



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Facultad de Educación

La lectura crítica en el marco de las prácticas socioculturales: hacia una convergencia entre los lectores y la variedad de discursos presentes en el entorno.

Trabajo presentado para optar al título de Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana

STIVEN ANDRÉS MANRIQUE OSPINA

Asesora

PAULINA GÓMEZ ZAPATA

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS Y LAS ARTES
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES Y
LENGUA CASTELLANA
MEDELLÍN
2016**



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

TABLA DE CONTENIDO

1. RESUMEN	7
1.1 Abstract.....	7
2. AGRADECIMIENTOS	9
3. INTRODUCCIÓN.....	11
4. JUSTIFICACIÓN	14
5. PROBLEMA.....	16
6. PREGUNTA PROBLEMATIZADORA.....	19
7. OBJETIVOS.....	20
7.1 Objetivo general.....	20
7.2 Objetivos específicos.....	20
8. CONOCERNOS, ADENTRARNOS Y CONCIENTIZARNOS.....	22
— 22	
8.1 Memoria de una experiencia con la lectura crítica.....	22
8.2 ¿Por qué pensar en la Lectura Crítica?.....	23
8.3 Escenarios que dieron vida a la lectura crítica	26
8.3.1 Vereda Abreíto.....	26
8.3.2 ¡Un nuevo comienzo! Institución Educativa Gilberto Echeverri Mejía.....	31
9. COMO UN CIMIENTO PARA LA CONSOLIDACIÓN DE UNA PROPUESTA HACIA LA LECTURA CRÍTICA.....	39
9.1 Acerca de: La lectura crítica como potenciadora de reflexión y transformación	40
9.2 Referido a: Círculo de lectores David Sánchez Juliao, hacia una lectura crítica.....	44
9.3 En alusión a: La enseñanza de la lectura crítica en la perspectiva de una pedagogía del sujeto. 50	
10. MARCO LEGAL.....	56



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

10.1A propósito de La Ley General de Educación 115.	56
10.2En referencia a Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana del MEN.	66
10.3	Sobre Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje.....	72
11.	COMO UNA VÍA PARA COMPRENDER COMPORTAMIENTOS Y DISCURSOS EN EL AULA.....	75
11.1	Referido a la hermenéutica y a algunos elementos de su historia.....	75
11.2	Interpretación desde la hermenéutica.....	77
11.3	Análisis del discurso.....	83
11.4	Instrumentos de recolección de datos.....	85
11.5	Investigación hermenéutica en el aula de clase.....	90
12.	DEL MODO DE LEER COMO UNA PRÁCTICA SOCIOCULTURAL.....	93
12.1	La lectura en el contexto de la práctica pedagógica.....	102
12.1.1	Con respecto al acto de leer, en el marco de la investigación en el grupo 10° A.....	104
12.2	El maestro, otra noción de lectura en la escuela.....	126
12.2.1	Cierre del presente capítulo.....	131
13.	A MANERA DE REFLEXIÓN: PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS DESARROLLADAS EN EL AULA.....	132
13.1	Porqué enseñar bajo secuencias didácticas.....	132
13.2	La secuencia didáctica, como norte ideal en el aprendizaje.....	133
13.3	Un espacio para pensar mi quehacer pedagógico.....	137
13.4	Importancia de la escritura en el marco de propuestas de lectura.....	148
13.5	Noción e implementación de la lectura en el aula, la mirada de dos maestros de la institución.....	152



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

14.LECTURA CRÍTICA COMO VALORACIÓN, APROPIACIÓN Y REFLEXIÓN DE DISCURSOS Y PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES.	156
14.1 A propósito del concepto “Discurso”.	
.....	¡Error! Marcador no definido.
14.2 Hipótesis previas a esta investigación, sobre la lectura crítica como práctica sociocultural.	
	156
14.2.1 ¿Se puede leer la realidad críticamente?	162
14.2.2 ¿Qué se lee críticamente?	163
14.2.3 ¿Para qué sirve leer críticamente?	164
14.3 Apropiedades de los estudiantes en relación con la lectura crítica	164
14.3.1 Acercamiento a la lectura crítica desde textos escritos.....	165
14.3.2 La crítica desde la lectura en el marco de las prácticas socioculturales.....	174
14.4 Nociones de lectura crítica, emergentes de encuestas aplicadas a los estudiantes en el aula.	
	186
14.5 Como reflexión de mi experiencia de lectura en contextos educativos y en atención a las prácticas socioculturales, una propuesta como marco para enseñar la lectura crítica en el aula.	
	190
15. REFERENCIAS.....	192
16. ANEXOS.....	197
A.	197

LISTA DE ILUSTRACIONES

<i>Ilustración 1. Centro TIC sin concluir en la vereda Abreító.</i>	<i>30</i>
<i>Ilustración 2. Institución Educativa Gilberto Echeverri Mejía.</i>	<i>32</i>
<i>Ilustración 3. Gritos.</i>	<i>101</i>



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

<i>Ilustración 4. Respuesta a la pregunta ¿Qué es leer?.....</i>	<i>110</i>
<i>Ilustración 5. Mundo.</i>	<i>112</i>
<i>Ilustración 6. Implicaciones de la ley 9.70.....</i>	<i>112</i>
<i>Ilustración 7. Alusiva a la frustración de los padres proyectada en sus hijos</i>	<i>114</i>
<i>Ilustración 8. Posibles soluciones</i>	<i>114</i>
<i>Ilustración 9. Respuesta a la pregunta ¿Para qué sirve leer?</i>	<i>118</i>
<i>Ilustración 10. Efectos del mal uso tecnológico.....</i>	<i>120</i>
<i>Ilustración 11. Respuesta a la pregunta ¿Qué lees?.....</i>	<i>124</i>
<i>Ilustración 12. Del peligro de la televisión.....</i>	<i>135</i>
<i>Ilustración 13. Triste realidad.</i>	<i>136</i>
<i>Ilustración 14. Respuesta del profesor R.D*</i>	<i>153</i>
<i>Ilustración 15. Respuesta del profesor E.L*.....</i>	<i>155</i>
<i>Ilustración 16. Dependencia tecnológica.....</i>	<i>176</i>
<i>Ilustración 17. Desigualdad.....</i>	<i>178</i>
<i>Ilustración 18. Calentamiento Global.....</i>	<i>180</i>
<i>Ilustración 19. Mosaico de productos.....</i>	<i>181</i>
<i>Ilustración 20. Trabajos de estudiantes</i>	<i>182</i>
<i>Ilustración 21. Nos estamos envenenando.</i>	<i>184</i>
<i>Ilustración 22 sumisión a la tecnología</i>	<i>185</i>
<i>Ilustración 23. ¿Qué es leer críticamente?</i>	<i>187</i>
<i>Ilustración 24. ¿Qué estrategias utilizas para leer críticamente?</i>	<i>188</i>

1803



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

LISTA DE TABLAS

Facultad de Educación

Tabla 1	105
Tabla 2	116
Tabla 3	122
Tabla 4	126
Tabla 5	167
Tabla 6	183

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

1. RESUMEN

Facultad de Educación El trabajo investigativo que a continuación se presentará, se halla enmarcado en el método hermenéutico, concretamente desde la interpretación y el análisis del discurso, en tanto dicho enfoque facilitó la indagación vinculada al objeto de estudio: La lectura crítica como práctica sociocultural. Ésta se generó a partir de la hipótesis de que los jóvenes en nuestros tiempos no leen de manera crítica.

De acuerdo a lo anterior, fue necesario establecer como herramientas fundamentales, en primer lugar, la lectura como práctica sociocultural y en segunda instancia, el reconocimiento de la lectura crítica, a fin de ser entendidas como medios que posibilitan comprender las acciones sociales, las expresiones culturales y los diferentes discursos. Éstas categorías dieron vía para orientar por buen camino las diferentes acciones pedagógicas (Secuencia Didáctica) dadas en el grupo 10ºA, de la Institución Educativa Gilberto Echeverri Mejía del municipio de Rionegro.

Las actividades desarrolladas estuvieron en consonancia con los planteamientos institucionales y lo estipulado por los documentos legales (Ley General de Educación 115, Los lineamientos Curriculares y Los Estándares de la Lengua castellana), considerando la enseñanza bajo los componentes mencionados: Lectura como práctica sociocultural y Lectura crítica. De este modo, se pudo evidenciar que orientar las acciones y temáticas desde esta perspectiva aviva en los educandos motivaciones, concepciones y una experiencia de lectura más significativa.

Palabras clave: Lectura, Lectura Crítica, Prácticas Socioculturales, Discurso, Enseñanza, Aprendizaje, Contexto, Intertextualidad.

1.1 Abstract



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Critical reading as a social and cultural practice, was framed in the hermeneutical

Facultad de Educación method: the interpretation and analysis of the speech. I was considered as legal

documents: The General Education Law 115, Guidelines and Standards of the Spanish language.

It was a good feeling in this research sensation as determined students of School Gilberto

Echeverri Mejia didn't consider that reading is only decode written texts, they understood the

ability to read human actions, cultural expressions and different discourses. In addition why it

was found that students are attracted by textual background everyday tools: movies, cartoons,

audio, etc., make it possible critical reading activities in the classroom. Similarly, it was evident

that some students are in a stage of literal and inferential reading, and others reached a reading

critically.

Keywords: Critical Reading, Critical, Social and Cultural Practices, Discourse, Teaching,

Learning, Context, Intertextuality.

2. AGRADECIMIENTOS

Facultad de Educación Después de haber atravesado un arduo camino donde experimenté diversas

sensaciones: tristezas, alegrías, angustias, desafíos, desesperanzas, ilusiones y demás, vislumbro un proceso de formación ya culminado. Fueron varios los escenarios y personajes: establecimientos educativos, comunidades, docentes, directivos y estudiantes, que desde luego aportaron a la cúspide de mi formación. A todos ellos mi más sincero agradecimiento.

No obstante, retribuyo mi experiencia y mis conocimientos didácticos, conceptuales, éticos y pedagógicos a mí Alma Mater, permitiéndome de este modo entender y pensar en las diferentes vicisitudes que inquietan nuestra escuela.

Asimismo, no puedo olvidar ese momento en que ingresé por sus puertas, llenándome de satisfacción y complacencia por haber alcanzado ser parte de ella, de ser uno entre muchos, que desea con ansias ser egresado de la Universidad de Antioquia.

De esta manera, llegan a mi mente los recuerdos de compañeros de clase que durante años aportaron algo a lo que hoy soy: llenándome de motivación para nunca desistir en mi sueño de ser un profesional, enseñándome el valor de la responsabilidad y la disciplina, acompañándome en circunstancias positivas y negativas, e igualmente brindándome su amistad. Los rememoro y les gratifico.

Rescato el trabajo de los docentes que me acompañaron en este camino, tanto universitarios como maestros cooperadores en mí práctica, esos que palpitaban en el ejercicio de su labor y que se llenaban de alegría al entrar a un salón de clase. Sin lugar a dudas, a mi profesora de Tesis: Paulina Gómez, que sin sus lecciones, sus guías, sus sermones y sus



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

preocupaciones, el presente trabajo no sería un hecho. De ellos aprendí el significado y la importancia de la educación.

Gracias incondicionales a mi familia, en especial a mis abuelos Flor Alzate y Francisco Ospina, y del mismo modo a mi madre Aidé Ospina que con su dedicación y disciplina forjaron lo que hoy soy; a mis tíos y demás, que con su compromiso hicieron de mí un hombre cabal e íntegro.

A mis hermanos y amigos: Diego Muñoz, Jhon Jairo Ospina, Maycol Ospina y Juan Esteban Quirama que escucharon mis aflicciones y desasosiegos e igualmente celebraron mis logros, porque por medio de ellos aprendí el valor de una amistad incondicional.

En definitiva, agradecimientos a todas las personas que en algún momento me ofrecieron una expresión, me dedicaron una palabra, me brindaron su apoyo y me regalaron una sonrisa.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

3. INTRODUCCIÓN

Facultad de Educación Toda persona se caracteriza por situarse en un entorno socio-cultural, donde se establecen y se conjugan todo tipo de subjetividades y acciones: pensamientos, interpretaciones, estructuraciones, análisis, conclusiones, y demás, que determinan a cada individuo; posteriormente éstas se enlazan y se unifican para dar vida a expresiones culturales.

Por esta razón, surge la importancia de que las actividades pensadas para la escuela vayan en concordancia con ello, determinando los medios y métodos a tener en cuenta, estableciendo dinamismos pedagógicos y didácticos que favorezcan el contexto de los individuos.

Se reconoce de este modo, que el proceso lector está directamente influenciado por esas prácticas y por esas expresiones individuales y comunes presentes en el entorno, conllevando a que cada educando, mediado igualmente por su historia, interprete de un modo particular y se reconozca como un sujeto diferente.

Así pues, leer el mundo es un acontecimiento que nace desde la subjetividad de cada ser y está estrechamente ligada a nuestros saberes previos, a los elementos contextuales y humanos a los que nos hemos sometido a lo largo de nuestra vida. En este sentido, tener en cuenta las prácticas socioculturales para trabajar la lectura crítica en el aula, es sin lugar a dudas, necesario. De la misma manera, estas actividades deben seguir el propósito de fomentar criterios propios y críticos en los estudiantes frente a los diferentes discursos y acontecimientos sociales.

En síntesis, se desea con este trabajo comprender las diversas prácticas de lectura de diferentes tipos de textos en los estudiantes del grupo Décimo A de la Institución Educativa Gilberto Echeverri Mejía, de manera que puedan fortalecer su sentido crítico y reflexivo para valorar y cuestionar su realidad social.

Por lo anterior, se expone a continuación un orden con los capítulos que dieron vida a este trabajo, ellos titulan consecutivamente: “Conocernos, Adentrarnos y

Concientizarnos”: en donde se referencia el por qué pensar en la lectura crítica como práctica sociocultural para mi trabajo de grado. Conjuntamente se presenta una descripción del contexto, de cada uno de los centros de práctica y del grupo en el cual se llevó a cabo la investigación.

Luego: “Como un cimiento base, para la consolidación de una propuesta hacia la lectura crítica”, en este apartado se hace mención de algunos proyectos a manera de antecedentes, que se interesaron por trabajar la lectura crítica en el aula, se exhiben semejanzas y diferencias, acuerdos y desacuerdos, con la intención de establecer cuáles elementos serían de aporte en mi investigación y cuáles no.

Después: “Marco legal”, allí se indaga por la concepción de educación y de lectura que ostentan esferas formales como: La ley General de Educación 115, Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana y Los Estándares del Lenguaje.

Seguido por: “Como una vía para comprender comportamientos y discursos en el aula”, los argumentos expuestos en este capítulo dan cuenta de cómo se efectuaron los análisis a través del Método Hermenéutico concretamente desde la interpretación y el Análisis del discurso.

Posteriormente: “Del modo de leer como una práctica sociocultural”, se analizará y se conceptualizará con respecto a la amplitud que tiene la noción y definición de lectura.

En el capítulo sexto: “A manera de reflexión: Perspectivas pedagógicas y didácticas desarrolladas en el aula”, haré referencia a mi ejercicio docente, la importancia de desarrollar secuencias didácticas y por último mencionaré concepciones de lectura propias de algunos docentes de la Institución donde se investigó.



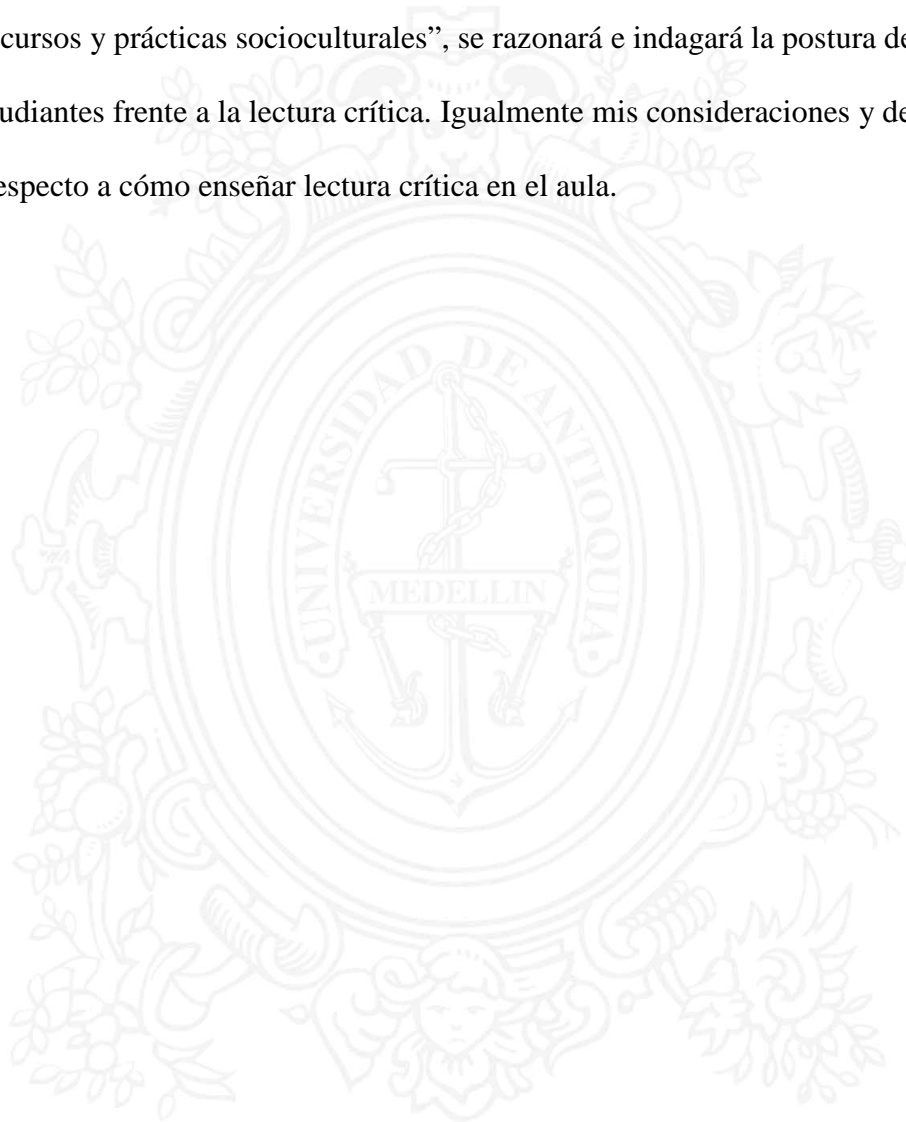
UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Consecutivamente: “Lectura crítica como valoración, apropiación y reflexión de

discursos y prácticas socioculturales”, se razonará e indagará la postura de los

Facultad de Educación estudiantes frente a la lectura crítica. Igualmente mis consideraciones y de algunos

autores, con respecto a cómo enseñar lectura crítica en el aula.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

4. JUSTIFICACIÓN

Facultad de Educación Con la preeminencia de haber podido estar en contacto con la enseñanza a lo largo de mi vida como estudiante, teniendo además el privilegio de pertenecer ahora al campo de la educación, y en última instancia, desde mis prácticas tempranas contar con la satisfacción de ir a la escuela en calidad de docente, me permití llegar a la conjetura de que gran parte de los estudiantes no cuentan con el suficiente sentido crítico como resultante de sus lecturas, o que en definitiva, ignoran o no ponen énfasis en las dificultades que se presentan a diario en su entorno local y global.

Teniendo esto como garantía, quise identificar el porqué de su no posicionamiento crítico; para responder dicho cuestionamiento se recurrió como ya se dijo, a temáticas propias de su entorno, en este caso a textos que apuntaron a: tecno-dependencia, tergiversación de la información en los medios televisivos, alocuciones políticas y económicas, arengas religiosas, problemáticas en la administración de la salud, y otras más. Entendiendo entonces, que la educación no se orienta directamente en lo académico, sino que debe favorecer espacios que en efecto soporten y beneficien una formación íntegra y completa; concibiendo además, la lectura como un acontecimiento que no se encierra solo en la mera decodificación o la simple comprensión, es decir, que por medio de la lectura la escuela trabaje para que el estudiante, a partir de sus propias perspectivas, entienda su realidad, logre conversar con ella y esté capacitado para avivar posibles soluciones.

Este ideal de lectura crítica como práctica sociocultural, se pone en marcha como mecanismo que revalida esa noción de lectura invisibilizada a menudo en la escuela, con el



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

argumento de propiciar espacios que garanticen personas con carácter político ante los diferentes acontecimientos sociales.

En este sentido hablar de prácticas socioculturales y de lectura crítica como derivación, exige que los establecimientos educativos se comprometan a integrarlas entre sus planes, bajo el propósito de una formación vinculada a su realidad contextual y no únicamente a intereses propios de cada una de las ciencias exactas.

Este trabajo es importante en la medida en que aporta a la discusión sobre las definiciones que se tienen de lectura en el ámbito escolar, por tanto se presenta el enfoque sociocultural como un direccionamiento que propende por la formación del estudiante como un ciudadano participe en los diferentes acontecimientos resultantes en su entorno. Igualmente, la presente indagación cobra relevancia por la lectura y su lugar en el ámbito de las prácticas pedagógicas desde ciertas configuraciones didácticas, todo ello se reflexiona dentro del trabajo con miras efectivamente a hacer una valoración, pero además a aportarle herramientas al docente para que pueda implementar elementos de la lectura crítica y logre que estén ligados a problemáticas sociales que vive el estudiante en su cotidianidad, asimismo se busca que dicho concepto tenga un lugar presente y real en las condiciones cotidianas de la gente.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

5. PROBLEMA

Parfraseando a Barthes, citado por Didier Álvarez (2002), menciona que en cualquier parte, acontecimiento, discurso y demás, hay texto, bien sea de carácter escrito, visual, material, simbólico, etc. (p. 142), en este orden de ideas, queda claro que la lectura es un acontecimiento que no se encierra únicamente en leer letras, por tal razón medios como la televisión, el internet (redes sociales, blogs, y demás), la música, la literatura, el arte, la publicidad y asuntos tan cotidianos como las alocuciones de un ciudadano del común, y en suma toda expresión cultural y social, son eventualidades que una persona puede leer y por ende compararlo con su realidad, con otros acontecimientos o textos, y en suma, tomar una posición frente a ello, reconociendo las lógicas de producción de un texto en razón de un contexto y su historia, estableciendo diálogos entre lo que expresa el texto y lo que comprendo, analizando y posibilitando escenarios para la discusión y la toma de posición, generando vínculos con otros textos, estableciendo diferencias y semejanzas, y demás, que en conjunto hacen parte de lo que es leer críticamente.

Durante mi experiencia en instituciones educativas, tanto en calidad de estudiante como de maestro en formación, he percibido que la preocupación radica en sacar promociones de estudiantes que estén capacitados en carreras técnicas: mecánica industrial, ebanistería, electricidad, fundición, etc. Donde aparentemente se les facilitará su mundo laboral y por tanto sus condiciones de vida. La preocupación por una lectura entre-líneas, consciente, reflexiva, analítica y crítica de cualquier tipo de texto: escrito, auditivo, visual, cotidiano, cultural, etc. Ha pasado, en el mejor de los casos, a un segundo plano. Este argumento no es general, parto de la



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

conjetura de que en efecto, si hay establecimientos donde los maestros enfatizan en la parte crítica.

Con respecto a la escuela, en muchos casos hay problemáticas en el diseño didáctico para que la lectura crítica efectivamente tenga un lugar en el aula, igualmente en su consolidación en el orden de lo práctico, haciéndose por lo demás evidente la falta de asociación que existe entre los contenidos escolares y los contenidos de la vida real. Así pues, con la premisa de que uno de los desafíos de la escuela es formar en ciudadanía, resulta relevante repensar la lectura crítica en el aula, pues sucede que nos volvemos lectores instrumentales pero somos incapaces de leer nuestra propia realidad, a este respecto, una amplia concepción de lectura que abarque no solamente textos escritos sino también textos visuales, audiovisuales y demás, permitiendo visualizar e interpretar diversos acontecimientos sociales claves a la hora de pensar en lectura crítica como práctica sociocultural. En este sentido, resulta necesario recapacitar sobre una transformación que sea conveniente para el abordaje de la lectura crítica, debido a que desde la misma escuela se vienen presentando imprecisiones a la hora de definirla, tal es el caso de algunos maestros de la Institución Educativa Gilberto Echeverri Mejía que definen el concepto en mención de la siguientes maneras: *“Entender un texto con el cual se tiene contacto”*, *“Relacionar lo que se comprende con otros textos”*, *“Lograr construir una opinión sobre un texto con el cual se tiene contacto”*, sosteniendo a la vez que es un evento que sirve para *“Divertirse y comunicarse”* atribuyéndole a la lectura un carácter de pasatiempo, distracción y ocio; abandonando por demás, respuestas como: *“Comprender asuntos de la vida diaria”*, *“Para entenderme mejor como ser humano”*, *“Para entender su realidad”*, *“Para participar en la comunidad en que vivo”* etc. que están más liadas a una perspectiva

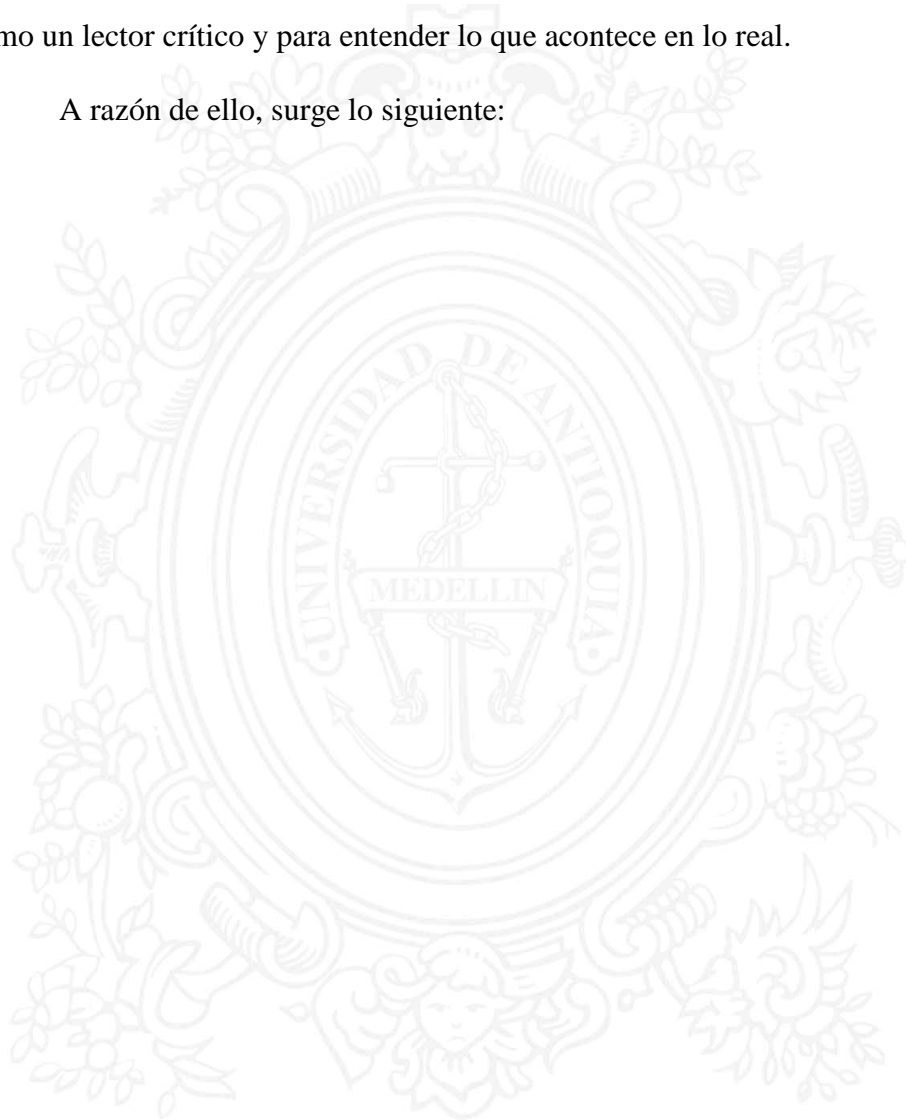


UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

sociocultural y que sin lugar a dudas son componentes necesarios para consolidarse como un lector crítico y para entender lo que acontece en lo real.

A razón de ello, surge lo siguiente:



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

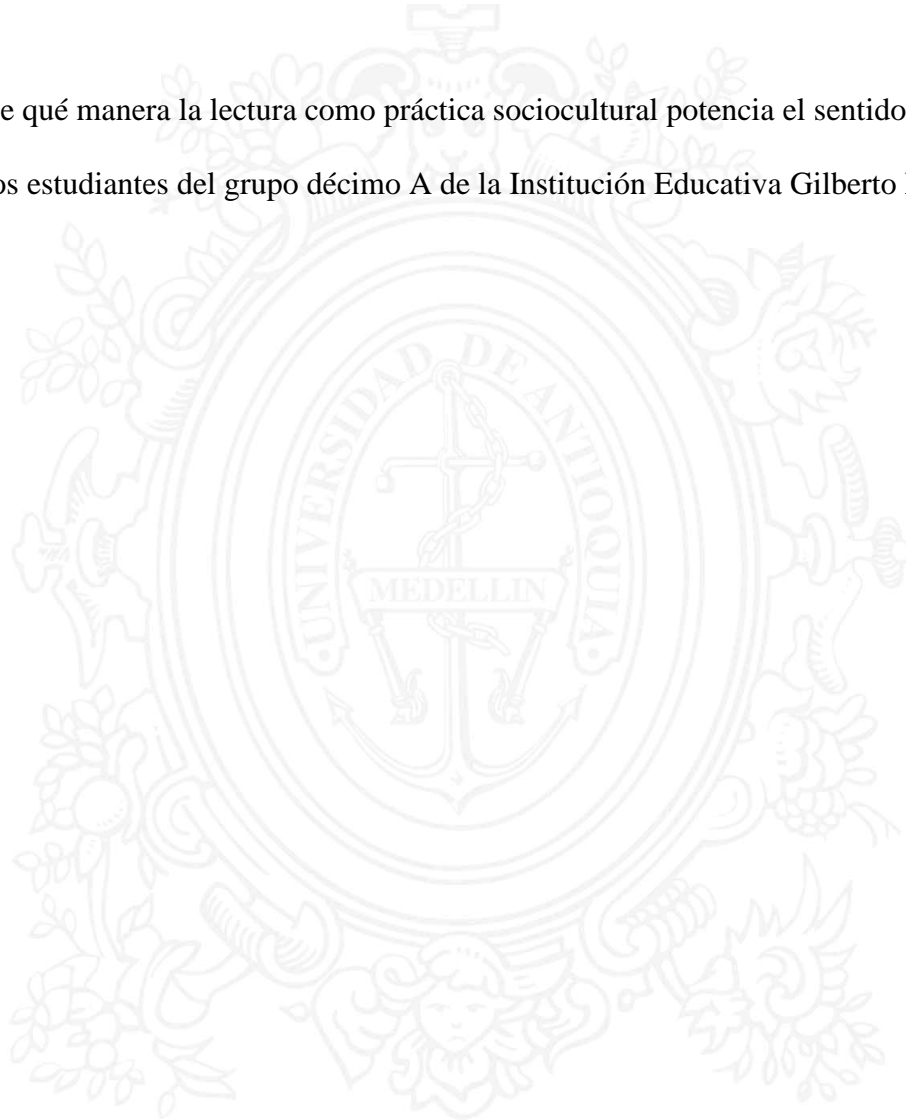
1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

6. PREGUNTA PROBLEMATIZADORA

Facultad de Educación ¿De qué manera la lectura como práctica sociocultural potencia el sentido crítico y reflexivo en los estudiantes del grupo décimo A de la Institución Educativa Gilberto Echeverri Mejía?



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación **7.1 Objetivo general**

7. OBJETIVOS

Comprender las diversas prácticas de lectura de diferentes tipos de textos en los estudiantes del grupo décimo A de la Institución Educativa Gilberto Echeverri Mejía, de manera que puedan fortalecer su sentido crítico y reflexivo para valorar y cuestionar su realidad social.

7.2 Objetivos específicos

A partir de cada uno de estos propósitos se construirán los capítulos de triangulación de la información en donde asuntos conceptuales, datos e interpretaciones forjarán los resultados y permitirán reconocer los hallazgos.

- Reconocer las características de las prácticas socioculturales de lectura presentes en los profesores y estudiantes del grado décimo A de la institución educativa donde se desarrolla la investigación.
- Reflexionar sobre las perspectivas pedagógicas y didácticas en relación con la lectura crítica como práctica sociocultural desarrolladas e implementadas en el trabajo escolar para el grado 10 A.*¹

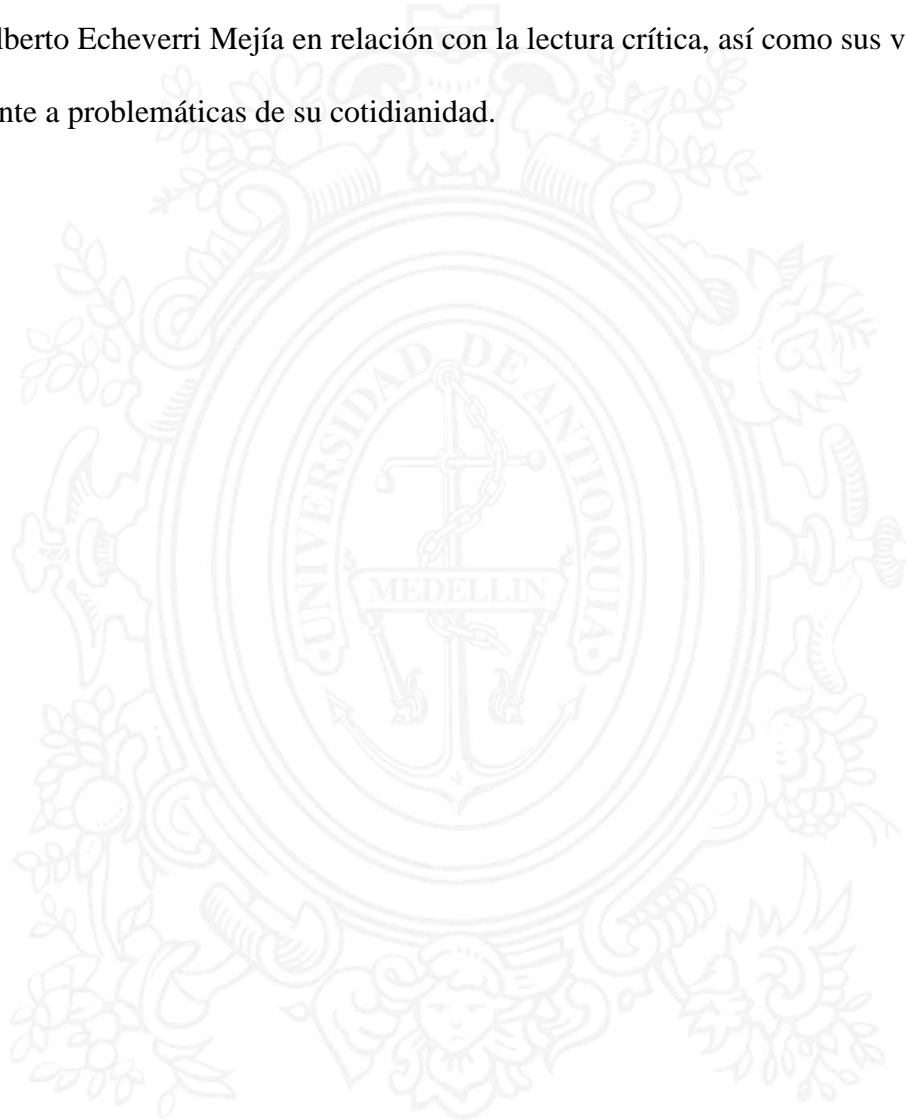
¹ Los objetivos de la intervención didáctica se encuentran en la secuencia didáctica hipervinculada en la página 131.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

- Identificar las apropiaciones de los estudiantes de 10 A de la Institución Educativa Gilberto Echeverri Mejía en relación con la lectura crítica, así como sus valoraciones frente a problemáticas de su cotidianidad.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

8. CONOCERNOS, ADENTRARNOS Y CONCIENTIZARNOS

—La educación de las masas se hace absolutamente fundamental entre nosotros.

Educación que, libre de alienación, sea una fuerza para el cambio y para la libertad. La opción, por lo tanto, está entre una "educación" para la "domesticación" alienada y una educación para la libertad. "Educación" para el hombre–objeto o educación para el hombre–sujeto

Freire, 1970, p. 34.

8.1 Memoria de una experiencia con la lectura crítica

En mi paso por el colegio tuve la oportunidad de hacer lectura de diferentes escenarios y entes: la institución, los directivos, textos escritos e incluso asuntos relacionados con mi cotidianidad y con mi familia; quizás para ese entonces no reconocía teóricamente, pero sí desde la experiencia, que todo lo que veía a mi alrededor era observable, leíble y analizable. De esas lecturas recuerdo que, como casi todo ser humano lo hace, comprendía algunas, extraía lo que para mí era factible y posible en otras, llegando a variadas conclusiones.

Puedo decir que fui un chico observador, a veces reflexivo, otras veces no. En alusión a esos encuentros podría decir que fueron de alguna manera permeados por las conclusiones ajenas, opiniones de personas cercanas y lejanas, por los medios de comunicación, en suma, todo lo que tenía en mi mente estaba directamente ligado con lo que me proporcionaba el medio.

Con relación a las lecturas de corte literario, de chico, tuve la experiencia de leer a medias, de leer y al final no entender nada, recuerdo que extraía desde la web los personajes principales y la trama de la historia de las obras propuestas por el maestro. No siempre me



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

interesé por lo que había entre líneas, en conclusión, mi mente y mi disposición estaban por momentos alejadas del asunto en cuestión.

Con relación a las lecturas de corte audiovisual, tuve sensaciones superficiales en mí cuando veía las noticias y algunos programas televisivos. Sin embargo, observaba y en la medida en que transcurría el tiempo iba encajando en una aglomeración de personas que no se interesaban por hacer discusión frente a los discursos de los diferentes medios.

Al respecto considero que mi paso por la universidad, ciertos profesores y determinados cursos, me posibilitaron entender que no todo pasa porque sí, que los acontecimientos no ocurren al azar, que nuestros comportamientos tienen una razón, que hasta los más pequeños fenómenos de la sociedad poseen grandes implicaciones, que el gobierno actúa siempre bajo un objetivo y que los textos que buscan demandar dichas problemáticas, no están exclusivamente pintados o escritos para decorar una casa, biblioteca o un museo.

8.2 ¿Por qué pensar en la Lectura Crítica?

La inquietud por saber cómo leen los chicos sus contextos, lo -que les ocurre, lo que sucede en el mundo, lo que hay en frente suyo: avisos publicitarios; arengas políticas, religiosas, de personas naturales, discursos radiales o televisivos, discursos escritos en cuentos, novelas, ensayos, columnas, etc. emergió en la *Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades y lengua castellana*, específicamente en cursos como: Teorías, Currículo y Contexto Educativo; Sujeto y Educación; Proyecto de Semiótica; Ensayo; Políticas públicas, Legislación Educativa y muchos otros espacios de formación, que me permitieron sumar teorías; ayudaron a que diera nuevas lecturas, más abiertas, pero a la vez más profundas de lo que veía. Conjuntamente las



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

prácticas tempranas se convirtieron en la base para que mi interés por la lectura crítica tomara fuerza, debido a que fui testigo de cómo los chicos en ocasiones no hacían ningún esfuerzo por analizar, por tomar una postura y por hacer reflexiones de textos leídos y/o contruídos en clase o concernientes a su cotidianidad.

Asimismo, debo reconocer que mi interés por la lectura crítica desde diferentes tipos de textos nació también de mi historia, de mi pasar por el mundo, de ver las injusticias que se cometen en la sociedad, de la opresión de las instituciones de poder, tal vez por el dominio de algunos, por la influencia de otros o por nuestra ignorancia y carencia de construcciones argumentativas y comprensivas de acontecimientos reales.

Haciendo memoria, recuerdo que cuando ingresé por primera vez a una establecimiento formativo en calidad de docente en formación, específicamente a La Institución Educativa José María Córdova de Rionegro, hice un traslado al pasado, visualicé el instante cuando estuve sentado al frente, en el pupitre, con lápiz y cuaderno en mano, rodeado de chicos y chicas de mi edad; recordé cuando hacíamos carteleras para decorar el salón y el colegio, cartulinas llenas de letras y colores que llamaban la atención en el momento de colgar; remembré igualmente, que mientras las elaborábamos pensábamos en ese número que nos asignarían, esa calificación cuantitativa por nuestro esfuerzo. En reducidas ocasiones hice una reflexión consciente del contenido que habíamos puesto en ese papel, tal vez por pereza, quizás por ignorancia, acaso por indiferencia o seguramente por carencia de alguien que me guiara en ese proceso.

Recordé al mismo tiempo, cuando el maestro de lengua castellana de La Institución Educativa Domingo Savio, nos insistía con textos que en su mayoría estaban cargados de temáticas políticas y de influencia económica, llegué a creer que evadía lo correspondiente al currículo, tal vez temas ligados a la sintaxis del español, por dictar lo que a él se le ocurría y



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

antojaba. Si bien, la materia no era totalmente de mi agrado, quizá porque el maestro tampoco lo fue, debo reconocer que él sí abrió espacios para la discusión y socialización de textos, siempre con la idea de hacer críticas constructivas alrededor de los temas propuestos. Estos encuentros permitieron potencialmente discutir a partir de la lectura de imágenes, hubo momentos en los que las películas tomaron acción, y de una u otra manera, empecé a rescatar elementos significativos que posteriormente me servirían para reflexionar frente a mi entorno.

Estos instantes llegaron a mi mente al ver el colegio, los directivos, al ponerme en los zapatos de los estudiantes, me percaté de que la visión que antes tuve de mis profesores no era cierta, al menos no mayoritariamente. Comprobé que el educador no es perfecto y que como dicen coloquialmente: “*no nos las sabemos todas*”, pensé que simplemente somos guías en el camino hacia el aprendizaje.

