La Red se ramifica. A todos los reúne el estudio del concepto de comunicación, independientemente de su disciplina. Sus miembros han trascendido la matriz de su disciplina para emprender un viaje hacia las ciencias humanas.

Sus integrantes, desde sus respectivos centros académicos y científicos han provocado rupturas enriquecedoras e innovaciones trascendentes en la comunicación. En virtud del método que utilizan (teoría de sistemas y teoría de campos), el modelo de comunicación que proponen no es el de un circuito cerrado, sino uno más parecido a una mano que a un círculo.

Las aportaciones de Bateson, Goffman, Hall, Watzlawick, Birdwhistell, Jackson, Schefflen y Sigman, entre otros, se sintetizan en los siguientes enunciados:

- La comunicación debe estudiarse en las ciencias humanas con un modelo propio.
- Para estudiar la comunicación debe partirse de la visión ingenua del comportamiento natural.
- Los seres humanos se mueven, emiten sonidos, comen, se reúnen en grupos. Es posible continuar hasta el infinito con esta descripción naturalista.
- Es imposible dejar de comunicarse.

Tal serie de axiomas surge después de formularse la pregunta: Entre los millares de comportamientos corporalmente posibles, ¿cuáles retienen la cultura para construir conjuntos significativos?

Respuesta: La comunicación es como un sistema de canales múltiples en donde el actor social siempre participa, deliberada o involuntariamente, mediante sus gestos, su mirada, su silencio e incluso con su ausencia. Como miembro de una cultura forma parte, quiéralo o no, de la comunicación, así como un músico es integrante de la orquesta. Pero en esta enorme sinfónica no hay director ni partitura. Cada quien toca de acuerdo con el otro. Sólo el investigador de la comunicación, como observador externo, puede elaborar una partitura escrita.

Un todo integrado

En la visión holística de la comunicación no se establece una oposición entre comunicación verbal y no verbal. Porque no puede aislarse cada componente del sistema de comunicación global y examinar, por separado, el lenguaje del cuerpo y de los gestos. Sólo en su interacción con el contexto adquiere significado. Por consiguiente, es preciso estudiar la comunicación en consideración a los campos de complejidad, distintos niveles, contextos múltiples y sistemas circulares.

La complejidad que revela hasta la más banal situación es tal que resulta inútil reducirla a dos o más variables, examinarla en una sola dirección.

Si la comunicación requiere de un modelo para dilucidar las causas del caos-orden en que se encuentra inmersa --pues se mueve entre códigos de publicidad, mass-media, parámetros sociológicos--, el modelo orquestal es idóneo porque permite apreciar, en la comunicación, el fenómeno social que expresa su primera acepción etimológica en latín francés e inglés: Poner en común, participación, comunión.

Las propuestas de la Red evidencian las contradicciones que marcan la investigación: Mientras unos estudian la comunicación con métodos lineales, otros revientan la tradición mecanicista al problematizar el concepto, al visualizarlo no como un telégrafo o juego de ping-pong (un emisor envía un mensaje a un receptor que, a su vez, se convierte en emisor), sino valiéndose de la referida metáfora de la orquesta de Albert E. Scheflen. Este psiquiatra, en *Communicational Structure* explica que la analogía de la sinfónica busca aportar datos para comprender por qué cada individuo participa en la comunicación, en vez de afirmar que constituye el origen o fin de la misma. La imagen de la partitura invisible, dice, pondera el postulado fundamental de una gramática del comportamiento que cada quien utiliza en sus intercambios con el otro.

Los avances logrados por la Red en el estudio del concepto de comunicación, que la concibe como un proceso donde todo cabe; así como los aportes de la universidad invisible, que plantean que la esencia del mensaje al lector es que la comunicación es la matriz en la que encajan todas las actividades humanas, posibilita la continuidad del análisis incluyendo a la intersubjetividad como parte de los procesos que conforman el fenómeno global de la comunicación. Para pensar a la comunicación intersubjetiva o a la intersubjetividad en la comunicación es necesaria la interacción. Un tema examinado por importantes pensadores, como Max Weber, Alfred Schutz, Piaget, Vigotsky, Bruner, Chomsky, Geertz, Hegel, Heidegger, Husserl y Sastre. Por tal razón, esta tesis sólo alude a ciertas ideas al respecto relacionadas con la comunicación intersubjetiva.

Intersubjetividad implica interacción, la cual nos conduce al sujeto. Y estudiar a éste permite observar las vivencias personales y subjetivas. Y las vivencias nos

invitan a reflexionar en la relación de un sujeto con el otro. La interacción no se construye en la objetividad, sino en la subjetividad del sujeto que experimenta.

Desde esta perspectiva, Miguel Bazdresch Parada estipula que el concepto de interacción lo utilizamos para tratar de “atrapar” la vivencia subjetiva. Con tal propósito, desde la teoría y la práctica se observa el “interaccionismo simbólico”. Según él, todos los seres humanos poseemos un yo y somos reflexivos. Interactuamos con nosotros mismos al pensar lo que hacemos. Fenómeno determinante para decidir nuestro comportamiento. El yo es dinámico, cambia con la acción. Los otros y los objetos a los cuales nos enfrentamos afectan la interacción con nosotros y nos enfrentan a decisiones sobre los otros y los objetos. Las resoluciones no responden al azar ni al capricho, son fruto de nuestra reflexión, sin negar la existencia de actos irreflexivos o impulsivos. Así nos percatamos de que nuestros actos responden a cómo significamos, interpretamos y valoramos nuestras circunstancias.

Max Weber estudió la interacción desde la perspectiva social. Sus aportaciones nos ayudan a entender cómo sucede y se conduce el intercambio de subjetividades. Para el sociólogo alemán, hay interacción social cuando una persona actúa frente a otra con la esperanza de que ésta también actúe, o por lo menos se percate de la existencia y la acción del otro individuo. Así, Weber contribuye a construir el concepto de comunicación intersubjetiva, pues en este proceso sólo se requiere que el interlocutor se dé cuenta de la existencia del otro, e intérprete lo que éste hace o dice como indicación de lo que ocurre en la mente, en la emoción de aquél. Después puede, o no, haber reciprocidad del interlocutor. Diversos factores influyen para conseguir uno u otro resultado. La biografía, el contexto de la comunicación entre los sujetos, el tiempo utilizado, las mediaciones lingüísticas y culturales y cómo entienden esos sujetos su realidad.

Alfred Schutz, discípulo de Weber, persiste en su investigación orientada a conocer cómo acontecen el intercambio de subjetividades y el contexto motivacional intersubjetivo. La importancia de sus reflexiones es fundamental para este trabajo, pues aquéllas se centran en el sujeto que comunica y su complejidad.

Antonio Pascuali, en el XIX Encuentro de la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación (AMIC) celebrado en 2007, indicó que aunque

la comunicación intersubjetiva comparte el objetivo empírico de la comunicación interpersonal, es necesario diferenciar a una de la otra, en virtud de que la perspectiva de la primera se centra en la construcción social. Entonces, para comprenderla debe acudir directamente al concepto de “intersubjetividad”, vinculado con la posibilidad de intercambio de perspectivas y de la construcción social de un mundo compartido: el de la vida. Tal enfoque conduce a pensar en una interacción basada en símbolos y signos, porque las personas construyen una significación del mundo a partir de su interacción con lo que implica ese mundo, para posteriormente comunicarlo, reproducirlo y/o transformarlo.

Corolario del inciso: A partir de los elementos presentados en este apartado, coincidimos con el filósofo alemán Jürgen Habermas cuando indica que a través de la comunicación los sujetos desarrollan y mejoran su capacidad de entendimiento y de comunicación.

1.3 Habitus: expresión social del sujeto que comunica

La comunicación con su entorno social convierte a una persona en lo que es. Su condición no es innata ni está biológicamente programada, sostiene George Herbert Mead. La comunicación intersubjetiva conforma al ser humano, entendida como el intercambio simbólico que posibilita la reconstrucción de sujetos sociales.

Desde esta percepción, el concepto de habitus permite comprender que la construcción individual/social de una persona está multideterminada por el vínculo entre múltiples elementos, relacionados simultáneamente con factores económicos y culturales. Pero además, con la reconstrucción del individuo.

Aproximarnos al concepto de habitus obliga a referirnos a Pierre Bourdieu (1930-2002), quien retoma del marxismo la idea de una sociedad estructurada en clases sociales en permanente lucha por la imposición de sus respectivos intereses; sin embargo, como las diferencias materiales son insuficientes para explicar la dinámica social, Bourdieu concluye que el poder económico sólo puede reproducirse y perpetuarse si, a la par, hegemoniza el poder cultural y ejerce el poder simbólico. Desde esta perspectiva, lo social tiene una doble existencia, la cual se expresa tanto en las estructuras objetivas (independientes de la conciencia

y voluntad de los agentes individuales, grupales, de las clases y sectores), como en las subjetividades (esquemas de percepción, de pensamiento, de acción).

Los conceptos de campo y habitus permiten comprender esta doble existencia: el campo es lo social hecho cosa (objetivo), y el habitus, lo social inscrito en el cuerpo (subjetivo). Para Bourdieu, las prácticas sociales de los sujetos son consecuencia de la relación dialéctica entre ambos.

Esquema de percepciones y categorizaciones con que se aprehende a la realidad, objetividad y subjetividad conviven en una dinámica dialéctica en el concepto de habitus. Como un sistema de disposiciones para actuar, sentir, percibir, comunicar y pensar, interiorizado por los individuos. Regido por el sentido práctico, por la necesidad humana de moverse, actuar y orientarse en cualquier situación, muchas veces sin recurrir a la reflexión consciente, gracias a las disposiciones adquiridas que funcionan como automatismos.

Pero el habitus se diferencia de la costumbre, pues mientras ésta involucra repetición, mecanicismo y automatismo, el primero se caracteriza por su capacidad de generar nuevas prácticas. Por el poder para construir significados de la realidad objetiva, los cuales, así sea parcialmente, pueden cambiar. Ser sustituidos por otros.

Esta reconstrucción puede estar limitada por la construcción histórica de la realidad objetiva, pero el habitus desarrollado en el seno de la familia puede reconstruirse a partir de la interacción del sujeto con otros individuos que expresen diferentes significados de la vida.

Concepto libertario, el habitus permite explicar cómo un individuo lo despliega en todos y cada uno de los roles sociales que juega. Y cómo probablemente reproducirá los valores aprendidos en la estructura objetiva en la que se formó. Pero también induce a reflexionar sobre las posibilidades de reconstruirse a sí mismo, porque no todo está determinado por la estructura construida por ese habitus.

1.4 Estudiante: Sujeto que aprende con la construcción de su habitus

Uno de los roles que la mayoría de individuos desarrolla en la sociedad es el de estudiante. Un rol definitivo en la vida, pues según Bourdieu los dos modos típicos de la construcción de los habitus son la primera educación o aprendizaje familiar (espontánea, implícita, infiltrada en todas las prácticas sociales de un niño o una niña). Y el trabajo pedagógico racional que realizan en la escuela (dirigida, con propósitos evaluatorios). En ambos espacios se intentará inducir al infante a comprender las formas “correctas” y los simbolismos que le indiquen quienes ostentan el poder, aquellos que determinan el rumbo que deberá seguir.

Desde temprana edad le enseñan una cultura occidental sustentada en un pensamiento racional, mecanicista y lineal. En el cual, las estructuras están organizadas verticalmente. Alguien manda y los demás obedecen, y frecuentemente, quien ordena supone poseer la verdad única y anula la individualidad de los otros. La fuerza con la que se inculcan estas primeras experiencias y el habitus determinará las posteriores formas de aprendizaje.

En las sociedades rige un sistema de acciones pedagógicas estructurado (sistema escolar), cuya función es reproducir los habitus que favorecen a los intereses del grupo político en el poder, a los cuales casi siempre corresponden los principios simbólicos reproducidos en otras estructuras sociales.

Si el habitus familiar de algún individuo no corresponde con el que reproduce la escuela, en ocasiones se aplican acciones impositivas para inculcar los principios simbólicos convenientes al sistema escolar.

Aunque una de las tendencias del aprendizaje escolar es reproducir los habitus “oficiales”, también puede afirmarse que es en la escuela, en el trabajo cotidiano con los estudiantes (sujetos que aprenden), donde puede modificarse el habitus de los alumnos para ofrecerles un capital cultural más vasto que el familiar. (Según Bourdieu, para los individuos de los sectores sociales más desposeídos de capital económico y cultural, la escuela es el único recurso para apropiarse de bienes culturales.)

Esto no significa que entre el aprendizaje por herencia y el escolar se establezcan relaciones simples. Muy por el contrario, una serie de factores

interviene en el proceso de conversión desigual de capital heredado en capital escolar, como las experiencias escolares, la eficacia de la institución educativa, la imposición de género o de grupos específicos, entre otras situaciones complicadas.

De esta manera, asistimos al encuentro complejo entre comunicación, intersubjetividad, habitus e individuo que aprende. Se trata del estudiante que visto desde la perspectiva dialéctica, multidimensional y holística que guía este trabajo, no es tan sólo un ser pasivo, sino un receptor decodificador y transmisor de su habitus. Él no sólo aprende, en numerosas ocasiones orienta y enseña a quien juega el papel de profesor o instructor.

La construcción del sistema de valores y significados del sujeto, cabe la reiteración, es susceptible de ser transformado. El destino, en este sentido, no es manifiesto. Está en construcción.

Capítulo II

La resistencia a la lectura

Es un hecho que la lectura es una práctica eminentemente humana y que está íntimamente relacionada con la comunicación y con el lenguaje⁶.

Con base en la teoría darwinista, el concepto de hominización⁷ permite comprender cómo la evolución del hombre es consecuencia de cambios físicos, psicológicos, fisiológicos y biológicos, por qué desde su origen el lenguaje es un acto exclusivo del ser humano. Y cómo se gestaron las habilidades humanas para realizar esta práctica compleja y superior.

La lectura como parte fundamental del lenguaje abarca, simultáneamente, todas las facultades humanas: biológicas, psicológicas, afectivas, cognitivas, culturales y sociales. En este contexto, el proceso de hominización permite comprender el porqué la construcción del habitus por el sujeto es origen de las múltiples causas de la resistencia a la lectura.

Muchas son las interpretaciones sobre el génesis de nuestra especie. En un extremo están las basadas en el pensamiento mágico-religioso (mitos) y, en el otro, los razonamientos científicos agrupados en teorías. En este trabajo se retoman los planteamientos científicos derivados del análisis de restos fósiles. Es decir, del proceso de hominización⁸.

La mayoría de investigadores advierte la imposibilidad de determinar con precisión cuándo y cómo aparecieron las especies del género homo, toda vez que su existencia obedece a un proceso evolutivo marcado, a lo largo de millones de años, por innumerables cambios (en la naturaleza, socioculturales, anatómicos, sensoriales).

⁶ El lenguaje como habilidad intelectual, como una transformación interna, separó a los seres humanos de los animales. El logos, en su doble sentido de palabra y razón, fue considerado como el don máspreciado de los dones de la naturaleza humana. El lenguaje es primordial para conocer, interpretar y reconstruir al mundo.

⁷ Desarrollado entre 1860 y 1950 por científicos, antropólogos y arqueólogos dedicados a estudiar, mediante la búsqueda de evidencias físicas, el origen y los cambios experimentados por nuestra especie.

Muchos de estos investigadores, luego de innumerables esfuerzos encontraron fósiles, principalmente en África. Entre los científicos dedicados a esta labor destaca Charles Darwin con su teoría evolucionista plasmada en el libro *El origen de las especies* (1859).

⁸ Díez, Martín Fernando. *Breve historia del homo sapiens*. Nowtilius. Madrid. 2009

Las principales características del ser humano germinaron a lo largo de la evolución. El proceso de hominización no es repentino, es consecuencia de la acumulación gradual de cambios. Siendo parte del proceso el lenguaje, para su aparición era imprescindible que el ser humano desarrollara tres capacidades:

1. Física (un aparato fonador capaz de permitir la emisión de sonidos modulados).
2. Psíquica (las partes del cerebro que rigen la articulación y la comprensión de los sonidos).
3. El pensamiento abstracto (para entender el significado de su entorno).

Como no hay vestigios de laringes fosilizadas, es imposible determinar la fecha exacta del origen del lenguaje, aunque gracias a las huellas de los antiguos *Homo ergaster*⁹ se ha constatado que la base de su cráneo era flexionada, lo que indica que tenía una laringe diseñada para emitir sonidos complejos. Pero en el desarrollo del lenguaje influyen otros factores, y de éstos se tiene registro hasta la aparición de los *homo sapiens* más antiguos, fechada hace alrededor de 300 mil años.

Aunque se desconoce cómo y cuándo apareció el lenguaje, su surgimiento se relaciona con la comunicación, las primeras expresiones artísticas y la expresión de emociones y sentimientos.

Es inobjetable que el lenguaje data de la prehistoria y que al surgir dio paso a una compleja red de lazos que desembocó en la formación de familias lingüísticas: aproximadamente cinco mil lenguas y numerosos dialectos. Mientras algunas están en peligro de extinción, otras han aumentado su presencia gracias, en buena medida, a que trascendieron el límite fonético para expandirse al lenguaje escrito. (Largo fue el proceso que llevó del lenguaje oral al escrito. En la etapa ágrafa las representaciones eran pictográficas (un bisonte, una danza de cazadores dibujada burdamente en una cueva). Le siguió la iconográfica, hasta llegar a la creación de los primeros alfabetos.)

⁹ Estas son las principales etapas del proceso de hominización:

Australopithecus.-- Apareció hace 6 y medio millones de años y desapareció hace un millón.

Homo Erectus. — Surgido hace millón y medio de años, desapareció hace 300 mil. Era más alto que el primero, y probablemente efectuaba ya rituales fúnebres.

Homo Sapiens Neandertal. — Data de hace 35 mil años. Profesaba el culto a los muertos y manifestaba inquietudes espirituales.

Homo Sapiens-Sapiens. — Se remonta hasta hace 100 mil años. Dejó múltiples manifestaciones artísticas (pinturas rupestres), culturales y religiosas. Enterraba a sus muertos y les mostraba reverencia.

Cuando el hombre comenzó a nombrar los objetos, dio un salto evolutivo. Atrás quedarían los gruñidos y sonidos guturales. Porque la poderosa herramienta del lenguaje implicaba una destreza mental que comprendía lo espiritual, en tanto que al nombrar las cosas les confería un sentido mágico-religioso. Al darles un nombre a objetos y animales, el individuo y su comunidad las marcaban. Así, después de imitar los sonidos de la naturaleza pasaba a representar y a marcar su mundo circundante, convirtiendo este acto en un ritual, tal como lo percibían los escribas, augures, sacerdotes y, más tarde, los vates, adivinos y profetas.

La percepción mágico-religiosa del lenguaje les confirió poder y cohesionó a los grupos sociales que compartían la misma cosmovisión de la naturaleza, del universo. (En la escritura china, los adivinos consultaban las figuras --“señales”-- impresas en los caparazones de las tortugas, y las dibujaban para transformarlas en “designios”. Tal es el origen de los ideogramas.)

Desde esta visión, Robert Graves¹⁰ recupera la magia en los alfabetos. Comienza por recordar los números: trece consonantes y cinco vocales para relacionarlos con los días de la semana y advertir que los árboles son letras que manifiestan ciclos estacionales. Así, el lenguaje y la lectura convocan a participar en un acto ritual, a una ceremonia inaugurada hace miles de años por nuestra especie.

2.1 ¿Qué es y cuántos tipos de lectura existen?

La lectura es un proceso interactivo de comunicación mediante el cual se relacionan texto y lector. Éste, al procesarlo como lenguaje e interiorizarlo construye su propio significado. La lectura se edifica al reconocerse que el significado no es propiedad del texto, porque el lector lo elabora a través de un proceso de transacción flexible en el que conforme lee, le confiere sentido particular al escrito, lo que depende de sus conocimientos y experiencias enmarcados en un contexto, dice Margarita Gómez Palacios.¹¹

¹⁰ Graves, Robert. *La diosa blanca*. Alianza. Madrid. 1986

¹¹ Gómez, Palacios, Margarita y otros. *La lectura en la escuela*, SEP, México. 1996

A esta definición cabría agregar que el lector también construye el significado del texto a partir de sus valores y prejuicios y, de acuerdo con Bourdieu, de su capital cultural.¹² En esta danza de transformación, en la cual confluyen texto y lector, puede definirse a éste como un mago, un hechicero que invoca sus mundos, sentimientos, pensamientos, deseos, gritos, silencios, ángeles y demonios de su universo de significados e información para reconfigurar la realidad sugerida por el autor del texto.¹³

Es esta tesis se considera al texto no sólo como un documento escrito puesto que también puede ser visual. Porque leer debe entenderse como un acto de construcción y reconstrucción de significados, para atribuirle sentido a determinados signos con la finalidad de que este proceso contribuya a transformar lo que somos y sabemos.

Leer no es un lujo, es un derecho social. Es la condición primera para acceder al conocimiento, sostiene Óscar Wong.¹⁴ ¿Nos aproximamos, entonces, a comprender a la lectura como parte de un proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Y para qué leer? Para aprender o para experimentar placer? ¿Cuántos tipos de lecturas hay?

De acuerdo con Wong, la lectura es inherente a nuestra vida. Es parte de un proceso de comprensión y aprendizaje. Y puede ser placentera.

Clasifica tres tipos de lectura: Lectura informativa (de aprendizaje, de conocimiento). Lectura temática (para detectar temas, ideas centrales y colaterales). Lectura analítica (para determinar los recursos de estilo y estructura). Según el poeta chiapaneco, la lectura lúdica estimula la imaginación y la capacidad crítica.

¹² Para Bourdieu, el capital cultural se expresa de tres maneras. 1. En estado incorporado (bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo o habitus). Es la forma fundamental que asume el capital cultural. Está ligado al cuerpo, es personal y se adquiere mediante la pedagogía familiar. 2. En estado objetivado (bajo la forma de bienes culturales como cuadros, libros, instrumentos, máquinas). 3. En estado institucionalizado. Confiere a su portador un valor convencional, constante y garantizado jurídicamente. Es relativamente autónomo respecto de su portador y el capital cultural que efectivamente posee.

¹³ Wong, Óscar. Importancia de la lectura en la vida cotidiana. Acacán. UNACAR. Colombia. 2005

¹⁴ Óscar Wong es, además de lingüista, un sobresaliente poeta y narrador chiapaneco. Participó en el movimiento estudiantil de 1968, razón por la cual pisó brevemente la cárcel. Creador del "Wongnansterio", en donde imparte talleres de poesía, es, para algunos, alguien que ha superado con creces las limitaciones del capitalismo y del sectarismo.

Al respecto, Tolkien¹⁵ sostiene que la práctica constante de la lectura amplía el vocabulario y el sentido de palabras y frases. De tal suerte que cada vez que nos enfrentamos a un nuevo texto, a un nuevo tema o a un nuevo estilo, enfrentamos un reto que, si se vence, enriquece nuestra capacidad. En resumen, la lectura responde a un proceso de enseñanza-aprendizaje porque a través del texto un autor transmite ideas, conocimientos, valores que otra persona puede reconstruir mediante la lectura, a partir de su historia personal. La lectura desarrolla el conocimiento y brinda placer. Comparte virtudes y estimula la habilidad para pensar, aunque sea irrelevante para algunos individuos. Para comprender esta paradoja es necesario reflexionar sobre el individuo en tanto lector.

2.2 El individuo-lector como producto de la construcción de un habitus.

La lectura implica el proceso de escribir y leer. Por tanto comprende a un individuo capaz de realizar ambos actos. Escribir y leer son sólo en apariencia procesos sencillos. Pero encierran una profunda complejidad porque ambos procesos involucran múltiples dimensiones del individuo, sin las cuales éste no podría codificar y decodificar signos.

Se llega a suponer que sólo con asistir a la escuela se adquieren las habilidades para escribir y leer. Sin embargo, aunque la educación básica, en efecto, contempla estos aprendizajes, no siempre se consiguen tales propósitos. La alfabetización no conlleva la formación de un lector. La lectura es un proceso lento que involucra interés, creatividad, ingenio, iniciativa, constancia e incluso compromiso.

Leer comprende la percepción de los signos grabados o escritos, así como contar con las herramientas para decodificarlos, entender el significado de la decodificación y, en muchas ocasiones, interpretar o reinterpretar lo leído.

En este proceso se inserta no sólo la alfabetización del individuo, también el habitus con el que forma su personalidad como sujeto. En el capítulo I

¹⁵ J. R. R., Tolkien. *Minotauro*. Barcelona. 1991

concordamos con Bourdieu¹⁶ en que un individuo construye su habitus a partir de la comunicación intersubjetiva recibida en casa y en la escuela, principalmente durante los primeros años de vida, y que esta comunicación surge a partir de la interacción familiar y social con la que construye significados, valores, pensamientos, emociones, ideales, acciones y sentimientos, los cuales comunicará en los distintos espacios y bajo los papeles que despliegue en su vida.

