



La LIJ como referente en la adquisición del hábito lector

Lady Yolanda Cardona Estrada

Stefanía Orozco Madrigal

Luisa Fernanda Pineda Macías

Para obtener el título de Licenciadas en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua

Castellana

Tutora

Vanesa Castrillón Monsalve, Magister en Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana

Amalfi, Antioquia, Colombia

2022

Cita (Cardona, Orozco y Pineda, 2021)

Referencia Cardona, L., Orozco, S. y Pineda, L. (2021). *La LIJ como referente en la adquisición del hábito lector*. [Tesis de pregrado]. Universidad de Antioquia, Seccional Amalfi



Centro de Documentación de Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: Jhon Jairo Arboleda.

Decano/Director: Wilson Bolivar Buriticá

Jefe departamento: Cártul Vargas Torres

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

Primeramente, dedicamos esta obra a Dios por permitirnos tener vida, salud y poder realizar uno más de nuestros propósitos, ser licenciadas en educación.

A nuestras familias por ser parte de nuestra formación como personas que vislumbran en la educación el camino para la transformación del mundo.

Stefanía Orozco Madrigal
Lady Yolanda Cardona Estrada
Luisa Fernanda Pineda Macías

Agradecimientos

Agradecemos a la Universidad de Antioquia por abrirnos las puertas como Alma Máter y haber permitido nuestra formación en ella, gracias a nuestra asesora de tesis Vanesa Castrillón Monsalve por habernos guiado en este proceso, al brindarnos sus conocimientos, asimismo por habernos tenido tanta paciencia y animarnos en los momentos de dificultad.

Finalmente, agradecemos a nuestras familias y compañeros de clase que de una u otra manera contribuyeron a nuestra formación con su apoyo, compañerismo y amistad.

Tabla de contenido

Resumen	10
Abstract	11
Introducción	12
1. Planteamiento del problema	14
1.1. Antecedentes	21
2. Justificación	37
3. Objetivos	39
3.1. Objetivo general	39
3.2. Objetivos específicos	39
4. Marco teórico	40
4.1. Literatura infantil y juvenil: un concepto que reviste complejidad en su definición	41
4.1.1. Complejidades en torno a la literatura infantil.	43
4.1.2. Instrumentalización	45
4.2. Hábitos lectores: un proceso a largo plazo	48
4.2.1. Valores y lectura.	51
4.2.2. El Placer lector.	53
4.3. Comportamiento lector	56
5. Metodología	59
5.1. Modelo para utilizar e interpretar los datos y presentar los hallazgos	60
5.1.1. Encuestas y entrevistas:	61
5.1.2. Observación participante:	62
5.1.3. Talleres.	63
5.1.4. Conversatorios:	64
5.2. Criterios éticos.	65

LA LIJ COMO REFERENTE EN LA ADQUISICIÓN DEL HÁBITO LECTOR	5
5.2.1. Respeto por la persona:	65
5.2.2. Consentimientos informados:	65
5.3. Limitaciones del estudio.	66
6. Resultados	69
6.1. Encuestas iniciales a estudiantes.	73
6.1.1. Preguntas Cerradas.	73
6.2. Preguntas finales a estudiantes	82
7. Análisis de los datos	95
8. Conclusiones y recomendaciones	105
9. Referencias	107

Lista de tablas

Tabla 1: Cronograma de actividades	67
Tabla 2. Plan de área. Entrevista a la Docente del CLEI IV María Eudilce Ortiz	70
Tabla 3. Cuando lees, ¿Qué buscas en la lectura?.....	74
Tabla 4. ¿cuántas veces lees a la semana?	74
Tabla 5. ¿cuánto tiempo lees a la semana	75
Tabla 6. Cuando estabas en el colegio, en la básica primaria, ¿Cómo se hacían las lecturas en el aula?.....	76
Tabla 7. De los siguientes textos ¿cuáles te gusta leer?	76
Tabla 8. Cuando escoges un libro para leer, ¿tienes en cuenta?	77
Tabla 9. Dirías que al leer entiendes.	78
Tabla 10. ¿Cuál es la principal razón por la que lees?	78
Tabla 11. El top 5 de tus lecturas favoritas.	79
Tabla 12. ¿Cuál es el principal motivo por el que crees importante leer?.....	80
Tabla 13. ¿Recuerdas qué libros leíste o te leían en la infancia? ¿Cuáles?	80
Tabla 14. ¿Consideras importante esas lecturas de la infancia en tu vida actual (en tu edad actual)	81
Tabla 15. ¿Cuáles son las principales razones por las que no lees o no leerías?	81
Tabla 16. Cuando estabas en el colegio en la básica primaria, ¿Cómo se hacían las lecturas en el aula?.....	82
Tabla 17. ¿Cuánto tiempo dedicaban los profesores a la lectura de la literatura en clase?	82
Tabla 18. ¿Qué espacios y tiempos le dedicarían en su vida a la lectura de libros infantiles y juveniles de diferentes géneros?.....	83
Tabla 19. ¿Cambió algo de su percepción de la lectura? Y de qué manera cambió esa percepción que tenía.	83
Tabla 20. ¿Cuántos libros has leído en tu tiempo libre en el último mes?, elaboración propia.	84
Tabla 21. ¿Ahora lees más o menos que hace tres meses?, elaboración propia.	85

Tabla 22. ¿Se realizan actividades de fomento de la lectura en tu IE?	86
Tabla 23¿Con qué frecuencia participas en dichas actividades?	86
Tabla 24. ¿En qué medida crees que han sido útiles estas actividades para fomentar que leas más?	87
Tabla 25. Ficha Criminal.	88
Tabla 26. Final alternativo para Paredes Invisibles.....	90
Tabla 27. Taller: La Carta Robada.	92

Lista de figuras

Figura 1. Cuando lees, ¿Qué buscas en la lectura?	73
Figura 2.¿cuántas veces lees a la semana?.....	74
Figura 3. ¿Cuánto tiempo lees a la semana?	75
Figura 4. Cuando estabas en el colegio, en la básica primaria, ¿Cómo se hacían las lecturas en el aula?.....	75
Figura 5. De los siguientes textos ¿cuáles te gusta leer?	76
Figura 6. Cuando escoges un libro para leer, ¿Tienes en cuenta?.....	77
Figura 7. Dirías que al leer entiendes	77
Figura 8. ¿Cuál es la principal razón por la que lees?.....	78
Figura 9. ¿Cuántos libros has leído en tu tiempo libre en el último mes?.....	84
Figura 10. ¿Ahora lees más o menos que hace tres meses?.....	85
Figura 11. ¿Se realizan actividades de fomento de la lectura en tu I.E.?	85
Figura 12. ¿Con qué frecuencia participas en dichas actividades?	86
Figura 13. ¿En qué medida crees que han sido útiles estas actividades para fomentar que leas más?.....	87

Siglas, acrónimos y abreviaturas

CLEI	Ciclos Lectivos Integrados Especiales en Educación Formal de adultos
ICFES	Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación
IE	Institución educativa
IEEFB	Institución Educativa Eduardo Fernández Botero
LIJ	Literatura Infantil y Juvenil
MEN	Ministerio de Educación Nacional
Párr.	Párrafo
PEI	Proyecto Educativo Institucional
S.F	Sin fecha
UdeA	Universidad de Antioquia

Resumen

Este trabajo se centra en el fortalecimiento de los hábitos de lectura de los estudiantes del programa Ciclos Lectivos Integrados (CLEI IV, nocturna) de la institución Educativa Eduardo Fernández Botero del municipio de Amalfi, Antioquia, a partir del cuento policial juvenil, con una muestra de 26 estudiantes mediante el modelo cualitativo; es por ello que se estableció la creación de cuatro talleres que permitieron visualizar y percibir los conocimientos, los factores escolares, personales y familiares, relacionados con los hábitos de lectura, el comportamiento lector y las incidencias de la Literatura infantil y juvenil en el rendimiento académico. Los resultados se describen mediante gráficas compuestas por figuras y tablas con su respectivo análisis cualitativo, el cual permitió conocer tanto las falencias como las potencialidades en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se puede concluir que existe la necesidad relevante en la formación y capacitación de los docentes acerca de incentivar el hábito lector en los estudiantes y la importancia de estrategias curriculares como la implementación de un plan lector.

Palabras clave: Literatura infantil y juvenil, hábito lector, perfiles lectores, rendimiento académico.

Abstract

This work focuses on strengthening reading habits of Ciclos Lectivos Integrados Program (CLEI IV) students, night shift in Eduardo Fernández Botero Educational Institution at Amalfi municipality, Antioquia, study based on the juvenile police story, with a 26 students sample using qualitative model; for this reason, four workshops were established to visualize and perceive knowledge, school, personal and family factors, related to reading habits, reading behavior and impact of Children and Youth Literature on academic performance. Results are described by means of graphs composed of figures and tables, with their respective qualitative analysis, which made possible to identify both, shortcomings and potentialities in teaching and learning processes. As main conclusion, this research stablished there is a relevant need in teacher's education and training to encourage reading habit in students and the importance of curricular strategies such as the implementation of a reading plan.

Keywords: children and youth literature, reading habit, reader profiles, academic performance.

Introducción

La presente investigación que lleva como título *La LIJ como referente en la adquisición del hábito lector*, abarca la problemática que surge en el imaginario educativo tradicional acerca de la falta de un gusto por la lectura y la falencia de un adecuado manejo de la comprensión de los textos escolares, lo que deriva en un deficiente rendimiento académico, baja autoestima por no poder comprender las asignaturas o deserción escolar por parte de los estudiantes.

Leer y escribir se han planteado durante años como actividades que enmarcan la esencia de la escuela, y su importancia recae en los aprendizajes de los contenidos escolares, por medio de la lectura los niños y jóvenes constituyen acciones lingüísticas, cognitivas y socioculturales, que les permiten configurar sus sentimientos, ideas y conocimientos, pero la apropiación de las formas de enunciar el discurso y el desgano que tradicionalmente se designa a la juventud, sobre los procesos lectores que encierra la vida académica no son netamente responsabilidad única de las instituciones educativas.

Así pues, esta investigación remite a los hábitos de lectura de los estudiantes de la nocturna (CLEI IV) de la Institución Educativa Eduardo Fernández Botero del municipio de Amalfi, Antioquia, enmarcada en la Literatura Infantil y Juvenil, encaminada bajo el nivel descriptivo de corte transversal, en el cual los sujetos investigados y los investigadores comparten información y conocimiento durante el proceso de intervención de la práctica educativa; enfocada además en el paradigma cualitativo de la investigación-acción, permitiendo la valoración y el análisis de las realidades humanas en los contextos sociales donde están inmersas.

La población estuvo conformada por 26 individuos pertenecientes al modelo flexible de CLEI, con el fin de indagar en los factores que inciden en la adquisición y el fortalecimiento de los hábitos lectores; su organización estuvo basada a partir de ocho capítulos segmentados de la siguiente forma:

El primer capítulo denominado *Planteamiento del problema*, comprende la descripción de la problemática enfocada en cómo se pueden fortalecer los hábitos de lectura que tienen los estudiantes del CLEI IV, a partir de la LIJ. Además, de los *Antecedentes*, en los cuales se encuentra el rastreo de las investigaciones locales, nacionales e internacionales que se han interesado por la adquisición de los hábitos lectores, la LIJ y las incidencias que tiene el hábito de lectura en los individuos a nivel cognitivo, social y laboral.

En el segundo capítulo denominado *Justificación* están expuestas las razones que determinan la importancia de indagar acerca del papel que cumple la LIJ en los jóvenes, cuál es la concepción de lectura, además de conocer los factores que inciden en el bajo rendimiento lector del que pregonan la escuela.

En el tercer capítulo se formulan el *objetivo general* y los *objetivos específicos* que fundamentan la intencionalidad buscada en el proceso investigativo.

En el cuarto capítulo que lleva como título *Marco teórico*, se expone un rastreo bibliográfico de autores que ven en la LIJ postulados significativos a tener en cuenta en el acercamiento del sujeto y la lectura, ya sea por el goce, por el ejemplo, por la motivación, la seducción, los medios, los modos, o la no obligatoriedad del acto lector.

El quinto capítulo contiene la *Metodología*, allí se describe la ruta propuesta para posibilitar el interés lector mediante estrategias concebidas, analizadas y ejecutadas dentro del trabajo de investigación, la población y la muestra que se tuvo en cuenta para llegar a los resultados pretendidos.

En el sexto capítulo denominado *Resultados*, están consignados los hallazgos recopilados en el proceso investigativo y presentados en secuencias, tablas, gráficas y porcentajes, con los respectivos análisis cualitativos.

En el séptimo capítulo que lleva como título *Análisis de los datos* se expone la correlación de las teorías y argumentos de los autores mencionados en la investigación con los datos recopilados, analizados e interpretados desde los contextos en los que se enmarcaron.

En el octavo capítulo se muestran las *conclusiones* y *recomendaciones* que se derivan del proceso investigativo. Finalmente, se presentan las referencias bibliográficas que fundamentan la investigación.

1. Planteamiento del problema

En el contexto educativo existe una concepción de fracaso académico en lo que se refiere a la capacidad de lectura comprensiva por parte de los estudiantes en las diferentes áreas del conocimiento, constantemente se alude a imaginarios que ratifican el desgano a la hora de leer, el apego a otros medios como los audiovisuales o la tecnología, o el simple desinterés por la lectura que se relaciona con la edad.

Mauricio Pérez en 2003 a solicitud del ICFES presentó *Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*, en este artículo, el autor nombra diversas dificultades que se presentan a la hora de abordar la lectura y la escritura por parte de los estudiantes, como las posibles causas relacionadas con lo pedagógico y lo didáctico de estas prácticas escolares, bajo el criterio de constituir alternativas en las que el enfoque comunicativo esté presente y donde el criterio pedagógico funcione como el elemento organizador y articulador de la acción.

Así pues, las afirmaciones hechas a la falta de la lectura y su baja comprensión puede que no se alejen tanto de la realidad, sin embargo, en palabras de Pérez (2003) “A los estudiantes sí les gusta leer y escribir, lo que ocurre es que, en muchos casos, no les gusta leer ni escribir lo que la escuela les propone y, sobre todo, del modo, o los modos como se lo propone” (p.18).

A menudo en la escuela la lectura se presenta como obligatoria, como medio y fin de la gramática; leer para sacar resúmenes, ideas principales, palabras difíciles o desconocidas, etc. Convirtiéndola en una actividad “cobrada”, es decir, “se lee para rendir cuentas” al final de esta, se lee lo que el profesor indique y como lo indique, pocas veces se le da el protagonismo al acto de leer como instrumento para su propio fin, el de posibilitar la creatividad, la apertura a otras ideas y posibilidades de nuevos conocimientos. Al respecto Ospina (2006) afirma que:

A los libros se llega por el camino de la tentación, por el camino de la seducción, por el camino de la libertad, y si no hemos logrado despertar mediante el ejemplo el apetito del lector, si no hemos logrado contagiar generosamente nuestro propio deleite con la lectura, será vano que pretendamos crear un lector por la vía de forzarlo a leer. Yo creo que no se trata de lograr que alguien lea finalmente un libro, el desafío está en iniciar a alguien en una vida para la cual los libros sean luz y compañía, tengan la frecuencia de un alimento y la confianza de una amistad (párr.4).

No es extraño que la mirada se ponga exclusivamente en el área de la lengua como principal responsable de las falencias, o directamente en los educandos y en la poca lectura que realizan para enfatizar en la dificultad de un manejo adecuado del autocontrol interpretativo, de realizar una producción textual o de identificar las intenciones comunicativas de los textos y de quienes participan en dichos actos de comunicación, para Pérez (2003) “Pareciera que no se trabajara en asuntos como ¿quién habla en el texto?, ¿a quién habla?, ¿para qué habla?” (p.15) percibiendo el bajo rendimiento en las demás áreas como consecuencia de una mala enseñanza del acto de leer, a pesar de que, este proceso es un continuo y corresponde a cada docente de las diferentes áreas contribuir como mediador y garante en la evolución e implementación del plan lector.

Es preciso tener presente que nadie desarrolla el gusto por la lectura porque le digan que debe leer, y menos si debe dar cuenta de lo leído, lo que Pérez (2003) denomina “leer para rendir cuentas al profesor” o “[...] por supervivencia escolar” (p.21), se busca que la lectura sea una práctica incentivada por sí misma donde se logren configurar situaciones que vayan más allá de la simple decodificación mecánica, propiciando un espacio de reflexión, interacción e incluso una identificación en la cual los estudiantes encuentren razones comunicativas, de sentido social, y de relación con otros sujetos a la hora de leer, más que razones competitivas, comparativas o evaluativas. Por consiguiente, se indagó acerca de los diferentes factores comportamentales, sociales, familiares y académicos, como en la influencia del mismo entorno contextual que derivan y que influyen en la adquisición o el fortalecimiento del hábito lector.

Sobre lo anterior y en lo referido a los estudiantes de la nocturna CLEI IV se pudo evidenciar mediante la observación activa, las entrevistas realizadas a los estudiantes y a la hora de compartir lecturas que intencionan la práctica educativa, diversas dificultades comprendidas en el proceso lector, esto es, leen con poca frecuencia tanto en la institución como fuera de ella (lecturas extraescolares), la lectura es percibida como obligatoria o medio de castigo, como fin para tareas de ortografía, resúmenes, medición y control de saberes por parte del docente, o lo que es más, como competencia y comparación con otros compañeros.

En este sentido, se obstaculizan los procesos adecuados que comprenden el acto de la lectura, imposibilitando no solo la comprensión, sino también el manejo de la auto interpretación, de ir más allá de lo que literalmente y de forma superficial encuentran en el texto; así, citando a Machado (2003) “Intentar crear un gusto por la lectura en los otros, por medio de un sistema que

obliga a leer solo por hacer un examen, es una forma infalible de inocularle a cualquiera el horror por los libros” (p.23)

Con lo anterior, no se pretende desmeritar la importancia de la lectura, en particular la lectura literaria, como posibilitadora de ampliación léxica y gramatical, lo que se cuestiona es que este sea el único y predominante propósito a la hora de implementarla en las aulas de clase.