De otro lado, debo reconocer que en algún momento hubo hechos que jamás comprendí, llegué incluso a creer que todos éramos netamente correctos y que nuestras acciones casi siempre iban en pro de ayudar a las personas; supuse además que los maestros éramos tal vez el mejor modelo para todo niño; que los policías no infringían la norma; que en los hospitales el bienestar de cualquier paciente era lo primordial. Posteriormente descubrí que existen numerosos matices en nuestra conducta humana, tales como: que la ley no siempre es justa, es vulnerada y sobornada; que el acceso a la salud no es para todos como reza en las leyes colombianas; etc.

Durante estos procesos de reflexión y cuestionamientos de los órdenes establecidos, empecé a asumir una postura distinta, se perfilaba la posibilidad y la necesidad imperiosa de instituir una forma de ciudadanía pensando en aportar en la transformación de estas condiciones;

partiendo de la idea de que es desde nuestros pequeños actos, que contribuimos a que se transgreda la norma o a que se cumpla a cabalidad.

De éstas circunstancias nació el hecho de que empezara a interesarme por la lectura crítica, buscando fortalecer este aspecto no solo en mis estudiantes, sino también en mí, de caminar con ellos a un espacio donde reflexionáramos acerca de lo que nos acontecía, de lo que nos afectaba y de lo que perturbaba al prójimo, con el propósito de aprender que todo tiene un por qué y una razón.

8.3 Escenarios que dieron vida a la lectura crítica

8.3.1 Vereda Abreíto.

Cuando empecé a hacer la búsqueda de un centro para mi práctica pensé en espacios no escolares: hospitales, cárceles, bibliotecas, internados infantiles, etc., creí en lo provechoso que podrían ser estos lugares para dar cabida a lecturas que conllevaran y suscitaran la crítica.

Me basé en la hipótesis de que eran espacios donde las personas podrían estar más dispuestas para dicho trabajo, pues no iban a estar presionadas por ese profesor que en la escuela a muchos atormenta en sus intenciones de cumplirle al currículo, por esa planilla de notas que mide cuantitativamente los conocimientos de unos sobre los aprendizajes de otros, por esa estructura física que regula y controla los cuerpos. Me pensé como ese maestro que día a día fortalece sus estrategias, con el fin de mediar su enseñanza en la escuela de forma creativa, maestro que se convierte en ejemplo a seguir para los estudiantes y me pensé como esa luz que ilumina y se ilumina a sí mismo para comprender mejor el mundo.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Así pues, me dirigí a la biblioteca de la Universidad Católica de Oriente,

ubicada en el municipio de Rionegro, Antioquia, allí tuve la oportunidad de

conversar con Amalia Castaño, su directora, le conté de mi interés de favorecer

lecturas que conllevaran y suscitara la crítica. El objetivo consistía en que los participantes

llevaran sus lecturas al exterior, es decir, que las pusieran en concordancia con la vida real, con

su cotidianidad y con su entorno.

Allí aparece la propuesta de unirme a un plan que ella lideraba en la vereda Abreíto, en

donde residía y en la cual tenía el cargo de Delegada de la junta de acción comunal. Me hizo

saber que en este proyecto se buscaba ofrecer cursos que fortalecieran aspectos académicos de la

vereda, debido a la carencia de institución educativa en aquel lugar.

De inmediato lo consideré, pues era lo que estaba buscando en ese momento, un espacio

que no estuviera condicionado por formalidades estatales y que por el contrario, las personas

acudieran allí sin ningún tipo de obligatoriedad. Quería que mi propuesta de trabajo de grado se

constituyera en un encuentro académico y vital con otros escenarios que también propiciaran

procesos formativos y con públicos que manifestaran su interés por aprender, aún sin las

presiones escolares.

Así pues, la propuesta de construir espacios para la reflexión y el debate por medio de la

Lectura crítica como Práctica Sociocultural, se dirigió a las personas de la comunidad de la

vereda Abreíto del municipio de Rionegro, buscando provocar posiciones críticas frente a

situaciones que emergían a su alrededor: políticas, económicas, educativas, religiosas, sociales y

demás. La propuesta en un inicio apuntó a todas las edades, pero fueron sólo algunos jóvenes

quienes se interesaron.

1803



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Así pues, sin un público numeroso, decidí seguir con mi iniciativa, pues no tenía nada para perder, pero si mucho por ganar, ganar unas cuantas personas que se decidieran por otro tipo de procesos formativos.

Sinceramente construí un sinnúmero de conjeturas, deduje que las personas de la comunidad se iban a sentir muy atraídos por mi propuesta y que de inmediato iban a responder al llamado; consideré que mi objetivo, mis propósitos y mi visión al respecto serían compartidos por todos, debido a su carácter cotidiano. Siendo más ambicioso decidí, por sugerencia de Amalia Castaño, proponerles a estudiantes de grados: 9º, 10º Y 11º de diferentes instituciones del municipio, hacer su alfabetización auxiliando mi proyecto de lectura crítica.

Al respecto, realicé algunas visitas a diferentes instituciones: Escuela Normal Superior de María, I.E José María Córdova, I.E. Liceo Concejo el Porvenir y la I.E. Barro Blanco, allí interactué con algunos estudiantes y les comenté de la propuesta, en cierto momento unos se vieron interesados, pero al expresarles que debían capacitarse pedagógicamente durante dos semanas (propuesta de una anterior asesora de tesis), muchos desistieron de la idea y la ignoraron.

En síntesis me frustré con esta invitación, no fui atendido de la mejor manera en algunas de las instituciones. Cuando me abrieron las puertas, la intención de participar en el proyecto por parte de los alumnos, fue nula. Concluí entonces, que no querían más cargas académicas o que simplemente me faltó desarrollar una mejor estrategia para convencerlos. Pensé igualmente, que la idea de contar con estos estudiantes, se alejaba de mi objetivo, simplemente estaba atendiendo a intereses ajenos a mi propuesta, razón por la cual decidí desistir de la convocatoria.

Luego de esto y teniendo en cuenta que el Centro TIC, en el que se presumía iba a trabajar no estaba construido aún, establecí contacto con Héctor Fabio Ochoa delegado de



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

infraestructura en la junta de acción comunal de Abreíto y concejal del municipio de Rionegro, que aprovechando su condición, hablaría con el rector del colegio Barro blanco (El más cercano a la vereda), para buscar la posibilidad de que se abriera un espacio, para trabajar con la comunidad mientras se concluía la construcción de dicho centro. Nunca se concretó nada.

Ulteriormente se me abrió un espacio de aproximadamente cinco semanas, para realizar algunas intervenciones con chicos y chicas de la vereda pertenecientes al grupo juvenil liderado por el Delegado de cultura, el señor Andrés Monsalve. Con ellos trabajé la crítica, acudiendo solo a textos escritos y cotidianos, debido a la imposibilidad de contar con herramientas que posibilitaran dar otras lecturas alusivas a la música, los videos, las imágenes digitales, y otros.

A partir de las diferentes actitudes de los muchachos y con la ilusión de que pronto trabajaríamos en el Centro TIC, establecí junto con ellos un posible plan de trabajo, obviamente sin dejar de lado las necesidades que en el entorno circundaban: esas concernientes a asuntos de violencia, drogadicción, abuso, etc. Fue así como sugirieron propuestas para la proyección de películas como: Desde mi cielo (2009) y Cicatrices del engaño (2014), asimismo, documentales de variados temas: Nasa: Documentos Clasificados <Discovery Max> (2013), ¿Por qué los colombianos somos pobres? (2011); y claro está, había un escenario de reflexión para la literatura: Los dos reyes y los dos laberintos de Jorge Luis Borges (2011); Espantos de Agosto de García Márquez (1997) y La noche de los feos, en el libro Cuentos de Mario Benedetti (1988).

Lo anterior se completó con actividades lúdicas sugeridas por ellos: chocolate de lectura, mural de pintura, obra de teatro, el baño de lectura, la hora del cine.

Por otra parte, teniendo presente las dificultades, es primordial traer a colación que durante esta intervención hubo dos inconvenientes notables, el primero: la deserción de muchos

de ellos, tanto así que al final tan solo asistieron tres personas, llevando mi propósito investigativo al declive; y el segundo, que el espacio en el cual desarrollábamos nuestras lecturas se encontraba rodeado de ruidos que venían de la cancha y del olor que provocaba el consumo de marihuana de algunos jóvenes.

Reconozco igualmente que para ese momento no contaba con las suficientes herramientas (útiles) para ofrecerles a los chicos un espacio ameno, donde se sintieran atraídos. Si bien era una vereda y había espacios verdes muy agradables para trabajar, es fundamental recalcar que el invierno por el cual se atravesaba en ese momento no permitía que saliéramos de un pequeño y sucio kiosco contiguo a la cancha; de la misma manera porque los encuentros eran en las noches, debido al horario de ellos, así que había más posibilidades de lluvia.

Debo mencionar, frente a esta situación que hasta finales de 2014, en la vereda Abreíto, no se contaba con un aula que facilitara el proceso, es decir el Centro TIC no tuvo avances significativos en su construcción.

Bajo estas condiciones, todas esas actividades que se tuvieron en cuenta en un inicio para un posible desarrollo durante determinado periodo de tiempo, tuvieron que ser suspendidas, pues aunque teníamos bastantes ganas de trabajar, se hacía imposible físicamente, pues no contábamos



Ilustración 1. Centro TIC sin concluir en la vereda Abreíto.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

con los requerimientos: Video Beam, Fotocopias, Espacio físico y demás, necesarios para ponerlos en marcha.

Lo vivido en esta vereda me dejó como experiencia que no todo es color de rosa y que aunque tirar la toalla sea la salida más fácil, intentarlo una vez más, también puede ser un medio para hacer frente a esas dificultades que se presentan en nuestro trayecto. Consideré además, que un docente no nace, se hace, por tanto esta experiencia, aunque fallida, aportó de gran manera a mi configuración como maestro.

Solo restó esperar un poco más, para adentrarme en una nueva experiencia.

8.3.2 ¡Un nuevo comienzo! Institución Educativa Gilberto Echeverri Mejía.

A propósito de esta nueva etapa, recalco que el principal motivo por el cual decidí buscar este centro educativo, se debió a que en la anterior experiencia tuve diversas dificultades por la ausencia de materiales para trabajar, por el hecho de que no se contara con un número de personas considerable, pero sobre todo, porque no había acceso a un espacio físico donde pudiera ubicarme con los participantes que habían. De todas maneras, el objetivo principal de trabajar la lectura crítica como práctica sociocultural, siguió en pie.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

En cuanto a generalidades de esta Institución, es importante mencionar que se encuentra ubicada en la vereda Cabeceras en Rionegro y fue fundada inicialmente, en

1993, bajo el nombre de Institución Educativa Cabeceras. Posteriormente, el 20 de Julio de 2003 se concedió el nombre que lleva actualmente, con respecto al grado 10 -A, había



37 estudiantes, 25 mujeres y 12 hombres.

Por otra parte, es significativo traer a colación asuntos referentes a las relaciones humanas que conocí en el sector. Primero, expresar que acudí en calidad de cliente

a dos cafeterías ubicadas a las afueras del colegio, allí tuve la oportunidad de conversar con

Ilustración 2. Institución Educativa Gilberto Echeverri Mejía.

algunas personas que me hablaron con respecto a la tranquilidad del lugar y del reducido índice de drogadicción y de violencia.

Me hicieron saber además, que el hobby preferido en los jóvenes de la zona, era ver los partidos de fútbol del Club Atlético Nacional, los cuales tienen como lugar de encuentro una fonda vecina a la cafetería; allí estos hinchas tocan sus bombos y platillos para alentar al equipo de sus amores. Al parecer y según algunos de los habitantes de la vereda, muchos de sus integrantes pertenecen a la Institución Educativa Gilberto Echeverri Mejía. Asimismo, los lugareños expresaron que las riñas no son constantes y que la tranquilidad reinaba en este espacio.

1803



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Dicen algunos campesinos que la vereda contó en su momento con gran cantidad de espacios verdes, que se aprovechaban los fines de semana para reunir a la familia, para hacer actividades lúdico- recreativas, "sancochos" y demás. Pero que actualmente el desarrollo los ha opacado. Al respecto, pude constatarlo en el tiempo que realicé mi práctica en ese lugar, pues dicho escenario se caracterizaba por la presencia de condominios y fincas de personas adineradas.

Ahora bien, considerando el contexto institucional me parece importante hacer mención del PEI (Proyecto educativo institucional) documento que se supone, por ley, debe estar redactado de manera clara destacando cuál es la metodología aplicada, objetivos, funciones de los maestros y demás directivos. Al respecto debo decir que alrededor de cuatro semanas, el Director de la institución estuvo confirmándome sobre su entrega, pero desafortunadamente siempre alegó impedimentos. Al notar sus evasivas y al no poder reunirme con este agente, decidí hablar con el Coordinador del establecimiento, quien me proporcionó el manual de convivencia y me informó que el PEI no lo tenía en su poder. Días después se me informó que éste no estaba redactado en un solo módulo, y que habían 6 tomos que juntos conformaban dicho documento.

Dado lo anterior, hice una revisión general de estos módulos y descubrí que poco tenían que ver con lo que yo necesitaba o con lo que conocemos como un Proyecto Educativo Institucional, encontré temáticas varias: dibujos, textos y fotografías representativas de estudiantes y profesores; hallé igualmente propuestas de maestros de distintas áreas para favorecer el trabajo en el aula; etc. En suma, lo evidenciado allí no tenía la mínima cercanía al P.E.I, al menos no en su estructura. Dejando entredicho, a mi parecer, la poca importancia que éste tiene para los dirigentes del lugar.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Sin más, decidí dar una mirada al Manual de Convivencia (1999) de la Institución, específicamente a la MISIÓN. Al respecto, lo analizado en el documento y en

paralelo con mis observaciones en el colegio, podría decir que la institución cumple y se esmera por concretarlo.

La Institución Educativa Gilberto Echeverri Mejía, propende por una educación integral, inclusiva, de calidad para la formación del ser a través del fortalecimiento de valores y desde una pedagogía basada en la filosofía de la No violencia, en completa armonía con la naturaleza, posibilitando así, el pleno desarrollo de la persona, la familia, la sociedad, y el progreso de la región” (p. 16).

Teniendo en cuenta la anterior cita, debo decir que al menos en las clases de lengua castellana del profesor Milton Mejía (maestro cooperador) si hubo un fuerte énfasis en ese fortalecimiento de los valores, resaltando a menudo el respeto por los demás y ahondando fuertemente en el comportamiento ideal que deben tener los estudiantes para con la sociedad.

En afinidad con la VISIÓN; me permito parafrasear: se deja entrever de igual manera que la institución le apuesta a un camino o a un medio que tenga como fin último la No-violencia; una No-violencia cuya base metodológica se ampare en procesos de desarrollo: inclusivo, social, afectivo y competencias básicas: científico- tecnológicas, ciudadanas y laborales (p.16). Al respecto, conviene decir que la institución efectúa cabalmente con este objetivo, teóricamente cumple, desde lo que he evidenciado como investigador, apuntan a una educación en pro de seres con calidez humana y el fortalecimiento de las relaciones entre individuos, con temáticas que siempre apunten a este fin.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Para finalizar, con respecto al asunto laboral propuesto en la visión, es preciso

indicar que la Institución cuenta con media técnica, de tal modo que los alumnos se

verán aparentemente beneficiados con un perfil técnico para desenvolverse en una sociedad. Es relevante mencionar que fui testigo cuando en momentos los directivos llevaron propuestas para vincular a los estudiantes en cursos ofrecidos por el Sena, atendiendo a aquellos y aquellas que no se encontraban satisfechos con las modalidades ofrecidas por el colegio.

En correspondencia a lo anterior, desde la Misión y la Visión practican en cierta medida con lo estipulado.

8.3.2.1 Referente al diagnóstico.

Encaminado en esta nueva experiencia, decidí por recomendación de la asesora de trabajo de grado: Paulina Gómez, un espacio de dos semanas donde mi única función como investigador, fuera la de observar: las clases, la institución, la vereda y la comunidad, se propuso también hacer una lectura con un posterior análisis, con el objetivo de rescatar asuntos concernientes a la lectura crítica, asimismo, de la posición de los chicos con relación a ese concepto y ulteriormente empezar a considerar cuales podrían ser los temas a trabajar en adelante.

Durante este período, observé cómo algunos estudiantes se encargaban de pedir silencio a quienes fomentaban desorden e indisciplina; otros animaban a esos compañeros que tímidamente balbuceaban al hacer una lectura, para que se decidieran a intervenir en voz alta las letras de los textos propuestos. Concluí que estos acontecimientos iban a ser de gran valía para trabajar con ellos, pues el hecho de tener unos cuantos estudiantes que se preocuparan por los demás daba cuenta de un proceso formativo que iba en beneficio de todos.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Noté también que estos estudiantes son muy indecisos a la hora de darse una nota con respecto a un trabajo propio, algunos manifestaban que lo ideal era que el maestro lo hiciera, pues según ellos, no contaban con el criterio para valorarse de manera cuantitativa.

Dicho diagnóstico, me permitió considerar que los estudiantes son superficiales a la hora de hacer una apreciación o un juicio con respecto a una lectura, tal es el caso de las caricaturas¹ ofrecidas para este encuentro, se notó que leen explícitamente y que en reducidas ocasiones intentan ahondar en el texto, la mayoría de ellos hicieron una descripción vana de la imagen correspondiente.

Con esta situación, asumo que la tarea del docente es guiar a los estudiantes en sus lecturas, de modo tal, que adquieran las suficientes herramientas para interpretar las imágenes, reconocer intencionalidades de los autores, apropiarse de asuntos concernientes a su realidad social, a su historia, etc., pues es difícil hacer una lectura crítica de un texto desconociendo su contexto.

Dejando de lado lo anterior, cabe señalar que en mi proceso educativo, tanto en la escuela, como ahora en calidad de docente en formación, nunca había presenciado una relación entre maestro y estudiante, donde las constantes fueran la camaradería, el respeto entre ambos, el cumplimiento con las clases y con los contenidos propuestos, el humor y la rigurosidad; como los experimenté en este tiempo con el profesor Milton Mejía y el grupo décimo A, percibí cómo los alumnos disfrutaban de sus clases. En concomitancia, el maestro creaba espacios para que los escolares se rieran, trabajaban ardua y rigurosamente, estuvieran atentos, además, daba algunos minutos para que conversaran cuando el trabajo había requerido mucho esfuerzo, o para que el

² A partir de la página 85 se explican mejor las actividades mediante las cuales se elaboró el diagnóstico.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

tiempo no se volviera monótono. Sin lugar a dudas, era un maestro que disfrutaba de su quehacer. Lo traigo a colación, pues me parece muy valioso que los chicos no se aprovechen de su soltura, al contrario parecían valorar la metodología aplicada por el educador.

Para finalizar, me parece importante hacer alusión de manera concreta, a algunas de las inferencias obtenidas en esta primera etapa, referido a las posturas críticas de los estudiantes. Al respecto es importante señalar, basándome en las constantes (al menos hasta el momento de la construcción de este capítulo) que en efecto se encuentran en una etapa donde sus análisis se posiciona más en el aspecto superficial y literal, que en una lectura entre líneas, si bien hacen inferencias, no hay una evidencia clara que demuestre que salen y entran al texto de manera constante para establecer una postura propia, es decir, no son lectores intertextuales, de manera que tampoco son críticos.

Con lo ya mencionado, cuando se refleja en los estudiantes un intento por hacerlo (leer intertextualmente), de salir del texto para verlo desde fuera y retornar posteriormente a él, resulta que se quedan en el exterior y ahí se encaminan en acontecimientos cotidianos: violencia, abuso, terrorismo, crimen, etc., dejando de lado el texto abordado inicialmente.

Eco citado por Jurado (2008) nombra este acontecimiento, me permito parafrasear, como: una “aberración”, donde según él, ese lector es No-crítico, en tanto se escapa del texto y solo logra, a partir de ahí, hacerle decir lo que no dice, aunque algo tenga que ver con lo que el texto configura (p.329).

Asimismo, no hay hasta aquí, en la mayor parte de los estudiantes, una recuperación de hipótesis propias con relación a su enciclopedia, con el objetivo de más tarde enfrentar el texto



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

que abordan. En este sentido, los chicos y chicas plantean propuestas para posibilitar soluciones, sin embargo sus argumentos no son de carácter crítico, pues carecen de sustentación y objeción.

De todos modos, quedó un sentimiento de esperanza, pues los estudiantes habitualmente reflexionaban y en un alto porcentaje proponían soluciones, tanto desde el texto, como en referencia a la vida real. En lo tocante a esto, es importante tener en cuenta que el lector crítico no se configura únicamente desde el texto literario, sino en igual medida, en concordancia con la extensa variedad de textos existentes en su cultura.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

9. COMO UN CIMIENTO PARA LA CONSOLIDACIÓN DE UNA PROPUESTA HACIA LA LECTURA CRÍTICA

A continuación se exponen algunas experiencias desarrolladas en torno a la lectura crítica buscando evidenciar semejanzas, diferencias, cercanías y lejanías que permitan de una u otra manera un diálogo directo con el ejercicio que yo, en calidad de investigador, desarrollé en la vereda Abreíto, pero más precisamente en la Institución Educativa Gilberto Echeverri Mejía de la vereda Cabeceras, en el municipio de Rionegro.

Dentro de esas experiencias nos encontramos con tres referentes que pueden ser valiosos a la hora de comprender las variables de este trabajo. El primero de los casos es *La lectura crítica como potenciadora de reflexión y transformación* de Alejandro Segura, egresado de la Universidad de Antioquia, que desarrolló su tesis de investigación en un colegio del municipio La Unión/ Antioquia. El objetivo de esta consistió en favorecer en los estudiantes del grado once de la Institución educativa Félix María Restrepo una actitud crítica y propositiva frente a su realidad, a través del ejercicio y desarrollo de la lectura crítica.

Una segunda alternativa es *Círculo de lectores David Sánchez Juliao, hacia una lectura crítica*, allí se identificó una necesidad común en la mayoría de la población estudiantil de básica secundaria de la Institución Educativa Departamental Técnica Agropecuaria Carmen de Ariguaní, la cual consistió en la apatía hacia la lectura y poco desarrollo del pensamiento crítico. El objetivo de estas investigaciones, fue dar cuenta de algunos procesos de lectura, buscando fomentar la consciencia crítica y reflexiva.

Y una última: *La enseñanza de la lectura crítica en la perspectiva de una pedagogía del sujeto*, propuesta derivada de una investigación cualitativa de carácter etnográfico en aspecto crítico; el artículo se centró en unas condiciones que deben tenerse en cuenta en la institución



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación sujeto.

educativa, cuando se replantea la pregunta por la formación de un lector crítico, atendiendo a sus características específicas en la perspectiva de una pedagogía del

9.1 Acerca de: La lectura crítica como potenciadora de reflexión y transformación.

Este trabajo cuenta con un carácter investigativo que apunta a propiciar herramientas que faciliten en los estudiantes la toma de posturas críticas y reflexivas frente a hechos cotidianos, por medio del análisis del discurso. Su resumen es:

Este trabajo es el resultado de las experiencias y datos obtenidos luego de la puesta en marcha de una práctica pedagógica investigativa de la Institución Educativa Félix María Restrepo en el municipio de la Unión del departamento de Antioquia. Esta tuvo como meta principal generar transformaciones de tipo actitudinal, académico e ideológico en estudiantes del grado once de dicha institución, a través del desarrollo y práctica de habilidades en lectura crítica y análisis crítico del discurso en el marco de trabajo del área de lengua castellana y literatura. (Segura, 2014, p. 1).

Basados en esta referencia se tendrá en cuenta las variables de esta investigación: Lectura y Crítica, posteriormente se hará un análisis para determinar si estas cuentan con una concepción similar a la de este trabajo y así reconocer los posibles aportes para mi indagación.

Para empezar considero viable la apreciación que el autor de esta investigación hace en su trabajo:

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Así pues, la escuela esta llamada a hacer parte de este cambio y se comienza a reconocer la importancia de incorporar nuevas tendencias, prácticas, filosofías y tecnologías al diario vivir en el aula. De este modo serán bienvenidos Facebook, twitter, celulares inteligentes y Wikipedia; y con ellos, agitando la bandera del multiculturalismo, tendremos en nuestras aulas Rastas, Punks, Emos y Frikis. (Segura, 2014, p. 12).

Vemos pues como el autor da cabida a nuevos tipos de textos: Facebook, twitter, celulares inteligentes, Wikipedia y demás fenómenos digitales. Desde mi punto de vista, sobran razones para considerar las redes sociales y el internet en el aula, en tanto se convierten en utensilios para la diversión y teniendo en cuenta esto, en una buena herramienta hacia el aprendizaje; sin embargo, la reflexión debe inclinarse hacia el papel que cumple la escuela en los procesos de lectura crítica de los textos que aparecen en dichos dispositivos y las maneras como los estudiantes pueden reconocer la fiabilidad de estas fuentes.

Ahora, para nadie es un secreto que en el presente, algunos trámites de carácter académico, legal y de otra índole, se realizan no solo físicamente, sino también por internet, por tal razón es importante no coartar la posibilidad de que los estudiantes se involucren con estas tendencias, pero indubitablemente al menos en la etapa escolar y dentro del aula, con el acompañamiento del maestro. Como dice Fabio Jurado (2008) en su texto: Los aportes de la semiótica en los estudios sobre la formación del lector crítico: “No se trata de la constitución del lector crítico únicamente en relación con el texto literario, sino en relación con la diversidad de los textos que circulan en la cultura” (p. 334). De ahí que no se descarten estos medios en el momento de potenciar la lectura crítica en el aula, pues son estos los que en la actualidad más se aferran a las prácticas cotidianas, no solo de los estudiantes, sino de un alto porcentaje de las personas.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Segura (2015) hace referencia a la relación tecnología- estudiante. Al

respecto, pienso que es una combinación positiva, pues juega con el gusto del

educando y en últimas, iría en pro de un aprendizaje más significativo. El internet es una excelente estrategia para llamar la atención del alumno, teniendo en cuenta el auge que tienen en nuestros tiempos. De este modo pensaría que aunque los medios de comunicación se han tomado el internet para compartir sus, en ocasiones, tergiversados reportajes, son también las redes sociales las que juegan un papel muy importante a la hora de hacerle frente a ese tipo de situaciones, en tanto se convierten en escenarios en los cuales se comparte toda clase de información. En este sentido, los internautas tienen la posibilidad de participar por medio de videos caseros, fotos, textos escritos, problemáticas y asuntos de la vida diaria, sin necesidad de esperar que sean los noticieros quienes se encarguen de preparar testimonios e indagaciones con un punto de vista único y en momentos, transversal.

Segura (2015) alude igualmente, a las condiciones que atraviesan algunos individuos en la Institución Educativa Félix María Restrepo y de la influencia que, según él, estas traen a sus vidas: la violencia, el desplazamiento forzado, etc., que anulan el desarrollo de su consciencia geográfica, histórica, cultural y una limitación en su desenvolvimiento social. Estas condiciones conllevan a que las familias se vean en la necesidad de dejar sus tierras y que en consecuencia, los niños tengan que abandonar la escuela, renunciar a sus costumbres, etc. teniendo únicamente la opción de trabajar para poder comer.

En consonancia con la idea anterior, me aferro a la posición de que una óptima preparación académica se convierte en la vía para que los estudiantes lean e interpreten lo que emerge a su alrededor, de ahí mi insistencia con la lectura crítica, como ese medio para llevar a los estudiantes a que no desconozcan su realidad.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Por otra parte, nos dice el autor que igualmente emergen diferentes discursos provenientes del medio local, nacional e internacional: música y modas, que

constituyen y configuran a los sujetos en sus modos de pensar, actuar y relacionarse.

Frente a esto, es primordial mencionar que el autor no busca dar a entender que estos asuntos, en su totalidad, impliquen inevitablemente una dificultad, sino que enfatiza la idea de que es la escuela quien debe encargarse también de estas cuestiones y hacerlas primordiales en su Misión como centro de formación; con la idea de que los educandos tengan un pensamiento crítico que conlleve a un eficaz desenvolvimiento de vida.

Con respecto a lo anterior, considero que dicho trabajo muestra conceptos que se encuentran de una u otra manera ligados al presente trabajo investigativo, pues en ambos se parte de la idea de que son los diferentes discursos quienes atraviesan de algún modo el pensamiento y modos de actuar las personas; si bien hay gran responsabilidad en nuestra educación familiar, social y escolar, hay que tener en cuenta que día a día, los medios masivos de comunicación refuerzan esos comportamientos ya adoptados, logrando que sigamos unos patrones de conducta determinados. El objetivo de ambos trabajos es empoderar a los estudiantes para que puedan por sí mismos hacer lecturas y análisis de los sucesos que emergen a su alrededor y que posteriormente cuenten con herramientas propositivas, con la intención de atenuar condiciones de pobreza, injusticia y dificultades para abordar distintos sucesos sociales.

En suma, Alejandro Segura pudo vislumbrar la existencia de vacíos académicos en algunos de sus estudiantes, da a conocer que la ruta metodológica utilizada para esta investigación se quedó corta y recapacita que su trabajo es una propuesta con miras a futuro, donde se intente pulir todo lo que en un principio se estableció como vía para cumplir con los objetivos.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

El mejoramiento de las habilidades de lectura y escritura solo pudo ser evidenciado en un pequeño grupo de la población con características particulares de compromiso, deseo continuar estudios superiores y con condiciones familiares, actitudinales y emocionales que podríamos considerar favorables. (Segura, 2014, p. 81).

Con respecto a la manera como los estudiantes se expresan frente a las temáticas propuestas en el aula, he tenido sensaciones similares a las de este investigador, noté hasta aquí que algunos chicos, no se ven atraídos por las propuestas y por consiguiente se encuentran en un estado de confort. Los educandos, prefieren no cavilar y relegan su pensamiento a lo que se estipule en los acervos de carácter comunicativo y en otros medios. Es decir, prefieren que otros piensen por ellos, entregando la mayor parte de su tiempo a actividades de ocio. En contraste, también hay estudiantes que muestran agrado por los temas sugeridos por el investigador, dando incluso aportes, sugerencias y posibles soluciones.

Lo anterior permitió tener un acercamiento al trabajo de Alejandro Segura, posibilitó de igual forma, descubrir acuerdos y desacuerdos con lo expuesto. Ahora se hace necesario dar otras miradas que permitan tener una nueva noción con respecto a la lectura crítica, con la idea de no limitarme a un único trabajo y dar apertura a otros antecedentes como base para mi propuesta investigativa.

9.2 Referido a: Círculo de lectores David Sánchez Juliao, hacia una lectura crítica.

Esta fue una iniciativa desarrollada en el Carmen de Ariguaní, Magdalena, la cual nació con la intención de atender necesidades y dificultades con respecto a la lectura en aquel contexto, entre ellas, la apatía de los estudiantes y el poco desarrollo del pensamiento crítico. Su resumen es:



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Iniciando el año escolar 2013, se identificó una necesidad común en la mayoría de la población estudiantil de básica secundaria de la Institución Educativa Departamental Técnica Agropecuaria Carmen de Ariguaní, la cual consistió en la apatía hacia la lectura y poco desarrollo del pensamiento crítico. Las anteriores necesidades se detectaron a partir de la unificación de criterios interdisciplinarios en las reuniones de docentes, quienes manifestaban la poca comprensión textual que presentaban los estudiantes en las diferentes áreas del conocimiento. (MEN, 2014, p. 25).

Con base a lo anterior, esta experiencia nació básicamente de algunas necesidades que para satisfacción mía y de los maestros que se preocupan por esta clase de temáticas, fueron descubiertas por los educadores, no solo del área del lenguaje, sino también, de otras asignaturas.

De esta manera, después de hacer algunos análisis exhaustivos de sus clases y de las respuestas de los estudiantes hacia sus dinámicas propuestas en cada sesión, determinaron que había carencia con respecto a la comprensión de textos, además de la desidia por la lectura, acontecimiento que según su análisis no les permitía desarrollar un pensamiento crítico.

Por consiguiente, se dio a conocer en este texto que otras de las causas que no posibilitaban que los estudiantes estuvieran en plena afinidad con las clases y por ende con un aprendizaje significativo eran: un profundo descuido por parte de la escuela en referencia a la lectura, prácticas de carácter tradicional impartidas por una parte del profesorado y en consecuencia, la presencia de grupos al margen de la ley en el sector. Conjuntamente, terminará diciendo el texto, que había un alto índice de iletrismo y analfabetismo en el lugar, producto de las causas anteriormente mencionadas.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

En esta misma línea, hay que tener presente que los acontecimientos de violencia, a mi parecer, dificultan el aprendizaje, en vista de que el cuerpo físico está en un aula de clase, pero la mente se concentra en los problemas que traen consigo la guerra: el hambre, la pérdida de bienes raíces e igualmente el desplazamiento forzado de campesinos.

No obstante me atrevería a decir que escenarios como estos son los más apropiados para llevar a los estudiantes a que hagan lecturas y sean críticos partiendo de ese tipo de situaciones, previendo el porqué de esas problemáticas, y determinando cuáles pudieron haber sido las causas para que ocurrieran estas vicisitudes.

Pienso que estar inmerso en situaciones que nos desprotegen, es un buen espacio para que el maestro pueda trabajar con sus estudiantes la lectura como pensamiento crítico, atendiendo obviamente a esa dificultad inmediata.

Si se tiene en cuenta que estos conflictos fueron determinados previamente en el diagnóstico, el cual fue realizado por los profesores que llevaron a cabo dicho proyecto, creería que un método viable para lograr el objetivo propuesto, sería quizás una ruta que estuviese directamente ligada al contexto de los escolares y que el maestro en este caso, se permitiera proponer unas lecturas donde la única meta fuera, tal vez, que los educandos se reconocieran en su realidad y de ahí sacar conclusiones de carácter crítico.

Por otro lado esta experiencia, aboga por una lectura que beneficie también el contexto. En analogía con esto traigo a colación una cita de Freire (1991) sobre la cual esta iniciativa se apoyó:

[...] que no se agota en la descodificación pura de la palabra escrita o del lenguaje escrito, sino que se anticipa y se prolonga en la inteligencia del mundo. La lectura del mundo



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de esta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquel. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto [...]. (MEN, 2014, p. 26).

Contradictoriamente se proponen lecturas de textos complejos para personas que aparentemente se encuentran en situación de apatía por la lectura y de violencia: *El Caballero de la armadura oxidada*, del escritor Robert Fisher (2001), *El rastro de tu sangre en la nieve* y *Cien Años de Soledad* de Gabriel García Márquez (2007), *¿Quién se ha llevado mi queso?* de Spencer Johnson (2000), *Sangre de Campeón* de Carlos Cuauhtémoc (S.D), *El Principito* de Antoine de Saint-Exupéry (2001) y *Nuestra América* de José Martí (2005). La propuesta con estas obras para con el proyecto, buscaba que los estudiantes hicieran semejanzas de ellas con su realidad y su contexto.

El material escogido para estas sesiones de trabajo, desde mi perspectiva, no tienen coherencia con la realidad social por la que atravesaron estos estudiantes, si se da un vistazo podemos elucidar que tan solo uno de los autores presentados es natural de Colombia, los demás son de otras naciones; no quiero decir con esto, que para hacer una relación de una obra con un espacio real, deba haber una cercanía espacial y contextual entre ambos, no; lo que pretendo con este comentario, es que en esta institución educativa del Magdalena, hubiera sido más viable la posibilidad de que los chicos tuvieran la oportunidad de hacer lecturas de textos propios, que no generaran en ellos apatía, que contaran con un carácter cotidiano y cercano; y que no que fueran totalmente ajenos a lo que padecían diariamente.

Volviendo por un momento a las obras pensadas en este ejercicio, en correspondencia a *El caballero de la armadura oxidada*, hay que decir que es una obra en la cual se pretende dar



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

experiencias a sus lectores, inculcar valores como: el respeto, la humildad, la ética y más, básicamente ofrece enseñanzas donde aprendamos a conocernos nosotros mismos, para posteriormente recibir afecto.

Si echamos un vistazo a las demás, nos daremos cuenta que si bien la literatura es ficcional y poco tiene que ver la vida y biografía del autor en proporción a la significación de la misma, hay que tener en cuenta que lo ideal sería que dichas lecturas respondieran a temáticas propias, o bien, que se mencionaran lugares conocidos del área local. En este sentido, considero, que los chicos se reconocerían más fácil, y podría ser una buena opción para empezar a adentrarse en este tipo de textos como potenciadores de consciencia crítica, siendo este el objetivo trazado en dicha experiencia.

En cuanto a García Márquez y sus obras, hay que ser conscientes de que su literatura es algo compleja y en ocasiones extensa, por tanto dar una hipótesis de que chicos con problemas de violencia, con apatía a la lectura y con otras dificultades, se presten para penetrarse en ella, es algo complicado. Creo indiscutiblemente que no se debe coartar a los estudiantes, ni mucho menos limitarlos, pero de ahí a obligarlos, se convierte en una quimera.

Si contemplamos la siguiente cita, extraída de esta experiencia en el Magdalena, nos encontraremos con lo siguiente:

Algunas de las causas son la falta de motivación de los estudiantes por la lectura, como consecuencia de prácticas tradicionalistas que se han enmarcado en la lectura evaluativa, sumándose a esto un descuido en el desarrollo de la crítica en la escuela. (MEN, 2014, p. 25).

1803



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Esta fuente exhibe una de las causas por las cuales los estudiantes vienen presentando ese rechazo hacia la lectura y en resultado el poco desarrollo del pensamiento crítico. Se hace alusión a la culpabilidad que tiene los profesores que vienen impartiendo en sus clases metodologías ya obsoletas; pero no se percatan de que su oferta, como muestra: las obras anteriormente mencionadas, son de carácter tradicional y por tanto carecen de eficacia.

Como maestro en formación y valorando mi paso como practicante por diferentes instituciones, debo decir que la educación tradicional, en mi concepto, no tiene porqué ser denigrada o tirada a la basura, si bien hay que emplear constantemente nuevas estrategias atendiendo obviamente a las circunstancias, comportamientos y a los invariables cambios sociales, es imperioso reconocer que las prácticas educativas previas deben tener un espacio y ser reconocidas como bases que de una u otra manera sirven o han servido de soporte para que se construyan otras alternativas.

Por otra parte creo que es ineludible traer a colación una cita más.

El uso de medios audiovisuales y tecnologías de la información y la comunicación generan una aprehensión del contenido, ayudan a formular inferencias, establecer relaciones de semejanza y diferencia, y expresar planteamientos con posiciones críticas, no solo con respecto a los textos, sino a su cotidianidad y contexto. (MEN, 2014, p.28)

Aquí el autor expresa que en efecto las TIC sirven como método o ruta para encaminar al estudiante como un sujeto crítico, se da por hecho que la tecnología es una de las bases fundamentales para estimular relaciones entre semejanzas y diferencias entre texto y realidad que conlleve a una reflexión de acontecimientos cotidianos y contextuales.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

En mi concepto, estas apreciaciones son acertadas, pero a la vez me parece que no es la tecnología el único medio por el cual se pueda establecer un paralelo entre texto y realidad, además, no es la única condición bajo la cual se pueda formar una postura crítica; creo que asuntos tan cercanos como ver a una anciana cruzar la calle, ver una novela en la televisión, ver una película en casa, ver un político dando un discurso en una plaza, un sacerdote ofreciendo una eucaristía o un papá dando una cátedra de buenos modales a su hijo; son acontecimientos que aunque frecuentes, sirven como elementos a la hora de adentrar a un chico en la lectura crítica.

Leer esos sucesos tan próximos, hacer un análisis interpretativo y posteriormente relacionarlo con su vida, con la vida de otro, con su historia, con su experiencia, con acontecimientos similares, con otras lecturas de textos, son los que permiten hacer un juego con la intertextualidad como virtud propia de un lector crítico, es de esta manera se entrelaza una lectura con otra, desde distintas perspectivas y desde diferentes tipos de textos. Al respecto nos dice Fabio Jurado (2008):

Se identifica al lector crítico como aquel que puede hacer la travesía por el texto reconstruyendo las voces que lo contienen, lo cual supone establecer acercamientos cognitivos desde la historia, la filosofía, la sociología, el psicoanálisis y desde las obras literarias mismas. (p. 333).

Para finalizar este capítulo, quiero traer a colación una experiencia más:

9.3 En alusión a: La enseñanza de la lectura crítica en la perspectiva de una pedagogía del sujeto.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Trabajo realizado por Gloria Marlén Rondón, Docente investigadora en el Programa

Facultad de Educación de Maestría en Docencia de la Facultad de Ciencias de la educación de La

Universidad de La Salle. Ella se encargó de dar una mirada a como se está llevando a cabo el ejercicio de lectura crítica en la escuela colombiana, centrándose en las condiciones que debe tener el entorno escolar a la hora de llevar esta práctica al aula, manifestando del mismo modo cuáles son los trances por los cuales pasan los maestros a la hora de cumplir con dicho objetivo. Esto emergió, como lo dije anteriormente, de una investigación cualitativa de carácter etnográfico. El resumen es:

Derivado de una investigación cualitativa de carácter etnográfico en perspectiva crítica, el artículo se centra en unas condiciones que deben tenerse en cuenta en la institución educativa, cuando se replantea la pregunta por la formación de un lector crítico, atendiendo a sus características específicas en la perspectiva de una pedagogía del sujeto, porque en el discurso de la escuela y en la práctica del docente, no es muy clara la importancia que se le da a la enseñanza de la lectura crítica en el marco de los estándares de evaluación del Ministerio de Educación Nacional y las pruebas saber 11 y Saber Pro.

Alerta sobre el perfil del docente formado como lector crítico y la convergencia de las prácticas de lectura académica y crítica en perspectiva sociocultural, para el desarrollo del pensamiento crítico. (Rondón, S.D, p.1).

Rondón precisa que tanto en la educación superior como en la básica y media, ha existido una fuerte tensión entre la enseñanza de la lectura de forma académica, contra la enseñanza de la crítica, resistencia que ha llevado a la separación de ambos conceptos. La autora pone en duda

que efectivamente, esta disociación de nociones con respecto a la enseñanza, encamine de buena manera el objetivo de fomentar la criticidad dentro del aula.

A partir de estas condiciones, me adhiero a la posición que hasta aquí adopta Rondón, pues no es de ninguna manera ilógica, por un lado tenemos a la lectura como una habilidad cognitiva que es base para la construcción del conocimiento en diferentes áreas, y la segunda, encaminada a que el sujeto ponga en práctica de un modo apropiado las lecturas realizadas previamente, ya sea en el ámbito social o mental. Como diría Jurado (2008) “La aproximación semiótica a los textos puede garantizar la formación de los lectores críticos en el ámbito de los universos académicos” (p. 338). Entonces, desde la perspectiva del autor, pensar en un acercamiento a la crítica es más viable si se tiene en cuenta una aproximación de ésta con el texto (sea escrito o de otra índole).

