



PRÁCTICAS DE LECTURA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

**ELIZABETH GIRALDO RUIZ
LUISA FERNANDA LÓPEZ GUZMÁN
RUTH DANIELA TIQUE CASANOVA**

**ASESORA:
JEIDY ALEJANDRA CARDONA CASTRILLÓN**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL
MEDELLÍN
2018**

PRÁCTICAS DE LECTURA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

Contenido

Resumen	
1. Planteamiento del problema	6
2. Objetivo	13
2.1 Objetivo general	13
2.2 Objetivos específicos	13
3. Antecedentes	13
4. Referente conceptual	19
4.1 La lectura como práctica social	19
4.2 Experiencia literaria en el campo de la pedagogía infantil	22
4.3 Literatura: conocimiento cultural y experiencia literaria	26
5. Diseño metodológico	29
5.1 Paradigma de investigación	30
5.2 Enfoque de Investigación	30
5.3 Técnicas de investigación	30
5.3.1 Análisis documental	31
5.3.2 Talleres investigativos	31
5.3.3 Observación participante	35
5.3.4 Entrevista individual semiestructurada	37
5.4 Cronograma	38
6. Análisis e interpretaciones	39
6.1 La imagen también dice algo	41
6.2 La lectura en la universidad ¿un acto crítico y reflexivo?	46
6.3 Experiencias de lectura: afectividad y emociones	55
6.4 Experiencia literaria: concepciones y representaciones frente a la literatura	63
7. Conclusiones y recomendaciones	64
8. Anexos	67
9. Referencias	73

Lista de gráficos

Gráfico 1. Programa académico Licenciatura Pedagogía Infantil primer semestre.....	10
Gráfico 2. Guía taller investigativo.....	33-34
Gráfico 3. Diario de campo.....	37
Gráfico 4. Guía entrevista semiestructurada.....	38

 Universidad de Antioquia Vicerrectoría de Investigación	VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN		Actualización		
	FICHA TÉCNICA CONVOCATORIA INTERNA CENTRO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS Y PEDAGÓGICAS FACULTAD DE EDUCACIÓN		Día	Mes	Año
			20	10	18

PRÁCTICAS DE LECTURA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

Resumen

La investigación fue realizada bajo el macroproyecto titulado, *Literatura infantil ¡Todo un cuento! Análisis de las prácticas pedagógicas en los/las docentes de educación inicial* y se encuentra adscrita al centro de lectura, escritura y oralidades (CLEO). Esta investigación, *Prácticas de lectura en contexto universitario* tiene como objetivo principal Contribuir al fortalecimiento de las prácticas de lectura de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia a través de la disposición de ambientes creativos y literarios.

La investigación se desarrolló desde el paradigma cualitativo y en el enfoque hermenéutico interpretativo, este proceso permitió evidenciar cuatro categorías que surgen del análisis de la información, : *la imagen también dice algo, leer en la universidad ¿un acto crítico y reflexivo?, experiencias de lectura: afectividad y emociones Y experiencia literaria: concepciones y representaciones frente a la literatura*, La cuales evidencian los resultados obtenido desde la aplicación de diferentes técnicas que permitieron propiciar experiencias de lectura con los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia.

Palabras Clave: Prácticas de Lectura, contexto universitario, experiencia literaria.

Abstract

The research was conducted under the macroproject entitled, *Children's Literature ¡Todo un cuento! Analysis of the pedagogical practices in the teachers of initial education* and is attached to the center of reading, writing and oralities (CLEO). This research, Practices of reading in university context has as main objective Contribute to the strengthening of the reading practices of the students of the Bachelor in Child Pedagogy of the University of Antioquia through the provision of creative and literary environments

The research was developed from the qualitative paradigm and interpretive hermeneutic approach, this process allowed to evidence four categories that arise from the analysis of information, *the image also says something, read in the university ¿a critical and reflective act ?, experiences of reading: affectivity and emotions and literary experience: conceptions and representations in front of literature*, which show the results obtained from the application of different techniques that allowed to promote reading experiences with students of the Bachelor in Child Pedagogy at the University of Antioquia.

Keywords: Reading practices, university context, literary experience.

1. Planteamiento del problema

Leer puede entenderse de varias maneras, según la Real Academia Española, leer se define como: “pasar la vista por lo escrito o impreso, comprendiendo la significación de los caracteres empleados”, “entender o interpretar un texto de determinado modo”, definiciones que enuncian la lectura como un acto de decodificar y comprender un texto escrito.

Aproximarse a la lectura de este modo compromete la lectura con el texto escrito y el

desarrollo de las habilidades lingüísticas, que son vitales para el proceso de lectura, pero que, en ocasiones, desdibujan el sentido social y cultural que la lectura encarna como representante de significados que ofrece el mundo real o imaginario que se disponen con el encuentro de géneros literarios y formas en las que la información se presenta ante el lector, en este sentido, “quien lee no solamente decodifica y comprende el texto extrayendo el significado de este, sino que el lector empieza un complejo proceso de construcción de conocimiento, en el cual se ponen en juego, otros códigos diferentes al del texto escrito” (Reyes, 2005, p. 12).

En el contexto educativo, la tendencia es que la lectura suele ser enseñada y evaluada a través de ejercicios mecánicos y repetitivos, según Betancourt (1997) el lenguaje ha quedado reducido a la simple función de la decodificación y codificación de sonidos en letras y de letras en sonidos, o como plantea Cassany (2006), “hoy, muchas personas creen que leer consiste en oralizar la grafía, en devolver la voz a la letra callada” (p. 21).

Reflexionar sobre la lectura, exige ampliar las perspectivas sobre lo que aparece al encuentro con las historias, cuentos, novelas, fábulas, canciones, en últimas, con el cúmulo de palabras que se organizan para decir algo. ¿Qué es leer? Es una pregunta que se deja entre líneas para que cada persona, desde su experiencia particular con el mundo, la dote de sentidos y palabras, porque el acto lector es un complejo proceso de “construcción de sentido” en el que cada uno encuentra un eco.

En este sentido, entender la postura del lector como sujeto activo que participa en la construcción de significado, permite deducir que el niño y la niña, desde sus primeros años de vida, en tanto sujetos sociales y de lenguaje, se hacen partícipes del proceso de construcción de sentido, siguiendo a Reyes (2005) “las primeras relaciones que establece [el niño] con su madre lo inscriben en el mundo de la comunicación y en el de la cultura, ofreciéndole un contexto en el que ocurrirán todas las formas posibles de lectura y escritura, desde las más sencillas hasta las más sofisticadas” (p.12). De esta forma, los gestos, las palabras, las imágenes, los objetos, lo que confluye en los diferentes espacios en los que coexiste el niño, forman parte de su acervo cultural

frente a la lectura que hace del mundo.

La lectura, desde una perspectiva sociocultural, “implica una experiencia que no sólo advierte un proceso psicobiológico relacionado con unidades lingüísticas y capacidades mentales, sino también, con prácticas culturales insertas en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales” (Cassany 2006, p.8). El proceso de lectura no inicia en la etapa de alfabetización formal de la escolarización, ni con el reconocimiento que los niños y niñas hacen del código escrito, este proceso inicia con la llegada al mundo y con la existencia de un ambiente familiar y social que tiene disposiciones culturales compartidas.

De esta manera, cuando el niño ingresa al mundo escolar, comienza un proceso de alfabetización “formal” y se enfrenta a un contexto que le exige otras maneras de leer, donde aparecen nuevas experiencias frente a la lectura, la cual se enriquecerá de las vivencias previas. En esta línea, cuando la escuela desconoce la experiencia previa de oralidad que el niño trae consigo y las interpretaciones que ha construido previamente, deja por fuera un saber que se precisa para articular el contexto del niño con el nuevo aprendizaje que ofrece el mundo escolar.

Se enfatiza en que el proceso lector no comienza desde cero en el contexto institucional de la escuela, sino que tiene su génesis en las relaciones que ha establecido el niño con los contextos, las personas y el mundo. Reyes (2005) enuncia que “los especialistas coinciden en señalar la estrecha relación existente entre lo que el niño ya sabe y ha experimentado en el ámbito del lenguaje oral y sus posibilidades de éxito en su acercamiento al código escrito” (p. 22-23).

Por este motivo, si en los procesos de alfabetización formal, se desconocen las experiencias de lectura previas de los estudiantes, y a la lectura misma como experiencia de vida, la posición de la escuela estará en torno a situaciones habituales, explicadas por Colomer (1996) en dos grupos:

- 1) Actividades orientadas a *leer para aprender*: suponiendo que los alumnos ya saben

leer, los profesores de diferentes áreas les proponen abordar textos informativos que aporten al desarrollo de un tema específico sin que se les haya enseñado cómo aproximarse con éxito a un texto de este tipo.

2) Actividades orientadas a *aprender a leer*: plantean que aún persiste en la escuela la concepción de que se sabe leer cuando se sabe descifrar, y se reconoce el enseñar a leer como uno de los propósitos de la clase de lengua. (p. 94-95).

Estos dos grupos, sitúan la lectura con relación al código escrito y al texto como principal instrumento, sin embargo, podrían orientarse otras acciones en torno a la lectura que permitan “leer” aunque no se descifren aún los códigos alfabéticos¹. Esto implica que los estudiantes de la básica primaria tendrán confianza en que irán avanzando en el proceso lector y en el reconocimiento de los códigos con el encuentro paulatino de las experiencias literarias, así la tarea de aproximarse a este proceso no se verá entorpecida por el miedo o la angustia que suele generar en quienes empiezan este acercamiento.

Se reconoce que las experiencias iniciales del proceso lector dejan huellas que aparecen en la relación con la escuela y con los procesos formativos futuros, como lo expone Reyes (2005)

Se ha demostrado que un acercamiento temprano a los libros y a las diversas posibilidades de comunicación humanas presentes en la música, en el arte y en el lenguaje oral revierte en una motivación perdurable que impulsa a los niños a amar la lectura y a querer seguir leyendo a lo largo de su vida. En última instancia, este sencillo argumento justifica la importancia de leer cuentos, cantar y jugar con las palabras en la niñez para garantizar hábitos lectores duraderos que acompañarán al ser humano durante su proceso formativo a lo largo de la vida (p.17).

En el proceso formativo profesional la lectura y la escritura resultan fundamentales, dado

¹ Se hace claridad que es importante el reconocimiento de los códigos comunes que se comparten culturalmente, sin embargo, se hace una reflexión sobre el saber con el que los niños y las niñas llegan a la básica primaria y la importancia de reconocer y acompañar el proceso lector desde la experiencia previa.

que hay un ámbito académico, personal y social al que los estudiantes universitarios deben enfrentarse desde las capacidades que han configurado a lo largo de su vida. La permanencia y la autonomía en el proceso de aprendizaje en el campo formativo profesional, representan un reto para los programas de formación de las diversas facultades.

Cuando se analiza el proceso de lectura en el tránsito del estudiante por la educación primaria, básica y media, hasta llegar a la educación superior, se reflejan tensiones frente a la lectura que impiden que algunos estudiantes puedan encontrar disfrute al leer, lo que se convierte en un obstáculo para el rendimiento académico, como lo menciona Olave, Rojas & Cisneros (2013),

Uno de los factores que incide de manera directa en la deserción y la mortalidad académica universitaria es el bajo nivel de comprensión y producción de textos tanto el abandono total o parcial de la carrera universitaria, como el desempeño insuficiente en las distintas asignaturas, se encuentran mediados por la lectura y la escritura (p.46).

Las instituciones de educación superior, al identificar la necesidad de acompañar y fortalecer procesos que permitan enriquecer al estudiante en su experiencia de lectura, asumen la responsabilidad de “diseñar, poner en funcionamiento en el aula, observar, registrar, analizar, evaluar, reajustar, volver a probar, reanalizar y publicar propuestas didácticas de trabajo con la lectura y escritura durante la formación superior, que den muestra que leer y escribir promueven aprendizaje” (Carlino, 2013, p.24).

Por este motivo, se decide indagar por las iniciativas relacionadas con la lectura que tiene la Universidad de Antioquia, específicamente aquellas inscritas en la Licenciatura de Pedagogía Infantil. Se encontró que, dentro del plan de estudios diseñado para el primer semestre, ofertan un curso titulado “Procesos orales, de lectura y escritura”;

Facultad: Facultad De Educación							
Programa: [01608] Lic En Pedagogía Infantil, versión: 2							
Nivel 1							
Materia	Apócope	CR	HT	HP	HTP	Prerreque	Correq
2029121	Neuropsicología	3	0	0	5		
2029122	Prim y Pre En Salud Infan	3	0	0	5		
2029125	Proc Oral de Lect y Escri	2	0	0	4		
2029126	Practica Integrativa I	3	0	0	6		2029121 2029123
2051006	Infancias y Cult Juvenile	2	0	0	4		
2051016	Hist Imag y Concp de Maes	3	0	0	5		

Grafico 1. Programa académico Licenciatura Pedagogía Infantil primer semestre

Fuente: Página web, Universidad de Antioquia.

Este curso tiene como objetivo principal “Fortalecer los procesos discursivos en el ámbito académico para participar en prácticas orales (hablar y escuchar) y escritas (comprender y producir), en contextos multiculturales en forma autónoma y reflexiva, asumiendo el rol crítico que demanda el mundo contemporáneo”. (Procesos orales, de lectura y escritura, 2017-1). Así mismo, propone el fortalecimiento de las habilidades discursivas y comunicativas en los pedagogos y pedagogas infantiles, que permita un acercamiento asertivo a los diferentes cambios y configuraciones sociales actuales, desde un proceso autónomo, reflexivo y crítico.

Se justifica la implementación de este curso desde tres argumentos, primero, las habilidades discursivas, entre ellas la lectura, es un asunto inacabado, que se desarrolla y perfecciona a través de las experiencias, segundo, la inserción de los estudiantes a la educación superior no asegura el dominio de habilidades para responder a las exigencias del discurso especializado, y tercero, el proceso de comprensión y producción no puede ser transversalizado de una disciplina a otra, cada grupo humano, tiene su propia historia y sus propias maneras de interactuar con el lenguaje.

² Este programa fue cortesía de la docente que acompaña el curso de procesos orales, de lectura y escritura en el primer semestre.

El programa del curso Procesos orales, de lectura y escritura² para el periodo académico 2017/1, presenta su metodología desde cuatro ejes principales: las representaciones culturales, sociales y personales de la lectura y la escritura; los procesos orales; la comprensión lectora y producción textual. Se decide analizar el contenido del tercer eje por trabajar de manera específica el tema de la lectura, este eje propone cuatro preguntas:

¿Qué caracteriza al proceso lector desde la perspectiva sociocultural, meta cognitiva y crítica? ¿Cómo contribuyen el conocimiento y uso de estrategias cognitivas y metacognitivas a mejorar la comprensión lectora? ¿Cuáles son las diferentes modalidades de lectura, en función de los diferentes significados del discurso? ¿Cómo relacionar las cuatro dimensiones socioculturales en la lectura (recursos del código, del significado, pragmáticos y críticos)? (Procesos orales lectura y escritura 2017/1)

Por consiguiente, este curso se convierte en una de las principales estrategias implementadas por el programa de la Licenciatura en Pedagogía Infantil para hacer frente a las limitaciones que presentan los estudiantes, con respecto a las prácticas y habilidades comunicativas. Como lo expone Carlino (2013) “escribir y leer en un cierto contexto, y reflexionar sobre ello, sirve como experiencia, mas no implica desarrollar la capacidad de hacerlo de una vez para siempre y en solitario” (p. 360). En esta medida, tener un único curso al inicio de la carrera universitaria, ¿se convierte en un espacio suficiente para enfrentar las limitaciones frente a la lectura en la universidad?

En consecuencia, se decide analizar otros seminarios y cursos de los diferentes niveles académicos de la Licenciatura en Pedagogía Infantil y se encontró que los estudiantes reciben otros cursos relacionados con las prácticas comunicativas (Fundamentación lingüística en el tercer nivel académico y desarrollo del lenguaje en el cuarto nivel académico), en los cuales las prácticas de lectura son transversales; estos cursos están dirigidos específicamente a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura de los niños y las niñas; es decir, no se enfoca en el proceso lector del

estudiante universitario.