Uno de estos roles, decíamos, es el de estudiante. Un rol complejo porque un estudiante no únicamente es un sujeto que aprende, también, a partir de la comunicación de su habitus puede enseñar y orientar el trabajo del maestro. Lo más importante es percibir al sujeto como un ser humano en construcción y reconstrucción, capaz a través de la experiencia escolar de reconstruir el habitus. Sin embargo, la reconstrucción puede ser positiva o negativa.

Para ubicar al individuo que lee como producto de la construcción de un habitus determinado, debe tenerse en cuenta la complejidad de este proceso. Y que el texto, además de escrito, es visual. Los mitos hebreos muestran cómo el material susceptible de leerse está lleno de vacíos, mismos que debe llenar el lector. Por ejemplo, las palabras. Se dice que nombran la esencia de las cosas. (Por eso el Logos, para los griegos, es revelador.) La Triangulación de Galvano Della Volpe indica que la palabra no se relaciona directamente con el objeto porque, previamente, pasa por el concepto.¹⁷

La construcción del habitus del individuo y la capacidad de nombrar a las cosas mediante una palabra son actos profundamente subjetivos enmarcados en un esquema de abstracción muy complejo, el cual no sólo involucra a quienes asisten a la escuela para ser alfabetizados. Es un proceso de abstracción común a los seres humanos. Por ejemplo, un campesino sin estudios escolares también realiza una tarea intelectual en tanto decodifica signos y les da un significado de acuerdo al habitus que ha construido y/o que lo han construido a él en una comunidad. En este sentido, el acto de leer conlleva disposición de ánimo, no sólo conocimientos. Puede equipararse la situación del campesino con las dos

¹⁶ Bourdieu, Pierre. Campo de poder y campo intelectual, Folios, Buenos Aires, 1983

¹⁷ Della, Volpe, Galvano. *Logica come Scienza positiva*. University of Toronto Press. Toronto. 1950

condiciones primordiales postuladas por la estética para leer y entender una obra de arte: 1. Predisposición de ánimo. 2. Conocimiento y cultura.

En la expresión literaria cada palabra tiene valor por sí misma, acompañada por una emoción. Las emociones son, así, fuente de creación estética y un medio de comunicación. Sin embargo, pese a la certeza de que la lectura ensancha el pensamiento y el conocimiento, además de impulsar la reconstrucción de la percepción emocional (al abrir otros horizontes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la aprehensión del mundo y de la realidad sensible y objetiva), hay quienes por la construcción del habitus deciden que para ellos la lectura no tiene valor.

2.3 El individuo-lector como reproductor y reconstructor de su habitus visto desde su resistencia a la lectura.

Uno de los problemas más debatidos en foros nacionales e internacionales es la resistencia a la lectura.

Hoy, al terminar la primera década del siglo XXI, inmersos en la profunda revolución tecnológica de la era del conocimiento y la información,¹⁸ enfrentamos una grave crisis mundial que, según Fritjof Capra, “es compleja y multidimensional en tanto afecta todos los aspectos de nuestras vidas: la salud y el sustento, la calidad del medio ambiente y la relación con nuestros semejantes, la economía, la política, la tecnología, la cultura, la educación, lo moral y lo espiritual”.¹⁹

Esta crisis se manifiesta en las contradicciones de la vida cotidiana, como la resistencia a la lectura de estudiantes universitarios. ¿Dónde está aquí la contradicción? Hemos advertido que la lectura es indispensable para el acceso de un estudiante al conocimiento. Paradójicamente, pese a vivir en un mundo globalizado, el cual postula que conocimiento e información son la clave del éxito en la era informática, numerosos estudiantes universitarios optan por no leer.

En 2007, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la

¹⁸ Término que aún se encuentra en construcción y en la mesa de debate de distintas disciplinas científicas

¹⁹ Capra, Fritjof. El punto crucial: ciencia, sociedad y cultura naciente. Editorial estaciones. Buenos Aires. 1992. Pp 33

Ciencia y la Cultura²⁰ (UNESCO) señalaba que de las 6 mil 200 millones de personas que entonces habitaban el planeta, mil 155 millones tenían acceso a educación formal, que 876 millones de jóvenes y adultos eran analfabetas y 113 millones de niños en edad escolar quedaban fuera de las aulas.

Mientras los datos evidencian las pocas opciones educativas para millones de personas, organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), UNESCO, Banco Internacional de Desarrollo, Banco Mundial y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe afirman que competitividad, alta tecnología, información, educación y lectura son indispensables para el desarrollo de las naciones y, por consiguiente, para elevar la calidad de vida de sus ciudadanos.

Nuestro tiempo se caracteriza por la pobreza extrema, la inequidad y la falta de oportunidades para gozar de una educación digna, y aunque la OCDE señala que la lectura debe ser prioritaria para los países miembros de esa organización porque es un indicador relevante del desarrollo humano, en vez de leer innumerables personas continúan reproduciendo el habitus familiar o social, caracterizado por la resistencia a la lectura.

Se trata de un círculo vicioso donde no se sabe qué fue primero, si la construcción del habitus contrario a la lectura, o si la formación del habitus reproduce la nula importancia que a la lectura le asigna.

Cualesquiera sea la respuesta, la construcción del individuo está determinada por el habitus producido por su realidad objetiva, pero, asimismo, el habitus puede ser transformado si el individuo decide resignificar su entorno.

Puede afirmarse, de acuerdo con los datos de la UNESCO, que la resistencia a la lectura no puede analizarse desde una visión mecánica y determinista porque el grado de desarrollo de un país no corresponde a la resistencia a la lectura de sus habitantes. Tales son los casos, en el continente americano, de Estados Unidos y Cuba.²¹ El primero es la principal potencia mundial. Pero su población enfrenta serios problemas de lectura, al extremo de que 60 por ciento de estadounidenses son analfabetas funcionales (lo cual les

²⁰ UNESCO. World Education Report. París, 2007

²¹ UNESCO. Laboratorio latinoamericano de evaluación de calidad de la educación. Primer estudio internacional comparativo.

impide, por carecer de las habilidades básicas de lectura y escritura, competir en el mercado laboral). En cambio Cuba ostenta los porcentajes más altos de lectura en sus estudiantes, a pesar de sus graves problemas económicos.

Luego entonces, si comparamos lo que ocurre en Estados Unidos y Cuba con lo que les sucede a las personas, puede afirmarse que si bien la realidad objetiva construye el habitus de un individuo, no determina su capacidad lectora²², en virtud de que a ésta la originan otras muchas causas, el ánimo (voluntad, esfuerzo...) entre ellas.

El individuo tiene la opción de decidir si acepta convertirse en lector y reflexionar sobre lo leído. Porque irremediablemente es convocado por la danza de la comunicación con el autor del texto, y por tanto está invitado, a partir de su conocimiento del mundo, a reconstruir y llenar los vacíos que dejan las palabras.

Resignificar la lectura en la construcción del habitus no es tarea fácil, sobre todo en un país que, como México, desde 2002 se encuentra en el penúltimo lugar mundial²³ en hábitos de lectura. Y al parecer las instituciones convocadas a trabajar en esta resignificación de la lectura son las escuelas en todos sus niveles educativos, porque es innegable la íntima relación existente entre procesos de enseñanza-aprendizaje y lectura. A partir de este desafío se evidencia la necesidad de buscar estrategias para reconstruir el habitus de los estudiantes y, conjuntamente, resignificar la lectura²⁴.

²² Para la OCDE, la capacidad de lectura es un concepto que rebasa la noción tradicional de lectura y escritura (alfabetización). Implica que la formación contemple una efectiva participación en la sociedad "moderna", la que requiere habilidades para decodificar textos, interpretar el significado de las palabras y estructuras gramaticales, y construir el significado. Implica, además, habilidad para leer entre líneas y reflexionar sobre los propósitos del texto. El potencial de lectura involucra la habilidad para comprender e interpretar una amplia variedad de tipos de textos y dar sentido a lo leído al relacionarlo con los contextos en que aparece. De tal manera, la capacidad de lectura consiste en la comprensión, el empleo y la reflexión a partir de los textos escritos y visuales con el fin de alcanzar metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad

²³ De 108 países evaluados, en México cada habitante lee en promedio 2.8 libros anualmente. UNESCO. Informe sobre la educación en el mundo. Santillana: 2000.

²⁴ A los datos anteriores cabría agregar otros factores que inciden en el escaso desarrollo educativo de México. Según los indicadores de bienestar infantil de la OCDE para los países que la integran, los conceptos clave para la definición de bienestar infantil son: bienestar material, vivienda, bienestar educativo, salud y seguridad, conductas de riesgo y calidad de vida escolar. En los rubros de bienestar material, que comprende las condiciones para un desarrollo digno del niño, México ocupa el penúltimo sitio, apenas por encima de Turquía. Ningún otro país de la lista tiene tantas carencias en términos de lo que el informe llama necesidades escolares básicas.

Uno de los teóricos más importantes de la educación en el siglo XX es Paulo Reglus Neves Freire,²⁵ quien afirmaba que el proceso educativo debe partir de la realidad de cada individuo. Desde esta certeza, base de su método, pueden relacionarse sus planteamientos con los de Bourdieu en cuanto al capital cultural asimilado vía la pedagogía familiar (estado incorporado), a la realidad objetiva en la que crece (estado objetivado), así como a la posibilidad del individuo de reconstruir su habitus a partir de la experiencia y conocimientos adquiridos en la escuela (estado institucionalizado). Pero para que así ocurra es indispensable que la escuela haya superado la “educación bancaria”²⁶ (unidireccional, adapta al sujeto y le inhibe para transformar la realidad) y retomado la propuesta de Freire sobre la “educación problematizadora”, que promueve una comunicación de ida y vuelta mediante la cual educador y educando se instruyen entre sí. Ambos establecen un diálogo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este método impulsa al alumno a vencer la pasividad y a buscar la resignificación y transformación de la realidad en la que creció, formó y construyó su habitus.

Es en el proceso de reconstrucción del habitus donde se interrelacionan dialéctica y dialógicamente aprendizaje y lectura. Se aprende leyendo, y para leer hay que aprender. Conceptos profundamente involucrados entre sí cuando se inscriben en el contexto de la educación problematizadora postulada por Freire. Aunque para éste la alfabetización es indispensable para la liberación del ser humano, actualmente se arrebató la magia del diálogo entre lector y autor al considerar prioritario que el sujeto que aprende a leer sólo codifique y decodifique signos sin darles mayor significado ni inscribirlos en un contexto.

Para Freire, el aprendizaje y profundización de la propia palabra convierte a la persona en historia. El sujeto aprende a ser autor y testigo de su historia al transformar y escribir su propia vida, al ser consciente de su existencia y de que

²⁵ Paulo Reglus Neves Freire en <http://img28.xooimage.com/files/b/d/9/la-educacion-como...libertad-1ff07ed.pdf>. Entre sus principales obras destacan La educación como práctica de la libertad, Pedagogía del oprimido y Extensión o comunicación.

²⁶ Freire denomina educación bancaria a aquella que concibe aprendizaje y saber como un depósito. Aquella donde el sujeto de la educación (el educador) conduce al educando a la memorización mecánica de los contenidos. Los educandos son, así, una especie de recipientes en los que se deposita el saber. En esta tendencia, el único margen de acción posible para los estudiantes es archivar los conocimientos convertidos en objetos del proceso, debiendo padecer pasivamente la acción del educador.

es protagonista de la misma.²⁷ Para el educador brasileño es indispensable buscar la palabra y sus elementos constitutivos. Porque no hay palabra verdadera que no sea acción, reflexión y praxis para cambiar el mundo.

Por tanto, esta investigación coincide con Freire al postular, como premisa inicial, que la lectura es insustituible para el aprendizaje y la reconstrucción del habitus de una persona. Que el desarrollo y enriquecimiento del pensamiento, mediante la lectura, da las herramientas para aspirar a elevar la calidad de vida y convertir al sujeto en un creador y transformador.

Pero ¿qué tipo de aprendizaje genera esta percepción de la lectura? La respuesta se encuentra en el aprendizaje significativo. Aunque infinidad de teóricos lo han estudiado, se atribuye la autoría del concepto al psicólogo cognitivo David Paul Ausubel, quien desde 1963²⁸ trabajó en la construcción de una teoría cognitiva del aprendizaje verbal significativo en el aula.

Ausubel construyó un marco teórico para explicar los mecanismos mediante los cuales se aprenden los grandes cuerpos de significado que se enseñan en la escuela. Surge el aprendizaje significativo cuando docente y estudiante relacionan la información nueva con la que ya poseen, reajustando y reconstruyendo ambas informaciones en el proceso de aprendizaje en el que intervienen. De tal forma, la estructura de los conocimientos previos condiciona los nuevos. Y éstos a su vez modifican y reestructuran aquéllos.

La teoría del aprendizaje significativo intenta abordar todos los elementos, factores y condiciones que garantizan la adquisición, la asimilación y la retención del contenido ofrecido por la escuela al alumnado. Es aquel aprendizaje en el que los docentes crean un entorno de instrucción en donde los alumnos entienden lo que aprenden. Conduce a la transferencia, a la relación dialógica y dialéctica entre los participantes.

Este método permite utilizar lo aprendido en nuevas situaciones, por lo que en vez de memorizar debe comprenderse. Se opone al aprendizaje mecanicista. Hay aprendizaje significativo cuando una nueva información “se conecta” con un concepto relevante preexistente en la estructura cognitiva. Cuando nuevas ideas,

²⁷ Freire, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. Paidós. Barcelona. 1988

²⁸ Ausube, David Paul I. *The psychology of meaningful verbal learning*. Monografía publicada y presentada en el Congreso Phi, Delta, Kappa celebrado en Illinois en 1963.

conceptos y propuestas pueden aprenderse significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y funcionen como punto de “anclaje”²⁹ para las primeras.

Al aprendizaje significativo se le clasifica como teoría constructivista³⁰ porque el individuo genera y construye su aprendizaje a partir de la enseñanza verbal y simbólica. En ese sentido, con la intención de lograr que sea significativo, deben atenderse todos y cada uno de los factores que intervienen en el proceso y afectan a quien enseña y al que aprende. Con esta seguridad el docente puede manipular dichos elementos para tal fin.

El aprendizaje significativo³¹ es complejo y la teoría ausubeliana está relacionada con las tesis de Bourdieu y de Freire al coincidir en que un individuo construye un mundo de significados (habitus) a partir de la realidad objetiva en la que se encuentra su familia cuando nace. Sin embargo, puede reconstruir ese mundo de significados. Y puede hacerlo gracias a la educación problematizadora postulada por Freire.

De esta manera, la teoría del aprendizaje significativo³² reforzada por los

²⁹ *Ibíd. Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva.* Ed. Paidós. Barcelona. 2002

³⁰ Pozo, J. I. *Teorías cognitivas del aprendizaje.* Ed. Morata, Madrid. 1989

³¹ Juan Ignacio Pozo es doctor en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid. Sus investigaciones giran en torno de la enseñanza de conceptos y procedimientos y en las estrategias de aprendizaje. Ha coordinado el proyecto Alfa de la Comisión Europea, basado en las concepciones de docentes y alumnos sobre la enseñanza y el aprendizaje y sobre la manera

³² Las siguientes son las ideas básicas del aprendizaje significativo:

1. Los conocimientos previos han de estar relacionados con aquellos que se quieren adquirir de manera que funcionen como base o punto de apoyo para la adquisición de conocimientos nuevos.
2. Es necesario desarrollar un amplio conocimiento metacognitivo para integrar y organizar los nuevos conocimientos.
3. Es indispensable que la nueva información se incorpore a la estructura mental y pase a formar parte de la memoria comprensiva.
4. Aprendizaje significativo y aprendizaje mecanicista no son dos tipos opuestos de aprendizaje, se complementan durante el proceso de enseñanza. Pueden existir simultáneamente en la misma tarea de aprendizaje. Por ejemplo, la memorización de las tablas de multiplicar es necesaria y formaría parte del aprendizaje mecanicista, pero su uso en la resolución de problemas correspondería al aprendizaje significativo.
5. Requiere una participación activa del docente. La atención se centra en cómo se adquieren los aprendizajes.
6. Se pretende potenciar que el estudiante construya su propio aprendizaje, impulsándolo a ser autónomo. La intención de este tipo de aprendizaje es que el estudiante sea capaz de aprender a aprender.

planteamientos de habitus, capital cultural y educación problematizadora abre múltiples posibilidades a la elaboración de herramientas didácticas que incidan en los procesos de aprendizaje (niveles de cognición y de comunicación, psicología, sociología, pedagogía) para combatir la resistencia de los estudiantes universitarios a la lectura.

El aprendizaje significativo versa sobre la asimilación de conceptos. Es un proceso de articulación para integrar significados. En virtud de que propaga la activación a otros conceptos de la estructura jerárquica o red conceptual, ésta puede modificarse en mayor o menor grado, generalmente en un sentido de expansión, reajuste o reestructuración cognitiva, enriqueciendo de tal manera la estructura de conocimiento del aprendizaje.

7. El aprendizaje significativo puede producirse mediante la exposición de los contenidos por parte del docente o por descubrimiento del estudiante.

Capítulo III

El estudiante universitario que se resiste a la lectura

El sistema educativo mexicano adolece de graves problemas, principalmente en el desarrollo de conocimientos y habilidades básicos para el aprendizaje universitario.

En educación, México ocupó el último lugar entre los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en 2003, 2005 y 2006. En la evaluación sobre dominio de lectura hecha a estudiantes de 15 años, sólo uno por ciento de los mexicanos consiguió situarse en el más alto nivel, mientras en la escala inferior se ubicaron entre 44 y 55 por ciento. Resultados similares se aprecian en el Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias organizado por la misma organización a estudiantes de enseñanza básica (en ciencias y matemáticas, el país ocupaba el último lugar de las primarias y secundarias.)

En el ciclo escolar 2001, la Dirección General de Evaluación Educativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP) examinó a 73.5 por ciento de alumnos de secundaria sobre biología, español y matemáticas. El resultado: Desconocían, al término del ciclo escolar, la mitad del contenido de los programas oficiales³³. Luego pues, en México la lectura representa un grave problema para la mayoría de estudiantes universitarios. Un estudio elaborado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)³⁴, basado en una muestra de 10 mil estudiantes de educación superior, revela:

El 48.4 por ciento de los estudiantes universitarios mexicanos dedica de una a cinco horas semanales a la lectura de textos escolares, y 21.7 por ciento, entre cinco y diez horas³⁵. Un 50.6 por ciento del alumnado universitario rara vez visita

³³ Según información del Instituto de Fomento e Investigación Educativa AC (noviembre de 2001) elaborada con datos de la SEP, existen evaluaciones de otros organismos internacionales como UNICEF o el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, cuyos resultados son semejantes a los anteriores. El Proyecto Internacional para la Producción de Indicadores de Resultados Educativos de los Alumnos (Proyecto PISA), de la OCDE, arroja gráficas que ilustran la situación educativa de nuestros estudiantes.

³⁴ Estudio realizado por la ANUIES bajo la dirección de Adrián de Garay Sánchez con el propósito de conocer quiénes son y qué hacen los estudiantes en la universidad y fuera de ella

³⁵ La ANUIES señala que estas horas resultan insuficientes para leer los textos incluidos en

bibliotecas. Para sus lecturas, 86.3 por ciento de universitarios fotocopia textos y 90.7 cubre sus necesidades de información con Internet.

Es un hecho que cada vez más estudiantes utilizan Internet como fuente principal de información, ya que el contexto mundial denominado era digital inserta a los jóvenes en una cultura visual y de comunicación a través de las redes sociales, donde incluso se están presentando modificaciones en la estructura del lenguaje escrito. Esta era está caracterizada como una de las mutaciones más importantes de la historia de la humanidad, se trata de una Revolución Tecnológica³⁶ detonadora de una explosión de la información y el conocimiento que hace sentir a la naturaleza humana horror frente al vacío; sin embargo y como bien apunta Bruno Ollivier en su libro *Internet, multimedios, ¿qué cambia en realidad?*³⁷ Los cambios no son algo desconocido para la especie humana, como tampoco lo es el miedo que experimenta ante ellos, pues cada innovación ha generado desconfianza en cualquier época. El nuevo temor tiene que ver con lo que implica la globalización y la virtualidad; así como con el reto para las culturas de hacer frente a los desafíos que conlleva apropiarse de la tecnología sin perder identidad.

La inmensa mayoría de estudiantes carece de habilidades y estímulos para leer y hacer trabajos en grupo. Sólo 13.5 por ciento manifiesta leer con frecuencia y elaborar trabajos escolares en equipo, mientras 78.5 por ciento jamás ha leído

el currículo universitario, el cual requiere de un mínimo de 13 horas semanales de lectura. La Facultad de Psicología de la UNAM señala que cualquier estudiante universitario estándar necesita invertir tres horas y medias diarias en lectura de textos para cumplir satisfactoriamente con sus tareas y responsabilidades académicas.

³⁶ Manuel Castells en su libro *La era de la información* volumen I aborda categorías económicas que nos ayudan a comprender que, como resultado de la coyuntura entre tecnologías de la información y la reestructuración del capitalismo (revolución tecnológica), nos movemos en una sociedad red caracterizada por el informacionalismo/global (Es informacional porque la productividad y la competitividad de las unidades de esta economía dependen fundamentalmente de su capacidad para generar, procesar y aplicar con eficacia la información basada en el conocimiento. Es global porque la producción, el consumo y la circulación; así como sus componentes están organizados a escala global) de las actividades económicas, la organización en redes, cambios en las estructuras de trabajo, con una cultura de los medios de comunicación (mediática) bastante fuerte y con cambios en los conceptos de tiempo y espacio. Desde la óptica de Castells toda esta transformación en la estructura económica va a generar como consecuencia profundas modificaciones en el ámbito social; es decir, en lo que directamente tiene que ver con los individuos (a nivel micro) por lo que titula al volumen II de su libro "El poder de la identidad". Véase Castells, Manuel. *La era de la información*, Volumen I y II. Ed. Siglo XXI, 1996.

³⁷ Ollivier, Bruno. *Internet, multimedios ¿qué cambia en realidad?*. Ed. ILCE, México 2001

en grupo para hacer sus trabajos académicos

En promedio, 50 por ciento de estudiantes considera que la lectura les brinda un apoyo importante para su participación en clase. En el 29.3 por ciento de hogares de los estudiantes no hay enciclopedias, y en 38.7 por ciento tampoco libros especializados sobre las materias escolares. Es decir, la mayoría de familias carece de cultura para promover la lectura.

Estos datos muestran algunas causas de la resistencia a la lectura de los estudiantes universitarios. Y como ésta es la vía principal para que un alumno adquiriera conocimientos, el sistema educativo enfrenta graves problemas, porque al no leer el estudiante no obtiene los conocimientos y las habilidades para convertirse en un profesional eficiente, además de renunciar a convertirse en un sujeto activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Freire y Ausubel). Tan grave es este rechazo, que, a la par, desecha la posibilidad de mejorar su calidad como ser humano capaz de transformar su realidad.

Luego entonces, ¿qué significa ser estudiante? ¿Qué representa para él la lectura? ¿Por qué se anuló la magia de la comunicación entre autor y lector?

3.1 ¿Qué significa ser estudiante?

Como la resistencia a la lectura engloba a todo el país, también caracteriza a los estudiantes mexicanos. Para analizarla, debemos ir más allá de la definición del diccionario³⁸ que ubica el origen etimológico de la palabra en la Edad Media. Corominas y Pascual señalan que el término estudiante es resultado de la deformación del significado de la palabra latina *studere* y su sustantivo *studium*. *Studere* podría traducirse como esforzarse o, más exactamente, como poner celo en, pues este verbo latino siempre se usaba con un complemento.

Un estudiante en la época romana era alguien que se esforzaba, no quien aprendía. Sólo este último era llamado *discípuli*, aprendedor. La matriz del verbo se encuentra en el griego *spudatzo*, con el mismo significado que en latín, pero

³⁸ Corominas, J y Pascual, José Antonio. Breve diccionario etimológico de la lengua castellana. Esparza, 1991.

con mayor énfasis.

Los griegos nunca emplearon este verbo para designar a quienes se dedicaban al aprendizaje, porque jamás lo consideraron un oficio que conllevara un esfuerzo notable. El uso contemporáneo de la palabra estudiante comprende al que aprende, datando su origen de los monasterios medievales. Santo Tomás de Aquino, que reflexionó sobre la etimología de la palabra estudio, dijo que quienes abandonan la búsqueda de la verdad, no están dispuestos a esforzarse en encontrarla, a sacrificarse en la vida ascética para llegar a ella. Por tanto, quien quiere llegar a la verdad, o finalmente la alcanza, es el estudiante, el esforzado. Por esa razón comenzó a denominarse estudiantes a los monjes dedicados a buscar a Dios y la verdad.