Expresa también la autora, que la lectura crítica aparece en el currículo y en los planes de trabajo establecidos por algunas instituciones educativas de carácter formal, pero que asoma allí, con el objetivo de apenas cumplir con lo establecido en los Estándares de competencia del lenguaje (2006) del Ministerio de Educación Nacional; del mismo modo manifiesta que rara vez se hacen conocer las implicaciones y resultados posteriores a estos ejercicios de lectura crítica.

Teniendo en cuenta lo anterior, puedo decir desde mi experiencia como docente practicante, que he podido constatar que no solo se ostenta esta situación única y exclusivamente con lo relacionado a la lectura crítica, sino también a otros asuntos que se estipulan en las mallas curriculares de instituciones educativas, y que tan solo en algunos casos se logran efectuar.

De todos modos, considero que el ejercicio docente no debe estar únicamente adjunto a lo que está o no en el currículo, pienso que se debe hacer un análisis crítico de lo que tenemos en



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

estos instructivos y de ahí partir para consolidar un plan de trabajo, que en este caso, vaya en favorecimiento de las necesidades y del contexto de los estudiantes.

Al mismo tiempo, Rondón hace alusión a que es importante que los maestros den prioridad a asuntos cotidianos y problemáticas inmediatas al contexto del educando para fortalecer la criticidad en el aula, pero que no está plasmado en el canon.

Por otra parte, textos como los de la prensa impresa o digital, los anuncios publicitarios, la ciudad, Internet, el cine, la novela, la pintura o la escultura, que permiten el acercamiento a temas como la guerra, la violencia, el desplazamiento forzado, el hambre, el desempleo, la explotación minera, y que son propicios para la enseñanza de la lectura crítica en pro de la formación de un lector crítico y el desarrollo del pensamiento crítico, no son frecuentes en el canon de lecturas de la institución educativa. (Rondón, S.D, p.3).

Este asunto lo consideré páginas más arriba, como una base importante para el trabajo de la lectura crítica realizado por: *Círculo de lectores David Sánchez Juliao, hacia una lectura crítica* (segunda experiencia citada en estos antecedentes), dónde se dio más prioridad a trabajar desde la literatura y donde se obviaron problemáticas de violencia, desplazamiento forzado, etc. que venían perjudicando a los infantes del Carmen de Ariguaní en esa región del Magdalena, y que desde mi percepción hubiera sido la mejor herramienta para fortalecer el placer por la lectura, con el objetivo de que esas personas tuvieran posiciones críticas a partir de sus propias dificultades.

La autora hace alusión también, a que la escuela es la responsable de insertar al individuo en la sociedad, con las suficientes herramientas para que se desenvuelva de manera óptima,



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

afrontando, conceptualizando, interrogando y reconstruyendo todas esas
desesperanzas y dificultades surgidas a su alrededor; pero bueno, *del dicho al hecho...*

Cada día salimos de los colegios mucho más cegados, en el mejor de los casos con una única mirada, tal vez inculcada, quizás inducida; no nos damos la posibilidad de hacerle frente a lo que ocurre a nuestro alrededor, andamos como el caballo con su anteojeras apuntando su mirada en una única dirección y obviando lo demás, sin conocer quiénes somos, cuál es nuestra historia. De esta manera la escuela, a mi modo de ver y desde mi experiencia, ha fallado en este asunto, pues es sumamente difícil fomentar una lectura crítica en el aula, si desconocemos nuestro pasado, anulamos nuestro presente y no hacemos nada para crear posibles soluciones a futuro.

En esta perspectiva, el acto educativo encaminado hacia la formación de un lector crítico se concibe como una relación de acogida: se acoge al sujeto que llega como una persona que trae una historia, pero que al mismo tiempo representa la posibilidad de superarla.
(Rondón, S.D, p.5).

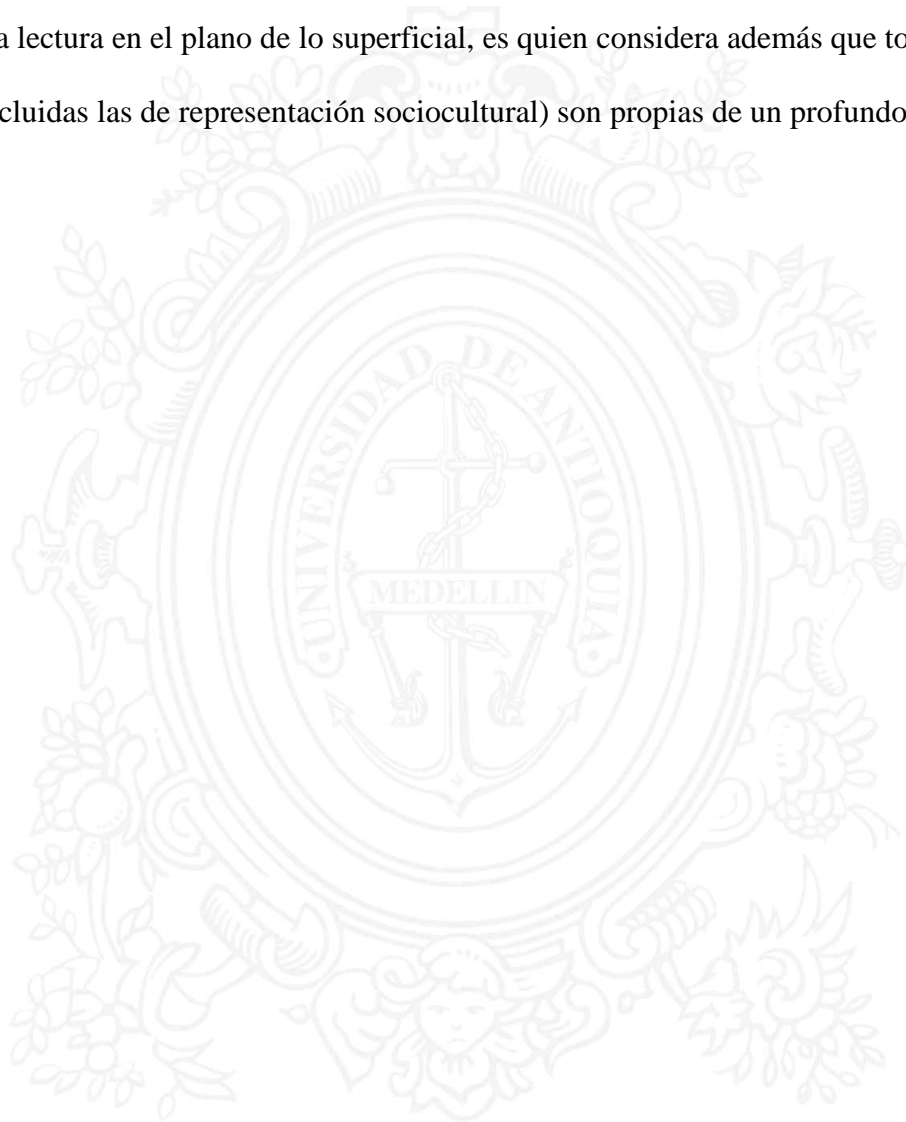
En conclusión, con relación a formar lectores críticos, debo decir que los planteamientos que hace esta autora están estrechamente ligados a los míos como investigador, pues ambos nos encaminamos bajo objetivos y especificaciones similares, en tanto damos por sentado que el lector para tener un carácter crítico, no debe dejar bajo ninguna circunstancia su realidad, por el contrario debe apropiarse de ella, leerla, preguntarle, de-construirla, reconstruirla, etc. El lector crítico, no es aquel quien se introduce en un texto literario y queda ensimismado en él, no; el lector crítico es quien sale de esa obra para sumergirse en otra, es quien emerge de ese texto literario y lo compara con asuntos propios, con cuestiones cotidianas, con problemáticas diarias;



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

es quien tiene la capacidad de reconocerse a través de la historia, y quien nunca deja una lectura en el plano de lo superficial, es quien considera además que toda lectura (incluidas las de representación sociocultural) son propias de un profundo análisis.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación 10.1

10. MARCO LEGAL

A propósito de La Ley General de Educación 115.

A continuación daré una mirada a la Ley General de Educación 115, a los Lineamientos curriculares para el área de lengua castellana y a Estándares, específicamente en el capítulo: Formar en lenguaje: apertura de caminos para la interlocución, con la idea de identificar cómo se está entendiendo el concepto de educación, cómo se aplica, quién debe encargarse de ella, cuáles son los objetivos y principios fundamentales en el área de lenguaje y cuáles son sus fortalezas y debilidades. De igual forma, referiré la concepción que allí se tiene con respecto a las siguientes variables: lectura crítica.

Bien, la concepción de formación expuesta en la Ley General de Educación 115 de Colombia, consta de: encaminar y guiar un proceso formativo permanente, que tenga en cuenta asuntos culturales y sociales, dando prioridad no solo a procesos cognitivos, sino también que se fundamenten concepciones integrales de la persona humana, de la dignidad, de los derechos y de los deberes de los estudiantes en la escuela. Se predica una educación que tenga en cuenta las necesidades de los educandos con relación a su realidad social y familiar. Asimismo, dice aferrarse a los principios de la Constitución Política de Colombia: libertad de enseñanza, aprendizaje e investigación.

Al respecto conviene decir que la noción de educación que se tiene es muy relevante, al menos desde el papel se toma en cuenta todo el contexto del estudiante, sus problemáticas, sus necesidades, sus responsabilidades y sus derechos; igualmente, se defiende una educación para

personas con limitaciones o capacidades excepcionales, para adultos, grupos étnicos, campesinos, personas en rehabilitación social, etc.

Habría que decir también que desde la ley hay una inclusión de las minorías y de las personas con escasez económica en el ámbito educativo, realmente se tiene un fundamento muy amplio del concepto *formación*, en tanto, podríamos decir, legalmente, los colombianos nos encontramos en una zona de confort en cuanto a facilidad, viabilidad y acceso educativo se trata. Se expone la enseñanza como prioridad del estado y por tanto la calidad, el cubrimiento y servicio de ella va por su cuenta.

Aun así y teniendo en cuenta ese edén pintado por la ley colombiana, y en el cual nos encontramos nosotros como maestros, niños y jóvenes que estudian y en efecto la familia que busca formar a su hijo; son curiosas las cifras que demuestran que la deserción escolar en el país es un hecho y que esas condiciones que garantizan acceso y permanencia en la escuela, en ciertos casos no está pasando a la acción. Veamos la siguiente cita de Colprensa, (2013) extraída el periódico El Universal, en la cual se da un veredicto del supuesto por qué de ese acontecimiento: “Los jóvenes dejan de estudiar, es porque la escuela no está siendo significativa para ellos, ya que según estudios, se ha convertido en un espacio separado de la vida que no les ofrece alternativas laborales ni culturales”. (p.1).

Disgrego las apreciaciones del periódico El Universal, debido a que dan por hecho el aparente motivo por el cual los estudiantes desertan de la escuela; con respecto al primero (oferta laboral) y contraponiéndome a lo que ellos justifican, puedo decir que la mayoría de los colegios formales en Colombia si se encuentran adheridos a planes que buscan formar a los estudiantes para el trabajo, ofreciéndoles técnicas donde aparentemente encontrarán un empleo al egresar de la educación media y donde su nivel de vida será óptimo, pues se supone que cuenta con todas



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

las garantías y herramientas para desenvolverse eficazmente en una sociedad. En un porcentaje alto de los establecimientos educativos, hay incluso convenios con el

SENA para capacitarlos laboralmente. Por tal razón podríamos decir que la aclaración mencionada en la anterior cita carece de veracidad.

Con respecto al segundo (oferta cultural), es imprescindible decir que en los establecimientos de carácter educativo, al menos en una mayoría, los estudiantes tienen espacios para celebrar el día de la familia, de la raza, del amor y la amistad, de la lengua, de la independencia, de la paz, concursos de dibujo, etc.; además se preparan actividades para que salgan a las calles a desfilan en conmemoración a días cívicos referentes a sucesos históricos o culturales del país.

En consonancia, puedo decir que algunos estudiantes en realidad no están teniendo un paso significativo por la escuela, pero considero que ese evento no se presenta porque tengan o no alternativas laborales y culturales en la escuela, asunto que considero totalmente sesgado y falto de argumento, pues en Colombia como lo mencioné previamente, si hay un acercamiento con respecto a asuntos culturales y laborales.

Por el contrario, considero que algunos de los motivos por los cuales los estudiantes no se sienten a gusto en la escuela o no pueden acceder a ella, es porque el estado no garantiza los suficientes recursos económicos para que ellos puedan transportarse al colegio, o porque quizás llegan con hambre al aula (Hay que tener en cuenta que hay administraciones que sí suministran alimentos a algunas escuelas), también porque algunos maestros no cuentan con los instrumentos o bases pedagógicas para llevar a cabo una buena didáctica (Hay profesores que acuden a la escuela única y exclusivamente por un sueldo, otros no son maestros, al menos no formados pedagógicamente, sino que son profesionales de otras ramas que ven en la educación una fuente



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

de trabajo ante el alto índice de desempleo en el país). Así pues, imaginaría que el problema radica básicamente en el estado y su mala función, en ciertos maestros que no están comprometidos con su quehacer, que no toman de lo poco que hay para crear grandes cosas y en algunos padres de familia que no se comprometen con la educación de sus hijos. .

En el periódico El Tiempo se puede elucidar un artículo llamado: Fronteras invisibles producen deserción escolar en Medellín, aquí encontramos lo siguiente: “Las barreras invisibles en las comunas son una realidad que no ha podido ser superada. Muchos niños se ven entre ir al colegio y ser víctimas de esos grupos criminales”. (Morales, 2013, p. 1).

Vemos cada día una mayor distribución del poder en Colombia, por un lado está el gobierno, quien por la vía de la legalidad, intenta mantener el control social con sus fuerzas militares, policías y otros; por el otro lado nos encontramos con grupos alzados en armas: Farc-ep, Bacrim, etc., que por alguna razón, ya sea ideológica o de otra índole, se alzan en armas y mantienen luchas donde la protagonista es la muerte, el horror, la mutilación, y demás. Bueno, este no es mi propósito investigativo, pero lo traigo a colación porque son estas situaciones las que de algún modo atropellan la integridad de personas inocentes, que no tienen ninguna relación con estas tropas, pero que en consecuencia se ven afectados, al menos desde la parte educativa como se evidenció en la anterior cita.

En el mismo periódico: *Alerta en Tolima por deserción en colegios públicos*, encontramos lo siguiente:

“La situación es alarmante, porque 14 de cada 100 alumnos reprobaron o desertaron de las aulas de clases en las instituciones públicas del Tolima”, afirmó Chamorro y explicó

que los reprobados sumaron 21.435 (8,4 por ciento), mientras que los que desertaron llegaron a 13.936 (5,5 por ciento). (Ibagué, 2013, p.1).

Asimismo evidenció: “Melgar es uno de los municipios más afectados. Allí hubo 7.300 matriculados en el 2011 y reprobaron el año 1.066 estudiantes; otros 288 desertaron” (Ibagué, 2013, p. 1).

También encontré un artículo que expone que el hambre es uno de los principales causantes de la deserción escolar, este tiene por título: *El hambre marca el paso en la deserción escolar en Colombia: Mineducación*, y dice que “El no tener que comer es una de las mayores causas de deserción escolar, pero el saber que en el colegio van a recibir desayunos y almuerzos alienta a los padres para llevar a sus hijos” (Caracol Radio, 2014, p.1).

Es tan grande la problemática presentada en algunos sectores del país con respecto a la hambruna, que hay padres de familia que acuden a la escuela para garantizarles a sus hijos un plato de comida; dado que la educación pasa a un segundo plano cuando se tiene el estómago vacío. En este caso, habría que considerar que los estudiantes van a la escuela, comen y posteriormente estudian, pero hay que tener en cuenta las condiciones en las cuales quedan sus familiares en casa, pues un hogar con hambre también puede generar otro tipo de situaciones que conllevan a violencia. En suma, las condiciones para que un estudiante acceda y permanezca en la escuela, desde mi punto de vista, deben tener en consideración no solo al individuo, sino también a quienes lo rodean, he ahí la tarea del estado.

De esta manera podemos afirmar que la educación en materia de teoría se encuentra muy bien planificada y estructurada, como lo mencioné en unos párrafos anteriores, dicho concepto en el papel da muestras de todo un cubrimiento por cuenta del gobierno, pero cuando damos un

vuelco a nuestra realidad social, es fácil encontrar que esos estamentos mencionados, carecen de gestión.

Retomemos lo mencionado en los primeros párrafos donde se supone la educación debe encaminar y guiar un proceso formativo permanente, que tenga en cuenta asuntos culturales y sociales, dando prioridad no solo a procesos cognitivos, sino también que se fundamenten concepciones integrales de la persona, de la dignidad, de los derechos y de los deberes de los educandos en la escuela. Se predica una educación que tenga en cuenta las necesidades de los educandos con relación a su realidad social y familiar.

Con lo anterior, a mi modo de ver y trayendo a colación el tema de la deserción escolar, la Ley general de educación 115 ha fracasado en algunos de sus propósitos, pues no ha garantizado en plenitud el acceso y permanencia de los estudiantes en la escuela, por tanto la violencia, el hambre y una enseñanza poco significativa han sido el pan de cada día de algunos escolares en el país, que se han visto atropellados íntegra, digna, social y familiarmente, conllevando a la deserción.

En un orden distinto, vamos a retomar otro de los conceptos mencionados en la Ley general de Educación 115, donde se aboga por hacer partícipe a la familia como institución aportadora en el proceso educativo del niño. Se hace explícita la solicitud que la familia debe adherirse a tal responsabilidad, hecho que considero de gran preeminencia, así pues la escuela tiene como fin regular las pulsiones de los estudiantes, encaminarlos disciplinaria, moral, cívica, física, intelectual y espiritualmente; de llevarlos a “La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad”. (Ley N° 115, 1994, p. 2).



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Pero también es tarea de los padres formar una persona que sea apta para la sociedad en términos de tolerancia y respeto, pues la educación escolar no tiene la posibilidad de brindar un acompañamiento al educando de manera permanente. Cabe decir, que en teoría, la escuela es un espacio donde se encamina al estudiante para que se desarrolle y se forme de manera intelectual, donde se le facilitan las herramientas para que se desenvuelva de una manera crítica en la escuela, se busca que los estudiantes cuenten con los materiales suficientes para enfrentar situaciones de la vida cotidiana, dando apreciaciones críticas y posicionándose desde su propio criterio sin la necesidad de adoptar obligatoriamente otro. De igual manera, la escuela tiene la tarea de proporcionar conocimientos técnicos e intelectuales para la vida laboral y comunitaria del estudiante con el fin de que pueda inscribirse en una sociedad; estas y muchas condiciones más son deberes de la escuela. Pero, cuando hablamos de la puesta en práctica de estos eventos es imprescindible y obligatoria la intervención de los padres, pues no es únicamente educar en la escuela, sino también formar desde la familia.

¿Existen razones para que escuelas y familias colaboren? Existen numerosos y contundentes argumentos. La simple observación de que los niños pasan mucho tiempo en la escuela y de que la mayoría de las experiencias educativas suceden fuera de la escuela debería ser suficiente. En primer lugar, nos encontramos con un importante número de cambios en la sociedad (urbanización, extensión de la escolarización, nuevas formas de ocio, cambios de la escuela y de la familia) que conllevan como principal consecuencia la pérdida de recursos tanto de las escuelas como de las familias para hacer frente a las nuevas situaciones. La escuela, por ejemplo, todavía no ha asimilado la heterogeneidad creciente del alumnado que llena sus aulas. La idea cada vez más diversa



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

de “familia” o la incorporación creciente de la mujer al mundo laboral también nos alertan en la misma dirección. (García, 2003, p. 427).

Como dice García, los exigentes cambios sociales, culturales y la configuración inevitable que traen éstos en el comportamiento humano, obligan a que la familia se inserte más en ese propósito educativo, pues es una utopía imaginar que los estudiantes al salir por las puertas de la institución serán autosuficientes. Si se quiere que los estudiantes pongan en marcha lo adquirido en la escuela, hay que hacerles un acompañamiento constante, tanto en lo conceptual y en lo disciplinario, como en lo afectivo.

Teniendo como marco una reflexión sobre la idea de educación y considerando algunas definiciones, análisis e interpretaciones al respecto, demos paso ahora, a entrever cuál es la noción de los conceptos: lectura y criticidad. Hago alusión enseguida a uno de los fines educativos mencionados en esta ley, que va directamente relacionado con uno de los propósitos o variables con los cuales se encaminó este ejercicio investigativo: *la crítica*. Al respecto señala:

El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país. (Ley N° 115, 1994, p. 2).

La noción de *crítica* sustentada en esta cita está basada en fortalecer avances tecnológicos, pero sin dejar de lado una educación encaminada a formar sujetos críticos que se desenvuelvan en un mundo; igualmente se defiende una educación que esté en la búsqueda de

formar personas reflexivas que cuenten con la capacidad de tomar decisiones con respecto a su realidad social.

Con lo anterior, conviene distinguir que la Ley General de Educación 115, liga a diferentes instituciones y entes que están directamente relacionadas con los estudiantes: la sociedad, la escuela, los padres de familia, la iglesia, con el fin de fomentar, promover y proteger su educación, de garantizar que los estudiantes estén formados ética y moralmente, busca estimular su autonomía y la responsabilidad, fomentar una “(...) construcción de la identidad sexual dentro del respeto por la equidad de los sexos, la afectividad, el respeto mutuo y prepararse para una vida familiar armónica y responsable” (Ley N° 115, 1994, p. 4). Se busca que el estudiante cuente con todas las garantías para un óptimo desempeño en la escuela.

Así pues, esta ley parte del concepto de que leer es: desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente; pero es tratada de manera superficial y se establece como único elemento a la hora de hablar o concebir el termino en cuestión; cualquier otra noción, tal vez la de una lectura como práctica sociocultural, no es mencionada de forma explícita o con un protagonismo apreciable, en parte porque para el momento de construcción de la Ley referenciada las discusiones conceptuales ubicaban la preocupación más desde el ámbito psicolingüístico. Ahora, es importante reconocer a la luz de las nuevas discusiones, que el lugar de la lectura se ha transformado, complementándose desde una visión mucho más amplia que la meramente cognitiva. Al respecto nos dice Kalman (2003):

La escuela es un lugar privilegiado para acceder a la lectura y la escritura, mas no es el único; por ello, se sugiere el reconocimiento de otros contextos, donde se empleen situaciones comunicativas, como lugares para aprender a leer y escribir: se accede a la



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

lengua escrita en situaciones de educación formal pero también en las de su uso cotidiano. (p. 40).

Con relación a lo anterior, es importante traer a colación que el pensamiento y la acción de un individuo, los acontecimientos sociales y otros de carácter cotidiano; son construcciones hechas a partir de la interacción de un sujeto con otro; lo que se piensa o se hace es una adopción o apropiación de lo que se escucha cuando se está inmerso en un grupo. Por tal razón, valorar la lectura como práctica sociocultural, toma importancia, pues no se puede partir de la base de que leer es únicamente decodificar letras; al contrario, es importante dar cabida a una lectura que tome en cuenta los diferentes acontecimientos ocurridos en el entorno y no dejar de lado las diferentes interacciones que tiene el individuo en su vida diaria.

Habitualmente se entiende en esta ley el acto de leer como: interpretar explícitamente letras, desligándolo de cualquier proceso de sentido y significación en relación a las prácticas sociales, sin necesariamente proporcionar a los educandos herramientas suficientes para hacer lecturas críticas frente a su cotidianidad. A propósito nos dice Delia Lerner (2001) que:

Lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de lectores que acuden a los textos buscando respuesta para los problemas que necesiten resolver, tratando de encontrar información para comprender mejor algún aspecto del mundo que es objeto de sus preocupaciones, buscando argumentos para defender una posición con la que están comprometidos o para debatir otra que consideran peligrosa o injusta, deseando conocer otros modos de vida, identificarse con otros autores y personajes o diferenciarse de ellos, correr otras aventuras, enterarse de otras historias, descubrir otras formas de utilizar el lenguaje para crear nuevos sentidos". (p. 26).



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Por este motivo y tomando como referencia las palabras de Lerner, puedo

Facultad de Educación decir que ciertamente la lectura no es únicamente, como he venido discutiendo y razón por la cual he cuestionado algunos de los documentos legales analizados anteriormente, una mera decodificación de letras en un libro, en una revista, en un periódico, en una valla promocional, etc., es también, una actividad que tiene como fin la observación, la interpretación y el análisis de todo acontecimiento cotidiano ya sea de carácter visual, audiovisual, etc., pues leer también implica entender y comprender mejor el mundo a través de los diferentes textos que se nos presentan a diario.

Con las anteriores valoraciones concluyo el análisis hecho a la luz de esta ley y aprovecho para dar apertura a otro documento legal: *Lineamientos curriculares de la lengua castellana* (1998), permitiéndome así establecer un diálogo que me lleve a distinguir cercanías y lejanías en proporción a las variables: *lectura y criticidad* trabajadas en este ejercicio investigativo.

10.2 En referencia a Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana del MEN.

Para empezar quiero dejar por sentado que me parece bastante significativo que en los Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana exista una preocupación por llevar los asuntos concernientes al área del lenguaje a un tramo teórico, partiendo de los aportes realizados por Fabio Jurado y Guillermo Bustamante. Es apreciable que no sólo se hable desde asuntos meramente prácticos, sino que también haya una apropiación de conceptos y referentes que permitan puntualizar y argumentar lo que se quiere dar a conocer en términos educativos.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Asimismo, el propósito de esta elección es identificar el manejo que se le da a

las variables: *lectura* y *crítica* dentro del marco educativo desde los Lineamientos

curriculares de la lengua castellana. Por ello, quiero remitirme al punto 1.3 que titula:

Ernesto Sábato: menos información y más espíritu crítico en la escuela.

Allí Ernesto Sábato, expone que siendo adulto, pasaron por su mente acontecimientos acaecidos en su niñez: “(...) esa repetición de listados de tecnicismos, nombres, fechas y lugares, repetición de fórmulas y definiciones” (MEN, 1998, p. 11), y que por su constante reiteración es que ahora los recuerda, todos enmarcados en una concepción tecnicista y donde según él, no podrían definirse en ningún momento como conocimiento sino como “(...)un flujo de palabras en cadena como si a la memoria le dieran manivela para expulsar unos productos” (MEN, 1998, p. 11) todos y cada uno de ellos fruto de la escuela.

Y fue así como a muchos nos tocó pasar por el aula de clase, memorizando conceptos y repitiendo tal cual las definiciones hechas por algunos educadores; al menos en mi experiencia como estudiante, tuve que atravesar lecturas donde el único fin era llenar un taller, hacer un resumen, distinguir las ideas más relevantes o identificar los personajes principales de una obra y caracterizarlos. Pocas veces tuve la oportunidad de tener un profesor que llevara esas lecturas a otros textos, a otros contextos, quizás a hacer una semejanza con problemáticas sociales de la época. De todos modos, recuerdo que a veces, se abrían espacios para citar las moralejas de una u otra fabula o cuento leído, textos que en repetidas ocasiones eran tan explícitas que no había que esforzarse mucho.

Con lo anterior, debo decir que al leer la experiencia narrada por Sábato, di una mirada a mi pasado, vi el reflejo de mi niñez, recordé cuando a mi como estudiante se me dificultaba memorizar cuáles eran las capitales de cada uno de los departamentos de mi país, cuáles eran los



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

personajes principales y secundarios de un texto determinado, etc., pero aun así debí hacerlo, tuve que esforzarme para lograr meter en mi cabeza esa información; ¡paradójico! porque al pasar algunos meses de haberlos grabado y después de haber ganado el examen de geografía y de lenguaje, todo eso pasó a la historia, pero no de esas que se recuerdan con entusiasmo, sino de aquellas que al intentar evocarlas no cuentan con el suficiente significado para ser mencionadas. Ahora, siendo adulto me vi en la penosa necesidad de dar un repaso a esos mismos temas que pozoñosamente se fueron yendo de mi mente a lo largo del tiempo.

Con todo esto, nos dice Arreola en los Lineamientos curriculares, que no hay una fórmula exacta para enseñar o crear hábitos de lectura, pero si manifiesta que para que el educando se enamore de ella, basta con proporcionar algunas obras, unas diez, bien leídas y posteriormente analizadas y reflexionadas a partir de debates hechos con el profesor y con los demás compañeros de clase; menciona además, que es una estrategia que posibilita que emerja un lector crítico que se contraponga a los juicios del profesor, de sus compañeros y del libro mismo.

Es interesante como en Lineamientos hacen un paralelo entre dos ejemplos: el primero donde se hace mención de un pensamiento que hace recordar una educación mecanicista sufrida por Sábato de niño, y el segundo donde hace aparición Arreola evocando al anterior autor, hablando sobre cuál es la verdadera noción que se debe tener con respecto a la educación, específicamente al abordaje de la lectura y de cómo la crítica textual tiene un papel preponderante a la hora de definir un buen lector. Para ello:

Lo que hace que sean 'bien leídas', es la suscitación del posicionamiento crítico y argumentado, así haya que contraponerse a los juicios del profesor o a juicios que aparecen, por ejemplo, en las historias de la literatura porque, como anota Sábato, no es



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

posible decir que se lee bien en los casos del “buen alumno” que acata las recetas del profesor o del manual y que se distingue por su aprovechamiento. (MEN, 1998, p. 11).

Me adhiero a esta posición, pues creo indiscutiblemente que el estudiante para ser un buen lector, en este caso un lector crítico, debe estar en capacidad de contraponerse o refutar lo que dice el maestro (siendo necesario), de esta manera se garantiza que el estudiante pueda ser autónomo en su forma de pensar y proceder con respecto a sus lecturas.

Al mismo tiempo y apuntando de nuevo a la *lectura*, nos dice Lineamientos curriculares que en la tradición lingüística y en algunas teorías psicológicas se entiende ésta como la comprensión de un texto escrito y como el simple reconocimiento del código; posteriormente menciona que existe una mirada dentro del acto de leer, donde el sujeto es portador de un saber cultural y donde además juegan sus intereses y deseos. “El acto de leer se entenderá como un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector”. (MEN, 1998, p. 27).

Por otra parte, en Lineamientos se parte de la idea de que el enfoque semántico comunicativo está actualizado, y entre todas las concepciones que la caracterizan hay una preocupación porque se mantengan los aspectos socioculturales, siendo incuestionable dentro de ese conjunto que lo conforma. A esto, es imperioso decir que si se tiene en cuenta lo sociocultural en el acto comunicativo, estaríamos dando pasos agigantados para trabajar la lectura crítica de todo tipo de textos en el aula, puesto que para que haya un lector crítico, éste debe hacer un reconocimiento de su entorno (ya sean prácticas cotidianas, sociales, políticas, religiosas, etc.), observarlas, analizarlas y discutir las; pero también hay que tener presente que para llevar a cabo este proceso, el lector debe, no solamente observar, interpretar, analizar y



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

discutir un tema en específico, sino también tomar posición al respecto y ponerlo en discusión con otros textos, es ahí donde toma fuerza el concepto de prácticas socioculturales siendo necesario, pasar también por situaciones de uso cotidiano.

La intertextualidad aparece como una categoría que en varios países sirve de referencia para orientar el trabajo con el texto literario (...) constituye una señal sobre el lugar que ha ganado la teoría semiótica y el análisis de textos en la formación de los lectores críticos en las prácticas académicas. (Jurado, 2008, p. 334).

En esta misma línea y parafraseando a los Lineamientos curriculares (1998), traigo a colación uno de los conceptos propuestos: *Patrimonio cultural*, donde se le da prioridad a las actuaciones de la lengua, no solamente a las reglas gramaticales que son las que se encargan de dar estructura a una palabra, frase u oración; sino también a la historia, convenciones culturales e interpretaciones surgidas de muchos textos. De una u otra manera todos esos textos permiten el nacimiento de ese sistema de signos y reglas (p. 26). Entonces, de acuerdo con este documento, puedo decir que estoy de acuerdo con estas apreciaciones, pues sirven como cimiento para fomentar la lectura con fines críticos, pues se va más allá de leer letras.

En definitiva, leer de una manera ensimismada, donde no se tenga en cuenta otras lecturas, otros acontecimientos, otras temáticas, otras historias etc. Donde no haya más relaciones; conlleva a que ese lector no cuente con características críticas, pues la intertextualidad de la que habla Jurado (2008) no está siendo presente.

Para finalizar, es trascendental mencionar que el propósito de este trabajo no se encuentra encaminado a lo que es el acto de escribir, pero quisiera tenerlo en cuenta al menos por un momento, para dar cabida a lo que es la relación entre el concepto en cuestión y las practicas

socioculturales, pues en Lineamientos curriculares (1998) se menciona como una correlación que debe estar siempre presente, pues escribir requiere, según éste, producir el mundo desde una perspectiva social e individual; de ahí que deba tenerse en cuenta entonces, la puesta en escena a un juego de saberes, competencias e intereses propios de quién escribe, siempre determinado por un contexto socio-cultural (p. 27).

Lo anterior, es referenciado porque en dicho documento se dice que esta correlación es similar a la que debe hacerse con la *lectura- práctica sociocultural- contexto*. A partir de estas condiciones, si la lectura y las prácticas socioculturales son semejantes a lo expuesto previamente, pensaría que cuando alguien observa, luego interpreta y posteriormente crea semejanzas con su realidad o con otros acontecimientos sociales y particulares, y si también está siendo partícipe y contribuye a la transformación de la realidad que lo envuelve; podríamos decir que está haciendo un repaso del mundo; y en definitiva, se consolida como un lector crítico.

Por otra parte, hasta este momento me he permitido indagar los conceptos *lectura y crítica* en los documentos Ley General de Educación 115 y Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, de igual forma, he dado espacio para hacer referencia con respecto a las prácticas socioculturales y de cómo éstas se encuentran en función de un contexto, propiciando escenarios pertinentes para determinar cuáles son las características y funciones del ideal de un buen lector; y en últimas, recogiendo las nociones de cómo se configura un lector crítico. Teniendo presente esto, doy cabida a *Estándares básicos de competencias del Lenguaje*, que al igual que Lineamientos Curriculares, es una apuesta hecha por el Ministerio de Educación Nacional. Me apoyaré en él para llevar a cabo el mismo rastreo que hice en los anteriores documentos.

10.3 Sobre Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje.

Facultad de Educación Primeramente quisiera traer a colación la siguiente cita, pues ella ilustra un poco la base bajo la cual Estándares (2006) se aferra para dar una nueva mirada cuando se refiere al término *lectura*:

Según esto, se reconoce que la capacidad del lenguaje le brinda a los seres humanos la posibilidad de comunicarse y compartir con los otros sus ideas, creencias, emociones y sentimientos por medio de los distintos sistemas sígnicos que dicha capacidad permite generar para cumplir con tal fin. Así, a través de un proceso de acción intersubjetiva –es decir, de intercambio de significados subjetivos–, los individuos participan en contextos sociales particulares e interactúan con otros, compartiendo puntos de vista, intercambiando opiniones, llegando a consensos o reconociendo diferencias, construyendo conocimientos, creando arte, en fin, propiciando una dinámica propia de la vida en comunidad y construyendo el universo cultural que caracteriza a cada grupo humano. (p. 20)

La anterior cita, no permite elucidar explícitamente asuntos referidos a la lectura, pero si da bases por medio del lenguaje, para determinar que es en relación con el otro que el individuo consigue comunicarse, es a partir de ahí que él puede entender las prácticas propias y ajenas, aprende a desenvolverse en un grupo social y logra crear arte. Si tenemos en cuenta todas estas condiciones propuestas por este documento, podríamos dar una mirada a la lectura, para así, considerar fomentar la lectura crítica en el aula.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

De este modo, es importante reconocer que para avivar la lectura crítica no se puede dejar de identificar, bajo ninguna circunstancia, la capacidad del lenguaje como

cimiento para garantizar el intercambio de ideas entre personas (mencionada anteriormente), pues es a través de ella que un individuo puede también situarse en un contexto, reconocerlo, apropiarse de él, compararlo, y posteriormente, tomar postura y establecer posibles soluciones para una transformación.

Al mismo tiempo, nos dice Estándares (2006) que lo ideal es que se lleven lecturas al aula que enriquezcan y “(...) llenen de significado la experiencia vital de los estudiantes y que, por otra parte, les permitan enriquecer su dimensión humana, su visión de mundo y su concepción social a través de la expresión propia, potenciada por la estética del lenguaje” (p. 25), de esta manera, nos encontramos con una reciprocidad entre el Lenguaje y todo lo que conlleva este concepto; y la percepción de Lectura.

A propósito, dice también que “(...)se apunta a que se llegue a leer entre líneas, a ver más allá de lo evidente, para poder así reinterpretar el mundo y, de paso, construir sentidos transformadores de todas las realidades abordadas” (p. 25). Desde mi perspectiva, es necesario tener en cuenta la intertextualidad para poder lograr esa interpretación y sentidos transformadores, este concepto es trabajado por Fabio Jurado (2008) en su texto: *Los aportes de la semiótica en los estudios sobre la formación del lector crítico*; allí plantea que para lograr que el educando se configure como un lector crítico, debe hacer brincos entre un texto y otro (paseos intertextuales de la enciclopedia) (p. 333), de esta manera se garantiza una lectura que tiene en cuenta otras propuestas, otros universos, otras construcciones simbólicas mediadas por la palabra.

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Siguiendo esta misma línea, se aboga por que la crítica sea resultado de la

lectura, se inicia con la idea de que pase a ser más que un mero acto de decodificar las

letras de un texto escrito, y se tiene en cuenta otro tipo de textos ajenos al escrito tales como: los visuales, auditivos, audio-visuales, etc., con el objetivo de fortalecer los aspectos orales en el estudiante de modo tal que pueda adecuarse a las necesidades del interlocutor o de un contexto comunicativo.

En conclusión, los tres textos trabajados a lo largo de este capítulo: Ley General de Educación 115, Lineamientos curriculares para el área de Lengua Castellana y Estándares básicos de Competencias del Lenguaje, en términos de *lectura*, en efecto cuentan con una noción que la caracteriza, pero sólo en los dos últimos hay una preocupación por entenderla como un acercamiento más allá de las letras y más cercano a lo que es interpretar, entender y aportar al mundo; igualmente existe por parte del Ministerio de Educación Nacional, una preocupación por una lectura crítica que vaya más allá de lo evidente. Mientras que en el primer documento, la concepción de lectura no pasa de la interpretación del código escrito y no se tiene en cuenta como una práctica sociocultural.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

11. COMO UNA VÍA PARA COMPRENDER COMPORTAMIENTOS Y DISCURSOS EN EL AULA

— (...) el arte no se ofrece libre e indeterminadamente a una interpretación dependiente del propio estado de ánimo, sino que nos habla con un significado bien determinado

Gadamer, 1993, p. 39.

A continuación, hablaré un poco de lo que es la Hermenéutica, su historia, su definición; algunos autores importantes en la constitución de este método como investigación en las ciencias sociales y humanas; asimismo, haré referencia a algunas de las ideas expuestas por Hans-Georg Gadamer, Dilthey, Schleiermacher, Martín Heidegger, Paul Ricoeur desde el texto: *Hermenéutica y Análisis del Discurso como Método de Investigación Social*, trabajados por Martínez (2002), con el fin de exponer algunas nociones que éstos tienen al respecto. Daré un vistazo también, al contenido en: *Verdad y Método* de Gadamer que resulta ser un texto fundamental en la comprensión de la noción que nos concierne en este capítulo.

El propósito de este apartado es dar cabida a la Interpretación y al Análisis del discurso como enfoques de la Hermenéutica, con el fin de obtener resultados con respecto a las prácticas y el discurso de los estudiantes y docentes, teniendo como recurso sus actuaciones y los trabajos realizados en clase, enfocándome en mi propósito: La lectura crítica como práctica sociocultural.

11.1 Referido a la hermenéutica y a algunos elementos de su historia.

La Hermenéutica es el arte de interpretar textos, en especial los sagrados; los representantes principales de esta teoría son: Heidegger, Gadamer, P Ricoeur. De igual forma es una teoría o



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

arte de la interpretación que retoma el lenguaje y lo pone en el lugar de la razón; pasa a ser entendido como el nuevo logo, es decir la palabra. Cuando hablamos de

hermenéutica hablamos del lenguaje, porque las palabras son significados adquiridos en el uso dado, a partir de que es puesto en acción.

Lo que importa para los hermeneutas es la interpretación del mundo porque es logo y peroración, igualmente su propósito radica en entender las acciones y los discursos culturales del hombre como un lenguaje, en tanto, éste se encuentra inmerso en un universo simbólico, dotado de significados y de experiencias que el individuo materializa o entiende a través de su subjetividad; en cumplimiento, toda acción, discurso, manifestación o expresión del ser humano y posteriormente de una comunidad, son susceptibles de ser entendidas e interpretadas ecuanímente.

Por otra parte, en cuanto a historia:

Hermes, el mensajero de los dioses, ejercía una actividad de tipo *práctico*, llevando y trayendo anuncios, amonestaciones, profecías. En sus orígenes míticos, como más tarde en el resto de su historia, la hermenéutica, en cuanto a ejercicio transformativo y comunicativo, se contrapone a la teoría como contemplación de las esencias eternas, no alterables por parte del observador. Es, ante todo, a esta dimensión práctica a la que la hermenéutica debe su tradicional prestigio: *hermeneutike techne, ars interpretationis, Kunst der Interpretation*: arte de la interpretación como transformación, y no teoría como contemplación. (Ferraris, 2002, p. 11)

Con respecto a su origen menciona Ferraris (2002):



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

(...) a partir de Hermes es una reconstrucción a posteriori. Kerényi, que se ha ocupado del asunto, lo aclara: “*hermeneia*, la palabra y la cosa, está en la base de todas las palabras derivadas de la misma raíz y de todo lo que en ellas `resuena´: de *hermeneus*, *hermeneutes*, *hermeneutike*. La raíz puede ser idéntica a la del latín *sermo*. No tiene, en cambio, ninguna relación lingüístico- semántica- salvo por semejanza en el sonido- con Hermes, el dios del que todavía toma nota August Boeckh en su presentación de la hermenéutica filosófica. (p. 11).