Por otro lado, el docente está en la tarea de diseñar una ruta de lectura que le permita desplegar diversas estrategias para incentivar, transformar y fortalecer, las concepciones de lectura y escritura que tienen los estudiantes, trazar una cartografía de lecturas variadas, intencionadas y atractivas que potencien nuevas miradas hacia el libro y la lectura como artefacto cultural, como instrumentos y prácticas sociales. En palabras de Gimeno (2014):

Un plan lector es un conjunto de estrategias de las que el profesorado se sirve para que el alumnado sea un lector competente, comprenda los conocimientos, investigue sobre ellos y le proporcione, como resultado, la capacidad de transmitir y comunicar lo que ha aprendido. Un Plan Lector supone un cambio en la metodología habitual existente basada en la realización de actividades de animación a la lectura. Para eso no hay que hacer planes lectores. Eso son campañas publicitarias sobre los libros que ya realizan muy bien las editoriales (p.38).

Situando esto en el contexto escolar amalfitano, específicamente en la I.E E.F.B. El plan lector institucional es un faltante, tanto para los estudiantes de la diurna como para los estudiantes de la nocturna. Este plan lector debería ser dinamizado no solamente por el área de Humanidades y la asignatura de Lengua Castellana, ya que como lo expresamos al inicio de este apartado la responsabilidad en el desarrollo de los procesos de lectura y escritura no recae exclusivamente en los docentes del área, sino que es un trabajo conjunto de la escuela desde todas las áreas.

Análogamente, hay que tener en cuenta las políticas públicas educativas como el Decreto 3011 de 1997 en su artículo 9, por el cual se establecen normas para el ofrecimiento de la educación de adultos y se dictan otras disposiciones:

Los programas de educación básica y media de adultos estarán orientados a la apropiación y recreación de los elementos de la cultura nacional y universal, teniendo en cuenta las condiciones socioculturales de la población de que trata el presente decreto, para hacer posible la satisfacción de sus necesidades fundamentales que le permita una efectiva participación en la vida social, a través de procesos formales equiparables a los niveles del

sistema educativo regular. Este servicio educativo impulsará procesos de contextualización educativa a nivel territorial, local y comunitario, que permitan la construcción de propuestas curriculares pertinentes y socialmente relevantes. (párr.20)

No obstante, el currículo de la nocturna no está construido como un currículo especial como lo amerita este modelo flexible, el cual tiene como filosofía o propósito fundamental que la educación de adultos se base en un proceso integral, transformador y creativo, para que los individuos desarrollen la capacidad de interpretar las realidades de los contextos y aporten a su transformación, con aspiración permanente de mejorar su calidad de vida y la de su comunidad. Es por ello que, se busca que la calidad de la educación para adultos cuente con la misma organización que permita la formación en actitudes, valores, corresponsabilidad y desempeño social adecuado por parte de los individuos, además que los desempeños alcanzados correspondan con los ciclos lectivos de la educación regular, esto es, que cuente con unas propuestas curriculares bien definidas, intencionadas y relevantes tanto a nivel social como disciplinar.

Para este trabajo se eligieron dos de los propósitos fundamentales que aborda el Decreto 3011 de 1997 en su artículo 4 (específicamente b y c), referidos esencialmente al deber ser de la educación para adultos: b) “Contribuir, mediante alternativas flexibles y pertinentes, a la formación científica y tecnológica que fortalezcan el desarrollo de conocimientos, destrezas y habilidades relacionadas con las necesidades del mundo laboral y la producción de bienes y servicios”. c) “Desarrollar actitudes y valores que estimulen la creatividad, la recreación, el uso del tiempo libre y la identidad nacional”.

Con lo anteriormente descrito, se pretende destacar la importancia de que la labor docente esté guiada por unas propuestas curriculares que le permitan un abordaje de temáticas, prácticas, técnicas y metodologías selectas contextualizadas e intencionadas en el desarrollo académico, social y laboral del sujeto cognoscente.

En cuanto al tema que convoca, en la I.E.E.F.B., se vislumbra un faltante en la responsabilidad institucional comprendida en particular en la educación para adultos y en relación con la coherencia frente al decreto antes mencionado, es decir, lo que hacen los docentes que enseñan bajo esta modalidad de educación para adultos es condensar los contenidos que se estudian en el nivel correspondiente a la educación diurna (regular) y adaptarlos a las horas y grupos de la nocturna. Así pues, sí hay una priorización sobre los contenidos, pero está más orientada a

optimizar el tiempo que a desarrollar las competencias estipuladas en la normatividad de este modelo flexible.

En consecuencia, en las aulas de clase se pudo evidenciar el desgano y la desmotivación académica por parte de los estudiantes para aprender, generando falta de compromiso, incumplimiento en asignaturas y actividades propuestas, a causa de las falencias en la comprensión de las temáticas impartidas, lo que lleva a una considerable deserción escolar como respuesta a actividades desligadas de reflexión y sin propósito final, a tareas mecánicas descontextualizadas, a lecturas obligadas e inmóviles sin guía, discusión ni socialización, interpretaciones desmedidas, subjetivas y muy experienciales que demuestran un nivel inicial en los procesos de comprensión e interpretación de los actos de lectura, puesto que no se perciben las lecturas en clase como una práctica social.

Debido a que en la educación para adultos de la institución educativa y en particular en la nocturna (CLEI IV) se priorizan los tiempos por encima de los contenidos, la práctica educativa se relaciona más con una rutina diaria de cumplimiento de horas laborales, que, con un proceso formador, integral, de apertura a un universo de nuevos conocimientos y posibilidades cognitivas, sociales, personales, laborales, etc., nombrados en la educación para adultos como propósitos fundamentales.

La normatividad les indica además a las instituciones educativas y entidades territoriales que son las responsables de disponer los aprendizajes y contenidos curriculares de estos CLEI atendiendo a la distribución de los grados, un cumplimiento de 800 horas lectivas en el año y 40 semanas. En materia formativa les dice que es importante que cumplan con los proyectos educativos que se desarrollan regularmente en la educación básica y media en las jornadas diurnas, pretendiendo garantizar la calidad en la educación para adultos comprendida en procesos, proyectos y propuestas que sean relevantes, transformadoras e incluyentes y que integren al individuo tanto en la formación académica como en el acceso a la cultura, atendiendo las diversas particularidades y condiciones de la población adulta.

Es necesario considerar, que si bien existe una desmotivación por parte de los estudiantes a la hora de aproximarse a las actividades comprendidas en la asignatura de Lengua Castellana, más exactamente en lo que concierne a las acciones pedagógicas relacionadas con el acto de leer, este desdén puede deberse al modo o los modos de implementación de la lectura en el aula de clases,

pues no se ha hecho una indagación rigurosa que dé cuenta de cuáles son los factores que influyen directamente en la ausencia de un hábito de lectura consolidado.

De ahí que, la importancia de este trabajo radica en el perfilamiento de los estudiantes realizado a partir de sus procesos lectores y mediante la indagación sobre qué leen, cuánto tiempo leen, para qué lo hacen, qué buscan en estas lecturas y en qué entorno contextual se sienten en confianza para realizar la lectura, etc. Además, desde un primer ejercicio de rastreo de información sobre el contexto llevado a cabo en la Práctica pedagógica I, no hay evidencias de que en la nocturna (CLEI IV) se trabaje con un plan de formación del hábito de lectura; lo que realmente se plantea en las clases prácticas es el aprendizaje de la lectura y la escritura por necesidad y para responder tareas específicas.

Como resultado de esta indagación se diseñó una ruta metodológica en la que se concebía la lectura como práctica social, es decir, teniendo en cuenta el contexto socioeconómico y cultural de los estudiantes, orientándola de manera intencionada a partir un corpus de obras cortas seleccionadas previamente, con un género emergente de la narrativa de la LIJ como son los textos de temática policial que poseen alto grado de misterio y detectivismo.

Todo ello, con el propósito de darle un doble valor a la investigación: en primer lugar, atraer a el lector haciendo que la lectura se convierta en un proceso que lo involucre, presentando cierto dinamismo a la imaginación, al plantearle desafíos como el de sentirse identificado con algún personaje, lo que Machado (2014) denomina, “[...] una suerte de espejo” (p.30) o despertar el curioso ímpetu de ser quien descubre el misterio que se presenta. En segundo lugar, se buscó fortalecer las competencias lectoras, de comprensión e interpretación de textos, acercando a los estudiantes a contextos reales mediante lo que leían y permitiendo desde una interpretación guiada, interrelacionar la ficción y sus realidades contextuales inmediatas.

Esto muestra que, muchas veces como se dijo inicialmente, se sobreentiende que los jóvenes no leen porque sencillamente no les gusta, sin llegar a preguntarse si la escuela puede ser en gran medida una de las responsables de ese desgano, al no brindarles lo que sí desean leer, además de las condiciones, los medios y los modos.

En las instituciones educativas se presentan corpus de libros que son los “permitidos” en las aulas de clase, por lo regular escogidos por adultos que traen consigo sus prejuicios, gustos e intenciones, descalificando en ocasiones ciertas lecturas que no provienen de un libro, temáticas, géneros, las diferentes formas de leer, los diferentes formatos y los modos de leer; al crearlos

infantiles, obsoletos, causantes de pérdida de tiempo, perturbadores, técnicos e incluso aburridos, etc. En esta selección de lecturas que al final los estudiantes son obligados a leer, pocas veces se cuenta con la opinión, gustos e intereses de los lectores. En particular sucede con los cuentos o novelas policiales que se editan y comercializan actualmente, que son una cantidad considerable; sin embargo, como lo afirma Calió (2017):

La proliferación en los últimos años de novelas y cuentos policiales para niños y jóvenes no es directamente proporcional a la selección que hacen los docentes de estas nuevas versiones para trabajar con sus alumnos en el aula o a aquellas obras elegidas por los estudiantes en la formación inicial para sus propuestas didácticas. (párr.4)

De igual manera, en lo que concierne al comportamiento lector y a la creación de un hábito de lectura está estrechamente ligado el entorno y su influencia, pues este repercute en los individuos y se constituye como otro potencial responsable en la consolidación de dichos hábitos. Así, es observable que si desde las primeras etapas de la infancia los estudiantes no cuentan con un entorno social donde se esté constantemente en interacción con los libros, con la lectura o con ejemplos de familiares que sean lectores fuertes, que lean dos o tres veces por semana, surja la dificultad de los niños y jóvenes para ser lectores habituales, que es lo que se busca en la formación de un hábito.

En este sentido, los jóvenes de la nocturna no cuentan con esta relación constante con los libros ni la lectura, pues afirman que la mayoría de las veces leen para buscar información académica, para tener una buena pronunciación, para cumplir un mandato del docente de turno o no lo hacen por falta de tiempo, porque cuando las lecturas en clase son en voz alta se avergüenzan; pocos son los que aseguran que leen por entretenimiento, pero ponen de relieve que el texto debe ser corto, divertido y hablar sobre misterios.

Otro lugar que influye de manera relevante en la creación y consolidación del hábito de lectura son las bibliotecas escolares y municipales, debido a que muchos niños y jóvenes solo cuentan con estos espacios para acercarse a la lectura. Es por ello que para que exista una adecuada influencia en los individuos, las bibliotecas deben fortalecer y propiciar experiencias significativas mediante actividades que potencialicen los conocimientos y permitan la apropiación de nuevas competencias, a partir de los proyectos que allí se ofrecen y por medio de una lectura guiada, con objetivos definidos para posibilitar la trascendencia de lo leído, como señala Pétit (2006):

[...] el lugar por excelencia para estos diálogos, para estas apropiaciones, es la biblioteca, que es propicia al secreto y a los hallazgos singulares. La biblioteca no es la rival del aula,

es un lugar distinto que puede ser el espacio privilegiado para una relación con el libro que no se fundamente en las perspectivas utilitarias de la enseñanza, que permita en particular esos tiempos de ensoñación, de fantasía de los cuales no debemos rendir cuenta a nadie, en los cuales se forja el sujeto y que, tanto como los aprendizajes, ayudan a crecer y, sencillamente, a vivir (p.12)

En el contexto amalfitano existe una biblioteca municipal que cuenta con un amplio corpus de lecturas de diversas temáticas y géneros, sin embargo, los procesos que en ella se presentan están enfocados en la población infantil con intereses específicos, como enseñar a leer por la necesidad de cumplir con las convenciones estipuladas en los primeros grados escolares. Si bien los niños están familiarizados con los libros y la lectura, se prioriza la vocalización, la rapidez lectora y se evidencia escaso criterio para explorar el texto, además de un alto uso del diccionario o la opinión del tutor sobre cuestionamientos acerca de palabras que se les dificultan, pues no tienen en cuenta el contexto donde estas se presentan para una posible deducción de su significado.

En este sentido, la lectura no hace parte de un plan de formación de hábitos lectores, sino que cumple con objetivos como el de enseñar a leer, el de adentrarse en el conocimiento del código alfabético y el sistema de escritura convencional. La lectura para jóvenes y adultos se deja a la interpretación empírica y libre del lector, lo que probablemente constituye en un factor que incide en que los mayores no asisten con frecuencia a la biblioteca.

Así pues, teniendo en cuenta todo lo antes mencionado es pertinente plantear la pregunta de la que surgió esta investigación ¿cómo fortalecer los hábitos de lectura en los estudiantes de la nocturna (CLEI IV) de la institución Educativa Eduardo Fernández Botero a partir del cuento policial juvenil?

1.1 Antecedentes

La preocupación por fortalecer los hábitos de lectura en la escuela ha llevado a que muchas investigaciones vuelquen su mirada sobre el desarrollo de métodos de lectura y de escritura eficaces, acordes con los intereses del estudiantado y con las exigencias de los contextos sociales, que posibiliten su duración en el tiempo y que trascienda el espacio de la escuela.

Por ello, en el ejercicio de rastrear antecedentes relacionados con las categorías de esta investigación como son los hábitos de lectura, los factores que influyen en dichos hábitos, el

comportamiento lector, los métodos de enseñanza y los roles del mediador, seleccionamos algunas investigaciones tanto de carácter internacional, como de carácter nacional y local.

Una de las primeras investigaciones internacionales revisadas fue la de Reátegui y Vásquez (2014) denominada *Factores que influyen en el hábito de lectura en estudiantes del 5to. grado de primaria de las instituciones educativas públicas de Punchana*. En ella las autoras exponen que el propósito de la investigación radica en contribuir al mejoramiento de los hábitos de lectura en los estudiantes de quinto grado de primaria, como condición básica y fundamental para el logro de aprendizajes significativos y funcionales en las diferentes áreas curriculares. Las investigadoras afirman que puede evidenciarse una influencia directa de los hábitos de lectura sobre la capacidad de comprensión que el lector va desarrollando, puesto que se va consolidando como una práctica recurrente y paulatinamente va estableciendo diferencias sustanciales entre aquellos estudiantes que leen con regularidad y aquellos que no lo hacen.

De igual manera, ambas autoras conciben los hábitos lectores como actitudes y valores que tienen un fundamento en la calidad o tipo de ambiente familiar que se da en los lectores desde la infancia, si llegar a decir que es un proceso sencillo, pues depende de un número de factores entre los cuales se halla el tipo o naturaleza del hábito, las condiciones en que se desarrolla y las características de los estudiantes.

Esta investigación es de carácter no experimental correlacional, cuya población investigada estuvo conformada por 285 estudiantes del 5to grado de primaria, entre hombres y mujeres, matriculados en el año escolar 2014 en la I.E.P. M. Inmaculada.

Para llevar a cabo esta contribución académica sobre los hábitos lectores, las autoras dieron a conocer diferentes estrategias que estuvieron estrechamente ligadas a incentivar la lectura en los estudiantes, en primer lugar hicieron énfasis en la importancia del concepto de hábito, que es comúnmente entendido como una actividad que se realiza de forma recurrente, automática, pues es un reflejo firmemente establecido; en segundo lugar, tuvieron en cuenta la actitud frente a la lectura, ya que es de gran importancia que esta sea amena y voluntaria o de lo contrario puede llegar a obstaculizar la comprensión de lo leído, en otras palabras, la actitud está ligada al pensamiento y al razonamiento; en cuanto a la tercera estrategia que se menciona fue la planeación y la ejecución de un plan lector.

En este punto, es importante brindar situaciones de lectura recreativa y placentera desde los primeros años de edad que permitan a los niños acercarse voluntariamente a los libros, lo que los

dispondrá afectivamente hacia la lectura convirtiéndolos en lectores habituales, acercándolos libremente a los textos, teniendo en cuenta sus intereses, haciendo uso de estrategias variadas de animación, de recreación lúdica, plástica de lo leído sin imposiciones, pero con un seguimiento periódico, además de priorizar el fortalecimiento de las capacidades comunicativas relacionadas con la comprensión tanto de textos como de contextos y realidades que los permea.

Este trabajo está estrechamente relacionado con nuestra investigación en tanto permite establecer comparaciones de los contextos y las temáticas, así como de las estrategias y los factores que inciden en la creación, estimulación y fortalecimiento de hábitos de lectura en los estudiantes del CLEI IV la jornada nocturna del municipio de Amalfi, Antioquia. Uno de los elementos puestos en cuestión, es el relacionado con la falta de familiaridad con la lectura desde temprana edad, que conlleva a que los estudiantes vean la lectura como algo poco interesante.

Evitar este desinterés en la lectura tiene un rol primordial para cambiar las falencias que presentan los estudiantes en las diferentes asignaturas, debido a que al no desarrollarse la lectura como una actividad recurrente, la comprensión lectora también se ve afectada y por consiguiente el proceso académico en todas las áreas, por esta razón crear hábitos lectores se presenta además como una alternativa adecuada por su influencia en la actitud positiva del estudiante, puesto que será más placentero el proceso lector y se facilitará el desarrollo de la comprensión e interpretación de los textos.