Con posterioridad, el término se extendió hasta designar a quien busca la verdad en un área del conocimiento, y en su última derivación se denominó estudiante a quien se dedica a aprender. Puede definirse, entonces, que un estudiante es una persona obligada a dedicarse a la lectura para aprehender conocimientos sobre algún tipo de conocimiento o una disciplina artística.

El desarrollo del sistema escolar, tanto en nuestro país como en el mundo, evidencia que un estudiante es un ente cuya complejidad rebasa sustancialmente las definiciones etimológicas. Según Freire y Bourdieu, el alumno es un ser humano y, como tal, un ser complejo, con una construcción de su condición humana basada en las características de la realidad económica, social, política, religiosa, psicológica, educativa y cultural de la familia en donde nació, a su vez determinada por la realidad de la comunidad y del país en que habita. (En el caso de México, la brutal franqueza de las referidas cifras subraya la justeza de tal definición, porque además de evidenciar el lamentable estado de nuestro sistema educativo, revela que éste es consecuencia, de acuerdo con los investigadores aludidos, del atraso en todos los órdenes del quehacer social.)

Percibir al estudiante como un ser inmerso en una realidad, que construye su sistema de significados a partir de ésta, obliga a considerar las peculiaridades de su entorno y a sostener que, cualesquiera sea su situación objetiva, siempre puede cambiarla mediante un proceso de autotransformación, posible mediante la lectura, vista ésta como magia. En tal sentido debe comprenderse el contexto de

los individuos.

Por esta razón, y para conocer algunas de las causas por las cuales los estudiantes de la UACM (ciclo básico del plantel San Lorenzo Tezonco) presentan resistencia a la lectura, se efectuó una investigación cualitativa basada en un grupo focal compuesto por doce alumnos, la cual sirvió para la elaboración de esta tesis.

Enseguida, las razones por las que elegí el grupo focal como herramienta metodológica:

Por su sencillez y versatilidad, la técnica de recolección de datos a través de grupos focales es muy usual en la investigación de mercados. También se utiliza con otros muchos propósitos, como elaborar programas de desarrollo económico. En esta investigación se emplea para conocer las características de la comunidad estudiantil universitaria de la UACM, así como algunas de las causas de su resistencia a la lectura. Y para proponer algunas herramientas didácticas tendientes a combatirla.

Esta técnica consiste en invitar a voluntarios o, en su defecto, contratar a personas de características similares para pedirles que hablen del tema que le interesa al investigador. Se les escucha, toma nota de sus afirmaciones y se sacan conclusiones. Los resultados se utilizan para fines muy diversos: Desde escribir finales de telenovela, elegir el diseño de una etiqueta de cerveza o decidir si se retira del aire un comercial o programa. En el mundo anglosajón se les conoce como *focus groups*, y en el latino como grupos focales o grupos de discusión.

Según esta definición, para comprender a los grupos focales y su técnica, deben tomarse en cuenta tres condiciones³⁹.

1. Estar formados por personas que discuten un tema predeterminado en presencia de un moderador. Se recomienda que la discusión entre participantes sea libre, pero siempre bajo la conducción de un guía. El investigador propone el tema inicial, mantiene el foco de la discusión para evitar que el grupo divague, y reinicia la discusión cuando ésta decae o se estanca. Se conoce poco sobre el

³⁹ Stewart, D. y P. N Shandasani. *Focus Group Research. Exploration and Discovery*. En L. Bickman y D. J. Rog (ed.), *Handbook of Applied*. 2001

tema de la discusión. La información obtenida es de carácter cualitativo y se refiere a las actitudes, percepciones y opiniones de los participantes⁴⁰. La importancia de los grupos focales es obtener información sobre fenómenos ocultos al sentido común.

2. Ser conjuntos artificiales formados a partir de un diseño experimental. No tienen equivalente en la vida cotidiana, ni existían antes de la reunión. Tampoco están formados por familiares ni amigos o un equipo de trabajo. Sus participantes no se conocían antes de la reunión y, probablemente, no se verán nuevamente. Con esta técnica se reúne a un grupo de personas representativas de una comunidad para conversar en un laboratorio, en un espacio cerrado (cualquier sitio aislado y confortable)⁴¹.

3. La composición y el tamaño del grupo focal deben favorecer la conversación y facilitar la creación de una dinámica grupal. Si bien es un grupo formado artificialmente, su éxito depende de lograr su conversión en uno real durante el debate. Para hacerlo basta con discutir, pero para facilitar la polémica es necesario cumplir dos precondiciones. Una es su composición. Otra, el tamaño del grupo. Por su composición, los grupos focales son conjuntos iguales, con personas de igual jerarquía. Los especialistas recomiendan seleccionar individuos que compartan una o más características comunes. (Las personas escogidas forman, en el sentido de Merton, categorías sociales: "Son agregados en situaciones sociales cuyos ocupantes no están en interacción social"⁴²).

Según Krueger, con esta técnica debe obtenerse información sobre el estado intelectual de los participantes. Siendo así, es importante que tengan algo

⁴⁰ Krueger. Focus Group: a principal guide for applied research. Newbury Park CA: Sage. 1988. Pp.15-19

⁴¹ En Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación (J. Galindo, coordinador). CNCA y Longman. México, 1988, R. Alzaga advierte que la "situación de laboratorio" se refiere a los grupos focales diseñados como experimento. El principio de parsimonia que rige las ciencias experimentales permite que al observarse la interacción de unos pocos elementos se expliquen complejos fenómenos de causa-efecto. El formato de los grupos focales es sencillo. El investigador reúne a un pequeño número de individuos, los hace interactuar y observa. En 1935, Sherif reunió a un pequeño grupo de individuos, cuya percepción sobre un fenómeno óptico era muy diferente y les pidió emitir su opinión en voz alta, uno tras otro. Como los sujetos tendían a coincidir, interpretó la reducción de las diferencias entre los juicios como prueba de que, por influencia recíproca, socialmente tiende a establecerse una coincidencia en las respuestas individuales. Robert K. Merton, creador de la técnica, formó el primer grupo focal con un diseño muy similar.

⁴² Merton, R. Teoría y estructura sociales. México. Fondo de Cultura Económica. 1984

en común, pues está comprobado que revelar ideas y sentimientos depende de la apariencia de las personas con las que se interactúa. Para Canales y Peinado⁴³, la razón estriba en que la conversación, para ser libre y fluida, requiere igualdad entre los interlocutores. Colocar en un mismo grupo a personas de diferente poder social puede entorpecer la conversación e inhibirla. Por eso se evita usar grupos previamente constituidos, porque en un conjunto de personas ya relacionadas existe una jerarquía tendiente a limitar la expresión a las de menor poder, las cuales corren el riesgo de ser reprimidas por las otras, tanto en la sesión como después de ella⁴⁴.

Los grupos focales son pequeños, de cuatro a doce personas. Kruger establece la razón: Cuando es demasiado grande se subdivide y es difícil manejarlo. Y si es más pequeño, la discusión se empobrece. El rango recomendado permite a todos expresarse y da pie a gran diversidad de percepciones.

Grupo focal en San Lorenzo Tezonco.-- Con estas recomendaciones, para la elaboración de esta tesis se integró un grupo focal de doce estudiantes del ciclo básico, formado por varios grupos de ambos turnos del plantel San Lorenzo Tezonco, de la UACM. Los criterios que se tomaron para la integración del grupo focal fueron de manera aleatoria y por el interés de los estudiantes de participar en esta investigación. El objetivo, detectar las causas por las cuales se resisten a la lectura. Para la elaboración del cuestionario-guía de la sesión se tomaron en cuenta las características de los estudiantes y su contexto.

3.2. Características del alumnado de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM)

Para determinar algunas características de los alumnos de la UACM debe estudiarse, primero, el sistema de ingreso a la educación media superior y

⁴³ Canales, M. y A. Peinado. Grupos de discusión. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (editores), Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid: Editorial Síntesis. 1994.

⁴⁴ Krueger menciona a un grupo de trabajo. Los de menor jerarquía evitan dar cualquier juicio que pueda ser usado en su contra después de que el investigador dé por concluida la sesión.

superior, pues como la modalidad de ingreso a esta universidad es un parteaguas en el país, en buena medida determina las características de sus estudiantes.

Abiertamente han sido criticadas, desde el surgimiento de la UACM, en 2001, las políticas restrictivas oficializadas mediante los concursos de selección organizados por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (CENEVAL). Según el ingeniero Manuel Pérez Rocha, rector fundador de la UACM, la lógica de estos concursos parte de una aparente igualdad de condiciones entre los estudiantes, de manera que quien demuestre méritos académicos continúe sus estudios.

Esta lógica meritocrática, legitimada e impulsada desde la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, pretende justificar el rechazo de estudiantes que concursan en condiciones desiguales⁴⁵, toda vez que provienen de un sistema educativo heterogéneo, regularmente incapaz de apoyarlos para alcanzar los propósitos señalados en sus programas de estudio. Sin embargo, se hace recaer en los estudiantes la responsabilidad y las consecuencias de ser rechazados, y no en el sistema que los aprobó a lo largo de sus trayectorias académicas, dándoles los certificados que indican ser poseedores de los conocimientos necesarios para continuar sus estudios, y sin los cuales no habrían podido presentarse como candidatos al concurso de selección⁴⁶. Desde esta perspectiva, en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México no existe examen de admisión. Pérez Rocha reitera que con el concurso de selección se desvía la mirada de los problemas que enfrenta el sistema educativo, al responsabilizar de éstos al estudiante. Incluso, estudiantes con excelentes resultados escolares (muchos fueron abanderados, miembros de la escolta, integrantes de los cuadros de honor en primaria y secundaria) son rechazados en el concurso para ingresar al bachillerato en la opción educativa de su elección, y sólo se les acepta en centros de educación media superior tecnológica⁴⁷.

⁴⁵ Esta supuesta igualdad inicial ha sido impugnada, hasta mostrar su inexistencia, por sobresalientes investigadores, entre otros Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron.

⁴⁶ Dubet, F. y Martuchelli, D. *La escuela, sociología de la experiencia escolar*. Tr. Eduardo Gudiño Kieffer. Losada. Buenos Aires, 1998

⁴⁷ Baudelot y Establet han demostrado la existencia de dos redes de escolarización en Francia, en las cuales se establece el destino educativo y laboral de los estudiantes mediante una diferenciación constante. A unos se les influye para ser trabajadores manuales, y a otros, a

Los estudiantes, una vez concluidos sus estudios en dichas opciones, concursan con los egresados de los bachilleratos propedéuticos por un lugar en las universidades públicas, a través de otro examen de opción múltiple, que nuevamente los responsabiliza de sus resultados y tantas veces los excluye. Un principio central de la UACM es que todo estudiante que ha certificado los estudios de nivel medio superior y desea continuar en el superior, tiene el derecho de hacerlo sin que medie ningún filtro u obstáculo. Pero como no puede atender toda la demanda, establece un mecanismo de ingreso basado en el sorteo. Muchos estudiantes que aspiran a ingresar a la institución ya fueron rechazados en concursos de selección por otras universidades.

En promedio, 10 de los estudiantes del grupo focal presentaron examen, sin éxito, 2.57 veces en dichos concursos. Además de los resultados negativos obtenidos en los torneos de selección, otros que finalmente se incorporaron a la UACM antes fueron aceptados en instituciones de educación superior, en las cuales no consiguieron permanecer. Esto significa otro tipo de fracaso escolar en su trayectoria educativa previa⁴⁸, porque a pesar de haber logrado ser aceptados no reúnen los conocimientos, ni las habilidades, actitudes y estrategias necesarias para desarrollarse con éxito en la universidad. (Conceptualmente significa que hábitos, campo y prácticas que los producen y reproducen constituyen el cuerpo del agente social.)

convertirse en trabajadores intelectuales. Si bien el sistema educativo francés tiene grandes diferencias respecto del mexicano, cabe hacer la analogía con la tendencia impulsada por Víctor Bravo Ahúja como secretario de Educación en el sexenio de Luis Echeverría (1970/76), al fundar opciones de bachillerato tecnológico y otras de carácter terminal, que evidencian la idea de un trabajo diferenciado para incorporarse al mercado laboral, según las condiciones socioeconómicas del estudiante.

⁴⁸ Desde los grados básicos, hay otras muchas formas de exclusión del sistema educativo: Falta de escuelas primarias y de detección de problemas educativos y redirección de los estudiantes a escuelas especiales, así como cada uno de los periodos de certificación y periodos "extraordinarios", hasta el examen único de bachillerato

Características del grupo focal de 12 integrantes

	Número de participantes	Rango de edad	Zona de residencia				UACM No. De opción	
			Delegaciones participantes				1° opción	2° opción
			Tlahuac	Iztapalapa	Tlalpan	Álvaro Obregón		
Mujeres	8	22-28	4	2	1	1	1 ⁴⁹	7
Hombres	4	20-24	0	2	1	1	1	3

La mayoría de estos estudiantes rubrican su rechazo a las estrategias y al lenguaje utilizado por sus profesores y por la institución en la que previamente pretendieron estudiar. Las exigencias (tareas, ensayos, exámenes) tienen, para ellos, un significado distinto al de sus docentes. (Por ejemplo, pese a seguir estrategias que en sus estudios previos fueron fructíferos, en el nivel universitario resultaron un fiasco).

Este divorcio entre la forma de ser estudiante en los grados educativos previos a la universidad y en ésta, es notorio en la percepción de los alumnos sobre lo que se espera de ellos al solicitarles una investigación o un ensayo, en virtud de que muchos de ellos consideran legítimo presentar un texto de Internet como un trabajo de investigación propio, o tomar como fuente válida de una investigación monografías compradas en la papelería. O reproducir, como propias, palabras de los autores estudiados en clase, por señalar tan sólo algunos ejemplos.

Como la estrategia de aprendizaje predominante es la repetición de información, cuando se les solicita una tarea que implica varias habilidades de pensamiento (análisis, paráfrasis, síntesis), no comprenden las instrucciones. Por tanto, sus esfuerzos no son valorados en la forma que esperan y no cuentan con los elementos para entender la causa, ya que sus respuestas no corresponden, en su forma o criterios, a las que el docente les demanda. Esto debido a que la

⁴⁹ Los dos participantes en el grupo focal para los que fue la UACM su primera opción fue debido a que egresaron del Instituto Mexicano de Educación Media Superior, (IEMS)

comprensión de cada agente⁵⁰ (estudiante-profesor) es distinta, situación que se repite y prolonga hasta que el estudiante logra entender qué se le solicita. O, como señalan Dubet y Martuchelli, “se descubre fracasando”.

Un elevado porcentaje de estudiantes que ingresan a la UACM han interrumpido antes sus estudios, para pasar de ser estudiante a desempleado, condenándoseles a vivir una situación límite.

Porque, como dice Bernard Charlot, ser estudiante es una forma de relacionarse con el conocimiento. Y como “La relación con el conocimiento es relación del sujeto con el mundo, consigo mismo y con los otros⁵¹”, al negárseles la participación en los propósitos socialmente establecidos y dejar de ser reconocidos como jóvenes en formación por el rechazo para continuar sus estudios, sus aspiraciones pierden sustento. El esfuerzo desarrollado en la vida escolar previa deja de tener sentido, al tiempo que se suspende el uso, a manera de estrategia de vida, de los recursos aprehendidos y utilizados a lo largo de sus estudios.

Es decir, la mayoría de los contenidos del bachillerato y de la secundaria tienen uso y sentido sólo si continúan los estudios hasta la universidad, pero al no tener esta posibilidad dejan de ser útiles en la práctica cotidiana. A su vez, se resquebraja la rutina que les permitía construir su identidad al formar parte de la categoría de estudiante. E inician su búsqueda de una nueva ocupación, convirtiéndose en desempleados, categoría de la cual carecen de referentes. Así pierden, por lo menos temporalmente, el sentido de que las acciones presentes son el preámbulo para el cumplimiento de las expectativas.

De tal manera, con el rechazo se vive: La experiencia de un tiempo que se vuelve a la vez vacío y sobreabundante. Pone a prueba la identidad personal como identidad socialmente reconocida. Toda situación de crisis personal, al devaluar las posibilidades condena a experimentar la soledad, puesto que

⁵⁰ Retomamos la categoría de agente propuesta por Bourdieu, con la cual marca distancia respecto de las de individuo y sujeto, toda vez que no se trata de “partículas sometidas a fuerzas mecánicas y que actúen bajo la imposición de causas. Tampoco son sujetos conscientes y avezados que obedezcan a razones y actúen con pleno conocimiento de causa”.

⁵¹ Charlot, B. *Le rapport au savoir: concepts et définitions*. En www.pedagopsy.eu/livre_savoir_charlot.htm Tr. José Antonio Serrano. 1997.

aquellos que contaban y con los que se podía contar, compañeros, pares, colegas... resultan inaccesibles, lejanos o reacios⁵².

La educación es una demanda social institucionalizada sobre la configuración niño-joven y escuela, en la cual la preparación y el desarrollo de habilidades y conocimientos han de aprehenderse en un tiempo y espacio delimitados, para aplicar en otro espacio y otro momento. Cuando el sujeto en formación es obligado a interrumpir su instrucción al ser clasificado como “no apto” para continuar (al rechazársele en un concurso de selección), queda señalado como producto inacabado del sistema educativo⁵³. Y como la finalidad de la educación impartida por el Estado es alcanzar un grado superior o profesional, se responsabiliza al alumno del rechazo con el argumento de no haber aprovechado las oportunidades ofrecidas por el sistema educativo para dominar los conocimientos que le hubieran permitido obtener mejores calificaciones y continuar sus estudios. Este rechazo se traduce en violencia simbólica⁵⁴, que excluye del sistema educativo a los estudiantes y naturaliza su condición de rechazados, al volver contra ellos aquellas frases en las cuales creyeron e incluso repitieron luego de escucharlas a padres, profesores y compañeros en contra de quienes no consiguieron aprobar en ciclos anteriores. De manera que el fracaso ahora les pertenece por falta de “inteligencia, esfuerzo, disciplina, estudio, capacidad, conocimientos, perseverancia”.

Naturalización del fracaso que se acrecienta porque otros sí logran continuar, generalmente esos otros que cuentan con habilidades para desarrollar prácticas y estrategias propias del nivel universitario, los mismos que comprenden las instrucciones y demandas de los docentes y la tramitología universitaria, porque la conocieron en los centros educativos en los que fueron formados o por el apoyo recibido de docentes, padres y familiares.

⁵² Pinto, L. Pierre Bourdieu y *la teoría del mundo social*. México: Siglo XXI, 2002.

⁵³ Parra, A., Pineda, B., López, C. y López, J. C. *Entre el fracaso y la integración*. Los estudiantes de nuevo ingreso en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 8. Enero-junio, 2009.

⁵⁴ “Todo poder de violencia simbólica, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a las relaciones de fuerza” (Bourdieu y Passeron).

En síntesis, la mayoría de los estudiantes de la UACM no cuenta con las prácticas propias de los estudios universitarios⁵⁵, ni con los conocimientos previos para aprenderlas. El divorcio entre sus esfuerzos y los logros alcanzados, comprobado en los resultados de sus concursos de selección, les dificulta su integración a la vida universitaria.

La generalidad de los alumnos que conforma el grupo focal desconfía de su capacidad y carece de interés en el aprendizaje y el conocimiento construido como fundamento de sus actividades académicas. Se resiste a la lectura porque esta actividad carece de significado en su rol de estudiantes. Su objetivo ha sido la aprobación de sus docentes, traducida en la obtención de certificados, complacencia social y, sobre todo, la obtención del título, al cual reconoce como clave para un cambio favorable en las circunstancias laborales, individuales y colectivas, aunque no esté acompañado de conocimientos y evolución profesional y personal.

Como la oferta académica es de licenciaturas no tradicionales (creación literaria, arte y patrimonio cultural, promoción de la salud...), algunos estudiantes se han visto forzados a solicitar su ingreso a carreras de las que desconocen la práctica profesional o los contenidos del plan de estudios. De manera que sus aspiraciones no siempre corresponden al área de conocimiento seleccionada, lo que centra sus expectativas en la obtención de un título, en demérito de su empeño por construir habilidades, conocimientos, actitudes y, por supuesto, por la lectura.

⁵⁵ Karen Kovak, en un análisis basado en datos de la OCDE (1995 y 1998) señala la incongruencia entre el certificado obtenido por el estudiante y las habilidades, conocimientos y actitudes que domina. La variación en el dominio de contenidos permite afirmar que en un mismo grado universitario coexisten estudiantes que satisfacen los conocimientos del grado inmediato anterior, con otros que sólo dominan conocimientos correspondientes a entre dos y cinco grados escolares previos. Esto se traduce, en el caso tratado, en la coexistencia de estudiantes de primer ingreso con dominio sobre contenidos del último grado de bachillerato, con otros cuyos conocimientos corresponden al primero de secundaria.

3.3. El modelo de la UACM y la resistencia a la lectura

La UACM busca solucionar la situación de los estudiantes que ingresan a sus aulas. Como reconoce que la mayoría ha sufrido rechazos escolares, y que la integración a la vida universitaria implica establecer estrategias de enseñanza y aprendizaje para el cumplimiento de sus metas académicas, postula la necesidad de trabajar con los estudiantes desde los principios del Programa de Integración, el cual aterriza sus postulados en el Taller de Identidad, Conocimiento y Aprendizaje (ICA).

La intención es que los alumnos reflexionen sobre su identidad académica, en consideración a sus conocimientos y posibilidades reales de aprendizaje. El Programa de Integración cuenta, además del Taller de ICA, con los de matemáticas y expresión oral y escrita. Éste tiene como propósito subsanar algunas deficiencias en las habilidades de lectoescritura. Mediante una serie de acciones, ICA busca que el estudiante analice sus experiencias en el ámbito escolar para identificar el tipo de rechazo del que ha sido objeto, Que tome distancia de su experiencia individual para estudiarla como fenómeno social. Tres son las experiencias de aprendizaje diseñadas para tal fin:

1. La carta de aprendizaje, que permite obtener un diagnóstico sobre la autopercepción y expectativas de los estudiantes.
2. El árbol genealógico, que arroja datos sobre familiares con estudios universitarios.
3. La línea de tiempo, que permite crear nexos entre acontecimientos aparentemente desarticulados para darles significado a su pretérito y presente en aras de constituirlo en base de su futuro.

Este esfuerzo comienza con el semestre, se desarrolla en las sesiones iniciales y es retomado a lo largo del taller. Es un trabajo encaminado a la resignificación de la identidad como estudiantes para comprenderla como constructora de agentes, al poner en juego su propia subjetividad a partir de un distanciamiento de los marcos establecidos. Se trata de que la identidad la construyan los propios estudiantes desde el espacio subjetivo que le asignan a su área de conocimiento y a sus actividades como universitarios.

El modelo educativo de la UACM parte de la premisa de que los estudiantes asumen la responsabilidad de su propia educación apoyados por los profesores (en el aula, en asesorías y en tutorías) y demás integrantes de la institución. Como establece el proyecto educativo de la institución, para atenuar las diferencias y resolver las posibles carencias de los estudiantes que inician su vida universitaria, es obligatorio, para todas las carreras, un curso de integración de un semestre, el cual incluye conocimientos básicos sobre identidad, matemáticas y español.

Una vez concluido el curso, se ingresa al ciclo básico, el cual consta de tres semestres de formación general. Durante éste se cubren cinco áreas: Lenguaje y pensamiento, cultura científico-humanística, estudios sociales e históricos, idiomas y materias optativas de los ciclos superiores de formación especializada (creación literaria, historia, derecho, economía, ciencia política, comunicación).

La universidad está organizada en tres colegios, sobre los cuales descansan los programas educativos de licenciatura y postgrado: Ciencia y tecnología, humanidades y ciencias sociales y ciencias y humanidades. Las licenciaturas comprenden los ciclos básico y superior. La oferta educativa consta, asimismo, de dos grupos. Uno destinado a los estudiantes en general, de tipo presencial, y otro agrupado en el Programa de Educación Superior para los Reclusorios Preventivos y Centros de Adaptación Social del D.F. (PESCER), orientado a los internos que a través de un sistema presencial y de asesorías decidan cursar estudios superiores.

Las once licenciaturas ofrecidas en la modalidad presencial son: 1) Ingenierías en sistemas electrónicos industriales; en sistemas de transporte urbano; y en sistemas electrónicos y telecomunicaciones (Colegio de Ciencia y Tecnología). 2) Promoción de la salud (Colegio de Ciencias y Humanidades). 3) Comunicación y cultura; ciencia política y administración urbana; filosofía e historia de las ideas; arte y patrimonio cultural; historia y sociedad contemporánea; ciencias sociales y creación literaria (Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales).