Otra estrategia que recientemente se ha implementado en la Universidad de Antioquia y en la cual este proyecto de investigación está adscrito, es el Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades (CLEO). La iniciativa de esta propuesta aparece en el año 2016, momento en el que empiezan a desplegarse acciones dirigidas a la comunidad universitaria. Actualmente el CLEO “Se proyecta en una fase piloto orientada a fortalecer procesos académicos que aporten a la calidad, la continuidad y la culminación exitosa de los programas de formación que adelantan los estudiantes de la Universidad de Antioquia” (Universidad de Antioquia, s.f).

El objetivo de CLEO es que profesores, estudiantes y otros actores universitarios conozcan cómo el desarrollo de las prácticas de Lectura, Escritura y Oralidad inciden en el acceso a la educación superior, a la permanencia y la graduación de los estudiantes universitarios, implementando estrategias desde diferentes áreas del conocimiento, que vinculen a los estudiantes en prácticas LEO (lectura, escritura y oralidad) y que permitan emprender acciones en beneficio de las diferentes problemáticas que evidencian los estudiantes de la Universidad de Antioquia al momento de enfrentarse con los procesos de lectura, escritura y oralidad.

La lectura en el contexto universitario debe promoverse como un proceso contextualizado, como práctica social y cultural, que se desarrolla a lo largo de la vida. La formación profesional está enmarcada por una constante interacción con diversos portadores de textos con los cuales se construyen sentidos en el campo profesional específico, lo que permite la apropiación de paradigmas, enfoques y comprensiones necesarios en la formación profesional.

Por consiguiente, el interés de esta investigación es promover experiencias de lectura desde ambientes que permitan una aproximación sensible, lúdica y creativa frente a esta experiencia. La pregunta que orienta este proceso de investigación es: *¿Qué ambientes contribuyen a las prácticas de lectura de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia?*

2. Objetivos

2.1 Objetivo general

Contribuir al fortalecimiento de las prácticas de lectura de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia a través de la disposición de ambientes creativos y literarios.

2.2 Objetivos específicos

- Diseñar estrategias pedagógicas, que promuevan en los y las estudiantes de pedagogía infantil de la Universidad de Antioquia una aproximación a la lectura.
- Incentivar procesos de lectura autónoma en los y las estudiantes de pedagogía infantil de la universidad de Antioquia desde ambientes literarios, lúdicos y creativos.
- Reconocer la literatura infantil como una posibilidad para acercarse a las realidades sociales y culturales de los y las estudiantes de pedagogía infantil de la universidad de Antioquia.

3. Antecedentes

La lectura es un proceso que se perfecciona a lo largo de la vida, en la cotidianidad los seres humanos leen en diferentes contextos y con fines distintos. En este sentido, leer es vital para comprender, entender y analizar el mundo, en procesos formales de educación y aún más en la educación superior las prácticas de lecturas son indispensables para acceder a la información y al conocimiento.

¿Cómo leen los y las estudiantes en el contexto universitario?, a continuación, se realizará una aproximación desde artículos, libros, marco legal e investigaciones, que se han desarrollado sobre el proceso y las prácticas de lectura en el contexto universitario, desde el ámbito internacional (Francia, España y Argentina), nacional (Colombia) y local (Antioquia).

Las prácticas de lectura han sido investigadas y conceptualizadas a nivel internacional por diferentes autores, entre ellos, se destacan por sus aportes a la lectura como práctica sociocultural a Michéle Petit, Daniel Cassany, Paula Carlino y María Eugenia Dubios. Existen numerosos estudios sobre lectura en la educación; primaria, secundaria y media, pero hay pocas producciones sobre lectura en la educación superior, dado que es un tema que está en desarrollo en Latinoamérica.

En este sentido, Carlino (2008) en sus investigaciones sobre las prácticas de lectura en la universidad, expone que en este contexto la mayoría de lecturas son para la comprensión de textos complejos de carácter académico, esto se convierte en un desánimo para el encuentro de los estudiantes con la lectura, especialmente en los primeros períodos académicos, de esta manera, la lectura se convierte en un obstáculo más que en un reto, como lo expone Carlino (2008) “los alumnos carecen de cierta información que estos textos da por sabida. Sin un marco conceptual, el lector-alumno no logra sostener la necesaria perseverancia de leer y releer para entender” (p.51).

Por el contrario, la profesora venezolana Dubois (1989) en su texto *Las teorías sobre la lectura y la educación superior*, hace referencia al texto de una manera estética o crítica, afirmando que los docentes podrían permitirle a los estudiantes un acercamiento a la lectura no solo desde el texto sino también desde el sentir, es por esto que “si se demuestra a los estudiantes que además de centrar la atención en lo que se quiere llevar después, también se puede centrar en lo que se siente y se vive mientras se lee, tal vez se los ayudaría a reflexionar sobre qué es en verdad esa actividad compleja y misteriosa que se llama leer” (p. 3). Así se propone la lectura, no solo como proceso académico de codificación y comprensión de textos, sino también como experiencia de aprendizaje y construcción de sentido.

Por otro lado, en el libro *Tras las huellas de la investigaciones sobre lectura y escritura en la universidad* realizado por Cisneros & Muñoz (2014), exponen algunos antecedentes a nivel internacional sobre el proceso de lectura en las universidades, entre ellos se menciona la carta magna *Universitatum* que es firmada en 1986 por 430 universidades europeas, en la cual se buscó

“celebrar el profundo valor de las tradiciones universitarias y promover vínculos fuertes entre las universidades” (p. 16). La carta magna defiende la lectura y la escritura como tradición por excelencia, pues sin estas dos prácticas la educación superior y las instituciones universitarias no tendrían sentido, la cultura escrita permite plasmar la información y compartirla, es esto lo que ayuda al desarrollo de vínculos fuertes entre universidades.

Así mismo, se mencionan algunos antecedentes a nivel nacional, que permiten conocer el desarrollo que se ha tenido en Colombia sobre las prácticas de lectura y escritura, entre ellos, la Ley Nacional de Educación (Ley 115 de 1994), dio importancia a la discusión sobre lectura y escritura en los diferentes niveles académicos. En 1998 se publicaron los “Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana” que orienta acciones y reflexiones frente la lectura y la escritura desde la lingüística textual. Por otro lado, el ICFES (Instituto Colombiano para el Fondo de la Educación Superior), decidió observar y analizar los procesos de lectura y escritura desde las pruebas estandarizadas para la educación superior, esto con el objetivo de contribuir al análisis de los procesos comunicativos de los estudiantes universitarios.

En el contexto colombiano se han realizado una serie de investigaciones en las cuales, se analiza las prácticas de lectura y escritura en la universidad con el fin de realizar propuestas de intervención, entre estas investigaciones se encuentra el libro *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Esta investigación coordinada por Pérez & Rincón (2013) se desarrolló a través de un estudio descriptivo e interpretativo, basado en datos de naturaleza mixta. El propósito central de la investigación fue interrogar, analizar y caracterizar las prácticas de lectura y escritura dominantes en las universidades colombianas, con el fin de comprenderlas y transformarlas. Entre sus resultados, propone responsabilizar al docente en el proceso de lectura y escritura de los estudiantes desde cada asignatura.

Otra investigación realizada por Rincón, Narváez & Roldán (2005) *Enseñar a comprender textos en la universidad -análisis de dos casos*, se plantea incluir procesos formativos

en estudiantes universitarios que cursan diferentes carreras, con el fin de mejorar la comprensión y producción textual a nivel académico.

Las preguntas orientadoras de esta propuesta fueron ¿qué se está enseñando en el ámbito universitario sobre la comprensión textual? ¿Cómo se están desarrollando estos procesos de enseñanza? ¿Qué y cómo se están retomando en estos procesos de enseñanza los aportes de los desarrollos teóricos sobre la comprensión textual? Como estrategia se implementaron en la Universidad del Valle dos cursos – año 2003-. El análisis mostró que a pesar del desarrollo teórico y la voluntad de los maestros la enseñanza está permeada por las tradiciones pedagógicas, no hay una manera explícita para enseñar la comprensión de textos escritos, existe una ruptura entre los planteamientos teóricos y las prácticas. Por lo cual vale la pena seguir discutiendo en el aporte a la enseñanza del lenguaje en los distintos ámbitos de escolaridad.

Desde el ámbito local, se retoman tres investigaciones realizadas en diferentes universidades ubicadas en el Municipio de Antioquia, también se decide retomar el plan ciudadano de lectura, escritura y oralidad de la ciudad de Medellín.

En primer lugar, expondremos algunas de las principales posturas conceptuales sobre la lectura, escritura y oralidad que aparecen en el Plan ciudadano de lectura, escritura y oralidad *En Medellín tenemos la palabra* realizado por la alcaldía de Medellín en asociación con la Universidad de Antioquia en el año 2016. Esta es una estrategia intencional y contextualizada, que se construye de manera colectiva por parte de diversos agentes sociales; se definen marcos de acción, programas y proyectos dirigidos a impulsar las diversas y múltiples formas de la oralidad, la lectura y la escritura como prácticas socioculturales que pueden fortalecer la vida tanto personal como social de los habitantes del municipio de Medellín.

El objetivo que se promueve a través del Plan Ciudadano de Lectura, Escritura y Oralidad de Medellín, es que las personas re-signifiquen la lectura, escritura y oralidad como prácticas ligadas a sus vidas, que les permiten acceder a saberes y construir historias, concebir y desarrollar

proyectos de bienestar y plenitud. En síntesis, se espera que el Plan Ciudadano de Lectura, Escritura y Oralidad, sea una estrategia valiosa para el impulso de una ciudad cada vez más incluyente, más próspera, más abierta al mundo y más humana.

En segundo lugar se expone el artículo de Revista *Una práctica de lectura crítica con los estudiantes de la universidad de Medellín* realizado por Maya (2011)³, presenta los resultados de un estudio de tipo descriptivo, mixto, que buscaba determinar la comprensión de lectura crítica a partir del reconocimiento de las características del texto escrito y la cualificación de la textura discursiva en pruebas iniciales y finales implementadas en la universidad. Se realizó un análisis comparativo del nivel de lectura crítica y escritura con el cual ingresan los estudiantes a la Universidad de Medellín y el nivel con que concluyen después de cursar las asignaturas de Expresión escrita, Ciencia y libertad, y Pensamiento complejo. El objetivo de esta investigación fue reforzar la incidencia que tienen los enfoques teóricos y metodológicos de la Lingüística Textual y el Análisis Crítico del Discurso en los procesos de cultura escrita, especialmente en lectura crítica. El modelo de lectura crítica propuesto para esta investigación se basó en la propuesta de Cassany, en su libro *Tras las líneas* (2006) y fue aplicado en cursos de primer y segundo semestre. Los resultados de la investigación logran demostrar que los cursos basados en este enfoque obtienen mejores resultados en análisis e interpretación textual contribuyendo así a la formación de lectores críticos e independientes.

En tercer lugar, la investigación realizada por Henao, Londoño & Frías (2017) *Leer y argumentar en un curso de lenguaje para estudiantes de primer año de Derecho de la Institución Universitaria de Envigado*, se analiza la experiencia del curso de Técnicas Comunicativas de la Facultad de Derecho de la Institución Universitaria de Envigado (IUE), la cual representó la muestra de esta investigación. El objetivo de ese proceso fue mejorar los niveles de literacidad de los estudiantes universitarios. Por consiguiente, en el curso de Técnicas Comunicativas, se hizo énfasis en el resumen, la lectura crítica y la argumentación pragmatológica, sin descuidar las

³ Este artículo se deriva del proyecto de investigación La lectura crítica en la Universidad de Medellín 2009 – 2010.

relacionadas con la textualidad: coherencia, cohesión, intertextualidad, informatividad, corrección, situacionalidad, eficacia, eficiencia y punto de vista. Para compilar los datos se realizaron dos pruebas de lectoescritura: una de entrada para sistematizar los datos relacionados con la etapa escolar previa; y una de salida, con el fin de verificar los avances logrados después del curso propuesto. En los resultados de la investigación se encontró que dado el nivel con el que ingresaron los estudiantes, la mayoría de ellos tuvieron avances significativos en el manejo de la textualidad.

En cuarto lugar, se retomó la investigación *De leer serie radial sobre la promoción de la lectura* realizada por Uribe, Álvarez & Jaramillo (2008). Presenta la serie radial “De leer, un viaje por la promoción de la lectura” como producto derivado del proyecto de investigación, realizado en el formato de radio cultural y educativa por la Escuela Interamericana de Bibliotecología, La Emisora Cultural y la Dirección de Regionalización de la Universidad de Antioquia. La serie consta de 16 programas que abordan temas referidos a la lectura, el lector, las bibliotecas, y principalmente, la promoción de la lectura. Está dirigida a todos los actores participantes en la formación social de los lectores, es decir, padres de familia, maestros, bibliotecarios y otros trabajadores culturales presentes en las distintas regiones de Antioquia. El objetivo principal de la serie radial, es consolidar un marco de acción institucional, en el cual se articulen las diferentes organizaciones públicas y de la sociedad civil vinculadas con la promoción y fomento de la lectura, desde este proyecto se logró incentivar la transformación social de las representaciones y prácticas de la lectura en algunos lugares de las diferentes regiones de Antioquia y apoyar los procesos de formación de promotores de la lectura que se realizan en el Departamento.

De acuerdo a lo anterior, prevalece la concepción de la lectura como habilidad que se fortalece a través de ejercicios de comprensión textual y de la implementación de cursos al inicio de los diferentes pregrados, son pocas las investigaciones nacionales encontradas que asumen la lectura como una práctica sociocultural. Se destaca que muchas de las investigaciones trabajan la lectura y la escritura como procesos diferentes pero que se abordan de manera simultánea, por lo cual fue difícil encontrar investigaciones referidas únicamente a la lectura.

Por último, es importante resaltar la necesidad latente en el contexto colombiano de ampliar el campo investigativo en torno a la lectura, para que sea favorecida desde las instituciones educativas, pero que también se reconozca su existencia en los diferentes contextos de la vida.

4. Referente conceptual

4.1 La lectura como práctica social

La lectura permite leer el mundo y darle sentido a la vida, por lo cual los seres humanos desde el primer momento de existencia empiezan a realizar una identificación de lo que escuchan; la voz de su madre, su padre, personas cercanas, canciones de cuna, rondas, sonidos del entorno, lo que les permite tener un acercamiento a la realidad del mundo del que harán parte, Petit (2009) expone:

Ahora se sabe lo valiosos que son para el desarrollo psíquico los momentos en que la madre se entrega junto con su bebé, a un uso lúdico, gratuito, poético, del lenguaje, cantándole una cancioncita, diciéndole una rima infantil que mezcla con gestos de ternura sin más fin que el del placer compartido de las sonoridades y las palabras. En todas las culturas del mundo, primero se aprende la música de la lengua, su prosodia, que no se enseña, sino que se transmite. y así se pone a disposición de los niños pequeños canciones de cuna, rimas infantiles, rondas, las cuales son ya una forma de literatura (p.51).

Después del nacimiento los niños y niñas leen e interpretan el mundo mediante la comunicación, la observación y la exploración que realizan de su contexto, la cultura es el soporte que le permite conocer y representar la realidad, otorgándole sentido a la vida de forma particular de acuerdo al contexto que lo rodea. Cassany (2004) afirma que “(...) el conocimiento necesario para comprender discursos elaborados en y para comunidades diferentes a la nuestra, es tan variado como lo diversas que son las formas culturales y comunicativas de los grupos humanos”

(p.9). Es la cultura la que brinda herramientas para construir la comprensión y realizar una lectura del mundo significativa, cada lectura y relectura que realiza el individuo tiene una interpretación subjetiva, individual y cambiante.

La cultura moldea a los seres humanos, influye en la manera de ser y actuar de cada individuo, de igual manera la lectura según el contexto cultural adopta formas singulares: “cómo leemos la Biblia, cómo chateamos con los amigos en la pantalla, cómo analizamos un informe técnico, cómo hojeamos una guía turística en inglés o francés (con grados diferentes de dominio de estos idiomas) o cómo atribuimos significado a los artículos de nuestra disciplina y a los de otra que desconocemos” (Cassany 2006, p. 2). Cada una de estas actividades de lectura se realiza de manera particular, según el contexto cultural, el texto que se pretende leer y el sujeto lector.

Se lee en cada detalle de la vida; imágenes, objetos, contextos, gestos, situaciones, palabras, entre otros, aparecen como representaciones del mundo y al interpretarlas se forman lazos que nos vinculan con cada lectura realizada. Según Petit (2000) “Esto es precisamente lo que la lectura, y sobre todo la lectura literaria, ofrece en abundancia: espacios, paisajes, pasajes, líneas de huida, trazos que reorientan la mirada” (p.7).