Asimismo, fue analizado el trabajo investigativo de Contreras (2016) denominado *Comportamiento lector en bibliotecas escolares, orientaciones para la formación de hábito lector en estudiantes de 12 a 14 años de dos establecimientos educativos de la región metropolitana*. Esta investigación sostiene que el actor principal de la adquisición de lectura y de la formación de hábitos lectores son las bibliotecas escolares y municipales, debido a que en muchos casos los estudiantes solo tienen contacto con la lectura de una forma más significativa en estos espacios. De esta manera, la investigación apunta a que se debe tener especial atención en sus formas de gestión, considerando de qué manera estas influyen en el comportamiento lector de sus visitantes. La hipótesis que guio este trabajo se centró en que a mayor diversidad de estrategias de fomento lector y mejor calidad de las actividades gestionadas por las bibliotecarias, mayor es el mejoramiento en la valoración de la lectura desde el goce y de la biblioteca escolar como institución cultural por parte de los estudiantes; es por ello, que este trabajo buscó plantear estrategias para orientar el

proceso de las bibliotecas escolares y observar el proceso lector de los estudiantes de 12 a 14 años, en Chile, con estrategias centradas en el fortalecimiento de la creación de hábitos lectores.

En términos metodológicos la investigación posee un carácter descriptivo y exploratorio, con base en la revisión e investigación de fuentes secundarias. Asimismo, se trata de un enfoque procedimental mixto, cualitativo y cuantitativo, a partir del análisis de las encuestas y cuestionarios realizados, considerando indicadores relacionados con el comportamiento lector y los hábitos de lectura de estudiantes de 12 a 14 años.

El investigador utilizó entre sus instrumentos una encuesta digital de 24 preguntas contestada por 331 estudiantes de 12 a 14 años, enfocada en describir las preferencias de actividades, la formación del hábito lector, la autopercepción de la habilidad lectora, la percepción e importancia de la lectura, el acceso y los lugares de lectura, y un acercamiento a la lectura en otros formatos.

El objetivo de esta encuesta fue indagar por las estrategias de fomento lector que puedan estar vinculadas a la formación de hábitos lectores en estas bibliotecas escolares. La primera variable que consideró Contreras (2016) está referida a la planificación de las actividades desarrolladas en la biblioteca, utilizando como indicador la cantidad y tipo de actividades de la hora de la biblioteca, la cantidad y tipo de actividades de extensión y el desarrollo de actividades en conjunto con otras asignaturas. Análogamente, se buscó indagar en la relación que desde la biblioteca escolar se establece con los hogares, tanto con el centro de padres, como los vínculos con los apoderados en general.

Según lo mencionado en el planteamiento que propone esta investigación en cuanto a lo metodológico fue trabajando de forma directa, con encuestas, cuestionarios, entrevistas, entre otros, que permitieron obtener información acerca del comportamiento lector de los estudiantes, al formular preguntas sobre qué leen, para qué leen, cómo leen, por qué leen, dónde leen y cuánto tiempo leen.

Por otra parte, esta investigación permite ampliar las perspectivas que debemos analizar respecto a lo conceptual y lo educativo, particularmente en lo que se refiere a la indagación acerca de los perfiles lectores, los hábitos de lectura y el comportamiento lector; sin embargo, en un primer momento se acerca de manera significativa a la temática desarrollada en este trabajo de investigación, presentando un panorama donde el hábito de la lectura es un factor que se va integrando a la vida del estudiante de una forma natural y por convicción propia, posibilitando que

sea el mismo sujeto que desee tener una experiencia significativa con el mundo letrado, que vea en los libros la libertad, la ensoñación y la conceptualización a la vez; en un segundo momento, se aleja de nuestras pretensiones investigativas, porque privilegia el espacio extraescolar, en este caso las bibliotecas escolares y municipales, mientras que nuestro trabajo de investigación está centrado en el espacio escolar.

Otra propuesta investigativa que sirvió de apoyo para elaborar el trabajo es la de Manresa (2013) denominada *Los perfiles lectores adolescentes*, referida a las diversas situaciones y las características en la descripción de las prácticas lectoras de la población juvenil de Barcelona, España que permiten configurar perfiles lectores que comparten rasgos comunes. En la investigación se agrupó a los lectores en un número determinado de tipologías a partir de diferentes variables, con el fin de permitir el surgimiento de grupos con características afines para representar un conjunto amplio de lectores; este agrupamiento por categorías facilitó el entendimiento, análisis y ordenamiento de fenómenos que configuraron retratos de lectores acordes a prácticas reales de lectura, lo cual puso de relieve este aspecto sobre la descripción fragmentada de sus particularidades.

Dentro de los aspectos que se tuvieron en cuenta para la clasificación de dichos perfiles lectores se encuentran: la frecuencia de lectura, la tipología de textos leídos, los gustos lectores, el rendimiento lector, las actitudes frente a la lectura, las prácticas de socialización lectora y de adquisición de textos, la evolución de estas prácticas, la respuesta lectora en la interpretación de los textos, entre otros.

En lo que respecta a la frecuencia de lectura la autora distingue un lector moderado, que está representado por aquellos lectores con edades entre los 5 y 9 años que acostumbran a leer libros fuera de las recomendaciones escolares y que comprende un 8.5% de los encuestados. Dichos lectores hacen de la lectura de determinados tipos de textos una actividad de culto.

Otro perfil que distingue Manresa (2013) es un lector fortalecido, quien aumenta ligeramente su ritmo de lectura personal durante el paso de los años. Dentro de este perfil la investigadora encontró que solamente lo constituye un 4% de los adolescentes. De igual forma, se encuentran lectores estables que la autora identifica como aquellos que, aunque disminuyen ligeramente su ritmo de lectura personal, se mantienen en la franja de los lectores moderados. En un nivel de lectura menos fortalecido se encuentran aquellos que la autora nombra como lectores frágiles y débiles, que son jóvenes que forman parte de la franja baja de los lectores y son los

quienes disminuyen sustancialmente su lectura personal hasta llegar a convertirse lectores débiles, de modo que acaban la secundaria leyendo solamente los textos escolares propuestos, si no tienen otras ofertas lectoras.

Por otro lado, la autora presenta una clasificación adicional según el comportamiento lector del joven, pues pone en evidencia la inestabilidad, el encasillamiento y el aislamiento, como unos de los problemas más graves que afectan principalmente a los lectores débiles, porque todos, sin excepción, suelen bajar su ritmo de lectura con el paso de los años. Así, al no presentar hábitos suficientemente consolidados para soportar y superar con éxito la crisis lectora de la adolescencia, aparece el encasillamiento, que hace referencia a la relación entre los tipos de libros que deciden leer y el volumen que leen. En la mayoría de los casos, estos lectores eligen textos que resulten familiares para ellos y, por lo tanto, que reproduzcan las mismas características. En relación con otros lectores que leen menos, los lectores fuertes prefieren entre sus lecturas libros de una misma saga, atendiendo a sus gustos particulares. El aislamiento según la autora toca principalmente a los lectores fuertes, quienes se constituyen en una minoría en los ambientes juveniles y, vale la pena decir, son los que presentan más dificultades para compartir lo que leen.

Uno de los puntos más relevantes que se destaca en la investigación de Manresa (2013) es que la característica principal del conjunto de los lectores juveniles está estrechamente ligada al fomento de estrategias lúdicas, contextuales, sociales y académicas que logren aumentar la lectura durante la adolescencia. En este sentido la intervención educativa y el ambiente social de los lectores es fundamental, debido a que la interacción con textos de corte literario podría inclinar la balanza hacia una actividad juvenil lectora considerable, en la medida que estos lectores literarios son los que tienden a incrementar su ritmo de lectura. Por ello resaltamos de este trabajo los aportes conceptuales concernientes a la clasificación y perfilamiento de cada tipo de lector, es decir, cuántos y cuáles son los tipos de lectores que pueden observarse dentro de un espacio escolar, como también las afinidades entre sujetos y textos. Además, las variaciones que pueden emerger para posteriormente plantearlas como aspectos importantes según los intereses predefinidos, la frecuencia de lectura, los tipos de textos seleccionados, el rendimiento lector, las actitudes frente a la lectura, las prácticas de socialización lectora y de adquisición de textos, los desempeños en la interpretación de los textos, entre otros. Cabe mencionar que, aunque los jóvenes presenten una etapa de lectura consolidada, esto no garantiza una perdurabilidad como lectores, pues todo está estrechamente relacionado con el ambiente familiar, social y académico, también se asocia el

aumento o disminución lectora a los gustos que el adolescente va adquiriendo y al interés que se le presente.

Respecto a este punto de las intervenciones educativas que plantea Manresa (2013) y que involucra directamente lo que hacen los docentes en la formación lectora de sus estudiantes Cruz (2013) presenta una investigación titulada *Lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores*. En ella, su autora postula que recoger las experiencias reales de los docentes como sus opiniones y creencias sobre la formación literaria podría contribuir al esclarecimiento, aunque muy parcial y localmente, del panorama de la lectura literaria en la escuela, entre otras razones porque es un área que en los últimos años ha sufrido un desplazamiento en el currículo, hasta llegar a desvanecerse frente al interés por destacar los estudios sobre el placer por la lectura.

Para el desarrollo de la investigación que está enmarcada en el ámbito de la didáctica y la literatura, y bajo el enfoque metodológico cualitativo, la investigadora recogió la información mediante entrevistas y discusiones sobre las lecturas seleccionadas, que en su totalidad eran novelas o relatos de ficción. La población con la cual se desarrolló la propuesta investigativa fueron seis docentes de lengua y literatura, de los cuales cuatro cuentan con formación universitaria como licenciados en literatura y trabajan en colegios de la ciudad de Cali, Colombia, en los niveles de educación Básica Secundaria y Educación Media.

Asimismo, la autora pone como postulado fundamental el hecho de que la educación literaria se apoya en el tratamiento didáctico de la formación lectora y, consecuentemente, en el desarrollo de la competencia lectora literaria; esta competencia desde la perspectiva de la investigadora tiene la particularidad de integrar en sí misma las experiencias, conocimientos y aprendizajes que son el resultado de nuestras lecturas. De modo que las pretensiones de este trabajo se inscriben en el análisis del rol que cumplen los docentes en la formación literaria de los estudiantes. Para ello, se investigó si las prácticas pedagógicas de algunos docentes dinamizan, contextualizan y potencian los repertorios lectores de sus estudiantes de secundaria, con el fin de identificar los discursos de los docentes sobre el trabajo que elaboran en las clases con la literatura, conocer cuáles son sus reflexiones pedagógicas sobre la didáctica empleada en las clases con la lectura de obras, novelas y cuentos de ficción y posteriormente, determinar cuáles son las intervenciones didácticas que propician los repertorios lectores en los estudiantes.

Por otra parte, dentro del análisis investigativo tuvo cabida el canon escolar de lecturas, esto es, las lecturas seleccionadas y los criterios literarios y pedagógicos que tienen en cuenta los docentes para dicha selección. En este orden de ideas, se plantea el papel del docente más como un crítico, un lector y un receptor activo que comparte ciertas apreciaciones sobre las obras, y que lo aleja de ser una persona que únicamente enseña literatura. A su vez Cruz (2013) plantea la necesidad de que el docente se encargue de propiciar y materializar el proceso cognitivo, social y afectivo estimulado a través de la lectura literaria, muestre y brinde elementos de análisis para apreciar y valorar la dimensión estética que las obras proponen, así como también la asunción de posturas frente a las situaciones de vida que presentan las ficciones a partir de determinados códigos éticos.

Los objetivos planteados buscan la identificación de la acogida o el rechazo del estudiantado hacia las lecturas literarias que realizan en las clases, la incorporación de elementos para apreciar y valorar la dimensión estética de las obras y la intervención del docente como mediador en el proceso de comprensión. De igual manera, la investigación invita a estudiar el canon de lecturas personales de los estudiantes en su historia lectora, ya sea construido con los que la institución les ha brindado o por acceso a otras literaturas extraescolares y a conocer a qué se deben las relaciones que se generan con ciertos cuentos y novelas.

Por otra parte, Cruz (2013) pone de manifiesto la relevancia de las instituciones sociales y en especial de la escuela, como ejes que cumplen un papel moldeador de los imaginarios que se tejen sobre la literatura, planteando que cada persona tiene su tradición inconsciente, la cual condiciona las prácticas de lectura de las obras de arte. Al respecto, sostiene que “[...] el imaginario lector-artístico, para bien o para mal, se forja en medio de diversas fuerzas que se acomodan o rechazan” (Cruz, 2013, p.16).

En este orden de ideas, la lectura es concebida en esta investigación desde diversas perspectivas que la entienden como una actividad social y cambiante, donde leer es participar en un proceso activo de construcción de significado; también se pone de relieve la crisis lectora juvenil que se presenta actualmente, lo que además supone varias situaciones e involucra líneas de discusión relacionadas con el resquebrajamiento lector en los jóvenes. Una de esas situaciones problemáticas se evidencia en la caída significativa de la lectura literaria en la escuela, lo que representa un desafío mayor a la hora de abordar diversidad de textos, desde clásicos hasta contemporáneos, con esta población, para quien la lectura literaria no es precisamente su centro de

atención. Frente a esta circunstancia es preciso reconocer otras prácticas lectoras juveniles, en donde una metodología de lectura comparada puede propiciar un ambiente lector en el que se entrecrucen géneros, épocas y se establezcan relaciones entre la literatura y otras expresiones culturales.

El segundo punto de discusión tiene que ver con el establecimiento de otros modos de leer y los criterios para elegir las lecturas, que llevan a destacar el papel de los docentes en la formación lectora de sus estudiantes. Entre otras razones porque su intervención mediadora se ha desdibujado, desde que el circuito de comunicación de la lectura, el mercado editorial y los medios de comunicación definen las preferencias lectoras.

Una tercera línea de discusión plantea las realidades lectoras complejas relacionadas con las competencias lectoras fundamentales, que salen a relucir en las pruebas estandarizadas para el ingreso a la educación superior o para la medición del nivel de los estudiantes en comparación con otros países. Los resultados que arrojan dichas pruebas dejan una incógnita sobre el desempeño lector de los estudiantes en un mundo que exige altas cualidades cognitivas.

Uno de los asuntos más relevantes de esta investigación concierne al rol del docente como mediador, ya que según los análisis de la autora pudo notarse que las respuestas de los estudiantes a las lecturas literarias dependen en gran medida de la manera en que se den las interacciones estudiante- mediador, las decisiones de los docentes frente al currículo, es decir, los modelos pedagógicos elegidos para trabajar una determinada perspectiva didáctica y la experiencia que tienen los docentes en el reconocimiento de las prácticas letradas de los estudiantes, cuáles son las lecturas extraescolares a las que recurren, qué tipos de libros seleccionan y los formatos a los que más acuden: best sellers, cómics, revistas de entretenimiento, novelas sobre la violencia del narcotráfico de las cuales se hacen versiones para la televisión y el cine.

Los aportes del trabajo de Cruz (2013) en materia conceptual y metodológica a nuestra investigación sobre *Hábitos lectores* brindan un panorama de alta envergadura en análisis de las situaciones culturales, la descentralización del libro y la lectura, el papel que cumple la práctica de la lectura literaria en la escuela y la mediación de los docentes y sus didácticas, enfocadas en la formación lectora de los jóvenes. Además, aborda diferentes cuestiones que buscan esclarecer los factores que influyen en la crisis lectora juvenil y la forma de interacción de los jóvenes con la lectura, sus gustos, los géneros literarios que prefieren y el tiempo que le dedican a la práctica lectora.

Respecto a otras investigaciones nacionales Bejarano, (2010) presenta una investigación titulada *Engánchate con la lectura: Un método interactivo para vivir la lectura de una manera diferente desde el entorno familiar*, en la cual expone que los métodos tradicionales de lectura y de aprendizaje se van volviendo obsoletos con los años. Muchas instituciones tanto públicas como privadas están empeñadas en motivar cambios metodológicos a la hora de leer, para frenar el sinsabor que dejaron, los métodos tradicionales de lectura basados en la repetición y la memorización que suspendían, a largo plazo, el espíritu crítico de los estudiantes. En ocasiones, no se indaga por las razones que llevan a las personas a dejar de leer y se centran en el internet o la televisión, además de que estos hábitos no van a cambiar de la noche a la mañana; es por ello, que el propósito de la investigación fue impulsar e incentivar el hábito de la lectura en ambientes familiares o de socialización, por medio de juegos interactivos basados en la literatura para lograr que los niños asimilen la lectura como una experiencia divertida, interesante, valiosa, agradable y entretenida y, de esta manera fortalecer a través de la enseñanza informal, los lazos familiares y los contextos literarios.

La investigación fue de tipo lúdica, comprendiendo que lo que en realidad se pretendía era incentivar la lectura en los niños y jóvenes, brindando diversión, conocimiento y abriendo un espacio para socializar en familia, transformando el prejuicio hacia la literatura como algo aburrido o para personas de una edad más avanzada. Bejarano (2010) presenta con su trabajo otras maneras de concebir las actividades lúdicas, como un medio ideal para el desarrollo de los niños y niñas, ya que estimulan la inteligencia y la creatividad y su gran atracción se basa en el hecho de que incluyen el “ver”, el “escuchar” y el “hacer”.

Para el accionar de esta investigación fue preciso aplicar estrategias (talleres) que se desarrollaron en seis etapas con grupos entre cinco o seis personas para los juegos. Los talleres tenían la finalidad de introducir a los participantes, niños entre los ocho y los doce años, padres de familia y profesores, en el contexto y la dinámica de dichos juegos, usando instrumentos como tableros de juegos, fichas plásticas de diferentes colores, dados, recipientes, etc.