Las licenciaturas impartidas por el PESCER son derecho (exclusiva de este programa), ciencia política y administración urbana, así como creación literaria. Las tres se imparten en seis reclusorios del D.F. Existe, además, una

Coordinación de Enlace Comunitario destinada a vincular la universidad con la comunidad, especialmente con los pueblos originarios de Iztapalapa y de San Lorenzo Tezonco. La UACM también cuenta con programas de postgrado: Genómicas, dinámica no lineal, derechos humanos y educación ambiental, entre otros.

Después de diez años de existencia, la Universidad Autónoma de la Ciudad de México es una institución pública que intenta continuar fiel a sus principios fundacionales, los cuales eran entonces apoyados por un grupo de académicos encabezados por el ingeniero Manuel Pérez Rocha, profesor de la UNAM con una larga trayectoria en la educación media superior y superior.

Entre sus objetivos destaca el de contribuir al fortalecimiento de la educación pública bajo la premisa de que la educación es una obligación y responsabilidad irrenunciable del Estado mexicano. Al suscribir ese principio, el gobierno de la ciudad de México apoyó la fundación de la UACM con el propósito de ampliar las oportunidades educativas para los jóvenes de la urbe. La institución se concibe a sí misma como un espacio educativo que articula enseñanza, investigación, extensión, cooperación, servicio a la comunidad y difusión de la cultura. Cuenta con cinco planteles: Centro Histórico, Casa Libertad (Iztapalapa), San Lorenzo Tezonco, Del Valle y Gustavo A. Madero.

Como profesora investigadora de esta institución, reconozco la validez de los argumentos que le dieron origen y sentido. Pero estoy convencida de que elevar la calidad educativa conlleva el reconocimiento de sus debilidades, entre las cuales sobresale la de vencer la resistencia a la lectura de los estudiantes.

Después de la revisión de algunas características tanto de los estudiantes como del modelo de esta casa de estudios, así como de los resultados obtenidos en el grupo focal, es posible ubicar, a manera de corolario del presente capítulo, los siguientes factores como aquellos que influyen en la resistencia a la lectura de los estudiantes:

- Modalidad de ingreso. El único requisito para ingresar a sus aulas es vivir en la ciudad de México y tener el certificado de preparatoria. En el sorteo no cuentan la edad ni las calificaciones escolares obtenidas previamente por el

aspirante. A quienes el sorteo no favorece, conservan el derecho de ingresar en la siguiente oportunidad.

- Perfil psicológico. Los alumnos cargan con el estigma del rechazo. La mayor parte se considera víctima.
- Perfil socio-económico de los alumnos. En su mayoría habita en las zonas marginadas de la urbe. Proviene de familias disfuncionales y, en algunos casos, con problemas de desnutrición, drogadicción y prostitución.
- Habitus. La construcción del habitus estudiantil resta significado a la lectura. En ocasiones, los estudiantes reportan dificultades de concentración y comprensión. Algunos carecen de habilidades cognitivas para una adecuada lectura.
- Modelo educativo. Como la evaluación se define en una certificación que no valora el proceso de aprendizaje, sino el resultado final, carecen de estímulos para asistir al salón de clases y leer los textos que se les indica. El periodo de integración, tan sólo un semestre, no basta para subsanar las deficiencias que arrastran de estudios previos.
- Prepotencia magisterial. Ante las deficiencias de los estudiantes, hay maestros (y durante el último año la actual rectora, Dra. Esther Orozco) que ejercen, mediante el menosprecio, violencia moral contra el alumnado.

Esta es tan sólo una muestra de los factores que influyen en la resistencia estudiantil a la lectura. Sin duda, el modelo de la UACM tiene sobresalientes beneficios. Pero potenciarlos depende de que la comunidad universitaria se decida a reconstruir nuestro habitus y a resignificar espacios, personas y los roles de cada una de ellas.

La solución no es simple, pero si se pretende que el alumnado aumente su capacidad de lectura, es imprescindible implantar propuestas didácticas basadas en la comunicación intersubjetiva.

Capítulo IV

Propuesta didáctica basada en la comunicación intersubjetiva para vencer la resistencia a la lectura

El propósito de este capítulo es presentar una propuesta didáctica basada en la comunicación intersubjetiva. Se aplicará a estudiantes de la UACM con la finalidad de ayudarlos a vencer su resistencia a la lectura.

La propuesta se basa en planteamientos teóricos, así como en los resultados de la investigación del grupo focal, presentados en el capítulo anterior, con el propósito de comprender algunos de los factores dialógicos y dialécticos de la resistencia a la lectura.

Antes cabe mencionar que la praxis pedagógica involucra una teoría del aprendizaje lo más sistematizada posible de ideas y conceptos relacionados con el aprendizaje de los individuos.

La teoría puede o no ser científica (incluso basada en el sentido común), pero toda práctica se basa en un sistema de ideas que la fundamenta. Es decir, la práctica es indisociable de una teoría. (Incluso la práctica tradicional de la enseñanza se sustenta en una teoría del aprendizaje.)

Desde hace 400 años, el paradigma científico y mecanicista domina la percepción del ser humano sobre la existencia y, por ende, la manera en que se sitúa y actúa en el mundo. Las ideologías, los estilos de vida y valores, la economía, las estructuras políticas y educativas están permeadas por una cultura occidental que desacraliza la vida e idealiza la metáfora de la máquina. El universo, y todo lo que en él habita ha sido interpretado como un complejo mecanismo de relojería cuyo funcionamiento es susceptible de predecir y controlar.

Esta percepción, basada en el pensamiento científico, dominó las ciencias. Por ejemplo, a la concepción de la enseñanza, la cual, a finales del siglo XIX y comienzos del XX retomó a Émile Durkheim (1858/1917)⁵⁶, considerado el padre de la sociología, para formular sobre bases positivistas una teoría de la educación que disminuyó al mínimo la importancia del sujeto que aprende. Para Durkheim, la

⁵⁶ Durkheim, Emile. *Educación y Sociología*. Ediciones Península. Barcelona. 1975

finalidad de la educación es garantizar la reproducción de la sociedad. La escuela se yergue como la institución encargada de transmitir los saberes y las normas sociales basadas fundamentalmente en la autoridad del maestro para imponer la pasividad a un educando y así poderlo someter a los imperativos de la enseñanza.

Fue contra este modelo tradicional que desde la primera mitad del siglo XX surgieron teorías pedagógicas⁵⁷ asentadas en prácticas docentes con una concepción distinta a la dominante. La mayoría de estas propuestas rescataban las características de la condición humana y su capacidad de “actuar”⁵⁸. Esgrimían, también, la no especialización de la especie como parte de los principales rasgos que no sólo la diferencian de otros seres vivos, sino que le ha permitido evolucionar hasta convertirse en lo que hoy es.

Aunque es imposible precisar cuándo comenzó la renovación del pensamiento educativo tradicional, sobre todo en la psicología y la pedagogía, es inobjetable la influencia de Jean Jacques Rousseau (1712/1778) en este proceso. Escritor, filósofo, músico, crítico de la Ilustración y precursor del Romanticismo europeo, durante la segunda mitad del siglo XVIII⁵⁹ fue uno de los más destacados filósofos y pedagogos, contribuyó a desarrollar una comprensión más humanista de la infancia y destacó la relevancia de la educación en los primeros años de vida.

Rousseau legó una reflexión filosófica que ha servido como base para que pensadores y educadores hayan planteado teorías educativas destinadas especialmente a niños pequeños. Rousseau fue un fuerte opositor de las prácticas tradicionales de crianza de los niños, que exigían el control de las relaciones afectivas para apresurar su proceso de desarrollo e integración a la vida adulta.

También criticó que la educación, principalmente bajo la égida de la religión, se impartiera bajo normas y preceptos pues, según él, tal orientación impedía que el niño se formara como un ser libre y con autonomía moral. Este filósofo suizo planteaba que la educación era ineficaz porque tenía como centro la razón del niño, en demérito de su naturaleza. Según Rousseau tal concepción equivale a

⁵⁷ VV. AA. Cuatro pedagogos: Decroly, Freinet, Montessori y Piaget. “Cuadernos de pedagogía” 163. Barcelona: 1988

⁵⁸ Savater, Fernando. *El valor de elegir*. Ed. Ariel. Barcelona. 2003

⁵⁹ Rousseau, J. Jacobo. *Teoría de la educación*. Península. Barcelona. 1970

empezar por el final, no por el principio. Se apelaba a la razón del infante, en vez de preocuparse porque alcanzara ese estado de razón.

En la educación de los pequeños --los positivistas consideran a la niñez como una etapa pre racional-- no deberían establecerse discusiones racionales, pues la formación debería derivarse de la naturaleza infantil, de sus necesidades.

Postulaba este gran educador que al nacer el niño sólo puede aprender a través de la experiencia. Teniendo como propósito la creación de una nueva persona racional y moral, la educación, advertía, es el instrumento mediante el cual podría desarrollar sus facultades.

Para él, la educación debía concebirse como un proceso continuo que empieza en el nacimiento y sigue el desarrollo natural de las facultades latentes del ser humano: sensación, memoria y comprensión, razón por la cual sostenía que la educación debía partir de la naturaleza humana.

En su libro intitulado *Dios nació mujer*⁶⁰, Pepé Rodríguez indica que una característica natural y de sobrevivencia de todos los animales es la comunicación, la cual se manifiesta mediante un conjunto de señales: auditivas, visuales, olfativas, gesticulares, entre otras, que transportan un conjunto simbólico⁶¹ muy elaborado.

Rodríguez precisa que estos símbolos, adquiridos a lo largo de la evolución de cada especie son imprescindibles, y que el hombre no podría existir colectivamente sin ellos. “Afortunadamente, los humanos disponemos de una capacidad de simbolización poco menos que infinita, y por ello podemos crear símbolos apropiados para expresar cada matiz de nuestra existencia”.⁶²

La expresión artística, a través de bocetos gráficos, es una de las primeras formas asumidas para la representación simbólica del universo. Después, aproximadamente 35 mil años hace⁶³, fue el lenguaje como articulación sonora. Más tarde (8 mil 500 años antes de nuestra era) la humanidad evolucionó hasta crear símbolos e iconos que darían origen a las primeras escrituras en Sumeria,

⁶⁰ Rodríguez, Pepé. *Dios nació mujer*. Ed. Gpo. Zeta. Barcelona. 1999

⁶¹ Por símbolo se entiende cualquier objeto o signo que representa a otra cosa en virtud de su correspondencia o analogía

⁶² *Ibidem*

⁶³ No hay total acuerdo en los años. Algunos científicos afirman que desde hace 90 mil años el homo ergaster manifestaba un pensamiento simbólico y algunos sonidos rudimentarios.

China, India y Egipto. Pero la creación de signos entraña la necesidad de ser decodificados, de que exista quien los lea.

Con estos antecedentes demos paso a una reflexión sobre la lectura entre los estudiantes de la UACM y a una propuesta didáctica para vencer su resistencia a leer.

4.1 La importancia de leer (para un estudiante de la UACM). Algunas consideraciones:

La lectura empieza a ser reconocida mundialmente como factor fundamental y estratégico para el desarrollo de los individuos en la formación de identidades, comunidades de ciudadanos y países.

Tal perspectiva se inscribe en la llamada globalización, regionalización, revolución tecnológica y de las nuevas tecnologías, que forman parte de la sociedad del conocimiento o era de la información. En ésta, a su vez, la educación universitaria y la lectura constituyen un binomio determinante para el desarrollo económico y social de las naciones.

En tal contexto es urgente que los estudiantes universitarios fortalezcan su capacidad de lectura, y no únicamente para adquirir conocimientos tendientes a obtener un título profesional, también para enfrentar con eficiencia los retos de la sociedad moderna y sus consecutivas crisis.

Una de tales crisis se expresa en la inadecuada promoción de la lectura, pues aunque es considerada fundamental para el desarrollo de individuos y naciones, México continúa profundamente rezagado en el aprendizaje del arte de leer. Permanece, en términos de Freire, instalado en la “educación bancaria”. La consecuencia: ocupa los últimos lugares de la Tierra en capacidad de lectura.

La lectura es un proceso interactivo de comunicación donde el lector, al relacionarse con el autor del texto, puede procesar, organizar, sintetizar, analizar, valorar, recrear y reinventar la información decodificada para interiorizarla como parte de su propio lenguaje y de construcción y reconstrucción de significados.

Existe una coincidencia con Célestin Freinet (1896/1966)⁶⁴ quien innovó, a partir de su propia personalidad, las teorías pedagógicas, a las que se refería como una actividad vivida como “técnicas de vida” al servicio de la liberación de los humanos. Y para quien la lectura es el medio para transformar los aprendizajes. En su propuesta pedagógica, Freinet se interesaba fundamentalmente por la comunicación como práctica que conduce al aprendizaje de la lectura.

Aunque hace casi un siglo que Freinet desarrolló su teoría, el método actual de la enseñanza de la lectura es muy similar al prevaleciente en Francia entre las dos guerras mundiales, donde dominaba la técnica de la construcción sintética: “de los sonidos a la letra, de las letras a la sílaba, de las sílabas a la palabra y de las palabras a la frase”. Este aprendizaje de simples combinaciones requiere un pizarrón, ante el cual los alumnos deben “descifrar”, en coro: B-A: BA, etcétera. Las palabras se derivan de esta producción sintética: “papá”, “pipa”... Este tipo de texto era, para Freinet, artificial, “pueril” y totalmente ajeno a la auténtica vida afectiva de los estudiantes. Para él, el problema fundamental consistía en pasar de esta gimnasia formal a la lectura de verdaderos textos. Es tan grande la distancia entre ambos, que a los alumnos se les dificulta enormemente descifrar un texto para poder leerlo. Para entender su significado.

Según Freinet esta técnica supone la muerte del espíritu. Porque leer significa buscar el sentido del texto. Para el pedagogo francés, la percepción del texto no es sintética: letra tras letra, sino global, como lo establece la “psicología

⁶⁴ Célestin Freinet nació el 15 de octubre de 1896 en los Alpes Marítimos franceses. Su juventud transcurre entre los trabajadores del campo, en una región pobre. La experiencia pastoril será para Freinet el leitmotiv de su experiencia educativa. Después de ingresar a la escuela normal de maestros de Niza, estalla la Primera Guerra Mundial, en 1914. Freinet es reclutado. En 1915 lo hieren gravemente y durante cuatro años convalece. Lesionado en el pulmón, nunca sanará del todo. El resto de su vida respira con dificultades. Participó en los congresos internacionales de la Nueva Educación. Fue sindicalista activo y miembro del Partido Comunista Francés. Sus actividades sindical y política lo influyen determinadamente en la concepción de la pedagogía popular. Dedicó su tiempo a desarrollar el movimiento y la Cooperativa de Enseñanza Laica. Así nació la escuela libre experimental. En 1948, la Cooperativa de Enseñanza Laica se transforma en Instituto de la Escuela Moderna, que se instala en Cannes, convirtiéndose en un importante centro de creación y difusión de material pedagógico. En 1950, por sus desacuerdos con el Partido Comunista Freinet es expulsado de éste. Muere en Vence, en 1966. El movimiento pedagógico prosigue después de su fallecimiento gracias, en parte, a Elise Freinet, su esposa.

de la forma”⁶⁵. Por consiguiente, para el aprendizaje de la lectura es indispensable utilizar la propiedad natural de la percepción, base de la “lectura global”. Este adiestramiento va de las palabras percibidas y reconocidas globalmente, a las sílabas, producto de la descomposición de las palabras mediante el reconocimiento de las similitudes, hasta llegar a los sonidos descubiertos también analíticamente. A partir de ahí puede pasarse a la composición de palabras nuevas y a la escritura.

De este modo se define el método analítico-sintético propuesto por Freinet. El acceso al texto escrito debe ser, ante todo, la búsqueda de su sentido. Partiendo de las intuiciones de Rousseau, Freinet afirma que el texto es, ante todo, el producto de una voluntad de comunicación. Y la lectura, inseparable de la escritura, pero de la escritura de palabras y frases con significado, no de sonidos abstractos. Por esta razón utilizará el método global desde su propia perspectiva, en la que sobresale el texto libre o, dicho más primitivamente, la expresión oral libre.

Aquí aparece la oposición fundamental entre el aprendizaje sistemático construido de manera abstracta, y el aprendizaje espontáneo, hecho a base de pruebas, ensayos y errores que se rectifican para alcanzar el objetivo.

Ya asimilada la lectura como técnica, Freinet sostiene que no deben leerse repetitivamente y de forma dirigida trozos seleccionados por el autor del manual o por el maestro. Para él, leer es ir en busca del texto que se necesita, bien como distracción o principalmente para comenzar a actuar. La lectura como técnica de vida es ante todo, en palabras de Freinet, “lectura-trabajo”⁶⁶ frente a la lectura, el “hachís que desconecta de lo real y nos sumerge en lo imaginario”.

En este sentido, para la elaboración de la propuesta de herramientas didácticas que favorezcan la lectura, en esta tesis se retoman las recomendaciones de Freinet en relación con el aprendizaje global y el concepto de habitus de Bourdieu. Porque las propuestas anteriores hechas en la UACM para promover la lectura han partido, lamentablemente, de una visión fragmentada incapaz de comprender la complejidad que entraña el acto de leer.

⁶⁵ Freinet, Célestin. *El método natural de lectura*. Ed. Laia. Barcelona. 1974

⁶⁶ Freinet, Célestin. *Los métodos naturales III*. El aprendizaje de la escritura. Fontanella. Barcelona. 1972

¿Por qué es importante leer?⁶⁷

Cuadro 1.

Habilidad	Niveles de implicación
<h1>Leer</h1>	Leer para adquirir conocimientos
	Leer es un derecho humano que al adquirirlo como un aprendizaje global y de calidad permite acceder al mercado laboral con mayores oportunidades
	Leer es una actividad primigenia que involucra múltiples habilidades del ser humano
	Leer es un proceso interactivo de comunicación virtual entre el lector y el autor
	Leer implica la capacidad de transformar, organizar, sintetizar, analizar, valorar, recrear, reinventar y decodificar símbolos para la construcción y reconstrucción de significados
	Leer es buscar el sentido de lo que se lee. Desde esta certeza se debe exigir la calidad en la enseñanza de la capacidad lectora, pues no es lo mismo descifrar letras y juntarlas que acceder al sentido del espíritu de las palabras
	Leer transforma al ser
	Leer es una habilidad inseparable de la escritura

⁶⁷ Cuadro elaborado por Lic. Beatriz Castro Estrada

4.2 Propuestas didácticas implementadas en la UACM para estimular la lectura en los estudiantes

Se han hecho algunos esfuerzos, casi todos individuales para resolver el grave problema que enfrenta la UACM derivado de la resistencia presentada por sus estudiantes a la lectura.

Galatea

Creado por iniciativa institucional, en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México surgió el programa Galatea. En éste un grupo de profesores seleccionó textos, los cuales se publicaron y distribuyeron entre la comunidad universitaria, principalmente entre maestros. En 2004, cuando afloró, la intención de la iniciativa era organizar talleres para reflexionar colegiadamente sobre los contenidos de los cuadernillos. Esta estrategia para promover la lectura no tuvo eco en la comunidad y, en poco tiempo, se desarticuló.

Colección de textos del programa Galatea publicados por la UACM

Título del texto	Autor	Descripción breve del contenido	Observación general del proyecto GALATEA
<i>Los garrotes y las zanahorias</i>	Manuel Pérez Rocha	El autor presenta las ideas de Alfie Kohn sobre el valor que poseen los premios y los castigos para motivar a los estudiantes a leer.	Fue un tiraje de 1000 ejemplares, cada texto, distribuido entre la comunidad de la UACM; sin embargo, no hubo una participación significativa en los talleres, los cuales tenían
<i>Pigmalión en la escuela</i>	Compilación. Miriam Sánchez Hernández.	Textos de reflexión sobre el desempeño académico y los estudiantes	
<i>De la motivación y del síndrome del fracaso</i>	Compilación Marcela López Fernández	Textos de reflexión sobre los distintos factores que influyen en el llamado fracaso escolar	

Retos de la docencia universitaria	Compilación Marcela López Fernández y Míriam Sánchez Hernández.	El autor del texto, Manuel Gil Antón, habla sobre los problemas y los retos que viven los docentes frente a los que enfrentan los estudiantes	como propósito reflexionar en mesas redondas (no lúdicas) sobre la participación de cada uno de los actores-autores que intervienen en el proceso educativo.
Educar ¿para qué?	Compilación. Míriam Sánchez Hernández.	Los textos de los autores promueven la reflexión sobre la interrogante del siglo XX que ha merecido diversas respuestas sustentadas desde distintas disciplinas.	
¿Quién cuenta en la escuela?	Compilación Marcela López Fernández y Míriam Sánchez Hernández.	Los dos cuentos de escritores latinoamericanos abordan los abismos de la vida escolar	

Lectura en voz alta

Para impulsar la lectura entre los estudiantes, profesoras del Taller de Expresión Oral y Escrita leían un texto en voz alta, un día por semana en las explanadas del Plantel de San Lorenzo Tezonco. Contaban con un aparato de sonido para difundir la lectura no sólo a los talleristas.

Después de seis meses a lo sumo, se canceló ante la nula presencia de lectores.

Coercitiva

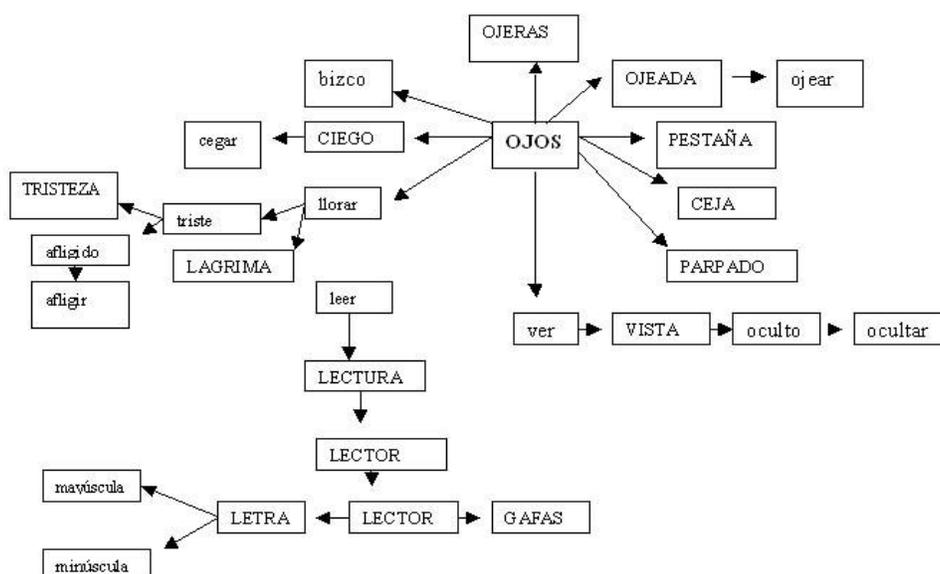
En la UACM se han desarrollado esfuerzos encaminados a promover la lectura entre el estudiantado, pero casi todos han sido producto de empeños aislados o individuales. En el salón de clases hay profesores que amenazan a los alumnos con no dejarlos entrar al aula o no darles derecho a examen si no leen. Condicionan la calificación a la lectura.

Tales actitudes quebrantan el modelo y las bases pedagógicas en las que se sustenta la UACM.

Pensamiento Radiante

Un sector de profesores ha optado por actualizarse. Con base en la teoría elaborada por el neurólogo Tony Buzan⁶⁸, denominada pensamiento radiante⁶⁹, han retomado como estrategia didáctica el uso de mapas mentales y conceptuales para trabajar textos. Otros docentes los llaman constelaciones semánticas⁷⁰, utilizándolas para desarrollar el vocabulario. Esta actividad favorece, asimismo, la capacidad para jerarquizar y clasificar los conceptos de un texto. A continuación se presenta un ejemplo de constelación y el trabajo conceptual que a partir de ésta se efectúa:

CICLO INICIAL



⁶⁸ Buzan, Tony. *El libro de los mapas mentales*. Ed. Plumer. 1989

⁶⁹ Los mapas mentales, desarrollados por Tony Buzan, son un método eficaz para tomar notas y muy útiles en la asociación de ideas. Para elaborar un mapa de tal tipo se comienza a leer en el centro de una página la idea principal, y se trabaja hacia afuera en todas direcciones, lo que deriva en una estructura creciente y organizada compuesta de palabras e imágenes clave.