Al apropiarse de la lectura se establece una conexión e identificación con lo que se lee, en tanto produce gustos o rechazos, sentimientos y emociones diversas; son infinitas las sensaciones que se pueden experimentar con la lectura, estas pueden afectar la subjetividad de las personas e incidir sobre sus ideas y pensamientos, un ejemplo de ello lo presenta Petit (2009) cuando narra una experiencia de cómo la lectura actuó en la vida de un niño en momentos de crisis:

(...) habiendo perdido a su padre cuando era un bebé y luego a su madre a la edad de cinco años, Sergio Pitol cayó gravemente enfermo; ya no podía ir a la escuela, pero la casa donde su abuela lo había acogido estaba llena de libros: “mi abuela leía sin parar y yo atrapaba todo lo que caía en mis manos. (...) A los doce años descubrí *la guerra y la paz* y cesó mi enfermedad. Siempre he estado convencido de que Tolstoi me salvó (p.11).

Se lee a las personas, sus narrativas, movimientos, gestualidades, formas de actuar y maneras de expresarse, los hechos de una situación y como en este caso, un libro, cada lectura juega un papel fundamental si se establece una conexión entre texto y lector, en la movilización de pensamiento de quien lee.

Las experiencias del individuo en su cultura, sociedad y familia, lo insertan en la práctica de lectura, a través de las narraciones, las vivencias y las posibilidades literarias que se ofrecen desde los contextos de socialización. La lectura aparece de formas variadas en la experiencia individual, lo que puede generar para algunos gusto y placer, para otros, malestar o indiferencia. Petit (2009) sustenta que: “El gusto por la lectura se deriva, en gran medida de esas intersubjetividades y le debe mucho a la voz” (p.54). Al respecto, conviene decir que el amor por la lectura en ocasiones es transmitido mediante el ejemplo, es decir, con la imagen de otros que sostienen el libro y han acompañado el devenir de quién llega al mundo literario.

La lectura, en ocasiones, permite escapar de la realidad en la que se vive, y se convierte en una fortaleza para afrontar un momento de crisis, porque “los libros leídos ayudan a veces a soportar el dolor o el miedo a distancia, a transformar las penas en ideas y a recuperar la alegría: en estos contextos difíciles he conocido a lectores felices” (Petit, 2009, p.29). Leer es conocer la fantasía, la ficción, otros paisajes, personajes y maneras de transitar las realidades desde comprensiones amplias que ofrece la lectura. Por consiguiente, desde esta investigación se retoma la lectura desde un enfoque sociocultural, el cual ofrece maneras de lectura contextualizadas y diversas, como lo afirma Cassany (2006)

La lectura varía a lo largo de la historia, de la geografía y de la actividad humana. La humanidad ha ido inventando sucesivas tecnologías de la escritura, con variadas potencialidades, que cada grupo humano ha adaptado de manera irreplicable a sus circunstancias. En cada lugar, en cada momento, leer y escribir han adoptado prácticas propias, en forma de géneros discursivos particulares (p.2).

De esta manera aprender a leer no es un acto estático o un estado alcanzable, sino por el contrario, en un proceso que se configura en las prácticas cotidianas de las comunidades, así mismo, su significado cambia de acuerdo a las circunstancias, lugares, tiempos y espacios.

Como lo afirma Cassany (2006) “Leer es un verbo transitivo y no existe una actividad neutra o abstracta de lectura, sino múltiples, versátiles y dinámicas maneras de acercarse a comprender cada género discursivo, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana” (p.2). Leer involucra no solamente el desarrollo de procesos cognitivos y lingüísticos, también implica comprender los procesos socioculturales de cada contexto en los cuales se lleva a cabo la práctica de lectura.

Para concluir, la lectura crea seres humanos con una mirada holística, los cuales leen el mundo y se leen como sujetos que pueden mejorar para cambiar positivamente, toda lectura que se realiza debe ser contextualizada con el entorno social y cultural, lo que permite que sea una lectura consciente y con sentido, es así cómo se fortalece en el individuo el desarrollo de la lectura autónoma y el gusto por ella.

4.2 Experiencia literaria en el campo de la pedagogía infantil

“La experiencia tiene un efecto liberador: nos permite abrirnos a experiencias nuevas...En nuestra experiencia no damos nada por terminado, sino que aprendemos de continuo cosas nuevas...” (Gadamer, Citado por Jay, 2009, p. 464)

Retomar la experiencia como temática a desarrollar resulta un tópico amplio, por lo tanto, en este capítulo se abordará la experiencia dentro del campo pedagógico, es decir, desde las experiencias tanto propias como colectivas mediadas por la literatura. La experiencia es eso que acontece en el vivir y sentir de la cotidianidad, pero no es todo lo que sucede, sino, eso que atraviesa la vida, es eso que me pasa y que tiene la posibilidad de convertirse en un momentos

significativo, en tanto mueve la subjetividad de cada ser humano, en este sentido, Larrosa menciona que, la experiencia es “*eso que me pasa. No eso que pasa, sino eso que me pasa*” (Larrosa, 2009, p. 14). Por lo tanto, es claro que la experiencia es un asunto personal mediado por el estímulo de un otro, que puede traducirse en otra persona, ambiente, u objeto, pero que siempre está transversalizado por el sentir de cada sujeto poniendo en juego asuntos emocionales

Es preciso abordar las experiencias desde lo que la moviliza, y es ese el factor fundamental para que la experiencia se pueda gestar, Larrosa afirma que “no hay experiencia, por tanto, sin la aparición de un alguien, o de un algo, un acontecimiento en definitiva, que es exterior a mí, extranjero a mí, extraño a mí, que está fuera de mí mismo, que no pertenece a mi lugar” (Larrosa, 2009, p.15). Ese algo, desconocido para la persona es el que permite que se dé la experiencia, en tanto expone a la persona a una situación diferente que afecta la subjetividad, provocando la movilización de pensamiento y la transformación de algunos aspectos de la vida, la experiencia es eso que le pasa a una persona y que de manera consciente o inconsciente la transforma.

Por otro lado, es preciso abordar esos ambientes que posibilitan tales experiencias, los ambientes intencionados, los cuales tienen una carga emocional que busca posibilitar un encuentro con el otro que cobre sentido. Estos ambientes tienen como base un factor afectivo “donde los actores realicen intercambios e interacciones de afectividad y respeto; de libertad de pensar, sentir y ser, elementos que fortalecen la identidad, la autoimagen, la autonomía” (González, Guzmán & Patiño, 2008, p.52).

Por consiguiente. la prioridad en estos ambientes es el sentir y las emociones que desde la disposición del lugar y en este caso el acercamiento a la lectura puedan suscitar en la persona, la experiencia se hace posible cuando el ser humano se siente libre de pensar, de sentir y de ser, pero en los contextos sociales actuales, pareciera que el exteriorizar lo que se siente no está permitido, al respecto Jiménez (2003) expone que “En la actualidad, se desvalorizan las emociones en tal grado que se le impide al ser humano sentir las” (p.33). La disposición de un

ambiente intencionado no busca un resultado o moraleja, por otra parte lo que propone es promover espacios donde las emociones puedan ser sentidas sin intención de ser juzgadas, de esa manera acercarse a la lectura desde el sentir, la participación y el encuentro con el otro, para leer el mundo, leerse a sí mismo, al otro.

En este sentido, las experiencias y los ambientes intencionados no son neutros, sino que por el contrario, educan y permiten un aprendizaje, pero es preciso indicar que ese aprendizaje no siempre está demarcado como el objetivo de la situación, sino que por el contrario, este se da de manera simultánea con la experiencia y es personal e íntimo, como lo afirma Iglesias (2008) “el ambiente habla aunque nosotros permanezcamos callados” (p. 51)

Por otro lado, los ambientes intencionados, se conforman a través de tres elementos que lo integran y estructuran, estos elementos son indispensables para que un contexto cualquiera pueda convertirse en un ambiente intencionado. Esta estructura especifica los tópicos que la conforman, pues “los elementos que empleemos para delimitar o dejar abierto el espacio, tendremos como resultado una u otra estructura organizativa” (Iglesias, 2008, p. 58) en este sentido, para tener una organización dentro del ambiente se especifican a continuación los elementos que conforman el ambiente: en primer está el espacio físico, se debe identificar el lugar donde se va a desarrollar el encuentro, si es un lugar abierto o cerrado, es preciso indicar que para el desarrollo de los ambientes intencionados no se requiere de un lugar con determinadas especificaciones, pero sí identificar el espacio que sea propicio para la situación o encuentro a realizar, con el fin de definir algunas claridades sobre la disposición de los objetos y materiales que mediaran el espacio.

En segundo lugar, se tiene un manejo del tiempo, este se divide en dos, en primera instancia el manejo del tiempo con respecto a la planeación previa del encuentro, es decir, que tema se abordará, las actividades a realizarse, el tiempo que se tomara el encuentro y la ambientación que se hará en el espacio, en segunda instancia se encuentra el manejo de los tiempos dentro del mismo encuentro, es decir, el ritmo de cada actividad para el cumplimiento del

tiempo estimado en la planeación, es importante mencionar que aunque dentro de la planeación se tiene un tiempo estimado este puede ser flexible según la disposición del espacio y de los participantes, al ser encuentros mediados por la experiencias, no es posible determinar cuánto movilice a los participantes.

En tercer lugar se encuentra la ambientación, entendido como la incorporación de recursos y materiales con un sentido pedagógico, es decir, que cada objeto que se encuentre dentro del espacio tenga un sentido. (González, Guzmán & Patiño, 2008)

Con este recorrido, puede afirmarse que los ambientes intencionados son espacios elaborados y construidos para el sentir, la afectividad y la participación, más que para el aprendizaje, que cada participante realiza una interpretación propia y de acuerdo a su experiencia de lo que sucedió o le atravesó pero que aun así como lo menciona Viñao (1993-1994) son:

Espacios con significados y representaciones de espacios. Representaciones de espacios que se visualizan o contemplan, que se rememoran o recuerdan, pero que siempre llevan consigo una interpretación determinada. Una interpretación que es el resultado no sólo de la percepción de la disposición material de dichos espacios, sino también de su dimensión simbólica” (p. 27).

Finalmente, es preciso indicar que la experiencia literaria, se convierte en un ambiente que promueva la lectura a través de encuentros literarios transversalizados por la lúdica, en los cuales, se promueve la lectura de textos, de contextos, del mundo y de sí mismo. Como comenta Jiménez (2003) “el espacio de la creatividad es el espacio de la libertad, (...) y éste sólo se constituye a través de las experiencias lúdicas” (p. 101).

4.3 Literatura: conocimiento cultural y experiencia literaria

Habitualmente el acercamiento a la literatura se da a través de la lectura, el niño o la niña en principio se acerca al texto desde la lectura de las formas, dibujos, colores y diferentes códigos que le son extraños pero llamativos, la literatura se convierte en un objeto e instrumento que despierta la curiosidad del niño y que le incita a leer de manera no convencional, pues esos códigos presentes en la literatura comunican conocimiento cultural y social, aunque es necesario resaltar que el acercamiento del ser humano a la literatura, no es simplemente conocimiento, más allá de eso, es experiencia.

La literatura, ha sido un campo ampliamente estudiado en diferentes países como España, Chile e Inglaterra, es conceptualizada principalmente desde dos enfoques; el educativo y el psicosocial. Desde un enfoque psicosocial, se concibe a la literatura como un medio de reconocimiento cultural y de construcción de la realidad.

Disciplinas como el psicoanálisis ha estudiado cómo la literatura incide en la movilización de ideas que conducen a la construcción del ser, poniendo en evidencia su realidad subjetiva, Rojas (2006) destaca en sus postulados el papel de la literatura como vehículo que facilita la expresión de emociones de un individuo por medio del lenguaje creativo. Asimismo, Bettelheim (1994), en su texto *Psicoanálisis de los cuentos de hadas* desarrolla un análisis sobre cómo la literatura infantil pone en evidencia frustraciones, proyecciones, identificaciones que inciden en el desarrollo moral y emocional de los niños. Esta experiencia sensorial con la literatura, convierte el encuentro con un texto en una experiencia que cobra sentido, en tanto permite comprensiones diversas a la realidad que se vive.

La literatura es una “máquina productora de efectos” (Mansilla, 2006, p. 135) que pone en evidencia la identidad de una cultura, como un proceso que se actualiza con cada generación. En la literatura aporta a la configuración de la identidad, evidencia de ello la transmisión pasiva de valores o tradiciones marcadas por la religión y la moral, vistos desde la tradición oral

(retahílas, canciones, adivinanzas, refranes, etc.) hasta lo que hoy conocemos como literatura infantil. En este sentido, la literatura permite reconstruir sentidos, experiencias y significados, ya sea desde lo subjetivo del individuo o lo objetivo de una cultura.

Por otro lado, desde un enfoque educativo se introduce un nuevo significado a la literatura, Colomer (1996) plantea que existe una “enseñanza literaria” que se desarrolla a través del tiempo, en un principio considerada como herramienta funcional de expresión, más tarde gracias a los cambios de diferentes disciplinas como la lingüística, comenzó un campo específico para la literatura, en consecuencia, surge la “educación literaria” que trae consigo un nuevo modelo didáctico. Colomer (2001) plantea que el objetivo de la educación literaria es:

En primer lugar, el de contribuir a la formación de la persona, formación indisolublemente ligada a la construcción de la sociabilidad y realizada a través de la confrontación con textos que explicitan la forma en la que las generaciones anteriores y las contemporáneas han abordado y abordan la valoración de la actividad humana a través del lenguaje (p.5).

Esta postura en la que Colomer expone la educación literaria, permite reconocer el constante diálogo de la literatura con las tradiciones culturales, que además facilita la confrontación entre los diferentes textos presentes en una cultura, evidencia misma de la diversidad cultural y social. En el encuentro literario, el contexto juegan un papel fundamental para configurar la experiencia con la obra literaria, la cual puede ser cercana o lejana al lector, pero aun así le permite recibir e interpelar lo que leer.

Ahora bien, el acto de recepción literaria como expone Gutiérrez & Rodríguez (2017), se puede entender como: “cuando el lector está aceptando, rechazando o juzgando críticamente los valores que le son transmitidos a través de la lectura de una obra literaria, está realizando un acto de recepción...” (p. 35). Este acto solo es posible con el encuentro entre el lector y el texto, siendo así, las obras literarias o los textos que están ubicados en estantes, están incompletos al no tener un lector que le aporte significado.

De igual manera, el escritor colombiano Ospina (2002) comenta que el libro es un objeto de invención de la humanidad que transmite historias y cobra significado cuando el lector hace uso de él, la relación entre ambos es lo que posibilita al lector el proceso creativo e imaginativo, y al libro, tener sentido en medio de una cultura.

La experiencia literaria de cada persona es diversa, así, un mismo texto puede ser leído varias veces por la misma persona, pero la experiencia de lectura puede variar en cada aproximación, aunque la obra literaria no haya pasado por modificación alguna. De la misma forma, el mismo texto puede ser leído por varias personas y cobrar un sentido particular y distinto para cada uno, Rosenblatt (2002) lo enuncia de la siguiente forma;

Una novela, un poema, una obra de teatro permanecen tan solo como manchas de tintas sobre el papel hasta que un lector los transforma en un conjunto de símbolos significativos. La obra literaria existe en el circuito que se establece entre el lector y el texto: el lector infunde significados intelectuales y emocionales a la configuración de símbolos verbales y esos símbolos canalizan sus sentimientos y pensamiento (p.51).

Por consiguiente, estos significados que infunde el lector a la obra literaria, cambian según el tiempo, el espacio y la situación específica en la que se enmarca cada lectura, el lector se transforma, sus emociones, intereses y condiciones individuales se modifican constantemente, motivo por el cual acercarse a la literatura se convierte en una experiencia subjetiva, según Rosenblat (2002) “la relación entre el lector y los signos sobre la página avanza como en un movimiento de espiral que va de uno a otro lado en el cual cada uno es continuamente afectado por la contribución del otro” (p. 53).

En conclusión, es preciso que el encuentro con la literatura sea una experiencia que permita al lector encontrar diferentes mundos y realidades que amplíen sus emociones, ideas y

paradigmas. Así, “la literatura vuelve comprensibles las miríadas⁴ de formas en las cuales los seres humanos hacen frente a las infinitas posibilidades que ofrece la vida” (Rosenblatt, 2002, p. 33).