Como resultado se pudo evidenciar una buena acogida de las actividades lúdicas, debido a que, los juegos de mesa tuvieron su principal desarrollo en el fomento del conocimiento literario, propiciando que los participantes conocieran personajes, situaciones, lugares y autores de cuentos clásicos sin necesidad de leer formalmente la historia, para que una vez familiarizados con sus

elementos, encontraran tentadora la lectura del libro, generando apropiación y confianza por la experiencia del juego interactivo vivido.

En cuanto a nuestro trabajo, esta perspectiva investigativa le brinda un panorama muy interesante en relación con la lectura como una práctica lúdica/recreativa, puesto que si bien es pertinente proponer y promover nuevas formas de leer, desde un verdadero convencimiento, que estimule la lectura por el goce, de forma voluntaria para poder transformar el significado gastado que tenemos sobre la enseñanza y el aprendizaje; se hace fundamental poner en cuestión que esta práctica presentada solo como lúdica/recreativa no garantiza que los niños, jóvenes y adultos participantes, posteriormente se acercaran de manera recurrente y voluntaria a la práctica de leer.

Por lo anterior, es fundamental incentivar el hábito de la lectura desde un horizonte cultural, que implique la lectura no solo de textos escritos, sino de realidades, de subjetividades, desde el interior de cada ser como un valor estratégico para entender las demás manifestaciones artísticas. Asimismo, percibir esta práctica de la lectura como herramienta para todo sistema de enseñanza, según la utilidad que le queramos dar dentro de una sociedad; en particular, debemos tener clara su esencia tanto en el plano objetivo como subjetivo, en otras palabras, la lectura es una operación mecánica y neuronal que asigna significados, descifrar textos, representa hechos sociales y realidades humanas que configura personas críticas, en un mundo donde la oralidad ha perdido hegemonía y la lectura de diversos escritos forma parte importante del campo académico.

Otro antecedente investigativo revisado es el de Sánchez y Giraldo (2017), nombrado *Estrategias para el proceso lector: un horizonte guiado para la motivación y el hábito*. Los autores de este trabajo postulan que la lectoescritura trae consigo beneficios no solo educativos, sino también personales que suscitan en el individuo habilidades superiores como la resolución de problemas y la interpretación de diferentes situaciones tanto en el mundo académico como en el ámbito social, familiar y laboral. Sin embargo, se marca una falencia que abarca tanto a docentes como a estudiantes y consiste en la falta de reflexión, desinterés y motivación hacia un acercamiento a la literatura, percibiendo esta como un ejercicio tedioso, aburrido y forzado que muchas veces obedece a la falta de dinámica, cambio o transformación en las metodologías de enseñanza. Es por ello, que el propósito de este trabajo se enfocó en el grupo de profesores del Colegio Universidad Virtual de Colombia, cuya población son 20 maestros, con el fin de analizar el medio utilizado para la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura, las estrategias viables que acompañan el proceso lector, la actualización y la reflexión en la práctica docente, el deseo por

aprender y mejorar en el proceso escolar del estudiante; esto con la finalidad de llevar a cabo estrategias metodológicas de lectoescritura que posibiliten al maestro el fortalecimiento de las habilidades del estudiante en la competencia comunicativa, motivando cada uno de los procesos educativos, para mejorar la calidad académica.

En relación con los aportes que este trabajo investigativo genera y que pueden ser útiles en nuestra investigación se destaca que, los métodos y estrategias para implementar la lectoescritura parten de la misma institución y agentes educativos, pues son los encargados de implementar nuevas metodologías en los currículos de tal manera que, sean accesibles a sus estudiantes y que permitan una constante evaluación de su quehacer, pues desde ahí se retroalimentan y se realizan mejoras para que los estudiantes puedan avanzar y adquirir habilidades y competencias comunicativas a favor de ellos.

Igualmente, debe tenerse en cuenta que el lenguaje es la capacidad que abre las puertas al conocimiento y es la principal fuente de comunicación e interacción con los otros, permite al individuo construirse a sí mismo desde los diferentes ámbitos: educativo, social y cultural, además es la base de construcción y transformación de procesos mentales, por lo tanto, el diseño curricular se debe realizar en todos los niveles educativos, con el objetivo de promover cambios continuos en busca del fortalecimiento del manejo de la lengua, la lectura y la escritura. En esta misma dirección es importante que desde temprana edad el estudiante comprenda el gran significado de leer e interpretar, ser crítico y desarrollar la capacidad argumentativa de sus ideas y opiniones acerca de diferentes temas, además, contextualizar las lecturas en relación con el mundo real que está viviendo dándole un valor correspondiente a la misma.

Una de las investigaciones locales examinada, que permite reflexionar acerca del papel de la literatura en la escuela es *La enseñanza de la literatura en la escuela: diversidad de prácticas, multiplicidad de sentidos*, de Pérez (2014); el autor hace énfasis en la problematización y la comprensión de las prácticas de la enseñanza de la literatura en los grados 11, dadas en el contexto de tres instituciones educativas de Ciudad Bolívar, Antioquia. En ella se formuló el interrogante referido a las prácticas de enseñanza de la literatura y lo que en ellas se configura, además la intencionalidad con la que se aborda el hecho literario en el grado undécimo, con el propósito de construir una reflexión sobre ese quehacer cotidiano y la práctica a la hora de entender la lectura desde la construcción de subjetividades.

Este trabajo de Pérez (2014) plantea la necesidad de problematizar las prácticas de enseñanza de la literatura convencional, con el fin de valorar la experiencia como fuente de conocimiento. Por consiguiente, se propone que todas aquellas miradas, configuraciones y abordajes de la literatura en la escuela deben ser situadas por diferentes estrategias de acercamiento del estudiante con el texto, del estudiante con la vida, del estudiante y su lectura; de ahí que, la presencia de la literatura en la escuela no busca aprendizajes lingüísticos ni preparar a los alumnos como analistas de textos, sino que pretende formar lectores literarios autosuficientes, lectores habituales que lean dentro y fuera de la escuela y no solamente para cumplir con una tarea escolar o buscar una información.

Según esta investigación, la pedagogía de la literatura obedece a la necesidad de consolidar una tradición lectora en los estudiantes, a partir de la generación de procesos sistematizados que aportan al desarrollo del gusto por la lectura, es decir, al placer de leer poemas, novelas, cuentos y otros productos que los incentivan hacia la creación literaria, que llenan de significado su experiencia vital de lectura, permitiéndoles a su vez, enriquecer su dimensión humana, su visión de mundo y su concepción social. Todo ello a través de la expresión propia potenciada por la estética del lenguaje, Prust, (1995), citado por Pérez (2014), afirma que: “Cada lector es, cuando lee, el propio lector de sí mismo” (p.86).

Desde esta perspectiva en cuanto a la función de la lectura en la escuela, esta investigación postula que la literatura si se enseña, se debe a una enseñanza desligada de la transmisión de información enciclopedista e historicista sobre autores, movimientos, obras, fechas; distanciada a su vez de una enseñanza que se reduce a unas fórmulas analíticas preestablecidas. A la hora de hablar de la enseñanza de la literatura, se remite a la apuesta por la formación literaria de los estudiantes, lo que implica formar para apreciar e interpretar la obra literaria. Por esta razón, la formación integral de la persona debe ir sumergida en el acompañamiento de la institución, al ser un espacio que brinda la posibilidad de acceso al aprendizaje y al amor por el discurso literario.

En cuanto a los modos de acercamiento a la literatura, el autor postula que en las instituciones existen diversidad de prácticas y dicha diversidad tiene mucho que ver en la forma en cómo el docente asume su mirada sobre la enseñanza de la literatura. Una de las estrategias más sensatas para que el estudiante tenga una mayor comprensión es leer materiales diferentes a la obra, esto se refiere al acercamiento a datos de autores, películas, poemas o asuntos relacionados que den un abrebocas del tema a tratar.

En el municipio donde se realizó la investigación, se encontró que las prácticas de enseñanza no son homogéneas y, por tanto, hay que hablar de diversidad de prácticas, lo que se convierte en una cuestión trascendental para la enseñanza de la literatura, gracias a que en ese tejido se reúnen múltiples voces; los docentes y estudiantes con sus saberes y experiencias.

Esta investigación permite aproximarse a las maneras de abordar la literatura en la escuela, particularmente desde la reflexión en torno a cómo se ha llevado el hecho literario a las aulas antioqueñas, desde diferentes paradigmas y teorías literarias. Al mismo tiempo, se plantea que la literatura debe ser una expresión artística de fácil entendimiento, en la medida que permite establecer como lectores una relación con el mundo propio y con otros mundos posibles presentes en la ficción.

No obstante, Pérez (2014) indica que el problema no radica en abordar la literatura como un acontecimiento histórico o por períodos, que puede resultar aburrido para los estudiantes; el problema apunta sobre todo al nivel de conciencia del docente, a la intencionalidad, a los sentidos que persigue en su figura mediadora al proponer ciertas obras, porque si el educador tiene la creencia de que estudiar la literatura por periodos vuelve al lector crítico y dicha concepción le ha dado resultados, puede decirse que se traduce en una manera eficaz de enseñarla, pero si por el contrario, actúa en esta dirección porque considera que no hay otra manera distinta de hacer acceder al estudiante a este discurso literario, será difícil que consiga despertar un gusto por la lectura en sus estudiantes. En este punto, es conveniente hacer un pare y reflexionar sobre otras formas de enseñanza para poder despertar la curiosidad y configurar preferencias lectoras en el educando.

Por último, encontramos un antecedente en el cual se destacan la autonomía y la lectura como ejes fundamentales en el complemento de una formación pedagógica y subjetiva, en la investigación de Cano (2016), titulada *De la promoción de lectura al desarrollo de la autonomía: una sistematización de experiencia*. Este autor señala que, en espacios de promoción de lectura, muchos jóvenes al inscribirse en un proceso de formación desde la lectura no buscan mejorar ni incrementar su habilidad lectora, sino conseguir un espacio social donde poder expresarse y ganar aceptación. En este sentido, los jóvenes logran aprendizajes que no son valorados desde lo técnico o científico, sino que están orientados a contribuir a su crecimiento personal, a partir del descubrimiento de otras formas de comprender y asimilar la vida, tanto desde aspectos sociales como individuales.

La sistematización que realiza Cano (2016) conlleva aspectos conceptuales de la psicología fenomenológica y de la lectura, permitiendo entender la relación experiencial que los jóvenes tienen con la lectura, con el contexto social, con la vida misma, entre otras relaciones propias del individuo hacia sí mismo. Por lo que se plantea conocer los aportes de los procesos literarios en la fundación Ratón de Biblioteca, basados en el desarrollo de la autonomía de los participantes; enfatizando en los sentires acerca de las experiencias, y reconociendo que la autonomía es la posibilidad de pronunciar ideas y emociones de manera libre y voluntaria, como también la de elegir las propias experiencias de vida.

Teniendo en cuenta lo anterior, en la investigación de Cano (2016) se ponen de relieve los conceptos de lectura y autonomía, ambos desde los postulados de Pètit (2013) y Larrosa (1998) quienes distinguen dos tipos de lectura: una que sirve para acceder al conocimiento, discernir sobre los acontecimientos del mundo que rodea al lector y la otra sobre las reflexiones que suscita la lectura sobre el propio mundo del lector. Muchos de los escritores, muestran el camino para perfilar la subjetividad, ayudando a nombrar los estados de ánimo por los que en algún momento pasan los sujetos y gracias a sus historias, escriben la suya.

Por otra parte, tenemos la autonomía como la capacidad que tiene cada sujeto de estipular las reglas de conducta para sí mismo, también como la posibilidad de expresarse libremente, de tomar decisiones y de elegir, en otras palabras, de hacer consciente la propia vida, puesto que la autonomía refiere libertad, responsabilidad. Cabe mencionar en este punto lo que el autor denomina como “el proceso de cambio”, este proceso de cambio no necesariamente está ligado a lo que leemos con cada autor, pues los libros tienen elementos que ilustran lo que puede ser la vida, son simples especulaciones de lo que muchos de los escritores entienden por el vivir, y es esa experiencia lo que los impulsa a lo que hoy conocemos como las grandes obras maestras. Sin embargo, esto no es suficiente para que la persona cambie, ya que es la realidad misma la que obliga a decidir. El libro por sí mismo no permite al lector un cambio instantáneo. Para que algo ocurra, en el sí mismo del lector, la persona debe elegir cambiar, elegir ser él mismo.

Al respecto, es preciso plantear que el proceso de construcción de la autonomía mediante la lectura es un continuo de experiencias y vivencias que forjan criterio y hábitos de lectura, siempre y cuando haya autonomía de elección. De igual forma, existen diversas maneras en que los jóvenes pueden desarrollar la autonomía a través de un proceso de lectura.

Esta investigación permite apreciar lo subjetivo en la lectura, para replantear las interacciones con los estudiantes durante el proceso de mediación de lectura y en las formas de trabajar con los textos en las aulas, otorga elementos como la lectura para el camino hacia sí mismos y proporciona interrogantes importantes a tener en cuenta como la función de la lectura en nuestras vidas.

No obstante, es necesario precisar que no son los libros, ni los mediadores de lectura los que indican a los jóvenes cómo vivir; son ellos mismos los que se dan cuenta de cómo van viviendo. Partamos de la idea de que cuando abrimos nuestra mente, miramos nuevas formas de afrontar la realidad y ver con otros ojos lo que la vida puede ofrecer. Asimismo, ocurre en el encuentro con la lectura, con las realidades propuestas en los textos, con los mundos ficcionales que ofrece el discurso literario que permiten, en cierta medida, una identificación de las experiencias vitales del lector con los sucesos y personajes plasmados en los libros.

Para que los jóvenes experimenten en la interacción entre texto y lector una cercanía con sus realidades, deben propiciarse cambios genuinos en las metodologías de enseñanza, que privilegien tanto las lecturas técnicas, como lecturas que atiendan a los intereses de los jóvenes.

Finalmente, una de las funciones de la literatura consiste en reorientar el pensamiento del lector y proporcionarle herramientas para que cuestione el lenguaje trivial y fosilizado y al mismo tiempo, reformule las convenciones preestablecidas de cómo debe percibir el mundo y actuar en sociedad.

2. Justificación

En el proceso de enseñanza y aprendizaje es fundamental concebir a la lectura como una actividad central que hace parte de la formación académica, social y laboral, de manera predominante en los individuos, es por ello que, la presente investigación tiene como propósito indagar acerca de la importancia en la adquisición de hábitos lectores.

Así pues, para que haya una formación lectora por parte de los jóvenes es de gran importancia la adquisición de un hábito, este no necesariamente está relacionado con las lecturas que las instituciones educativas proponen, puesto que se deben iniciar a muy temprana edad independientemente de la tipología textual, de las lecturas o los modos de leer y no solo como artefacto posibilitador para fomentar un pensar reflexivo y una apertura pedagógica cognitiva; más allá de este trascender, la lectura le deben generar al individuo un disfrute que está directamente relacionado con la familiaridad de la lengua escrita sin que se convierta en una práctica obligada, sino transmitida a través de la motivación, el ejemplo y la interacción.

Generalmente, cuando no se cuenta con un hábito de lectura constituido a temprana edad existe en el joven un enajenamiento que crea una barrera impidiendo la exploración de los textos, lo que a largo plazo se transforma en desinterés por la lectura que influye en el bajo rendimiento escolar, léxico pobre, dificultad para entender, sintetizar, reconocer ideas centrales y analizar los textos, como la falta de comprensión de las temáticas en las diferentes asignaturas, lo que conlleva a una baja autoestima por parte de los jóvenes afectando su desarrollo académico y social. Como lo explican Salazar y Ponce (1999):

La operación cardinal de la lectura, su esencia, es la construcción del sentido, y esta solo es posible en el marco de un encuentro personal e íntimo del individuo con el cuerpo textual. Encuentro que se caracteriza por la interacción entre el mundo afectivo y cognitivo del lector y el mundo del autor, plasmado en las estructuras del texto y que propone elementos de una comprensión potencial. Como resultado de esta interacción, el lector, asume un rol activo, descubre y elabora respuestas, formula nuevas preguntas, acepta, disiente o simplemente ignora; esto es, construye el sentido de los mensajes, el sentido válido para sí (p.2).

En la sociedad actual, los niños y jóvenes no lectores o pocos lectores, presentan dificultades a la hora de fundamentar las ideas o su punto de vista, debido a que tienen falencias en cuanto a la lectura inferencial y crítica de su propio contexto, por esta razón, las implicaciones de

la lectura de cuentos policiales en este desarrollo de la capacidad de adquirir el hábito lector está instaurada en el aporte que genera esta literatura a la construcción del razonamiento crítico, analítico, de deducción y de observación en los jóvenes, llevándolos a una lectura que les proporciona no solo goce, misterio y curiosidad, sino también el fortalecimiento del criterio analítico relacionado con los niveles de lectura, es decir, leyendo este tipo de literatura los jóvenes pueden llegar a fortalecer la capacidad de comprensión traspasando la barrera de la lectura literal e inferencial, en las que constantemente insiste la escuela.

Por otra parte, es importante evidenciar la identificación de los hábitos lectores que se pueden observar en los jóvenes, pues sí bien, no leen literatura, están en constante interacción con otras lecturas como: columnas de opinión, noticias, redes sociales, etc., es decir, los jóvenes tienen otros procesos de lectura que no necesariamente son los de la literatura, pero que aún obedece a la lengua escrita; tampoco se trata de que todos los jóvenes tengan el mismo proceso lector.

En este sentido, la identificación del proceso lector de los estudiantes permite aportar bases para implementar una lectura guiada con sentido e intencionalidad, partiendo desde el interés de cada uno y poniendo en relevancia estos principios de verdad, o sea, una identificación con hechos que ellos hayan vivido o presenciado, permitiendo un cambio de perspectiva al modificar el texto descontextualizado y desincorporado, con la excusa de que es literatura y debe leerse de manera obligatoria, sino propiciando un plan lector a partir de los gustos del estudiante; permitiendo a la vez una mayor variación de géneros literarios dentro de las clases lo que potencia el debate, amplía el discurso, genera nuevas perspectivas.