11.2 Interpretación desde la hermenéutica.

Cuando nos referimos a la Hermenéutica como método investigativo, debemos ser conscientes de los variados y extensos enfoques y teorías que se desprenden de ésta: investigación cualitativa, cuantitativa y mixta; enfoque de la ciencia y el método; reflexión educacional; biográfica; filosófica; histórica; interpretativa; análisis del discurso; etc., no solo para investigar asuntos sociales en educación, sino que existen otras para llevar a cabo exploraciones en diferentes disciplinas.

Al respecto, es valioso mencionar que Hans-Georg Gadamer, Dilthey, Schleiermacher, Martín Heidegger, Paul Ricoeur, se han encargado de crear métodos y trazar objetivos como propuestas para analizar los resultados emergentes de estudios sociales; aquí me encargaré de hacer alusión a algunos de sus conceptos con respecto a la hermenéutica, pero retomando únicamente la interpretación y el análisis del discurso.

En *Hermenéutica y Análisis del Discurso como Método de Investigación Social* de Miguel Martínez, se hace alusión a la dificultad que plantea llevar a términos cuantitativos los resultados de un estudio de índole social, de igual forma, se alude a que es complejo interpretar



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

el discurso de una persona, pues desconocemos lo que ésta lleva en su mente; de ahí la importancia de tener información de su historia, de su contexto, etc.

Siendo así, éstos autores han decidido llevar a cabo sus respectivas teorías, respaldando métodos que, en ciertos casos, apuntan a mejorar las rutas de indagación referente a las ciencias sociales y humanas; algunas de estas ideas se encuentran encaminadas en propiciar herramientas que guíen el camino del investigador, con la ilusión de que al adentrarse en un grupo social a indagar, éste cuente con los instrumentos suficientes para separar los prejuicios. En definitiva, parafraseando a Martínez (2002), buscan resultados más válidos y contextualizados, con posibles sentidos y significaciones (p. 2).

Con respecto a este método, Martínez (2002) trae a colación la noción sobre hermenéutica que tiene Dilthey: “(...) la hermenéutica como el proceso por medio del cual conocemos la vida psíquica con la ayuda de signos sensibles que son su manifestación (1900)” (p.2). Y continúa el mismo Miguel Martínez (2002) dando su apreciación al respecto:

Es decir que la hermenéutica tendría como misión descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos, los gestos y, en general, el comportamiento humano, así como cualquier acto u obra suya, pero conservando su singularidad en el contexto de que forma parte. (p. 2).

Partiendo de lo anterior, podríamos decir que Dilthey y luego Martínez, hacen alusión, desde el enfoque interpretativo de la hermenéutica a que dilucidar el significado de las cosas en este caso la vida psíquica de un sujeto, es posible a través de una ardua



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación contexto.

observación del comportamiento de éste y de sus creaciones (escritos, manifestaciones artísticas, etc.), siempre y cuando el análisis esté enmarcado en su contexto.

De esta manera, considero que es una excelente estrategia a la hora de hacer un análisis con respecto a los textos producidos por los estudiantes del grado 10°A de la Institución Educativa Gilberto Echeverri Mejía, los cuales en su momento diseñé con el fin de dar cuenta del proceso que tuvieron con respecto a la lectura crítica, y donde además es pertinente, no solamente hacer repaso de ese producto que ellos construyeron (pues en ocasiones es complejo hablar únicamente desde lo expresado explícitamente en un escrito o en una manifestación artística), sino de tener en cuenta su contexto y asuntos relacionados con su comportamiento, como lo propone Dilthey.

Al respecto, a modo de ejemplo, quienes hayan pasado por terapias o consultas psicológicas, pueden dar cuenta de cómo algunos profesionales en ésta área utilizan mecanismos parecidos a los sugeridos por Dilthey, para indagar el porqué del comportamiento de sus pacientes, averiguan primeramente por su árbol familiar, por la constitución en su hogar, etc., luego crean espacios para que el paciente pinte o escriba (tal vez como catarsis de sus frustraciones o sufrimientos), posteriormente se dan al análisis.

Bien, en nuestro caso, no sería pertinente decir que tomamos una ruta idéntica al psicólogo, pues no es nuestra especialidad y las condiciones no nos lo permiten; pero, como característica que poseemos siendo seres humanos: observamos, interpretamos y analizamos a los estudiantes, recurrimos a métodos como el que estoy trabajando en este momento, para que las conclusiones subjetivas extraídas, tengan argumento desde asuntos prácticos, pero también desde la teoría.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Heidegger por su parte tiene algunas definiciones más, piensa:

(...) que no existe una “verdad pura” al margen de nuestra relación o compromiso con el mundo; que todo intento por desarrollar métodos que garanticen una verdad no afectada o distorsionada (es decir, puramente “objetiva”) por los deseos y perspectivas humanos, está mal encaminado; asimismo, (...) y agrega que los seres humanos conocemos a través de la interacción y del compromiso. (Martínez, 2002, p. 4).

Dando un vistazo a la anterior cita, debo decir que estoy de acuerdo, pues es básicamente imposible no poner en juego nuestros deseos, hay que reconocer que somos humanos y nuestros pensamientos que por cierto, están configurados por muchos acontecimientos históricos y culturales, determinan absolutamente todo lo que vamos a hacer, por tal razón, la investigación que he venido realizando en esta institución educativa esta obviamente atravesada por mi perspectiva de vida.

Pretender llevar una investigación de características sociales o humanas, con la idea de extraer análisis y resultados puramente objetivos, sería un ideal, pero el hecho de que no se cuente con estrategias que permitan, como en otras ciencias, hablar de resultados obtenidos con métodos cuantitativos, nos obligaría a acudir a nuestra justicia intrínseca. De ahí a que tengamos que confiar en nuestra interpretación subjetiva pues es innata del ser humano. En esta misma línea nos encontramos a Heidegger que:

(...) Sostiene que el ser humano es ser “interpretativo”, porque la verdadera naturaleza de la realidad humana es “interpretativa”; por tanto, la interpretación no es

un “instrumento” para adquirir conocimientos, es el modo natural de ser de los seres humanos. (Martínez, 2002, p. 4).

Después, con respecto al concepto de la interpretación, dice Martínez (2002), citando a Gadamer, que al usar el contexto, el horizonte, y el marco teórico, no existirá algo que podamos llamar la correcta interpretación (p. 3). Siendo así, podríamos decir que se hace inútil un intento por investigar objetivamente y no subjetivamente desde las ciencias humanas.

La decisión del juez, que «interviene prácticamente en la vida», pretende ser una aplicación correcta y no arbitraria de las leyes, esto es, tiene que reposar sobre una interpretación «correcta», y esto implica necesariamente que la comprensión misma medie entre la historia y el presente. (Gadamer, 1993, p.3).

Gadamer, también hace alusión en su texto *Verdad y Método*, a que en efecto el historiador o investigador, hace valoraciones históricas del objeto estudiado, pero siempre atravesadas por sus propios dictámenes, esta práctica según él, no propicia una valoración verídica de ese acontecimiento.

El decurso de la historia, al que pertenece también la historia de la investigación, suele enseñar esto. Sin embargo ello no implica que el historiador haya hecho algo que no «le estuviera permitido» o que no hubiera debido hacer, algo que se le hubiera podido o debido prohibir de acuerdo con un canon hermenéutico. (Gadamer, 1993, p.4).



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Si bien, Gadamer sugiere que el investigador atraviesa sus propias opiniones en el momento en que investiga, cayendo en un error; también deja por sentado que no es un acto del cual deba culpársele y prohibírsele. De igual manera, aclara que estas opiniones cargadas de acontecimientos histórico-culturales que atraviesan las lecturas propias del investigador, son acontecimientos que en concordancia con los métodos jurídicos y la praxis, posibilitan no recaer constantemente en esa falta; el objetivo que debe tener el filósofo cuando toma la hermenéutica como método investigativo “empieza justamente allí donde se ha logrado evitar el error, (...) es el punto en el que tanto el historiador como el dogmático atestiguan una verdad que está más allá de lo que ellos conocen”. (Gadamer, 1993, p.4).

Por otro lado, aparece también Paul Ricoeur. Parafraseando a Martínez (2002): es el autor que hasta ahora ha podido demostrar que es posible investigar desde las ciencias humanas, tanto así, que científicos han sabido darle acogida para estudios respectivos a la Antropología y la Sociología (p. 4). Martínez dice que Ricoeur menciona a los cuestionarios y las encuestas como el mejor complemento para una buena interpretación en afinidad a las investigaciones que se alinean en la acción humana, pues según él, no se puede proceder solo desde la subjetividad como si hubiera plena consciencia de lo que estos comportamientos significan.

Me parece pues, que acudir a las entrevistas es una estrategia muy viable a la hora de caracterizar y categorizar los datos obtenidos, conseguiríamos una información donde no solo juegue nuestra subjetividad a la hora de interpretar, sino que se le da cabida a porcentajes que faciliten un análisis más justo y demostrable.

De manera general veo considerable llevar a cabo la hermenéutica de la interpretación como un enfoque pertinente para investigar, pues estando enfocada en un carácter social y

humano me permite hacer lecturas personales con respecto a las prácticas, las acciones, los discursos, las lógicas que encierran la lectura, los textos de los

11.3 Análisis del discurso.

Con respecto a este apartado, para llevar a cabo un análisis del discurso es necesario tener presente la interpretación, la cual fue mencionada previamente, pues es a partir de ahí de donde éste se adentra para realizar su misión.

Menciona Martínez (2002) sobre el análisis del discurso en Las Ciencias Humanas y Las Ciencias Sociales, que se necesitan de análisis de escritos, interpretación de fragmentos del lenguaje, así como las mediaciones orales de los individuos, pues como ya se ha venido diciendo a lo largo de este capítulo, es altamente complejo construir definiciones, nociones, percepciones, etc., precisas, sin otra cosa más que de fundamentos teóricos.

(...) sus explicaciones teóricas se expresan en una perspectiva comunicacional y de lenguaje, que requiere, a su vez, construir definiciones precisas, acuñar conceptos y términos, deconstruir los ya existentes y, en general, manejar muchas operaciones de pensamiento vinculadas a estructuras lógico-lingüísticas (Padrón, 1996). (p. 6).

Martínez (2002) alude que para poner en consideración el análisis del discurso como enfoque hermenéutico, es importante determinar las conexiones entre el nivel sintáctico del texto y sus niveles semántico y pragmáticos, dando cuenta de los vínculos y relaciones de los textos gramaticales y sintácticos, “(...) con los significados o sentidos que se le están



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

atribuyendo (semántica) y con los intereses y objetivos específicos que persigue el investigador (Pragmática)” (p. 7). Para llevarlo a cabo este autor propone

entrevistas, grupos de discusión, cuestionarios con sus respectivas respuestas, o cualquier tipo de escrito que permita tener una información del autor y del contexto del texto; estas indagaciones él las denomina “extra textuales”.

El objetivo de este procedimiento es que el investigador desenmarañe esos textos y los ponga en concordancia con los tres niveles; de todas maneras, es importante tener en cuenta, que aunque se siga este método, al referimos al análisis de textos siempre habrá una brecha o barrera que deje como incógnita la veracidad y el sentido real de la comunicación.

Frente al *nivel sintáctico* se puede extraer nociones que generen interpretaciones de sentido.

En efecto, la riqueza de vocabulario y variedad de palabras distintas, el uso en que se emplean, su co-ocurrencia, las figuras literarias, los tropos, las analogías, las formas y cocientes gramaticales, ciertos mecanismos lingüísticos (oraciones subordinadas, raíces verbales complejas, el uso de la voz pasiva, el uso de adjetivos, adverbios y conjunciones poco comunes, el elevado uso del pronombre personal “yo”, etc.).

(Martínez, 2002, p. 8).

El nivel sintáctico va en concordancia con el semántico, el segundo deja claro las actitudes del sujeto productor en conformidad con el objetivo con el cual el maestro elaboró ese texto escrito (nivel sintáctico), es decir hace una relación del rastro que deja el autor con relación a la temática y el objetivo propuesto con antelación.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Por otro lado, el nivel semántico facilita intuir las posibles características del autor, pero a la vez, es primordial tener presente que un texto escrito del individuo no siempre deja en manifiesto su naturalidad, en ocasiones finge con ironías o mentiras, que son complejas en el instante en que el investigador busca escudriñar. Volvemos a la pesquisa que hemos tenido hasta acá, dejando claro que es complejo mostrar como garantía las interpretaciones humanas. Por último nos topamos con el nivel pragmático, donde se hace alusión al lenguaje como estrategia para explicar todo tipo de actividad lingüística.

El lenguaje está constituido por una multiplicidad de actividades, lógicamente, dispares: narrar, describir, traducir, adivinar, cantar, representar un papel, inventar una historia... (Ph. U. 23), cuya estructura no se amolda a la estrecha trabazón de las leyes de los enunciados: los enunciados son una pequeña parte de la actividad lingüística humana. Son, sin duda, la parte más importante en una teoría de la ciencia, La ciencia ya que la ciencia se compone de enunciados, pero no lo son en una teoría del lenguaje que debe explicar todo tipo de actividad lingüística. (Wittgenstein, 1988, p.23).

11.4 Instrumentos de recolección de datos.

De esta circunstancia nace el hecho de que exista la preocupación por una ruta que permita a través del método hermenéutico, específicamente desde la interpretación y el análisis del discurso, elucidar lo observado y analizado con respecto a estudiantes y maestros de dicha Institución, desarrollando instrumentos de recolección de datos que permitieran facilitar las indagaciones y obtener resultados probatorios.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Para ello se procedió con el Diagnóstico, la Secuencia Didáctica, la

Recolección de Notas dentro y fuera del aula, Fotos y videos de temáticas trabajadas

en clase y las Encuestas a maestros y estudiantes. Igualmente se tuvo en cuenta conversaciones informales y esporádicas con los educandos.

Con respecto al diagnóstico, se observó pero sin la intervención del investigador, su objetivo radicó en que el maestro en formación pudiera contextualizarse con los estudiantes, los directivos, el establecimiento educativo y la comunidad, con el fin de levantar hipótesis en afinidad con el nivel de lectura crítica ostentada por los alumnos en ese momento. Éste, por recomendación de la asesora, se extendió en un espacio de dos semanas.

Asimismo se buscó identificar problemáticas y necesidades que dieran cuenta o que arrojaran resultados con los cuales se pudiera definir un ulterior plan de trabajo, en este caso desarrollar una Secuencia Didáctica.

A este respecto, la Secuencia Didáctica se efectuó llevando unos estadios que permitieran dirigirla de manera ahilada. A continuación se mencionan algunas de las actividades y ciertas rutas que se llevaron a cabo en su consolidación.

Como primer momento se trabajó La Caricatura, y tuvo como título: Un camino para protestar. Aquí se pretendió averiguar por el horizonte de los estudiantes con respecto a sus actitudes críticas, mediado igualmente por una variedad de temas como: religión, agricultura, familia, economía, tecnología, política, y otros contenidos correspondientes a nuestra sociedad y nuestro entorno. De igual modo, se presentó esta fase con el único objetivo de que los chicos entendieran que no sólo leemos letras sino que también lo hacemos con los variados discursos de nuestro medio.

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Como segundo momento se consideró la literatura, entre los contenidos trabajados estuvieron los siguientes: Espuma y nada más de Hernando Téllez y La siesta del martes de Gabriel García Márquez, puesto que fue primordial implementar herramientas que permitieran trasladar a los educandos, paso a paso, hacia condiciones de mayor análisis, partiendo de lecturas literales, luego inferenciales y como posterior fase: intentar encaminarlos por la literatura intertextual como potenciación crítica.

Dicho de otra manera, que los escolares se enajenaran por un momento del texto escrito, que en este caso eran correspondientes a nuestro contexto colombiano, para a continuación ponerlo en función con eventos reales y cotidianos y en últimas retornar de nuevo al fragmento inicial. Se utilizó como estrategia el taller, destinado a que pusieran en manifiesto, mediante la escritura, sus posturas en proporción al texto literario abordado y a las problemáticas del entorno.

Teniendo como incentivo el anterior paso por la literatura, en la cual se pretendió derivaciones de modo inferencial en nombre de los estudiantes, se decide abrir un nuevo espacio de lectura por medio de elementos audiovisuales, con el pretexto de orientarlos hacia una lectura no solo desde las letras, sino además, desde una perspectiva sociocultural, en este caso: películas y documentales. Entre los elementos abordados, se tuvo en cuenta la película Her y el documental de Monsanto. Con respecto a la película mencionada, es protagonizada por Theodore (Joaquín Phoenix):

(...) un hombre solitario que trabaja como escritor y que está pasando por las últimas etapas de un traumático divorcio. La vida de Theodore no es demasiado emocionante, cuando no está trabajando se pasa las horas jugando a videojuegos y, de vez en cuando, sale con sus amigos. Pero todo va a cambiar cuando el escritor decide adquirir un nuevo sistema operativo para su teléfono y su ordenador, y este sistema tiene como nombre "Samantha"



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

(voz de Scarlett Johansson) (...) Cada vez pasan más tiempo juntos y lo que Theodore no podía imaginarse es que Samantha y él acabarían enamorándose el uno del otro, pero Samantha no es una persona, sino un robot, lo que sume a Theodore en una extraña sensación de júbilo y dudas. (Calvo, SD, p.1).

Esta película se propuso para esta secuencia, con el objetivo de que los estudiantes asemejaran problemáticas en concordancia con la tecnología, además de la identificación de los pro y contra de ésta.

Si bien la película se desarrolla en un contexto futurista, manifiesta una fuerte crítica al manejo que en nuestros días damos a la tecnología, esboza equivalentemente problemáticas de nuestra cotidianidad, tales como: el alejamiento entre los seres humanos (físicamente) y al mismo tiempo su acercamiento, pero de manera virtual. Puede compararse esta dificultad con asuntos de la actualidad, como por ejemplo las redes sociales y la separación de la realidad que en ocasiones estas producen: total consumo del tiempo de las personas, insociabilidad, sometimiento y demás.

En simultáneo, es justamente a esta situación a la que apuntó esta fase: crear consciencia en los estudiantes con respecto al manejo que hoy damos a la tecnología, además de identificar sus causas y repercusiones a fin de dar posibles soluciones.

En cuanto al documental Monsanto, se pretendió evidenciar el nivel de los estudiantes con respecto a sus posturas críticas, buscando indagar qué tan reflexivos podían ser frente a las consecuencias que acarrea consumir productos de esta empresa, además de atenuar escenarios con el propósito de fundar comparaciones con respecto a aspectos: políticos, económicos, educativos y agrarios. Para este momento hubo una interrelación entre el video, un trabajo de comparación y como cierre, la creación de textos artísticos donde esbozaran los significantes obtenidos en semejanza a la película por medio de carteleras.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Para ello se adecuó un espacio de socialización: diálogos, trabajos en grupo y exposiciones, para hacer una recolección de pruebas que permitieran visualizar posturas de carácter crítico en ellos. La actividad estuvo dividida en tres momentos, el primero constó de un espacio de dos horas donde los escolares consiguieron visualizarlo, el segundo, fue un ejercicio donde se tuvo como designio la comparación entre el video-documental de la compañía Monsanto y uno de los siguientes cuatro aspectos: política, economía, educación y agricultura.

Reconociendo a este tenor las definiciones a la pregunta: ¿Qué es la biotecnología de alimentos? el Esclarecimiento de aspectos positivos y negativos de los alimentos transgénicos, posiciones personales con respecto a vegetales y animales alterados genéticamente y que son de consumo humano, consecuencias del PCB en Colombia y en nuestra comunidad, entre otras cuestiones, con el objetivo de crear un fanzine como producto último de dicha actividad.

En simetría con los demás instrumentos de recolección de datos, en correspondencia a las notas, es importante reconocer que fueron escritos donde no se empleó una estructura similar, por el contrario, se apuntó a erigir reflexiones y análisis con respecto a un alto porcentaje de las clases y de hechos acontecidos en la Institución, a partir de una perspectiva de lectura crítica y considerando potencialmente configuraciones pedagógicas.

A razón de las fotos y los videos, éstos tuvieron como objetivo inmortalizar las actividades de los estudiantes, con el ánimo de no dejar en el olvido tan valiosas construcciones, igualmente con el intento de sentar precedentes y evidencias con relación a la práctica ejecutada.

Finalmente, las encuestas a maestros y alumnos, se tomaron con la pretensión de no dejar los resultados únicamente a la subjetividad del investigador, sino que por medio de porcentajes se exhibieran resultados más justos. Su tópico estuvo en concordancia con preguntas que inquirieron



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

por su noción de lectura. Las opciones de los estudiantes para responder fueron: Para ti ¿qué es leer? ¿Para qué sirve leer? ¿Qué lees? Para ti ¿qué es leer críticamente? ¿Qué estrategias utilizas para comprender mejor los textos que lees?

Para los maestros se propusieron como interrogantes: Para usted ¿qué es leer? ¿Para qué sirve leer? ¿Qué lee usted? ¿Qué actividades desarrolla usted relacionadas con la lectura? Para usted ¿qué es leer críticamente? ¿Qué estrategias utiliza para enseñar a comprender mejor los textos que leen los estudiantes? ¿Observa usted que existen dificultades de comprensión lectora crítica y que estas inciden en el rendimiento académico de los estudiantes? ¿Por qué?

Y se establecieron determinadas opciones como categorías de respuesta, tanto para los educandos, como para los maestros.

11.5 Investigación hermenéutica en el aula de clase.

Bien, es fundamental mencionar que al hablar de lectura no nos referimos únicamente a la escuela, también es trascendental pensar que es un acontecimiento del cual nos apropiamos en la medida en que nos ajustamos al lenguaje, por tanto es inevitable pensar que instituciones como la familia y que contextos en los cuales crecemos y nos desenvolvemos habitualmente, no sean partícipes en nuestra configuración como lectores.

En correspondencia con esto, nuestro barrio de crianza, los amigos y nuestra familia, son muy importantes en dicho proceso, pues somos lo que vemos, en consecuencia si los individuos que nos rodean no tienen un mínimo acercamiento a la lectura y si sus posicionamientos carecen de criticidad, podría ser un factor importante en su consolidación como lector. Dificultades



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Dado que esta investigación se encuentra circunscrita en el método hermenéutico, el marco conceptual de cada una de las variables, así como las hipótesis previas de la investigación, van diseminadas a lo largo de cada uno de los capítulos de análisis y no se hacen apartados separados con marco teórico ni con hipótesis, de manera que el lector pueda comparar y cotejar las hipótesis, la teoría, los hallazgos y resultados.

En este sentido, la investigación bajo el enfoque hermenéutico nos permite visualizar que como educadores no sólo tenemos que enfrentarnos a condiciones escolares, sino que tratamos con otros agentes externos a la escuela, que son sin lugar a dudas quienes determinan si nuestras actividades y propósitos culminarán de la forma esperada. En correlación con ello, nos vemos en la penosa necesidad de tener que confiar en que chicos y chicas tengan el suficiente soporte para ser autónomos en sus actos y no ser dependientes de otros discursos.

Con lo anterior, considero que en momentos la escuela o algunos maestros, hacemos esfuerzos por llevar a cabo determinadas actividades o temáticas, pero si la familia o en este caso la sociedad no se adhiere a dichas propuestas estaríamos en una cuerda de equilibrio.

Con respecto al acto de leer, no es un hecho aislado que en un grupo de amigos se le catalogue como *nerd* a ese individuo que constantemente se le ve estudiando o con un libro en las manos, pero no es un evento que busque ensalzarlo, al contrario es un incidente que lo menosprecia, peripecia que asienta una barrera entre lo aprendido en la escuela y las prácticas sociales, de acuerdo con esto aquellos entes ajenos al ámbito escolar son quienes en últimas dan vía para que se consolide o no un lector crítico.

En concordancia con mi experiencia en investigación hermenéutica en un aula de clase, es imperioso mencionar que en efecto es una herramienta muy amplia que me posibilitó dar una



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

interpretación con más sentido a las acciones y discursos, no sólo de los estudiantes, sino también de los demás maestros y de mí, facilitándome entender el porqué de determinadas actitudes y poniendo esas elucidaciones en orden de lo teórico y no exclusivamente desde mi propia subjetividad.

Dejando de lado todo lo anterior, quiero referirme ahora a los siguientes capítulos que enmarcan la analítica de este trabajo de grado, ciertamente al estilo de escritura con el cual se aborda, así pues dado que esta investigación se encuentra circunscrita en el método hermenéutico, el marco conceptual de cada una de las variables así como las hipótesis previas de la investigación, van diseminadas a lo largo de cada uno de los capítulos de análisis y no se hacen capítulos separados con marco teórico ni con hipótesis, de manera que el lector pueda comparar y cotejar las hipótesis, la teoría, los hallazgos y los resultados.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

12. DEL MODO DE LEER COMO UNA PRÁCTICA SOCIOCULTURAL

—Aprender a leer requiere no sólo desarrollar los mencionados procesos cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada discurso, de cada práctica concreta de lecto-escritura.

Daniel Cassany, 2006, p. 21

Cuando me surgió la idea de trabajar la lectura crítica en el aula, pensé en una posible unión para este concepto: *lectura-texto*; y reflexioné que para hablar sobre esa dualidad, era menester tener presente que el acto de leer no se limitaba únicamente a decodificar un texto escrito; dicho de otro modo, fue primordial para mí no categorizar el texto dentro de una concepción meramente escrita, por el contrario, darle cabida a otra noción, esa donde toma fuerza toda significación humana. Para ser más preciso, entendí que asuntos derivados de acontecimientos sociales y a los cuales damos luego una interpretación, pueden ser catalogados como: *texto*. Como lo diría Barthes citado por Didier Álvarez (2002) en: *Del modo de leer como producción y consumo textual*.

[...] en cualquier lugar en que se realice una actividad de significación de acuerdo con unas reglas de combinación, de transformación y de desplazamiento, hay texto: en las producciones escritas por cierto, pero, por supuesto, también en los juegos de imágenes, de signos, de objetos [...]. (p. 142).

Si bien no conocía en ese momento los planteamientos de Barthes, sí había tenido la oportunidad de estar al tanto de alusiones sobre la concepción de *texto*; cursos ofrecidos en el

pensum de mi carrera y que estaban directamente relacionadas con la semiótica me permitieron empaparme un poco al respecto. Teniendo en cuenta esto, creí conveniente hacer memoria de mi historia, pues antes de enfrentarme a diferentes teorías a lo largo de mi carrera, cargué con el peso de entender la lectura como un mecanismo de juntar letras, luego leerlas y posteriormente, en el mejor de los casos, comprender la idea de ese conjunto de signos.

Como bien dije, después conocí otra concepción de lectura, me basaba en que todo lo que circundaba, lo que nombrábamos o veíamos, no eran acontecimientos que sucedían al azar, sino que tenían un significado que podían ser interpretados y ulteriormente dotados de sentido; pero hasta ese momento me limitaba a nombrar ese cúmulo de casos solo bajo la idea de *texto*.

Debo mencionar también, que tuve en un inicio de mi práctica claridad sobre lo que es el acto de leer, pero deduje que los estudiantes, al menos basándome en una generalidad, no contaban con el bagaje suficiente para determinar que leer consistía en ir más allá de las letras; reconozco que entre mis hipótesis existió la posibilidad de que los educandos desconocieran que leer permitía interpretar y dar significación a toda expresión cultural.

A la par, pensé que sentirían rechazo por leer textos literarios, este pensamiento fue resultado de mi propia experiencia como docente en formación y en épocas anteriores como estudiante, dónde mi acercamiento a determinadas obras, fue escaso, casi que nulo.

Igualmente creí que sus posiciones no serían críticas, pues en una generalidad, no sólo los estudiantes sino muchos de los adultos, no somos habitualmente examinadores, calificadores y propositivos de lo que ocurre en nuestro entorno, en ocasiones relegamos la responsabilidad de problemáticas sociales a entes o instituciones superiores, cuestión que en consecuencia nos invisibiliza y conlleva a que sean otros quienes piensen y decidan por nosotros.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Del mismo modo imaginé que chicos y chicas presentarían gran dificultad en asociar: El modo de leer como decodificar letras desde un texto escrito, que por años

ha sido la constante cuando definimos lectura en la escuela, con esa nueva noción que indica que leer implica interpretar acontecimientos y discursos provenientes de la cultura y de nuestra sociedad. Consideré lo complejo que sería intentar cambiar esa concepción en la escuela.

Asimismo, supuse que el promover lecturas no solo desde el plano literario o escritural, sino de la misma manera, poner en vigencia las acciones socioculturales, haría que los estudiantes se vieran más interesados, tal vez pensando en su peculiar gusto por los elementos audiovisuales (incluidos en este proceso).

Más adelante vinculé el concepto de *prácticas socioculturales*, este me permitió saber de buena tinta que toda práctica humana propicia el desarrollo de las expresiones culturales; en este sentido, comprendí que este tipo de lectura, conlleva a leer esas prácticas: políticas, económicas, científicas, religiosas, jurídicas, sociales, discursivas, comunicativas, etc., propias de las personas y de la sociedad, para luego ser producidas e interpretadas de manera significativa, contribuyendo a la formación de individuos con criterio propio y autónomo. Como dice Llano (2007) “La lectura es un proceso que nos permite acumular y transformar todo aquello que tomamos en el aspecto social, es decir tamizamos lo que aprendemos. De esta manera nos vamos transformando en seres diferentes de los demás” (p. 19).

Siguiendo la misma línea, determiné dar una mirada más profunda al contenido del artículo: La lectura en la construcción de significados un enfoque sociocultural de Francisco Llano, desde él es posible elucidar que en efecto la concepción de prácticas socioculturales está directamente ligada a los conceptos: producción e interpretación, como bases para la significación y el sentido de las expresiones culturales surgidas a raíz del accionar humano. En



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

suma es preciso decir, que la lectura como práctica sociocultural no se limita únicamente a eso, sugiere Llano (2007) que la comprensión del mundo es otra de las fases.

No hay condiciones propicias para la realización del acto gratificante de leer, se lee en tanto se construye sentido, de hecho, al relacionar esta crisis con la ausencia de lectura del texto escrito, principalmente libros, se advierte que no se piensa en la lectura como proceso de comprensión del mundo. (p.18).

Es claro entonces que pensar en la comprensión del mundo, implica sobre todo tener en cuenta la lectura en el marco de las prácticas socioculturales, pues el texto escrito no es el único recurso que como seres humanos usamos en el momento de comprender o interpretar el contexto en que estamos inmersos.

De cualquier modo no aspiré a quedarme simplemente con la idea de lectura expuesta por Francisco J. Llano, por esta razón di acogida al texto: La lectura en el pensamiento de Estanislao Zuleta, de Alberto Valencia Gutiérrez. Allí Valencia plantea que Zuleta liga la lectura con la escritura, sosteniendo que es por esta vía por donde definitivamente se rompe con el mundo que nos rodea y con sus connotaciones.

Parafraseando a Valencia (2014), se aluce al concepto de interpretación como una resultante que no deja abierta la posibilidad de duda sobre si se adopta o no, pues es considerada, posterior a la lectura, como inevitable; pero al mismo tiempo advierte que asumirla, es decisión propia de quien hace tal ejercicio. (p. 25). En afinidad con esto, coincido con Valencia, desde mi perspectiva leer es interpretar, siendo así, una posible división de ambos conceptos sería errónea, haría perder el sentido del acto de leer, no habría un resultado y el



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

objetivo sería obsoleto y sinsentido, para que se entienda mejor, no interpretar después de una lectura, nos acarrearía reincidir en perspectivas tradicionales, donde el leer se encierra sin más que en descodificar y comprender prescindiendo de una perspectiva sociocultural.

Volviendo al concepto de lectura como práctica sociocultural traigo a colación otra de las ideas referidas por Valencia (2014) “De esta manera la lectura, y la escritura como consecuencia, se constituían en instrumentos de búsqueda de un fundamento sobre el cual construir la vida, la lucha, el amor y el trabajo transformador” (p. 23). Al respecto, es menester decir que el autor hace planteamientos que están referidos a asuntos sociales y culturales, de ahí a que se interese por el amor, por la vida, la lucha y en conclusión señala que “(...) un texto es comprendido en la medida en que nos transforma (...)” (p.27). De este modo da cabida a otra mirada y elude la visión descodificadora de letras que tradicionalmente algunos han tenido de la lectura, de igual manera adopta esta práctica como un mecanismo que posibilita evolucionar el mundo.

Bien, en este mismo trazo acudo a Didier Álvarez Zapata en su texto: Del modo de leer como modo de producción y consumo textual: ideas fundamentales de una categoría en construcción, allí afirma “Así pues, se alude a la lectura como *práctica*, por ser esta una acción intencionalmente dotada de valores y sentidos sociales, culturales y políticos variables” (Álvarez, 2002, p. 137). Este autor, al igual que Llano, reconoce la lectura como una práctica encaminada a entender las expresiones de índole social cambiantes, ellas sustentadas desde la teoría semiótica

De acuerdo con esto, considero importante traer a colación una anécdota que me sucedió en mi época de niño, repaso fugazmente cuando veía las vallas de difusión, las señales de tránsito, carteleras propagandísticas de los diferentes negocios y más. Recuerdo que sentía angustia y me causaba inquietud saber que era lo que expresaban las letras allí expuestas, pero al



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

tiempo asociaba las imágenes desplegadas y determinaba ciertas interpretaciones, aún no se si mis esclarecimientos al respecto eran acertados, lo más significativo para mí, es que ahora entiendo que no sólo acudimos a los gráficos que componen nuestro alfabeto, fortuna que tenemos a nuestro alrededor una infinidad de recursos para leer y dilucidar.

Volviendo al autor mencionado, menciona que al darse estas condiciones, el texto rompe las cadenas de la supremacía que había ejercido hasta cierto momento la lingüística, y hace mención a un nuevo enfoque de ésta frente a la lectura, Álvarez (2002) la cataloga como omniabarcante, “(...) que cobija la comunicación humana apreciable en todas sus formas: sonora, visual, táctil, gustativa, olfativa” (p. 143) que a la vez busca nominar según él, una extensa cantidad de palabras y conceptos que por su carácter social y humano presentan complejidad en el momento de afianzarlos.

Un campo fuertemente agitado, puesto sobre una profusa cantidad de palabras y conceptos destinados a nominar una complejidad que no se deja asir fácilmente: lógica escritural, nuevas alfabetidades, cultura escrita, cultura audiovisual, multimedia, hipertexto, metatextualidad, artefactos del texto, soportes, medios, multitextualidad, etc. (Álvarez, 2002, p. 143).

Por otro lado, quiero hacer alegoría a Daniel Cassany, donde expone algunas concepciones en una conferencia para las jornadas sobre Competencia lectora: caminos para conseguir lectores competentes, y la cual titula en el portal YouTube: Daniel Cassany lectura crítica; allí él toma como base, no solo la lectura sino también el internet, y hace alusión a cómo la primera es abarcada por medio de la segunda; expresa además, las implicaciones y favorabilidades que se desprenden de esta modalidad. Siendo así, Cassany toma como base el

internet, pues asegura que los jóvenes pasan gran parte de su tiempo en esta herramienta tecnológica.

Desde una perspectiva de lectura digital, con respecto a la conferencia: Daniel Cassany Lectura Crítica, Cassany (2013) deja entrever que ésta tiene como elemento importante (entre otros) el hipertexto, esto es, que por medio de un clic puedes acceder y conectarte a otros textos digitales: escritos, fotos, videos, etc., además de otros lugares y personas que a escasos clics llegan a tu pantalla del computador. Con relación a esto, este autor, aunque no se refiere precisamente a las practicas socioculturales de lectura (pues no es el énfasis que pone en su conferencia) si es probatorio cómo la lectura para él no es únicamente descifrar letras o comprender un texto, al contrario, desde mi perspectiva él referencia una concepción de lectura que abarca todo lo observable, interpretable, y que en definitiva están ligadas a las expresiones culturales surgidas del accionar humano: fotos, videos, escritos, memes, y demás., presentes en las redes sociales y en otros sitios de la web.

Dice el mismo autor, que a partir de un clic emerge la posibilidad de aprender más fuera de la escuela de lo que se podía aprender antes en ella sin la web; la conexión a internet hace que los estudiantes sean más diversos y activos, de ahí que cuenten con una variedad de temas en los cuales son expertos: algunos que son especialistas en deportes, otros en comida asiática, unos más que ponen su énfasis en asuntos de belleza y moda, ciencia, ocio y más. Teniendo en cuenta estas circunstancias, menciona Cassany, que como educador el reto crece, en tanto tienes en una misma sala estudiantes que desde internet se hacen especialistas en diferentes temas.

Finalmente, si bien mi interés no es enfatizar en la viabilidad del internet o en el hipertexto, traigo a colación a este autor porque entiendo considerablemente que su inclinación está estrechamente relacionada con lo que implica el acto de leer. Al menos desde una mirada



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

sociocultural, considera tal acto como un acontecimiento que se da en tanto hay un acercamiento al otro o a lo otro; en pocas palabras, desde la red te aproximas a lo que son los comportamientos y acciones humanas, no solo locales, sino también globales, ya sea por medio de fotos, videos, palabras, frases, y demás, para posteriormente tomar una postura. Cassany menciona, para poner como ejemplo, que al hacer “like” en Facebook, concretamente en una foto o comentario, el lector previamente tuvo que llevar un proceso de lectura para luego interpretar el accionar de la persona que adjunto eso en la web.

Retomando a Cassany (2006) de nuevo, parafraseando su texto, Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea; especialmente en el apartado: Leer desde la comunidad, respondiendo a la pregunta ¿Qué es leer?, es para muchos *Oralizar la grafía*, devolver la voz a la letra callada, capacidad de descodificación de la prosa de forma literal. Expresa que todas son concepciones medievales ya desechadas. Argumenta por lo demás, que hay quienes dejan de lado o que toman *la comprensión* como resultado último de leer, yaciendo ahí: la anticipación de lo que dirá un escrito, contribuyendo con nuestros conocimientos previos, hipótesis y verificaciones, inferencias, construcción de significados, etc. Nombra a este conjunto de habilidades como *alfabetización funcional*, y llama *analfabeto funcional* a quien pueda leer en voz alta la prosa, pero no pueda comprenderla. Sugiere igualmente que, si bien es cierto que la etapa cognitiva de la lectura es importante, no se puede limitar ahí, es más compleja (p. 22).

Frente a esto me parece interesante narrar un acontecimiento acaecido en la Institución Educativa Gilberto Echeverri Mejía, precisamente en una actividad realizada con los estudiantes, donde la temática trabajada constó de observar, interpretar y proponer medidas sobre una imagen alusiva al daño que se ocasiona por el mal uso del lenguaje, específicamente desde la oralidad.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Pude notar en esta sesión, que algunos de los estudiantes no se veían muy cómodos a la hora de definir la lectura, pocos hicieron énfasis en los discursos,



Ilustración 3. Gritos.

Fuente: <http://goo.gl/m1r6JY>

acciones humanas u otros, el resultado de dicha práctica, desde mi perspectiva como maestro en formación, nos posiciona como sujetos temerarios al cambio de conceptos debido a la concepción tradicional de lectura a la que hemos sido sometidos por años en la

escuela.

Con respecto a esto, cuando le pedí a determinado educando que hiciera una lectura de lo que veía en una imagen (ver figura 1) su respuesta tuvo gran impacto en mí: “-Profe ahí no hay nada que leer-” y sonrió como en tono de burla pero a la vez de desconcierto, estableció que al no haber letras en la pintura, ésta no contaba estructuralmente con las herramientas para ser leída.

En comparación con los demás jóvenes, puedo decir que algunos lanzaron juicios próximos a los de este estudiante, unos más decidieron callar, tal vez con la expectativa o con el prejuicio de que había algo más y que yo se los haría saber, y unos pocos hicieron la interpretación de lo que su subjetividad arrojaba en alusión a lo que veían. Retomando las posturas de Cassany (2006), es ineludible pensar que este estudiante tiene una concepción de lectura elemental, pero me atrajo en ese momento, el hecho de que otros alumnos hayan decidido manifestar lo que despertaba en ellos la imagen, cuestión que me posibilitó establecer que de la



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

mano de ellos, más tarde los demás escolares podrían entender que leer también implica observar, interpretar y cuestionarse frente a lo social, lo cultural e incluso de lo no expresado en grafemas.

Cassany (2006) hace alusión igualmente, a la Concepción Sociocultural, donde expresa que sin duda el significado es construido en la mente del lector. Sostiene al mismo tiempo que el ser humano llega al mundo en blanco y que es por medio de su interacción con la comunidad y con los diferentes discursos (como propósitos sociales), que se adquiere una comprensión del mundo.

En referencia con lo expuesto hasta aquí, desde mi experiencia en el ámbito escolar, tanto de estudiante como de maestro en formación, de mi historia, y demás; dilucidé que (al menos en estos educandos) no es muy conocido el concepto de lectura enmarcado en las prácticas socioculturales, en cambio es común que se delimite como el descifrar códigos escritos. En este orden de ideas, teniendo ya como referencia la noción general del grupo 10° A, me parece ecuánime referirme frente a dicho concepto, en este caso, catalogo la lectura como un acontecimiento que no se circunscribe sin más que en traducir o entender caracteres, mientras que si me aferro a una noción donde se considere el accionar de las personas y sus discursos, que además son aportantes en las expresiones culturales. Alocuciones políticas orales, señales de tránsito, pancartas, películas, imágenes, expresiones, gestos, audios, y un sinnúmero de expresiones provenientes del individuo y en mayor medida de la sociedad y la cultura, son para mí factibles de leer.

12.1 La lectura en el contexto de la práctica pedagógica.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Otro punto es, después de haber repasado algunos postulados sobre la noción de lectura, decido abrir un espacio para visualizar los resultados, con el fin de obtener un balance que arroje algunas derivaciones con relación a los objetivos planteados en un principio de la investigación, ya que, parafraseando a Martínez (2002), toda metodología que se lleve a cabo en una investigación está determinada, como dice Aristóteles, por la naturaleza del objeto y del objetivo planteado en un inicio, pues toda indagación toma fuerza por razones pragmáticas. Por esta circunstancia decido llevar a cabo una encuesta:

Los textos a ser analizados (...) pueden formar un todo o ser parte de un todo. Pueden existir antes de la investigación o ser producidos como primera parte de la misma. En este caso, pueden ser generados por medio de entrevistas en profundidad, grupos de discusión, respuestas abiertas a cuestionarios, ensayos o de alguna otra forma. (p.9).