5. Diseño metodológico

5.1 Paradigma de investigación

Esta investigación se inscribe en el paradigma cualitativo, que en palabras de Sampieri, Collado & Baptista (2010) se enfoca en “comprender y profundizar los fenómenos, siendo explorados desde la perspectiva de los participantes y en relación con el contexto, busca entonces la profundización en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben de manera subjetiva su realidad” (p. 364).

Este paradigma busca una exploración del contexto desde la mirada particular de quienes participan en el proceso, se enfoca en la experiencia y en el análisis de la información que aportan los participantes. En consecuencia, posibilita a los investigadores acercarse a los participantes, al contexto y las realidades propias de los sujetos desde un proceso dinámico que permite preguntas y aproximaciones a su experiencia. Sampieri, Collado, & Baptista. (2010) este proceso no es lineal, sino más bien “circular” y la secuencia a seguir no siempre es la misma, pues según el tipo de investigación puede variar.

De acuerdo con este paradigma, se implementan varias estrategias y métodos de recolección y análisis de la información, que permiten un proceso reflexivo y de participación colectiva de los estudiantes universitarios con las investigadoras. Bajo esta perspectiva, las investigadoras se acercan a los participantes para comprender su relación con la lectura y compartir escenarios creativos y lúdicos que los inviten a tener nuevas prácticas literarias.

⁴ Este concepto es usado por Rosenblatt (2002) para hacer referencia a un número amplio o incalculable.

5.2 Enfoque de investigación

La investigación cualitativa asume la realidad social bajo la metáfora de ser un texto susceptible a interpretaciones, en este sentido, el enfoque de investigación hermenéutico interpretativo, permite recorrer los hechos, situaciones, voces y manifestaciones sociales, desde los contextos específicos de emergencia. Desde este enfoque, Odman (1988) citado por Sandoval (2002), enuncia la interpretación como una posibilidad para “incrementar el entendimiento para mirar otras culturas, grupos, individuos, condiciones y estilos de vida, sobre una perspectiva doble de presente y pasado” (p.67).

Se reconoce desde la investigación que cualquier texto puede ser interpretado, por lo cual es importante que la interpretación sea aceptable y consecuente con las situaciones ocurridas, para que esto suceda, toda la información importante debe estar disponible en la investigación y los hechos deben ser reconstruidos lo más exactos y claros posibles, lograr así una interpretación que sea confiables.

Por consiguiente, este enfoque permite acercarse de manera adecuada al contexto universitario, pues reconoce la pluralidad y diversidad presentes en las realidades que sugiere el ámbito universitario y reconoce las experiencias particulares de los estudiantes como un insumo valioso para analizar las prácticas de lectura en dicho contexto.

5.3 Técnicas de investigación

Es oportuno resaltar que, en la investigación cualitativa, el investigador opera como el principal instrumento para la recolección y análisis de la información, como lo menciona Sandoval (2002), “esta referencia mediadora del papel del investigador resulta útil [...] para enfatizar cómo el investigador no puede cumplir a cabalidad los objetivos de investigación sin acudir de manera

amplia a su propia experiencia, imaginación e inteligencia” (p.133).

A continuación, se describen las técnicas que se implementaron para consolidar encuentros literarios en el contexto universitario y conocer qué relación tienen los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil con las prácticas de lectura.

5.3.1 Análisis documental

Se constituye de manera frecuente “en el punto de entrada al dominio o ámbito de investigación que se busca abordar e, incluso, es la fuente que origina en muchas ocasiones el propio tema o problema de investigación” (Sandoval. 2002, p.137). Este análisis documental se realizó en un primer momento para acercarnos al tema del anteproyecto en el cual se realizó una búsqueda documental de diferentes tipos de textos; libros, investigaciones, artículos de revistas, documentos institucionales.

Para sistematizar la información encontrada en las diferentes fuentes, se utilizó el instrumento de ficha de lectura, en el cual se recogieron aspectos como: referencia bibliográfica, síntesis del texto, supuestos teóricos, ideológicos y metodológicos de los que parte el autor y preguntas emergentes del texto.

5.3.2 Talleres investigativos

Para el desarrollo de los ambientes literarios se utilizó la técnica de *talleres investigativos*, por “la posibilidad que brinda de abordar desde una perspectiva integral y participativa, situaciones sociales que requieren algún cambio o desarrollo” (Sandoval. 2002, p.146). De esta manera, el taller investigativo permitió desarrollar experiencias de lectura en el

contexto universitario para re-significar el sentido otorgado a la lectura e invitar a los estudiantes de pedagogía infantil de la Universidad de Antioquia a tener encuentros con la lectura desde ambientes con sentido.

Para la planeación de los talleres se utilizó un instrumento de planeación en el que se detallaron los momentos, actividades y tiempos específicos para cada encuentro. A continuación, se presenta un instrumento de uno de los talleres.

Gráfico 2. Guía taller investigativo

Fecha:	
Pregunta de investigación:	
Objetivo de la investigación:	
Objetivo del taller:	
Nombre del moderador:	
Participantes:	
Momentos	Descripción de actividades
Actividades de apertura	
Actividades de desarrollo	
Actividades de cierre	
Materiales y recursos	
Observaciones	

5.3.3 Observación participante

Esta técnica permitió retomar información a través de la interacción de las investigadoras con los participantes en ambientes universitarios que manifiestan la cotidianidad vivida por ambos. El propósito de observar las prácticas de los estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil en los espacios de la universidad, permitió una aproximación a sus posturas frente a las prácticas de lectura y las relaciones que establecen con los textos.

Sandoval (2002) expresa algunos criterios que deben contemplarse para realizar una observación “las situaciones a ser observadas dentro dicho espacio [...] decidir qué fenómenos serán observados y analizados en dichas situaciones. Esto porque nunca será posible observar todos los escenarios o incluso todas las situaciones que son de interés dentro un escenario determinado” (p. 141). De esta manera, la observación participante permitió retomar a través de la descripción de los principales sucesos observados por las investigadoras, información de los intereses y vivencias de los estudiantes de Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia, alrededor de las experiencias de lectura y su encuentro con la literatura.

Esta técnica permitió el registro y análisis de situaciones presentes durante el desarrollo de los talleres investigativos, el instrumento que se determinó para recopilar la información observada fue el diario de campo; “este no es otra cosa que un registro continuo y acumulativo de todo lo acontecido durante la vida del proyecto” (Sandoval. 2002, p.140). El instrumento de diario de campo permitió a las investigadoras ser sistemáticas durante la recolección de la información y tener insumos para el posterior análisis de la misma. A continuación, se presenta el formato de diario de campo utilizado.

Gráfico 3. Diario de campo

Código del diario de campo:	
------------------------------------	--

Fecha:	
Lugar:	
Participantes:	
Nombre del observador:	
Actividad:	
Objetivo:	

Observación eje temático	Descripción de Actividades	Reflexión y análisis
Interacciones con el ambiente		
Encuentros y relación con la literatura		
Experiencias de lectura		
Contextos		
Personajes		
Referentes de lectura		
Observaciones		

5.3.4 Entrevista individual semiestructurada

Esta técnica según Sandoval (2002) “abre la oportunidad para que, con cada una de las respuestas a las preguntas, se exploran de manera inestructurada (esto es, no preparada de antemano pero si sistemática) aspectos derivados de las respuestas proporcionadas por el entrevistador” (p. 144).

El propósito de la entrevista fue ampliar la información sobre las experiencias de lectura

que tienen los estudiantes de Pedagogía Infantil en el contexto universitario, esta fue desarrollada con nueve estudiantes y dos egresadas de dicho programa. A continuación, se presenta la estructura de la entrevista:

Gráfico 4. Guía entrevista semiestructurada

Fecha:	
Código de la entrevista:	
Objetivo de investigación:	Contribuir al fortalecimiento de las prácticas de lectura de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia a través de la disposición de ambientes creativos y literarios.
Objetivo de la entrevista	Identificar las experiencias relacionadas con la lectura en la formación profesional de las Licenciadas en Pedagogía Infantil.
Nombre del entrevistador: Nombre del entrevistado:	
Preguntas semiestructuradas:	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué seminarios o espacios de formación en su programa recuerda sobre literatura? 2. ¿Puede describirnos algunas experiencias relacionadas con la lectura en el ámbito universitario? 3. ¿Considera que la formación en pedagogía infantil ha permitido un acercamiento a la lectura? 4. ¿Qué lee usted en el contexto universitario? 5. Desde su formación pedagógica: ¿Cómo concibe la lectura?, ¿Desde qué perspectiva se ha abordado la lectura en su formación? 6. ¿Cree que el ambiente influye en la manera como nos aproximamos a la lectura?, ¿de qué forma?
Recursos:	Grabadora, fotografía y notas.

5.4 Cronograma

Fase I		Practica pedagogica I				Periodo academico 2017/2
Actividades	Jul	Ago	Sep	Oct	Nov	Observaciones
Rastreo Bibliográfico	X	X				Se realizan un analisis documental, desde cuatro categorías: 1. Géneros Literarios 2. Literatura. 3. Literatura Infantil. 4. Practicas pedagógicas.
Construcción del estado de la Cuestión		X	X			
Construcción del Anteproyecto			X	X	X	
Diseño de Técnicas e Instrumentos				X	X	Esta información fue sistematizada en fichas bibliográficas.

Fase II		Práctica pedagógica II				Periodo académico 2018/1
Actividades	Feb	Mar	Abr	may	Jun	Observaciones
Revision y correccion de anteproyecto	X	X	X			Se realiza intervenciones aplicando la estrategia de talleres
Trabajo de campo			X	X	X	
Convocatoria participacion de talleres			X	X	X	Se trabaja con grupos focales estudiantes de Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia.
Aplicación de las Técnicas			X	X	X	
Recolección de Información			X	X	X	
Presentación de la Propuesta.				X		Se realizo un encuentro, en el cual se presento los avances del proyecto a docentes vinculados a CLEO.

Fase III		Trabajo de Grado				Periodo académico 2018/2
Actividades	Jul	Ago	Sep	Oct	Nov	Observaciones
Análisis de la Información	X	X	X	X		Se analizo la inforamcion recolectada.
Aplicacion entrevista semi-estructurada			X			Recolección de Información mediante la aplicación de una entrevista semi-estructurada a nueve Estudiantes y dos Egresados de la Licenciatura en Pedagogía Infantil.
Evaluación de los procesos					X	
Evaluación del cumplimiento de los objetivos	X	X	X	X		
Proceso de sistematizacion de los Resultados			X	X		
Construcción del Informe Final		X	X	X		

6. Análisis e interpretación

El análisis de la información que se desarrolla a continuación, es el resultado de la triangulación de la información recolectada durante el trabajo de campo con los estudiantes de pedagogía infantil de la universidad de Antioquia, las diferentes teorías y conceptualizaciones realizadas por los autores sobre las categorías desarrolladas y el análisis de las investigadoras, en este sentido Cisterna (2005) hace una explicación más detallada sobre lo que es la triangulación

La acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación. Por ello, la

triangulación de la información es un acto que se realiza una vez que ha concluido el trabajo de recopilación de la información (p. 68).

En este sentido, la triangulación consiste en la selección de la información recolectada en el trabajo de campo, para después ser analizada por las investigadoras y confrontada con los desarrollos teóricos realizados por diferentes autores, la información a ser analizada pasa por un proceso que puede dividirse en dos momentos, Cisterna (2005) expone que “en primer lugar se encuentra la pertinencia, se expresa en la medida en que solo se tomara aquello que se relacione con la temática de la investigación y en segundo lugar se encuentra la relevancia, consiste en identificar la información que devela bien sea por recurrencia o asertividad en relación con la pregunta de investigación” (p.68).

Durante la segunda fase de la investigación, para recolectar la información del proceso investigativo, se aplicaron diferentes técnicas e instrumentos como: el taller investigativo(T) y el diario de campo (DC) se realizaron cuatro talleres y diarios de campo correspondientes a cada taller; la entrevista individual semiestructurada (E) se entrevistó a 11 personas 2 egresadas y 9 estudiantes de pedagogía infantil de la universidad de Antioquia, por último la bitácora evaluativa (BE), fue un instrumento aplicado durante los talleres investigativos, en el cual los participantes expresan sus percepciones y recomendaciones al taller desarrollado. Cada código que aparece entre paréntesis, se utilizara en el análisis, para identificar las palabras expresadas por los participantes de la investigación durante la aplicación de las diferentes técnicas.

A continuación se presentarán los resultados de la investigación a la luz de las categorías que emergieron durante el análisis de la información, al respecto, las categorías emergentes serán entendidas como: “que surgen desde el levantamiento de referenciales significativos a partir de la propia indagación” (Cisterna, 2005, p. 64). En este sentido, se identifican y desarrollan a partir de la recurrencia en la información recopilada de las diferentes técnicas mencionadas anteriormente, se presentarán entonces las siguientes categorías: *la imagen también dice algo, leer en la universidad ¿un acto crítico y reflexivo?, experiencias de lectura: afectividad y emociones Y*

6.1 La imagen también dice algo

Vivimos rodeados de imágenes, desde tiempos prehistóricos la imagen tiene un valor expresivo y revelador de significados diversos, la interpretación que cada persona realiza de las imágenes está vinculada a su subjetividad, intereses, historia de vida, contexto cultural en el que se desenvuelve y saberes previos, los cuales se reflejan al momento de realizar cualquier tipo de lectura.

Al realizar un taller donde se expone las imágenes del Libro álbum *De Noche en la calle* de Ángela Lago, aparecieron diferentes interpretaciones de la lectura realizada por parte de las estudiantes en las cuales cada una le dio sentido. Este libro presenta imágenes de varios sucesos que le ocurren a un niño que se encuentra en la calle y está rodeado de semáforos, vehículos y transeúntes que lo rechazan, a continuación se exponen algunas voces de las participantes sobre la interpretación elaborada: “Considero que la mayoría de imágenes se ve el niño como vulnerable, en peligro e indefenso” (T1). “El cuento se refiere como a los peligros que pueden tener los niños en las calles” (T1). “Si lo miramos desde las imágenes sería más la calle referida a peligro, a los niños que se encuentran en situación de calle” (T1). “Si nos remitimos a las imágenes, es como esa experiencia del niño que se encuentra en la calle trabajando por que debe colaborar en su casa, ayudar con la responsabilidad económica, es como el niño deambulando por la calle” (T1).

Para estas participantes la calle representan Peligro y aún más para los niños y las niñas, al escuchar detalladamente a cada participante, la mayoría se basan en esta representación y es aquí donde influyen las experiencias, maneras de pensar y la subjetividad de cada persona. A Través de la lectura de imágenes se pone de manifiesto representaciones del mundo que son construidas culturalmente, estas están cargadas de conocimiento, nociones, estereotipos que encaminan a analizar reflexionar y actuar, ante una situación.

Por otro lado, para algunas participantes las imágenes representan la problemática sobre el trabajo infantil y cómo se vulnera los derechos de los niños y las niñas, estas imágenes de alguna manera acercan a las participantes a realidades del contexto, a continuación un participante aporta:

Para mí es como la infancia trabajadora como la fatiga de la ciudad por tener que ver al niño, las personas como que están cansadas del trabajo de todo el día y cuando el niño se acerca las expresiones son de desprecio - yo veo como que el extraño ahí sobre el niño - como que se está aprovechando de él - como si le fuera hacer algo malo- esa fue una de las imágenes que más miedo me causó. (T1).

Para realizar una lectura de las imágenes con sentido, el que observa relacionan en su práctica de lectura sus experiencias y conocimientos previos, es así como comprende y otorga significado a la lectura. A una participante la llevó a recordar su niñez y realizó una conexión con las imágenes lo expresa así: “la calle representa muchos peligros, es como estar expuesto al otro, relacionado con mi experiencia de pequeña y con él cuento, es peligro, también, me remite a las personas que no tienen la opción de elegir el lugar de la calle, nosotros podemos decidir a qué lugar ir o no pero otras personas, no la tienen y aprenden a desenvolverse en ella” (T1). La calle es un espacio donde las personas están expuestas para ser observadas y a la vez leídas constantemente por las personas que lo rodean, para otras personas la calle tiene otros significados.