Es así que, esta investigación aporta estrategias para que los docentes puedan generar planes lectores a partir de los intereses de los estudiantes como una forma de potenciar los hábitos lectores, comprendiendo que la literatura va más allá de su instrumentalización pedagógica al potenciar los procesos lectores a largo plazo.

Por su parte, el docente como mediador del proceso debe posibilitar el acercamiento del estudiante a la lectura en algún momento, que no sienta rechazo por el libro, potencializar los hábitos lectores y que pueda leer de manera comprensiva, dinamizando el currículo a partir de transformaciones de orden metodológico y textual.

3. Objetivos

3.1. Objetivo general

Fortalecer los hábitos de lectura en los estudiantes de la nocturna (CLEI IV) de la institución Educativa Eduardo Fernández Botero del municipio de Amalfi, Antioquia a partir del cuento policial juvenil.

3.2. Objetivos específicos

- Identificar fortalezas y debilidades que presentan los estudiantes en cuanto a los hábitos lectores mediante una bitácora de lecturas
- Diseñar e implementar prácticas de enseñanza, que fortalezcan la formación literaria de los estudiantes a partir de la Literatura Infantil y Juvenil mediante el género policiaco
- Cualificar el perfil lector de los estudiantes, mediante actividades que promuevan cambios en los hábitos y en los procesos lectores

4. Marco teórico

En este capítulo se abordarán las principales categorías que orientan esta investigación: literatura infantil y juvenil, hábitos lectores y comportamiento lector. Se explorarán varias perspectivas tanto de autores nacionales como internacionales que han posado su mirada en asuntos importantes para la didáctica de la lengua y la literatura y en especial para el campo de investigación de la LIJ.

Es necesario que, para abordar las anteriores categorías con las respectivas tesis de los autores, se realice una contextualización del concepto de literatura. En este sentido, se toma como punto de partida la noción que tienen Borja et al. (2010), quienes dicen que “la literatura es un entrecruzamiento de múltiples elementos, que ejercen fuertes presiones en la valoración de las obras, de su circulación, de su poder en la construcción de imaginarios, de la influencia en la formación de los sujetos” (p.158). Además, plantean que sin importar cuáles sean sus orígenes y particularidades ha sido, es y será siempre una forma de representar la realidad, en la que se mezclan acontecimientos de este mundo con hechos o situaciones fantásticas.

Teresa Colomer en sus postulaciones sobre *La evolución de la enseñanza literaria* (2002) afirma que cuando la literatura entra en el campo de la representación social y participa en las formas de institucionalizar la cultura de manera colectiva, los cambios en los mecanismos de producción cultural terminan indicando cuál es la función social de la literatura en la educación, lo que a su vez permea los objetivos de enseñanza y las prácticas de aula de los docentes. También enfatiza en que es en el aula donde se crean buenos lectores, donde se hace tangible el valor de la literatura y la apertura de nuevas concepciones en el cuerpo docente para poder facilitar esta práctica sociocultural de la lectura literaria.

Borja et al. (2010) también amplían la mirada sobre la transformación que ha tenido la literatura como manifestación artística a través del tiempo afirmando que:

[...] ha dejado de ser una entidad cerrada en sí misma y su definición y valoración son abordadas, hoy, desde el amplio y complejo problema de la lectura y desde los procesos ideológicos, los ámbitos de su recepción, los poderes discursivos que evidencian una constante fluctuación y revaloración de los textos, dependiendo de los contextos en los que ellos circulan. (pp.159-160)

De esta manera, lo que antes era considerado como el canon valorativo de la literatura, que la posiciona como un ente sistemático y centralizado, hoy en día la ha situado en una discusión más

amplia, que entraría a concebirla atendiendo a factores sociales que se plasman en ella y que también rodean su proceso de producción. La advertencia que hacen Borja et al. (2010) respecto a la descentralización de la literatura y a la ampliación de los estudios literarios que superan el análisis de los textos, radica principalmente en el sistema cultural que hace parte de las obras literarias. Así pues, desde esta perspectiva los estudios sobre la literatura tienden a volverse estudios culturales, cuyos puntos de partida permiten la emergencia de nuevos géneros y expresiones.

Por lo anterior y según lo planteado por estos teóricos se reconoce que existen diversas nociones sobre lo literario, asimismo, diferentes posibilidades de abordar las investigaciones sobre el tema. En el caso particular de esta investigación se presenta el abanico de concepciones que facilitan la comprensión de la mirada desde las prácticas en el aula de la nocturna a partir de la LIJ y en especial de los cuentos policiales.

4.1. Literatura infantil y juvenil: un concepto que reviste complejidad en su definición

El rol que cumple esta manifestación literaria es inquietante, por el hecho de que diversos autores la han identificado como una literatura engañosa y sin sentido; Estos planteamientos lo ha expuesto Sánchez (1972), comentando que no cumple con las expectativas planteadas por la verdadera literatura, que es aquella que no es manipulada o tergiversada. Sin embargo, más adelante se abordará y profundizará sobre estas perspectivas de la LIJ. Muchos otros la describen como aquella pieza fundamental para la evolución cognitiva del infante y del joven, como lo hace Borja et. al (2010), por lo que para definirla recurren a la evolución histórica del sujeto “niño”. En su investigación *Estudios de Literatura Colombiana. Los conceptos de literatura infantil y juvenil, su periodización y canon como problemas de la literatura colombiana* Borja et. al (2010), donde explican qué son las experiencias que el hombre recorre en su infancia, las que son plasmadas en los libros a la hora de destinarlas a un público infantil o juvenil (p.158). Estos investigadores nacionales se acogen a la definición de LIJ establecida por Cervera (1991), quien concibe como literatura infantil:

Todas aquellas manifestaciones y actividades que tienen como base la palabra con finalidad artística o lúdica, y que interesen al niño, o toda producción que tiene como vehículo la

palabra con un interés creativo y, de la misma manera, como destinatario a los niños. (p.157).

En este sentido se puede retomar lo que dice Chambers (1990) citado por Manresa (2010), sobre la concepción de los lectores jóvenes quienes “quieren que el libro se adapte a ellos, tienden a preferir que el autor los tome como ellos son, en lugar de ellos tomar el libro como se les presenta” (p.35).

Para Cervera (1991) por su parte es importante tener en cuenta las palabras del escritor alemán Michael Ende quien consideraba que no existen los temas infantiles y los temas adultos, sino “distintas maneras de contar” (p.165). Esto quiere decir, que cuando se hace una destinación y una búsqueda respecto a lo que se debe o no ilustrar y enseñar, ambas etapas tienen igual nivel de importancia para la vida misma y para el ejercicio de la escritura literaria.

Baudelot, Cartier y Detrez (1999 citados por Manresa 2010) aseguran que, para buena parte de los jóvenes, la calidad de los textos es apreciada a partir de las categorías de percepción éticas y prácticas:

Lo que cuenta es leer para hacer algo con la lectura: buscar una información, incorporar una experiencia, divertirse, etc. En este caso, el recuerdo de la lectura es muy débil: ni el título ni el autor se conservan en la memoria. El texto es un simple soporte, el pretexto de la lectura. (p.35)

Por su parte, Gloria Rodríguez (s.f), citada por Orozco et al (2014):

[...]reconocida en el ámbito de las bibliotecas públicas, opina como Silvia Castrillón que en Colombia aún no se puede hablar de una literatura infantil y juvenil pues, según ella, una literatura necesita lectores para existir y desarrollarse, y los niños y jóvenes tienen una relación muy problemática con los libros y la lectura (pp. 164-165).

Por consiguiente, la intención es profundizar en los conceptos de aquellos postulados, no sin antes responder la siguiente pregunta: ¿Qué significado tiene el concepto infantil y juvenil para estos teóricos?

Las primeras referencias que aluden a producciones literarias infantiles y juveniles suelen relegar al espacio de las remembranzas que autores hacen de su infancia en textos poéticos o narrativos, en otros casos se ha hecho visible la elección de obras en las cuales el receptor niño o joven aparece de manera clara en el libro.

Retomando a Juan Cervera, ensayista y escritor español, quien en su investigación *En torno a la Literatura Infantil* (1991) concibe al niño no como un simple destinatario pasivo, sino como un protagonista activo en el interior de la literatura, como lector, lo cual evidencia sus estrechos vínculos con la cultura, además sostiene que “No se trata ahora por tanto de aproximar al niño a la literatura, bien cultural, preexistente y ajeno a él, sino proporcionarle una literatura, la infantil, cuyo objetivo específico sea ayudarlo a encontrar respuestas a sus necesidades” (p.162).

Por su parte, Teresa Colomer (2002), importante investigadora también española, ratifica en su texto investigativo *La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora* la importancia de la literatura en el proceso de construcción, transformaciones y experimentación del sujeto, como elemento fundamental de la sociedad (p.15), afirma que lo primero que debe hacerse es pensar para qué sirve la literatura infantil. A partir de esta pregunta Colomer (2002) establece que ella cumple tres funciones principales:

[...] iniciar el acceso a la representación de la realidad ofrecida a través de la literatura y compartida por una sociedad determinada; desarrollar el aprendizaje de las formas narrativas, poéticas y dramáticas a través de las que se vehicula el discurso literario; y ofrecer una representación articulada del mundo que sirve como instrumento de socialización de las nuevas generaciones. (p.15).

Estos planteamientos revelan el apoyo existente respecto a la LIJ. Borja et al. (2010) indican que, desde la diversidad existían argumentos en contra sobre la existencia de este tipo de literatura. Frente a esto Cervera (1991) da respuesta con algunas formulaciones sobre las particularidades de la LIJ.

4.1.1. Complejidades en torno a la literatura infantil.

Juan Cervera (1991) postula una mirada desde la pedagogía crítica, haciendo referencia a la forma en cómo se ha venido presentando la literatura infantil en las aulas de clase y las diversas posturas de quienes debaten sobre si debe o no existir dicha literatura.

El autor pone en evidencia la postura contradictoria de otros autores acerca de su tesis, apoyándose en la noción de que no todo lo leído es literatura, además de que esta no puede estar dividida, negando así, la necesidad de introducir en su seno clasificaciones.

Por otro lado, Sánchez (1972) citado por Cervera (1991), ofrece pistas de por qué hay que refutar la literatura infantil, cuando plantea que:

No existe, con lo cual se abunda en la postura de quienes creen que no hay más que una literatura que, a lo más, puede dividirse en buena y mala. Por ello cualquier otra clasificación es falsa y extraña con propósitos manipuladores (p.160). En esta literatura única el niño buscará y encontrará las producciones que le gusten y le convengan.

No obstante, Cervera, (1991) “parece ignorar la existencia de una amplia gama de producciones literarias cuya característica es precisamente tener al niño como destinatario y servir a sus necesidades íntimas desde supuestos psicopedagógicos” (p.158). En muchas ocasiones no se puede negar que una parte de la LIJ, tiene esta tendencia a adentrarse en la literatura canónica y sistematizada, sobre todo entre la literatura juvenil.

Desde este punto, surge otra de las nociones que desarrolla Cervera en su investigación y es la que se denomina “literatura ganada por el niño, o sea aquella que no fue escrita para él, pero él se la ha apropiado” (p.160), a partir de la experiencia que va adquiriendo en el mundo.

Diez y Cubells (1973) citados por Cervera (1991), presentan un argumento primordial en defensa de la LIJ diciendo que: “Aunque a veces se haya puesto en duda la existencia de la literatura infantil, ésta se nos ofrece como un hecho indiscutible y en crecimiento, a juzgar por la infinidad de libros que se publican bajos sus auspicios” (p.159) Igualmente, estos autores lanzan una crítica respecto al sistema de comercialización que se le ha brindado a esta manifestación literaria “Está además en un momento muy interesante desde el punto de vista de desarrollo, influencias de intereses, variedad de orientaciones y de aportaciones, que muy bien permite decir que se encuentra en una encrucijada” (p.159). Sobre este asunto Cervera pone en entredicho el desarrollo acelerado de la LIJ, desde el punto de vista del mercado, es decir, se reconoce como un punto a favor que haya expansión y reconocimiento de esta literatura, pero se cuestiona el desenfreno de publicar cualquier cosa como si fuera buena.

Esto no solo hace referencia a la importancia presente para poder hablar de literatura infantil y poder darle el estatus que se merece, Nobile (1992, p.45) subraya que “la dificultad de estas denominaciones no es sólo su concepción de literatura, sino que son aquellas que tocan las edades como punto de partida, es problemático establecer hasta dónde va una etapa y dónde empieza la siguiente” (p.163).

Argumenta que no solamente se trataría de la literatura que los adultos escriben para los niños de determinadas edades establecidas rigurosamente, sino de la literatura que los mismos niños deciden que es conveniente para ellos de acuerdo con los temas, los problemas y los tratamientos del lenguaje que se hacen en las obras (pp.163-164). Propone que se asuma como literatura en este ámbito de “edad evolutiva” –citando a Bernardinis– “Todo lo que ha sido y es oído y leído por los niños y jóvenes... todo lo que ha sido y es narrado expresamente para ser oído y leído por los niños y jóvenes como interlocutores activos” (Nobile, 1992, p.47, citado por Borja et al., 2010, pp. 163-164).

Todas las experiencias que son narradas y escuchadas por el infante son transformadas en apropiaciones de este momento específico a la hora de recordarle situaciones; mientras se le narra al niño él asemeja las vivencias de su cotidianidad, por ejemplo, al narrarle a un niño que el lobo fue a la tienda y compró un aceite, el niño asemeja las vivencias en su hogar porque se transportan en el imaginario colectivo, pues por medio de las narraciones se hace una manifestación de la realidad, por asemejar similitudes o vivencias experimentadas.

Por otro lado, Cervera (1991) rescata la figura del mediador en esa “pedagogización” mostrando que: “Su finalidad es servir a las necesidades personales del niño y no necesariamente a las de la sociedad o de los planes de estudio, como sucede con los libros de texto.” (p.158). Expone también en lo concerniente a esta configuración del sujeto que media:

[...] las dificultades surgen del grado de dirigismo y de quien lo ejerza, pues lógicamente toda literatura dirigida puede ser manipulada. Si es un dirigismo simplemente técnico, como el que practican las editoriales en el mundo libre en busca de la adecuación de la literatura al niño, los riesgos son menores (p.158).

En este sentido, puede decirse que simplemente consideran esos textos como un objeto más para la satisfacción del mercado, y no para brindar un conocimiento verdadero, para entrar en discusión respecto a una práctica que para (Cervera, 1991) es una manipulación bien intencionada llamada “literatura instrumentalizada”.

4.1.2. Instrumentalización

En el transcurso de este capítulo, hemos comprendido que, a raíz de las fuertes postulaciones se concibe que existe una literatura especializada para los niños y que es creada principalmente para las respuestas a la sociedad sobre casos específicos como lo es la población

infantil o juvenil. Se ejerce preferentemente por contacto, aprovechando su potencial lúdico, sin explicación y sin instrumentalización.

Cervera (1991) pretende dar una mirada respecto a este concepto, definiéndolo como el atentado a la verdadera naturaleza de la LIJ, oponiendo algunos reparos más por el riesgo de desvanecer los principales objetivos de esta literatura y por sus procedimientos didácticos. En el caso de imponerse la LIJ instrumentalizada surgiría una crisis de la literatura de creación para los niños, los autores quedarían desplazados por equipos técnicos de producción, abundarían más los libros didácticos que los libros con respuesta y la LIJ quedaría ahogada por la industria (Cervera, 1991, p.167). En la actualidad muchas de las afirmaciones expuestas se han transformado en realidades; es esa pedagogía normalista e instrumentalizada la que está deshaciendo los caminos que a este tipo de literatura le costó construir.

El autor también expresa que cuando se desarrolla la literatura creada para los niños, no se está haciendo una invasión en su tiempo libre, porque esta misma tiende a tener la posibilidad de liberar al sujeto. Por otro lado, dice que la expansión de la literatura instrumentalizada comportaría la invasión del tiempo de ocio por la escuela (p.161), es decir, se iría en contra de la tendencia pedagógica actual que favorece la incursión de lo lúdico en la escuela y no al revés.

Comprometiendo el riesgo de romper los lazos comunicativos entre el docente y el educando, rompiendo las experiencias sensibles desde la realidad de la verdadera literatura infantil, Cabo (1986) citado por Cervera (1991), emite el siguiente juicio:

[...] hoy no existe niño que no haya leído un buen número de Teos, Nicos, Anas... y otros nombres igualmente exóticos...de álbumes carentes de imaginación, ramplones, y en su mayor parte horrorosamente ilustrados. Esta plaga cuenta además con el beneplácito de la mayoría de los maestros, quienes creen que estos libros son didácticos, (pp.161-162)

Es preocupante evidenciar cómo el docente se apoya en aquellos planteamientos, utilizando mecanismos educativos sin eficiencia, cuando recae sobre sus hombros la función de educar hacia la crítica y el cuestionamiento, convirtiéndose en un facilitador a la hora de ilustrar e inculcar un hábito lector en el infante desde la literatura instrumentalizada. Desde esta perspectiva debemos hablar más de libros que de literatura, pues muchos de los personajes que aparecen en ellos suelen protagonizar historias en serie en las que cambian de escenarios o de aventura y en otros casos la preferencia está en la selección de textos que trabajan aspectos gramaticales más que literarios. Es notorio que en todas estas producciones predomina la intención didáctica sobre la literaria, la

creatividad es mínima en tanto toman el esquema de la literatura y lo aplican a varios temas particulares que se convierten paulatinamente en centros de interés.

Al ver esta postulación respecto al concepto de instrumentalización queda claro que Juan Cervera está en contra y cree que sería un atropello acercarse al público infantil y juvenil de esta manera al lenguaje literario.

Yubero y Larrañaga, 2010) en su investigación *El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños*, hablan sobre este concepto tan decisivo a la hora de generar un cambio en el infante. Al analizar sus postulados y mirándolo desde la pedagogía crítica, estos autores están a favor de los planteamientos de Cervera. Para ellos, la literatura instrumentalizada emerge de una pequeña parte de la discusión que se estaba realizando dentro de la investigación, cuando se extrajeron los resultados.