Los conceptos fundamentales son:

- Organización
- Palabras clave
- Asociación
- Agrupamiento
- Memoria visual: Escriba las palabras clave, use colores, símbolos, iconos, efectos 3D, flechas, grupos de palabras resaltados.
- Enfoque: Un mapa mental necesita un centro.
- Participación consciente

⁷⁰ Pastora, Herrero, José F. *El vocabulario como agente de aprendizaje*. La Muralla. Madrid: 1990

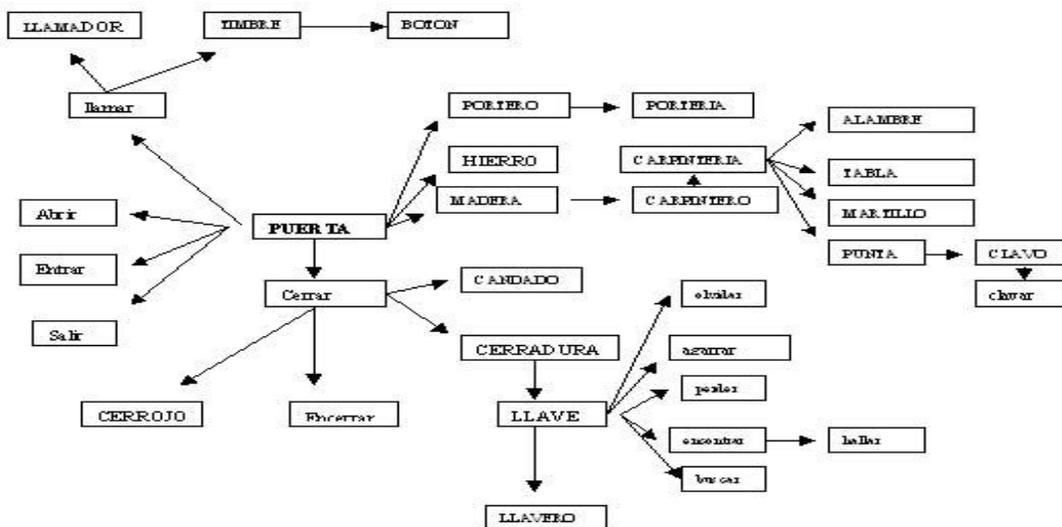
Las constelaciones se establecen en consideración a varios tipos de relación semántica, como los siguientes:

- 1) Sinonimia: relación semántica entre los componentes de una lengua por equivalencia de significados; ejemplo: inseguro, dudoso, vacilante, incierto.
- 2) Antonimia; ejemplo: orgullo, humildad.
- 3) Composición; ejemplo: quinta casa quinta.
- 4) Derivación; ejemplo: regla, regir, reglamento.
- 5) Asociación; ejemplo: conferencia, disertante, auditorio.
- 6) Extensión; ejemplo: orquesta, violín, clarín.

A continuación se presenta un ejemplo de constelación y el trabajo de conceptos que se hace a partir de ella:

**Muestra de constelación
Ciclo Medio**

(José F. Pastora Herrero, *El vocabulario como agente de aprendizaje*, Madrid, La Muralla, 1990, pp. 160-161)



En el proceso de comprensión se manifiestan diferentes operaciones que pueden clasificarse en los siguientes grados de comprensión de la lectura:

- Comprensión literal. Recupera la información explícitamente planteada en el texto y se reorganiza mediante clasificaciones, resúmenes y síntesis.

- Comprensión inferencial. Permite, con los datos explícitos en el texto sumados a las experiencias personales y la intuición, establecer conjeturas e hipótesis.
- Comprensión crítica. Posibilita emitir juicios de valor.
- Comprensión apreciativa. Representa la respuesta emocional o estética a la lectura.
- Comprensión creadora. Incluye, a partir de la lectura del texto, todas las creaciones personales o de grupo.

Esta propuesta la hemos aplicado algunos profesores de manera aislada, aunque dejó de emplearse hace algunos años en la UACM. La retomo más adelante, conjuntamente con otras estrategias didácticas.

Ojos que no leen, corazón que no siente

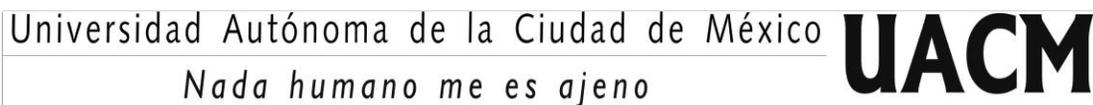
En 2009, la Universidad Autónoma de la Ciudad de México convocó a la comunidad universitaria a participar en el encuentro “Ojos que no leen, corazón que no siente” con el propósito de impulsar un espacio de acercamiento, reflexión e intercambio de ideas y experiencias sobre el fomento de la lectura y la escritura, así como difundir las estrategias y herramientas para lograrlo.

La convocatoria tenía como destinatarios a salas de lectura, promotores, narradores orales, cuenta-cuentos, maestros, académicos, escritores, ilustradores, editores, músicos y artistas visuales y escénicos que trabajaran o investigaran sobre lectura y escritura.

A pesar de que era la segunda convocatoria, secuela del Primer encuentro de salas y promotores de la lectura “Ojos que no leen, corazón que no siente” (Centro Cultural Casa Talavera, en 2008), ni las reflexiones derivadas del encuentro ni las disertaciones de Jermán Argueta, Felipe Garrido y Angélica de Icaza en conferencias magistrales han sido difundidas en las aulas de la universidad.

CUESTIONARIO 1.

Actualmente continúa la resistencia a la lectura de los estudiantes de la UACM. La institución envía cuestionarios por Internet a los profesores para que lo apliquen en sus grupos, pero no indica qué hacer con los resultados.



Academia a la que perteneces: _____

Modalidad que impartes:

Taller _____

Curso _____

Seminario _____

Docente de la UACM, este cuestionario tiene por objeto recabar información sobre prácticas de lectura y escritura en el aula para, en primer lugar, abrir el debate en torno a éstas en la UACM y, en segundo lugar, proponer algunas directrices al respecto. Agradecemos que dediques un poco de tu tiempo para responder las siguientes preguntas.

I. Lectura

1. ¿Presentas los textos que los estudiantes leerán para tu clase (tipo de texto, autor, título, etcétera)?

Sí _____ No _____

Si tu respuesta es afirmativa, ¿cómo los presentas?

	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Hablas del autor y su contexto.				
Proporciones la ficha del texto (bibliográfica, hemerográfica, ciberográfica, etc.).				
Contextualizas la obra en su dimensión temática.				
Otra:				

2. ¿Orientas a tus estudiantes para que comprendan los textos que leerán?

Sí _____ No _____

Si tu respuesta es afirmativa, ¿cómo los orientas?

	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Explicas claramente el objetivo de la lectura en función de la sesión del curso.				
Proporciones una guía o cuestionario sobre la lectura.				

	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Resaltas algunos conceptos o ideas (objetivo general del texto, tesis o palabras clave) de la lectura.				
Otra:				

3. ¿Verificas la comprensión lectora de los estudiantes en clase?

Sí _____ No _____

Si tu respuesta es afirmativa, ¿cómo la verificas?

	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Formulas preguntas sobre el contenido del texto.				
Solicitas que expongan las ideas del texto.				
Preguntas si hay dudas en relación con el texto.				
Otra:				

4. ¿Realizas prácticas en el aula para profundizar en la comprensión lectora?

Sí _____ No _____

Si la respuesta es afirmativa, ¿qué prácticas realizas?

	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Releen, en plenaria o por equipos, fragmentos del texto.				
Elaboran en grupo esquemas, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, etcétera, para sistematizar el contenido del texto.				
Relacionan la lectura con otro tipo de textos (películas, noticias, exposiciones, etc.).				
Otra:				

5. ¿Consideras que la lectura tiene un papel determinante para que los estudiantes alcancen los objetivos del curso?

Sí _____ No _____

¿Por

qué? _____

II. Escritura

1. Para cumplir con los objetivos de aprendizaje (no para evaluar), ¿realizas prácticas de escritura durante el curso?

Sí _____ No _____

Si la respuesta es afirmativa, ¿qué prácticas realizas?

	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Control de lectura o resumen.				
Cuestionario.				
Comentario.				
Esquemas.				
Otra:				

2. ¿Les proporcionas a los estudiantes instrucciones por escrito sobre las características que deben tener los textos solicitados?

Nunca _____ A veces _____ Casi siempre _____ Siempre _____

3. ¿Qué modalidades de textos escritos utilizas para evaluar a tus estudiantes?

	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Examen.				
Ensayo.				
Monografía.				
Reporte de práctica.				
Otra:				

4. ¿Qué características ponderas al leer los trabajos escritos que solicitas a tus estudiantes?

	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Estructura del texto (desarrollo lógico del tema).				
Redacción (coherencia, puntuación, ortografía, etc.).				
Aparato crítico (bibliografía y sistema de citación).				
Uso de vocabulario y de conceptos propios de la disciplina.				
Otra:				

5. En los exámenes escritos que realizas, consideras que la respuesta es correcta cuando:

Es suficiente que el estudiante demuestre que conoce el tema.	
Además del punto anterior, es necesario que el estudiante redacte correctamente la respuesta.	

6. ¿Consideras que la escritura tiene un papel determinante para que los estudiantes alcancen los objetivos del curso?

Sí_____ No_____ ¿Por qué?_____

III. Lectoescritura

1. Del 1 al 10, en general, ¿qué nivel de lectoescritura consideras que tienen tus alumnos? _

2. En las prácticas de lectura con tus estudiantes, ¿cuáles han sido los problemas de lectura a los que te has enfrentado como docente en la UACM?

	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Identificación del tipo de texto.				
Identificación del tema del texto.				
Identificación del objetivo del texto.				
Otra:				

3. En los textos argumentativos tus estudiantes logran identificar:

	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Tesis.				
Argumentos.				
Contraargumentos.				

4. En la práctica escrita de tus estudiantes ¿cuáles han sido los problemas que han presentado?

	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Estructura del texto (desarrollo lógico del tema).				
Redacción (coherencia, puntuación, ortografía, etc.).				
Aparato crítico (bibliografía y sistema de citación).				
Uso de vocabulario y de conceptos propios de la disciplina				
Plagio				
Otra:				

55. Dentro de la UACM, ¿a quién le corresponde subsanar las deficiencias de lectura y escritura _____ de _____ los estudiantes? _____

¿Por qué? _____

Por la modalidad mediante la cual fue enviado el cuestionario, esta iniciativa ha sido infructuosa. Por consiguiente, como las acciones en la UACM no han conseguido combatir la resistencia a la lectura, en esta tesis se presenta una propuesta basada en el trabajo del profesor en el aula. Y debe llevarse a cabo en el aula porque es ahí donde, por no ser un sitio ideológicamente neutro, ocurre la comunicación intersubjetiva.

Luego entonces, ante la presencia de docentes que comunican autoritarismo, dogmatismo, temor y verbalismo, fenómenos que en vez de entusiasmar al alumno le generan miedo a expresar (se), a equivocarse (se), a preguntar (se), nuestra propuesta contempla, en primera instancia, un cambio de actitud del maestro.

En su defecto, pretende su difusión a profesores convencidos de la importancia de que sus estudiantes lean para adquirir conocimientos y desarrollarse tanto individual como socialmente, como sujetos comunitarios y planetarios comprometidos con su vida y entorno.

4.3 Propuesta de estrategias didácticas basada en la comunicación intersubjetiva para contribuir a vencer la resistencia a la lectura

Esta propuesta se inscribe en una preocupación más amplia: la de considerar a la lectura parte fundamental de la comunicación intersubjetiva, la cual implica interacción.

Desde el primer capítulo establecimos que la interacción comprende el entorno del sujeto, quien necesita observar las vivencias personales y subjetivas en su convivencia con el otro. Por tanto, en la comunicación intersubjetiva tiene lugar el intercambio de subjetividades.

Esta posición teórica, elaborada por los autores citados en el capítulo I⁷¹, es primordial para la propuesta didáctica planteada en esta tesis de investigación, en virtud de que comprende al sujeto que comunica y a la complejidad que lo

⁷¹ A pesar de las importantes aportaciones de los autores señalados en el capítulo I, el concepto de comunicación intersubjetiva continúa en construcción.

caracteriza, la cual se construye (de acuerdo con la propuesta de Vigotsky⁷²) en el “tejido” de la interacción social. En la experiencia común, el intercambio de información, en la acción comunicativa, el intercambio de significados, valores e intenciones, en la acción, percepción, reflexión, interpretación y acción consecuente.

Fenómeno que debe darse en un contexto inmediato y estimulante, social e influyente y en consideración a la biografía de los actores determinantes.⁷³ Este argumento conduce a pensar a la interacción a través de símbolos y signos. Es decir, de las personas que construyen un significado del mundo a partir de su interacción con esa realidad para comunicarlo, reproducirlo y/o transformarlo.

Para explorar la relevancia de la comunicación en la construcción del ser humano debe entenderse que aquello que conforma a una persona no es innato ni está biológicamente programado. Lo que convierte a una persona en tal es la comunicación con su entorno socio-cultural. En consecuencia, la comunicación intersubjetiva condiciona la formación del ser humano, entendida como el intercambio simbólico para la conformación de sujetos sociales a partir de sus experiencias individuales.

La comunicación intersubjetiva incorpora el concepto de habitus para comprender que a la construcción individual y social de una persona la determina la correspondencia simultánea de múltiples factores económicos y culturales. Y concluye que es posible la reconstrucción de los mismos.

Esta tesis de maestría postula que la resistencia estudiantil a la lectura debe enfrentarse con los principios teóricos postulados por la comunicación intersubjetiva.

Para entender a cabalidad la propuesta, es necesario definir el método, la estrategia y las actividades.

-- Método. Conjunto ordenado de operaciones mediante las cuales se busca un determinado resultado.

-- Estrategia. Acciones ordenadas para lograr objetivos particulares de aprendizaje.

⁷² Semenovich, L. Vigotsky. *Psicología y Pedagogía*. Akal. 2004

⁷³ Sandoval, Sergio. Este autor revisa el tema en el libro *Interacción social y activación del pensamiento*. ITESO. Guadalajara. 1996

-- Actividades. Se efectúan conjuntamente con los alumnos para facilitar el aprendizaje de contenidos.

Las estrategias didácticas contemplan manipulaciones en un curso para simplificar el aprendizaje y la comprensión de los universitarios, las cuales generalmente las planea el docente para que los estudiantes conciban a la lectura como una actividad escolar cotidiana. Pero ésta implica modificaciones en sus prácticas culturales para resignificar su representación la lectura.

Fundamentos teóricos:

La propuesta de esta tesis postula a la lectura como una actividad simbólica del ser humano⁷⁴, una herramienta mágica de la comunicación que brinda la oportunidad de transformar al ser, recrear el texto y reconstruir el habitus del lector. Desde esta perspectiva, existe la necesidad imperiosa, física y psicológica, de indagar, en el aula, el contexto socio-cultural y los gustos del estudiante, para después salir del salón de clases a buscar información en el inacabable entorno de la vida.

La primera innovación será la clase-paseo, propuesta por Freinet para observar el medio natural y humano que se llevará a la escuela, primero con ecos orales y después con escritos. Los textos así producidos se corregirán, serán enriquecidos para constituir la base de los aprendizajes elementales que los convierten en instrumento para optimizar la comunicación.

Las orientaciones teóricas de las etapas psicológicas vinculadas con las funciones vitales, que conducen la organización sistemática del estudio del medio --alimentación, protección contra la intemperie, defensa contra los peligros, solidaridad--, obstaculizan, de acuerdo con Freinet, la emergencia de los verdaderos intereses del estudiante.

Para el pedagogo, el estudio del medio sólo tiene sentido cuando se intenta trabajar en él para transformarlo, de tal forma que enriquecerá ese estudio mediante tres dimensiones complementarias: 1. Los testimonios individuales presentados en clase por los estudiantes para dar a conocer sus indagaciones sobre el medio, dando origen al texto libre. 2. El diario escolar difundido en el

⁷⁴ Rodríguez, Pepé. *Ibidem*.

medio familiar. 3. La correspondencia interescolar⁷⁵, a través de la cual se comunican a otras escuelas las indagaciones individuales, enriquecidas y modificadas colectivamente en el aula con el propósito de ser difundidas.

Para Freinet la comunicación es sinónimo de socialización. El instrumento por excelencia para acceder a la escritura. El deseo de comunicar transformará el estudio del medio en observación meticulosa con miras a difundirlo a personas extrañas al entorno indagado. E identificará y creará el medio técnico que posibilite esa comunicación.

Los instrumentos primordiales de esta propuesta didáctica son: a) Indagación del medio. b) Socialización y enriquecimiento en el aula de los resultados de la investigación. c) El diario (o bitácora de campo)⁷⁶. d) Publicación o presentación de los resultados ante el resto de la comunidad estudiantil. (Este método de trabajo justifica la necesidad de relacionar la experiencia escolar con el entorno del estudiante y la percepción de la lectura como práctica viva.)

Como la realización de estas actividades implica dinero, y casi siempre los estudiantes de la UACM carecen de recursos, será necesario, en primer término, obtener financiamiento. Con tal propósito, los alumnos deberán acordar, siempre en equipo, qué trabajos les permitirán obtener ingresos y, simultáneamente, beneficiar a alguna comunidad. De este modo, las técnicas de comunicación escolar se convierten, mediante la práctica, en instrumento de formación cívica dándole un significado específico a la palabra.

Propuesta de estrategias didácticas

Principales causas de resistencia a la lectura (resultados cualitativos obtenidos en el experimento hecho con el grupo focal formado con estudiantes del ciclo básico del plantel San Lorenzo Tezonco, de la UACM)

⁷⁵ Freinet, Célestin. *El texto libre*. Ed. Laia. Barcelona. 1974

⁷⁶ *Ibidem*. *El diario escolar*. Ed. Laia. Barcelona. 1974

Principales factores de resistencia a la lectura detectados en la aplicación del cuestionario al grupo focal. Aparecen ordenados de mayor a menor recurrencia

Cuadro 2.

Escala numérica de recurrencia	Factores de resistencia a la lectura
1	En casa no se estimula la lectura
2	Disociación entre aprendizajes familiares y los de la institución educativa
3	Actitud pasiva en el proceso de enseñanza/aprendizaje
4	Perciben linealmente la comunicación (emisor-mensaje-receptor). Consideran al profesor un emisor y ellos mismos se asumen como receptores.
5	Baja autoestima. Se consideran poco inteligentes por haber sido rechazados de otras universidades.
6	Asisten a la universidad porque “quieren ser alguien” y escalar en la pirámide económica.
7	Arguyen carecer de habilidades para leer y comprender el contenido del texto.
8	Leer conscientemente no les es indispensable para adquirir conocimientos, pues como estudiantes han memorizado la información, e incluso aprobado asignaturas corrompiendo al profesor
9	No les gusta asistir a bibliotecas.
10	En su mayoría consultan Internet. Sin leer los documentos encomendados por los docentes, los copian, pegan, imprimen y entregan.
11	El modelo y la forma de certificación en la UACM relaja su disciplina escolar, ya que no se evalúa el proceso de enseñanza aprendizaje, sino el resultado obtenido en un examen final.
12	Carecen de identidad como estudiantes universitarios de la UACM
13	Falta de tiempo y/o de un lugar apropiado para leer en casa.
14	Suelen victimizarse para obtener algún beneficio.
15	No cuentan con dinero para comprar libros, adquirir copias y, en ocasiones, ni para comer.
16	Leen por obligación, sin involucrarse con las tesis del autor.
17	Quienes concurren a la biblioteca del plantel opinan que ésta no tiene ventilación ni suficientes libros. Además, los adormece.

Luego pues, existen múltiples causales por las que los estudiantes de la UACM se resisten a la lectura. Esta propuesta no pretende abarcarlas todas. Su propósito es generar otra percepción de la comunicación y de la lectura, siempre con la participación activa del estudiante.

Consideraciones:

- Es imprescindible la libertad, pero para conquistarla los estudiantes deben trabajar independiente y respetuosamente.
- Mediante los tres tipos de trabajo escolar: individual, por equipo y comunitario, los alumnos deben participar activamente en el proceso de enseñanza/aprendizaje,
- El profesor imparte las lecciones de acuerdo con los intereses expresados por los estudiantes.
- Como el respeto debe ser mutuo (profesor/alumnos), deben establecerse reglas y límites desde el principio del curso, los cuales nunca deberán violarse.

El propósito principal de esta iniciativa es estimular al estudiante a vencer su resistencia a la lectura mientras reconstruye su habitus, genera confianza en sí mismo y establece una relación entre su vida cotidiana y los aprendizajes derivados de la lectura.

Esta propuesta busca resolver, o comenzar a resolver, las dificultades que enfrentan los profesores de la uacm cuando los estudiantes optan por no leer.

Pretende, asimismo, incentivar la colaboración estudiante/profesor. El maestro debe ser un intermediario entre el conocimiento y el estudiante, a quien deberá acompañar y conducir para el desarrollo de su inteligencia y psicosocialidad. Induciéndolo a leer para aprender.

El material de lectura deberán sugerirlo los estudiantes. El estudiante asumirá un rol activo en el proceso de enseñanza/aprendizaje para aprender a trabajar en equipo en la consecución de proyectos productivos que beneficien a alguna comunidad. Estimulado por su curiosidad y gusto por el conocimiento, un estudiante que así se asume deberá continuar su aprendizaje más allá de las aulas. La meta no es saturarlo de datos mediante la lectura. Es impulsar su ambición de ilustrarse.

La propuesta de esta investigación se fundamenta, cabe la reiteración, en la comunicación intersubjetiva porque se deriva de los intereses y experiencias⁷⁷ de los actores/autores que intervienen en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Descripción de la propuesta

Propuesta para combatir la resistencia a la lectura a través de la comunicación intersubjetiva

Cuadro 3.

Método	Estrategia	Utilidad	Actividad sugerida
Aprendizaje significativo de la lectura como actividad didáctica	Cambiar las estrategias didácticas de trabajo con los estudiantes e incorporar la comunicación intersubjetiva	El estudiante estará en condiciones de: leer (se) y escribir (se); así como de leer (me) y entender (me)	De manera individual el estudiante elaborará una bitácora sobre lo que llame su atención en cualquiera de los distintos espacios donde se mueve. Al escribir para elaborar su bitácora, el estudiante dará respuesta a las siguientes preguntas: ¿Qué aprendí? ¿Cómo lo aprendí? ¿Para qué lo aprendí? ¿Qué me significa lo que aprendí?
	Implementar la realización de las constelaciones semánticas	La posibilidad de revisar marcos de referencia “qué se” y “qué relaciono”	Trabajo a partir de núcleos temáticos. Identificar temas de interés de estudiante y a partir de ahí elaborar constelaciones semánticas
	Desarrollo de habilidades lingüísticas	Pensar, hablar, leer y escribir Facilitan la emisión de juicios, opiniones, reflexiones	A partir de los núcleos temáticos ubicados por el interés del estudiante, realizar una indagación sobre ese tema, la cual implicará: pensar, hablar, leer y escribir con la intención de que quede registrada en un trabajo escrito acompañado de evidencias que se agruparán en un portafolio. Se recomienda que esta actividad se realice en equipo

⁷⁷ COLL, César. Psicología y currículum. “Cuadernos de pedagogía”. Paidós. México: 1991

	Comunicación comunitaria	Comprende su entorno a través de la lectura y actúa sobre él para incidir en el cambio del mismo; así como en la reconstrucción de su habitus	A partir de los resultados de la indagación y de las evidencias recabadas, los estudiantes que participaron en el equipo propondrán una actividad creativa para socializar entre la comunidad el conocimiento adquirido o bien propondrán un proyecto que incida en la solución de alguna problemática detectada en la comunidad
--	---------------------------------	--	---

Como se observa en el cuadro anterior, hay dos momentos del proceso. El primero contempla el reconocimiento de la construcción del habitus porque para despertar el interés del estudiante debe estimularse su afán por la lectura auténtica. Debe leer por propio interés. Generalmente, los alumnos no participan en la selección de los escritos. Para evitar este problema se recomienda hacer un sondeo para detectar los gustos de cada estudiante y, a partir de la muestra, sugerir lecturas.

Sugerencias para estimular la lectura:

- Crear un entorno propicio; leer en voz alta; impulsar la participación de estudiantes en la selección de textos; transmitir actitudes positivas y animar a los alumnos a leer sus propios escritos registrados en su bitácora.
- Es recomendable dedicar suficiente tiempo a la discusión durante y después de la lectura. Ser tolerante ante preguntas e interrupciones. Permitir que los educandos escriban o dibujen mientras transcurre la lectura.

El estudiante desarrollará su comprensión de la lectura si se incorporan textos que le den sentido a su habitus. En el aula se debe disponer de una conveniente variedad de libros para que el estudiantado los seleccione de acuerdo con sus necesidades y afinidades.

De tal manera se propicia el desarrollo del conocimiento previo del alumnado. Leerles en voz alta, destacar algún párrafo significativo para su discusión. Y siempre propiciar que el educando busque por sí mismo la información.

Deberán elaborarse hipótesis de contenido (anticipación) sobre el formato, relacionar el documento con las vivencias de los lectores, con sus conocimientos y otros escritos.

Múltiples son las tareas a desarrollar. También deberá interpretarse el paratexto e identificar el tema que le da unidad. Y jerarquizar la información y compararla con la de otros textos al reordenar la información con un propósito determinado.