La lectura de una imagen lleva a descifrar los dibujos, formas, colores y también a crear significados, por medio de lo que se percibe en las imágenes se construyen sentidos, surgen pensamientos, la lectura de imagen implica tanto la decodificación, como la comprensión estos dos procesos mantienen una relación estrecha. Aparaci & García (1998) Afirman que: El término “leer” no se asocia solo con el simple hecho de ver, si no con una actividad reflexiva que implica el propio hacer en el que cada individuo, al mismo tiempo que decodifica un mensaje audiovisual, puede de-construirlo y construirlo, en definitiva puede expresarse a través de él. (p.12). Pasar la vista por las imágenes no significa que ya se realizó una lectura de ellas, por lo cual hay que

actuar frente a lo observado en un proceso de ordenación, reflexión y un pensamiento crítico frente a lo que se percibe visualmente Zaid (2012) dice que “se pueden ver letras (palabras, números, personas, hechos) y no leerlas. Podemos ver el mundo creado y conformarnos con que esté ahí, pero podemos también crearlo, interpretarlo, organizarlo: leerlo” (p.10).

Las imágenes permiten diferentes lecturas, en el taller se dio la oportunidad a los participantes de expresar la lectura e interpretación realizada de las imágenes a través de un conversatorio, se manifiestan diferentes puntos de vista, cada participante se enfocó en cualidades y características diferentes de las imágenes, algunos resaltaron los colores, otros las formas y figuras que aprecian o los personajes y su participación en la historia, a continuación se presentan algunas voces de lo expresado por los participantes: “la imagen en Azul, la vi como si estuviera entrando a algún lugar o saliendo por una ventana o algo, es como si estuvieran compartiendo con la familia de un momento a otro se fue para la calle- Chico rebelde-”(T1). Para otra participante la misma imagen le despierta otro tipo de sensación “Para mi todas las imágenes fueron muy perturbadoras, excepto la primera imagen, esa inspira protección, cuidado, como que remite a recuerdos, yo le colocaría, -la protección de mi madre” (T1). “Para mi todas las imágenes fueron muy perturbadoras, excepto la primera imagen, esa inspira protección, cuidado, como que remite a recuerdos, yo le colocaría, -la protección de mi madre”. (Imagen azul del cuento la mama con el hijo) (T1). “Oportunidad (como que el niño encuentra en eso una solución para un problema que tenía, porque pienso que de ese regalo él se encontró esas bolitas)” (T1).

Leer también implica realizar un análisis detallado sobre lo plasmado para así obtener una lectura que conlleve a una exploración e indagación donde se capte desde los detalles generales hasta los particulares, creando puntos de vista reflexivos. Este texto analiza la lectura de imágenes del libro álbum desde lo visual pero se aclara que la lectura abarca contenidos sonoros y audiovisuales etc. Aparici & García (1998) Ratifica que:

Cualquier lenguaje debe ser, ante todo, un instrumento de comunicación y no un medio para un sometimiento o la hipnosis. Las imágenes visuales son señales intencionalmente

producidas para transmitir determinados mensajes. Su estructura es de naturaleza distinta a la de la lengua, hasta tal punto, que una persona puede saber leer y escribir signos verbales pero no signos visuales. El proceso de lectura de imágenes gráficas, visuales, sonoras, audiovisuales, implica por un lado, el aprendizaje de elementos que lo conforman y, por otro, la posibilidad de convertir en emisor a quien antes era un simple receptor de mensajes (p. 10-11).

Partiendo desde este punto de vista a lo largo de la vida los seres humanos realizan lecturas siendo este un medio de expresión y comunicación, por ello causa preocupación una experiencia narrada por una participante a un taller donde los niños y las niñas tienen el concepto que la lectura es un proceso únicamente lingüístico:

Pienso que hay que romper con el estereotipo de decirle a los niños que no saben leer porque ellos si saben leer, saben leer imágenes, saben leer un cuento, estados de ánimo, entonces hay que trabajar desde esa postura y este tipo de propuestas permiten que el niño vaya apropiándose de esa postura porque, en mi caso, por ejemplo, en el preescolar los niños están encasillados en que no saben leer “es que yo no sé leer” y yo les digo “amor tu si sabes leer” entonces es darles esas opciones otras miradas y otras posturas (T2).

Esta reflexión sobre la lectura, deja a un lado el concepto de leer es únicamente comprender lo escrito, se destaca que para las maestras en formación, leer es una actividad vital, que permite crear, expresar abiertamente las opiniones, da libertad y es una práctica que compromete la totalidad de la persona.

Las lecturas que desde niños y niñas se realizan quedan grabadas en la memoria, son experiencias con las que cuenta cada persona, estas se convierten en conocimientos previos, los cuales están presentes y contribuye para desarrollar lecturas autónomas. El trabajo con libros álbum crea una lectura llamativa, interpretativa, lúdica, los seres humanos son seres que aprenden de manera visual, por lo cual se realiza una conexión entre autor, texto y lector. Al no realizarse esta trilogía la lectura que se realizará no será significativa. una participante del taller, al ver a

primera vista las imágenes del cuento expresa “Al principio vi las imágenes normal no me decían nada en particular, luego, algunas imágenes en particular me causaron mucho temor como que el adulto está ahí encima del niño buscando hacerle daño quien sabe por qué”(T1).

Al momento de iniciar con la lectura de las imágenes no siempre se produce una comprensión instantánea, siendo necesario un tiempo de observación detallada, volver sobre la imagen leer y releer de ser necesario, así llegar a la interpretación, análisis y significación de la lectura. En este sentido Arnheim (2002) afirma que:

A un observador puede parecer sencilla una escultura porque no advierte una complejidad; o puede encontrarla desconcertantemente compleja porque no está familiarizado con estructuras ni aun moderadamente complicadas. O bien su desconcierto puede obedecer únicamente a que no esté acostumbrado a un estilo nuevo, moderno, de dar forma a las cosas, por más que este estilo pueda ser sencillo en sí (p.70).

Por lo cual hay que educar la mirada desde un perspectiva integral, para entablar una comunicación y llegar a una comprensión de la imagen, como lo expresa una participante “La imagen me va a decir algo, o me dice algo que no me gusta de lo cual no quiero hablar, el acto pedagógico también tiene que ser de sensibilidad para aproximarse a la lectura” (T1).

En todo momento la imagen está expresando un contenido, que en su mayoría hace parte de la realidad, contenido que el lector lee pero no siempre es necesario manifestar lo que se opina de esa imagen, la lectura de una imagen causa distanciamiento a dicha temática o un acercamiento tal que conmueve y moviliza a la persona produciendo silencios, como lo afirma Didi-Huberman, Cheróux, & Arnaldo (2013) “Nunca la imagen se ha impuesto con tanta fuerza en nuestro universo estético, técnico, cotidiano, político, histórico. Nunca ha demostrado tantas verdades tan crudas; nunca, sin embargo, nos han mentido tanto, solicitando nuestra credulidad; nunca ha proliferado tanto y nunca ha sufrido tanta censura y destrucción” (p.2).

Cada lectura que se realice debe estar intervenida por un pensamiento crítico, capaz de discernir la información, rechazando la manipulación de los medios de comunicación a través de las imágenes, los sonidos, medios auditivos etc. “Los regímenes de visualidad, entonces son configuraciones que contienen elementos políticos, epistemológicos, estéticos, éticos y que suponen una pedagogía: hay que enseñar a conocer, a mirar reflexivamente, a distanciarse, a convertirse en espectador” (Dussel, Abramowski, Igarzábal & Laguzzi, 2010, p.9). Desarrollando un pensamiento flexible, crítico que aporte a la sociedad.

6.2 La lectura en la universidad ¿un acto crítico y reflexivo?

Al momento de ingresar a la universidad e iniciar un pregrado se tienen diferentes representaciones sobre la lectura, se genera una ruptura entre lo que significa leer en la escuela y leer en la universidad, procesos que requieren de diferentes habilidades como lo indica una participante “La lectura en el ámbito universitario ha sido muy compleja y distinta a los procesos académicos escolares en la educación primaria y secundaria, porque implica una postura crítica y reflexiva en un constante diálogo de saberes que construyen y de-construyen el conocimiento” (E4).

De esta manera, se infiere que hubo un proceso de lectura en la vida escolar, entendida como la escuela específicamente, diferente al que requiere la universidad lo cual representa un conflicto para el estudiante, pues se debe generar un proceso diferente de lectura, pues la escuela prioriza otro tipo de enseñanzas que para el ámbito universitario funcionan pero no son el pilar fundamental como sí lo es en la escuela, ignorando que todos los y las estudiantes vienen de un proceso diferente conforme a su proceso tanto personal como institucional, como bien lo indica Domingo (2014) afirmando que: “El aprendizaje que privilegia la escuela es contener, como un dique, lo “aprendido”; guardarlo en la memoria o en las notas, para recitarlo literalmente llegada la ocasión (durante un examen, en una prueba para aspirar a un trabajo, en una aplicación laboral, etcétera)” (p.121).

En este sentido, y sin el ánimo de generalizar, la lectura crítica, reflexiva y de comprensión es un proceso que aún no está aprehendido y que por su parte la universidad confía en que ya ha sido apropiado por parte del estudiante, para iniciar el proceso de aprendizaje, ya no desde la lectura como proceso sino para la apertura a los conocimientos, a causa de esto en el momento en que el estudiante se enfrenta a lecturas que la universidad propone genera un impacto, pues los tiempo, ritmos, extensiones y lenguaje son un panorama nuevo para el lector, y así lo indica un participante:

Recuerdo que en el primer semestre en un curso nos pusieron a leer La Evolución de la infancia de Lloyd DeMause y aunque en este texto el recorrido histórico fue muy interesante y actualmente lo recuerdo como una de las bases que tengo para el conocimiento histórico de la evolución de la infancia, en su momento la lectura fue un tanto traumática por su extensión, para mí que venía de no leer absolutamente nada a pasar a leer 70 páginas en una semana fue una experiencia desagradable, me sentía muy abrumaba y pensaba que el tiempo no me alcanzaría para lograr ese objetivo de lectura. Sin embargo lo logré y de ahí en adelante empecé a ver la lectura de otra manera, me apasione por el conocimiento y por lo que puede producir la lectura en mí mientras la llevó a cabo, los lugares que se pueden visitar y los personajes que se pueden imaginar. Pienso entonces que siempre tendremos diferentes sentimientos en la aproximación a las lecturas, pues algunas de ellas serán muy apasionantes, otras nos dejarán sin sabores, pero siempre será una experiencia de volver a repetir (E6).

Afirmar que la lectura de textos dentro del ámbito universitario no son de utilidad, es ignorar todas las posibilidades que la lectura del mismo puede producir en el lector, es decir, sería cerrarle el paso al conocimiento, pues por medio de la lectura es que se generan nuevos conocimiento aunque es claro que no es la única manera de hacerlo, con todo, esos primeros encuentros con los textos genera sensaciones, palabras o silencios, dudas o verdades no absolutas, que finalmente se convierten en experiencias de lectura que se les puede otorgar un título que en su gran mayoría dentro de la universidad es, la obligatoriedad,

(...) textos muy extensos, entonces había textos que en ocasiones a uno si le parecían muy buenos muy importantes y eran enriquecedores pero habían otros que uno decía esto para qué, ¡qué bobada no entendí nada! Que uno sentía pues que no, pues que uno se preguntaba y eso para que me va a servir a mi como pedagoga, pero en su mayoría si fueron textos muy constructivos que le aportaron a la carrera, pero como digo a veces al leer, leer y leer tanto por obligación prácticamente, se vuelve cansón y denso (E1).

Domingo (2014) enuncia que “el deber de leer, por más que nos lo quieran endulzar, es un deber amargo” (p. 129). Es innegable que el leer bajo otros ritmos y otro lenguaje que no es muy cercano ya es difícil, sumarle a esto un asunto de obligatoriedad trae consigo que sea más dramático, pues no es fácil aceptar una indicación de esa manera, pues en la mayoría de los casos hay una sensación de rebeldía dentro, es decir, quizá esa lectura que se hace obligatoria leer sea de interés y que si el lector la hubiese encontrado bajo otras circunstancias, es decir por voluntad propia, sería de más significativo que el que se le obligue a leerla, en este sentido, la lectura aunque sean letras para darles sentido, tiene la posibilidad de ser comprendida según la forma en que se hizo el acercamiento, si por voluntad o por compromiso, y así mismo la satisfacción de ser leído. “En cuanto a la lectura en el ámbito universitario, podría decir que al ser los textos en su mayoría académico, muchas veces no llegan a ser de un total agrado por tanto tecnicismo en el lenguaje, lo que implica en ocasiones no sentir la satisfacción de llevar a cabo la lectura de manera fructífera” (E2).

La pregunta que surge es ¿Cómo se piensa la universidad la manera de acercar esas lecturas técnicas a los estudiantes desde otros lugares? Es sabido, que este es un tema que no es nuevo, que se ha venido discutiendo dentro de la academia a lo largo de los años, pero que a sí mismo aún no tiene una salida o solución clara, pues como se ha venido mencionando la lectura dentro de la universidad aunque enriquece el ser profesional y personal es cierto que también trae consigo una ruptura, un desacomodo a lo que se entendía por lectura en el ámbito escolar, y que a sí mismo para comprender esa dinámica está mediada por el tiempo y las lecturas que progresivamente se harán ¿y mientras tanto qué?. Bien lo contempla Reyes (1989) “verdad amarga que el deleite de

leer, cuando no hay verdadero amor, disminuye conforme sube la categoría de los lectores” (p.147).

Cabe mencionar, que aunque se hable de la lectura por obligación esto no significa que no esté cargada de conocimientos y aprendizajes que obtener de ellas, aunque la lectura dentro de la universidad tiene ese sentido de compromiso también ayuda a asumir otra perspectiva del gusto por el saber mediante la lectura, que en algunos casos se goza de un proceso anterior a la universidad que al ingresar a la academia se enriquece más, es preciso mencionar que son casos muy específicos, creando nuevos desafíos y reflexiones como lo indican las dos afirmaciones de dos participantes

Pues en esta carrera es muy importante leer, prácticamente es así que uno estudia, si uno no lee no tiene mucho acercamiento a muchos conceptos y es una cosa que es obligatorio (...) eso que dicen que la lectura le abre las puertas a uno al mundo eso es verdad, solo que uno desde pequeño y desde la escuela a uno siempre le enseñaron a leer y a escribir porque era necesario y ya, pero desde pequeños no nos hicieron entender que con leer uno podía aprender, conocer nuevas cosas(...) (E1).

Las lecturas en contexto universitario son de categoría de análisis y como tema de investigación, involucra una gran cantidad de conceptos, teorías, discursos y prácticas, a veces difusos e inciertos, o firmes y hegemónicos en otros casos, planteando así interesantes desafíos epistemológicos, institucionales y metodológicos. (E5).

En efecto, se van concibiendo diferentes experiencias literarias, al crearse nuevos desafíos, otras formas de ver la lectura y comprender los textos que se obtiene por compromiso, el cambio de pensamiento sobre cómo se percibe la lectura dentro de la universidad, no solo va ligado a la academia, es decir, la responsabilidad no es solo de la institución, también es responsabilidad del estudiante como asume el proceso, que con el tiempo se va modificando y que parte fundamentalmente de la motivación y la pasión por el conocimiento que se obtenga, esta es una tarea que no es fácil y así lo confirma “motivarse no es siempre fácil, pero debe prestarse atención a este aspecto (¡es tan difícil hacer algo y forzado!). Incluso las personas más competentes hacen

mal su trabajo si están desmotivadas, buscándose cualquier excusa para postergar la tarea” (Boeglin, 2008, p.49).

Tal motivación, tiene la posibilidad de surgir a partir de los intereses por un saber en específico, es decir, por saber más de la profesión a la cual se aspira, en este sentido, es clave mencionar que no todas las lecturas que se hacen dentro de la universidad tiene un tinte negativo, por el contrario aunque en un primer encuentro sea dificultoso, tiene la posibilidad de irse resignificando y convertirse en un hábito, una experiencia de lectura, desde diferentes medios, no solo desde las letras, “Si bien la lectura en la formación muchas veces se presenta de una manera –podría denominar- obligatoria, considero que esta se puede convertir más que en una tarea que hay que cumplir, en un hábito cotidiano que posibilita no solo el conocimiento sino que también permite el despeje de la mente, el disfrute, el placer y el gusto mismo por leer” (E6).