De esta manera, ambos autores notaron que en las campañas de promoción de lectura era recurrente la inclinación hacia la lectura como instrumento para aprender, lo que conlleva a que el niño tome distancia de la lectura como actividad placentera y la delega al tiempo que se dedica en el colegio y al estudio, lo que no facilita el desarrollo del hábito lector (Yubero y Larrañaga, 2010)

También comentan que esta concepción instrumentalizada en la que se privilegia “leer para aprender” es muy apetecida a la hora de ser puesta en práctica y muchos de los colegios la emplean; allí radica el problema, en la medida que la práctica de esta literatura resulta compleja porque se le está privando al niño o al joven de vivir en libertad, además de que no se le permite ser creativo.

Respecto a esta situación lo que plantean Yubero y Larrañaga es propiciar la motivación intrínseca entre lectores y no lectores, con el fin de desarrollar la voluntad de leer en contextos no formales, ya que la lectura por obligación no lleva directamente a desarrollar un gusto por ella y la más grande desmotivación que existe es la relacionada con la lectura se genera por los malos encuentros con los libros y las lecturas no deseadas. Paralelamente, la lectura forzosa que se hace en oposición a la voluntad del lector, puede ocasionar una actitud de aversión hacia la lectura y sobre todo cuando al estudiante se le valora por esa relación que entabla con ella.

Algo similar plantea Cervera (1991) sobre el tratamiento que se le otorga a esta instrumentalización didáctica, pues este afirma que es común que se le perdonen todos los riesgos e intromisiones con la excusa de la construcción de lectores y sosteniendo que el propósito es uno: la promoción de la lectura. En otras palabras, los medios son justificados sin examinar su ortodoxia educativa.

En este sentido, Merlo (1976), citado por Cervera (1991) rechaza la visión moralista que se le atribuye a la LIJ y a sus obras, cuando se dice que “deben servir para instruir, educar o moralizar”. Sino que debían ser una experiencia para la transmutación del niño” (p.162).

Yubero y Larrañaga, ponen de relieve otro asunto primordial a la hora de planificar la lectura como la necesidad de diseñar una ruta y una selección de textos con criterios bien definidos según el beneficio de los lectores y de sus hábitos, porque como lo expresan ambos es muy probable que se “fracase” en el desarrollo eficaz de un hábito lector o en la consolidación de un comportamiento lector. En este punto valdría la pena señalar que el sistema educativo en ocasiones no exige un plan lector a las instituciones y tampoco da formaciones sólidas respecto a la configuración curricular en lo que a la lectura y la literatura respecta. Lo anterior revela que dicho sistema aún posee una visión de carácter alfabetizador e instrumentalizador de la lectura, con lo que el infante no desarrolla su capacidad crítica y una mejor selección de la información a la que tiene acceso:

Aunque esta visión es relevante, también debemos tratar de conseguir que los niños no solo le concedan un valor instrumental a la lectura, sino que le concedan también un valor lúdico. El objetivo es leer para disfrutar de la lectura como actividad intrínsecamente reforzadora, con una meta inmediata en la propia acción, con el objetivo de conseguir el hábito lector a medio plazo. (Yubero y Larrañaga, 2010, p.17).

El acercamiento a la lectura no debe ser brusco o exasperante, debe ser delicado y con sentido, además, no suele producirse de forma espontánea y, por este motivo se debe construir un contexto que posibilite el encuentro. Es bien sabido, que los argumentos anteriores dan un panorama de por qué no está del todo bien la práctica de la instrumentalización, además de que esa experiencia del intercambio entre lectores, textos y contextos en gran parte está en manos de los educadores, cuyo objetivo del estudio, tratamiento e incorporación de literaturas como la LIJ debería orientarse por la contribución al análisis, el desarrollo, el fomento y la actualización de obras, formatos, modos de leer y de interpretar.

4.2. Hábitos lectores: un proceso a largo plazo

Gracias a la irrupción masiva de los medios de comunicación y a la tecnología en la vida de los individuos se presenta un alto contacto con la lectura, con los libros y los diversos medios que generan la necesidad de estar leyendo desde muy temprana edad códigos y símbolos

relacionados con el contexto familiar, cultural y social, en el que se desarrollan los aprendizajes y procesos formativos, Colomer (1997) argumenta la importancia de concebir al estudiante como poseedor de conocimientos lectores, incluso cuando apenas comienza su escolaridad:

[...] ya no podemos entender la lectura como un aprendizaje restringido a los primeros niveles de escolaridad y centrado, simplemente en las habilidades de decodificación. El proceso es un continuo que empieza antes de la escolarización, puesto que a través de la presencia social del escrito los niños y niñas llegan a la escuela con muchos conocimientos sobre el tema (párr.7).

Sin embargo, esta proliferación de la información que se consume de forma consciente e inconsciente no presenta una amplitud, fortalecimiento, interés, ni aproximación reiterada y concisa en los procesos lectores de los estudiantes, ni en la formación de un hábito lector. Es decir, no existe en este proceso de decodificación mecánica una reflexión de apertura a las posibilidades que brinda el acercamiento a la lectura literaria, por lo tanto, para que se adquiera el hábito de lectura debe haber un grado de libertad, sobre esto Michele Pètit (2006), afirma que: “En el corazón de cualquier lectura no obligada, quizás haya una búsqueda, un poco transgresora, de algún secreto, en este sentido los adolescentes no difieren de los niños o los adultos” (p.12).

Pues si bien, muchos de ellos leen de diversas temáticas, medios y modos, el desinterés por la lectura, en particular por los textos académicos se hace una realidad innegable, esto es, la lectura les resulta desmotivadora, ya sea porque es impuesta, por la imposibilidad del docente a la hora de presentarla atractiva en las aulas de clase o por la falta de familiaridad con los libros en su entorno inmediato, al respecto Yubero y Larrañaga (2010) postulan que:

Seguramente, muchos lectores adultos lo son gracias a algún maestro o maestra que encontraron en su paso por la escuela, porque el papel de los maestros es incuestionable en la formación de los niños que, además, como hemos podido comprobar los perciben mayoritariamente como lectores y amantes de la lectura (p.17).

Mireia Manresa en su investigación denominada *El hábito lector a través de la voz adolescente: de la vida al texto* (2010), afirma al respecto sobre los hábitos de lectura que, hay un fuerte choque en la modernidad por la disminución de la actividad lectora en la adolescencia, esto ha creado una urgencia por expandir los hábitos lectores de la sociedad. Dice, además, que no basta simplemente con aumentar el número de textos leídos en la escuela, sino atender a otras dimensiones que los hábitos lectores implican, como la capacidad de caracterizar los tipos de

textos, la contextualización de las lecturas en relación con las experiencias lectoras y la comprensión global de los mismos.

De igual forma, Colomer (1997) plantea la importancia de la comprensión lectora y su enseñanza como un mecanismo de interés social, familiar y escolar que posibilita ampliar las interpretaciones textuales con sentido e intencionadas en una realidad objetiva.

Ambas autoras postulan las interpretaciones de la lectura a partir de una perspectiva sociocultural, donde se debe apuntar no solo a comprender la realidad contextual de los estudiantes, sino también a entender las posibilidades diversas que tiene el texto literario.

Así pues, velando por un nuevo modelo de lectura interactiva y la programación de su enseñanza, Colomer (1997) menciona que existen tres factores fundamentales, los cuales influyen de manera directa en las posibilidades de la comprensión de la lectura: el lector, el texto y el contexto de lectura. El primero está fundamentado por los conocimientos que este posee en sentido amplio, todo lo que es y sabe acerca del mundo, como todo lo que hace para la comprensión textual; el segundo corresponde al texto, que está condicionado tanto a la intención del autor como a la organización del mensaje y a su contenido; el tercer factor abarca de manera amplia no solo las propias condiciones de lectura como las que estipula el lector, la intención, el interés por el texto, etc. Además, las que propicia el mismo entorno social, que en el caso de ser lectura escolar son las indicadas por el docente, lectura compartida, silenciosa o en voz alta; el tiempo destinado, etc. Estos elementos se deben tener en cuenta y velar por su compaginación en textos escolares:

La condición fundamental para una buena enseñanza de la lectura es la de otorgarle el sentido de práctica social y cultural que posee, de tal forma que los alumnos entiendan su aprendizaje como medio de ampliar las posibilidades de comunicación, fruición y acceso al conocimiento (p.10).

Esto se da porque se puede trabajar con un género específico y con lecturas intencionadas. Aunque en la investigación realizada no se construyó un plan lector para la institución, sí se determinó una ruta posible para el trabajo con la literatura, especialmente la LIJ, que abrió la posibilidad de desarrollar mejores procesos de lectura con estudiantes del CLEI IV. Así, se llegó a un perfilamiento de los procesos lectores según los intereses que los educandos concibieron como provechosos para comprender la finalidad de dicha lectura.

Hay que destacar la selectividad de la lectura, puesto que cada libro tiene un fin y un propósito que impulsa a fomentar visiones diversas sobre las obras y la misma lectura. Esta

preocupación ha llevado a los currículos de diversas instituciones educativas a crear estrategias para mejorar los hábitos lectores de los adolescentes, creando alternativas para aumentar el número de libros que lee cada alumno y la frecuencia que se refleja en la constancia con la que lo hace. Sobre estas decisiones hay que desarrollar una mirada aguda como lo expresa Manresa (2010):

Si la escuela se fija retos que vayan más allá del aumento en la capacidad de lectura, seguramente podrá optimizar el espacio y el tiempo dedicado a estas lecturas, y vincular la extensión social de la lectura con la formación de un lector literario sólido y crítico con lo que lee. En efecto, el desarrollo de un hábito lector consolidado no solo se basa en la cantidad de textos leídos, sino también en el grado de diversidad de estos (p.33)

De otro lado, es importante escuchar al lector cuando opina sobre los libros, porque esta acción, que muchos llamarían superficial, puede ofrecer indicios acerca del tipo de experiencias lectoras que tienen los jóvenes con los textos (Manresa, 2010). Si se entendiera aquella simple acción, y los educadores la tomaran en cuenta a la hora de poner en práctica las acciones didácticas, escuchando y dialogando con los jóvenes e incluso debatiendo, seguramente se podría entender más el comportamiento lector que se está inculcando en las instituciones educativas y así fomentar esta práctica tan esencial para el desarrollo cognitivo del infante y del adolescente, que se está perdiendo por el afán de querer instrumentalizar los aprendizajes que se les llevan al aula.

Por consiguiente, Yubero y Larrañaga (2010) indican que no se debe olvidar que para ser lector habitual es necesario valorar la lectura, que debe primar la voluntad y la actitud hacia la lectura, pues simplemente no basta con abrir el libro; leer no es simplemente abrir un libro y absorber información, sino que leer también impulsa el ejercicio interpretativo y un mejor criterio para utilizar la información que contienen dichos libros.

La lectura ha de formar parte del estilo de vida, entendiéndolo como un conjunto de conductas y hábitos cotidianos, basados en las preferencias y necesidades del individuo y en los que se reflejan los valores del contexto sociocultural. Por esta razón, Yubero y Larrañaga (2010, p.8) mencionan un concepto clave que son los valores, retomado en este trabajo investigativo, para desarrollar esta categoría de hábitos lectores.

4.2.1. Valores y lectura.

Para definir los valores y la lectura, Yubero y Larrañaga (2010) rescatan los postulados de Blonigen et al. (2008) quienes los consideran “creencias acerca de las formas específicas de

conducta, que son preferibles a nivel personal y social. Estos valores orientan las conductas, pero pueden modificarse dependiendo de la evolución psicológica y de las situaciones vitales del individuo”. (p.8).

En sociedades actuales el entorno cultural es el responsable de establecer normas sociales, preferencias y evaluaciones sobre lo que es mejor para los sujetos dentro de ese contexto específico. Por eso cuando se definen los hábitos lectores, es necesario hablar de la conducta encadenada a los valores, pues los sujetos no harán algo que su moral no les permita. La conducta individual es determinante, para que una persona se implique en el desarrollo de sus propios hábitos lectores. Normalmente, “es necesario que interprete la lectura como un hecho cultural relevante y no solo como una destreza instrumental de carácter individual”. (Yubero y Larrañaga, 2010, p.9).

Situando las palabras de estos autores en el contexto de las prácticas con los estudiantes de la nocturna en Amalfi, se puede decir que este trabajo de investigación también contempla la lectura desde su dimensión social y colectiva, puesto que la escuela es una de las instituciones a las que la sociedad le ha encargado la tarea de la formación de los lectores y por lo tanto, los valores, creencias o comportamientos que se promulgan en este espacio escolar atienden a los requerimientos de la comunidad donde está establecida (la escuela).

A raíz de lo anterior, es preciso que la sociedad otorgue un valor y un sentido de pertenencia por la lectura y por el libro como artefactos culturales que tienen voz y voto en la sociedad, en tanto que las consideraciones sobre dicho concepto (lectura) pasarán a formar parte del estilo de vida del educando, en una mayor o menor medida. Así pues, Yubero y Larrañaga (2010) añaden que es importante determinar si nuestra cultura considera la lectura y el comportamiento lector como una competencia social necesaria:

Parece evidente que leer no forma parte del estilo de vida normativo de nuestra cultura. Se entiende que cuando una persona se libera de las tareas obligatorias, lo que tiene que hacer para divertirse es salir, viajar, estar con los amigos, ver la televisión, conectarse a Internet, etcétera, y un sinnúmero de actividades, entre las que no suele encontrarse la lectura, o lo está de manera marginal (p.10).

Al mostrar los resultados de la socialización lectora, las investigaciones de los autores expuestos en este apartado confirman que los lectores se hacen en casa, con acompañantes lectores y con los padres como modelo. Aun así, el que los padres sean lectores no garantiza hijos lectores, pero es un buen paso en la configuración de sujetos lectores:

Los lectores frecuentes se encuentran, en unos porcentajes elevados, inmersos en contextos familiares lectores. Este hecho va a facilitar que se valore leer y que se descubra el gusto por la lectura. (Yubero y Larrañaga, 2010, p.16).

Al respecto, los resultados arrojados en dicha investigación indican que los sujetos que no leen o que son lectores ocasionales lo son porque no han descubierto el gusto por la lectura. En cuanto a los lectores no ocasionales se encuentran en una frontera entre el desarrollo de la afición y la no lectura. En este caso la relación e interacción que establezcan con la lectura y sus propios contextos lectores, harán que se decanten hacia un lado u otro de la tipología de lectores. Como recomendación sobre el trato hacia este grupo de lectores, los autores recomiendan a los mediadores centrar su atención en ellos para que se conviertan en lectores voluntarios, haciendo de la lectura una práctica continuada.

Leer más textos permite desmarcarse ligeramente de la lectura experiencial que relaciona las historias leídas con la vida del lector y poder valorar entonces los textos en sí mismos, según sus características. Manresa (2010), muestra a través de los datos, que este contacto permanente con los textos facilita la familiarización con sus elementos prototípicos y, por tanto, su consideración al momento de leer libros y opinar sobre ellos. Desde la perspectiva de esta autora, la formación lectora que se da paulatinamente con la construcción de los hábitos de lectura facilita el desarrollo de la competencia literaria, es decir, se pasa de una interpretación experiencial a una comprensión de los elementos constitutivos del texto literario, de su lenguaje, de su organización, sus límites y sus libertades.

4.2.2. El Placer lector.

Los jóvenes intentan reproducir los mismos patrones que rigen otras de sus actividades más habituales, es decir, aunque la lectura sea una actividad solitaria por definición, los jóvenes buscan que pueda ser compartida y se convierta en una actividad social donde la escuela debería propiciar, en todos sus niveles, esos espacios de lectura colectiva. (Manresa, 2010).

Esta autora dice que somos conscientes de que valorar los textos en relación con la vida personal o valorarlos en relación con los elementos propios del texto no es positivo ni negativo en sí mismo. Provocar la proyección del lector en el texto y la reflexión sobre la experiencia es una de las particularidades de la literatura. Sin embargo, poder referirse a los textos por medio de sus

características literarias es otra dimensión de la experiencia lectora que provoca un tipo de “placer” y en algunos casos, amplía la comprensión sobre los textos.

De esta manera, se podría situar el nivel de desarrollo del hábito de lectura de los estudiantes, al señalar que es necesario trascender del comentario en el que se dice todo el tiempo “me identifico con esto”, “a mí me pasó lo mismo”, “como a alguien que conozco eso que muestran ahí en el texto le pasó” al análisis y el disfrute del texto más avanzado, esto es, cuando ya se comprenden las características literarias de esos textos. Lo que realmente está diciendo es si se está alcanzando la competencia literaria.

Por consiguiente, al hablar del placer lector, otro argumento ratifica los planteamientos de Manresa (2010) como fuentes de desarrollo para lo pedagógico. Se trata de la postura de Colomer (1997), quien señala la importancia de acompañar el acto interpretativo de los estudiantes, posibilitando la apertura de los sentidos que se le dan a las situaciones reales de los contextos, debido a que, en el acto de lectura se debe ir más allá de la simplificación de actividades individuales, que plantea una lectura destinada a la rendición de cuentas, siendo así esencial un acompañamiento y socialización de las opiniones que se derivan de estas. “Leer es un acto interpretativo que consiste en saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de la interpretación del mensaje escrito a partir tanto de la información que proporciona el texto como de los conocimientos del lector” (Colomer, 1997, p.4).