Al respecto, ésta se les realizó a 24 alumnos (no se les aplicó a todos los estudiantes, debido a que el resto del grupo se encontraba en otras dinámicas externas a la clase) del grado 10° A de la Institución Educativa Gilberto Echeverri Mejía de Rionegro; dando una mirada a los interrogantes °1 ¿Qué es leer?, °2 ¿Para qué sirve leer? y °3 ¿Qué lees?

Antes que nada, y teniendo en cuenta la complejidad que presenta llevar a cabo indagaciones sobre acontecimientos sociales y humanos, y además, considerando que mis lecturas parten de mi propia interpretación subjetiva, quisiera dejar por sentado que para dicha observación y disquisición, me adherí a la hermenéutica de la interpretación y del análisis del discurso como enfoque investigativo, siendo éste un método que me posibilita dar validez a mi exegesis.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Para cerrar, considero que ejecutar interpretaciones sobre un texto, se dificulta en la medida en que no tenemos contacto con la intención o significación puesta por el autor en el momento de crearlo, en lo tocante a esto, nos dice Cárdenas (1999) en Teoría de la lectura y de la escritura desde una perspectiva hermenéutica, que “Un texto en efecto es un espacio de significación autónoma que la intención de su autor no anima más; la autonomía del texto, sin el recurso de este soporte esencial, entrega el escrito a la interpretación del lector” (p.197). En este sentido, para llevar a cabo investigaciones de índole social, es importante tener soportes: encuestas, trabajos escritos, creaciones artísticas, videos, etc., que permitan visualizar y sustentar los resultados, en tanto, basarse únicamente desde la subjetividad del investigador sin soporte alguno, puede tergiversar las derivaciones obtenidas careciendo de validez. Pero al mismo tiempo, hay que advertir que gozar de estos productos, no garantiza que las interpretaciones sean aceptadas, puesto que existe el impedimento por parte del investigador, de conocer las sensaciones, emociones y huellas propias del autor en el momento en que consignó su creación.

12.1.1 Con respecto al acto de leer, en el marco de la investigación en el grupo 10° A.

A continuación presento los recuadros con las preguntas y las respectivas opciones de respuesta:

Selecciona las dos opciones que consideres que responden a la pregunta ¿Qué es leer? de manera más concreta:

12.1.1.1 ¿Qué es leer?

1803



Tabla 1

¿Qué es leer?

OPCIONES	NÚMERO DE RESPUESTAS
<ul style="list-style-type: none">• Juntar letras.	0
<ul style="list-style-type: none">• Entender un texto con el cual se tiene contacto.	23
<ul style="list-style-type: none">• Hablar con el texto.	2
<ul style="list-style-type: none">• Lograr construir una opinión sobre un texto con el cual se tiene contacto.	21
<ul style="list-style-type: none">• Relacionar lo que se comprende con otros textos.	0

Nota: Pregunta número 1 extraída de la encuesta realizada a 24 estudiantes del Grado Décimo A, de la Institución Educativa Gilberto Echeverri Mejía.

Entender un texto con el cual se tiene contacto y Lograr construir una opinión sobre un texto con el cual se tiene contacto, obtuvieron un máximo de 23 y 21 elecciones respectivamente.

Para las opciones Juntar letras y Relacionar lo que se comprende con otros textos, no hubo acogida.

Bueno, primeramente es fundamental no dejar entredicho lo que en páginas atrás mencioné, donde advertí que al llegar a la Institución tuve la predisposición de que los estudiantes, tal vez por la falta de bagaje en teorías, no tuvieran clara la definición de lectura

como una práctica sociocultural, al contrario consideré que su planteamientos más cercanos serían una definición cercana a juntar letras.

Volviendo al recuadro, es cierto que los alumnos no tuvieron como elección posible la primera casilla, opacando de alguna manera los prejuicios que yo en calidad de docente había tenido en cuenta originalmente. Si bien los educandos no tienen aún claro de manera conceptual lo que refiere a práctica sociocultural, si es evidente que su concepción de lectura no se agota únicamente en una condición tradicional de descifrar códigos escritos.

Con respecto a la primera opción “Juntar letras” y teniendo en cuenta que ninguno de los 24 estudiantes la tomó dentro de sus elecciones, considero que fue un logro importante que se obtuvo con este proyecto, pues la idea de llevar la lectura al aula tuvo dentro de sus objetivos, ayudarles a los educandos a comprender que ésta no se define sin más, citando la primera opción que arroja la Real Academia Española (2014), como: “Pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados”.

A lo largo de las clases dirigidas por mí como investigador, hice énfasis a mis estudiantes en que todas las actividades llevadas a cabo en el aula: de escritura, de audio visualización de documentales y películas, de visualización de caricaturas, etc., requerían de lecturas exhaustivas para la comprensión de las mismas; de ahí a que entendieran que no solo se hacían lecturas de textos escritos e impresos.

Hablar constantemente de lectura en el aula y además presentar diferentes elementos: imágenes, caricaturas, documentales, películas y escritos literarios, y consecutivamente hacer paralelos de esas interpretaciones con su realidad contextual, fue uno de los pilares que posteriormente permitiría a los chicos tener nociones sobre la amplitud que tiene este concepto para ser definido. En alusión a esto, nos dice Mauricio Pérez Abril (2003) en Leer y escribir en la



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión; del Ministerio de Educación Nacional, que:

(...) leer va mucho más allá de la simple decodificación y comprensión del sentido superficial del texto. Pero, además, leer no sólo es un proceso que se refiere al lenguaje verbal, en el mundo actual también es necesario leer las imágenes, los textos publicitarios, los gestos. (p. 9).

Aclaro pues, que leer no es un ejercicio del cual debemos ser solo conscientes teóricamente; no solo tenemos la tarea de reconocer que constantemente estamos haciendo lecturas (en la medida en que vemos, leemos, interpretamos y dotamos de sentido y significación las expresiones culturales que distinguimos); también es nuestra responsabilidad saber, como lo dice Mauricio Pérez Abril, que leer desde esta perspectiva es una necesidad que tenemos, pues constantemente nos enfrentamos a diferentes discursos con diversas intencionalidades, de ahí mi insistencia por darle más valor a la lectura crítica. Con respecto a esto, es primordial traer a colación que el principal problema, especialmente en el grupo 10°A de la Institución Educativa Gilberto Echeverri Mejía, de que se presenten aún nociones tradicionales de lectura, se debe al desconocimiento o el poco esfuerzo que hacen algunos maestros para cambiar dicha concepción, omiten las prácticas socioculturales como objeto de lectura y se encaminan por pericias habituales, que orientan tal ejercicio sólo bajo la interpretación de grafías, ponen el acento, acaso en abarcar lecturas de corte literario: el cuento, la novela, el ensayo, la poesía. Siendo así, tal evento conlleva a que determinados estudiantes adopten posturas semejantes a las de esos profesores y que en definitiva se presente una resistencia a cambiar la concepción del modo de leer.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Bajo esta perspectiva, es importante decir que escasas veces se trabaja la lectura como acontecimiento ligado al todo, hecho que deja como resultado la abolición de la crítica, de acuerdo con esto, se incurre en la escuela a que se formen estudiantes sin posiciones críticas frente a los acontecimientos sociales, descargando la responsabilidad de pensar y de actuar a otras instituciones: religiosas, de fondo económico o político, y demás, que en momentos aprovechan el desconocimiento del otro para beneficio suyo.

Aludiendo de nuevo al recuadro expuesto, y observando la opción de respuesta °2:

Entender un texto con el cual se tiene contacto, notamos como los estudiantes en 23 ocasiones optaron por ésta como una de las dos posibles respuestas. Aquí se evidencia que los chicos en un alto porcentaje, si bien no se encuentran en la etapa tradicional de definir el acto de leer como un mecanismo tradicional de descodificar letras, si se sitúan en una fase de entendimiento rudimentario, al fin y al cabo entender un texto no es la única tarea que tiene un buen lector; Según Eco citado por Fabio Jurado (2008).

(...) hay que elegir entre “hablar del placer que proporciona el texto o de las razones en virtud de las cuales el texto puede proporcionar placer” (Eco, *Lector in fabula*) y Eco opta por esta última. Es un planteamiento necesario, sobre todo cuando los maestros de literatura consideran que lo importante de su labor es lograr en los estudiantes el “placer de la lectura”, reduciendo el placer a un hedonismo primario, cuando, al contrario, el mayor placer se encuentra al descubrir cómo los textos producen sus efectos, lo cual supone el diálogo con los textos en ese movimiento de salida y retorno que es propio de los “paseos intertextuales”. (p. 338).

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Partiendo de la teoría de Eco, es evidente como éstos alumnos aún no tienen claridad con respecto a lo que es lectura, cuando menos no desde una dimensión más

extensa y profunda. Según la encuesta realizada, la tercera opción tuvo gran relevancia dentro de las expectativas de respuesta: **Lograr construir una opinión sobre un texto con el cual se tiene contacto.**

No desconozco de ninguna manera que erigir un dictamen propio con relación a un texto escrito (o literario) deba ser obviado como una explicación del concepto en mención; lo que si me preocupa, es que para los estudiantes una de las dilucidaciones de lectura, sea la mera opinión sobre un contenido escritural, de ser así tendríamos como resultado su no criticidad frente a los variados elementos sociales, lo que conllevaría a que los educandos sigan patrones de comportamiento instaurados por los diferentes estamentos de poder y a que carezcan de fundamentos para tomar posturas autónomas frente a ello, a este respecto, como dice Cassany (2006) “Todos tenemos que leer y comprender para ejercer nuestros derechos y deberes” (p. 12).

Con respecto a lo anterior, me parece importante retomar la cita expuesta antes, donde Jurado (2008) citando a Eco, menciona que el placer se halla desde los mismos textos, identificando los efectos que estos originan, dice además que para lograrlo, se hace necesario que el lector realice esos paseos intertextuales, saliendo del texto para sumergirse en otros, y regresando de nuevo al inicial.

Teniendo presente esto, si echamos un vistazo a la misma opción: **Lograr construir una opinión sobre un texto con el cual se tiene contacto** y si hacemos un balance con las opciones restantes: **Hablar con el texto** y **Relacionar lo que se comprende con otros textos**, demostramos, desde las encuestas, que los estudiantes desconocen teóricamente lo que es leer, pues entre sus opciones no cabe la intertextualidad como ese método para distinguir un buen



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

lector, de ahí que sus repuestas frente a los cuestionamientos: **Hablar con el texto** y **Relacionar lo que se comprende con otros textos** se reduzcan a un 0% y un 4% respectivamente.

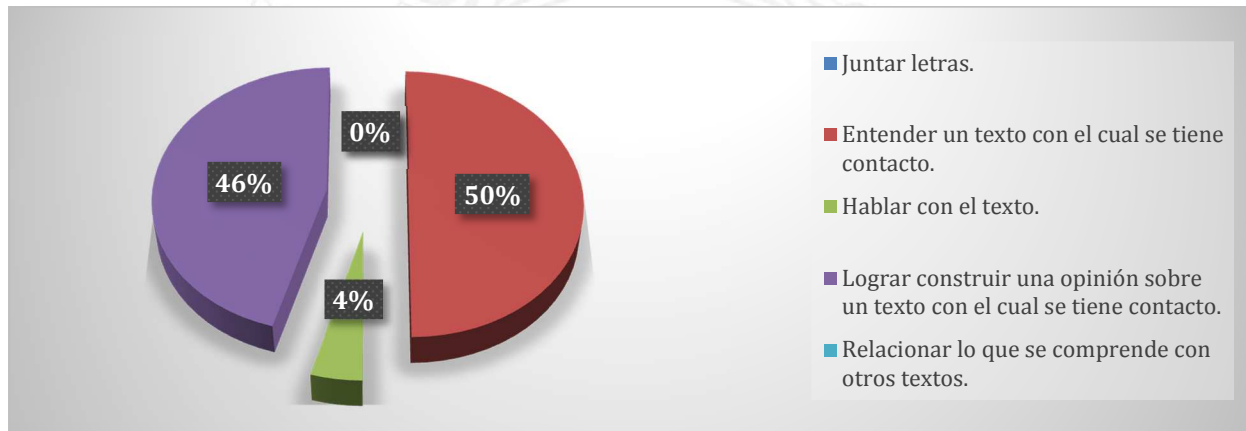


Ilustración 4. Respuesta a la pregunta ¿Qué es leer?

Porcentajes de los resultados extraídos de la encuesta, específicamente de la pregunta número 1, realizada a 24 estudiantes del Grado Décimo A, de la Institución Educativa Gilberto Echeverri Mejía.

Entender un texto con el cual se tiene contacto y Lograr construir una opinión sobre un texto con el cual se tiene contacto, obtuvieron un máximo de 23 % y 21% respectivamente.

Para las opciones Juntar letras y Relacionar lo que se comprende con otros textos, el 0% marcó el resultado.

Tomando lo anterior, específicamente la supresión de la opción: **Hablar con el texto**, desde mi experiencia diría que este es un acontecimiento que se presenta, en tanto se ha tenido la noción de que *hablar* está directamente ligada a la comunicación, es decir, la conversación entre dos individuos, la manera en que determinada persona se hace entender, en síntesis, la emisión



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

de palabras. En este sentido, para nosotros los maestros resulta delicado especular que los estudiantes consideren: *hablar* como un componente del acto de leer, debido a esas tajantes concepciones que traemos desde niños, proporcionadas tal vez en la escuela, en la familia y/o en la sociedad. Por tal razón, hablar con el texto, no es un evento que el estudiante tenga en cuenta, al menos no teóricamente cuando lee.

Con respecto a los jóvenes de 10°A de este establecimiento educativo, cabe decir que cuando se les pidió hacer lecturas de diferentes tipos de textos (visual, audiovisual, etc.) algunos acudieron a aspectos de la vida real, de su historia y demás, para hacer paralelos que les posibilitara cuestionar y reflexionar sobre su entorno. Vemos pues, como en efecto la mayoría relacionan lo que comprenden, con otros textos, esos de su realidad social.

Atendiendo a lo anterior, identificamos que la lectura es un asunto que va de la mano con la realidad, más que con la parte conceptual o teórica, chicos y chicas dan cuenta en la encuesta sobre su no reconocimiento de percepciones amplias que definan la lectura, en cambio, a diferencia de lo que ésta exhibe, en su práctica de leer arrojan otros resultados como: **Relacionar lo que se comprende con otros textos**. Como soporte, traigo a colación un pequeño fragmento (ver ilustración 6) el cual atiende a la significación obtenida por los estudiantes con respecto a la ilustración 5.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803



Ilustración 5. Mundo.

Estos inmigrantes pueden representar Colombia en un futuro por culpa del gobierno. Pueden presentar guerras, pobreza, porque los que cultivan arroz se cansan de estar comprando sus semillas en vez de poder reutilizar su semilla.

No estoy de acuerdo con que los campesinos tengan que comprar nuevamente sus semillas, me parece ignorancia porque quieren ganar más dinero.

Ilustración 6. Implicaciones de la ley 9.70.

Fuente: Trabajo elaborado por estudiantes de la Institución Educativa Gilberto Echeverri Mejía.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Al respecto, los estudiantes de hecho intertextualizan en sus lecturas, en este caso, atendiendo a las anteriores dos figuras, sus autores se basan en el tópico inicial:

La Ley 9.70, luego escogen dos imágenes que pertenecen a un contexto ajeno y posteriormente hacen una relación donde dejan abierta la posibilidad de guerra y en consecuencia la pobreza para los campesinos, debido a la codicia del estado y de la empresa privada.

Como vengo diciendo, no puede establecerse que los estudiantes restrinjan la intertextualidad del acto de leer, hay que esclarecer que una cosa es tenerlo claro teóricamente y otra llevarlo a la práctica de manera inconsciente. Si bien los jóvenes no dan acogida a estas dos opciones: **Hablar con el texto** y **Relacionar lo que se comprende con otros textos**, es importante dejar por sentado, que durante mi experiencia con ellos percibí como la mayoría contextualizan lo leído con sus propias prácticas cotidianas, exponiendo enseñanzas resultantes de lecturas hechas en clase con base a la vida real. De este modo, podríamos decir que algunos de los escolares, en efecto hacen los paseos intertextuales propuestos por Eco, pues al llevar esas experiencias surgidas de la lectura a la vida real, muestran claramente que no solo tienen en cuenta el texto que están abordando, sino que igualmente adoptan asuntos relacionados con su propia historia y con sus vivencias, es decir, con otros textos.

Al respecto expongo un ejemplo más (ver la ilustración 6), una caricatura de Fratto con el objetivo de demostrar que los estudiantes hacen lecturas donde exponen sus criterios y posteriormente argumentan desde su propia historia, haciendo conexiones entre un texto (imagen) y a otros textos (referente a su cotidianidad).

1803



UNIVERS
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de E



Ilustración 7. Alusiva a la frustración de los padres proyectada en sus hijos

Fuente: "Los niños nos miran", p. 64, por Francesco Tonucci. 2009, Barcelona: Editorial GRAO, Edición en Español.

posibles soluciones? como opinión propia una posible solución sería hacer caer en cuenta a los padres que le están haciendo un gran mal a sus hijos ya que no los dejan hacer lo que quieren y deben tener en cuenta sus opiniones para conllevar no solo a una satisfacción propia, sino tener en cuenta la opinión de los demás

Ilustración 8. Posibles soluciones

Opinión de tres estudiantes frente a la observación de la caricatura de Fratto propuesta en la Ilustración 7.

En este sentido, veo primordial traer a colación los postulados de Fabio Jurado, donde precisa algunos horizontes para determinar el nivel de lectura en los estudiantes, el primero: La Lectura De Tipo Literal / Comprensión Localizada Del Texto; el segundo: La Lectura De Tipo Inferencial / Comprensión Global Del Texto; y el último: La Lectura Crítico-Intertextual /

Lectura Global Del Texto. De acuerdo con la lectura hecha por el estudiante, puede establecer que sin duda este joven hace La Lectura De Tipo Inferencial /

Comprensión Global Del Texto, estudia lo que observa, relaciona el texto (la caricatura) con situaciones del mundo que ya conoce, de su historia, de su enciclopedia, y consigue averiguar lo que le se le está comunicando, concluye además situaciones insinuadas implícitamente. El estudiante en su interpretación no parafrasea, por el contrario infiere la intención del autor.

Para aclarar un poco los aspectos básicos de una lectura inferencial, propongo la siguiente cita:

Enciclopedia: se trata de la puesta en escena de los saberes previos del lector para la realización de inferencias. Coherencia global - progresión temática: se refiere a la identificación de la temática global del texto (macroestructura) y al seguimiento de un eje temático a lo largo de la totalidad del texto. Coherencia global - cohesión: se refiere a la identificación y explicación de relaciones de coherencia y cohesión entre los componentes del texto para realizar inferencias. (Pérez, 2003, p. 41).

Traigo a colación el último ejemplo, pues un grupo de educandos cuentan equivalentemente con este tipo de lectura inferencial, pero no es un acacimiento general, también hay otros que no dieron muestras de estar en dicho nivel, al contrario, se les vio estancados en lecturas de modo literal. Al mismo tiempo se evidenció que unos pocos más, probaron un avance en lecturas crítico intertextuales. De todos modos, este resultado se expondrá en el penúltimo capítulo: Lectura crítica, como valoración, apropiación y reflexión de acontecimientos cotidianos



Para concluir el análisis realizado frente a la pregunta ¿Qué es leer? Es sustancial presentar que los estudiantes no tienen una idea precisa con respecto a lo que teóricamente responde a la pregunta en toda su amplitud, de todos modos es significativo dejar claro que para entender los discursos institucionales, las acciones de los individuos, los constantes cambios culturales y demás, no es ineludible tener claridad con respecto al concepto (lectura) pues para entender estos sucesos, el ser humano acude a sus construcciones mentales, saberes previos y su propia historia.

En este orden de ideas, vemos como por momentos sí la llevan a cabo como una práctica sociocultural, en tanto algunos reconocen lo que ven, luego lo analizan, en seguida lo infieren y de lance en lance, un limitado grupo de alumnos se posicionan al respecto. De igual manera quedo conforme, porque los educandos demuestran que juntar letras no es para ellos un resultado sobre dicha pregunta, aboliendo esa tradicional perspectiva y dándole paso a un posible afianzamiento de a una lectura como práctica sociocultural

Ahora bien, quiero darle paso a la segunda pregunta de la encuesta:

12.1.1.2 ¿Para qué sirve leer?

Selecciona las dos opciones que consideres que responden a la pregunta de manera más concreta:

Tabla 2

¿Para qué sirve leer?

OPCIONES

NÚMERO DE RESPUESTAS



- Divertirse. 8
- Comunicarse. 9
- Comprender asuntos de la vida diaria. 11
- Para entenderme mejor como ser humano. 15
- Para entender su realidad. 2
- Para participar en la comunidad en la que vivo 1
- Para cumplir mejor con las tareas del colegio. 0

Nota: Pregunta número 2 extraída de la encuesta realizada a 24 estudiantes del Grado Décimo A, de la Institución Educativa Gilberto Echeverri Mejía.

Para entenderme mejor como ser humano y Comprender asuntos de la vida diaria, obtuvieron un máximo de 15 y 11 elecciones respectivamente.

Las opciones con menor acogida fueron: Para cumplir mejor con las tareas del colegio: 0 respuestas, Para participar en la comunidad en que vivo: 1 respuesta, Para entender su realidad: 2 respuestas.

A continuación el porcentaje de la encuesta:



¿PARA QUÉ SIRVE LEER?

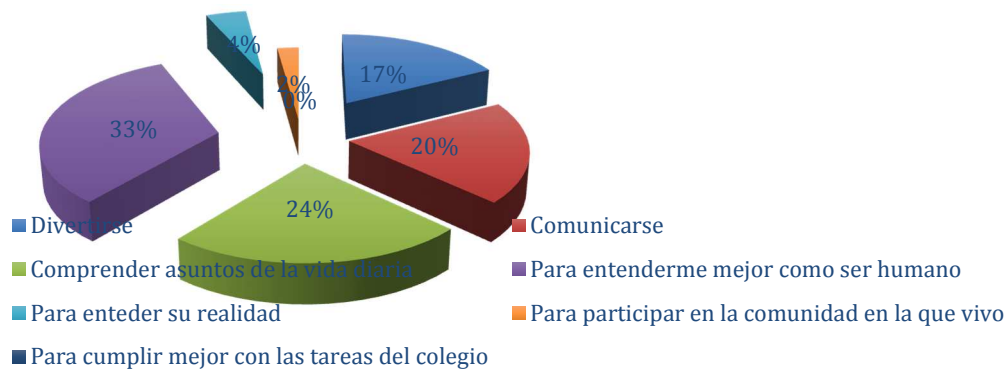


Ilustración 9. Respuesta a la pregunta ¿Para qué sirve leer?

Porcentajes de los resultados extraídos de la encuesta, específicamente de la pregunta número 2, realizada a 24 estudiantes del Grado Décimo A, de la Institución Educativa Gilberto Echeverri Mejía. Para entenderme mejor como ser humano y comprender asuntos de la vida diaria, obtuvieron un máximo de 33 % y 24% respectivamente.

Para las opciones Para participar en la comunidad en la que vivo y Para cumplir mejor con las tareas del colegio, el 0% marcó el resultado.

Sobre esto, parafraseando a Cárdenas (1999), nos dice que la lectura es un proceso de anticipación que nos permite formular todo tipo de prejuicios de lo que puede ser o no puede ser, nos posibilita visualizar lo nuevo, preguntarnos y respondernos, para luego corregir situaciones o equivocaciones. De manera que la verdad del texto se va construyendo como sentido para nosotros; indica igualmente que:

En este proceso aparecen delante de nosotros nuestros propios prejuicios que hasta el momento no nos eran visibles, pues hacen parte del suelo que nos constituye y



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

determinan la forma en que vemos y nos orientamos en el mundo (...) es la lectura una de las formas en que conocemos nuevos mundos, nuevas significaciones, nuevos órdenes y nuevas formas expresivas y es mediante este aprendizaje como nos encontramos de pronto provistos con aquello que nos permitirá darle expresión a nuestras propias vivencias a través de la palabra que las constituya en sentido para nosotros. (p. 198-199).

Volviendo a la encuesta, es perceptible como, Divertirse (17 %), Comunicarse (20%), Comprender asuntos de la vida diaria (24 %) y Para entenderme mejor como ser humano (33%), son las opciones que más tuvieron acogida en las posibles respuestas de los estudiantes.

Al respecto considero que la razón por la cual los chicos tienen una concepción de que la lectura es diversión, es quizás porque desde diferentes discursos se ha dado importancia a este tipo de definición con el objetivo de contribuir al fomento de la lectura en los jóvenes; se ha presumido que de esta forma, los chicos se verán más atraídos y en consecuencia su gusto por la lectura, o como mínimo su práctica lectora, irá en aumento.

Desde mi perspectiva la lectura no se puede limitar a ser definida como Diversión, de ser así, toda persona que aborda un libro o que en su defecto lee cualquier expresión cultural (siendo ésta última característica permanente del ser humano), se recrearía y solazaría regocijando sus penas a través de este método. Con respecto a esto, me parece primordial hacer alusión a Álvarez (2002) donde aclara un poco desde la semiótica que la lectura es un asunto que “(...) cobija la comunicación humana apreciable en todas sus formas: sonora, visual, táctil, gustativa, olfativa (...)” (p. 143) de modo que las sensaciones que se extraigan de las lecturas: diversión, tristeza, duda, etc., son solamente derivados de ella y no una definición propia.

Siendo la lectura la que cobija la comunicación humana, podemos decir que la opción **Comunicarse** que obtuvo el 20% de los votos fue pertinente, frente a esto considero que lecturas



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

trabajadas en clase, entre ellas: el documental de Monsanto: donde se dan apreciaciones con respecto al cómo se manejan los productos alimenticios de

derivación animal y vegetal, además de sus respectivas consecuencias; La película Her: donde se hace una crítica a la tecnología y al mismo tiempo se aprecian enseñanzas con relación al uso y las secuelas de la tecnología; etc. Facilitó que los estudiantes percibieran ideas de que leer es comunicarse, en tanto se da una información con respecto a un asunto cualquiera.

Con relación a las opciones de respuesta: **Comprender asuntos de la vida diaria** y **Para entenderme mejor como ser humano**, puedo decir que los estudiantes, conciben que leer sirve para llevar a cabo una reflexión, esto sustentado desde la experiencia que tuve con ellos en el aula de clase, donde continuamente realizaron cavilaciones por medio de trabajos escritos y de índole artístico (dibujos, pinturas, fanzines, historietas, y demás) frente a un tema en específico.

Al respecto traigo a colación un trabajo realizado por tres estudiantes, aquí se les pidió construir un escrito con relación a lo que veían en una imagen previamente seleccionada por mí.

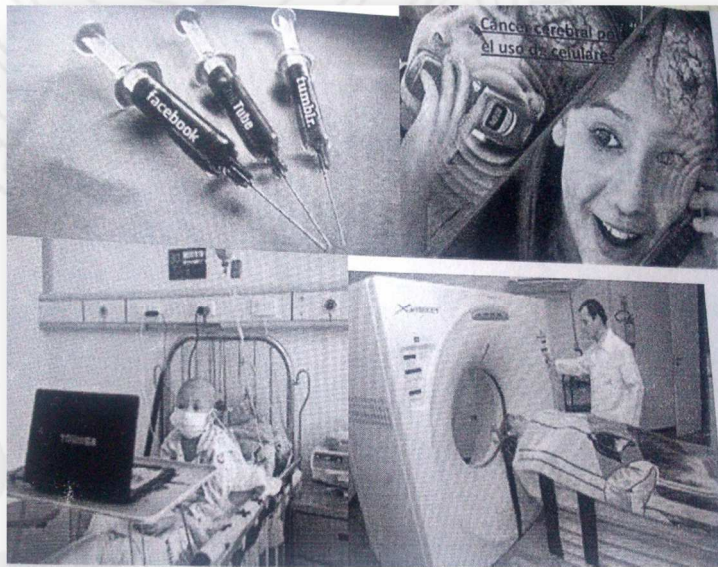


Ilustración 10. *Efectos del mal uso tecnológico*

Colección de imágenes alusivas a la tecnología, organizadas en forma de mosaico.

Adaptado de: <http://nubr.co/VDBWwl> , <http://cort.as/YX25> , <http://cort.as/YX2D> , <http://cort.as/YX2F>



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

El escrito realizado por los estudiantes es el siguiente:

Un amor peligroso.

Todo empezó en el cumpleaños de Juanito cuando su mamá le dio un celular de alta tecnología y él por presión de sus amigos creó toda clase de red social, empezó a chatear muy constantemente, hasta que empezó a cojer una necesidad, un día por una red social, conoció una muchacha y empezaron a hablar muy constantemente, él sentía que se estaba enamorando mucho de ella pero le daba miedo decirle para no perder la amistad hasta que un día se lo dijo y ya empezaron a hablar muy constantemente por su celular, meses después a Juanito le dio un cáncer cerebral por permanecer tanto tiempo hablando por su celular. Su mamá lo llevó a hacerse exámenes médicos para ver si le podían sacar el tumor que tenía en su cerebro pero no fue posible curar ese cáncer y permaneció hospitalizado mucho tiempo y siguió hablando constantemente con la muchacha que tanto le gustaba por su computadora. (Estudiantes, Comunicación personal, 2015).

Es evidente como **Comprender asuntos de la vida diaria** y **Para entenderme mejor como ser humano** son mayoría como posibles respuestas a la pregunta ¿Para qué sirve leer? Los estudiantes ven en la lectura, como bien dije, un camino viable para la reflexión.

En este caso podría decir que los tres educandos, no toman distancia para hacer una lectura de la imagen; asumen una posición personal frente a ella pero basados en lo que el texto les proporciona de modo literal; construyen una perspectiva propia pues asumen un amor entre los personajes expuestos; identifican que en la imagen hay una intención que refiere a la tecnología y a una de las posibles consecuencias frente a su uso, reconociendo el contexto de la



imagen: a “Juanito le dio un cáncer cerebral por permanecer tanto tiempo hablando por su celular”; y lo ponen en un contexto de amor y de amistad. Esa enfermedad a la

que se refieren ya está expuesta en la imagen: *Cáncer cerebral por el uso del celular*, por esta situación agrego que su lectura no pasa del nivel literal expuesto por Pérez (2003); parafraseando este autor, los estudiantes en el texto escrito que elaboran solo se basan en identificar, explicar y transcribir los eventos, reelaborando los significados.

Para terminar esta parte, quiero decir que no me refiero con esto, a que la lectura de nivel literal realizada por los estudiantes sea obsoleta, por el contrario me adhiero a las palabras de Jurado (2008) cuando resalta que: “(...) el Lector Crítico se configura porque deviene de la fusión de ambos: no hay lectura inferencial sin una lectura de orden literal; no hay semiótica connotativa sin una semiótica denotativa (...)” (p.338).

12.1.1.3 ¿Qué lees?

Selecciona las cuatro opciones que consideres que responden a la pregunta de maneras más concreta:

Tabla 3

A ¿Qué lees?

OPCIONES	NÚMERO DE RESPUESTAS
• Novela	• 14
• Novela gráfica	• 0



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

- Comic • 4
- Cuento • 12
- Poemas • 11
- Periódicos • 8
- Revistas • 5
- Canciones • 4
- Documentales • 9
- Películas • 5
- Series • 3
- Blogs • 11
- Facebook • 2
- Chat • 4

Nota: Pregunta número 3 extraída de la encuesta realizada a 24 estudiantes del Grado Décimo A, de la Institución Educativa Gilberto Echeverri Mejía.

Novela, cuento, poemas y blogs, obtuvieron un máximo de 14, 12, 11 y 11 elecciones respectivamente.

Las opciones con menor acogida fueron: Novela Gráfica 0 respuestas, Facebook: 2 respuestas y Series 3 respuestas.

Con relación a la pregunta ¿Qué lees? nos dice Cárdenas (1999) que es “todo aquello que nos permitirá darle expresión a nuestras propias vivencias a través de la palabra que las constituye en sentido para nosotros” (p. 199).

En la formulación de esta pregunta, consideré como posible respuesta al Facebook, teniendo en cuenta la acogida en nuestro país que tiene esta red social, no solo por parte de los

jóvenes, sino también por la población en general. A propósito nos dice García (2012) que “En el reporte de usuarios por país del servicio de monitoreo y estadísticas

Facultad de Educación SocialBakers.com, Colombia aparece en el lugar número 14 del ranking con

17.332.000 usuarios, superada por países latinos como Argentina (12) y México (5)”. Al respecto no pensé que los estudiantes fueran a dejarla por fuera, en mis hipótesis supuse que sería ésta la de más recepción, para sorpresa mía no fue así, tan solo un 2% de ellos la enmarco dentro de sus prácticas de lectura. A continuación la gráfica con los porcentajes:

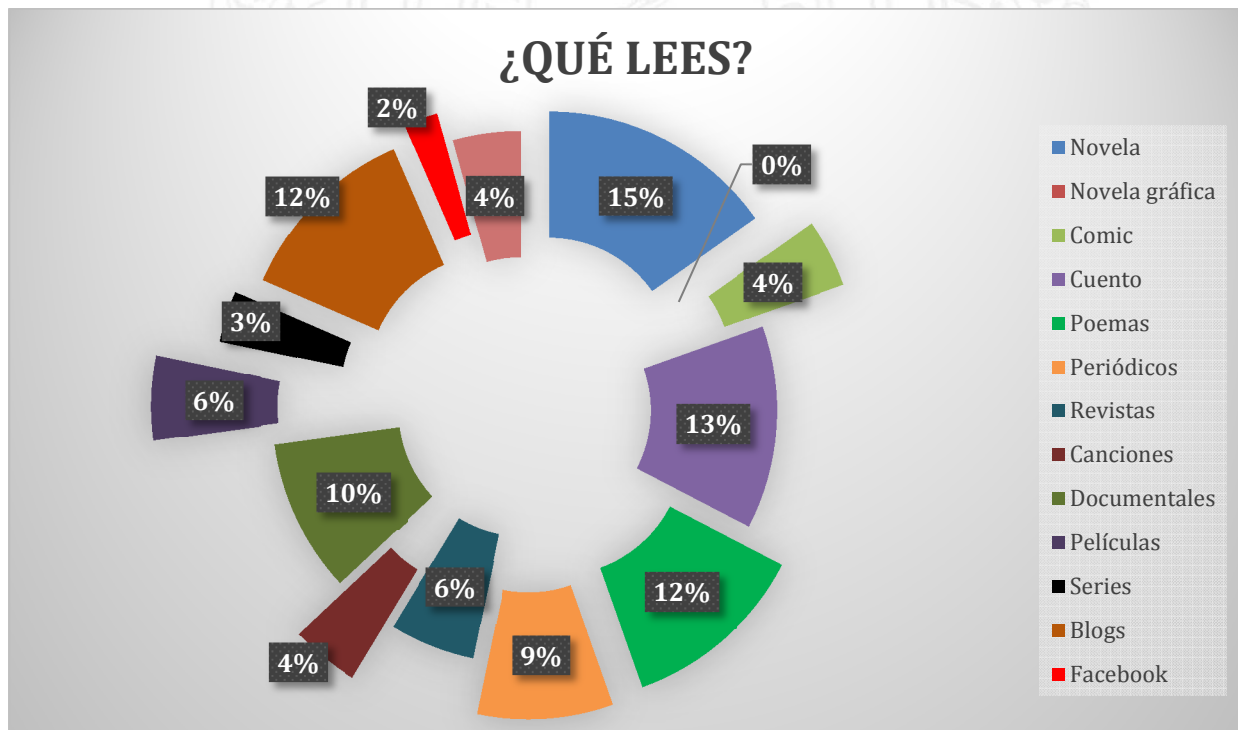


Ilustración 11. *Respuesta a la pregunta ¿Qué lees?*

Porcentajes de los resultados extraídos de la encuesta, específicamente de la pregunta número 3, realizada a 24 estudiantes del Grado Décimo A, de la Institución Educativa Gilberto Echeverri Mejía. Novela y cuento, obtuvieron un máximo de 15% y 13% respectivamente. Opciones con menos porcentaje de acogida: Novela gráfica 0% y Facebook 2%.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Retomando lo anterior, pienso que los estudiantes al responder esta pregunta pudieron haber pensado más en convencionalidades de Instituciones en particular,

esas que hablan acerca de qué leer, por ejemplo La escuela: que aborda La Novela, El Cuento y El Poema; La prensa con los periódicos; El Cine con los documentales y Los Blogs: donde se puede encontrar temas de interés como belleza, moda y ocio.

En este caso los poemas obtuvieron un total de 12% de votos, los periódicos 9%, El Cuento 13%, La Novela 15 %, Los Blogs 12% y Los Documentales 10%, en cuanto a los demás apenas algunos consiguieron el 6 % de preferencia. Frente a estos porcentajes, hay que decir que los estudiantes, como lo dije en el párrafo anterior, posiblemente estuvieron predispuestos y respondieron convenientemente, quizás no quisieron poner en evidencia su renuencia frente a textos escritos extensos. No me refiero al estudiantado en general, antes bien, me asiento en la mayoría para sacar inferencias.

Por lo que se refiere a La Novela, tomo una postura contradictoria a la de los estudiantes, en tanto considero que su preferencia a la hora de leer no es éste género literario; sobre esto, debo decir que no me baso en supuestos, sino que acudo a las conversaciones extra clase que tuve con algunos estudiantes donde me manifestaban que el profesor titular de Lengua Castellana, propuso en cierto momento el cuento: La historia del Conde Lucanor del autor Don Juan Manuel, el cual es extenso y consta de varios capítulos. Me revelaron que acudían a resúmenes extraídos de internet para poderse guiar en ese proceso lector y así evadir la lectura original. Por otro lado, debo reconocer, que cuando llevé textos que contaban con una extensión de tres o cuatro hojas, los alumnos inmediatamente solicitaban textos más cortos. De todos modos, vemos que los chicos en efecto responden a las opciones: películas, canciones, series y



documentales, quedando claro con esto, que algunos tienen alusión a que la lectura no se circunscribe exclusivamente a comprender signos registrados gráficamente.

12.2 El maestro, otra noción de lectura en la escuela.

A propósito de la concepción de lectura, a continuación se quiere traer a colación un par de posturas de lectura provenientes de dos maestros de la Institución donde se llevó a cabo la práctica, con el propósito de conocer las posturas que otros colegas tienen con relación a dicho concepto, y de cómo lo implementan, tanto en su cotidianidad, como en la misma escuela. Asimismo, teniendo presente la carencia de un consentimiento formal y legal que consienta referirse con propiedad a sus nombres, se decide de acá en adelante nombrarlos con las siglas E. L* y R. D*.

Ahora bien, con respecto a E. L* y su posición frente al cuestionamiento: ¿Qué es leer? Éste eligió: *Entender un texto con el cual se tiene contacto*; y como segunda opción: *Relacionar lo que se comprende con otros textos*. De otro lado, el señor R. D*, acudió a una única respuesta: *Lograr construir una opinión sobre un texto con el cual se tiene contacto*.

Tabla 4

Para usted ¿qué es leer?

Seleccione las dos opciones que considere responden a la pregunta de manera más concreta:

Opciones	López	Díaz
<ul style="list-style-type: none"> Juntar letras. 		



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

- Entender un texto con el **X**
cual se tiene contacto.
- Hablar con el texto.
- Lograr construir una **X**
opinión sobre un texto con
el cual se tiene contacto.
- Relacionar lo que se **X**
comprende con otros
textos.

Nota: Pregunta número 1 extraída de la encuesta realizada a docentes de la Institución Educativa Gilberto Echeverri Mejía.

Vemos pues, como E. L* omite las opciones: ***Juntar letras y lograr construir una opinión sobre un texto con el cual se tiene contacto***, hecho relevante para concluir que la visión de una lectura de decodificación y un abordaje bajo métodos silábicos afectantes en el análisis de un texto completo, aparentemente no están presentes en su definición.

Examinando esto, es evidente cómo la noción de lectura tradicional de interpretar signos escritos, cuando menos desde ésta encuesta, ha cambiado, por una parte los estudiantes omitieron por completo esta opción, y por otra, éste profesor también da muestras de no considerar este tipo de lectura.

De igual modo, hay que tener en cuenta que, en el caso de E. L*, es un docente muy joven, incluso está desarrollando aún sus estudios en la universidad. Traigo a colación esto porque considero que puede ser una de las razones por la cual no adopta una concepción



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

tradicional sobre la lectura, no quiero bajo ninguna circunstancia decir que los maestros de más edad carezcan de una noción equivalente, sino que atribuyo el hecho a su actual contacto con la educación, en el sentido de que puede estar actualizado frente a la nuevas nociones y campos conceptuales que dominan nuestro saber específico.

Desde mi perspectiva, este maestro, si bien excluye las opciones anteriormente expuestas, en referencia a la teoría de lectura como práctica sociocultural, no da hasta el momento garantías de optar por una perspectiva que abarque la interpretación de las acciones humanas y de las expresiones culturales, pues en lo concerniente a la segunda pregunta **¿Para qué sirve leer?** Éste responde: *Divertirse y comunicarse* atribuyéndole a la lectura un carácter de pasatiempo, distracción y ocio; abandonando por demás, respuestas como: *Comprender asuntos de la vida diaria, Para entenderme mejor como ser humano, Para entender su realidad y Para participar en la comunidad en que vivo*, que están más liadas a una perspectiva sociocultural y que sin lugar a dudas se encuentran encaminadas a la amplitud que tiene el concepto en cuestión.

Con respecto a la opción: *Comunicarse*, vemos como el maestro al parecer tiene una idea frente a uno de los componentes de la lectura. Así, tomando la semiótica como esa disciplina encargada de estudiar el fenómeno del texto, vemos viable referirnos a Álvarez (2002) cuando dice:

Este campo (La Semiótica) investiga la estructura de todos los sistemas de signos y el papel que desempeñan en la creación y percepción de patrones (o significados) en la conducta sociocultural. En esta perspectiva, el texto se libera de la visión hegemónica que sobre él había establecido la lingüística. Se torna, por tanto, en un objeto de estudio omniabarcante que cobija la comunicación humana apreciable en todas sus formas: sonora, visual, táctil, gustativa, olfativa (p. 143).



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Asimismo, es transcendental tener clara la importancia de no tomar la lectura

como una posibilidad sin otra cosa que en función de la información, por el contrario que exista una concepción de ella que abarque la interpretación como medio para analizar los acontecimientos y discursos que nos circundan.