Es que generar un hábito de lectura es un asunto de tiempo y ritmo, de entusiasmo por el conocimiento, y se presenta con mayor significado cuando es una lectura que surge de los intereses propios, que es un acto de emociones, encuentros y desencuentro pero que vale la pena repetir y volver a él pues así es que se va atesorando el ser, tanto desde el ámbito profesional como personal

La experiencia más representativa ha sido la lectura de algunos libros que amplían el panorama que se posee acerca de la labor docente, nos muestran la posición de algunos autores respecto al acto de educar, a la importancia de las utopías y al valor de ser maestro y al mismo tiempo soñar. Asimismo, se presentaron lecturas que permitieron conocer otra perspectiva de la educación, analizar qué es eso que pasa al interior de las escuelas y en general a nivel educativo y cuál vendría siendo nuestra responsabilidad como pedagogas tanto a nivel social como institucional (E7).

Sumado a esto, se habla de esas otras posibilidades que con la lectura se logra, y es cambiar la percepción de una circunstancia o creencia personal, que es una de las funciones de la lectura, y es que al ser una experiencia atravesada por el lector, se moviliza y tenga así la posibilidad de movilizar a otros, y así lo indica un participante, “Por medio de la lectura he adquirido nuevos aprendizajes, también he transformado construido y reconstruido la manera de pensar y me ha

ayudado a generar nuevas preguntas y también a obtener algunas respuestas” (E3). Este es un asunto trascendental en la educación, pues es indispensable tener claridades de lo que se quiere enseñar o transmitir, si no las hay ese otro sujeto lector está en la capacidad de percibir las porque como se ha venido desarrollando a lo largo del texto, no solo se leen letras, la lectura es un asunto que trasciende a la lectura de emociones, sensaciones y claro lecturas corporales, porque el cuerpo también tiene la capacidad de decir algo.

Ahora bien, en cuanto a la lectura por deleite “elegida libremente, antes que cualquier cosa produce en el lector un disfrute disparado por los intereses más variados, pero disfrute al fin” (Domingo, 2014, p. 131) en este sentido, resulta más gratificante una lectura voluntaria que parte desde el interés del lector, y que en muchas ocasiones entre más cercana sea, más significativa puede ser, por un asunto de identificación y ubicación con eso que se está leyendo, y así lo indica la siguiente intervención “(...) yo creo que la lectura y leer, o sea la lectura es apasionante y se hace rica cuando lo que uno lee le gusta y eso que usted lee usted siente que, por ejemplo, para mí que lo ha visto en su contexto y tiene relación con uno, porque personalmente a mí no me gusta leer como esas novelas por allá, pues porque siento que eso no tiene nada que ver conmigo” (E1).

El contexto, y el reconocimiento del mismo posibilitan un buen encuentro con la lectura, aunque la lectura se haga de manera personal, es decir, que se dé por interés, es probable que apunte a una identificación, con el entorno, que busque la salida o solución a cierta circunstancia del diario vivir, a una problemática o responda a la curiosidad de leer porque el título del libro estaba interesante, porque despertó la curiosidad, en fin la lectura espontánea se presta para muchas discusiones, pero así como con la lectura de textos técnicos y de lenguaje complejo, como también con las lecturas con un lenguaje más cercano, la comprensión del texto no será siempre la misma en cada sujeto, es decir, la comprensión de eso que se lee puede ser tan parecida a la del otro así como tan distante, para una construcción tanto particular como colectiva de la lectura, y así lo afirma Chambers (2008)

Lo que sucede en toda conversación crítica es que compartimos nuestro entusiasmo,

nuestros desconciertos y las conexiones de significado encontradas entre el libro y nosotros, primero nosotros individualmente y luego colectivamente. Pues al compartir el texto que cada uno de nosotros por su lado contiene dentro suyo –un libro diferente para cada uno, aunque todos hayamos leído el mismo- construimos otro texto, cooperativo y múltiple; siempre más complejo, siempre más interesante, siempre otro que el que hicimos nuestro mientras leíamos. Y logramos esto simplemente cuando la historia de nuestra propia lectura y escuchando los relatos que los otros cuentan se su lectura (p. 197).

El autor indican varios aspectos a tener en consideración, es preciso que la lectura que se hace sea personal, es decir, con un tiempo y ritmo adecuado a cada quien pero de manera consciente y reflexiva, para que pueda ser interiorizada y pase a ser una experiencia, de esta manera al encontrarse y compartir esa lectura que se hizo con el otro, se produzca un intercambio de concepciones y relatos, que finalmente es así cómo se construye y de-construye el conocimiento, con todo, es preciso estar atento y respetuoso a esa historia e interpretación de la lectura de ese otro lector, pues es un relato tan personal que no es posible ser encontrado de la misma manera en otra persona, y en esta medida, la lectura de textos técnicos dentro de la universidad es indispensable, pues como ya lo dijo el autor no es la misma lectura aunque sea el mismo texto, es ahí donde la mediación de un maestro y la academia juegan un rol determinante para la formación personal y profesional de los estudiantes, donde es posible encontrar un alivio a ese agobio que causa el primer encuentro con tales textos, porque hay certezas pero no verdades absolutas en el proceso de la socialización de experiencias literarias.

Desde el ámbito universitario nos han mostrado la lectura como un medio, como un medio que permite movilizar pensamiento, que también nos permite regresar en un tiempo, pensar en un futuro, transformar un presente, la lectura es como esa manera en que se movilizan ideas, en que también ayuda a un reconocimiento social, en que nos reconocemos también ahí y reconocemos a los otros (E3).

A medida que se va leyendo todo tipo de textos que se va enriqueciendo la posibilidad de comprensión e interpretación, y por ende posibilita la elaboración e interiorización de posturas

frente a la lectura, facilita el ampliar el panorama de lecturas, de explorar nuevos relatos, nuevas posturas y realidades, que quizá siempre estuvieron dentro del contexto pero que a medida que se amplía la mirada van tomando fuerza y con esto la posibilidad leerse a sí mismo, al otro y al mundo, como bien lo indica la siguiente afirmación

(...) El ámbito universitario me permitió afirmar esa postura de gusto por la lectura, además me permite cada día descubrir y explorar otras lecturas, otros escritores, otros géneros y desde allí, aprendo y comprendo un poco más el mundo. La lectura pone en escena realidades, territorios y contextos que son posibles transitar gracias a la magia que tiene la literatura y sus diversas representaciones. (E9)

Dentro de la universidad y las dinámicas académicas, la lectura como mediador fundamental del aprendizaje tiene la posibilidad casi de manera obligatoria de convertirse en un acto crítico y reflexivo, pues como se ha venido señalando es un proceso que se va proporcionando al pasar el tiempo, el ritmo y las lecturas de cada quien, es casi que un asunto que es de cierta manera obligatorio se va tornando autónomo, va teniendo ese giro gracias a la trayectoria que se va generando, es decir, gracias a que se va ejercitando la lectura a sí misma se vuelve un acto crítico y reflexivo, no sólo para sí, sino que puede ser compartido con otras personas que aunque pueden transitar los mismos espacios y lecturas no será siempre igual, y ahí está la riqueza de la academia, que se adquiere con el tiempo,

La lectura para mí no ha sido un asunto lejano porque yo he sido una persona que durante toda mi vida he leído, entonces esto es un asunto que cuando llegué a la universidad no me cogió desprevenida pero, sin embargo, me ayudó a ampliar el ritmo de lectura porque cuando uno ya entra a la universidad empieza a ver con relación a todas las áreas textos que leer incluso algunos que no alcanza a entender, entonces ha sido un proceso de desarrollo de esa capacidad que me ha ayudado a la comprensión el desarrollo del lenguaje, el trabajo directamente desde escritura creativa, entonces ha sido como algo muy interesante y muy positivo que me ha brindado la universidad (E11).

Hasta aquí, se ha elaborado un recorrido de lo que es leer en la universidad, que en un

primer momento puede tornarse en un proceso no tan gratificante, pero que poco a poco tiene la posibilidad de re-significar tales sensaciones para modificarlas y de esta manera darle sentido a lo que se lee mediante un pensamiento crítico y reflexivo, es decir, leer en la universidad debe ser un acto que esté cargado de crítica y reflexión tanto personal como profesionalmente, y que así se construya nuevos significados a la lectura no solo de letras, otorgarle sentido y profundo respeto a esa lectura del otro, que también construye pero que puede ser sometida a debates con argumentos y respeto, eso es leer en la universidad,

Concibo la lectura como la puerta al conocimiento, la herramienta privilegiada de la inteligencia, el instrumento para identificar, evaluar y contrastar el propio pensamiento o cuestionar, reforzar y modificar lo aprendido. Es un proceso a partir del cual se logra desentrañar la estructura simbólica y argumental del texto y los posibles universos que en él se contemplan de manera explícita e implícita, lo cual demanda el procesamiento secuencial de descifrar, inferir, re-construir y de-codificar, la puesta en escena de operaciones de pensamiento tales como representar, verificar, inferir, y construir hipótesis. Abordada desde una perspectiva constructivista. (E5)

Es apropiado finalizar esta temática con unas palabras de Chambers (2008) que van en coherencia con lo que sea ha venido desarrollando pero que en sus letras trae poesía, halagos y reflexión frente a lo que significa leer “En mi opinión, leer es un drama en tres actos. El primer acto es la selección: elegir qué leer, donde leerlo, cuando leerlo. El segundo acto es la lectura de lo que hemos elegido leer, y es un ejercicio que requiere que nos entreguemos a él, nos dejemos absorber por el libro, incluso nos volvamos antisociales por períodos considerables. El tercer acto es la reconstrucción” (p. 187-188).

Es preciso indicar que esta afirmación no se cumple estrictamente para los libros, también aplica con las otros tipos de lecturas, como la música, el arte, los paisajes y lenguajes corporales que igualmente son lecturas y que como lo indico una participante, “La lectura en estos casos se convierte en toda una experiencia, entendiendo la lectura no solo como la decodificación o

acercamiento a un libro, en este sentido la experiencia con las imágenes, los recuerdos, la oralidad y la narrativa nos permite construir experiencias y otras cosas a partir del tema”(T1).

6.3 Experiencias de lectura: afectividad y emociones

Para este apartado es preciso iniciar con la siguiente afirmación, “la capacidad de construir experiencia personal a partir de la experiencia simbolizada en el texto literario es la principal fuente de satisfacción para el lector” (Sanjuán, 2011, p. 94) en este sentido, evidencia que a partir de la experiencias personal se medían sensaciones frente a la lectura, al encuentro con la literatura y las diferentes formas de leer, que si bien las lecturas tienen que estar motivadas por el deseo, la curiosidad y el interés para que sean placenteras, es como estar en un espacio agradable que inspira estar y continuar en él.

Por otro lado, la obligatoriedad de la lectura y los tipos de texto pueden tener efecto en la forma en la que nos relacionamos con la lectura, un ejemplo de ello, lo representa la experiencia de esta participante: “bueno mi experiencia me daba mucha rabia cuando era pequeña que mi mamá cuando era tiempo de vacaciones siempre me hacía madrugar a leer libros y de las cartillas de lectura que me llevaban”.(T4) Esta intervención invita a pensar la manera en la que se genera el contacto con la lectura, es decir, como los adultos medían el encuentro con la literatura en los niños y niñas y que sensaciones se producen, se podría afirmar que tal acercamiento tiene que ver con el adulto pues el “adulto que lee para sí con convicción y que conoce que hay disponible para los niños es indispensable en la formación literaria“ (Chambers, 2008, p.29).

En este sentido, el adulto que lee es un actor fundamental para el acercamiento con la literatura, y con adulto lector no se refiere solamente a las personas que transitan la academia, es bien sabido que la literatura es para todos y para ser un buen lector, basta con ser amante de la literatura y de leer el mundo, y esto se evidencia en un comentario de un participante

(...)mi papá siempre me llevaba cuentos para pintar y para leer para mí eso era emocionante yo me acuerdo cuando leía un libro y lo volví a leer y volvía a leer pero nunca fue algo así como obligatorio, si no que me traía muchos y yo era feliz porque sabía que los pintaba y resultaba leyéndolos y también como el hecho de que mi papá no es una persona con mucha educación, él es vigilante y el pasatiempo de él, es leer libros y se termina de leer uno y me dice ve léetelo y me parece como chévere que mi papá se interese por ese tipo cosas.(T4).

De esta manera, la lectura también es enseñada mediante el ejemplo si el niño o la niña ha tenido una persona significativa dentro de su entorno cercano que lo introduzca a realizar lecturas le será más fácil ser consciente de lo que está a su alrededor, de leer y comprender, no solo las letras sino el mundo, en palabras de Petit “La lectura es un arte que, más que enseñarse se transmite, como lo han demostrado muchos estudios”. (2009, p.16) Es así como además del ejemplo se puede evidenciar como un adulto que representa una figura de autoridad o un vínculo significativo tiene la posibilidad de motivar e introducir al niño o niña a la lectura, es un acto silencioso que a veces los adultos pudiesen hacerlo con o sin intención pero que al final se puede evidenciar a lo largo de la vida en los recuerdos que de alguna manera van cargados de emociones, así como expresa una participante, “A mí me tocó la tristeza y relacionándolo así con la literatura como desde niña y así, mi mamá a pesar que no es una mujer que terminó de estudiar ni nada, ella siempre llevaba libros a la casa entonces siempre la veía leyendo, es muy curioso porque muchas veces no se relaciona con el nivel de educación ni nada si no que es algo propio”(T4).

Por otra parte, el acercamiento a la literatura no siempre es grata, pues aunque los adultos en su intento de mostrarles a los niños y niñas el mundo de la literatura a veces su afán es más fuerte que la paciencia y el enfocarse en llevar un proceso agradable, sin ignorar que también es un proceso con dificultades, tanto en un primer momento con la familia o su entorno próximo como también en la escuela y así lo afirma Sanjuán (2011) “Las prácticas pedagógicas de la lectura literaria encierran una paradoja inicial entre las ideas previas que socialmente se mantienen acerca de la literatura y de lo que significa ser lector, por un lado, y las tareas escolares que se asignan a

la lectura” (p. 95). De esta manera, la experiencia narrada un participante de los talleres, ilustra las sensaciones frente a el acercamiento a la lectura desde el contexto familiar.

(...) cuando era pequeña un tío me enseñaba a leer con una primita nos decía ¿la M con la A como suena?, respondemos - MA y ¿la C con la A? - CA entonces qué dice la palabra, mi prima respondía, -camiseta, entonces él llegaba y le daba cuadernos en la cabeza súper duros y uno tan chiquito le da miedo como de opinar entonces yo me quedaba callada él volvía y le hacía preguntas ella decía cómo sonaban las letras, cuando le decían que dice las dos cosas juntas decía silla, televisor, cosas que nada tenían que ver y él le pegaba muy duro. Por la noche me acordaba de eso y me ponía a llorar, yo madrugaba al otro día y le intentaba enseñar y ella era siempre igual, no aprendió y no se dejaba, en este momento ella vive en México a ella no le gusta estudiar ni leer, mi tío la dejó todo mal porque enserio le daba con el cuaderno todo duro. (T4)

Basándose en lo expresado por la participante, se evidencia cómo el afán de los adultos y este caso del entorno familiar para que aprendieran la decodificación de la manera tradicional se tornó traumática, es decir, más que el método es la actitud que toma el adulto, y que para este caso no permite una participación activa y por voluntad sino que se tornaba obligatoria, además que estaba latente el temor a la agresión lo cual hizo que al hablar de la experiencia de lectura aparezca rápidamente este recuerdo, y que posiblemente por tal experiencia al ser tan significativa sea promotora de tomar decisiones como por ejemplo, no querer estudiar ni tener acercamiento a la academia como lo relata el participante al final del comentario. Es por esto que se hace necesario buscar alternativas para el acercamiento a la lectura, no solo basta con tener el conocimiento, es un acto pedagógico que debe ser pensado también desde lo humano, comprender que los niños y niñas aprenden a su ritmo, y que con actitudes positivas se posibilita un aprendizaje significativo

Ahora bien, en cuanto al acercamiento a la lectura desde el contexto escolar otro participante relata que la lectura le generaba “Miedo, cuando estaba en la escuela me sacaban al frente a leer y me daba pánico delante de todos los compañeros (...) (T4).

Estas situaciones que se presentan a lo largo de la vida escolar, quedan marcadas en la vida adulta, porque al leer en voz alta y frente a otras personas es estar expuesto a los demás, es decir, es estar expuesto a comentarios y actitudes que se puede herir la susceptibilidad y más aún con un proceso como la lectura, pues es un proceso que requiere de construcción, es decir, que se puede perfeccionar a lo largo de los años. Con todo, tales sensaciones de temor, pánico o sentimientos negativos frente a la lectura pueden ser resignificados con un acompañamiento asertivo, así como lo afirma un participante “Cuando yo era pequeña a mí no me gustaba leer, lo odiaba pero me obligaban hacerlo, es lo que más recuerdo respecto a literatura en la infancia, en este momento a mí ya me gusta leer antes me quitaban los libros para que duerma porque soy muy adicta” (T4).