Se coordinarán las discusiones, formulando preguntas abiertas que no deberán responderse con un reduccionista sí o no. Es fundamental estimular las opiniones escritas sobre las lecturas, pues las enriquecen sustancialmente. Así debe formarse a un estudiante activo en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Y darle al docente la calidad de guía, no de autoridad. Este procedimiento permite estrechar los lazos comunicantes entre los autores/actores del proceso.

“La lectura es una actividad dinámica mediante la cual el lector construye el significado del texto a partir de su intención de lectura y de todo lo que sabe del mundo (...) de todos los conocimientos que llevan hacia el texto desde antes de empezar a leer y de los que pone en el texto mientras lee”.⁷⁸

El proceso de comprensión de cualquier lector consiste en acercamientos progresivos al texto, mediante los cuales va elaborando hipótesis que luego rechazará o confirmará definitivamente.

Siguiendo en la parte del proceso del reconocimiento de la construcción del habitus, la propuesta contempla promover el trabajo en equipo a partir de las afinidades expresadas de manera individual, con la intención de que elijan un tema a desarrollar (relacionado con el núcleo temático) y a partir de él proporcionarles elementos para que conozcan y seleccionen las lecturas que les ayudarán en la indagación de su tema. Dentro de este proceso se pueden

⁷⁸ Actualización curricular. Documento de trabajo número 1. Lengua. EGB. Secretaría de Educación, Dirección de Vitae, MCBA.1995

distinguir varias etapas: Lectura próxima o pre-lectura. En esta etapa, entre las estrategias que el lector desplegará aparece la de interpretar las claves del paratexto (las clases de paratexto son: paratexto a cargo del⁷⁹, paratexto a cargo del autor⁸⁰).

Es importante enseñar a nuestros estudiantes a tomar en cuenta estos elementos del paratexto, ya que son estrategias de lectura que le servirán para anticipar el contenido del texto. El título, por ejemplo, suele adelantar información acerca del tema o del género de la obra. Cuántas veces para comprar un libro utilizamos estas estrategias, o también cuando buscamos rápidamente información relevante sobre algún tema en alguna biblioteca.

El índice muestra la organización interna del texto, indicando capítulos, subtítulos; los alumnos tienen que aprender a utilizarlo para buscar información relevante. Los alumnos tendrán que leerlo desde el principio para buscar la información que realmente necesitan. Si es jerarquizado, los temas aparecerán agrupados debajo de algunos títulos. Tendremos que hacerles reparar en la clase de letra, el tamaño y el color. Leerán con detenimiento los títulos hasta encontrar uno dentro del cual piensen que está el subtema que buscan⁸¹.

El prólogo cumple diferentes funciones: resume o explica el contenido del texto, destaca su importancia; describe a veces cómo compuso el autor la obra, etc. El epígrafe (cita de otro autor) suele encabezar el texto o cada capítulo y es un comentario anticipado de lo que el lector va a leer o un concepto de otro autor que justifica y otorga autoridad al escrito.

La tipografía, los colores utilizados, también ayudan a transmitir expresión

⁷⁹ Editor Elementos icónicos (que organizan la lectura y a veces amplían o aclaran la información) Ilustraciones, gráficos, esquemas Diseño tipográfico y de tapas Bloques tipográficos (columnas, epígrafes) Paginación y márgenes. Elementos verbales (que se encuentran en torno al texto) Tapa, contratapa, solapa Primera plana de los diarios Colofón, con el nombre de la imprenta, fecha de impresión, etc.)

⁸⁰ Elementos icónicos(que organizan la lectura y a veces amplían o aclaran la información) Gráfica, diagramas, mapas, cuadros. Elementos verbales (que se encuentran en torno al texto y cumplen la función de anticiparlo o comentarlo). Título,dedicatoria,epígrafe,prólogo,epílogo,glosario, notas y, a veces, el índice

⁸¹ Ansalone, C.Galelli, G., Salles, N.: *Leer y producir textos*. Barcelona, 2001

al texto, destacando palabras o frases (lo vemos fundamentalmente en la primera plana de los diarios). Consideramos de fundamental importancia que los materiales utilizados por los alumnos conserven su formato original o, en el caso de tratarse de fotocopias, estén acompañadas de los paratextos correspondientes (tapa, contratapa, índice, etc.)

Si buscamos libros que contengan alguna información específica para un trabajo de investigación, exploraremos índices, títulos, portadas, etc. Si queremos profundizar en la comprensión del texto, destacaremos las notas a pie de página, las ilustraciones, los esquemas y gráficos, etc.

Otra de las estrategias de anticipación que el lector desplegará en esta etapa será la de predecir la información que contendrá el texto de acuerdo a su formato o estructura esquemática.

Según el tipo de texto que abordemos, la organización del contenido tendrá una estructura o formato diferente. Cuanto más conozcamos acerca de la manera de organizar un texto, más y mejor podremos comprenderlo y también producirlo.

Reparemos en la estructura o formato de algunos textos:

Esta es una nueva herramienta para la comprensión de un texto: rastrear la estructura y así anticipar qué tipo de información contendrá⁸².

Es necesario indicar que estas sugerencias se inscriben dentro de lo que se denomina como aprendizaje significativo, pues como revisamos en el capítulo anterior Ausubel postula que el aprendizaje significativo implica una restauración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva. El alumno es concebido como un sujeto activo de la

⁸² Libro: Cuento, poesía, leyenda... Diccionario: Definición; Enciclopedia: Notas científicas, imágenes, epígrafes ... ; Diario: Primera plana, noticia, entrevista, horóscopo, aviso clasificado ...;Revista:Tapa, contratapa, índice, receta de cocina, historieta ... ; Album: Epígrafe ...A su vez hay que tener en cuenta que algunos portadores pueden ser portadores y formatos a la vez. Este es el caso de los prospectos, las recetas médicas y las cartas que pueden también encontrarse transcritos en diversos portadores.

información y dice que el aprendizaje es sistemático y organizado ya que es muy complejo y no simples asociaciones memorísticas.

La importancia del aprendizaje significativo en el diseño de estrategias para promover la lectura y la escritura radica en que este tipo de aprendizaje es flexible, pues las nuevas informaciones se relacionan de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe y una de las características de este aprendizaje es que toma en cuenta la motivación de los factores afectivos en los estudiantes para la comprensión y los esfuerzos que requiere.

Los docentes, por su parte, deben utilizar una serie de recursos y métodos para tratar de captar la atención, el interés y lograr motivar a sus estudiantes.

La propuesta aquí planteada contempla como parte del proceso la reconstrucción del habitus y ello consiste en que a partir de la investigación desarrollada se elabore un proyecto productivo que favorezca a alguna comunidad. La intención de esto es hacer aún más significativo el aprendizaje, en la medida en que se genere en un ambiente y condiciones que permita llevar a la práctica lo aprendido, pues de esta manera es posible relacionarlo con la vida cotidiana; así como evidencias la capacidad de transformación de los estudiantes.

Es necesario señalar que esta propuesta de estrategias didácticas para combatir la resistencia a la lectura está basada en la premisa de que se puede llevar a cabo dentro de un programa educativo abierto. César Coll⁸³ plantea que un programa abierto y flexible exige al docente y al estudiante que participe en el diseño del propio programa, el cual debe ser descriptivo y de orientación, ya que implica que el profesor tome decisiones curriculares en la construcción del programa de estudio, elija criterios de selección de contenidos, además de recursos y diversas estrategias didácticas acordes a la concepción curricular.

Craig Wilson⁸⁴ dice que un programa abierto crea grandes conjuntos de contenidos, crea múltiples puntos de acceso a cada conjunto amplio de contenidos, tiene guías, pero no caminos prescritos y controlados. Permite la autonomía de los estudiantes, proyectos personalizados basados en el interés del estudiante; generando un nuevo papel del profesor más allá de la enseñanza

⁸³ Coll, César. *Psicología y Currículo*, en cuadernos de pedagogía. Paidós. México, 1991

⁸⁴ Wilson, Craig. L. *Currículo abierto*. Ateneo. Madrid, 1979

tradicional, con el papel como facilitador, guía y orientador.

Las características mencionadas de los programas abiertos permiten vislumbrar porque son necesarios para poder proponer y ejecutar estrategias didácticas que favorezcan la lectura entre estudiantes universitarios, ya que desde un programa cerrado⁸⁵ sería imposible. Además la propuesta implica también que desde la comunicación inetrsubjetiva los estudiantes inicien un camino de autoconocimiento donde observen sus actitudes, motivaciones y características de su entorno que lo ayudan a tratar de vencer su resistencia a ejercer su derecho a la lectura.

Para tener mayores posibilidades de lograr lo anterior, es importante considerar el siguiente perfil del profesor:

- Paciente experimentador de las estrategias
- Tomar en cuenta y combatir las resistencias culturales e institucionales
- Tenga o esté dispuesto a expresar su gusto por la lectura
- Aprender a trabajar en equipo con los estudiantes y con otros profesores
- Acompañante del proceso de enseñanza-aprendizaje
- Proponer núcleos temáticos, contextualizar y compartir conocimientos
- Proponer técnicas que motiven al estudiante a leer, en tanto lo acercan a su medio, a su vida
- Detonar en el estudiante el gusto, el placer por el conocimiento y por la lectura, como vía para acceder a este
- Necesita ser consciente de que su labor parte del estudiante
- Conocer las características de los estudiantes de la UACM y desde esas limitaciones y/o virtudes trabajar el proceso educativo
- Saberse un ser humano, además de profesor. En el sentido de que él o ella también tienen una historia como individuos y han construido un habitus

⁸⁵ Desde la perspectiva de César Coll, los programas cerrados obstaculizan las innovaciones educativas y el tratamiento integral y participativo. En un sistema educativo cerrado, los objetivos, los contenidos y las estrategias están determinados de antemano, de tal manera que se pretende que la enseñanza sea idéntica para todos los estudiantes (sin considerar la individualidad de cada uno de ellos y mucho menos su habitus) y las variaciones en función del contexto son mínimas. La enseñanza está estructurada como un proceso lineal y acumulativo.

que van a comunicar en el salón de clases, mismo que también se puede reconstruir a partir de su experiencia con los alumnos

- Ser conscientes de que todo lo que dicen y hacen en el salón de clases repercute de manera positiva o negativa en los estudiantes
- Transmitir confianza al estudiante para que se exprese sin temor a equivocarse
- Ser guía en los procesos. Alejarse de la imagen de autoridad que lo sabe todo y tiene la verdad “con la que va a iluminar” a los que no saben
- Actitud de humildad para reconocer sus errores y los conocimientos que no tiene
- Proponer otra manera de relacionarse con su entorno

Principios básicos fundamentales de la propuesta

Estas propuestas están inspiradas en el humanismo, que postula la formación de seres humanos plenos, felices y capaces. Está centrada en los estudiantes, es flexible (la planificación se puede considerar como una hipótesis de trabajo, abierta a modificaciones). Se centra en los procesos, lo cuales deben favorecer la problematización, ser interdisciplinarios y plurididácticos⁸⁶.

Las ventajas que se vislumbran en la aplicación de estas propuestas didácticas son:

- Promueve la integración del conocimiento y la experiencia
- Permite incluir una gran variedad y cantidad de actividades
- Apoya la perspectiva multidisciplinaria e interdisciplinaria
- Valora los saberes y las experiencias de los estudiantes
- Produce la satisfacción en los estudiantes de ser participes de su propio proceso creativo de aprendizaje
- Favorece el Autoconocimiento, tanto de estudiante como del profesor
- Permite acercarse al conocimiento del contexto

⁸⁶ Novo, María. *La educación ambiental, bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Universitas. Madrid, 1995

- Favorece el desarrollo de la capacidad de percibir la realidad de manera compleja
- Permite que el estudiante se perciba como un sujeto activo
- Promueve el desarrollo de la capacidad lectora en el estudiante y la resignificación de la misma
- Favorece la capacidad de trabajo individual-grupo pequeño y comunidad
- Permite iniciar la reflexión acerca de que lo que se hace-dice-piensa repercute en otros y viceversa
- Estimula la capacidad de discernimiento
- Favorece la capacidad del estudiante para expresarse de manera verbal y por escrito, sin temor a equivocarse
- Promueve la percepción del estudiante como un ser transformador
- Estimula el reconocimiento del estudiante de su condición humana (un ser único, irrepetible, con capacidades de actuar, decidir, inteligente)
- Favorece que el estudiante eleve su autoestima

4.4 Aplicación y resultados de la propuesta en tres grupos pilotos de la UACM.

Retomando algunas ideas expresadas por Hernández Sampieri⁸⁷ y García⁸⁸ el método, en la investigación social, es un conjunto de estrategias y procedimientos acerca de:

- a) La definición de conceptos
- b) La verificación de la hipótesis
- c) Determinar la validez y confiabilidad de la propuesta

⁸⁷ Hernández, Sampieri, R, Fernández Collado C. y Baptista Lucio. *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill. México, 2000.

⁸⁸ García, Barragán M. E. *En comprensión de lectura y matemáticas, México es reprobado*. Revisado el 20 de febrero del 2011 desde <http://www.cronica.com.mx/imprimir.php?idc=72726>

d) La selección de técnicas e instrumentos que explican el enfoque de quien investiga para llegar a los conocimientos acerca de los aspectos de aquello que investiga

e) La aplicación de todo lo anterior

Es justo en el inciso e) donde se centra este apartado; es decir, en la aplicación, piloto, de la propuesta desarrollada anteriormente con el propósito de contribuir, a partir de la implementación de ciertas estrategias didácticas, a vencer la resistencia a la lectura en los estudiantes universitarios.

La propuesta se aplicó en tres grupos pilotos de la UACM, ambos turnos del ciclo básico (320,330 y 303), en el Plantel San Lorenzo Tezonco, durante el semestre 2011-1

Aplicación del proyecto sobre estrategias didácticas

Cuadro 4.

Grupo	Turno	Horario		No.de inscritos	oyentes	asistencia promedio
303	Matutino	Lunes 11:30-14:30		30	12	33
320	Vespertino	Lunes y Jueves 16:00-17:30		30	5	28
330	Vespertino	Martes y Vierenes 19:00-20:30		30	3	23
			Total	90	20	84

Cuadro 5.

Grupo	Materia	Ciclo	No.de Mujeres	No.de Hombres
303	Lenguaje Comunicación y cultura	Optativa ciclo básico	23	10
320	Cultura Científico-Humanística	Obligatoria ciclo básico	15	13
330	Cultura Científico-Humanística	Obligatoria ciclo básico	8	15
			46	38

Grafica 1.



Como podemos ver en el cuadro anterior la participación fue de un promedio de 84 estudiantes, de los cuales 46 son mujeres y 38 son hombres. Dos de estos grupos se encuentran integrados en su mayoría por mujeres y uno por hombres. Este último es del turno vespertino en el horario más tarde.

Dos de estos grupos son de la misma materia del ciclo básico: Cultura Científico-Humanística y el otro es de una optativa de ciclo básico de la carrera de Comunicación y Cultura: Taller de lenguaje, comunicación y cultura, este grupo fue utilizado como grupo control por su carácter de optativo de una carrera, debido a que se intuye que por ser una elección de los estudiantes ya relacionada con la carrera que eligieron para estudiar, estos tendrían menos resistencias a la lectura en comparación con los estudiantes de los otros dos grupos que asisten al curso porque es obligatorio.

Los datos del cuadro anterior, además nos permiten observar que hay un mayor número de mujeres en los grupos, lo que me llevó a desarrollar la siguiente pregunta: ¿Existe mayor resistencia a la lectura en hombres que en mujeres? Para dilucidar ambas hipótesis, en los tres grupos deje la misma lectura relacionada con el desarrollo de la cultura, a manera de evaluación diagnóstica, y los resultados fueron los siguientes:

Cuadro 6.

Mujeres	Hombres
13	8

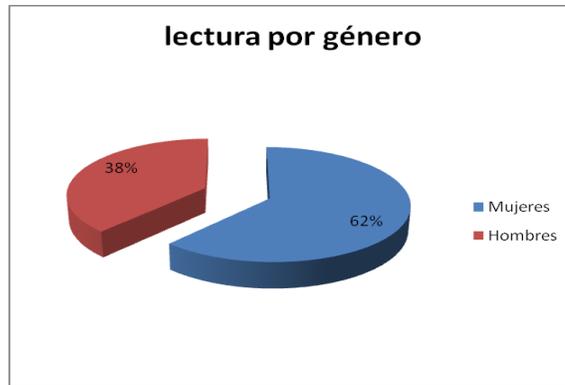


Gráfico 2.

Cuadro 7.

Lectura por grupo

Grupo	Alumnos(as) que leen	Total de alumnos
303	5	33
320	12	28
330	4	23
Total	21	84

Gráfico 3,4,5.



Como podemos observar el promedio de resistencia a la lectura es muy elevado, pues de un universo de 84 estudiantes, sólo leyeron 21; es decir, más del 80% no leyó. De los que si leyeron fueron más mujeres que hombres. En cuanto a los grupos y la materia que se imparte, no resultó cierta la premisa de que se leía más en una materia que se eligió que en una que es obligatoria.

Después de esta evaluación diagnóstica de los grupos, comencé a implementar las estrategias didácticas que sugiere esta propuesta. La primera fue solicitarles la elaboración de una bitácora individual de aprendizaje; es decir, un cuaderno que ellos y ellas adornarán con dibujos, recortes u lo que quisieran que les gustara mucho, en ese cuaderno los estudiantes debían responder diario las siguientes preguntas: ¿qué aprendí? ¿cómo lo aprendí? ¿para qué lo aprendí? ¿qué significado tiene para mí? sobre algún acontecimiento que ocurriera en alguno de los espacios donde transcurre su vida y que les llamara mucho la atención por lo que significa para ellos y ellas.

Graficos 6,7,8

Cuadro 8.

Elaboración de bitácora		
Grupo	Alumnos(as) que hacen su bitácora	Total de alumnos
303	20	33
320	15	28
330	13	23
Total	48	84



En promedio, el 60% de cada grupo elaboró la bitácora y comenzó a registrar en ella lo que se les solicitó. Este dato indica que existe en los grupos menos resistencia a escribir que a leer, aunque se observan muchas deficiencias en cuanto a ortografía y sintaxis. Otro dato interesante, es que del 60% que elaboró la bitácora, la gran mayoría son mujeres, poco más del 80%, las cuales

reflejan mayor soltura para expresar el significado que el acontecimiento elegido tiene para ellas.

A continuación se agrega el contenido de uno de los relatos expresados en la bitácora por una estudiante del grupo 330, a la que llamaremos “Lola”

Narración de bitácora de “Lola”, estudiante del grupo 330, 28 de febrero del 2011

Fue el primer día de clases del semestre y la profesora de Cultura Científico-Humanística nos encargó la elaboración de una bitácora. Yo nunca he hecho algo así, pero nos dijo que observáramos a nuestro alrededor y registráramos algo que llamara mucho nuestra atención. Me parece increíble, que a partir de esa indicación comencé a observar cosas que nunca había visto. Por ejemplo, ese día camíne rumbo a mi casa después de bajarme del pesero y yo nunca había visto la cantidad de basura que la gente tiraba en una esquina. Ese día me percate de ese montón de basura e inmediatamente me acorde de las preguntas a responder en esta bitácora: ¿Qué aprendí? ¿Cómo lo aprendí? ¿Para qué lo aprendí? ¿Qué me significa lo que aprendí?

En un primer momento, trate de dar respuesta a las preguntas tomando en cuenta el montón de basura; sin embargo, mi atención se desvió cuando entre toda esa basura observe una botellita de alcohol del 96. De inmediato mi atención se centro en esa botella y entonces comencé a recordar cuando tenía entre 6 y 7 años de edad. Una noche, mientras dormía en compañía de mi hermanita. Comencé a escuchar unos gritos aterradores que me despertaron y me atemorizaron. Esos gritos eran de mi papá. Él era alcohólico y su adicción era tan grande que ya tomaba alcohol del 96, justo en botellitas como la que ví entre la basura.

Recordé que mi mamá harta de vivir con un alcohólico, esa noche agarró la botellita de alcohol del 96 y se la vació en el cuerpo a mi papá y después encendió un cerillo y se lo arrojó al cuerpo, lo que provocó aquellos gritos que me despertaron. Yo agarre a mi hermanita y en playera y calzones salimos hacia el cuarto donde estaba la mesa. Vímos a mi papá quemándose. Corrí con mi hermanita a la casa de mi tío, que vivía en el mismo terreno, y llorando le dije lo que pasaba. Mi mamá estaba como ida, sólo recuerdo que estaba sentada mirando cómo se quemaba mi papá y no hizo nada por ayudarlo.

Durante mucho tiempo estuve enojada con mi mamá pero no sabía bien por qué era. De hecho casi no recordaba esto que escribo y me parece raro cómo sólo por la botellita me acorde de todo esto. Por eso ya no responderé las preguntas tomando en cuenta la basura, sino el recuerdo de mi experiencia después de ver la botellita de alcohol del 96.

Aprendí a no tener un novio alcohólico

Lo aprendí porque mi mamá quemó a mi papá con alcohol del 96°

Lo aprendí para darme cuenta que vivir con un alcohólico es un infierno.

Este hecho significó para mí el entender un poco a mi mamá y darme cuenta que siempre la juzgue sin ponerme en sus zapatos, la acuse de la muerte de mi papá y por eso estaba enojada con ella.

Es importante indicar que después de solicitar la elaboración de la bitácora individual que se realizará durante todo el semestre, hice el encuadre de los ejes temáticos que orientan los cursos en cuestión. Este encuadre se realizó en aproximadamente 5 sesiones a lo largo de las cuales los estudiantes tenían que realizar ciertas lecturas relacionadas con los temas que se iban explicando. Es importante decir que la respuesta a las lecturas no varió mucho de la lectura inicial a estas; es decir, fueron casi los mismos 21 estudiantes los que leían. Sin embargo, se observó una variación en el número de lectores después de establecer el núcleo temático en cada grupo.

La estrategia didáctica fue la siguiente: se estableció el núcleo temático, después a partir de este se solicitó a los estudiantes seleccionar uno de los muchos temas que se relacionan con él. La elección del tema fue de manera individual. Los estudiantes escribieron en una hoja su nombre y el tema de su interés. Con esos datos, agrupe los temas y forme equipos de trabajo. Una vez organizados por equipo, les pedí que comenzarán a realizar una indagación sobre ese tema. Es importante indicar que los equipos se integraron por estudiantes que comparten el interés por un tema y no entre conocidos o amigos. Parte del proceso de la indagación es seleccionar fuentes de información, entre las que destacan los libros; así como el registro en fichas de trabajo de la lectura de los

mismos. Los estudiantes seleccionaron las lecturas con el acompañamiento de la profesora.

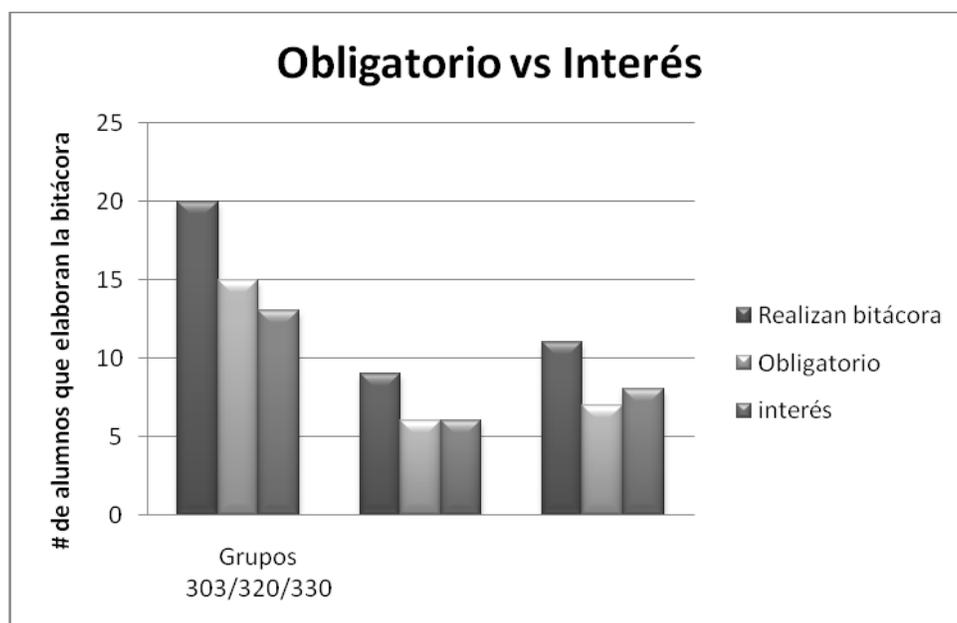
Cada equipo hizo la presentación en su grupo de su proyecto de indagación, dio una breve descripción de las fuentes de información que utilizarían y explicaron el por qué de la elección de esas fuentes, incluso algunos presentaron un breve resumen de los libros que revisarían.