Por consiguiente, al leer los individuos pueden usar sus ideas analizadas y confrontadas para argumentar en contra o a favor de las ideas proporcionadas por los otros o por el texto mismo y en ese sentido mejorar la comprensión lectora, especialmente en el nivel crítico. Estas estrategias de lectura y sus niveles se propician mediante una lectura guiada que le permita al lector regular la auto interpretación. Es necesario aclarar que, para que haya un adecuado manejo y comprensión del nivel crítico, se hace fundamental la interpretación de los otros dos niveles, el superficial o literal como el inferencial; desde el punto de vista de Manresa (2010):

La percepción de los jóvenes no es estática en relación con los textos; es decir, no siempre un mismo lector valora los diferentes textos con argumentos inscritos en un mismo nivel. De hecho, es importante que un lector pueda tener experiencias de lecturas diversas, desde aquellas muy vinculadas con su vida hasta la valoración e interpretación literaria (p.37).

De ahí surge la necesidad de diversificar las lecturas y de plantear distintas actividades con ellas, desde las que potencian el goce estético, las que faciliten dar una valoración literaria, las que

contribuyen a la construcción del sí mediante el lenguaje propio que posee la literatura, en palabras de Pètit (2001, p.46), la lectura se convierte en “transgresora” y “desterritorializante” debido a que, los lectores no son páginas en blanco donde el texto se vaya imprimiendo, son activos, se apropian de lo que leen, interpretan el texto y se deslizan en las líneas del deseo, la fantasía y la angustia “van en busca de palabras que les permitan domesticar sus miedos y encontrar respuestas a las preguntas que les atormentan”, en este, sentido la lectura propicia apertura de espacios y salidas de lo cotidiano y de lo común.

Algo similar postula Colomer (1997), cuando plantea pautas para elaborar un plan lector desde la lectura interactiva, mencionando que los estudios realizados sobre la lectura han venido cambiando la idea de qué significa leer, permitiendo la creación de mecanismos que potencializan los componentes implicados en el proceso, en tal sentido las disciplinas psicopedagógicas han ofrecido avances significativos para este aprendizaje, datos que se integran con el querer leer, leer, discutir.

Por su parte, la oralidad y la escritura se relacionan a menudo para facilitar y fortalecer el proceso de aprendizaje de la comprensión textual, como actividad mediadora también se encuentra la discusión colectiva o en pequeños grupos, al ofrecer diferentes interpretaciones, opiniones y acuerdos que no solo enriquecen el proceso comprensivo, el pensamiento crítico, el razonamiento y la argumentación, sino que entra en juego la memoria a largo plazo, facilitando a los estudiantes recordar, explicar, defender o eliminar con apropiación lo que han entendido con las inconsistencias de su pensamiento en relación con el texto.

Ahora bien, la diversidad de contextos y de tradiciones educativas puede condicionar el tipo de opinión y de argumentos que los jóvenes articulan sobre los textos literarios, según Manresa (2010), la consciencia sobre este factor de influencia se puede ver reflejada en los resultados extraídos de lectores de un contexto específico, como ejemplificación del tipo de discurso que puede articular el lector juvenil sobre los textos:

El análisis del tipo de argumentos que emiten los jóvenes de nuestra investigación confirma la necesidad de vinculación que siente el lector joven entre su vida y el texto literario. Los datos muestran que solo el 22% de los argumentos se refiere a elementos del texto como producto literario y estético (nivel textual) y el 28% se situarán en el nivel intermedio. Por otro lado, el 50% de los argumentos de los jóvenes se sitúa en la relación que se establece entre la lectura del libro literario y la vida del adolescente (nivel experiencial), discriminado del siguiente modo: a) hacia

experiencias personales íntimas (el 4,5%); b) hacia hechos relacionados con su vida cotidiana (el 31,3%); c) hacia aspectos relacionados con la extensión y la dificultad o facilidad de comprensión de los textos (el 14,2%). (Manresa, 2010, p.36).

Lo anterior implica que se evidencia la falta de profundidad en los centros educativos para implementar el hábito lector, aunque son algunos los jóvenes que sienten curiosidad por la lectura, son muchos otros los que simplemente no demuestran un gusto o una curiosidad por leerla; esa es la representación tangible de la deficiencia de no hacer lecturas intencionadas, de no tener un plan lector que dirija los hábitos de lectura de los adolescentes.

4.3. Comportamiento lector

Para analizar la lectura como práctica conductual, es interesante observar aspectos psicológicos y sociales que van más allá del hecho de hacer el ejercicio lector durante jornadas extensas o por acumular récords de cantidad de libros leídos. Este enfoque permite cubrir algunos aspectos importantes de la complejidad del proceso involucrado en la conducta de lectura, que a su vez se conecta con la realización de los hábitos. Por ello, se cree que es de gran trascendencia analizar el valor social de la lectura y otros conceptos, estudiar el proceso de socialización lectora y explorar los factores que benefician el desarrollo de los hábitos lectores.

Yubero y Larrañaga (2010) hablaron con antelación sobre un factor crucial para entender los mecanismos de hábito que influyen en los niños y los jóvenes; obtuvieron información acerca del comportamiento lector de los estudiantes al formular preguntas sobre qué leen, para qué leen, cómo leen, por qué leen, dónde leen y cuánto tiempo leen. De esta forma, encontraron que las personas se diferencian por el orden que les dan a los valores dentro del sistema personal y por el valor que se le concede a determinadas actitudes y comportamientos.

Las últimas investigaciones muestran la importancia de las consecuencias de los valores; además hay que destacar que, a partir del comportamiento de una persona se puede predecir qué valores guían su vida y su conducta (Bardi, Calogero y Mullen, 2008, citados por Yubero y Larrañaga, 2010). Esto conducirá a la investigación de valores relacionados con las acciones que realizan las personas. De esta forma, si los adultos de la sociedad no realizan determinadas conductas de forma habitual, los menores pueden pensar que otras personas no están de acuerdo con tales valores y no deben activar conductas relacionadas con tales creencias. En muchos casos,

esta situación conduce a aspectos heterogéneos y contradictorios de la cultura que conviven (Páez y González, 2000, citado por Yubero y Larrañaga, 2010).

Por su parte Michel de Certeau (s.f), citado por Pètit (2001), evocando la libertad del lector y al plantear el papel de la lectura, sobre todo de la lectura literaria como factor esencial en la construcción del sí mismo y en la elaboración de subjetividades, advierte que, “[...] los lectores son viajeros; circulan sobre tierras ajenas, como nómadas que cazan fugitivamente a través de campos que no han escrito” (p.46)

Para referirse a la elaboración de un espacio propio Pétit (1997), formula la pregunta por la manera en que la lectura, y en particular la lectura literaria contribuye a la elaboración de la subjetividad, para responder a ello plantea que el ejercicio de la lectura a cualquier edad, posibilita la construcción de un espacio propio, íntimo, privado, aleja al lector de su cotidianidad y de las vicisitudes contraídas, para brindar una apertura que le permite soñar e imaginar miles de situaciones que lo permea, un refugio, un universo con heroínas y princesas valientes si se quiere, o caballeros aventureros, islas donde están a salvo los secretos, es en palabras de la autora: “Una habitación para uno mismo”(p.43).

Son diversas y personales las experiencias que la lectura permite en cada uno, pero lo que es universal es que el lector joven elabora otro lugar, un espacio donde no dependa de otros; esto le hace posible abrirse un camino y andar a su propio paso.

En este sentido, la relación que se establece entre el valor de la conducta lectora, el gusto lector y la tipología de lectores confirma la relevancia de los factores intrínsecos como facilitadores del comportamiento lector, donde la individualidad exalta el ser, posibilitando la construcción de un espacio propio, contribuyendo a la construcción del sí para consolidar propuestas y proyectos en colectivo.

Tanto Colomer como Yubero y Larrañaga muestran en su análisis cómo las personas pasan su tiempo libre, indicando que la LIJ es un instrumento enriquecedor que permite potencializar los conocimientos, construir sentido social, por lo tanto, comprender que el uso del tiempo libre permite obtener información bastante precisa sobre el comportamiento individual, observar sus preferencias y justificar su dirección. Por tanto, la conducta lectora no puede analizarse sólo a partir de variables individuales, siendo indispensable el análisis de la cultura y los valores que posee el sujeto.

Pètit (2001) afirma que la identificación con una lectura está estrechamente relacionada con el espacio psíquico donde se da una reconquista de la posición del sujeto, “que construye su historia apoyándose en fragmentos de relatos, en imágenes, en frases escritas por otros” (p.47), la autora postula a la lectura literaria como experiencia que facilita la apertura del mundo interior haciendo que el individuo se convierta en autor de su destino, contribuyendo a la construcción de la identidad de sí mismo, de un espacio propio y a la elaboración de la subjetividad en relación con los mensajes, las frases, las palabras que se pueden encontrar en un texto; puede ser dado en el espacio mismo de su elaboración y en cualquier etapa de la vida, pero en la adolescencia cuando el mundo exterior se presenta con sus desafíos hostiles y excluyentes es más posible dicha identificación.

Por su parte Yubero y Larrañaga (2010) tienen pensamientos similares y además dicen que es difícil para los niños completar tareas que los adultos de su entorno no hacen. En muchos casos, los padres realmente no valoran el comportamiento de lectura, incluso si piensan que leer es importante. Aquí es donde la escuela cobra relevancia, como entorno para cultivar hábitos de lectura.

No obstante, con respecto a la lectura en la escuela, ni los profesores ni las instituciones pueden asumir toda la responsabilidad en la formación del hábito lector. Su obligación es trabajar las habilidades y estrategias que conducen a la competencia lectora y transmitir el gusto por la lectura, pero deben tener el apoyo de otros factores de socialización positivos.

5. Metodología

El enfoque epistemológico de la investigación a partir del cual se desarrolló este trabajo está enmarcado en la investigación cualitativa, así pues en este apartado se exponen las diferentes rutas que llevaron a sustentar la construcción de una metodología que permite organizar los hallazgos derivados del proceso investigativo y de intervención en el aula sobre el afianzamiento de los hábitos lectores de los estudiantes de la I.E.E.F.B, de la modalidad CLEI IV del municipio de Amalfi, Antioquia. El enfoque está ligado a un trabajo de reconocimiento tanto del otro como de sí mismo y desde la lectura de géneros y obras de la LIJ, a partir de la cual se plantea el análisis sobre la manera en que se han configurado los hábitos lectores en el grupo intervenido durante las prácticas finales.

Observando y participando de los contextos educativos del municipio a lo largo de la carrera, sobre todo en los diferentes cursos de práctica, es inevitable no sentirse en la tarea de contribuir en el mejoramiento de aspectos teóricos y metodológicos que constituyen la puesta en marcha del saber en el aula. Por consiguiente, se hace una apuesta con la investigación cualitativa, direccionándola a la indagación de los hábitos lectores mediante la lectura literaria y con una población particular como es el modelo flexible de la educación nocturna. Este tipo de investigación posibilita como lo explican Pérez y Nieto (1993) en su texto *La investigación-acción en la educación formal y no formal*:

[...] una mejor comprensión del contexto, nos ayuda a situarnos en el marco en el que ocurre el acontecimiento y permite registrar las situaciones, marcos de referencia, y en general, aquellos eventos perceptibles sin desgajarlos del contexto en el que tiene lugar (p.181).

Ahora bien, este enfoque cualitativo se caracteriza por ser dinámico y flexible, exalta las cualidades y fortalezas de los seres humanos y los exhorta a la realización de aquello que hay dentro, pero que teme ser expuesto, en palabras de María Guerrero (2016) “La investigación Cualitativa se centra en comprender y profundizar los fenómenos, analizándolos desde el punto de vista de los participantes en su ambiente y en relación con los aspectos que los rodean” (p.3).

En el caso concreto de esta investigación se expone el interés de los jóvenes por la lectura y la construcción del ejercicio lector como una acción continuada. Por esta razón, los esfuerzos metodológicos diseñados y aplicados durante la intervención en el aula requieren de múltiples estrategias interactivas necesarias y en coherencia con el objetivo propuesto en este proyecto.

La normativa que contempla la educación del modelo flexible de la nocturna está sustentada desde la institución educativa a partir de un modelo pedagógico constructivista-humanista, que facilita la ejecución de la ruta metodológica planteada:

Si bien tiene profundas raíces en el constructivismo, también acoge postulados importantes del Modelo Desarrollista (aprender haciendo, proceso progresivo y secuencial, maestro facilitador-estimulador y flexible, estudiante constructor) y del Modelo Social (proceso progresivo y secuencial, trabajo productivo, problemas cotidianos, desarrollo de la personalidad, solución de problemas, integración teoría-práctica) (Institución Educativa Eduardo Fernández Botero, PEI, p.6).

Los estudiantes pertenecientes a esta modalidad de CLEI IV tienen un rango de edad entre los 15 y los 28 años, son individuos con dificultades académicas que les han impedido el alcance de los desempeños estipulados en la educación regular, por lo que están en condiciones de extra edad para estar en ciertos grados con estudiantes más jóvenes; además, a diferencia de la mayoría de la jornada diurna, no cuentan con un apoyo financiero, lo que conlleva a tener que laborar durante el día o presentan dificultades con algunos docentes y prefieren retirarse del colegio, así que perciben la nocturna como su única y más fácil opción para terminar el bachillerato.

Las razones por las cuales se eligió dicha población son en cierta medida un intento por enfrentar todas estas dificultades anteriormente expuestas, ya que estos sujetos al tener una relación intermitente con la academia no cuentan con prácticas lectoras consolidadas, muestran poco interés en el desarrollo de un ejercicio de lectura permanente y tanto sus condiciones sociales como su estilo de vida los han encaminado hacia el desapego por el conocimiento académico. Así pues, al proyectar esta ruta metodológica se esperaba que ningún estudiante llegara al aula de clase con la imaginación limitada, por el contrario, la pretensión estaba en favorecer el acto de leer y la socialización de las comprensiones e interpretaciones que suscitan las lecturas propuestas.

5.1. Modelo para utilizar e interpretar los datos y presentar los hallazgos

A continuación, se describen las formas de producción de registro que facilitaron el reconocimiento del quehacer pedagógico y la transformación de los procesos de enseñanza – aprendizaje, relacionados con la construcción de los hábitos lectores en la LIJ en la modalidad nocturna del CLEI IV.

Formas de producción de registro.

5.1.1. Encuestas y entrevistas:

Para hablar sobre estas técnicas e instrumentos de recolección de la información es necesario puntualizar que, aunque si bien la encuesta se considera propia de las investigaciones de corte cuantitativo, en esta investigación es utilizada desde los marcos teóricos-metodológicos propios de la investigación cualitativa, en los que las pretensiones analíticas y descriptivas van más allá de una mirada a los datos numéricos que se conjuga con la interpretación de las entrevistas hechas a la docente. En este sentido, las encuestas elaboradas para esta investigación posibilitan el acceso a posturas y sentires de los estudiantes en cuanto a la LIJ, a la apropiación de las prácticas de lectura, como lo plantean Pereira y Orellana (2015) a través de esta técnica “se pueden conocer las opiniones, las actitudes y los comportamientos de un grupo humano” (p.41).

Para la obtención de resultados se proponen dos momentos fundamentales con los que se pretende analizar apertura y cierre del proceso, estos son abordados a través de unas encuestas y unas entrevistas iniciales y finales: es así pues que, la encuesta inicial hecha a los estudiantes apunta al objetivo de indagar acerca de los conocimientos, acercamientos, gustos, perspectivas, tipos de textos y frecuencia lectora de los estudiantes; mientras que la entrevista inicial a la docente cooperadora pretendía encontrar elementos relevantes sobre la concepción de la LIJ, la planeación curricular desde la perspectiva literaria y la valoración de los corpus de lecturas dispuestos por la misma docente.

Por su parte, al final de la práctica pedagógica se realizó una encuesta final, enfocada en conocer los hallazgos, experiencias, cambios hechos por los estudiantes, nuevas perspectivas acerca de la lectura literaria y los cuentos policiales; en el caso de la docente se implementó una entrevista de cierre, cuyo objetivo era recoger otras miradas sobre el trabajo intencionado desde los talleres, desde el acercamiento de los jóvenes a la LIJ y específicamente a los cuentos de género policial, además de establecer pautas para continuar con la configuración de estrategias que apunten al desarrollo de un hábito lector.

Con estas encuestas y entrevistas el propósito era tener un momento previo y un final que permitiera tanto la identificación de los procesos, los perfilamientos que han trazado en sus bitácoras de lecturas personales, como el acercamiento a las prácticas lectoras escolares con las que cuentan los estudiantes del CLEI IV, a su vez, identificar la evolución y cambio de perspectiva

ganados en el proceso, focalizando estrategias, intencionado la lectura literaria como punto de partida en un proceso que requiere tiempo y paciencia.

Desde el punto de vista de Fernández (2001), la entrevista como técnica de investigación social es a menudo “[...] el único modo de descubrir lo que son las visiones de las distintas personas y recoger información sobre determinados acontecimientos o problemas” (p.2.). Ahora bien, con la entrevista semiestructurada se logra una reconstrucción cuando el ser entrevistado vuelve a vivir, expresando aquellas vivencias cargadas de valores, opiniones y sentimientos que la simple observación no permite descubrir, Kvale (2012) menciona que es un proceso de conversación profesional con una estructura y propósito determinado, donde se conocen las interpretaciones de los acontecimientos, las realidades, la forma en las que descifran y entienden el mundo descrito por los entrevistados.

Otra de las razones por las que la entrevista se presenta como técnica de investigación apropiada está relacionada con la posibilidad de una segunda pregunta, es decir, al mantener una escucha activa y conocer a profundidad el hecho investigado se pueden hilar las respuestas del entrevistado generando una contra pregunta, lo que permite abarcar la información que se requiere para la investigación.

5.1.2. Observación participante:

Al tratarse de una investigación que tiene presente la individualidad de ser a la hora de recopilar los datos que se presentan en los resultados, una de las técnicas usadas fue la de la observación participante por la facilidad que brinda al investigador de percibir los hechos que son difíciles de narrar, de describir, por sus propios participantes en los contextos donde se dan, de esta forma se tiene una mirada contextualizada de lo que se va generando en el proceso y en los investigados, Davydd Greenwood (2000) postula la observación local y social como campo pluridisciplinar relacionado con la investigación-acción:

La observación participante, como definición de una actividad metodológica, tiene ciertas peculiaridades. Privilegia la «observación» como la meta central y sólo invoca la participación como forma adjetivada. La noción de «observación» en sí tiene una fuerte carga positivista, porque en el lenguaje normal la observación evoca a un observador separado de (y distinto a) los «objetos» de su «observación.» (p.30).