Por otra parte el educador R. D*, a diferencia de E. L*establece que: *Lograr construir una opinión sobre un texto con el cual se tiene contacto* es la definición más acorde al asunto en cuestión. Percibimos por lo demás, como para éste educador los métodos silábicos expuestos, por Mauricio Pérez Abril y que además no son garantía para que se cumplan prácticas socioculturales de lectura, si se ajustan a su apreciación de lectura.

Siendo así, es visible la imposibilidad de que se efectúen experiencias de lectura enfocadas no solamente desde lo escritural en ésta escuela, ya que, si bien algunos profesores tienen una mirada más abierta al evento de leer e inclusive ciertos estudiantes cuentan con algunas percepciones más ajustadas a su implicación y definición, hay otros educadores que paradójicamente las desconocen, conllevando a que un porcentaje de jóvenes erren adoptando un sinnúmero de conceptos, o desviándose del más preciso (la lectura como práctica sociocultural).

En alusión a la segunda pregunta de la encuesta: ¿Para qué sirve leer? R. D* prescinde de las opciones: *Para entenderme mejor como ser humano; Para entender mi realidad; Para participar en la comunidad en que vivo; Comunicarse, Divertirse; Para que los estudiantes cumplan mejor con las tareas del colegio.* Pero al mismo tiempo se adhiere a que *Comprender asuntos de la vida diaria* es indiscutiblemente la elección más acertada para responder a tal interrogante.

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

En este sentido, queda la sensación en mí como investigador que de efectuarse un debate o una discusión sobre lo que acarrea el acto de leer, este maestro, desde mi punto de vista podría dirigirse a ella como una somera opinión y comprensión en torno a un texto escrito, dejando por fuera posiciones que conlleven a proponer y a posicionarse frente a un discurso social o cultural. Queda el interrogante de si ¿será que el acto de leer se confina exclusivamente en descifrar códigos escritos y posteriormente comprenderlos?

En concordancia con esto, es ineludible volver a la pesquisa de que la tradicional visión de lectura, donde, como dice Cassany (2006) “oralizar la grafía (...) devolver la voz a la letra callada” (p. 21). Al igual que la comprensión, son juicios antiguos, que hace mucho la ciencia excluyó. De ahí la importancia de retomar las prácticas socioculturales de lectura, con el propósito de tener una nuevo enfoque.

Leer (...) es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales. Aprender a leer requiere conocer estas particularidades, propias de cada comunidad (Cassany, 2006, p. 38).

Como he dicho, lo expresado por este maestro hasta este instante, leer es un acontecimiento que toma en cuenta la comprensión de los sucesos y hechos que acaecen habitualmente en nuestro entorno. En virtud de ello, frente a la pregunta: para usted ¿Qué es leer críticamente? R.D* eligió *Argumentar un punto de vista frente al texto leído* y López por su parte escogió la misma opción y seleccionó al mismo tiempo: *Exponer sus ideas frente al texto leído*. De modo que según la teoría sociocultural ambos maestros aparentemente se acercan a tal



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

axioma, pues leer implica que el individuo establezca determinadas posiciones y exponga sus puntos de vista con relación a lo analizado.

Al respecto no me parece viable determinar todavía las posibles implicaciones que estas nociones de los profesores acarrearían en la enseñanza y aprendizaje en el aula, por causa de que en posteriores respuestas ambos maestros presentaron incongruencias con lo expresado hasta ahora.

12.2.1 Cierre del presente capítulo.

A modo de conclusión, quedé con la sensación de que los estudiantes no cuentan teóricamente con un amplio bagaje con respecto a lo que es el acto de leer, entendiendo éste como un reconocimiento e interpretación de toda práctica humana y expresión cultural. Ahora, es rescatable que se muestren cambios en éstos estudiantes frente a la concepción tradicional de lectura que por años se tuvo; esa donde decodificación, la interpretación y la comprensión de textos escritos encerraban su definición.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

13. A MANERA DE REFLEXIÓN: PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS DESARROLLADAS EN EL AULA

—La escuela disfruta de la diversidad. Los puntos de vista distintos constituyen el motor indispensable de la acción educativa: ponen de manifiesto contrastes o contradicciones, solicitan comparaciones progresivas y profundizaciones posteriores.

Francesco Tonucci, 2009, p.94

13.1 Por qué enseñar bajo secuencias didácticas.

En lo que se refiere a este punto, decidí tomar la [secuencia didáctica](#), teniendo en cuenta que en sí, es una serie de actividades que ligadas y ahiladas unas con otras, posibilitan de diferentes formas llevar a cabo un objeto de estudio. Considero que la idea de seguirla como una configuración didáctica viabiliza a los estudiantes en su aprendizaje de una manera articulada y cohesiva.

Anna Camps (1994) ha propuesto la noción de secuencia didáctica entendida como una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje. Consideramos que la noción de secuencia didáctica puede verse como un tipo de configuración en la medida que se inscribe en un enfoque no instrumentalizante, universal y prescriptivo de la didáctica. (Pérez, 2005, p. 5).

Asimismo, este método didáctico permite establecer una guía estructurada de temáticas que vayan en pro del aprendizaje en los estudiantes, elaborada teniendo presente su contexto y



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

sus necesidades, además, posibilita no concretarla como un camino absoluto y lineal, por el contrario es transformable según las demandas que vayan presentando a lo largo del proceso. Como dice Pérez (2005):

Debe comprenderse como una hipótesis de trabajo. (...) se refieren a una toma de posición respecto de los saberes, las creencias, los rituales, la cultura escolar, el marco de políticas, el discurso disciplinar, las concepciones sobre el enseñar, el aprender y el interactuar. Enmarcada esta complejidad en una reflexión sobre los fines políticos de la enseñanza (p.5).

En síntesis la Secuencia Didáctica debe orientarse a la clasificación de ejercicios encaminados a la enseñanza con el propósito de enfatizar en el aprendizaje, los modos de interrelación, los discursos y los medios. “Una SD debe permitir identificar sus propósitos, sus condiciones de inicio, desarrollo y cierre, los procesos y resultados involucrados. De otro lado, una SD no es necesariamente una secuencia lineal ni es de carácter rígido” (Pérez, 2005, p. 5).

13.2 La secuencia didáctica, como norte ideal en el aprendizaje.

La S.D se ordenó en algunos momentos, inicialmente se sugirieron textos literarios con el fin de esclarecer el tipo de acercamiento y el nivel en correspondencia con este tipo de lectura, para ello tomé como estrategia de análisis a Fabio Jurado Valencia (2004) en su texto Crítica y análisis textual literario en el aula de clase, específicamente a los postulados: La lectura de primer nivel, o lectura literal; La lectura de segundo nivel, o lectura inferencial; De las lecturas desviadas, o las lecturas concentradas. Además consideré un texto más del mismo autor: Leer y

escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión, del Ministerio de Educación Nacional.

Con respecto a los resultados, los estudiantes de 10° A presentaron dificultades con relación a sus producciones de escritura, se evidenciaron problemas para redactar textos con ideas completas y justificadas, en tanto escribían oraciones cortas y frases fraccionadas.

En este sentido, con respecto a las caricaturas, considerándolas como un medio por el cual se realizan manifestaciones de tipo crítico, se pretendió inicialmente evidenciar el nivel de los estudiantes con respecto a sus posturas, mediado por diferentes temas como: política, religión, economía, educación, prácticas sociales, etc., se presentó este momento con el fin de proponer una herramienta desde la cual los estudiantes pudieran ilustrarse, no solo con respecto a las diferentes instituciones de poder, sino también a sus propias acciones y las del colectivo.

Como producto de estas actividades pensé en retomar de nuevo la escritura, considerando que los estudiantes por este medio arrojarían los resultados que yo como investigador estaba buscando, pero cambiando la estrategia que inicialmente había planteado, para basarme en lecturas que posibilitaran una perspectiva sociocultural y no sólo desde la literatura.

Por último decidí modificar la elaboración de los productos derivados de las lecturas hechas en clase, y me apoyé en el arte. Aquí los estudiantes hicieron construcciones de carteleras alusivas a la tecnología y mostraron su complacencia en lo que respecta a este tipo de métodos. Algunos agradecieron al final, por haberles permitido llevar a cabo actividades no muy comunes en las demás clases. Al respecto considero que el arte es una excelente estrategia para lograr un aprendizaje con sentido en los estudiantes, pues es muy frecuente que se sientan cautivados y al final se garantiza una significación para sus vidas.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

En relación con esto, los escolares se vieron un poco más sueltos en la escritura, dando opiniones más próximas de sus lecturas y dejando de lado, en algunos casos, los manuscritos silábicos que en días anteriores habían elaborado. Sin embargo, no mostraron haber obtenido lecturas críticas, por el contrario redujeron su visión a un mero dictamen de los textos. Así pues, nos dice Pérez (2003) que: “Por otra parte, las lecturas críticas en muchos casos se reducen a elaborar opiniones sobre los textos leídos, pero la lectura crítica supone un trabajo de argumentación que va más allá de la simple opinión” (p.17). A continuación, a modo de ejemplo, una de las caricaturas propuestas y su respectivo comentario:



Ilustración 12. *Del peligro de la televisión.*

Fuente: <https://es.pinterest.com/mcsole/frato/>

1803



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



Ilustración 13. Triste realidad.

Opinión de un estudiante frente a la observación de la caricatura de Fratto propuesta en la figura anterior.

Por otra parte, haciendo referencia de nuevo a la importancia de la S.D, es significativo mencionar que ésta me permitió tener una guía más precisa con respecto al desarrollo de las clases durante mi práctica, de igual forma, fue una herramienta que en su aplicación arrojó diferentes hipótesis referidas al acto de leer: tales como, sin generalizar, que los estudiantes no tienen una noción amplia en lo referido a la lectura, pero al mismo tiempo no la consideran como un acto de mera decodificación; los educandos en su mayoría sienten apatía por escribir sobre textos de corte literario, pero se ven más cautivados a hacerlo sobre asuntos de la vida o emergidos del entorno; prefieren construir obras artísticas como pintar y dibujar como resultados de sus experiencias de lectura de los textos.

Para cerrar, creo importante dar claridad sobre las limitaciones que en calidad de practicante se tienen en una institución educativa, en mi caso, en diversas circunstancias presenté

dificultades como no tener clase por: homenajes; salidas tempranas de los estudiantes; evaluaciones y recorte de mi espacio de clase por parte del maestro cooperador, justificadas en las intenciones, propuestas y obligatoriedad de llevar a cabo la malla curricular; entre otras. Todas estas problemáticas impidieron encaminar de nuevo actividades y métodos que en momentos consideré debían ser reformulados: como propiciar otro escenario distinto a las cuatro paredes que conformaban el aula, efectuar lecturas de otra índole, generar espacios para el arte y para el debate, entre otros.

En presencia de estas situaciones, me parece que realizar investigaciones, siendo maestro- practicante, presenta muchos retos para el indagador, como ya lo expresé, el tiempo determinado en un principio pocas veces se cumple, además no solo la temporalidad es una barrera que limita la investigación, también hay que decir que con las exigencias de la malla curricular y adicionalmente la presión que reciben los maestros cooperadores por parte de otros directivos, la preparación de los estudiantes para pruebas de estado, entre muchas otras razones, hace que la investigación no tenga la rigurosidad deseable y que en este caso la S.D no pueda efectuarse como se piensa en un inicio.

13.3 Un espacio para pensar mí quehacer pedagógico.

Para iniciar, me parece justo referirme a ciertas características de la Secuencia Didáctica (S.D) construida para los fines de esta investigación, con el propósito de dar cuenta de cómo se llevó a cabo el proceso académico con los estudiantes de la Institución Educativa Gilberto Echeverri Mejía, concretamente del grado décimo A.

De esta manera quiero hacer mención que durante el desarrollo de esta S.D pensé no solo en textos escritos como soportes para caracterizar el nivel de lectura crítica en los estudiantes,



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

sino también carteles, películas, documentales, audios, caricaturas y demás, que viabilizaran una conexión con los intereses de los alumnos y posteriormente estar al tanto de su realidad, con el designio de valorar e interpretar esos productos más adelante.

Bajo esta perspectiva, se pensaron las temáticas, las discusiones, los debates, las exposiciones, los trabajos escritos, etc. además los ulteriores resultados, bajo varias miradas, primero del objetivo general: comprender las diversas prácticas de lectura de diferentes tipos de textos en los estudiantes del grupo décimo A de la Institución Educativa Gilberto Echeverri Mejía, de manera que puedan fortalecer su sentido crítico y reflexivo para valorar y cuestionar su realidad social; segundo, apostando a los objetivos específicos se pensaron las siguientes metas: reconocer las características de las prácticas socioculturales de lectura presentes en la institución educativa donde se desarrolla la investigación; reflexionar sobre las perspectivas pedagógicas y didácticas desarrolladas en el trabajo escolar; por último, Identificar las apropiaciones de los estudiantes en relación con la lectura crítica, así como sus valoraciones frente a problemáticas de su cotidianidad.

Acercas de los objetivos, estos fueron diseñados con el propósito, de reconocer y fomentar la lectura desde una perspectiva sociocultural y posteriormente, con el designio de que a través de ello, los educandos inspeccionaran, interpretaran, reflexionaran, se posicionaran y fueran propositivos frente a esas prácticas de carácter político, económico, religioso, y demás, presentes en su entorno y equivalentemente afectantes en su realidad social. De acuerdo con esto, avivar instrumentos con la intención de formar lectores críticos desde diferentes tipos de textos.

Asimismo, indagarme, preguntarme, y en última instancia, reconocer mis aciertos y desaciertos con respecto a mi práctica educativa, específicamente frente al desarrollo de mi S.D,



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

fue también uno de los pilares cuando pensé en los objetivos, en tanto creí primordial, desde mi lugar como maestro en formación, cuestionarme sobre esas prácticas que son importantes en el aula, acerca de cuáles pueden ser los mejores métodos a la hora de desarrollar un plan de trabajo, y a la importancia de considerar el contexto y las necesidades presentes allí.

En relación a lo anterior, me parece significativo indicar que fue a partir de cada uno de estos propósitos (Objetivos general y específicos) con los cuales se construyeron los capítulos de triangulación de la información en donde asuntos conceptuales, datos e interpretaciones forjaron los resultados y permitieron potencialmente, reconocer los hallazgos.

En otro orden de ideas, tomando como referencia una encuesta aplicada a los estudiantes, se decidió brindarles la oportunidad, hasta el punto de que pudieran valorar aspectos relacionados con la lectura e igualmente de posicionarse frente a lo que yo como maestro propicié en el orden de lo didáctico, en este sentido se buscó que dieran cuenta de una información que me posibilitaría pensar en mí que-hacer educativo como maestro, además, con la finalidad de que ellos se sintieran parte del proceso previo, tanto desde su papel como evaluados, como en su rol de evaluadores. En correspondencia con ello, considero que es un buen ejercicio, mucho más cuando se decide trabajar la lectura crítica, en tanto se le posibilita al educando pensarse, indagarse, posicionarse y hacer propuestas frente a acontecimientos tan próximos como es su propia educación, desde esta perspectiva no se trata solo de recoger las valoraciones sino de determinar el impacto de dichas percepciones en la manera como los estudiantes construyen su aprendizaje y en la forma como los docentes reflexionan en torno a su práctica.

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Con relación a la encuesta mencionada previamente, se tomó como referencia

la pregunta: *De las actividades desarrolladas con el docente Stiven Mannrique ¿En*

cuáles participaste de manera más activa?, se recogieron las siguientes

apreciaciones: “Participé en todas las clases porque todas eran muy interesantes y buenas”

(Comunicación personal, 2015), “(...) comprendí muchas cosas, participé en todas de forma

activa y comprendí muy bien lo que el docente nos enseñó” (Comunicación personal, 2015),

“(...) Los entendí muy bien y participé. Me gustó mucho las lecturas y la opinión de cada uno.

La clase más bacana fueron la de las hormonas en los animales y la del TLC con los cultivos de arroz (...)” (Comunicación personal, 2015).

Más allá de tener en cuenta las encuestas y las opiniones allí exhibidas, es importante resaltar que dicha recepción por parte de los estudiantes con respecto a las clases desarrolladas, se dieron debido a que, en primer lugar: se logró consolidar una relación más horizontal que vertical con ellos, creando un ambiente de amistad que amenizaba el espacio escolar, facilitando igualmente el aprendizaje, tornando la situación sobre una base de familiaridad; en segunda instancia, porque se implementó una metodología ligada al arte y los recursos audiovisuales, asunto que sin duda llamó más la atención de los educandos y les permitió obtener un aprendizaje significativo; y en último momento, debido a que se trabajaron temáticas propias, afectantes en su realidad inmediata.

Dando de nuevo una mirada a las encuestas, es importante recalcar que estas arrojaron información importante sobre las posiciones de los estudiantes con relación a mí como maestro, del mismo modo que se presentó con el desarrollo de las actividades; de esta manera considero significativo señalar que haber encaminado la lectura desde una perspectiva sociocultural, atender eventos cercanos y presentes en el medio: imágenes, caricaturas, prensa, documentales,



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

películas, discursos institucionales o individuales, y más; sin abarcar únicamente la lectura desde una figura escritural, sino igualmente permitir a los educandos, tener la sensación de una lectura más amplia desde la pintura, los recursos tecnológicos, el arte y otras expresiones, asimismo, dar valoraciones de las temáticas trabajadas en concordancia con su vida cotidiana, etc. Les facilitó entender la situación de su entorno de una manera más dinámica, y que a la par, se sintieran atraídos por los contenidos llevados a cabo en las sesiones de clase.

Es así como podríamos afirmar dos consecuencias naturales, por un lado si bien para el docente resulta ser una tensión cumplir con el plan curricular institucional, y a su vez atender a las necesidades y gustos de los estudiantes, es más que evidente que se requiere de una perspectiva sociocultural de la lectura para vincular ambos universos (institucional – aula), pero dicho discurso debe reflejarse en acciones concretas.

Teniendo en cuenta lo anterior, quisiera traer a colación una actividad que sin lugar a dudas fue muy significativa, tanto para mí como investigador como para los estudiantes, debido a que por medio del arte (como perspectiva sociocultural) se intentó plasmar las posturas de los educandos en relación a la ley 9.70. Así pues se les solicitó, que con revistas y periódicos crearan un fanzine donde manifestaran sus sentires, la idea con este trabajo fue básicamente que al ver la película quisieran materializar sus sensaciones, pero no únicamente desde lo escritural sino también teniendo presente las imágenes. Consideré en un inicio lo agradable que sería para ellos poder discutir sobre sus posturas, sobre la pertinencia de imágenes escogidas para representar determinada situación, e igualmente referente al impacto, los beneficios y dificultades que puede traer esta normativa para los colombianos. Cabe mencionar que fue un éxito, los educandos discutían entre ellos referente a la conveniencia de poner o no una imagen, una letra, una frase,

etc., al tiempo que reflexionaban sus implicaciones en la realidad. Sobre esta actividad se ampliará el análisis en el capítulo que aborda la lectura crítica.

Volviendo al tema de las consecuencias naturales, la segunda refiere a la vinculación de los contenidos con las formas de aprendizaje; no se puede afirmar que todas las temáticas y actividades generan en todos enseñanzas, pero si se notaba que despertar ciertos intereses, generar polémica y discusiones, propiciar escenarios para la toma de posición y expresión de puntos de vista, motivaba otro tipo de participación de algunos de los estudiantes. Subrayo esa condición de algunos porque como se sabe en un acto educativo los modelos de aprehensión varían de acuerdo a muchas contingencias, pero si es propicio anotar que una situación de aprendizaje que conlleve a que el estudiante participe con tareas concretas impacta en sus apropiaciones conceptuales.

Con lo previamente citado, me refiero a un caso en concreto, el de J. M*, estudiante que tuvo una evolución significativa en lo que refiere a sus lecturas de corte crítico, así pues, en una etapa inicial refería sus posiciones frente al texto escrito de forma literal, basándose únicamente en lo que éste le propiciaba y desconociendo tal vez un paralelo con la realidad; más adelante, teniendo presente textos de diversa índole, la educando por medio de la escritura, del arte y de la oralidad, dio cuenta de un proceso de lectura crítica como práctica sociocultural, en tanto trajo a colación otros textos (lectura inter-textual), relatando asuntos cotidianos y reales, de equidad, de inclusión a las minorías, consecuencias del mal uso de la tecnología, etc.

Dejando de lado lo dicho en los párrafos inmediatamente anteriores y volviendo a las apreciaciones plasmadas en la encuesta por parte de los estudiantes, cabe decir que se refirieron a un alto porcentaje de las temáticas trabajadas en clase: política, religión, caricaturas, documental 9.70, fanzine, agricultura, tecnología, imágenes, alimentos transgénicos, educación, y demás.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Este espacio me permitió de alguna manera visualizar que los estudiantes en efecto estuvieron, en una perspectiva general, atraídos por lo sugerido, o que lo comprendido en clase generó en algunos de ellos un aprendizaje con sentido que les facilitó más adelante recordarlo y dar cuenta de ello.

Así pues, asumo que estos temas funcionaron en el aula, en la medida en que chicos y chicas tuvieron un giro con respecto a los temas que ya venían tratando en esta área, rompieron con esa monotonía, debido a que habitualmente se enfrentaban a temáticas mecánicas, tal vez por la obligatoriedad del currículo o porque quizás algunos maestros aún tienen la noción de que el lenguaje se encierra únicamente en unidades meramente sintácticas.

Bajo esta perspectiva, para la materia de Lengua Castellana, es común que se desarrollen actividades referidas a su sintaxis, que debido a sus ejercicios técnicos conlleva a que los estudiantes se aburran y muestren su tedio. Llegué a esta hipótesis, basándome en mi experiencia como estudiante e igualmente como maestro en formación. Pero no quise quedarme únicamente con esa base, y acudí a uno de los contenidos curriculares del establecimiento escolar.

Teniendo en cuenta esto, decidí dar un vistazo a la Malla Curricular, dado que algunas de las unidades propuestas allí me percataron de lo que vengo mencionando: **Producción de Combinaciones: br, bl, dr, cr, cl, pr, fr, fl, tr, gr, gl; El uso del signo de admiración; El signo de interrogación; El abecedario; y más.**

Igualmente, con respecto a la **COMPRENSIÓN TEXTUAL** se constata el siguiente apartado: **Leo de todo:** manuales, tarjetas, afiches, periódicos y recetas; igualmente otras actividades como: relacionar las gráficas con un texto escrito, ya sea completándolas o explicándolas; recrea relatos de cuentos y fábulas, cambiando personajes, ambientes, épocas y



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

hechos; entre otros. Al respecto, pongo en negrilla la expresión **`Leo de todo´** porque es bastante llamativo como en esta malla se tiene muy limitada la perspectiva o definición del acto de leer, dejando incluso por fuera las prácticas socioculturales como un discurso (ya sea de una institución específica o de una persona natural), expresiones verbales, películas, documentales, música, imágenes y dinamismos provenientes de la familia, el barrio, la comunidad, la escuela, y demás.

Así pues, puede cotejarse en esa Malla curricular, que la concepción de Lectura pone su énfasis en la grafía, asimismo, que las temáticas del área del lenguaje se encuentran encaminadas en proponer ejercicios que posibiliten a los estudiantes comprender, realizar y entender textos escritos. Con todo y lo anterior, si bien es una etapa por la cual debe pasar todo lector crítico, en tanto debe tener herramientas sintácticas, para posteriormente pasar a la comprensión y más adelante obtener elementos que le permitan posicionarse como seres críticos, me parece que poner la lectura únicamente en ese plano, exime al individuo de tener herramientas para leer críticamente sobre lo acontecido en su alrededor, a causa de que se aleja de las lecturas intertextuales y se acerca únicamente a un texto en concreto. Es así como podría citarse una desconexión entre las necesidades reales de la lectura y su práctica en el escenario de la vida cotidiana y los aprendizajes citados y propuestos en la vida escolar, volvemos al mismo sentido dicotómico ¿cómo acercar esas dos formas de vida?

Por otro lado, en lo que respecta a cómo se efectuaron mis clases, veo importante mencionar que en momentos encomendé a mis estudiantes hacer sus trabajos de manera individual, ya que me pareció interesante que ellos establecieran posiciones propias frente a lo sugerido, pensando en que de esta manera su percepción no se vería afectada por la del otro.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Asimismo, concedí otros espacios de trabajo grupal, que a diferencia de lo anterior, constó de recoger productos que me permitieran visualizar los puntos de

encuentro que exteriorizaban los estudiantes cuando trabajaban entre pares, igualmente, de reconocer la diferencia de interpretar y analizar con un solo punto de vista (en el trabajo individual) en comparación, con los dictámenes y perspectivas plasmadas por dos o más estudiantes (trabajo grupal).

Frente a esto, consideré que trabajar la lectura crítica en el grupo 10 ° A de esta Institución, se hizo más viable cuando se llevó a cabo de manera grupal, puesto que estos estudiantes (en una mayoría) no cuentan, debido a su edad, con las suficientes teorías conceptuales y mucho menos con los recursos previos, es decir, del bagaje suficiente en cuanto a historia o cultura para refutar lo leído; además porque en la escuela hay escasez en el trabajo de la criticidad. A este tenor, concluí primordial poner en juego los diferentes puntos de vista de los estudiantes, de ahí que cada uno reconozca en las palabras o manifestaciones del otro, asuntos que desde su propia perspectiva, no logró evidenciar en el momento de su lectura. De todos modos, cuando nos referimos a lectura crítica, es delicado hablar de métodos exactos o efectivos por parte del maestro para garantizar que el estudiante haga tal abordaje, igualmente sugiere Pinchao (2014) que:

“Si bien los recursos mediáticos son útiles y necesarios como mecanismo de activación, entrenamiento y promoción, e inciden rotundamente en la conquista de la dimensión crítica de la lectura, ésta es y será siempre un asunto de actitud y compromiso del ser humano frente a lo leído” (p. 87).

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Para cerrar este apartado y continuar con la reflexión sobre la secuencia

didáctica desarrollada en el marco de la investigación, desde mi perspectiva, considero que en efecto hace más falta crear conciencia alrededor de la importancia que tienen los signos de puntuación, bien es cierto que algunos educandos saben que existen, sin embargo no los usan porque desconocen la tergiversación que puede presentar en un texto la ausencia de ellos y además porque no logran identificar su influencia en el sentido y las posibilidades que otorgan para la comprensión de un texto.

Ahora bien, en concordancia con la lectura y el aula escolar, tuve en cuenta los espacios abiertos, primero, con la intención de que rompieran con la redundancia que el espacio físico del aula les ofrecía a diario; y segundo, con el pretexto de que conectados con la naturaleza se sintieran más prestos y cómodos para leer textos escritos, sin lugar a dudas fue más atractivo para ellos salir de la monotonía que les ofrecíamos en ciertos momentos los profesores.

Tomando lo anteriormente expuesto, es fundamental elucidar que cuando se lleva a los educandos a un espacio abierto: una cancha, un prado, etc., lo más importante es tener presente el tema de la disciplina, debido a que se rompe con la estricta organización del aula, es decir, de las hileras formadas (a veces) por el mismo maestro, del espacio físico que los encierra y que hace que tengan que controlar su voz y su cuerpo, etc. En este sentido, debo reconocer que desde mi postura como maestro pensaría en romper con esos esquemas sujetadores, pero siendo más objetivo, la dinámica de la escuela y mi rol como practicante no me lo permitieron como esperaba.

De igual manera, sentando unas bases y unos acuerdos para romper con la repetición que brindan cuatro paredes, y de ese modo acudir a otros espacios, pienso que se puede llevar a cabo un mejor ejercicio, tanto desde lo concerniente a la lectura crítica, como a otros temas. Me



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

parece pues, que no solamente los estudiantes se ven dispuestos cuando cambian de espacios, también los maestros e igualmente cualquier ser humano. Por lo tanto,

puedo referirme a que cuando tuvimos la oportunidad de enfrentar otros escenarios, los noté menos tensos, más abiertos, conversadores, animosos, confiados, coincidentalmente yo me sentía mejor, incluso logré entablar diálogos con ellos de manera cómoda y confortable, pienso que este acaecimiento se dio, porque se invisibilizó la formalidad del salón de clase.

Además, propicié espacios para que los alumnos recrearan por medio del arte la significación obtenida de temáticas propuestas en determinadas sesiones, de esta manera, pensé en el favorecimiento que esta actividad les traería para obtener un aprendizaje significativo y que en concordancia entendieran primeramente la implicación de lo que es la lectura, y posterior a ello de cómo por este medio y no solamente por lo escrito, podrían expresar sus significaciones basadas en discursos y expresiones culturales de su realidad.

Se buscó potenciar a través del arte, una lectura demandante por medio de símbolos y signos no solamente escritos, la intención aquí radicó en mostrarles a los chicos otra vía para leer y otro camino para denunciar y cuestionar. Tanto la pintura, las imágenes, las caricaturas, asimismo los escritos e igualmente el comportamiento y las prácticas de los educandos, ayudaron a obtener instrumentos que facilitarían los análisis y las interpretaciones, al tiempo que posibilitó poner en la mesa temáticas y metodologías varias, con el objetivo de atraerlos a la actividad.

Por último, referente a mi relación con los estudiantes, decidí desde un principio y valorando el diagnóstico realizado en las prácticas, emular una de las estrategias que el maestro cooperador efectuaba, la cual consistió en relacionarme con ellos de una manera más amigable, es decir de familiaridad, pero al mismo tiempo, estableciendo límites para no tornarla de excesiva confianza. Como resultado, puedo decir que esta táctica me funcionó, posibilitó



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

poderme acercar a ellos, conocer un poco sobre su actitud, dirigir las clases de una manera menos formal, con espacios para el humor y la conversación.

13.4 Importancia de la escritura en el marco de propuestas de lectura.

Si bien la lectura como práctica sociocultural se caracterizó como elemento principal para llevar a cabo esta indagación, es preciso reconocer igualmente la relevancia que tiene la escritura como uno de los elementos importantes a la hora de plasmar lo leído. Desde esta perspectiva se les pidió a los estudiantes construir textos, es importante mencionar como exclamaban negativamente y se mostraban esquivos, al respecto pienso que pude haber establecido estrategias que fueran más coherentes con los niveles y apropiaciones escriturales del grupo, gustos y realidades contextuales; en este sentido, considero haber fracasado en la elección de algunos temas vinculados al conocimiento de la literatura: Lectura de: La siesta del martes (Los funerales de la Mamá Grande, 1962); Calidad de la educación, reto del Gobierno Santos por: Alberto Uribe Correa; Espuma y nada más de Hernando Téllez y otras; si bien la intención consistía en establecer paralelos con respecto a las significaciones obtenidas del texto y ulteriormente hacer comparaciones con su realidad, contemplo que haber escogido lecturas contextualizadas con su entorno: periódicos del municipio, noticias referentes a la vereda y a la jurisdicción local, manual de convivencia, etc., habría dado mejores resultados con respecto a sus lecturas de índole crítico. Sin embargo, resultó ser un ejercicio interesante en la medida que posibilitó reconocer sus niveles de lectura, como se analizará en el capítulo posterior.

Por tanto si valoramos este suceso desde el punto de vista pedagógico podría asumir que pese a mi interés por no caer en las prácticas anquilosadas en donde el texto literario se lleva al



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

aula sin una respectiva contextualización y trabajo, terminé asumiendo una hegemonía no solo en la selección del material, sino también en las metas que esperaba se lograrán con los mismos. Es menester llevar la literatura al aula, dar de leer como aseguran algunos teóricos, permitir acercarse al texto literario, pero no puede ser de cualquier forma, se deben pensar los públicos, las edades lectoras, las necesidades de formación e información, así como las posibilidades de comprensión para lograr responder a un nivel ascendente en dicho aprendizaje.

De cualquier manera, conviene dejar claro que la escritura no es un asunto simple, al menos no cuando se quiere hacer de manera rigurosa, consciente y apasionada, igualmente no es un acontecimiento lo suficientemente habitual en las personas, ni siquiera nosotros los mismos docentes podríamos garantizar a los demás semejantes, que contamos con un deleite razonable por ella.

Si bien mi objetivo no es efectuar o problematizar la lectura y la escritura en correspondencia con lo filológico, si considero importante, a razón de lo anterior, preguntarme ¿cómo estamos abordando nosotros los maestros el área de la Lengua Castellana, específicamente la lectura y la escritura, en el aula de clase? Diríamos tal vez, partiendo de las arraigadas y tradicionales concepciones educativas, que una variedad de maestros ponen su énfasis en la parte gramatical, pero en el momento de enfrentamos a esos modos de leer y escribir exhibidos por los estudiantes, damos cuenta de una dura realidad: los estudiantes no reconocen los signos de puntuación en el momento de leer y escribir. Pérez. A (2003) apunta a que en realidad el trabajo sobre la gramática está, y de hecho muy marcado en la escuela, y que la repetición y la memorización son algunos de los métodos más forzados para lograr tal cometido, al mismo tiempo cuestiona tal procedimiento. Igualmente señala que: “El trabajo

pedagógico sobre la puntuación tiene que ver más con ganar conciencia sobre el sentido y función de la puntuación, que con memorizar reglas” (p. 14).

Frente a esta situación quiero exponer algunos ejemplos extraídos de un taller realizado a los estudiantes y que fue el derivado de una lectura previa del cuento Espuma y nada más de Hernando Téllez. En afinidad, la pregunta N° 2 dice: ¿Por qué el barbero empieza a pensar en que sería mejor para él, su enemigo, que no lo reconocieran? Y la respuesta de algunos estudiantes fue: “Porque es del ángulo opuesto <Revolucionarios>”, “Para que no lo matara”, “Para ver si el barbero tenía o no la valentía de asesinarlo por la espalda” y “Porque él pensaba que la gente de su pueblo y sus compañeros revolucionarios pensarían mal de él ya que tenía el enemigo en su poder y no hacía nada contra éste y el enemigo en casa impone mandato”.

En concordancia con lo anterior y parafraseando a Pérez (2003) nos dice que una de las posibles causas de este tipo de escritura, radica en que quizás en los primeros años de escolaridad del chico, en los asuntos concernientes a la escritura inicial, hubo por parte de los educadores un especial énfasis en utilizar métodos silábicos: la vocal, la sílaba, la palabra y en últimas la frase, de ahí que su comunicación escrita sea como las que acabamos de evidenciar en los anteriores ejemplos. También sugiere un segundo fundamento a dicha problemática:

Otra causa se refiere a los ejercicios de análisis gramatical que son recurrentes, aún, en nuestra escuela: el análisis oracional (la palabra y sus funciones dentro de la frase, las categorías gramaticales...) y no el análisis textual (retomar el texto completo como base para el análisis) (Pérez, 2003, p. 11).

Según esto, el autor se refiere a que si bien son importantes los métodos silábicos en lo referido a los ejercicios de análisis gramatical, es igualmente significativo el análisis textual, en



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

tanto este último proporciona una idea más amplia al lector. Este acontecimiento tiene como implicación que los estudiantes no den una mirada global al texto y no posibilita que se adentren en otros posibles, obviando una potencial lectura crítica desde la intertextualidad.

Se identifica al lector crítico como aquel que puede hacer la travesía por el texto reconstruyendo las voces que lo contienen, lo cual supone establecer acercamientos cognitivos desde la historia, la filosofía, la sociología, el psicoanálisis y desde las obras literarias mismas (Jurado, 2008, p. 333).

Frente a este primer momento de la S.D, debo decir que un alto porcentaje de los estudiantes estuvieron muy incómodos, sinceramente su rechazo por la escritura y de la misma manera por la lectura literaria fue muy relevante, tanto así que consideré abolirla más pronto de lo estipulado inicialmente, pues quería obtener con ellos unos resultados más significativos.

Con respecto a la metodología que intenté plasmar desde un inicio frente a la lectura de textos escritos en el aula, primeramente, se pensó en leer en el salón de clase, pero ante las evasivas de los estudiantes decidí proponerles hacerlo en unas mesas ubicadas en un corredor externo, con la idea de que se ejecutara la actividad planeada pero principalmente pensando en su bienestar.

Igualmente se pensó en una metodología grupal, donde cada uno de los estudiantes aportara con un párrafo, tal vez pensando en lo provechoso que podría ser que se sintieran partícipes de la actividad; en esta etapa se evidenció molestia, tal vez por los cambios en la tonalidad de las voces en los momentos en que pasaban el texto de un compañero a otro o quizá



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

porque al haber varios lectores, la atención se dispersaba, etc. Me parece que en esta etapa debí haber alternado la voz de los estudiantes con mi propia voz, pensando atraer su atención.

Del mismo modo, se implementó la idea de que leyera la persona que más lo deseara, acontecimiento que llevo a que los demás (que no pretendían hacerlo) aprovecharan para dispersar su atención en otras actividades. Asimismo se pensó en hacer lecturas en grupos de cinco personas, se notó que uno leía y los demás aprovechaban el tiempo para otros dinámicos.

Volviendo a los párrafos inmediatamente previos, debo señalar que sin lugar a dudas, la lectura más provechosa fue cuando se les cambió el aula por un lugar externo y cuando yo como maestro también participe de ella.

13.5 Noción e implementación de la lectura en el aula, la mirada de dos maestros de la institución.

Buscando tener claridad sobre la noción que tienen algunos de los maestros con respecto a la lectura y de tener elementos en referencia a sus propuestas didácticas llevadas a cabo en el aula, decidí implementar una encuesta que me permitiera hacer tal identificación. Para la realización de este análisis partiré específicamente de dos, la primera con información proporcionada por E.L*, un joven estudiante de 6° semestre y practicante de la Institución Educativa Gilberto Echeverri, y la segunda, con datos compensados por R. D*maestro en ejercicio del colegio en cuestión. Es importante dejar claro que los resultados obtenidos de esta encuesta, por sus características didácticas y por tener tipologías propias a la lectura, fueron objeto de análisis tanto en el capítulo anterior, como en el presente.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Quiero dejar por sentado, que se presentarán diferentes vicisitudes que harán

imaginar por momentos que estos profesores poseen una definición de lectura que

tiene en cuenta las prácticas socioculturales, pero al mismo tiempo, siguiendo las demás preguntas que guiaron dicha pesquisa, se fue evidenciando otros conceptos que de nuevo nos encaminaron a una obsoleta definición de oralizar las letras. En este sentido, idas y venidas entre lectura como práctica sociocultural y lectura como decodificación de letras, fueron las constantes que enmarcaron el posicionamiento frente a la lectura de éstos dos educadores.

De esta manera en otra de las preguntas: *¿Observa usted que existen dificultades de comprensión lectora crítica y que estas inciden en el rendimiento académico de los estudiantes?*

R. D* por su parte alude a algunos trances en proporción y menciona los siguientes

-
- Falta de una gran mayoría por la lectura.
 - El manejo inadecuado de los medios tecnológicos.
 - Deficiencias en la lectura: escasa puntuación, acentos, entre otros.

Ilustración 14. Respuesta del profesor R.D*

En proporción a lo predicho, es visible como R. D*, por una parte da una respuesta incoherente con lo solicitado, no aclara si en efecto cree en que existan esas dificultades frente a la comprensión lectora crítica y si inciden o no en el rendimiento académico, o si por el contrario



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

imagina que no hay apuros en este aspecto. En suma, éste se refiere únicamente al concepto de Lectura derogando la parte crítica y abogando únicamente una preocupación por un resultado de descodificación, en tanto habla de deficiencias en puntuación, acento y demás. No queda muy claro hasta aquí su posición frente a la lectura crítica, por lo que considero que en resultado, éste maestro se ubica en una concepción tradicional.

En esta misma línea, es debido puntualizar que aparentemente este maestro se posiciona en una lectura tradicional, limitando su importancia en los signos de puntuación y donde recalca por lo demás, la pereza por leer por parte de los educandos, al mismo tiempo es paradójico que cuando él se enfrenta a ella, con respecto a la encuesta, no haga el suficiente esfuerzo por comprender y dilucidar de buena manera las indicaciones allí expuestas, al contrario respondió amañadamente, ejemplo de ello: escoger una opción como respuesta donde se sugirieron dos y contestar incomprensiblemente algunas de ellas. Queda la incógnita de, si actuó similar a algunos de los estudiantes que quisieron salir del paso, si en definitiva no consideró más que una opción en esas pesquisas formuladas.

Volviendo a la pregunta: ***¿Observa usted que existen dificultades de comprensión lectora crítica y que estas inciden en el rendimiento académico de los estudiantes?*** Con respecto al profesor E. L* este considera lo siguiente (ver ilustración 15):

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Al respecto, la concepción de lectura a la que hace referencia está enfocada en formar criterios y argumentos, apuntando también a la importancia de valorar constantemente la lectura. Queda por lo demás, la sensación de que sus aproximaciones a la lectura crítica son valorables.

- no es solo dar el texto de lectura, como docente se necesita acompañar al estudiante formar en él criterios y argumentos.
- valorar siempre la lectura.

Ilustración 15. Respuesta del profesor E.L.*

Por otro lado, en paralelo con R. D* y partiendo únicamente desde la encuesta, López no contesta lo solicitado, si bien habla con respecto a la lectura y deja por sentado asuntos relevantes con respecto a ésta, no refiere sus dilucidaciones frente a las dificultades de comprensión crítica y de su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

14. LECTURA CRÍTICA COMO VALORACIÓN, APROPIACIÓN Y REFLEXIÓN DE DISCURSOS Y PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES.

Para Freire existe una estrecha relación entre educación y política, ya que para él la educación es un acto que en primer lugar debe conducir a la acción crítica y transformadora de la sociedad, y en segundo lugar debe romper así mismo aquella concepción que la considera como un instrumento perteneciente a las clases sociales privilegiadas y mediante el cual éstas se ayudan en el mantenimiento de sus intereses.

Orozco, 2011, p. 62.

14.1 Hipótesis previas a esta investigación, sobre la lectura crítica como práctica sociocultural.

Para iniciar, quisiera proponer algunos interrogantes que permitan problematizar el abordaje de la lectura crítica como práctica sociocultural, estos son: *¿Se puede leer la realidad críticamente?, ¿Qué se lee críticamente?, ¿Para qué sirve leer críticamente?* A fin de dar respuesta a estas inquietudes, se hace necesario, sin importar el orden secuencial: acudir a algunos autores que proporcionen información teórica, igualmente traer a colación mi experiencia y los resultados de la práctica investigativa realizada en la Institución Educativa Gilberto Echeverri Mejía, concretamente en el grupo de 10 A.