El resultado de participación lectora vario entre lecturas obligatorias y lecturas sugeridas por los estudiantes relacionadas con el tema de su interés.

Cuadro 9.

Elaboración de bitácora por interés vs obligatoria				
Grupo	Alumnos(as) que asisten	Alumnos que elaboran su bitácora	Realiza bitácora obligatoriamente	Realiza bitácora por propio interés
303	33	20	9	11
320	28	15	6	7
330	23	13	6	8
Total	84	48	21	26

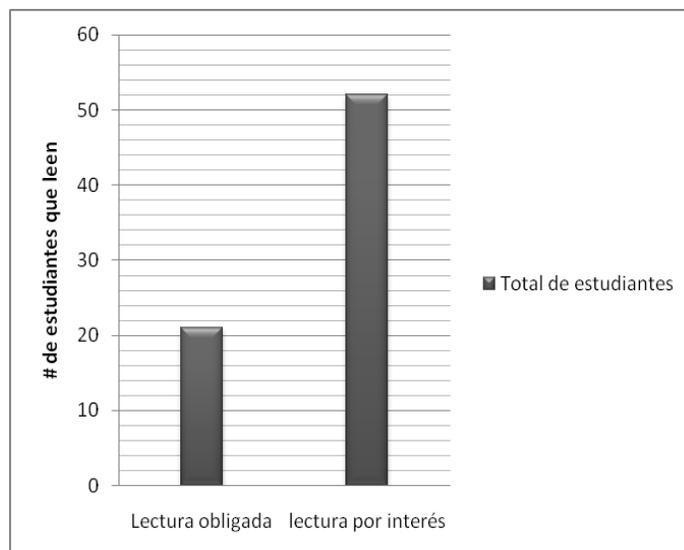
Grafico 9



Cuadro 10

	Lectura obligada	lectura por interés
Total de estudiantes	21	52

Grafico 10



Como podemos apreciar la participación lectora se incremento en un 65% a partir de que los estudiantes comenzaron a revisar textos de su interés con el propósito de indagar sobre un tema que formará parte de su portafolio de evidencias para certificar el curso, lo cual aunque el modelo educativo de la UACM no contempla estos instrumentos como obligatorios si son requisito para certificar la materia.

La estrategia de elaboración de portafolio

Al igual que la socialización de los resultados de la indagación expresados en un montaje creativo que puede ser por medio de: obra de teatro, una canción, poesía, performance, exposición fotográfica, revista, taller, entre otros, los cuales se presentarán en un encuentro cultural.

Es importante señalar que algunos estudiantes diseñaron el proyecto de emprendedores productivos que les redituó ingresos para la adquisición de libros o copias que requerían leer para su indagación; así como para adquirir los materiales que necesitaban para el montaje creativo de su trabajo.

- Realizar bazares de ropa y artículos de segunda mano
- Hacer un campaña en el plantel San Lorenzo, Tezonco para reunir cartón, papel, tetrapack, artículos tecnológicos discontinuados (computadoras, impresoras, celulares) y venderlos

4.5 Ajustes a la propuesta

Los resultados obtenidos de la aplicación de las estrategias didácticas sugeridas permiten hacer las siguientes consideraciones y/o ajustes

1. Si bien es cierto que se observó un interés mayor cuando los estudiantes leyeron textos de su interés, también fue posible detectar las deficiencias que tienen en su capacidad lectora, misma que arrastran desde los primeros años de su formación académica

Luego entonces, se considera que no basta con combatir su resistencia a la lectura, sino que es necesario diseñar propuestas que subsanen, en la medida de lo posible, estas carencias

2. Las propuestas de actividades fueron muchas y muy variadas, con lo que podemos decir que los estudiantes desarrollan su creatividad cuando se les convoca a hacerlo.

Sin embargo, el tiempo de duración de un semestre es muy reducido para realizar todas las propuestas. Lo que en ocasiones desmotiva a los estudiantes.

3. Los estudiantes expresaron en múltiples ocasiones que son pocos los profesores que los toman en cuenta, que se preocupan si leen o no y que por esta razón, ellos y ellas deciden no leer “al fin que no pasa nada” porque todo el semestre se certifica en un solo examen; es decir el proceso de enseñanza-aprendizaje no importa, se le resta valor y significado

Es un hecho que esta propuesta implica que los profesores modifiquemos nuestra actitud y que incluso nosotros aprendamos a trabajar en equipo. El trabajo colegiado es de suma importancia para la puesta en práctica de estas estrategias didácticas; así como la reconsideración de la forma de evaluar, por medio de la certificación, de la institución educativa, UACM

4. Para algunos esta propuesta es utópica y poco practica, pues requiere de mayor trabajo para el profesor, en conjunto con sus colegas, pero además parece ir contracorriente de la cultura que prolifera en nuestra sociedad occidental

Estas propuestas no son nuevas, muchos las han sugerido antes pero de manera aislada, yo lo que trate de hacer fue observarlas como un todo integrado, donde cada una de las partes del todo es importante por sí misma para lograr el propósito de la unidad. Y desde esta idea ya planteo que es necesario un cambio de percepción, que no se da de un día a otro, que implica trabajo y esfuerzo, pero que estoy convencida que en nuestro país debe iniciar ya.

Estoy consciente que algunos de los contenidos de la propuesta no es posible evaluarlos ahora y que requieren de una continuidad para seguir avanzando en su desarrollo, pero estoy convencida de que al hacer consciente la comunicación intersubjetiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje se eleva la calidad de seres humanos que interactúan en dicho proceso.

Conclusiones

El principal basamento teórico de este trabajo descansa en los conceptos de comunicación intersubjetiva, habitus y lectura. Por tanto, son el eje en torno del cual gira la argumentación que fundamenta la hipótesis central, a saber: La comunicación intersubjetiva y el habitus se construyen o reconstruyen de acuerdo con el significado que un individuo confiere a los símbolos que lo rodean en su realidad objetiva, y de acuerdo con el significado que les dé, actuará y se comunicará en aquellos roles que le corresponda desempeñar, el de estudiante incluido.

En consecuencia, debe ponerse especial atención a las estrategias didácticas ofrecidas al estudiante para que éste sea capaz de reconstruir su habitus y resignificar (se) simultáneamente con la lectura.

De tal manera, para elaborar este documento fue necesario auxiliarse de las teorías de la comunicación y de las pedagógicas, del concepto de habitus y de las ciencias de la complejidad, éstas que proponen el cambio de paradigmas.

Necesariamente, otros temas apenas fueron sugeridos porque, para arribar a los objetivos de esta tesis, debía partirse de un centro desde el cual surgieran otras líneas de investigación susceptibles de ser enriquecidas posteriormente.

Partimos de la idea sugerida por Edgar Morin: "Individuo y sociedad existen mutuamente"⁸⁹. Concepción basada en la triada individuo-sociedad-especie, que permite comprender cómo es que estos tres elementos se vinculan y porqué los individuos no se limitan a ser el producto del proceso reproductor de la especie humana. Pero este mismo proceso lo reproducen los individuos de cada generación. Las interacciones entre éstos dan origen a la sociedad, y ésta, a su vez, retroactúa sobre las personas. Siendo así, desde la perspectiva de Bourdieu los individuos construyen su habitus a partir de la realidad objetiva, pero tienen la posibilidad de reconstruir nuevamente su habitus. Así como individuo-sociedad-especie son, además de inseparables, coproductores el uno del otro, en esta tesis los conceptos comunicación intersubjetiva-habitus-lectura son, a la vez, medio y fin el uno de los otros.

⁸⁹ Morin, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Ediciones UNESCO. México 2002

Sería inútil darle la mayor importancia a uno de los elementos para convertirlo en el eje de la triada, aunque corrientemente así se hace. Hay quienes la fragmentan porque no entienden su estrecha asociación. Al percibir disociadamente esta triada compleja se impulsa la visión reduccionista y mecanicista en nuestras prácticas cotidianas.

Porque ahora contamos, como especie, con nuevas herramientas para trascender la cultura que heredamos⁹⁰. Instrumentos creados por los mismos individuos que integran la sociedad y que, al mismo tiempo, la transforman. En este sentido, cuando un individuo decide ejercer su práctica de la lectura cambia a la sociedad. Debe recordarse que somos seres inacabados. Que formamos parte de procesos comunicativos capaces de construir y reconstruir identidades y habitus. Tales certezas son condición para avanzar.

Estas convicciones conllevan la esperanza de que el individuo tome conciencia de la necesidad de cuidarse a sí mismo, al otro y al planeta a través de la participación activa en estas comunidades de aprendizaje. De atreverse a compartir y comunicar creativamente la importancia de la lectura y la resignificación del conocimiento.

Esta tesis presenta, como una de las ineludibles habilidades a desarrollar en el siglo XXI, a la comunicación intersubjetiva, entendida ésta como una danza cósmica para iniciar el viaje interno que restaura la unidad del individuo y da vía libre a la expresión del movimiento comunicativo, cuyos frutos son la transformación consciente del mundo, una vez desentrañadas las formas extrañas que adopta el lenguaje del movimiento interno y externo.

Nuestra vida es un círculo enlazado con otros en la ininterrumpida danza que a todos nos cimbra con ritmo y fuerza capaces de mover a otro cuerpo, sea positiva o negativamente. El más pequeño gesto o pensamiento, la mínima palabra surgidos en momentos de aparente inmovilidad, son energía que danza porque en nuestro interior algo se mueve constantemente.

Cuando la danza oculta fluye y se vuelve consciente mediante el acto creativo, el individuo ejerce su libertad y practica una comunicación intersubjetiva auténtica a

⁹⁰ Durante la tesis se abordaron algunas de las características de la Cultura Occidental mecánica y lineal

través de insignificantes o elaborados movimientos, o bien a través de la lectura. Todos, sin excepción tenemos latente al bailarín incorporado como unidad cuerpo-mente-espíritu, cuya finalidad es mejorar su calidad de vida mientras trasciende, en el otro, amorosamente.

Si desplegamos, comprometidos y responsablemente nuestra fuerza interior para hacer danzar con fluidez la comunicación, entonces puede avizorarse un siglo XXI con personas transformadas por la lectura y con la fortaleza para oponerse a la intolerancia y violencia, a la destrucción, muerte y guerra. Una centuria para vivir con creatividad y amor, si ejercemos nuestra libertad y navegamos, como en canales de comunicación, a bordo de los procesos y roles que la vida nos depare.

Sostener la necesidad de un cambio de percepción en la comunicación conduce irremediablemente a sostener, como reflexión final de este trabajo, la urgencia de cambiar la percepción de la práctica de la lectura en todos los grados educativos.

La carencia de habilidades lingüísticas en estudiantes universitarios, y las múltiples causas que provocan su resistencia a la lectura, es consecuencia de conocimientos distorsionados o no adquiridos desde temprana edad (sea en el hogar o en instituciones educativas), los cuales arrastran de un nivel educativo a otro.

Diversos indicadores demuestran el grave problema que enfrenta México por la insuficiencia de habilidades lingüísticas, manifiesta en la resistencia a la lectura. Por ejemplo, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)⁹¹ precisa que los exámenes nacionales para evaluar el aprendizaje de los alumnos del ciclo escolar 2002-2003 indican que sólo 37 por ciento obtuvo una calificación satisfactoria en lectura, y apenas 13 por ciento en matemáticas. También evidencian un resultado similar las evaluaciones del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), de la Organización para la

⁹¹ Resultados publicados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, en 2004, a partir de las pruebas nacionales de aprovechamiento en lectura y matemáticas aplicadas al fin del ciclo 2002-2003. Dirección de Pruebas y Medición. http://multimedia.ilce.edu.mx/inee/pdf/productos/informe_resultados_2002_2003.pdf

Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE),⁹² las que señalan que menos de 7 por ciento de los alumnos mexicanos evaluados son buenos lectores, y que el aprendizaje se encuentra por debajo del promedio obtenido por estudiantes de otros países de Latinoamérica, como Brasil, Chile, Argentina y Perú.

El INEE reporta, asimismo, que en las escuelas ubicadas en zonas marginales (urbanas y rurales) fue sumamente bajo el aprovechamiento escolar. Y concluye que estos datos demuestran la fuerte influencia del “capital cultural”⁹³ de las familias sobre el aprendizaje escolar, término que comprende el nivel educativo materno y la existencia de bienes culturales, como libros y computadoras. Estos datos confirman las observaciones hechas por el grupo focal de estudiantes de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM).

Como la gran mayoría de los estudiantes que ingresan a la UACM provienen de familias y escuelas localizadas en contextos marginales, puede ubicárseles entre la población estudiada por los investigadores Tough, Vacha, McLaughlin y Farran⁹⁴, quienes indican que las habilidades lingüísticas y preacadémicas desarrolladas durante los años preescolares son menores en aquellos niños con padres de escaso índice cultural. Los alumnos de un bajo estrato sociocultural muestran deficiencias en habilidades lingüísticas, las cuales se asocian con dificultades para comprender el lenguaje empleado por los profesores en el discurso académico, con problemas para encontrar relaciones causales entre eventos, y con escasas habilidades descriptivas, narrativas y gramaticales.

Sobre la literatura psicológica relacionada con el pobre rendimiento escolar, autores como Hallahan, Kauffman y Lloyd y Macotela⁹⁵ sostienen que la falta de habilidades lingüísticas --preacadémicas y de pensamiento-- dificultaría el desarrollo de la lectura, la escritura y las matemáticas. Wallace, Larsen y Elksnin⁹⁶ van más lejos al afirmar que un niño no está capacitado para la instrucción

⁹² Evaluaciones elaboradas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico en 2005

⁹³ Término de Bourdieu utilizando a lo largo del presente trabajo

⁹⁴ Farran, D. Mother-child interaction. *Language development, and the school performance of poverty children*. En L. Feagans & D. Farran (dirs.) *The Language of Children Reared in Poverty. Implications for Evaluation*. New York:Academic Press. 1982.

⁹⁵ Guevara, Y. y Macotela, S. *Sondeo de habilidades preacadémicas en niños mexicanos de estrato socioeconómico bajo*. Revista Interamericana de Psicología, 36, 1, 255-277. 2002

⁹⁶ Wallace, G., Larsen, S. & Elksnin, L. *Educational Assessment*. 1992

escolar, si carece de dosis aceptables de tales destrezas.

En contraste, investigadores como Muter, Hulme, Snowling y Stevenson⁹⁷ afirman que la lectura es una habilidad lingüística que, salvo raras excepciones, sólo la aprende el niño después de adquirir una considerable competencia en el lenguaje oral. Por tanto, puede afirmarse que los infantes pueden enriquecer su “capital cultural” a través de la lectura, pues están en condiciones de trascender la realidad objetiva en la que construyeron su “habitus”, e incluso de reconstruirlo.

Cabe la reiteración: El problema de la resistencia a la lectura es mucho más complejo de lo que indica el cuadro publicado al final de este documento, el cual presenta la postura de investigadores preocupados por demostrar que el modo en que es criado un niño o una niña influye determinadamente en sus capacidades intelectuales.

Aunque tal opinión es cierta, es pertinente subrayar que una de las aportaciones del presente documento consiste en demostrar que el individuo tiene la posibilidad de resignificar, además de su realidad, el valor y/o significado que le ha otorgado a diversas prácticas en su vida, como es el caso sobresaliente de la lectura.

En efecto, en esta tesis la lectura se considera un descubrimiento derivado de un lento proceso, el cual entraña muchas habilidades y destrezas. Desde los primeros humanos que trazaron una imagen en la pared de una cueva, la escritura cuneiforme; desde los caracteres chinos hasta los alfabetos elaborados en tiempos posteriores han transcurrido cinco mil años.

Cinco milenios de magia y creatividad que involucran no sólo al que crea el texto, sino también a quienes lo leen, porque las personas pueden recrear y resignificar la intención original del escritor. Pero lo fascinante del acto de la lectura no concluye ahí, habida cuenta de que los individuos de cualquier género, además de transformar el significado original, pueden transformarse a sí mismos. Y así cambiar el significado de los elementos de su realidad. Antes que nada, en este trabajo se aborda el acto de la lectura como un proceso abierto en constante transformación. El sujeto que comunica se transforma como lo hace el receptor de

⁹⁷ Muter, V., Hulme, Ch., Snowling, M. J. & Stevenson, J. *Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: evidence from a longitudinal study*. *Developmental Psychology*, 2004. pp. 40, 5, 665-681

dicha comunicación. Por tal razón, y aunque se reconoce la importancia de la infinidad de investigaciones que abordan el planteamiento de las habilidades lingüísticas, indudablemente éstas no determinan si una persona opta por ejercer su derecho a la lectura. Principio que se refuerza al extenderse el concepto de texto. Es decir, cuando rebasa el límite de la palabra escrita para trascender a las imágenes.

En este sentido, se destaca el valor de los resultados obtenidos tanto en el grupo focal como en la aplicación piloto de las propuestas didácticas. A partir de los resultados obtenidos, se concluye:

- La resistencia a la lectura es consecuencia de múltiples motivos
- Los factores que ocasionan la resistencia a la lectura no son determinantes
- La comunicación intersubjetiva, la cultura, la lectoescritura, el texto y los individuos son sistemas abiertos con posibilidades infinitas de transformación
- Los estudiantes de la UACM, además de aprender habilidades lingüísticas para combatir su resistencia a la lectura, requieren de estímulos para vencer tal resistencia
- Se sugiere cambiar la percepción prevaleciente sobre el significado de cultura impartido en el hogar y en las instituciones educativas, así como de los actores/autores involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje
- Las propuestas para vencer la resistencia a la lectura deben ser integrales y convertir al alumno en el centro de atención del proceso. Así podría despertarse su interés por iniciar su combate contra las barreras a la lectura

El estudiante de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México puede triunfar y abandonar su resistencia a la lectura, pero para hacerlo deberá primero renunciar a varias de las ideas que conforman su habitus y capital cultural. En efecto, es posible. A condición de que profesores y profesoras decididos a estimular la lectura entre sus estudiantes, se comprometan en la dura tarea de vencer sus propias resistencias para darle paso a su vocación y facilitar la adquisición de saberes a sus pupilos.

Anexo 1. Cuestionario aplicado a los participantes del grupo focal

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Nada humano me es ajeno

UACM

Estudiante de la UACM, este cuestionario tiene por objeto recabar información sobre tus prácticas de lectura para obtener información en este grupo focal. Agradecemos que dediques un poco de tu tiempo para responder las siguientes preguntas.

Edad: _____ Sexo: _____ Delegación donde vives: _____

1. ¿Te gusta leer?

2. ¿Cuántas horas diarias dedicas a la lectura con fines académicos?

3. ¿Las lecturas que haces son por obligación o por gusto?

4. ¿Consideras que es importante leer para adquirir conocimientos?

5. ¿Qué técnicas empleas para darte cuenta del nivel de tu comprensión de lectura?

6. ¿Cuál es la principal causa que te impide realizar una lectura solicitada por un profesor?

7. Además de ti, ¿alguien más lee en tu casa?

8. ¿Cuántos libros hay en tu casa?

9. ¿Cuentas en casa con un espacio para leer?

10. ¿Dónde lees? y ¿dónde realizas tus tareas?

11. Además de ti, ¿alguien más de tu familia ha realizado estudios universitarios?

12. ¿Qué tipo de documentos impresos se leen en tu casa?

13. ¿Cuál es tu principal fuente de información para elaborar un trabajo escolar?

14. ¿Te gusta ir a la biblioteca?

15. ¿Cuántas bibliotecas conoces? y ¿cuáles?

16. ¿Conoces el modelo educativo de la UACM? y ¿cuál es tu opinión de éste modelo?

17. ¿Cómo crees que debe ser tu participación en tu proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de la Universidad?

18. ¿Cuál crees que es la función del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

19. ¿Para qué quieres estudiar una carrera universitaria?

20. ¿La UACM fue tu primera opción cuando decidiste estudiar la Universidad?

21. ¿Cuántas veces hiciste examen de admisión a otras universidades?

22. ¿Por qué consideras que no fuiste aceptado en otras universidades?

23. ¿Cuántos años dejaste de estudiar, después de haber concluido tu educación media superior?

24. ¿Qué otras actividades, además de estudiar, realizas?

25. En la escala del 1 al 10, ¿cómo te calificas como estudiante?

26. ¿Cómo te percibes como estudiante de la UACM?

27. ¿Cómo consideras que influye tu economía en tu desempeño como estudiante?

28. ¿Haz incurrido en un acto de corrupción para acreditar alguna materia?

29. ¿Qué opinas del proceso de certificación en la UACM?

Anexo 2. Lecturas realizadas por el grupo focal

Título de la lectura	Sugere	Ele	Tema de investigación
Mitos, leyendas, cuentos, fabulas, apólogos y parábolas. Rojas, Emilio, Publishing House, México, 2001		x	La importancia del mito en la construcción del conocimiento
La más bella historia del hombre, Langaney, Andre, Anagrama, Chile, 1999.	x		Importancia de la relación naturaleza-cultura

Anexo 3 .Sesiones del grupo focal

Número de sesión	Actividad	Observaciones
1	Invitación a participar en el grupo focal	De 20 estudiantes a los que se invitó aceptaron 12
2	Realizar línea del tiempo sobre la experiencia de su proceso de aprendizaje de la lectoescritura	Este ejercicio mostró que el proceso de aprendizaje esta íntimamente relacionado con la estructura emocional y familiar del estudiante
3	Realización del cuestionario	Además de solicitar la elaboración del cuestionario se realizaron algunas dinámicas de integración
4	Realización de lectura sugerida	Participaron siguiendo las indicaciones
5	Realización de lectura elegida	Se observó un poco más de interés en esta lectura que en la sugerida
6	Expresión lúdica de la comprensión de lectura y retroalimentación de su participación	Se observó el desarrollo de la creatividad de los estudiantes. Connotando mayor interés en la expresión lúdica que en la lectura

Anexo 4. Evidencias fotográficas de sesiones de trabajo del grupo focal



Presentación de líneas del tiempo.



Expresión lúdica de la comprensión de lectura



Anexo 5. Cuadro con planteamientos a considerar para la práctica docente

Investigadores (as) Año de publicación	Planteamientos
Snowling y Stevenson 2004	Su investigación prueba el peso que tienen los niveles de desarrollo de diversas habilidades de lenguaje oral como predictores de diferentes componentes de la lectura, tales como el reconocimiento de palabras y la lectura de comprensión
Poe, Burchinal y Roberts 2004	Aportan evidencias de que las experiencias en el ambiente familiar propician el desarrollo de habilidades lingüísticas en niveles altos o bajos, y de que tales niveles de desarrollo lingüístico en etapas preescolares se asocian con niveles similares de aptitud en el desarrollo de la lectura.
Buckner, Bassuk y Weinreb 2001	Reportan que los niños sin hogar y los de estrato socioeconómico bajo muestran deficiencias académicas y de habilidad intelectual en general; concluyendo que la pobreza, y particularmente la movilidad familiar que suele asociarse con esta condición socioeconómica, es predictora de bajo aprovechamiento escolar de los alumnos
Dearing, McCartney, Weiss, Kreider y Simpkins (2004)	Prueban que el nivel sociocultural de las familias puede influir sobre el desarrollo infantil preacadémico, lingüístico y académico, pero que el factor de mayor influencia en estos aspectos es el nivel de educación de las madres; el estatus cultural familiar influye, no sólo sobre el desarrollo infantil, sino incluso sobre las actitudes, expectativas y sentimientos de los niños hacia la alfabetización.
Connor, Son, Hindman y Morrison (2005); Hughes, Gleason y Zhang (2005); Martínez, Martínez y Pérez (2004), así como Morrison, Rimm-Kauffman y Pianta (2003) 2003-2005	Las investigaciones realizadas, además de confirmar el impacto del nivel sociocultural familiar sobre el desarrollo infantil, reportan una fuerte influencia de la escuela preescolar para el desarrollo de habilidades comunicativas y preacadémicas. Todo lo cual lleva a plantear la necesidad de que la escuela preescolar y primaria (especialmente el primer grado) enfoque sus esfuerzos al desarrollo de habilidades lingüísticas en los alumnos, antes de enfrentarlos a actividades de enseñanza de la lengua escrita

Anexo 6. Evidencias fotográficas de la aplicación de las estrategias didácticas



Ejercicios de integración del grupo



Reflexión sobre las lecturas y las bitácoras



Expresión lúdica de uno de los temas



Ejercicio de retroalimentación y serie de la experiencia de la aplicación en grupo piloto



Exposición ante grupo de académicos sobre la propuesta de estrategias didácticas para contribuir a que los estudiantes de la UACM venzan su resistencia a la lectura



Marco geográfico del plantel San Lorenzo Tezonco de la UACM

BIBLIOGRAFÍA

- Actualización Curricular. Documento De Trabajo N° 1. Lengua. E.G.B., "Secretaría De Educación, Dirección De Vitae, M.C.B.A., 1995
- Alazraki, Jaime. *La Prosa Narrativa De Jorge Luis Borges*. Gredos, Madrid, 1968
- Alfonseca, Manuel, Y Ortega, Alfonso. *Fractales, En Investigación Y Ciencia* N° 221, Febrero De 1995. Prensa Científica, S.A., Barcelona, 1995
- Alzaga, R. *Técnicas De Investigación En Sociedad, Cultura Y Comunicación*. México: Cnca Y Longman. 1988
- Ansalone, C.Galelli, G., Salles, N.: *Leer Y Producir Textos*. Barcelona, 2001
- Ausubel, D.P. *Adquisición Y Retención Del Conocimiento. Una Perspectiva Cognitiva*. Ed. Paidós. Barcelona, 2002
- Baker, L., Mackler, K., Sonnenschein, S. & Serpell, R. Parents'interactions With Their First-Grade Children During Storybook Reading And Relations With Subsequent Home Reading Activity And Reading Achievement. *Journal Of School Psychology*. 2001.Pp 39, 5, 415-438
- Balandier, Georges. *El Desorden. La Teoría Del Caos Y Las Ciencias Sociales*. Gedisa, Barcelona, 1993
- Barcia, Roque. *Primer Diccionario General Etimológico De La Lengua Española*. Ed. Paulinas. Madrid. 1881.
- Bates, A. W. *La Tecnología En La Enseñanza Abierta Y La Educación A Distancia*. Ed. Trillas. México 1999
- Bateson,Gregory, Et.Al. *La Nueva Comunicación*. Kairós. Barcelona, 1994
- Bazdresch Parada, Miguel. *Vivir La Educación, Transformar La Práctica*. Amorrortu, Buenos Aires, 1995
- Bennet, J. G. *La Educación Espiritual De Los Niños*. Ed. Estaciones. Buenos Aires, 1994
- Berman, Morris. *El Reencantamiento Del Mundo*. Ed. Cuatro Vientos, Chile 1987.
- Berners-Lee, Tim. *Tejiendo La Red*. Siglo Xxi. Madrid, 2000
- Bohm, David Y Peat, David . *Ciencia, Orden Y Creatividad* Ed. Kairos. Barcelona, 1988
- Borges, Jorge Luis. *Obras Completas*. 4 Volúmenes. Emecé, Barcelona, 1996
- Bourdieu, Pierre. *Campo De Poder Y Campo Intelectual*. Folios Ediciones. Buenos Aires, 1983
- Buckner, J. C., Bassuk, E. L. & Weinreb, L. F. Predictors Of Academic Achievement Among Homeless And Low-Income Housed Children. *Journal Of School Psychology*. 2001. Pp. 39, 1, 45-69
- Buzan, Tony. *El Libro De Los Mapas Mentales*. Ed. Urano. Barcelona,1996.