Llegado a este punto, se ha retomado esas memorias que se tiene frente al acercamiento a la literatura en la infancia, que aunque influye en cómo se va a ver la literatura a lo largo de los años, no es un determinante y esta percepción puede modificarse a partir de diferentes experiencias, pero ahora surge la pregunta por los ambientes que promueven tales experiencias y la influencia que tiene el ambiente en el acercamiento a la lectura, al respecto un participante comenta: “El ambiente influye, entender el ambiente como esos espacios donde se habla de lectura pero no solo se habla sino que también se fomenta, entonces de acuerdo al lugar donde estés, como se vea la lectura como te permitan abordarla, va a determinar la manera en que te acerques a un libro y a diferentes textos” (E3).

De esta manera, a partir de la afirmación antes mencionada se concibe el ambiente como un mediador para la aproximación a la lectura, como un espacio para la experiencia, que no es solo la persona al encuentro de la lectura, sino también la perspectiva y el entorno desde donde se le sea mostrada, con todo siempre se ve la influencia de la familia o la escuela quienes mediante un ambiente o espacio posibilitan o no el acercamiento a una experiencia de lectura, esto se ve reflejado en la siguiente afirmación:

“Empezando por el primer hogar que es la casa, la familia, si usted digamos cuando es pequeño como me pasó a mí no tiene una aproximación fuerte a la lectura es muy difícil que a usted cuando grande le guste más, entonces claro yo creo que los ambientes son muy importantes y también incluso la escuela cuando usted sale de ese primer ambiente al segundo, que es la escuela si no hay una estimulación de ese tipo de asuntos es muy complejo que el niño y la niña pueda digamos como aproximar a la lectura de una manera positiva no como una imposición que es algo que nos plantea muchas veces en la escuela” (E11).

En este sentido, Reyes indica que “se ha demostrado que un acercamiento temprano a los libros y a las diversas posibilidades de comunicación humanas presentes en la música, en el arte y en el lenguaje oral revierte en una motivación perdurable que impulsa a los niños a amar la lectura y a querer seguir leyendo a lo largo de su vida” (2005, p.17).

En relación con lo que indica la autora, se reafirma una vez más la importancia que tiene el acercamiento a la lectura y a ambientes intencionados desde los primeros años de vida, y la lectura no solo vista en el sentido de la decodificación, sino también a las artes, la música pues son experiencias que enriquecen al sujeto lector, que posibilitan el abrir el panorama de posibilidades, de experiencias, de ver el mundo. Aun así apartándose un poco de la afirmación de la autora, no significa que si no hubo un acercamiento a la lectura al ser niño o niña determinara que tan buen lector o amante de las letras y otras formas de leer será, como se mencionó anteriormente no es un determinante, pues la vida trae consigo cambios de situaciones y por tanto experiencias nuevas que se convierten en lecturas y experiencias de lectura, lo cual puede convertir al sujeto en un amante de las letras y esas otras formas de leer que ya se han mencionado como lo es el arte, la música y el lenguaje oral.

En este sentido, el ambiente “influye de manera que toda nuestra cotidianidad está llena de lecturas y de información que de manera consciente e inconsciente genera y regenera conocimientos” (E4). Porque como es sabido, la lectura no solo es de libros, sino también de

gestos, de paisajes, de hechos sociales, es decir, leer la vida, y para tener este tipo de lecturas es fundamental también la cultura en la cual se está inmerso pues permite una mirada frente al mundo que tiende a ampliarse con el pasar de las experiencias y la apertura a otras culturas y así lo afirma esta respuesta, generando así una construcción de experiencias que finalmente se convierten en la lectura misma

La cultura en la que uno está inmerso, influye para que uno se aproxime o no en la lectura o a veces hasta por ejemplo los estados de ánimo en los que uno se encuentra influye para ver uno que lee o a veces hay momentos en la vida en que uno necesita encontrar muchas respuestas y obviamente no se va a leer lo mismo, no me voy a leer un texto académico para encontrar algo que me está pasando en mi vida personal, entonces eso depende también de los ambientes, de los estados de ánimo, de los gustos de la persona, de la cultura (E1).

Así mismo, una de los participantes resume un poco lo que se viene desarrollando, estableciendo una estrecha relación entre ambiente, cultura y lectura “dado que la cultura, presenta un abanico amplio de posibilidades y formas de vivir la literatura y el desarrollo de nuestro proceso lector. Además, éste también interviene en nuestros intereses a la hora de orientar nuestra elección” (E7). De esta manera se fortalece, el hecho de que el ambiente y la cultura son grandes potenciadores para el acercamiento a la lectura pero que “en la medida en que al ser humanos necesitamos de una comunidad y una cultura para vivir, el contexto influye en esa manera de aproximarnos a la lectura, pero no lo determina” (E8). La cultura influye en el acercamiento a la lectura, no solo por ser potenciadora y posibilitadora de experiencias de lectura, sino también por que “Vivimos en una sociedad acumulativa y consumista donde la gente mide el grado de su éxito en función de lo que tiene (...) esta concepción acumulativa afecta incluso a la lectura, que se mide, preferentemente, por la cantidad de los libros leídos y coleccionados. Es obvio, sin embargo, que el consumismo de libros no garantiza una sólida formación intelectual, cultural y ética (Domingo, 2014, p.117).

Es por esto que una vez más se afirma que la formación de un lector no se define por cuántos libros tiene en su biblioteca, sino cuanto a leído, es decir, un buen lector no se define por la colección de títulos leídos sino por esa lectura que construye y que hace pensar y pensarse a sí mismo.

Por otro lado, es preciso continuar el análisis de la información, desde los ambientes intencionados como espacios que permite ver y leer de otras maneras, lugares cotidianos que permiten, acercarse la lectura y la literatura desde el sentir, desde la autonomía, la lúdica y la creatividad, y que como lo afirma Viñao (1993-1994) “cualquier actividad humana precisa un espacio y un tiempo determinados” (p.17). Estos ambientes están determinados por un espacio y tiempo, que permite vivir la experiencia de lectura, al respecto uno de afirma “El taller me pareció muy chévere. presenta esa diversidad de la lectura y propició un ambiente de aprendizaje diferente, reflexionar además que hay diferentes maneras de leer y de acercar a los niños a la literatura, porque forzarlos a leer no, la experiencia con la literatura no es forzada” (T1).

Es necesario entonces aclarar que los talleres investigativos, así lo deja visto el objetivo de los ambientes intencionados, no es el aprendizaje, aunque no ignora que al ser experiencial puede generarse, aclarado esto, es pertinente mencionar como tales ambientes posibilitan otras formas de ver la literatura, pues se presenta un momento y espacio específico para retomar la lectura desde la experiencia, es decir, no se espera una moraleja o una enseñanza, se espera que los participantes tengan la posibilidad de sentir ese espacio para sí, tanto personal como profesional, pues al ser estudiantes de Pedagogía Infantil tiene la posibilidad de nutrir el que hacer de un maestro, tanto de la disposición del espacio, donde cada objeto que se encuentra en el espacio tiene un sentido, que no es gratuito que se encuentre ahí, la forma en que se encuentran con la literatura, como generar ambientes que posibiliten la participación activa y voluntaria, entre otros factores

Respecto a lo antes mencionado sobre los ambientes intencionados, lo complementa un participante al mencionar que “Yo rescato mucho también la disposición diferente en el ambiente, eso nos permite imaginarnos en otros lugares, conectarnos o apartarnos un poco de la académico

del aula es llevar la realidad a otro plano” (T1). Estas apreciaciones del espacio que se evidencian se dan gracias a como se plantearon los encuentros, pues se proponían como un espacio para el disfrute, el sentir, la participación desde la voluntad y no de la obligatoriedad es así como lo contempla una afirmación “Al momento de ingresar los participantes se encontraron con un espacio diferente, es decir la disposición del aula no era la misma de siempre y al ver esto la mayoría tomó una actitud de atención y escucha a la explicación del desarrollo del encuentro” (DC2). De esta manera se evidencia que un lugar tiene la posibilidad de ser resignificado, en este caso un aula de clase que quizá antes de ingresar ya se tiene una predisposición a lo que se va a encontrar, sillas ubicadas de cierta manera, monocromía y un tablero al frente, pero cuando se piensa un lugar para convertirlo en un ambiente intencionado, se encuentra con otra disposición, ya no es un salón de clase, es un ambiente literario que posibilita desde la lúdica la experiencia de leer.

Asimismo, los ambientes intencionados tienen una carga afectiva que lo que se proyecta es un encuentro tanto personal como con ese otro que está participando, “también cabe resaltar como la ambientación y disposición del espacio propicia el encuentro con el otro, el hecho de tejer sentados en círculo donde las conversaciones surgen alrededor de los sucesos del día o de recordar experiencias” (DC2). Finalmente de eso se trata, de movilizar en el otro algo, de posibilitar en los participantes ideas que los hagan repensar otras maneras posibles del encuentro con el otro, con el quehacer y más importante aún, un encuentro personal, que recuerda experiencias vividas y permite vivir nuevas experiencias.

Me parece muy valioso, me parece que el taller también sirve para ir quitándonos nuestros pesares mientras uno los va haciendo, puede prestarse para ir fluyendo y entablar una conversación porque siempre hay una interacción ahí y me recuerda mucho a cuando las abuelas se sientan a cocer y se cuentan las historias, de hecho por ahí hay círculos de abuela que se llaman las abuelas tejedoras, que ellas se sientan a conversar, a tejer y van conversando, me recordó eso y me parece que es muy valioso pues puede usarse para trabajar otras narrativas” (T2).

Finalmente, estos ambientes intencionados se pueden dar en cualquier lugar, ¿porque no llevarlo a las instituciones?, ¿por qué no convertir un aula de clase en mundos inimaginables?, de esta manera, brindar a los estudiantes y a los docentes, diferentes posibilidades literarias, para tener un encuentro íntimo y la vez compartido con la lectura, “la escuela además de preparar a los estudiantes en la academia, también tiene que pensarse la vida y lo humano que también es fundamental” (T2). Pensarse la lectura desde otras perspectivas, implica comprender que está, se encuentra mediada por el sentir, por la cultura y por la construcción diaria del sujeto, es leerse a sí mismo, leer a los otros y encontrarse día a día con otras lecturas, finalmente es la lectura del mundo.

6.4 Experiencia literaria: concepciones y representaciones frente a la literatura.

La literatura infantil es un campo de investigación amplio, pues la conceptualización de esta ha estado marcada en gran medida por la concepción cultural de infancia, por este motivo, la representación que una persona posea sobre la literatura infantil, estará estrechamente ligada con la manera como concibe la infancia, una de las estudiantes durante un taller investigativo comentó “ A mí no me gustaron las imágenes, me parecen muy fuertes, como macabras no me gusto como para llevárselo a los niños”(T1). A Través de esta afirmación se devela una noción de literatura infantil como aquella literatura de contenidos suaves y por consiguiente la concepción de infancia, como aquella a la cual no se le muestran imágenes fuertes o “Macabras” aunque estas estén basadas en realidades propias de la infancia. De la misma manera, la afirmación “Hace poco leí un libro que se llama sangre de campeones, es como para niños” (T1). Devela una concepción y caracterización propia de la literatura para niños y aquella literatura que desde estas afirmaciones no se considera literatura infantil, Al respecto Sánchez (2003) citando a (Díaz., Plaja y Prats. 1998, p.191) expone “intentar precisar el significado y los límites de este término, es una empresa ardua y espinosa, ya que es difícil encontrar un área de conocimiento tan llena de prejuicios e incertidumbres como la de literatura infantil” (p.16-17). Por consiguiente, definir la literatura infantil y delimitarla de la literatura en general es una tarea difícil.

Por otro lado, aparece la concepción de literatura, como el canal de oportunidades que permite comprender y entender otros modos de ver y representar el mundo, como una puerta que permite al adulto llegar a los niños y las niñas de otra manera, al respecto los participantes del taller expresan: “La propuesta está muy interesante, pues cumple con el objetivo de ver la literatura infantil de otra manera y permite generar estrategias diferentes para llegarle a los niños” (T2). Es precisamente lo simbólico de la literatura, lo que permite en una misma lectura encontrar diferentes significados y sentidos, encontrar diferentes representaciones y diferentes mundos “es comprender todo el simbolismo que trae detrás la literatura y la interpretación que realiza el otro” (T1). Así mismo es “Entender la literatura además de una herramienta pedagógica, como la que permite una conexión con el mundo, con los otros y con nosotros mismos, un cúmulo de emociones”.(BE) Al respecto Rosenblatt (2002) afirma “cualquiera que sea su forma- poema, novela, drama, biografía, ensayo- la literatura vuelve comprensibles las miradas de formas en la cuales los seres humanos hacen frente a las infinitas posibilidades que ofrece la vida” (p. 32).

“La literatura enriquece el alma” (BE). Permite llegar a reflexiones y conclusiones sobre las situaciones de la vida en determinado contexto, lugar y tiempo de lectura, de esta manera cada experiencia con la literatura enseña al lector algo sobre otras culturas, otras personas, otros lugares, pero también sobre la vida propia del lector, sus experiencias y sentimientos, “Hasta la obra literaria que parezca más remota, un poema imaginativo, o una fantasía, revela nuevas notas en la escala de la experiencia humana o extrae su cualidad de escape de su contraste implícito con la vida real” Rosenblatt (2002, p. 32-33). También es necesario resaltar “la literatura como un elemento para encontrar reflexiones, también silencios, no siempre va a parecer la pregunta después del texto” (T1).

En ocasiones la experiencia de lectura no deja nada que decir, simplemente permite el silencio, la reflexión silenciosa que sucede en la mente del lector pero que no quiere expresar que no desea compartir, no siempre va a parecer la pregunta o en contraste la respuesta después del acercamiento a la literatura, es válido que no siempre la literatura me diga algo, sino que en ocasiones ese algo sea simplemente un instante de silencio.

7. Conclusiones y recomendaciones

Finalizada la práctica investigativa con los estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia sede Medellín, se considera importante retomar varios aspectos que se evidenciaron frente a las prácticas de lectura en el contexto universitario, si bien existe un curso programado dentro del plan académico de formación para el fortalecimiento de procesos de lectura y escritura, es necesario la existencia de otros espacios dentro del pensum pensados para los estudiantes en formación pues se considera que de esta manera tales procesos no serían tan traumáticos para la mayoría de los estudiantes, en este mismo sentido la universidad está en la tarea de pensarse de una manera estratégica y amena, las lecturas que se hacen dentro de la misma pues al tener un contenido técnico, ese primer encuentro con el texto por parte de los estudiantes no resulta muy agradable, además de otros asuntos como la extensión y el ritmo de lecturas que la universidad exige, que son de total relevancia dentro del proceso de formación profesional, pero que pueden llegar a presentarse a los estudiantes de manera significativa.

- Las lecturas que surgen por el interés del estudiante, podría tener un espacio importante dentro de los cursos de la universidad, pues como se evidencio dentro de la práctica investigativa este tipo de lecturas cobran mucho sentido y significación para el estudiante, siendo una lectura agradable, crítica y reflexiva, que aunque en su mayoría se hace por el disfrute de leer también se genera un asunto de superación por lo leído.
- Cada ser humano, tiene una experiencia distinta con la lectura, pues aun en la ausencia de experiencias de lectura puede haber experiencia, En ocasiones la experiencia de lectura no deja nada que decir, simplemente permite, la reflexión silenciosa que sucede en la mente del lector pero que no quiere expresar o no desea compartir, no siempre va a parecer la pregunta o en contraste la respuesta después del acercamiento a la literatura. La experiencia de lectura es tan íntima, única y particular, que al acercarse a un mismo cuento, pueden surgir múltiples lecturas e interpretaciones.