Para comenzar, me parece importante relatar lo que para mí fue la lectura crítica en una época anterior, siendo consciente de que al igual que mis estudiantes, no nacemos y no somos necesariamente críticos, para ello debo hacer un breve retroceso y ponerme en evidencia,



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

primero desde mi lugar en la escuela como estudiante, y segundo, en referencia a mis comienzos universitarios.

Con respecto a mi paso por el colegio (como alumno), como dije en un capítulo anterior, precisamente en “Del modo de leer como una práctica sociocultural” mi perspectiva de lectura ahondó básicamente en lo alfabético y no precisamente en las prácticas socioculturales. En este orden de ideas, la crítica como derivación de la lectura la catalogué como dar dictámenes propios sobre un texto escrito, sentires donde el fundamento teórico o las referencias argumentativas carecían de preeminencia, para que se entienda mejor, inscribía la lectura crítica como una equivalente a la somera opinión personal.

Más tarde al llegar a la universidad, al menos en un principio, mi idea de lectura crítica no había tenido un cambio importante, al contrario, me resultaba cómodo dar apreciaciones apenas subjetivas sobre lo que leía. A medida que transcurrió el tiempo y al ver más y más teorías en cada uno de los cursos abordados en el programa, me surgió la pregunta de si esas hipótesis epistemológicas necesariamente habían sido creadas pensando en determinada necesidad, bien en la escuela o en otro aspecto social.

De cualquier manera, no se puede negar que acceder a la educación superior es un paso agigantado, pues de una u otra manera ofrece herramientas que posibilitan entender el porqué de diferentes sucesos, ya sean políticos, económicos, religiosos y demás asuntos sociales; afortunadamente, considero que yo no fui la excepción, pues como he venido diciendo fue en esta instancia donde empecé a hacerme un sinnúmero de cuestionamientos con respecto a lo que ocurre en nuestro entorno.

En consiguiente, derivé que medios como la televisión, el internet (redes sociales, blogs, y demás), la música, la literatura, el arte, la publicidad y asuntos tan cotidianos como el discurso



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

de un ciudadano del común, y en suma toda expresión cultural y social, son eventualidades que una persona puede leer y por ende compararlo con su realidad, con otros acontecimientos o textos, y en suma, tomar una posición frente a ello, reconociendo las lógicas de producción de un texto en razón de un contexto y su historia, estableciendo diálogos entre lo que expresa el texto y lo que comprendo, analizando, posibilitando escenarios para la discusión y la toma de posición, generando vínculos con otros textos, estableciendo diferencias y semejanzas, y demás, esto significa leer críticamente.

Por otro lado y dejando aparte mis nociones previas de lectura crítica, quiero dar por sentado que para dar sustento se irán retomando a algunos teóricos a lo largo de este capítulo, con la apología de que cuando nos referimos a leer críticamente desde una perspectiva sociocultural, es inexcusable no hacer referencia a los postulados de Daniel Cassany o reseñar a otros autores que hayan tenido como base de sustentación axiomas de Giroux, Fabio Jurado, Paulo Freire, Mauricio Pérez Abril y demás; preocupados por llevar a cabo una lectura, no solamente entendida como la elemental decodificación de signos alfabéticos, sino también, en atención a los acontecimientos y las prácticas sociales de los individuos y en un concepto más amplio, de la cultura.

Por otra parte, si bien la teoría crítica, la lectura crítica y la crítica como tal, no son conceptos idénticos, quiero traer a colación concepciones referidas a la primera, con el ánimo de hacer alusión a las herramientas que desde esas presunciones son relevantes para entender las múltiples concepciones que circundan en nuestra sociedad. En este orden de ideas, me permito parafrasear, haciendo referencia al trabajo de Steven Orozco (2011), precisamente en: “Teoría crítica de la sociedad y salud pública” en el apartado: “Teoría crítica: un acercamiento a su comprensión desde la investigación y el quehacer educativo” allí el autor hace mención de



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

algunos postulados de Freire en referencia al concepto de la crítica, sosteniendo que es una apuesta por transformar los orígenes y motivos de supresión, de explotación, sometimiento, opresión e iniquidad. Éste ahonda en la importancia de la emancipación crítica o concienciación, indicando su relevancia para garantizar la modificación de las estructuras de dominación y de supresión. Desde mi perspectiva, con esta concepción se trabaja para que la teoría crítica tome protagonismo en la escuela, al tiempo que se endosan las bases para consolidar un lector crítico.

Al mismo tiempo, con respecto a una pista para la superación de dicha dificultad, sustenta que “se debe poder dar testimonio de la libertad con la que los mismos sujetos pueden optar, y por el contrario jamás imponerles opciones de forma subrepticia” (Orozco, 2011, p. 60) su finalidad radica en que con ello, los educandos de la mano del maestro, puedan de forma libre razonar críticamente frente a la realidad, al tiempo de ser capaces de reconocer hallazgos en situaciones específicas contextuales, teniendo presente además los asuntos históricos, obviamente desde cuestiones prácticas y no por fuera de ellas, usando recursos cotidianos propios que lo encaminen a cuestionarse sobre esos sucesos presentes en la sociedad.

Teniendo en cuenta esto, como dice Freire en el mismo documento de Orozco (2011) “no hay concientización fuera de la praxis, o por fuera de la unidad teoría- práctica (Freire P, 2006a)” (p. 60), de ahí que resulte esencial tener en cuenta las prácticas socioculturales y la realidad misma, a la hora de efectuar procesos educativos en concordancia con la lectura y en consecuencia, con la crítica.

Desde esta perspectiva, la teoría crítica toma valor en la escuela, porque ante la multiculturalidad, la globalización y en resultado, por los constantes cambios en las alocuciones institucionales y de cualquier sujeto del común, se hace necesario crear espacios donde se brinde



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

una variedad de herramientas, con el objetivo de formar personas independientes y con posiciones propias frente a esas disertaciones, asimismo, parafraseando a Cassany

(2003), que puedan entender propósitos lingüísticos, intenciones pragmáticas, ser conscientes de discursos subyacentes en determinados contextos, construir discursos en oposición o vinculados intertextualmente a lo leído. (p. 119).

En otro orden de cosas, es menester tener presente que considerar el pensamiento crítico como derivación de la lectura, es significativo debido a los acontecimientos, más negativos que positivos, concurrentes en la sociedad: intolerancia entre los individuos por asuntos pasionales; deportivos (fanáticos que se matan por el color de una camiseta); diferencia de sectas, congregaciones religiosas y diferencias políticas; abusos derivados de malas administraciones, y demás discursos opresivos, que sin duda ponen en riesgo el bienestar de una persona o en un concepto más amplio, de una sociedad.

En concordancia con lo anterior, Hilda Varela Barraza en la introducción del libro de Freire llamado: “La importancia de leer y el proceso de liberación” y que además es citada por Orozco (2011) sugiere que el sendero educativo es definido como un “acto de conocimiento y como un acto político, que tiende a la transformación del hombre, en cuanto clase social, y de su mundo” (p. 63).

A este respecto, como se mencionó en el epígrafe de este capítulo, parafraseo: la educación debe, estando estrechamente ligada a lo político, encaminar su proceso a la acción crítica que busque transformar la sociedad, además de ser una herramienta de la cual se puedan beneficiar, no únicamente la clase alta, sino igualmente los menos favorecidos “que (...) ayude en la toma de conciencia de la realidad, o lo que es lo mismo, la comprensión de ésta por medio del análisis y la discusión de problemas” (Orozco, 2011, p. 63).



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Así pues, la noción de lectura crítica que defendemos en esta investigación consta básicamente de que el lector consiga comprender de manera rigurosa y que a la par pueda contribuir desde su propia experiencia e interacción con el mundo, leer detrás de las líneas, ser autónomo en la toma de decisiones y desde sus posturas, determine posibles cambios para esos acontecimientos. Para ello, no pierde importancia en ningún momento las etapas de lectura: Literal, Inferencial y Crítica propuestas por Cassany (2006) en *Tras las líneas: sobre lectura contemporánea*, debido a que menciona que no hay lectura crítica sin antes haber hecho repaso por la lectura literal e inferencial, y segundo a causa de que viabiliza exhibir los resultados obtenidos en esta práctica investigativa en concordancia con los productos y evidencias adquiridas en dicho proceso, con un orden lógico y secuencial.

En correspondencia con el párrafo previo, me resulta significativo traer a colación la definición de esas dimensiones de lectura, para ello me referiré al texto: *¿Cómo hacer lectura crítica?* De Girón, Jiménez y Lizcano (2007) que igualmente se apoyan en Daniel Cassany.

Literal: el lector realiza un proceso de decodificación. Reconoce palabras y frases con sus correspondientes significados y las asocia con su uso. Es decir, lee las líneas.

Inferencial: el lector comprende lo que se dice 'entre líneas' y le da sentido al texto.

Realiza conjeturas que le permiten procesar los significados implícitos en el texto.

Establece relaciones y asociaciones. Es decir, deduce de las líneas lo que no se ha dicho explícitamente en ellas: las inferencias, las presuposiciones, la ironía, los dobles sentidos, etc.

Crítica: el lector identifica el significado que el texto encierra y pone a funcionar sus saberes previos, descubre lo que hay 'detrás de las líneas'. Es decir, la ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación que apunta el autor. (p. 41).



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Para finalizar este apartado, volviendo la mirada a las preguntas inicialmente planteadas y tomando como referencia mi exposición sobre la noción de lectura crítica, tanto en mi instancia en el colegio como en la universidad e igualmente considerando las posiciones de diferentes teóricos, decido dar respuesta a las interrogaciones inicialmente planteadas:

14.1.1 ¿Se puede leer la realidad críticamente?

Con lo anterior, podría responder que sí a la pregunta, en efecto se puede leer la realidad críticamente, en tanto somos seres humanos instaurados en una sociedad y en una cultura a la cual y en la cual, atropellamos/ nos atropellan, tergiversamos y nos tergiversan la información a través del discurso, nos beneficiamos y otros se favorecen de las carencias conceptuales de los más subordinados, al igual, que ignoramos y desconocemos determinados acontecimientos al permitir que otros piensen por nosotros.

En esta medida, como individuos estamos facultados a través de nuestra subjetividad, de nuestra historia, al igual que desde nuestra misma experiencia, de comparar lo que acontece con nuestra propia realidad, con otros eventos o textos, y en suma, contamos con la capacidad de tomar posición y construir posibles cambios frente a ello, así pues, leer críticamente la realidad.

De todos modos Cassany (2006) advierte también que “a veces, para poder descubrir lo que se esconde detrás de las líneas hay que tener mucha cultura” (p. 50). De modo, que la educación debe estar encaminada por este sendero de la lectura como práctica sociocultural, con el propósito de garantizar herramientas que lleven al educando a conocer lo que acontece local y globalmente. Al tiempo, se refiere Cassany (2006) sobre la influencia que tiene el interés con el cual se lee y/o se transmite el discurso; y pone como ejemplo:



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

La comparación entre las noticias también muestra la diversidad. ¿Cómo cambia una declaración política, formulada por un medio u otro! Cada periodista ve los hechos desde sus intereses. Las noticias y los artículos científicos también *situados* y atienden a intereses y percepciones personales. (Cassany, 2006, p. 56).

Con relación a esto, vemos que no solamente los medios de comunicación contextualizan ambigüamente (en ocasiones) la noticia, e igualmente los periodistas no son los únicos que acomodan el discurso favoreciendo sus intereses, también las instituciones y nosotros los individuos ordinarios participamos de esa situación, por ejemplo: cuando queremos convencer a alguien de determinada situación acomodamos nuestras palabras, nuestros gestos, etc. Cuando se trata de negocios, ocurre igual, el vendedor se ingenia la manera de que el cliente se lleve el producto, pero todo no termina acá, cuando se busca que el estudiante posea un mirada crítica, se requiere igualmente, que reconozca siempre que en todo momento hay sesgo, independientemente de si hay o no buenas intenciones “Nada es neutro. Nunca. Siempre hay algo detrás de las líneas, que debemos descubrir” (Cassany, 2006, 57). De este modo, podemos decir que en efecto se puede leer críticamente la realidad teniendo como marco para dicha lectura las prácticas socioculturales que acaecen y representan los contextos.

14.1.2 ¿Qué se lee críticamente?

Se lee críticamente los textos de carácter Escrito: literarios, prensa, publicidad y demás; de índole Audiovisual: la pantalla, películas, documentales, música, imágenes, etc.; igualmente las Prácticas Socioculturales como: expresiones y discursos de personas del común; asimismo los dinamismos y las instituciones como: la familia, la política, la economía, la religión, y otros, al



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

tiempo, los contextos inmediatos como: la familia, el barrio, la comunidad, la escuela y así sucesivamente.

14.1.3 ¿Para qué sirve leer críticamente?

Leer críticamente sirve para abrir la mente de la persona, en tanto lo conlleva al cambio, le proporciona bases para que pueda recrear mundos posibles e igualmente, lo consolida como un sujeto político con la capacidad de admitir o impugnar las concurrencias y solicitudes sociales. Al respecto, Cassany (2006) propone que “La democracia se basa también en la capacidad de comprender, en habilidades de lectura, comprensión y reflexión de los ciudadanos. Al leer estos discursos, nos damos cuenta de las opiniones discriminatorias que formulan”. (p. 48).

En consecuencia leer críticamente nos permite analizar, interpretar, tomar postura, denunciar, combatir y crear posibles soluciones con respecto a: problemáticas, injusticias y abusos provenientes de personas naturales, de medios de comunicación, de entes publicitarios, instituciones políticas, económicas, religiosas y más. Estampados en la oralidad o en textos teóricos y literarios, vallas y demás recursos publicitarios, películas, documentales, imágenes, etc. Del mismo modo, la lectura crítica nos posibilita encontrarnos con nosotros mismos, siendo más autónomos y responsables en la toma de decisiones personales, políticas y demás, así pues contribuir consensualmente y ecuanímente a nuestra sociedad.

14.2 Apropiaciones de los estudiantes en relación con la lectura crítica

A continuación se hablará específicamente de tres momentos (los más significativos durante el proceso investigativo) con el fin de dar cuenta de los pasos que se tuvieron en cuenta para el

desarrollo de este trabajo, el primero: Acercamiento a la lectura crítica desde textos escritos, constó básicamente de rescatar las posiciones críticas de los estudiantes

frente a textos de índole escrito; y el segundo, estuvo en concordancia con actividades de corte sociocultural: la caricatura, Ley 9. 70, Documental Monsanto y película Her, donde se tuvo por objetivo llevar a los estudiantes a tener lecturas críticas ligadas a las acciones y discursos provenientes de la sociedad y de la cultura, igualmente respecto a las derivaciones sobre lectura crítica provenientes de una encuesta dirigida a los estudiantes.

14.2.1 Acercamiento a la lectura crítica desde textos escritos.

Después de haber hecho un recorrido sobre la percepción de lectura y la concepción de crítica, además de hacer alusión con respecto a su importancia en el medio social y cultural, e igualmente dar voz a los teóricos, doy apertura a un nuevo espacio que brinde información sobre las derivaciones en relación con esos dos conceptos, obtenidas en el grupo 10° A de la Institución Educativa Gilberto Echeverri Mejía. Por lo tanto, quisiera traer a colación uno de los ejercicios que encaminó esta práctica investigativa, lectura crítica sobre textos literarios (textos escritos).

En ese orden de cosas, si bien el objetivo consistió en encaminar la lectura crítica desde una perspectiva sociocultural, tal vez sin hacer mayor énfasis en lo escritural, fue de todos modos importante no descartarlos, en tanto posibilitó reconocer los niveles de lectura (literal, inferencial y crítica) con los cuáles contaron los estudiantes en la etapa inicial de este proceso.

Para empezar, pienso pertinente indicar que para este análisis preliminar, consideré dos de las obras trabajadas, la primera: Los funerales de mamá grande de Gabriel García Márquez (1962), específicamente el cuento: La siesta del martes; y la segunda, Espuma y nada más de



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Hernando Téllez (1966). Recurrí a estos dos textos, porque independientemente de la época en la que hayan sido escritos, pensé en su vigencia, en tanto las problemáticas allí narradas pueden ser perfectamente contextualizadas con el entorno en el cual se desenvuelven los estudiantes, y en suma cualquier colombiano, de esta manera acontecimientos como: discordias políticas y discrepancias religiosas, han determinado las formas de gobierno y los modos de actuar (respectivamente) en nuestro país.

En este orden de ideas, teniendo en cuenta que para formar un lector crítico, es importante que este cuente con la suficiente información cultural e histórica que le permita dilucidar esos discursos provenientes de personas o instituciones, y al mismo tiempo aludiendo a que por la edad, y a veces a la falta de interés, los jóvenes no ponen como privilegio la lectura y menos la crítica; vi necesario proporcionarles temas que estuvieran en concordancia con su vida real inmediata, pensando que sería el mejor recurso para encaminarlos hacia la lectura crítica, debido a que se les facilitaría desde su experiencia y su historia, referirse a esos eventos tan cercanos.

Con respecto a *La siesta del martes* y *Espuma y nada más*, se decidió elegir aleatoriamente algunos fragmentos (*ver las apreciaciones en anexo A*) construidos posteriores a las lecturas por parte de los estudiantes y que estuvieron en concordancia con el ejercicio propuesto. Del mismo modo, éstos fueron analizados a la luz de las dimensiones de lectura: lectura literal/ leer las líneas, lectura inferencial/ leer entre líneas y lectura crítica/leer detrás de las líneas.

A continuación se presenta el cuadro donde se exhiben los resultados obtenidos de 30 fragmentos (*ver las apreciaciones en anexo A*) electos indistintamente y que justifican un horizonte con relación a la lectura crítica ostentada por los educandos.



Tabla 5

ACTIVIDAD N° 1 | LOS FUNERALES DE MAMÁ GRANDE: LA SIESTA DEL MARTES
ACTIVIDAD N° 2 | ESPUMA Y NADA MÁS

N° DEL ESTU DIAN TE	N° DE LA	Se pierde en consider aciones, sale del texto pero no retorna a él.	NIVELES DE LECTURA				RESULT ADO DE NIVEL DE LECTUR A CRÍTIC A		
			LITERAL/ LEER LAS LÍNEAS		INFERENCIAL/ LEER ENTRE LÍNEAS			CRÍTICA/ DETRÁS DE LAS LÍNEAS	
			INICIAL (L. I)	FINAL (L. F)	INICIAL (I. I)	FINAL (I. F)		INICIAL (C. I)	FINAL (C. F)
1	1		X	X	X	X		X	C.I
2	1		X	X	X	X			I.F
3	1		X	X	X				I.I
4	1		X	X	X	X		X	C.F
5	1	X	X	X					L.F
6	1		X	X	X	X		X	C.I
7	1	X	X	X					L.F
8	1		X	X	X	X			I.F
9	1		X	X	X	X			I.F
10	1	X	X	X	X				I.I
11	1		X	X	X	X			I.F
12	1		X	X	X	X		X	C.I
13	1		X	X	X	X			I.F
14	2		X						L.I
15	2		X	X	X	X		X	C.F
16	2		X	X	X	X			I.F
17	2		X	X	X				I.I
18	2		X	X	X				I.I
19	2		X	X	X	X			I.F
20	2		X	X	X	X		X	C.F
21	2		X	X	X	X		X	C.I
22	2		X	X	X	X			I.F
23	2		X	X	X	X			I.F
24	2		X	X	X	X			I.F
25	2		X	X					L.F
26	2		X	X	X	X		X	C.I

27	2	X	X	X	X	I.F
28	2	X	X			I.F
29	2	X	X	X		I.I
30	1	X	X	X	X	I.F

Facultad de Educación

Teniendo en cuenta la teoría de Daniel Cassany (2006) determiné unas etapas, específicamente dos para cada uno de los niveles de lectura, así pues los diferencié con las siguientes siglas: primero, Nivel literal: L.I y L.F, que corresponden a Literal Inicial y Literal Final, como primer y segundo paso respectivamente; segundo, Nivel Inferencial: I. I e I.F, que incumben a Inferencial Inicial e Inferencial Final; y por último: Nivel Crítico: C.I y C.F, que conciernen a Crítico Inicial y Crítico Final.

Con respecto a la tabla anterior, el motivo por el cuál decidí construir dos sub-etapas para cada nivel radicó en que hay estudiantes que cuentan con aspectos de cada uno de los niveles, pero que no necesariamente podría decirse que se hallan en él completamente, para que se entienda mejor, específicamente en el nivel Inferencial y en el nivel crítico, algunos escolares no demostraron estar completamente instaurados allí, sin reconocerse esencialmente inferenciales o fundamentalmente críticos.

En igual forma, se evidenció que algunos alumnos (particularmente en los fragmentos: 5, 7 y 10) se perdieron en consideraciones en el instante en que debían dar cuenta de lo leído, se salían del texto y se dirigían a la vida real con el pretexto de hacer una relación, pero al final olvidaban la obra inicialmente abordada. Jurado (2004) menciona esto como *lecturas desviadas*, y sostiene que son “(...) aquellas situaciones en las cuales el texto es tomado como uso, o como pretexto para decir algo que obsesivamente el lector quiere decir” (p. 123).

En este sentido, se refirieron a asuntos cotidianos como: la homofobia, la discriminación y la delincuencia, dando cuenta de esa salida del texto propuesta por Jurado (2008) pero no retornaron a él como lo propone el mismo autor, en suma no justificaron una lectura intertextual propia del lector crítico.

Se introduce la categoría “intertextualidad” como una perspectiva para la formación del lector crítico (...) Así, se considera cómo el lector es un sujeto cooperativo que realiza



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

“paseos intertextuales” a partir de la Enciclopedia, y asume el texto como la representación de un mundo posible. En esta dirección se identifica al lector crítico como aquel que puede hacer la travesía por el texto reconstruyendo las voces que lo contienen. (p. 333).

Con lo anterior, podría decirse que la implicación más relevante cuando nos referimos a esas carencias frente a la lectura intertextual, refiere principalmente a que se paraliza ese proceso que conlleva al estudiante a ser crítico de su realidad en concordancia con lo que lee, debido a que desliga totalmente lo abarcado inicialmente.

Con relación a L.I (Literal Inicial) y que está directamente relacionado con la descodificación del texto, sin lugar a dudas todos los estudiantes dieron cuenta de este proceso, indudablemente y sin excepción, contaron con la capacidad de descifrar los códigos alfabéticos presentes en el escrito. Por otra parte, también es imperioso dejar claro, que hubo un fragmento concretamente el N° 14, que refería una apreciación completamente atada al texto leído, haciendo aseveraciones literales, en consiguiente éste extrajo un apartado de la obra (Espuma y nada más) y la plasmó en su ejercicio de análisis:

El pensamiento era que podría cortarle el cuello, no le daría tiempo de quejarse y como tienen los ojos cerrados no vería ni el brillo de la navaja ni el brillo de mis ojos. Pero estoy temblando como un verdadero asesino, de ese cuello brotaría un chorro de sangre por todo el lugar, tendría que cerrar la puerta y la sangre seguiría corriendo por el piso como un pequeño arroyo escarlata. Con un golpe fuerte le evitaría todo el dolor, no sufriría y ¿qué hacer con el cuerpo? ¿Dónde ocultarlo? Tendría que ir y dejar todas las cosas, me buscarían hasta matarme. (Estudiante Jessica Márquez, Comunicación personal, 2015).



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Sin lugar a dudas, teniendo como base su fragmento, es imperioso reconocer

que esta estudiante se detuvo en esa primera sub-etapa del nivel literal, en ningún instante expuso sus significantes ni reconoció palabras y frases para asociarlas con su uso. De este modo, queda la sensación de lo habitual que es en la escuela pedir a los estudiantes llevar a cabo análisis únicamente desde el texto y desde la obra misma, sin dar una mirada a la incidencia en aspectos reales del entorno del alumno. Pero además de propiciar escenario en donde prima decir lo que el texto dijo, aun cuando no se comprenda la representación de dichas ideas.

Frente a lo anterior, no quiero bajo ninguna circunstancia demeritar la labor de análisis que se hace únicamente desde la obra escrita, lo que sí ambiciono es poner en consideración, que cuando hablamos de lectura crítica es primordial tomar distancia de lo leído, luego compararlo con lo contextual y en últimas, teniendo en cuenta otros aspectos, posicionarse autónoma y políticamente.

Además, dando un vistazo a I.I (Inferencial inicial) con 5 fragmentos, igualmente aludiendo a I.F (Inferencial Final) con 13 fragmentos, podríamos dejar por sentado que un alto porcentaje de estos productos y por consiguiente de los estudiantes (al menos en este primer ejercicio de análisis) se hallan en la etapa inferencial, a propósito de eso, veamos algunos ejemplos:

Fragmento N° 3. Inferencial Inicial:

La iglesia en vez de ayudar a las personas antes habla mal de ellos. Me parece muy mal del padre porque en ningún momento debió hablar mal de Carlos Centeno sabiendo el padre que no era verdad. Y me parece que la madre a pesar de lo que decían del hijo no le importa y sacó la cara. (Lised Noreña, Comunicación personal 2015).



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Fragmento N° 24. Inferencial Final.

El dolor de la madre porque matan a su hijo por darles de comer a su hija, y a sus hermanas lo relaciono en que la iglesia no ayuda mucho a las personas que lo necesitan y algún dinero que recaudan no lo utilizan para cosas verdaderamente necesarias. Pienso que no es justo porque el padre estaba diciendo algo que no era verdad ya que la madre decía que él era bueno y que además si iba por el buen camino. Ahora las madres se preocupan mucho por el alimento para sus hijos y dan lo mejor de ellas para darles lo que ellos necesitan. Creo que la madre dice la verdad porque el padre dice lo que es y la madre está en una posición donde su hijo importa más que cualquier otra cosa. (Katherine Villa, Comunicación personal, 2015).

Volviendo la mirada a los fragmentos expuestos previamente, evidenciamos que estas jóvenes en efecto se encuentran en la capacidad de recuperar los implícitos, las presuposiciones, las ironías, los doble sentidos, etc., que son primordiales a la hora de deducir la coherencia global del escrito, en correspondencia con esto, se elucida en el **Fragmento N°1**: *“La iglesia en vez de ayudar a las personas antes habla mal de ellos”, “me parece que la madre a pesar de lo que decían del hijo no le importó y sacó la cara”* en este caso la escolar Lised Noreña pone sus presupuestos en relación con la intencionalidad del texto y en correspondencia con sus conocimientos previos.

En el **Fragmento N°2** la alumna Katherine Villa refiere sus hipótesis a lo que ella denomina son actitudes propias en la iglesia católica, tanto en el cuento de García Márquez como en lo que ella conoce de la vida real: *“la iglesia no ayuda mucho a las personas que lo necesitan*



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

y algún dinero que recaudan no lo utilizan para cosas verdaderamente necesarias”

poniendo en cuestión quizás, el apropiamiento de dineros derivados de la fe de los creyentes que no son usados en situaciones verdaderamente relevantes; *“Creo que la madre dice la verdad porque el padre (el sacerdote) dice lo que es y la madre está en una posición donde su hijo importa más que cualquier otra cosa”* aquí reconoce y está de acuerdo con el clérigo, cuando éste se posiciona con respecto a las acciones del difunto, pero al tiempo la educando alude a la perspectiva que tal vez tuvo la madre sobre su hijo, que paradójicamente no está explícita en el cuento, pero que la educando a través de su vivencia e historia logró conjeturar (implícitos y presuposiciones).

Aunado a lo anterior, hallar a la mayoría de los estudiantes en la etapa inferencial me dejó en ese momento con una satisfacción enorme pues consideré que habían dado un gran paso desde ser lectores literales para considerarse en la parte inferencial, e igualmente, porque siendo inferenciales en sus lecturas se construían bases para fortalecer otras más avanzadas, tal vez de corte crítico. Con relación a esto Jurado (2008) soporta que “el lector Crítico se configura porque deviene de la fusión de ambos: no hay lectura inferencial sin una lectura de orden literal; no hay semiótica connotativa sin una semiótica denotativa” (p. 338).

A razón de lo mostrado hasta ahora, es trascendental poner de manifiesto que en lo que se refiere a la lectura crítica, fueron 5 los fragmentos: 1, 6, 12, 21 y 26 (ver anexo A), que tuvieron apenas contacto con este nivel, por tanto se categorizó como C.I (Crítica Inicial). Aquí los alumnos descubrieron ideologías, puntos de vista, intenciones y argumentaciones apuntadas por el autor, a propósito de ello traigo a colación, a modo de ejemplo el fragmento N° 1:

Algunas instituciones religiosas desde hace mucho y hasta ahora, critican las acciones de las personas calificando estos hechos como buenos o malos, moral o inmoral. Algunas



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

instituciones religiosas, afirman que quitarle algo a otro individuo no está bien, aun así, éstas instituciones, como es la católica, aseguran ser honestos, siendo ellos una fachada para robarle más que dinero, libertad a los creyentes. (Estudiante Luisa Fernanda Aristizábal, comunicación personal, 2015).

Desde luego la alumna Aristizábal da una apreciación bastante ajustada a lo que ella considera son acciones negativas por parte de los entes de la iglesia, difiere del discurso sacerdotal poniendo en consideración la factibilidad de que sean ellos quienes determinen o encasillen como bueno o malo el accionar de los demás individuos, en tanto no son, según ella, el mejor modelo. De todas maneras, no podría clasificarse como una lectora crítica en toda su dimensión dado que, si bien intertextualiza lo leído con lo real, no expone suficientes argumentos que den veracidad a sus palabras.

Acerca de este mismo nivel crítico, pero concretamente el C.F (Crítico Final) cabe decir que sólo tres de esos fragmentos seleccionados, propiamente los: 4, 15 y 20 (ver anexo A) se determinaron como un acercamiento más próximo a la lectura crítica, para ello pongo como ejemplo el siguiente fragmento (N°4):

Pienso que la madre trataba de expresarle al padre que el punto de vista de ella, el hijo era bueno ya que sólo robaba lo que no era necesario para las demás personas y de esta manera trataba de excusarlo ante el padre, pero verdaderamente el hijo estaba haciendo mal al robar. El cuento puede ser similar al proceso de paz en Cuba y la corrupción, el presidente gasta el dinero de los colombianos en algo que no lleva a ningún lado sin darse cuenta que lo que está haciendo puede estar dañando la vida de muchos ciudadanos y para este problema de paz puede plantearse otra situación. (Juan Pablo Restrepo, comunicación personal, 2015).



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

El educando Juan Pablo Restrepo, fue capaz de discutir con el texto, elaborar

Facultad de Educación sus propios juicios y valoraciones del mismo, al poner en consideración lo inmoral que es robar, al tiempo que relacionó lo leído con otros textos específicos como el del proceso de paz de Colombia en la Habana, y al final, se posicionó con puntos de vista y planteando la posibilidad de que se tuviera en cuenta otras vías como posibles soluciones.

En conclusión a este primer momento (lectura crítica en relación a textos escritos), queda claro que hasta este primer ejercicio, una mayor proporción de educandos estuvieron en consonancia con la lectura inferencial, ya que contaron con la capacidad de “recuperar los implícitos convocados en el texto, que contribuyen de manera decisiva a elaborar su coherencia global y a construir el significado relevante del escrito” (Girón, Jiménez y Lizcano, p. 43). Al mismo tiempo, me quedó la satisfacción de que muchos hayan avanzado a una etapa más allá de la lectura literal, pues es el punto más próximo para acercarse a la lectura crítica.

14.2.2 La crítica desde la lectura en el marco de las prácticas socioculturales.

14.2.2.1 La caricatura vinculada a posiciones demandantes.

En esta etapa, se alcanzaron ejercicios de lectura más cercanos a lo que consideramos como críticos, pero tal proximidad fue posible debido a la estructuración planteada por el maestro en formación, para mediar las producciones de los alumnos. De esta manera, se buscó garantizar un orden que permitiera dar cuenta del contexto de la caricatura, el tema, el problema, las consecuencias y en último momento las posibles soluciones.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Así, dicha distribución se orientó del siguiente modo: primero, se invitó a los alumnos a que eligieran la caricatura que más llamó su atención, partiendo de la premisa de que su elección estaría en concordancia con su historia o con algún saber antelado que garantizara un pleno entendimiento; se les solicitó igualmente, definir el tema trabajado por el autor; tercero, en relación al problema o dificultad que ellos identificaron allí; consecutivamente, con respecto a las consecuencias que acarrea dicho problema; y en última instancia, las posibles soluciones que desde su experiencia, su historia y demás saberes previos, ofrecerían para transformar el conflicto allí exhibido. El objetivo radicó en proporcionar estas herramientas a los estudiantes a fin de que más adelante recurrieran a ellas para dar organización a sus análisis de lectura.

Esta disposición se ideó con el propósito de, explicando a Cassany (2003), comprender intenciones lingüísticas, pragmáticas y perspectivas subyacentes del entorno; igualmente pensando en posicionamientos reflexivos y en la toma de consciencia; asimismo, construir discursos alternos que conversaran intertextualmente con lo leído (p. 114). A este respecto, brindar herramientas a los estudiantes para encaminar, a futuro, sus actos de lectura de una forma crítica.

Se pudo verificar, en comparación con la fase preliminar, la cual constó de hacer lectura únicamente desde textos literarios, que los estudiantes se vieron más cautivados cuando se les proporcionó textos de índole visual, como la caricatura; tal vez, se debió al planteamiento didáctico trazado para una y otra actividad, lo cierto es que su entusiasmo fue más elevado al tener que dar repaso a las ironías, al sarcasmo y al humor que caracteriza este tipo de representaciones. En un sentido general, considero que la lectura literaria no debe ser un acontecimiento que se presente como una obligatoriedad más en la escuela, pues la lectura debe



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

ser una actividad divertida e interesante, así podrá convertirse en un hábito, asimismo estar en concordancia con iniciativas propias de los estudiantes, donde sean ellos quienes decidan cuándo y cómo abordarla, obviamente con unos precedentes: como ambientar el espacio con música, con imágenes alusivas al texto, cojines, máscaras, sombreros, dramatizaciones, canciones y otros (según su edad) llevados a cabo por el maestro.

Para ello me parece significativo traer a colación, con la intención de dar a conocer algunas de las consideraciones expuestas por estos estudiantes, los siguientes ejemplos:

Contenido: La tecnología.



Ilustración 16. Dependencia tecnológica.

Adaptado de <http://ilsigonzaez.blogspot.com.co/2010/06/las-desventajas-de-la-ticpara-el.html?m=1>

Uno de los más grandes beneficios que ha traído la tecnología es el internet y con este el uso de las redes sociales y otras aplicaciones. El uso de estas aplicaciones no es malo, lo preocupante es el tiempo que perdemos al sumergirnos en ellas. Esto trae consigo grandes



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

consecuencias como por ejemplo al perdernos de compartir momentos con las personas que queremos. Quizás podemos mejorar un poco este problema, realizando otras actividades con personas reales en vez de estar en un mundo virtual. (Comunicación personal, S.D, 2015).

Respecto al enunciado anteriormente citado, es preciso mencionar que su autor, da cuenta del contenido de la caricatura, que es precisamente la adicción y la dependencia que tenemos los seres humanos sobre la tecnología; reconoce igualmente una secuela que identifica: “Esto trae consigo grandes consecuencias como por ejemplo al perdernos de compartir momentos con las personas que queremos”; al tiempo que hace una somera sugerencia: “Quizás podemos mejorar un poco este problema, realizando otras actividades con personas reales en vez de estar en un mundo virtual”.

De acuerdo con esto, hay aspectos en este relato que son dignos de una lectura crítica, según lo dicho por Cassany (2003) y que son apenas algunas de las consideraciones para tener en cuenta:

“(…) entendemos que la lectura crítica: es un tipo complejo de lectura – el que exige niveles más altos de comprensión (literal, inferencias intenciones, etc.) del texto, y exige una suerte de respuesta personal externa del lector frente al texto (frente a su contenido, intención, punto de vista, etc.)” (p. 117).

De acuerdo con ello, este estudiante extrae el problema, las consecuencias y las posibles soluciones, permitiéndose problematizar los hechos plasmados en la imagen. Bajo estas condiciones, el ejercicio anterior lo cataloga como una lectura de índole crítico.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Contenido: La evaluación.



Ilustración 17. Desigualdad.

Adaptado de: <http://educacion.laguia2000.com/evaluacion/consecuencias-de-la-evaluacion>

La caricatura que más me gustó fue “diferentes esencias”, pues nos muestra la desigualdad social en la que nos encontramos, plasma una realidad, esa es la razón por la cual fue la caricatura que más me gustó. Cada quien es diferente y a veces se nos discrimina por ello. El problema que se plantea en la caricatura es que a diferentes animales se les impone una prueba que aparentemente es justa, cuando en realidad no lo es, el problema en nuestra sociedad es similar a todos se les impone una “prueba” por así decirlo y a veces todos no tienen las mismas capacidades para superarla. Las consecuencias que nos presenta el problema de la nombrada caricatura es: el bajo autoestima que se da al ver que no podemos cumplir “pruebas” que los demás si pudieran lograr, otra consecuencia es la diferencia de oportunidades que se presenta. Una posible solución que podríamos dar al problema es, evaluar las capacidades de cada



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

persona para conocer sus habilidades y aplicar una “prueba” en la que se logre el objetivo deseado del sujeto en cuestión, también aplicar como es debido, el derecho a la igualdad, dando un número igual de oportunidades a cada persona. (Comunicación personal, Zorangelly Montoya, 2015).

Sin lugar a dudas la estudiante Zorangelly Montoya esboza el tema, apunta a que gozó de la caricatura en consecuencia a su relación con la realidad; asimismo, se refiere a que todos somos seres humanos diferentes el uno del otro, y se refiere por tanto a la discriminación; igualmente hace alusión al problema, siendo injusto poner una misma prueba para individuos que cuentan con capacidades diferentes; conjuntamente apunta a las consecuencias: la baja autoestima emergente de la imposibilidad de realizar ciertas actividades que otros si logran; y concluye con las posibles soluciones, poniendo en consideración pruebas más justas, en consonancia con cada capacidad. Brevemente, la estudiante está en consonancia con una lectura de tipo intertextual, pasando por la lectura literal e inferencial y dando un salto a la lectura crítica, donde establece interpretaciones justas de lo que lee, se refiere a la semejanza que tiene con su realidad y apunta a las posteriores ramificaciones.

Contenido: El calentamiento global.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



Ilustración 18. Calentamiento Global.

Adaptado de: <http://m.taringa.net/posts/imagenes/2728854/caricaturas-del-calentamiento-global.html>

El tema que más me gustó fue el del calentamiento global y me despertó mucho interés porque todos sabemos por lo que estamos pasando pero muy pocos en verdad le prestan atención al tema, no abrimos los ojos siendo un tema tan serio y que nos traería tantas consecuencias como quedarnos sin agua, se nos puede acabar el oxígeno y puede que a nosotros no nos toque pasar por eso pero las otras generaciones sí. Las posibles soluciones podrían ser más reciclaje, menos basuras arrojadas, debemos cuidar el ambiente, evitar hacer quemas y no arrojar colillas de cigarrillos donde pueda haber incendios forestales, no arrojar basuras a los ríos, etc. Tenemos que poner de parte de todos para acabar con esta problemática. (Comunicación personas, Luis Miguel Alzate, 2015).

Luis Miguel Alzate por su parte, dice sentirse atraído por esta caricatura gracias a que es una situación que se presenta habitualmente en la vida real, igualmente se refiere a la inconsciencia por parte del hombre frente a ello, e indica las consecuencias que acarrea no

prestar atención o cambiar de prácticas. Al igual que los anteriores estudiantes, éste ofrece algunas recomendaciones para ayudar al medio ambiente.

Estos estudiantes y en resumen la gran mayoría del grupo efectuó sus lecturas de carácter crítico, en tanto siguieron las indicaciones ya mencionadas, de esta manera, exhibieron resultados en consonancia con su realidad, demostrando tener información de acontecimientos socio- culturales: violencia; tecnología; política; inequidad en educación, salud y demás, al tiempo que se refirieron a las consecuencias, pero conjuntamente mediando tales problemáticas con procedimientos ejecutables como enmendación. Pero lo más importante, se les vio discutiendo unos con otros sus posiciones en relación a esas representaciones.

14.2.2.2 Actividad de lectura: Ley 9. 70, Documental Monsanto y película Her.

Teniendo como garantía que los estudiantes dieron más resultado cuando se les propició una metodología de trabajo ligada a textos visuales e igualmente pensando en un marco sociocultural,

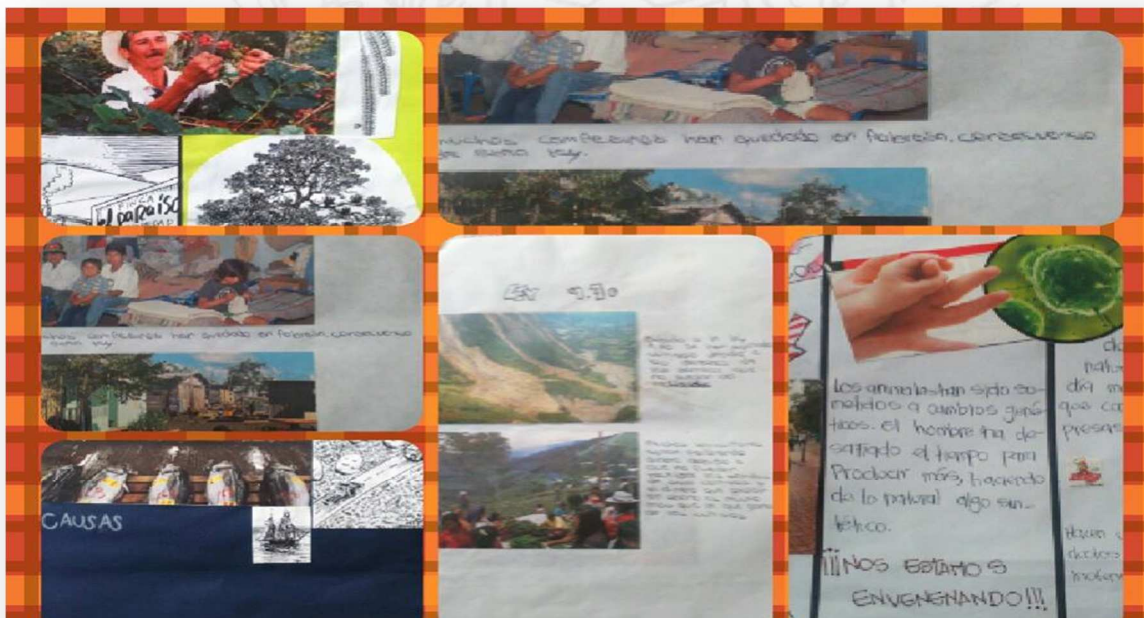


Ilustración 19. Mosaico de productos.

se dio apertura a un espacio donde pudieran hacer sus lecturas desde una perspectiva audiovisual. Para este análisis se decide hacer alusión al documental Monsanto, a videos referidos a la ley 9. 70 y a la película Her, en tanto fueron ejercicios significativos que arrojaron importantes resultados en consonancia con la criticidad.