- Canales, M. Y A. Peinado. Grupos De Discusión. En J. M. Delgado Y J. Gutiérrez (Editores), *Métodos Y Técnicas Cualitativas De Investigación En Ciencias Sociales*. Madrid: Editorial Síntesis. 1994
- Capra, Fritjof. *El Punto Crucial: Ciencia, Sociedad Y Cultura Naciente*. Editorial Estaciones. Buenos Aires, 1992
- Carroll, J. M., Snowling, M. J., Hulme, C. & Stevenson, J. The Development Of Phonological Awareness In Preschool Children. *Developmental Psychology*. 2003. Pp. 39, 5, 913- 923
- Castells, Manuel. *La Era De La Información*, Volumen I y II. Ed. Siglo Xxi, 1996
- Cebrían, Juan Luis. *La Red*. Ed. Punto De Lectura. España 2000
- Cerdeiras, Raúl. *La Subversión De Nuestro Siglo*, Revista Milenio, N° 2, Bs. As. 1994
- Charlot, B. *Le Rapport Au Savoir: Concepts Et Définitions*. Tr. José Antonio Serrano. 1997. Consultado El 6 De Diciembre De 2010 En: [Http://Education.Devenir.Free.Fr/Notlectur13.Htm](http://Education.Devenir.Free.Fr/Notlectur13.Htm).
- Clark, Edward T. *Integrated Currículum. Holistic Education Press*. Brandon, Vt. 1997
- Coles, Robert. *La Inteligencia Moral Del Niño Y Del Adolescente*. Ed. Kairos. Barcelona 1998
- Coll, César. *Psicología Y Currículum*. Cuadernos De Pedagogía. Paídos. México, 1991
- Connor, C. M., Son, S., Hindman, A. H. & Morrison, F. J. Teacher Qualifications, Classroom Practices, Family Characteristics, And Preschool Experience: Complex Effects On First Graders Vocabulary And Early Reading Outcomes. *Journal Of School Psychology*. 2005. Pp. 43, 4, 343-375
- Consulta De Indicadores De La Ocede De 1995. La Información Puede Consultarse En La Página De Internet: [Http://Www.lfie.edu.mx/index.htm](http://www.lfie.edu.mx/index.htm), En Particular Los Resultados Mencionados Están En [Http://Www.lfie.edu.mx/foro_rend_ctas_edu_basica_oct_05/rend%20ctas%20edu%20basica.htm](http://www.lfie.edu.mx/foro_rend_ctas_edu_basica_oct_05/rend%20ctas%20edu%20basica.htm).
- Coromines. J Y Pascual, José Antonio. *Breve Diccionario Etimológico De La Lengua Castellana*. Esparsa, 1991
- Daniel S, John. *Mega-Universities And Knowledge Media*. Ed. Kogan Page. London, 1998
- Datos De La Asociación Internacional De Evaluación Del Logro Educativo (Ilea). Algunos De Los Indicadores Y Pruebas Utilizados Pueden Consultarse En La Página [Http://Www.snee.sep.gob.mx/](http://www.snee.sep.gob.mx/) Del Sistema Nacional De Evaluación Educativa De La Secretaría De Educación Pública (Sep).
- David Paul Ausubel. *The Psychology Of Meaningful Verbal Learning*. Monografía Publicada Y Presentada En El Congreso Phi, Delta, Kappa, Celebrado En Illinois, 1963
- Dearing, E., McCartney, K., Weiss, H. B., Kreider, H. & Simpkins, S. The Promotive Effects Of Family Educational Involvement For Low-Income Children's Literacy. *Journal Of School Psychology*, 2004. Pp. 42, 6, 445-460.

- Declaración Universal De Los Derechos Del Hombre, En El Artículo 26, Fracción Primera
- Della Volpe, Galvano. *Logica Come Scienza Positiva*. University Of Toronto Press. Toronto, 1950
- Diez, Martín Fernando. *Breve Historia Del Homo Sapiens*. Nowtilius. Madrid, 2009
- Dirección De Pruebas Y Medición. [Http://Multimedia.Ilce.Edu.Mx/Inee/Pdf/Productos/Informe_Resultados_2002_2003.Pdf](http://Multimedia.Ilce.Edu.Mx/Inee/Pdf/Productos/Informe_Resultados_2002_2003.Pdf)
- Discursos Inaugurales De La Ucm (Segunda Reimpresión, 2007), El Proyecto Educativo De La Uacm (Sin Fecha); Uacm Oferta Académica (Sin Fecha); Trípticos De Las Licenciaturas Y Sitio Web De La Institución: www.uacm.edu.mx
- Dubet, F. & Martuchelli, D. *La Escuela, Sociología De La Experiencia Escolar*. Tr.Eduardo Gudiño Kieffer. Buenos Aires: Losada, 1998. Pp 77-79
- Dubet, F. & Martuchelli, D. *La Escuela, Sociología De La Experiencia Escolar*. Tr.Eduardo Gudiño Kieffer. Buenos Aires: Losada, 1998. Pp 360
- Durkheim, Emile. *Educación Y Sociología*. Ediciones Península. Barcelona, 1975
- Elkind, David. *La Educación Errónea*. Ed. Fce. México 1999
- Escotado, Antonio. *Caos Y Orden*. Espasa Calpe, Madrid, 1999
- Farran, D. *Mother-Child Interaction. Language Development, And The School Performance Of Poverty Children*. En L. Feagans & D. Farran (Dir.) *The Language Of Children Reared In Poverty. Implications For Evaluation*. New York:Academic Press. 1982.
- Feast, V. Y J. Anderson. A Case Study Of Online Support For International Students In A Doctoral Program. *International Education Journal*. Vol 4. No. 2, 2003. Pp. 78-88.
- Fleuer, Melvin. *Teorías De La Comunicación Masiva*. Paidós. Buenos Aires, 1970
- Fontana, David. *Education For The 21st Century*. Fundación Internacional Nuevos Paradigmas. Guadalajara, Jal. México, 1997
- Fontana, David. *Enseñar A Meditar A Los Niños*. Ed. Ontro. Barcelona, 1999
- Fox Keller, Evelyn. *La Paradoja De La Subjetividad Científica*, En Nuevos Paradigmas, Cultura Y Subjetividad, Paidós, Bs. As. 1994,
- Freinet, Celestín. *El Diario Escolar*. Ed. Laia. Barcelona, 1974
- Freinet, Celestín. *El Método Natural De Lectura*. Ed. Laia. Barcelona, 1974
- Freinet, Celestín. *El Texto Libre*. Ed. Laia. Barcelona, 1974
- Freinet, Celestín. *Los Métodos Naturales. El Aprendizaje De La Escritura*. Ed. Fontanella. Barcelona, 1972
- Freire, Paulo. *La Educación Como Practica De La Libertad*. Paidós, Barcelona, 1988
- Fukuyama, Francis. *El Fin De La Historia*. Artículo Publicado En La Revista The National Interest, N° 16, 1989.
- Gallegos, Ramón. *Educación Holista, Pedagogía Del Amor Universal*. Ed. Pax México. México, 1999

- García Barragán M. E. *En Comprensión De Lectura Y Matemáticas, México Es Reprobado*. Revisado El 20 De Febrero Del 2011 Desde [Http://Www.Cronica.Com.Mx/Imprimir.Php?Idc=72726](http://www.cronica.com.mx/Imprimir.php?Idc=72726)
- García Canclini, Nestor. *La Globalización Imaginada*. Ed. Paidós. México 2001
- Giddens, Anthony. *Un Mundo Desbocado*. Ed. Taurus. México 2000
- Gómez, Palacios Margarita Y Otros. *La Lectura En La Escuela*. México. Sep, 1996
- González, A. M. International Perspectives Of Families, Schools And Communities: Educational Implications For Family- School-Community Partnerships. *International Journal Of Educational Research*. 2004. Pp. 41, 1, 3-9.
- González, R. *Ser Universitario*. Galatea Uacm. México 2003
- Graves, Robert. *La Diosa Blanca*. Alianza. Madrid, 1986
- Gubern, Román. *El Eros Electrónico*. Ed. Taurus. México 2000
- Guevara, Y. Y Macotela, S. Sondeo De Habilidades Preacadémicas En Niños Mexicanos De Estrato Socioeconómico Bajo. *Revista Interamericana De Psicología*, 36, 1, 255-277. 2002
- Guevara, Y. Y Macotela, S. *Escuela: Del Fracaso Al Éxito. Cómo Lograrlo Apoyándose En La Psicología*. México. Pax. Guevara, Y., Mares, G., Rueda, E. Rivas, O., Sánchez, B. Y Rocha, H. (2005). Niveles De Interacción Que Se Propician En Alumnos De Educación Primaria Durante La Enseñanza De La Materia Español. *Revista Mexicana De Análisis De La Conducta*, 31, 1,23-45.
- Guevara, Y. Y Macotela, S. Proceso De Adquisición De Habilidades Académicas: Una Evaluación Referida A Criterio. *Revista Iberpsicología 2000: 5. 2. 4, 1-14*. Universidad Complutense De Madrid, España. [Http://Fs-Morente.Fi.Los.Ucm.Es/Publicaciones/Iberpsicologia/Iberpsico9/Guevara/Guevara.Htm](http://Fs-Morente.Fi.Los.Ucm.Es/Publicaciones/Iberpsicologia/Iberpsico9/Guevara/Guevara.Htm)
- Guzmán Gómez, C. *Entre El Estudio Y El Trabajo. La Situación Y Las Búsquedas De Los Estudiantes De La Unam Que Trabajan*. México: Universidad Nacional Autónoma De México. 2004. Pp 230-238
- Habermas, J. *Teoría De La Acción Comunicativa*, 2 Vols. Taurus, Madrid, 1987 <http://es.wikipedia.org/wiki/Especial:FuentesDeLibros/9788430699520>
- Hallahan, D., Kauffman, J. & Lloyd, J.W. *Introduction To Learning Disabilities*, 2a. Ed. Boston: Allyn & Bacon. Hughes, J. N., Gleason, K. A. & Zhang, D. (2005). Relationship Influences On Teacher's Perceptions Of Academic Competence In Academically At-Risk Minority And Majority First Grade Students. *Journal Of School Psychology*, 43, 4, 303-320.
- Hayles, N.K. (Ed.). *Chaos And Order*. The University Of Chicago Press, Chicago & London, 1991
- Hernández Sampieri, R, Fernández Collado C. Y Baptista Lucio. *Metodología De La Investigación*. Mcgraw-Hill. México, 2000.
- Herrero P. José F. *El Vocabulario Como Agente De Aprendizaje*. La Muralla. Madrid, 1990

- Hohmann, Mary. *Niños Pequeños En Acción*. Ed. Trillas. México, 1995.
- [Http://Www.Amicmexico.Org](http://www.amicmexico.org)
- [Http://Www.Oedemexico.Org.Mx/](http://www.oedemexico.org.mx/).
- Hund, Wolf. *Comunicación Y Sociedad*. Alberto Corazón. Buenos Aires, 1970
- J. Krishnamurti. *El Libro De La Vida*. Ed. Edear. Madrid, 1996
- J.R.R., Tolkien. *Minotauro*. Barcelona, 1991
- Jung, Carl. *Símbolos De Transición*. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1987
- Krueger. *Focus Group: A Principal Guide For Applied Research*. Newbury Park Ca: Sage. 1988. Pp.15-19
- Kuhn, Thomas. *¿Qué Son Las Revoluciones Científicas?*, Paidós, Barcelona, 1989,
- Kuhn, Thomas. *La Estructura De Las Revoluciones Científicas*, FCE, México, 1980,
- Lapassade, Georges. *Grupos, Organizaciones E Instituciones*. Gedisa, 1985,
- Levi-Strauss, C. *Antropologie Structurate*. Plon. París, 1958
- Lévy, Pierre. *¿Qué Es Lo Virtual?*. Ed. Paidós. España 1998.
- Los Datos Sobre Los Estudios Que Se Mencionan De La Oede Pueden Ser Solicitados Y Consultados Desde La Página De Internet [Http://Www.Oecd.Org/Home/0,2605,Fr_2649_201185_1_1_1_1_1,00](http://www.oecd.org/home/0,2605,Fr_2649_201185_1_1_1_1_1,00)
- Macotela, S. Problemas De Aprendizaje: Treinta Años De Debate. *Xii Congreso Mexicano De Análisis De La Conducta, Cocoyoc, Morelos, 16 A 18 De Febrero De 1994*, México.
- Macotela, S., Bermúdez, P. Y Castañeda, I. *Evaluación De Problemas De Aprendizaje Y Bajo Rendimiento*. Universidad Nacional Autónoma De México: Programa De Publicaciones De Material Didáctico. Facultad De Psicología. 1995
- Martínez, R. A., Martínez, R. & Pérez, M. H. Children's School Assessment: Implications For Family-Chool Partnerships. *International Journal Of Educational Research, 2004. Pp. 41, 1, 24-39*.
- Martín-Pereda, José A., Y González Marcos, Ana (1993): *Repercusiones De La Teoría Del Caos Sobre Los Planteamientos De La Ciencia Y La Tecnología: ¿Interdisciplinariedad O Especialización?*, En *Arbor Cxlv*, 571 (Julio 1993), Pp. 107-120. Servicio De Publicaciones Del Csic, Madrid.
- Mcluhan, Marshal. *The Medium Is The Massage*. Gingko. Toronto, 2000
- Mead, George H. *Espíritu, Persona Y Sociedad*. Paidós. Barcelona, 1973
- Melgar, Quiñonez, H., L. L. Kaiser, A. C. Martin, D. Metz; Y A. Olivares. Inseguridad Alimentaria En Latinos De California: Observaciones De Grupos Focales. *Salud Pública De México*, Vol. 45, No. 3, Mayo-Junio De 2003.
- Merton, R. *Teoría Y Estructura Sociales*. México: Fondo De Cultura Económica. 1984. Pp.381
- Miller, Ron. *The Herat Of Holistic Education*. Vermont, 1997

- Moore, Robert Y Douglas Gillette. *La Nueva Masculinidad*. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1993.
- Schefflen, Albert. *Communicational Structure*. Bloomington. Indiana, University Press, 1973
- Morin, Edgar. *El Paradigma Perdido*. Ed. Kairos. Barcelona 1995
- Morin, Edgar. *Epistemología De La Complejidad*, En: Nuevos Paradigmas, Cultura Y Subjetividad, Paidós, Bs. As. 2003
- Morin, Edgar. *Introducción Al Pensamiento Complejo*. Ed. Taurus. México, 1995
- Morin, Edgar. *Los Siete Saberes Necesarios Para La Nueva Educación*. Ed. Ediciones Unesco. México 2001
- Morrison, E. F., Rimm-Kauffman, S. & Pianta, R. C. A Longitudinal Study Of Mother-Child Interactions At School Entry And Social And Academic Outcomes In Middle School. *Journal Of School Psychology* 2003. Pp., 41, 3, 185-200.
- Muter, V., Hulme, Ch., Snowling, M. J. & Stevenson, J. Phonemes, Rimes, Vocabulary, And Gramatical Skills As Foundations Of Early Reading Development: Evidence From A Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 2004. Pp. 40, 5, 665-681
- Najmanovich, Denise: *Epistemología. Una Mirada Post-Positivista*, Seminario Por Internet, Psiconet, 1999, Clase 6.
- Newman, W. L. *Social Research Methods: Qualitative And Quantitative Approaches*. Boston: Allyn & Bacon. Organización Para La Cooperación Y El Desarrollo Económicos (Oede, 2005). Programa Para La Evaluación Internacional De Estudiantes (Pisa). [Http://Www.Oecd.Org/Bookshop/](http://www.Oecd.Org/Bookshop/)
- Novo, María. *La Educación Ambiental, Bases Éticas, Conceptuales Y Metodológicas*. Universitas. Madrid, 1995
- Odesky, S. Y R. Kerger. Using Focus Groups For A Simulated Trial Process. *Quirk's. Marketing Research Review*, April, 1994
- Ollivier, Bruno. *Internet, Multimedios ¿Qué Cambia En Realidad?*. Ed. Ilce, México, 2001
- Ornelas, Carlos. *El Sistema Educativo Mexicano*. Ed. Fce. México, 2000
- Parra, A., Pineda, B., López, C. & López, J. C. (2009, Enero-Junio). Entre El Fracaso Y La Integración. Los Estudiantes De Nuevo Ingreso En La Universidad Autónoma De La Ciudad De México. *Cpu-E, Revista De Investigación Educativa*, 8. Recuperado El [Fecha De Consulta], De http://www.uv.mx/cpue/Num8/Opinion/Parra_Pineda_Fracaso_Integración.Html
- Peat, David. *Espejo Y Reflejo: Del Caos Al Orden*. Gedisa, Barcelona, 1990
- Pérez, Rocha, Manuel. *Documento Inaugural De La Uacm*. Colección Galatea, México, 2002
- Pinto, L. *Pierre Bourdieu Y La Teoría Del Mundo Social*. México: Siglo Xxi, 2002. Pp 162
- Poe, M. D., Burchinal, M. R. & Roberts, J. E. Early Language And The Development Of Children's Reading Skills. *Journal Of School Psychology*, 2004. Pp. 42, 4, 315-332.
- Pozo, J.I. *Teorías Cognitivas Del Aprendizaje*. Ed. Morata, Madrid, 1989
- Prigogine, Ilsa. *Entre El Tiempo Y La Eternidad*. Alianza Universidad, Bs.As. 1992,

- Prigogine, Ilsa. *Las Leyes Del Caos*. Traducción De Juan Vivanco. Crítica, Barcelona, 1997
- Quiroz, María Teresa. *Educación En La Comunicación/Comunicación En La Educación*. Universidad De Lima, 1993
- Ramos, R. Informe-Resumen De Los Resultados De Una Investigación Sociológica Sobre El Aborto Mediante Discusiones De Grupo. *Revista Española De Investigaciones Sociológicas*, Número 21, Enero-Marzo, 1981. Pp. 243-254.
- Rivera, Juan Antonio (1997): "El Efecto Mariposa", En *Claves De Razón Práctica* Nº 73, Junio De 1997, Pp. 32-41. Promotora General De Revistas, Madrid.
- Rodríguez, Pepé. *Dios Nació Mujer*. Ed. Gpo. Zeta. Barcelona, 1999. Pp.103-137
- Roldán Castro, Ismael. *Caos Y Comunicación: La Teoría Del Caos Y La Comunicación Humana*. Mergablum, Sevilla, 1999
- Rosenquest, B. B. Literacy-Based Planning And Pedagogy That Supports Toddler Language Development. *Early Childhood Education Journal*. 2002. Pp. 29, 4, 241-249.
- Rousseau, J. Jacobo. *Teoría De La Educación*. Ediciones Península. Barcelona, 1970
- Sametband, Moises José. *Entre El Orden Y El Caos: La Complejidad*. F.C.E. Bs. As, 1994,
- Sánchez, Antulio. *Territorios Virtuales*, Ed. Taurus. México 1997
- Sancho, Juana María. *Para Una Tecnología Educativa*. Ed. Horsori. Barcelona 2001
- Sandoval, Sergio. Hace Una Revisión Del Tema En El Libro *Interacción Social Y Activación Del Pensamiento*. Iteso. Guadalajara, 1996
- Savater, Fernando. *El Valor De Elegir*. Ed. Ariel. Barcelona, 2003. Pp.17-29
- Sceflen, Albert. *Communicational Structure: Análisis Of A Psychotherapy Transaction*. Bloomington, Indiana University Press, 1973
- Semonovich, L. Vigotsky. *Psicología Y Pedagogía*. Akal. 2004
- Silvio, José. *La Virtualización De La Universidad: ¿Cómo Transformar La Educación Superior Con La Tecnología?*. Ed. Iesalc/Unesco, Caracas 2000.
- Solá, María. *¿Qué Es Educar?*. Ed. Costa Amic Editores S.A., México, 1983
- Steiner, Rudolf. *La Educación Escolar A La Luz De La Ciencia Espiritual*. Inglaterra, 1923
- Stewart, D. Y P. N Shandasani. Focus Group Research. Exploration And Discovery. En L. Bickman Y D. J. Rog (Ed.), *Handbook Of Applied Social Research Methods*. Newbury Park Ca: Sage. 1998. Pp.505
- Tiramonti, Guillermina. *La Trama De Las Desigualdades*. Argentina. 2004
- Tough, J. Language, Poverty And Disadvantage In School. En L. Feagans & D. Farran (Dir.) *The Language Of Children Reared In Poverty. Implications For Evaluation*. New York: Academic Press. Vacha, E. & Mclaughlin, T. (1992). The Social Structural, Family, School, And Personal Characteristics Of At-Risk Students: Policy Recommendations For School Personnel. *Journal Of Education*, 174, 3, Pp.9-25.

- Unesco. *Informe Sobre La Educación En El Mundo*. Santillana, 2000
- Vázquez, F. *Pierre Bourdieu, La Sociología Como Crítica De La Razón*. Barcelona: Montesinos, 2002.
- Vega, L. *Proposición Y Prueba De Un Instrumento Para Evaluar Habilidades Precurrentes De Lectura*. Tesis De Maestría En Psicología Educativa. Facultad De Psicología. Universidad Nacional Autónoma De México. 1991
- Viñas, V. E. *El Uso De Técnicas Cualitativas En La Evaluación De Programas*. Los Programas De Desarrollo Regional Financiados Por La Unión Europea. *Revista Española De Investigaciones Sociológicas*, Número 1, 1995. Pp. 155-177.
- Vv. Aa. *Cuatro Pedagogos: Decroly, Freinet, Montessori Y Piaget*. En Cuadernos De Pedagogía 163. Barcelona, 1988
- Vygotsky, Lev. S. *Mind In Society*. Cambridge, Ma: Harvard University Press, 1978
- Vygotsky, Lev. S. *Pensamiento Y Lenguaje*. Paidós. Madrid, 1978
- Wallace, G., Larsen, S. & Elksnin, L. *Educational Assessment*. 1992
- Weber, Max, *La Ética Protestante Y El Espíritu Del Capitalismo*, Fondo De Cultura Económica, México, 2003
- Wilson, Craig. L. *Currículo Abierto*. Ateneo. Madrid, 1979
- Wong, Oscar. *Importancia De La Lectura En La Vida Cotidiana*. Acalán. Unacar. Colombia, 2005