- Es importante desde el contexto universitario, entender que las experiencias del individuo en su cultura, sociedad y familia, lo insertan en la práctica de lectura, a través de las narraciones, las vivencias y las posibilidades literarias que se ofrecen desde los contextos de socialización, la manera como se presente la lectura en cada contexto influye en gran manera en las experiencias posteriores del individuo con la lectura. De esta manera, la lectura aparece de formas variadas en la experiencia individual, lo que puede generar para algunos gustos y placer, para otros genera malestar o indiferencia.
- Las personas que están en el entorno en el ámbito universitario los Profesores influyen positiva o negativamente al aproximar a los estudiantes a la lectura, lecturas complejas, extensas y descontextualizadas son poco comprensibles para los estudiantes, los cuales crean rechazo hacia la aproximación de dichos textos.
- La experiencia literaria es diversa, así, un mismo texto puede ser leído varias veces por la misma persona, pero la experiencia de lectura puede variar en cada aproximación, aunque la obra literaria no haya pasado por modificación alguna. De la misma forma, el mismo texto puede ser leído por varias personas y cobrar un sentido particular y distinto para cada uno, la lectura que para el profesor representa una gran experiencia, para algunos de sus alumnos puede no representar nada y esto en el proceso de lectura es válido, ya queda en manos de la intervención pedagógica del maestro, las estrategias utilizadas para acercar a los estudiantes a la lectura del texto.
- Para que este acercamiento con la literatura cobre sentido para el estudiante, el maestro, instructor, promotor o cualquier agente educativo que decida guiar este acercamiento debe tener en cuenta que el significado que el lector infunde a la obra literaria, cambian según el tiempo, el espacio y la situación específica en la que se enmarca cada lectura, el lector se transforma, sus emociones, intereses y condiciones individuales se modifican constantemente, motivo por el cual acercarse a la literatura se convierte en una experiencia

subjetiva, que avanza en un movimiento espiral, en el cual texto y lector son continuamente afectado por la contribución del otro.

- En la experiencia literaria desarrollada a través de los talleres investigativos, la literatura infantil aparece como una provocación, desde los colores, formas y dibujos de las portadas, hasta el título y las palabras, llaman la atención y despiertan curiosidad. Estas cualidades de la literatura, provocan que la lectura permita al lector, encontrar en estos códigos de la literatura, diferentes mundos y realidades que amplíen sus ideas y paradigmas.

Preguntas abiertas que surgen de la investigación realizada, ¿cómo se piensa la universidad el acercamiento a las lecturas técnicas para una mayor significación? ¿Que otro tipo de lectura contempla la universidad dentro del proceso de formación? ¿Cómo resignificar espacios cotidianos dentro de la universidad, para que posibiliten una experiencia literaria?

8. Anexos

Taller 1. ¿Y tú qué lees? La diversidad de la lectura, Jeidy Cardona (18 de abril de 2018)

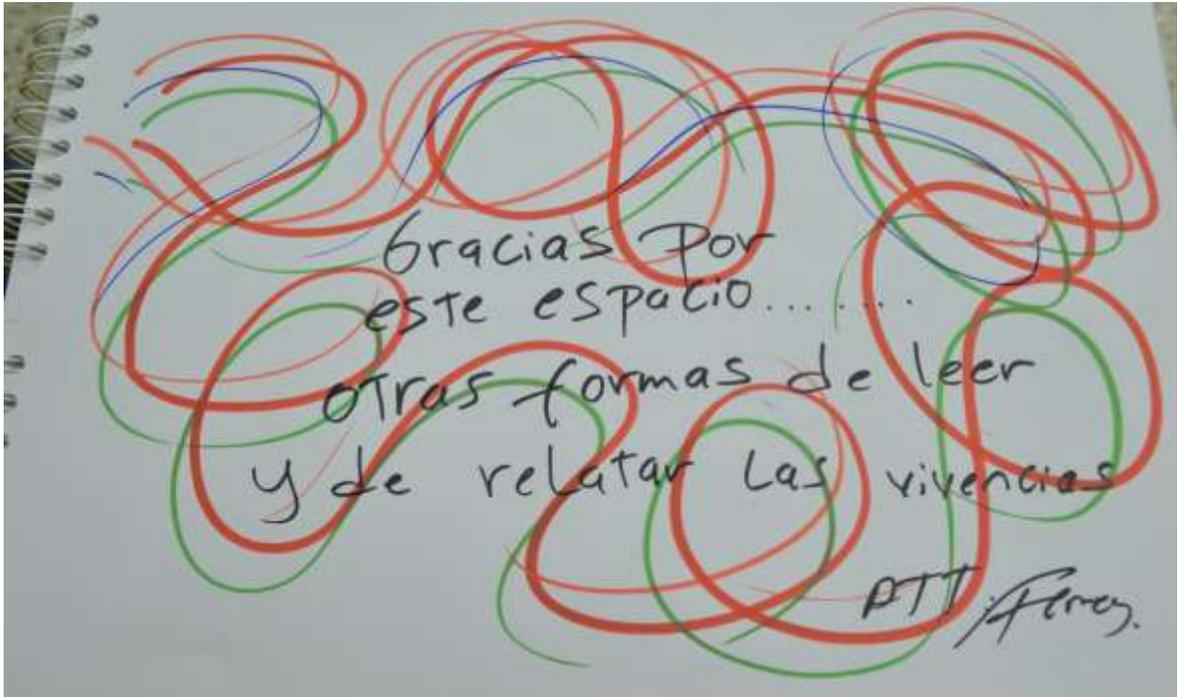




Taller 2. Quitapesares, Ana Catalina Escobar & Jeidy Cardona (03 de mayo de 2018)







Taller 4. El monstruo de colores, Daniela Tique (24 de agosto de 2018)







9. Referencias

Aparici, R., & García, A. (1998). *Lectura de Imágenes*, Madrid, España: Ediciones de la torre.

Arnheim, R. (2002) *Arte y percepción visual*. Recuperado de https://monoskop.org/images/9/9e/Arnheim_Rudolf_Arte_y_percepcion_visual.pdf

Betancourt, M. (1997). *La escuela como escenario privilegiado para la comunicación*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Bettelheim, B. (1994) *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona, España: Crítica. Recuperado de: http://www.heortiz.net/ampag/mitos/bettelheim-pa_cuentos_de_hadas.pdf

Bettelheim, B. & Zelan K. (1983) *Aprender a leer*. Barcelona, España: Crítica.

Boeglin, M. (2008). *Estudio y emociones*. En *Leer y redactar en la universidad: del caos de las ideas al texto estructurado*. Cooperativa editorial Magisterio. Bogotá, D.C. Colombia.

Cabel, J. (2000) *Derrotero para una historia crítica de la literatura infantil y juvenil en Perú*.

Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión: aproximaciones a la comprensión crítica. *Año XXV lectura y vida, volumen (2)*, 1-22.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama S.A. P. 21 – 43.

Carlino, P. (2008). Didáctica de la lectura en la universidad. *Ámbito de encuentros, Revista de la Universidad del Este, Volumen (2), N°1, 47-67*. Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/67>

Carlino, P. (2013) Alfabetización Académica Diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, volumen (18), 355-373*.

Carlino, P. (2013). Investigar las prácticas de lectura y escritura en la universidad: Necesidad de un cambio de perspectiva. *En ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá (Colombia): Pontificia Universidad Javeriana - Colciencias.

Carrasco, M. (2005). Orígenes y desarrollo de la literatura infantil y juvenil inglesa (Tesis doctoral). Universidad Complutense, Madrid.

Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil. *Cauce, (12): 157-168*.

Chambers, A. (2008). *Conversaciones*. Fondo de cultura económica. México

Cisneros, M y Muñoz, C.(2014)Tras la huellas de las investigaciones sobre lectura y escritura en la universidad. *La investigación de la lectura y escritura en la educación superior*. Pereira, Colombia: Editorial UTP.

Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Revista Teoría*. Vol. 14. P, 61-71.

Colomer, T. (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e Innovación. Lomas, C., coord.: *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. ICE de la Universitat de Barcelona/Horsori. Barcelona.

Colomer, T. (2001) La enseñanza de la literatura como construcción del sentido. *Lectura y vida*, 22(4), 2-19.

Domingo, J. (2014). *Escribir y leer con los niños, los adolescentes y los jóvenes. Breve anti-manual para padres, maestros y demás adultos*. Editorial Océano exprés. D.F, México.

Dubois, M. (1989). Las teorías sobre la lectura y la educación superior. *Lectura y vida*, revista latinoamericana de lectura. Año 10, n°3. Facultad de humanidades y ciencias de la educación, Universidad Nacional de la Plata, Buenos Aires, Argentina.

Didi-Huberman, G., Cheróux, C & Arnaldo, J. (2013). *Cuando las imágenes tocan lo real*. Editorial Círculo de bellas artes. Madrid, España.

Dussel, I., Abramowski, A., Igarzabal, B. & Laguzzi, G. (2010) Aportes De la Imagen en la Formación Docente, Línea: Pedagogías de la Imagen (proyectos de Red de Centros de Actualización E Innovación Educativa) Institución Nacional de Formación Docente.

Eagleton, T. (1994). *¿Qué es la literatura? Una introducción a la teoría literaria*, Santafé de Bogotá: FCE.

Texano, X. (2011). La transmisión de valores en la literatura, desde la tradición oral hasta la LIJ actual. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, (7) 73-83. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259122665006>

Guimarães B. (2014). Los enfoques de la literatura infantil relacionada con la Educación Física y el Deporte: un análisis comparativo entre Brasil y España. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*. (25), 68-72.

Ferreiro, E. (Julio-Diciembre, 2006). *La escritura antes de la letra*. Revista de Investigación Educativa. N°3. Instituto de Investigaciones en Educación. Veracruz, México
Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2831/283121724001.pdf>

González, E., Guzmán, L., & Patiño, D. (2008). *Los ambientes de aprendizaje*. En Fundamentos teórico prácticos para el diseño de ambientes de aprendizaje y el desarrollo infantil a través de los materiales didácticos y educativos. Medellín, Colombia

Gutiérrez, B. & Rodríguez, G. (2017). Literatura y educación en valores. El problema de la utilización de la obra literaria como instrumento. *Didácticas Específicas*, (8), 30-44.
Recuperado de <https://revistas.uam.es/didacticasespecificas/article/view/7680/7968>

Heno J., Londoño, D. & Frías, L. (2017). Leer y argumentar en un curso de lenguaje para estudiantes de primer año de Derecho de la Institución Universitaria de Envigado (Colombia). *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 50, 162-182. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/818/1336>

Iglesias, M. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de educación*, N. 47, P. 49-70.

Jay, M. (2009). *Cantos de experiencia: variaciones modernas sobre un tema universal*. Paidós, Buenos Aires.

Jiménez, J. (2003). Lúdica-caos y creatividad. *Umbral. Volumen (4)*, 149-157.

Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. En experiencia y alteridad en educación. Homo Sapiens Ediciones. Santa Fe, Argentina.

Lomas, C., & Gijón, C. (2002). La educación literaria en la enseñanza obligatoria. Kikiriki. Cooperación educativa, 64, 43-50.

López, V., Hernández D. & Jerez M. (2017). El encabalgamiento escolar y cultural de la Literatura infantil. Álabe 16.1-16. DOI: 10.15645/Alabe2017.16.1.

Lorente, M. (2011). Consideraciones sobre la literatura infantil y juvenil. Literatura y subliteratura. Didáctica. Lengua y Literatura, Vol. 23, 227-247. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/issue/view/2099/showToc>

Mansilla, T. (2006). Literatura e identidad cultural. Estudios Filológicos, P. 131-143. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173414185010>

Macías, L. (2013). La literatura como método para la enseñanza de la literatura a Niños y jóvenes. Bogotá: Panamericana, editorial.

Moreno, M., & Carvajal, E. (2011). La Didáctica de la Literatura en Colombia: un caleidoscopio en construcción. Pedagogía y Saberes, (33), 99-109. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/viewFile/758/732>

Munarriz, B. (s/f). Técnicas y métodos de investigación cualitativa. Universidad del país vasco. Recuperado de: <http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8533/CC02art8ocr.pdf?sequence=1>

Munita F. y Riquelme E. (2011). La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional. *Estudios Pedagógicos XXXVII*, N° 1, 269-277. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052011000100015

Nacional, M. de E. (2014). La literatura en la educación inicial. Bogotá, Colombia: Panamerica formas e impresiones S.A. Recuperado de <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N23-literatura-educacion-inicial.pdf>

Olave, G. Rojas, L. & Cisneros, M. (No.38) (2013). Revista de la facultad de humanidades/ Universidad pedagógica nacional. Bogotá, Colombia: Folios.

Ospina, W. (2002). El placer que no tiene fin. La decadencia de los dragones. Bogotá, Colombia: Alfaguara.

Pérez, M. & Rincón. G. (2013) *¿para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá, Colombia: Pontificia universidad javeriana.

Petit, M. (2009) *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Barcelona, España: Océano travesía.

Petit, M. (2000) *Elogio del encuentro*. International Board on Books for Young People. Congreso Mundial de IBBY, Cartagena de Indias, Colombia.

Reyes, A. (1989). *De la traducción*. En La experiencia literaria. Fondo de cultura económica. México.

Reyes Y. (2005). La lectura en la primera infancia. Elaborado a solicitud del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe. Bogotá, Colombia.

Rincón, G., De la Rosa, A., Chois P. & Niño R. (2003). *La lectura: su comprensión y su enseñanza*. En entre-textos, la comprensión de los textos escritos en la educación primaria.

Escuela de ciencias del lenguaje, Facultad de humanidades, Universidad del Valle. Cali, Colombia.

Rincón, G., Narváez, E., y Roldán, C. (2005) *Enseñar a comprender textos en la universidad -análisis de dos casos-*. Cali, Colombia.

Riquelme E, y Munita F. (2011). La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional. *Estudios Pedagógicos XXXVII*, N° 1, 269-277. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052011000100015

Robledo, B. (1998). Literatura infantil colombiana. En educación y biblioteca. N° 94, ISSN 0214-7491, P. 45-47. Recuperado de: https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/115336/1/EB10_N094_P45-47.pdf

Robledo, B. (2007) La enseñanza de la literatura en la escuela: una señora en vía de extinción. *Revista Aleph*, No. 141, abril-junio, 76 – 86.

Rodari. G. (s/f). La imaginación en la literatura infantil. *Perspectiva escolar*. N° 43, P. 1-6. (Barcelona, España). Recuperado de <http://admin.ulp.edu.ar/ULPWeb/Contenido/PaginaULP79/File/Curso%20Diplomado%20Diversidad%20e%20Integracin%20Escolar/6%20Encuentro/La%20imaginacinRodari.pdf>

Rodríguez. A. (1994). *Panorama histórico de la literatura infantil en América latina y el Caribe*. Bogotá, Colombia.

Rojas, A. (2006). La enseñanza de la Literatura. ¿Un proceso dialógico? *Venezuela. Educere*. Vol. 10, núm. ISSN: 1316-4910.

Rojas, C. (2006). La literatura y el psicoanálisis. *Revista Colombiana de Psiquiatría*,

abril-junio, 225-231. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80635207>

Rojas R. (2013) *Notas sobre investigación y redacción*, Editorial: Plaza y Valdés. México, 292 pp. ISBN: 978-607-402-593-4.

Rosenblat, L. (2002). *La literatura como exploración*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.

Sampieri, H., Collado, C., Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. ISBN: 978-607-15-0291-9, México (quinta edición).

Sánchez J. (2003). *Literatura infantil claves para la formación de la competencia literaria*. Málaga, España: ALJIBE.

Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Instituto colombiano para el fomento de la educación superior, ICFES. Isbn: 958-9329-18-7.

Sanjuán, M. (2011). “De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de Los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia”. *Ocnos*, 7, 85-100. Universidad de Zaragoza.

Universidad de Antioquia (s.f) Antioquia, Colombia. U de A. Recuperado de: <http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/permanencia-estudiantil/iniciativas/cleo>

Universidad de Antioquia (s.f) Presentación de centro de lecturas, escrituras y oralidades (CLEO). Recuperado de:

<http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/permanencia-estudiantil/iniciativas/cleo>

Uribe A., Álvarez D. & Jaramillo J. (2008) De leer, serie radial sobre la promoción de la lectura. *Revista Interamericana de Bibliotecología*. Ene.-Jun. 2008, vol. 31, no. 1, p. 67-83.

Villacañas de Castro S. L. (2013). Una didáctica interdisciplinar de la literatura infantil en inglés. *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 25. 353-373.

Viñao, A. (1993-1994). *Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones*. Historia de la educación, Vol. XII-XIII, P.17-74. Universidad de Murcia, España.

Zaid, G. (2012) *Leer*. Barcelona, España: Océano Travesía.