Como bien sabemos, esta multinacional (Monsanto) e igualmente la mencionada ley [\(9.70\)](#), son casos que invisibilizan los derechos y el bienestar económico de nuestros campesinos colombianos, y en consecuencia de las demás personas, debido al riesgo que conlleva en ambos casos consumir sus productos; en correspondencia con lo anterior, el primero promueve mercancías nocivas para la salud, mientras que el segundo opaca la economía de los agricultores, los empobrece, y en resultado conlleva a que los demás nos veamos expuestos a consumir alimentos emergentes de semillas manipuladas en laboratorios.

Partiendo de esta premisa, se les solicitó a los educandos recolectar imágenes de distintas revistas y posteriormente ponerlas en consonancia con los significantes obtenidos del repaso hecho a estos documentales, de esta manera se le dio marcha a la creación de un fanzine.

Sin lugar a dudas, nuevamente se notó una mejor disposición para el trabajo, percibí que disfrutaron de la narración de los documentales, de las constantes enseñanzas expuestas allí, al



Ilustración 20. Trabajos de estudiantes



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

tiempo que se cuestionaban en lo tocante a preguntas abiertas exhibidas en estos videos; consecutivamente, pusieron en contraste las imágenes con sus propias apreciaciones manifestando sus posiciones frente a estas vicisitudes; a la par que se entusiasmaron recortando imágenes y discutiendo con su grupo de trabajo sobre la pertinencia de las figuras escogidas.

En referencia a este trabajo, me parece importante hacer mención de algunos fragmentos plasmados por los estudiantes en los fanzines:

Tabla 6

Muchos agricultores están perdiendo dinero debido a que no pueden reutilizar las semillas de sus cultivos y el dinero que gastan en abono es mucho más de lo que ganan en los cultivos.
La calidad de los productos colombianos disminuyó a causa de las reglas ICA para producir los alimentos.
La alimentación de miles de familias colombianas se ve afecta en la medida que los productos importados de Estados Unidos traen consigo numerosas enfermedades.
En nuestra opinión estas semillas legales lo que están haciendo es causar un daño muy grande, tanto a los campesinos como a toda la sociedad. Ya que los alimentos están causando muchas enfermedades.
Esto también ha afectado a los indígenas que se sostienen con la agricultura.
Debido a la ley 9.70 se han agotado cultivos debido a los derechos de las semillas que no puede ser reutilizada.

Comunicación personal, estudiantes del grupo 10°A de la I.E.G.E.M, 2015.

En este período los escolares en una generalidad, dieron cuenta de ser lectores críticos, en tanto recuperaron connotaciones, ironías, sarcasmos, identificaron el argumento, igualmente el contexto, de la misma forma que pusieron en escena a través del fanzine y sus puntos de vista.

A continuación pongo como ejemplo uno de las creaciones de los estudiantes:

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educac



Ilustración 21. Nos estamos envenenando.

Con respecto al fanzine expuesto por Catalina Castrillón y Camilo Gómez: “los animales les han sido sometidos a cambios genéticos. El hombre ha desafiado el tiempo para producir más, haciendo de lo natural algo sintético, hacen uso de estos productos y los vemos como inofensivos, hemos abusado de nuestra naturaleza, los vemos como inofensivos”, pero aparte de lo exhibido en las letras, se puede notar como a través de la imagen representan o refuerzan la idea de lo que quieren transmitir, en este caso extraen imágenes de algunas empresas de alimentos y aluden a que sus productos carecen de naturalidad.

Es importante indicar que estos educandos no desconocen en ningún momento las consecuencias que estas prácticas traen a generaciones futuras, respecto a esto, si damos un vistazo a la figura podemos evidenciar que hay una mano pequeña (de un bebe) sobre una mano

más grande (quizá su padre) y al lado de ellas un objeto verde que parece ser una célula, haciendo alusión a la modificación que sufre la naturaleza, al tiempo que muestran una imagen de tres personas con cabeza de animal, representando la transformación transgénica en animales. Así pues, estos jóvenes hacen un llamado a regular los productos transgénicos debido al daño que ocasionan. Del mismo modo, considero frente a este ejercicio que son críticos de sí mismos, en tanto se ponen en el lugar de quienes se `envenenan´ con estos productos, incluso fortalecen el enunciado con signos de admiración.

A continuación otra imagen con dos trabajos realizados por algunos estudiantes:

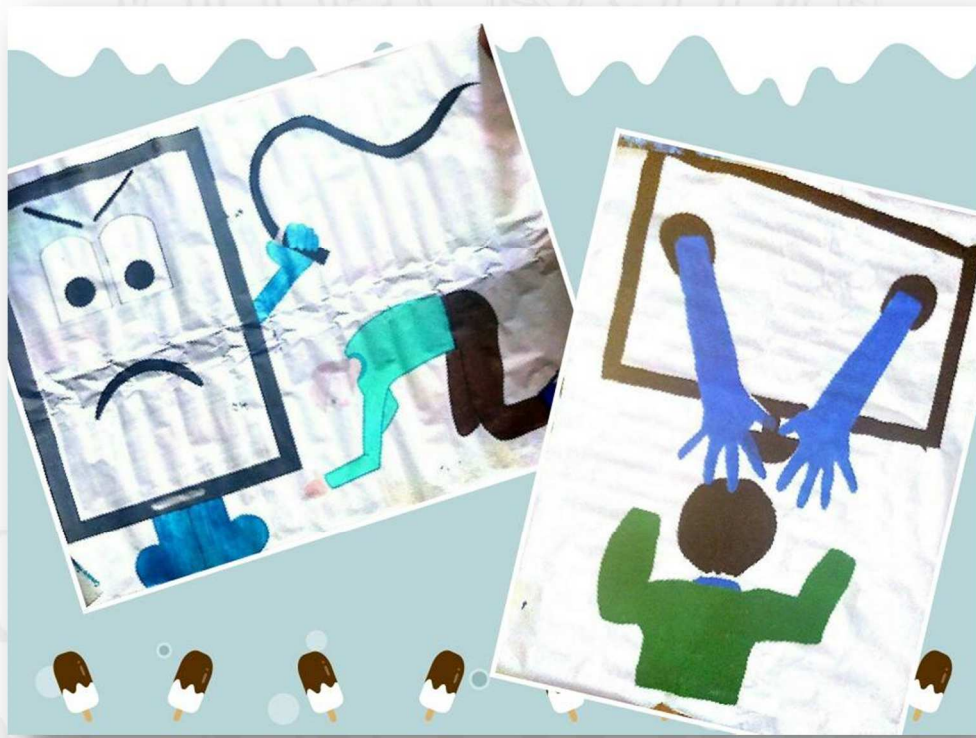


Ilustración 22 sumisión a la tecnología



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Con relación a la anterior imagen, específicamente a la actividad desarrollada con respecto a la película Her, el panorama no es muy alejado al evidenciado con el documental Monsanto y el registro de la ley 9.70, pues los alumnos exponen en sus obras las causas y las consecuencias de la tecnología, hacen relaciones con asuntos propios de la vida real (inter-contextualización) al tiempo que refieren posibles medidas a tomar. En esta misma línea, los estudiantes muestran que en efecto, a pesar de que la tecnología nos trae un sinnúmero de facilidades, es igualmente negativo en ciertos aspectos específicamente por nuestra dependencia hacia ella.

En la figura anterior, las escolares diseñan un celular, que al parecer cuenta con vida propia y que tiene aparentemente subyugado a quien se supone es su dueño, así pues narran un acontecimiento fuertemente cotidiano, un evento que constantemente se presenta en muchas esferas de la vida, tanto en lo personal como en otros aspectos sociales y culturales; caracteres que son propios en estudiantes, en muchos de nosotros los maestros y en un porcentaje elevado de individuos que a diario estamos inmersos en la tecnología. Con respecto a esto, es importante hacer mención que somos muchos quienes dormimos, comemos, e incluso vamos al baño con el teléfono en la mano, al parecer es una herramienta de la cual somos totalmente subordinados.

Siendo así, pienso que los estudiantes en su mayoría siguieron la línea de dependencia a la tecnología, apuntando fundamentalmente a cómo ellos se relacionan con ella a diario, y de cómo ven a sus pares desenvolverse con la tecnología, donde se cortan las interacciones físicas de un individuo con otro, ganando la intercomunicación virtual.

14.3 Nociones de lectura crítica, emergentes de encuestas aplicadas a los estudiantes en el aula.

Si bien por medio de los productos (trabajos realizados por los estudiantes) se sacaron diversas interpretaciones de cómo leen los educandos, cómo son sus elucidaciones, además de caracterizar sus niveles críticos de lectura, decidí no quedarme únicamente con mis juicios y valoraciones, sino que pensé en dar cabida a una propuesta que posibilitara a los estudiantes exponer sus posturas en relación a la lectura crítica, para ello, luego de una encuesta aplicada, se eligieron para este apartado dos preguntas con sus respectivas respuestas: Para ti ¿Qué es leer críticamente?, ¿Qué estrategias utilizas para comprender mejor los textos que lees?

Para ti ¿qué es leer críticamente?

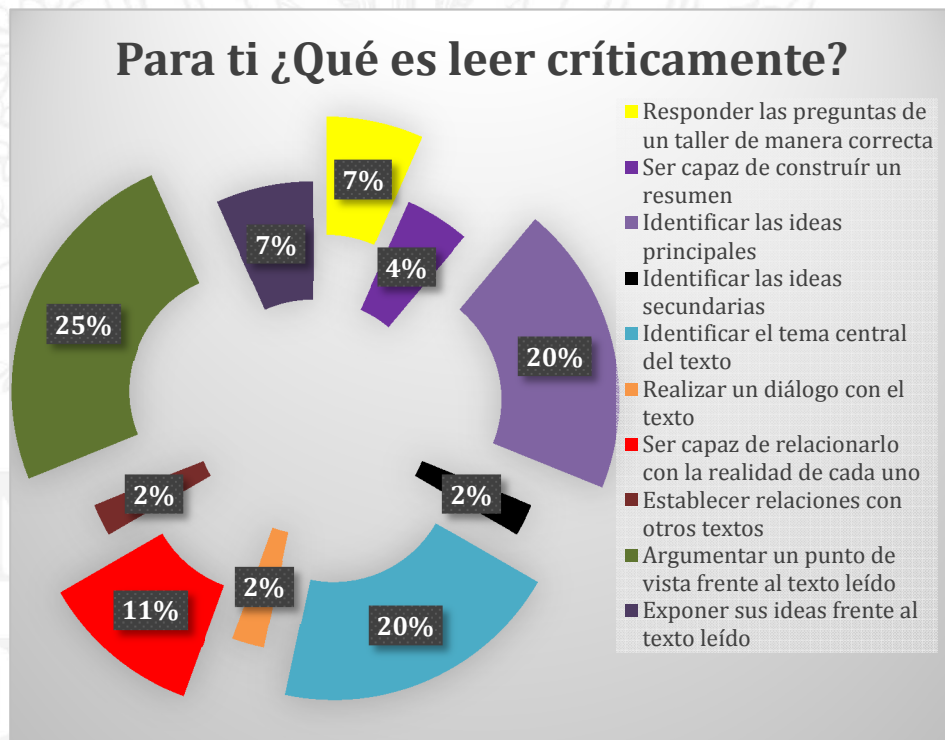


Ilustración 23. ¿Qué es leer críticamente?

¿Qué estrategias utilizas para comprender mejor los textos que lees?

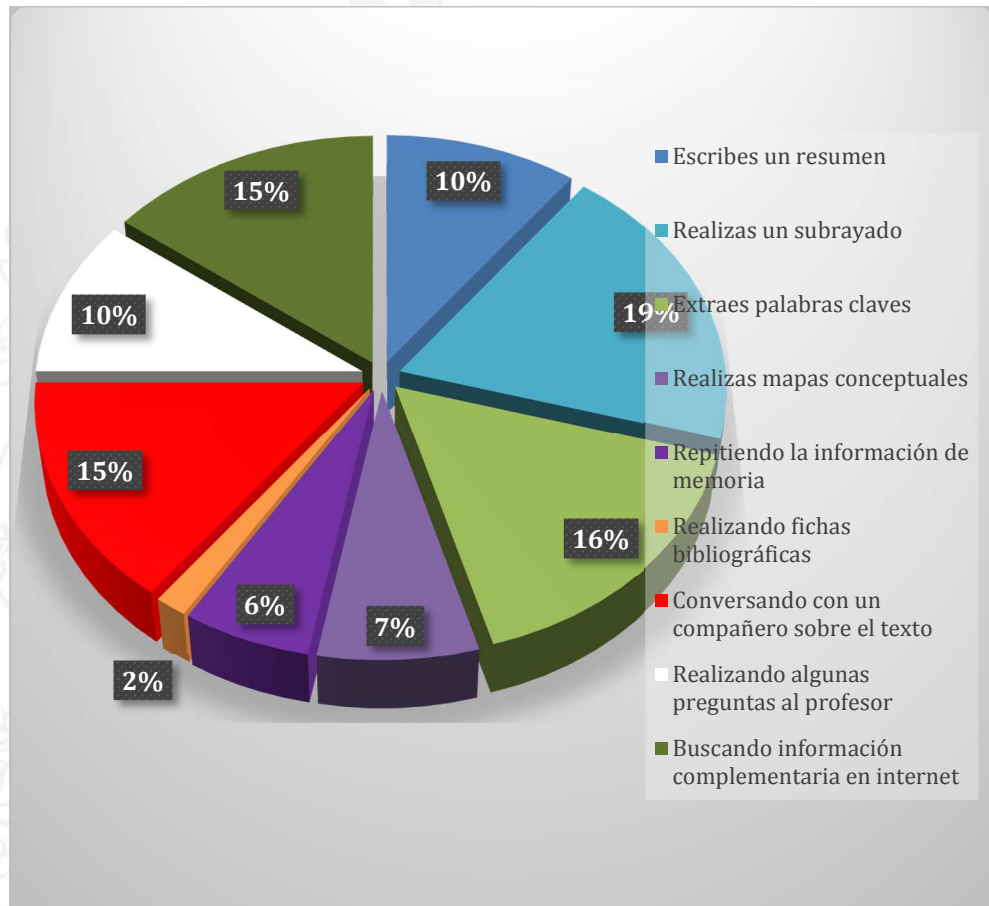


Ilustración 24. ¿Qué estrategias utilizas para leer críticamente?

En relación a la primera figura, se hace evidente que en teoría los estudiantes no reconocen ampliamente lo que significa leer críticamente, pues un 25% de ellos refieren su significado a que es: Argumentar un punto de vista (si bien es una opción claramente válida, no pues ser encajada únicamente ahí).

En conformidad con las opciones más cercanas a lo que refiere a una lectura crítica: Realizar un diálogo con el texto y Establecer relaciones con otros textos tan solo acumularon 2% cada una. En cambio: Identificar las ideas principales e Identificar el tema central del texto, las cuales hacen parte de una lectura literal sumaron entre ambas un 40%, al respecto hay que decir



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

que aunque es un paso importante, no se asemeja directamente a lo que consideramos como una lectura crítica.

En concordancia con la segunda figura y respondiendo a la pregunta: **¿Qué estrategias utilizas para comprender mejor los textos que lees?** Llama la atención que los educandos hubiesen escogido mayoritariamente las opciones: buscando información complementaria en internet (16 %), preguntando al profesor (10 %) y conversando con un compañero sobre el texto (15 %), que están directamente ligadas a lo que es la inter-contextualización puesto que pone en juego no solamente los saberes previos del lector, sino que considera otras perspectivas y lecturas ya sea del maestro, de un compañero de clase o de fuente extraídas de la web.

Como conclusión queda claro que en relación al ejercicio de lectura de textos escritos, una mayor proporción de educandos estuvieron en consonancia con la lectura inferencial, ya que contaron con la capacidad de recuperar los implícitos que de una u otra manera dan una mayor coherencia y facilitan la comprensión de los significados allí plasmados. Al mismo tiempo, me quedó la satisfacción, por lo menos en la primera etapa, de que muchos hayan dejado de lado la lectura literal, pues es el punto más próximo para acercarse a la lectura crítica.

En correspondencia a las etapas posteriores: la caricatura, documental Monsanto, la ley 9.70 y la película Her, pensadas como lecturas de corte sociocultural, queda por sentado que en una generalidad se efectuaron derivaciones de carácter crítico, en tanto siguieron las indicaciones ya mencionadas, exhibieron resultados en consonancia con su realidad, demostrando tener información de acontecimientos socio- culturales: violencia; tecnología; política; inequidad en educación, salud y demás, al tiempo que se refirieron a las consecuencias, pero conjuntamente mediando tales problemáticas con procedimientos ejecutables como enmendación. Pero lo más



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

importante, se les vio discutiendo unos con otros sus posiciones en relación a esas representaciones y poniéndolas en concordancia con hechos existentes.

Se vieron más atraídos por los textos de carácter audiovisual e igualmente disfrutaron en mayor proporción los debates realizados. En este período los escolares en una generalidad, dieron cuenta de ser lectores críticos, en tanto recuperaron connotaciones, ironías, sarcasmos, identificaron el argumento, igualmente el contexto, de la misma forma que pusieron en escena problemáticas cotidianas, inter contextualizaron sus lecturas, pusieron en consideración sus puntos de vista y determinaron posibles soluciones.

14.4 Como reflexión de mi experiencia de lectura en contextos educativos y en atención a las prácticas socioculturales, una propuesta como marco para enseñar la lectura crítica en el aula.

Este apartado propende precisar algunas ideas referidas a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura crítica como práctica sociocultural en el aula de clase, pero partiendo de mi propia experiencia como investigador, tanto de lo que se hizo durante la práctica, como también de aquellas herramientas didácticas y metodológicas que no se tuvieron en cuenta en dicho proceso, y que de alguna manera quedaron como reflexión para próximas indagaciones con objetivos similares.

Para iniciar, considero que para enseñar la lectura crítica en el aula, el maestro debe tener como principio que la lectura está enmarcada en las prácticas socioculturales y no solamente dirigidas a aspectos gramaticales, es decir, de descodificación. Teniendo presente esto, abolir la lectura como un ejercicio encerrado en oralizar letras, comprender las ideas principales y secundarias de un texto escrito, y demás, es un acontecimiento que posibilitará dar una nueva



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

mirada a este concepto, al tiempo que abrirá caminos para atender las acciones y prácticas de los individuos, las alocuciones de carácter económico y político, los sermones y las disertaciones religiosas, las arengas de individuos dotados intelectualmente, etc. Asimismo que, vallas publicitarias, gestos, videos de noticieros, redes sociales y otros, son indistintamente, posibles de leer. Todo lo anterior son sin duda mecanismos y agentes que tienen en sus manos el mando y el poder, debido a la carencia formativa de algunos.

Atendiendo a esto, surge la importancia de que el profesor no solamente de lenguaje, sino los de otras áreas, se preocupen tanto de la lectura como de la crítica, para ello se hace importante que el educador propicie contenidos que atiendan primordialmente a asuntos contextuales, es decir, que tengan en la mira las necesidades que constantemente atropellan la comunidad en la que se desenvuelve el estudiante, ya sean de violencia intrafamiliar, intimidaciones sociales, carencias educativas, deficiencias en los recursos públicos, y demás abusos. En este orden ideas, se requiere que el educando tenga posiciones críticas frente a lo propio, para que posteriormente pueda indagarse y posicionarse frente a lo demás.

En resumen el maestro debe preocuparse por: la lectura en una concepción amplia, la crítica como mecanismo de posicionamiento autónomo de acontecimientos de carácter social, las prácticas socioculturales como instrumentos que son factibles de ser leídos, herramientas didácticas que atiendan al contexto del estudiante y de la comunidad en la que éste se desenvuelve.

1 8 0 3

15. REFERENCIAS

- Facultad de Educación Álvarez, D. (Enero- Abril de 2002), Del modo de leer como modo de producción y consumo textual: Ideas fundamentales de una categoría en construcción. *Educación y pedagogía*. 14(32), 135-149
- Antoine de Saint, E. (2001). *El principito*. Pehuén Editores.
- Benedetti, M. (1988). Cuentos. España: Alianza Editorial.
- Borges, J.L. (2011). Los dos reyes y los dos laberintos. El Aleph. Barcelona. *Del bolsillo*.
- Calvo, A. (S.D). Mi novia es una computadora (de ultimísima generación) [Mensaje de blog]. Recuperado de <http://www.sensacine.com/peliculas/pelicula-206799/>
- Caracol Radio. (23 de Febrero 2014). El hambre marca el paso en la deserción escolar en Colombia: Mineducación. *Caracol Radio*. Recuperado de: <http://bit.ly/1Hn4aFI>
- Cárdenas, L. (Septiembre de 1999). Teoría de la lectura y de la escritura desde una perspectiva hermenéutica. *Cuadernos Pedagógicos*. N°9, 199-203.
- Cassany, D. (2006). Tras las líneas: sobre lectura contemporánea. Barcelona, España. Anagrama.
- Cassany, D. (21 de Noviembre de 2013) Daniel Cassany Lectura Crítica [Archivo de video] *YouTube*, Recuperado de <http://cort.as/YX3U>
- Cassany, D. (Enero- Junio de 2003). *Revista de innovación educativa del instituto universitario de ciencias de la educación*: Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. Universidad Autónoma de Madrid. N (32).
- Colombia. (1994). *Ley General de Educación 115*. Congreso de la República. Recuperado de: <http://bit.ly/1EMolj8>

Colprensa. (03 de Junio 2013). El 50% de los jóvenes en Colombia deja la secundaria.

El Universal. Recuperado de: <http://bit.ly/1GzccAv>

Cuauhtémoc, C. (S.D). *Sangre de Campeón*. Recuperado de: <http://bit.ly/1SjmBS4> .

Ferraris, M. (2002). *Historia de la Hermenéutica*. Siglo XXI editores, s.a. de C.V. México. D.F.

Fisher, R. (2001). *El caballero de la armadura oxidada*. Ed. 53. Estados Unidos: Ediciones Obelisco.

Freire, P. (1970). *La educación como práctica de la libertad*. 2ª ed. Montevideo: Editorial Tierra Nueva, Traducción directa del portugués *Educação como prática da liberdade*, por Lilián Ronzoni y prólogo de Julio Barreiro. 3ª ed. Montevideo: Siglo XXI Editores, 1997.

Freire, P. (1991). La importancia de leer y el proceso de liberación. México, D. F.: *Siglo XXI Editores*.

Gadamer, H.G. (1993). *Verdad y método*, Ediciones Sígueme – Salamanca, Edición.5, Fundamentos de una hermenéutica filosófica.

García Márquez, G. (2007). *Cien años de soledad*. Madrid: Alfaguara.

García Márquez, G. (S.D). *El rastro de tu sangre en la nieve*. Recuperado de: <http://bit.ly/19YbHzf>

García, F. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y aprendizaje*, 26 (4), 425-437.

García, J. (2012). Facebook alcanzó cifra record de 1.000 millones de usuarios. *Portafolio.co*, Recuperado de: <http://cort.as/YX3a>

García, M. (1962). Los funerales de mamá grande de Gabriel García Márquez: La siesta del martes. Recuperado de: <http://www.literatura.us/garciamarquez/siesta.html>

García, M. (1997). Doce cuentos peregrinos. Bogotá. *Editorial Norma*

Girón, S., Jiménez, C., Lizcano, C. (2007). *¿Cómo hacer lectura crítica?* Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.

Facultad de Educación Ibagué. (22 de Marzo de 2013). Alerta en Tolima por deserción en colegios públicos.

El Tiempo. Recuperado de: <http://bit.ly/1iyjTLF>

Jurado, F. (2004). *Crítica y análisis literario en el aula de clase*. Bogotá, Palimpuestos.

Jurado, F. (2008). *Los aportes de la semiótica en los estudios sobre la formación del lector crítico*. Universidad Nacional, Colombia, Acta Poética, 29(2).

Kalman, J. (Enero/ Abril, 2003). El acceso a la cultura escrita: La participación y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. VIII (17), 37-66.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

Llano, F. (Enero- Marzo de 2007), La lectura en la construcción de significados un enfoque sociocultural. *Bibliotecas y tecnologías de la información*. 4(1), 18-20.

Manual de Convivencia Institución Educativa Gilberto Echeverri Mejía (1999).

Martí, J. (2005). *Nuestra América*. Ed. 3. Caracas, Venezuela. Fundación Biblioteca Ayacucho.

Martínez, M. (2002). *Hermenéutica y Análisis del Discurso como Método de Investigación*

Social. Recuperado de <http://cort.as/YX5D>

MEN. (1998). *Lineamientos curriculares de la Lengua castellana*. Ministerio de Educación Nacional.

MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencia del Lenguaje*. Ministerio de Educación

Nacional, Colombia, Editorial: Escribe y edita.

MEN. (2014). Tras las huellas de la colección semilla: experiencias significativas del PNLE. Río de letras libros maestros. Bogotá. Traga luz editores.

Morales, P. (15 de Julio 2013). Fronteras Invisibles producen deserción escolar en Medellín. *El Tiempo*. Recuperado de: <http://bit.ly/1NMULfp>

Nullvalue. (22 de Junio 2004). Niños sin hambre. *El Tiempo*. Recuperado de: <http://bit.ly/1KU60hu>

Orozco, S. (2011). Teoría Crítica de la sociedad y salud pública: Teoría crítica: un acercamiento a su comprensión desde la investigación y el que hacer educativo. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Doctorado Interfacultades en Salud Pública; Universidad de Antioquia. Facultad Nacional de Salud Pública. 242 p.

Pérez, A. (2003). Leer y Escribir en la escuela: Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. Ministerio de Educación Nacional, Colombia, *Editor: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior - ICFES*.

Pérez, M. (2005). Un marco para pensar configuraciones didácticas en el campo del lenguaje, en la educación básica. *La didáctica de la lengua materna. Estado de la discusión en Colombia*. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://bit.ly/1WuavGb>

Pérez, M. (Febrero de 2003). Bogotá. Grupo de Procesos Editoriales de la Secretaría General del ICFES. Recuperado de: <http://bit.ly/1MJzu2K>

Pinchao, L. (Enero- Junio de 2014), Promover la lectura crítica a partir de la macroestructura textual. *Unimar*. 62(01), 83-94.

R. A. E. (2014). *Disquisición*. En *diccionario de la lengua española (23. ed.)*. Recuperado de <http://cort.as/YX3d>

Rondón, Gloria. (S.D). *La enseñanza de la lectura crítica en la perspectiva de una pedagogía del sujeto*. Revista Santillana, especial lectura crítica, Ed. No. 10.

Facultad de Educación Sánchez, T. (16 de Marzo de 2013). Nasa: Documentos Clasificados (Discovery Max). [Archivo de video]. Recuperado de <http://cort.as/YXPG>

Sebold, A. (DreamWorks). Jackson, P. (Director). (2009). *Desde mi cielo* [Película]. Estados Unidos.

Segura, A. (2014). *La lectura crítica como potenciadora de reflexión y transformación*. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Colombia.

Spencer Johnson, M.D. (2000). *¿Quién se ha llevado mi queso?* Ed. 15. Barcelona, Ediciones Urano.

Téllez, H (1966). Espuma y nada más. Recuperado de:
<http://www.literatura.us/tellez/espuma.html>

Tonucci, F. (2009). *Los niños nos miran*, Barcelona, Editorial GRAO, Edición en Español.

Valderrama, D. (8 de Diciembre de 2011). ¿Por qué los colombianos somos pobres? [Archivo de video]. Recuperado de <http://cort.as/YXPU>

Valencia, A. (Enero-Junio de 2014), La lectura en el pensamiento de Estanislao Zuleta. *Aquelarre*. 13(26), 23-28.

Van Dijk, Teun A. (2001). “El discurso como estructura y proceso” (compilador), Gedisa, Barcelona.

Wittgenstein, L. (1988) *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Editorial Crítica.

Zevallos, M. (2014). *Cicatrices del engaño* [Película]. Lima, Perú: Hiperactiva Comunicaciones.



16. ANEXOS

El anexo A, servirá como ejemplificación del sub-apartado: Acercamiento a la lectura crítica desde textos escritos.

A.

Apreciaciones plasmadas por los estudiantes en diferentes ejercicios de trabajo en el aula (los fragmentos fueron escogidos aleatoriamente de dos actividades de lectura específicas: los funerales de mamá grande: la siesta del martes, y espuma y nada más).

NÚMERO	NOMBRE	FRAGMENTO
Nº 1.	LUISA FERNANDA ARISTIZÁBAL RÍOS	Algunas instituciones religiosas desde hace mucho y hasta ahora, critican las acciones de las personas calificando estos hechos como buenos o malos, moral o inmoral. Algunas instituciones religiosas, afirman que quitarle algo a otro individuo no está bien, aun así, éstas instituciones, como es la católica, aseguran ser honestos, siendo ellos una fachada para robarle más que dinero, libertad a los creyentes.
Nº 2.	JUAN PABLO GARCÍA	Gente acostumbrada a la pobreza, el hurto pienso que estos conflictos se dan mayormente a causa de la desigualdad económica entre clases sociales, lo relaciono con la religión en cuanto, esta es la principal institución que juzga un acto como bueno o malo.
Nº 3.	LISED NOREÑA	La iglesia en vez de ayudar a las personas antes habla mal de ellos. Me parece muy mal del padre porque en ningún momento debió hablar mal de Carlos Centeno sabiendo el padre que no era verdad. Y me parece que la madre a pesar de lo que decían del hijo no le importa y sacó la cara.
Nº 4.	JUAN PABLO RESTREPO	Pienso que la madre trataba de expresarle al padre que el punto de vista de ella el hijo era bueno ya que sólo robaba lo que era necesario para las demás personas y de esta manera trataba de excusarlo ante el padre, pero verdaderamente el hijo estaba haciendo mal al robar. El cuento puede ser similar al proceso de paz en Cuba y la corrupción, el presidente gasta el dinero de los colombianos en algo que no lleva a ningún lado sin darse cuenta que lo que está haciendo puede estar dañando la vida de muchos ciudadanos y a este problema de paz puede plantearse otra situación
Nº 5.	ZORANGELLY MONTOYA	Juzgar, es un conflicto pues al criticar sin conocer las razones por la cuales una persona actúa de ciertas maneras, es algo mal hecho (...) se puede relacionar con las iglesias que juzgan a los homosexuales sin saber que las personas nacen así por eso, fue deseo de Dios que existan personas con esos gustos y la iglesia los discrimina
Nº 6.	JAZMÍN GIRALDO	Pienso que la madre está intentando limpiar la imagen de su hijo, pero el padre piensa lo peor de él. Pienso que cada madre al defender a su hijo lo hace por amor. Y ese es un gran error en la sociedad; pensar las cosas sin tener una carta de justificación.
Nº 7.	NATALIA PATIÑO ECHAVARRÍA	Hoy en día los sacerdotes no les importa el sufrimiento de las personas y más fácil ocultan una realidad para no quedar mal ante la sociedad.



N°8.	CRISTIAN TIRADO CANO	Que el padre tiene razón porque uno no puede ir en contra las cosas de Dios. Que muchas veces pasa lo mismo que pasa en el cuento. Cierta ante la situación, porque las madres hacen lo que sea por sus hijos.
N°9.	CAROLINA ARBELAEZ	Muchas veces juegan todas las acciones de las personas, sin saber realmente la situación, y no comprenden que lo que ellos piensan no es lo que pasó, y que muchas veces no brindan ayuda, la cual es necesaria en muchas familias.
N°10.	ALEJANDRA OTÁLVARO ÁLVAREZ	La delincuencia también es pecado, y que le están quitando a otra persona lo que tanto ha luchado para obtener en algunos casos.
N°11.	MARIA FERNANDA BUITRAGO ESCOBAR	Que la madre de Carlos Centeno no está de acuerdo con la actitud del sacerdote porque está hablando mal de su hijo sabiendo ella que él no era así, ella decía que él era un hombre muy bueno. Me parece muy mal del padre acusando a Carlos Centeno, porque no lo conocía desde pequeño y así él lo acusaba. Que nunca podemos juzgar a alguien sin conocerlo, que hoy en día no se puede confiar en nadie y que me parece muy mal de los demás que estén acusando a alguien sin conocerlo y tratar bien con él.
N°12.	CATALINA CASTRILLÓN	Para mí nadie sabe lo de nadie y cada quien tiene razones por las que hace las cosas, sean justificables o no. Por otro lado el amor de madre es evidente en el texto y también la inocencia de un niño, la iglesia en vez de juzgar como lo hizo este padre, hubiera ayudado a esta persona, se supone que la iglesia es una base para que las personas guíen su camino y siempre hagan el bien. La madre sentó su posición basándose lo que conocía de su hijo, una madre jamás ha querido que algo malo le pase a su hijo y por tanto siempre esta protección de él, para mí el comentario del padre es inapropiado, el solo debía acompañar su dolor. En nuestro país el robo es un algo ya casi qué común en nuestra sociedad, para mí esto debería ser algo que nadie debería hacer, pero como anteriormente, nadie conoce los problemas de los demás, y si optan por este camino es porque algo les falta.
N°13.	MARIA ALEJANDRA CASTRO	El robo es algo que siempre se ha visto y se seguirá viendo, y no me parece que maten a una persona por robar, aunque sé que está mal, pero nadie conoce los motivos por el cual esta persona lo hace. Tiene una posición de madre defensora que cuida por encima de todo la imagen de su hijo, opino esto porque robar está mal y ella asegura que él era un buen hombre.
N°14.	JESSICA MÁRQUEZ, SANTIAGO GRISALES Y KATHERINE VILLA:	El pensamiento era que podría cortarle el cuello, no le daría tiempo de quejarse y como tienen los ojos cerrados no vería ni el brillo de la navaja ni el brillo de mis ojos. Pero estoy temblando como un verdadero asesino, de ese cuello brotaría un chorro de sangre por todo el lugar, tendría que cerrar la puerta y la sangre seguiría corriendo por el piso como un pequeño arroyo escarlata. Con un golpe fuerte le evitaría todo el dolor, no sufriría y ¿qué hacer con el cuerpo? ¿Dónde ocultarlo? Tendría que ir y dejar todas las cosas, me buscarían hasta matarme.
N°15.	JOHNATAN GALVIS PANESO	Si sería capaz de afeitarse la barba de Torres porque tenemos que aprender a vivir con nuestro enemigo, el miedo nos puede



N°16.	CAMILO GÓMEZ RESTREPO	<p>dominar, pero a veces tenemos que ser fuertes y enfrentar nuestro miedo, además podemos pensar que tenemos un enemigo, a una persona que nos va a hacer daño, pero no es así, desde que sepamos actuar bien nada nos sucederá.</p> <p>Había demasiado calor y escases de agua, al parecer acusaron a un hombre de robo y su madre fue a visitar su tumba y todos los habitantes las empezaron a mirar. Pienso que no podemos juzgar una persona por sus actos porque no sabemos cuáles son sus necesidades. Por el lado religioso, tiene que ser juzgado por sus actos y Dios mirar que hacer con él. En la iglesia existen mandamientos y se deben cumplir pero algunos se desobedecen cuando no queda más opción; algunas personas echaron su vida a perder y no se esforzaron por hacer algo en su vida y en ese momento le toca tomar medidas drásticas para sobrevivir.</p>
N°17.	NATALIA PATIÑO	<p>El barbero pensaba matarlo pero no era capaz porque el sentía y sabía que no era un asesino.</p>
N°18.	LUISA FERNANDA ARISTIZÁBAL	<p>Planeaba matarlo pero no lo hizo, ya que pensó en las consecuencias que traía consigo sus acciones. Sentía venganza y rabia porque tenía en frente al asesino de muchos de sus amigos.</p>
N°19.	ALEJANDRO CIFUENTES	<p>La profesión que estamos ejerciendo como barbero es atender a todos los clientes sin importar las diferencias. Pienso que yo sería perfecto para el papel del barbero porque razono antes de actuar, tal como lo hizo el barbero en la historia.</p>
N°20.	CAROLINA ARBELÁEZ GIRALDO	<p>Pensamos que el propósito de este autor, Hernando Téllez, es dar a conocer algunos de los conflictos que se presentan en la sociedad. Intentar incentivar a las personas a pensar detenidamente sobre las decisiones que pueden cambiar drásticamente la vida. El texto expone que hay conflictos, que el pensamiento que tenemos sobre los demás puede resultar erróneo; también que una decisión puede cambiar totalmente la vida. El énfasis se ubica en el final del cuento porque ahí es donde se da a conocer que el capitán Torres si sabía de él.</p>
N°21.	CATALINA CASTRILLÓN, CAMILO GÓMEZ, CRISTIAN TIRADO:	<p>No, ya que es un hombre maldadoso y sin corazón es una persona que va por la vida causando daño y afectando a los demás, en mi caso preferiría no atenderlo, para no actuar de forma incorrecta porque prácticamente estaría en mis manos salvar a gente inocente o matar a una persona equivocada. El barbero, tuvo el tiempo para reflexionar y saber que era bueno y que era malo, pudo controlar su rabia y actuar como si nada, es difícil porque enfrentarse a semejante ser tan despectivo y sanguinario, pero en mi opinión es más difícil pedir una cita para la muerte, ya que él iba convenido de que este lo iba a matar y aun así este se quedó inmóvil y dejo que el barbero eligiera su destino, ambos papeles son muy difíciles.</p>
N°22.	MARIA LISETH ARROYAVE SEPÚLVEDA:	<p>El juzgar este es un gran conflicto moral pues criticara la madre sin tener conocimientos de la vida y necesidades que pasaba ella y sus hijos, crea una falsa idea sobre las intenciones pues daría a entender que lo hacía por gusto pero en realidad es que lo hacía para ayudar a su madre y hermana</p>
N°23.	LUIS MIGUEL ALZATE ECHEVERRI	<p>El conflicto de Carlos que era el ladrón y había mucha escases de agua y la madre le dijo a la hija que tomara agua antes de salir que después no se le ocurriera tomar en otra parte y menos llorar. Pienso que la madre no decía las cosas solo por</p>



		defender al hijo, sino que era verdad ella prefería verlo así a golpeado en una cama y el padre insinúa que las cosas pasan porque tienen que pasar:
Nº24.	KATHERINE VILLA ARIAS	El dolor de la madre porque matan a su hijo por darles de comer a su hija, y a sus hermanas lo relaciono en que la iglesia no ayuda mucho a las personas que lo necesitan y algún dinero que recaudan no lo utilizan para cosas verdaderamente necesarias. Pienso que no es justo porque el padre estaba diciendo algo que no era verdad ya que la madre decía que él era bueno y que además si iba por el buen camino. Ahora las madres se preocupan mucho por el alimento para sus hijos y dan lo mejor de ellas para darles lo que ellos necesitan. Creo que la madre dice la verdad porque el padre dice lo que es y la madre está en una posición donde su hijo importa más que cualquier otra cosa.
Nº25.	PAULA MASA GÓMEZ	Que la madre defienda a su hijo ante cualquier situación y digo también que ella tiene razón, hay muchos que acusan a gente inocente y la encarcelan siendo inocente.
Nº26.	ISABEL VERGARA	Uno de los conflictos morales es la juzgación que se le hace a las personas, a veces sin justificación el rechazo a las personas e irrespeto, el dialogo entre el padre y la mujer me hace ver como un cura habla juzga quizás sin tener en cuenta el dolor de la mujer. En el país se cuenta como apoyo muchas instituciones que en realidad muchas veces no hacen nada bueno por las personas. Creo que su madre sabía quién era su hijo y que lo defiende de tales comentarios y acusaciones.
Nº27.	YURI CASTRO	El dolor de la madre porque matan a su hijo por el robar para darle de comer a ella y a su hermana que pude que en ocasiones las religiones sean muy injustas y juzgan a las personas sin saber el problema de cada persona. Pienso que no todos los que roban por malos y a pesar de ello juzgamos sin saber por qué lo hacen como los marihuaneros son juzgados sin saber lo que están viviendo. La comparación que puedo hacer es sobre los políticos porque muy pocas veces le colaboran a los que realmente lo necesitan y en el texto el padre como que le dice a la madre que no fue capaz de hacer la labor de madre. Mamá defensora, ella fue la que inculco al hijo así ella puso el nombre de su hijo en alto.
Nº28.	ALEJANDRO CIFUENTES MONTOYA	Pienso que es un dialogo en el que hablan de bienestar y de lo del cuidado de un hijo y del futuro del que se hubiera salvado. Que por tanta avaricia corrupción y descoordinación de las personas abandonan a los demás sin importar lo que les pueda suceder. Pienso que de alguna manera solo saco una disculpa para negar el cuidado y lo mal cuidado que hizo con su hijo aunque también se entiende la preocupación de una madre con su hijo. El conflicto del padre y la madre de Carlos Centeno, ya que la religión se mete en los problemas pero no colocan una solución.
Nº29.	WALTER SEPÚLVEDA VALENCIA	Que hay cosas buenas y malas, la iglesia en muchas cosas se contradice y muchas veces hay personas que van a misa y son muy religiosas y juzgar a otras personas en la cual esa parte va en la moral y como muchos sabemos las iglesias nos ocultan muchas cosas. Cada quien tiene su vida y si por algún motivo la



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

persona lo hace con gusto, y si no lo quiere ayudar no lo debe juzgar.

N°30.

LAURA MORENO PAREJA:

Pienso que es malo hacerlo, no tanto malo sino que perjudica a los demás. Para las instituciones religiosas pienso que en unas es un pecado más y a otras no les importa. Juzgar: muchas personas piensan saber la vida de los demás y se creen con el derecho de hablar y juzgar. En algunas instituciones católicas piensan que solo Dios nos puede juzgar. Todas las personas tenemos puntos de vista diferentes, consideran cosas buenas o malas. Mi opinión es que robar es hacerle daño a los demás y a ti mismo. La madre es defensora porque quiere mantener la honra de su hijo.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3