5.1.3. Talleres.

Para esta propuesta se estableció el taller como herramienta de intervención. Según Melba Reyes (1977) citada por López y Ramírez (2019), el taller puede ser concebido como:

Una realidad integradora, compleja, reflexiva, en que se unen la teoría y la práctica como fuerza motriz del proceso pedagógico, orientado a una comunicación constante con la realidad social y como un equipo de trabajo altamente dialógico formado por docentes y estudiantes, en el cual cada uno es un miembro más del equipo y hace sus aportes específicos (p.98).

De este modo, con el taller se busca una manera de acercamiento entre el estudiante y el saber, puesto que este posibilita el proceso de formación y se piensa como una unidad productiva de conocimiento colaborativa a partir de una realidad integradora.

La práctica pedagógica requiere un compromiso en los investigadores donde se percibe a los sujetos no solo como informantes u objetos de estudio, sino asumiendo que estos también participan y hacen parte en la distinción de los resultados, son seres humanos a los cuales se les debe considerar y respetar su dignidad, en este sentido la investigación se pretendió desde una perspectiva flexible adaptando métodos como los talleres, al respecto Rodríguez (2012) postula que: “[...] el taller facilita la apropiación de conocimientos, habilidades o destrezas a partir de la realización de un conjunto de actividades desarrolladas entre los participantes” (p.18). Los cuales, permiten comprender el mundo en el que se desenvuelve cada joven, realizar un aprendizaje en colectivo e interacción reflexiva entre los contenidos curriculares y el aprendizaje de los procedimientos para aprender de una mejor manera.

Es por ello que, se estableció la creación de cuatro talleres en los cuales se pudo visualizar el conocimiento, la capacidad de deducción, de observación, la comprensión, el análisis y la organización de la información por parte de los estudiantes del CLEI IV acerca del género policial.

Como punto de partida, el género policial está fundamentado en un delito que repite una serie de esquemas argumentales que llevan al descubrimiento del caso de manera inesperada, esta creación literaria que data sus inicios en la novela gótica con antecedentes en los años cuarenta y cincuenta con el surgimiento de la guerra, el hambre y la miseria, da surgimiento a la novela psicológica centrada en el crimen, explora el delito y quien lo causa.

Así pues, según Galván (2 diciembre, 2016), hablar del género policial es hablar de Edgar Allan Poe, quien es considerado el precursor de este género, con su primera publicación policial y de misterio titulada *Los Crímenes de la calle morgue* (1841); esta literatura considerada con alta dosis de misterio, enigmas y suspenso, con detectives caracterizados tradicionalmente con estilo anglosajón, se da en espacios urbanos, lúgubres; siempre está presente la muerte, la injusticia, la pobreza, los acontecimientos extraños y la permanente sensación de peligro y de miedo.

En este sentido la investigación se planteó a partir de cuentos relacionados con lo policial y el misterio, con el fin de agudizar el interés por parte de los estudiantes. Teniendo en cuenta lecturas y autores como: *Paredes invisibles* de Martín Pérez (13 de Octubre de 2020), *La carta robada* de Edgar Allan Poe (1844), este escritor, crítico, periodista y poeta estadounidense (1809/1849) reconocido como el fundador del cuento moderno y creador del género aquí tratado; el resumen de *Los vecinos mueren en las novelas* de Sergio Aguirre (2000), escritor y psicólogo nacido en Argentina (1961), especializado en literatura infantil y creador de novelas juveniles de misterio.

5.1.4. Conversatorios:

Como primer objetivo los conversatorios facilitan una interacción entre investigadores y estudiantes y brinda la posibilidad de ampliar los temas tratados, ya que no es lo mismo responder un cuestionario que queda plasmado en un papel, a entrar en un diálogo de saberes donde se puede reflexionar, profundizar, debatir o ampliar los temas, de los cuales se hace un intercambio de experiencias, se construye una comunicación de aprendizaje horizontal donde todas las voces aportan nuevas maneras de visualizar los conocimientos.

El conversatorio es un espacio que se construye a través del diálogo abierto, recíproco, con ideas novedosas, contradictorias, que aporta al fortalecimiento de una mirada crítica por parte de los estudiantes y a profundizar a la hora de utilizar sus argumentos para sostener o refutar las ideas, que además pueden ser categóricamente afirmadas por los participantes o crear mayores inquietudes para ser despejadas en otros conversatorios. Esto por lo general, contribuye a combatir el miedo a la hora de hablar en público, dejando a un lado la timidez, creando confianza en sí mismo.

5.2. Criterios éticos.

Es riguroso desde las investigaciones cualitativas, poder poner por encima el bienestar y la integridad de los sujetos involucrados, no se puede olvidar que es una interacción entre investigadores e investigados donde se estudian muchas de las facetas de la vida del ser humano, por consiguiente, la individualidad como parte constitutiva del proceso investigador es de gran importancia.

Los investigadores deben instituir criterios que den viabilidad a los conocimientos que se presentaron y que de alguna manera comprometen al investigador tanto con la recopilación, organización y divulgación adecuada de los resultados, como el manejo de los datos obtenidos desde su ética profesional, lo que González (2002) determina como “interlocutor válido” (p.95), es decir, el sujeto investigado y poseedor de la competencia comunicativa que mantiene sus derechos argumentales, de réplica, de participación y autonomía en la deliberación, conocimiento y decisión sobre las normas que ha de someterse.

Teniendo en cuenta lo antes mencionado, se exponen los criterios que se tuvieron en cuenta a la hora de analizar la información brindada y recopilada en la investigación y fundamentada desde la postura de Steinar Kvale en su libro titulado *Las entrevistas desde la investigación cualitativa* (2012):

5.2.1. Respeto por la persona:

A la hora de analizar y dirigirse a los estudiantes, el respeto por la persona-sujeto de investigación, abarca la totalidad de su individualidad con sus circunstancias sociales, culturales, económicas, étnicas, ecológicas, etc. El respeto admite atención y valoración de la escala de valores propios del otro, con sus temores, sus expectativas y su proyecto de vida; cabe resaltar que dentro de este ítem se utilizan nombres ficticios o seudónimos para dirigirse a la revisión de las entrevistas, conversatorios, etc., protegiendo sus identidades.

5.2.2. Consentimientos informados:

Es muy necesaria esta acción porque como investigadores se presenta evidencia para fines académicos en formatos como fotografías, videos y audios. Con anterioridad se les habló en transparencia, dándoles a entender que toda la información es confidencial, con todos los

protocolos, como el posible acceso a la información y al análisis que se haga de la misma, firmando así los consentimientos informados de uso de sus identidades.

Confidencialidad: en la investigación aplica al no compartir datos privados que puedan dar con la identificación del participante.

Consecuencia: se da en beneficio del principio ético, es decir, el riesgo de daño a los sujetos debe ser el menor posible.

5.3. Limitaciones del estudio.

En dicha investigación fue inevitable no experimentar dificultades desde el panorama mundial con la llegada del confinamiento y las restricciones impuestas por el surgimiento del Covid-19, que impidieron hacer las prácticas de aula de manera regular. Esto hace que el sistema educativo contemple la diversidad de los ambientes de aprendizaje emergentes, que no estén limitados al aula física y presencial y que se planteen retos en miras a superar las brechas de conectividad, acceso a la información y al conocimiento.

En este sentido, es fundamental señalar que en el contexto de realización de esta investigación fue complejo mantener un acercamiento constante a los estudiantes, debido a la escasez de recursos digitales de los mismos, además de la ausencia de una preparación previa de la IE frente a ambientes de aprendizaje mediados por la virtualidad, asunto que se vio reflejado en la poca asistencia a las sesiones virtuales y a la intermitencia en el proceso de aprendizaje, sobre todo tratándose de un tema de largo aliento como es la construcción del hábito lector.

A continuación, se describen las actividades planeadas en la ruta metodológica elaborada en los dos semestres finales, en el marco de las Prácticas pedagógicas I y II.

	<p>TALLER # 3</p> <p>Elaboración de una ficha criminal a partir del cuento <i>paredes invisibles</i> para crear espacios de diálogo abierto, donde el estudiante defiende sus ideas a través de sus argumentos</p>							
	<p>TALLER #4</p> <p>“LA CARTA ROBADA”</p> <p>Con el cuento <i>La carta Robada</i> de Edgar Allan Poe y el mito de Atreo Tiestes, se indagará sobre las dificultades que se presentan a la hora de interpretar y sintetizar textos donde pueden usar esa información para mejorar aspectos y hábitos cruciales para su vida.</p>							
<p>Objetivo 6:</p> <p>Generar una ruta metodológica para el desarrollo del trabajo investigativo, de igual manera se tiene en cuenta para la elaboración del marco teórico, sustento de nuestra investigación.</p> <p>Se crean las encuestas finales para dar paso al análisis de datos expuesto en la ruta metodológica.</p>	<p>METODOLOGÍA Y MARCO TEÓRICO</p> <p>ENCUESTAS FINALES A ESTUDIANTES</p>							
<p>Objetivo 7:</p> <p>Comprobar las teorías expuestas por medio de un análisis de datos.</p>	<p>ANÁLISIS DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES</p>							

6. Resultados

Al profundizar en esta investigación cualitativa e ir más allá de los datos obtenidos, se pretende comunicar las experiencias como investigadoras de LIJ, evidenciando las diversas dificultades en la educación para adultos (CLEI IV) de la I.E.E.F.B del municipio de Amalfi – Antioquia, donde se realizó la investigación. Algunas de estas problemáticas ya las habían planteado los teóricos que anteriormente fueron presentados en el marco teórico. Valdría la pena plantear que estos hechos o circunstancias en la ejercitación del proceso lector podrían ocurrir por la escasez de una cultura que se apropie de los recursos bibliográficos literarios y la responsabilidad de la institución en el diseño y apropiación de un plan lector.

En este capítulo se enfatizó en los resultados obtenidos, a partir de entrevistas semiestructuradas con preguntas abiertas y cerradas, hechas tanto a la docente como a los estudiantes, con las cuales se buscó conocer la concepción e importancia de lectura de la LIJ, en las aulas de clase y fuera de ellas. Además de recopilar y exhibir los resultados de los talleres ejecutados, comunicando los hallazgos y descubrimientos del estudio. Para este fin se incluyen tablas, figuras y demás materiales demostrativos.

Buscando conocer el perfil lector de los estudiantes y reflexionar acerca del concepto de educación literaria y el valor de la lectura en las aulas de clase, se le realiza una entrevista inicial a la docente cooperadora y encargada de la asignatura de Lengua Castellana del CLEI IV

Tabla 2. Plan de área. Entrevista a la Docente del CLEI IV María Eudilce Ortiz

Plan de área	Plan de aula	En cuanto a la LIJ
¿Qué lugar tiene dentro del proceso curricular de la institución?	¿Existe un plan de aula con un formato común y oficial en la institución?	¿Leen Literatura Infantil y Juvenil en el aula?
<p>“Promueve una visión donde la escuela debe seleccionar y elegir, de un universo de referencias (social – cultural), los contenidos y saberes más relevantes que dispone la sociedad, para transmitirlos en la escuela de una forma contextualizada al territorio donde se encuentran los estudiantes” M.Ortiz (comunicación personal, 29 de octubre, 2020)</p>	<p>“Sí, la institución tiene destinado un formato para este tipo de documentación” M.Ortiz (comunicación personal, 29 de octubre, 2020)</p>	<p>“No se puede mentir el decir de que la mayoría de los jóvenes en este momento atraviesan una situación difícil, tal vez el no gusto por la lectura, no digo que todos, algunos, en este caso sí literatura juvenil embarcada en cumplir lo que nos pide el Ministerio de Educación, entonces yo lo que hago es de cada tema buscar ejemplos. Es decir, si estamos hablando del género del terror, entonces hago alusión al texto de Edgar Allan Poe, <i>La muerte, la máscara roja</i>. Se evidencia que los muchachos son facilistas y van a internet a sacar lo que hay”. M.Ortiz (comunicación personal, 29 de octubre, 2020)</p>
¿A quién va dirigida la propuesta formativa?	¿Qué concepción tienen los maestros sobre la planeación de aula?, ¿Planean sus clases a mediano y largo plazo o lo hacen para el día a día?	¿Qué saben de esta literatura?
<p>“En la jornada de la noche se encuentran los jóvenes y adultos que, por algún motivo, tuvieron que interrumpir sus estudios y ahora desean culminarlos, es decir, va dirigida a los estudiantes” M. Ortiz (comunicación personal, 29 de octubre, 2020)</p>	<p>“En la institución en general se maneja una voz líder y es de la necesidad de la planeación para la eficacia en el aula” M. Ortiz (comunicación personal, 29 de octubre, 2020)</p> <p>“Si bien se maneja un estándar de planeación, sí se da libertad a los docentes para crear su planeación sin salirse de la elaboración como tal que son las fases de iniciación, exploración de saberes previos, esa fase de conceptualización y de momento práctico y de momento evaluativo, ya sea bien, en la evaluación formativa o como lo denomine el docente, en mi caso planeo tema a tema como</p>	<p>“En casi todas mis guías va la pregunta ¿qué es la literatura? Ya que es la forma artística y de expresar el sentir humano” M.Ortiz (comunicación personal, 29 de octubre, 2020)</p>

	<p>para ser un poco más trascendental con los muchachos en encadenarlos en los temas, es decir, si estamos viendo conectores cómo puedo yo enlazar ese tema con el próximo tema que sea la literatura en América” M. Ortiz (comunicación personal, 29 de octubre, 2020).</p>	
<p>¿Cómo alcanzar este perfil? (Modelo Pedagógico Institucional). ¿A través de qué? (Enfoque didáctico y metodológico).</p>	<p>¿Quién o quiénes elaboran los planes de aula?</p>	<p>¿Qué autores conocen de ella?</p>
<p>“En este modelo (constructivista-humanista) se logra evidenciar que el estudiante es el centro del proceso de aprendizaje, y que tiene un papel activo y protagónico en la construcción de su realidad, generando cambios en él como en su entorno, a partir de la interacción con los otros” M. Ortiz (comunicación personal, 29 de octubre, 2020)</p>	<p>“Tenemos mesas de trabajo de los docentes por área, los de español nos reunimos y somos nosotros los que creamos y damos giro a esta parte del plan de aula” M. Ortiz (comunicación personal, 29 de octubre, 2020)</p>	<p>“que yo les pueda mencionar Edar Allan Poe, es el que más hemos trabajado, Rimas de Gustavo Adolfo Bécquer, Mario Benedetti” M. Ortiz (comunicación personal, 29 de octubre, 2020)</p>
<p>¿Cómo se evalúan los aprendizajes que alcanzan los estudiantes?</p>	<p>¿Cómo diseñan los planes de aula? (Documentos y recursos que tengan en cuenta).</p>	<p>¿Cómo trabajan la literatura en el aula?</p>
<p>“Proceso sistemático, permanente y flexible que brinda elementos de juicio suficientes y objetivos para valorar el desempeño de los estudiantes y la eficacia y la calidad de los procesos empleados por los docentes con el fin de tomar decisiones que reorienten el aprendizaje y los esfuerzos de los estudiantes y la gestión institucional en los momentos y espacios oportunos. (Institución Educativa Eduardo Fernández Botero, PEI, p.5)”</p>	<p>“Los Derechos Básicos, los Lineamientos Curriculares, los Estándares de Competencias del Ministerio de Educación, las Mallas curriculares y las mallas municipales” M. Ortiz (comunicación personal, 29 de octubre, 2020)</p>	<p>“En aulas de aprendizaje virtuales y se enlaza con los temas, busco cuentos para irlos seduciendo, si hablamos de la literatura contemporánea, entonces me voy a buscar un autor que pertenezca este tipo de literatura y les presento un texto de él” M. Ortiz (comunicación personal, 29 de octubre, 2020)</p>

¿Se evidencia alguna articulación con otras áreas o se trabaja de manera aislada?	¿Hay algún espacio en la institución que tengan los docentes para la elaboración de sus planes de aula?	
“Sí, desde el área de español se tocan puntos en todas las materias, es una enseñanza interdisciplinaria, en algunos casos” M. Ortiz (comunicación personal, 29 de octubre,2020)	“Sí, hay momentos en que nos dirigen en el cronograma del mes, tal espacio está destinado para mesas de trabajo o reunión de área y ahí es donde nosotros elaboramos estos planes” M. Ortiz (comunicación personal, 29 de octubre, 2020)	

6.1. Encuestas iniciales a estudiantes.

Las encuestas iniciales sobre los hábitos lectores, se crearon con preguntas tanto abiertas como cerradas, donde se puede percibir qué factores escolares, personales y familiares están relacionados con los hábitos de lectura, si se cuenta o no con un proceso lector continuo y las posibles causas que inciden en estos. El objetivo de dichas entrevistas fue crear espacios de diálogo, para comprender y conocer los acercamientos a la lectura por parte de los jóvenes de la nocturna (CLEI IV).

Es importante aclarar que las encuestas aquí presentadas no tienen un interés cuantitativo, por el contrario, el análisis de dichas encuestas está dirigido a la indagación cualitativa y a la reflexión a la luz de teorías sobre la lectura, la formación literaria desde la LIJ y la proposición de estrategias emergentes desde las interacciones con los estudiantes durante la intervención en las prácticas pedagógicas.

6.1.1. Preguntas Cerradas.

Las preguntas cerradas estaban orientadas a buscar información precisa sobre intereses lectores, tiempos de dedicación a la lectura, experiencias de lectura, comprensión de las lecturas que realizan los estudiantes y las motivaciones por las cuales se acercan al ejercicio lector. A continuación, se muestran las tablas y gráficas que recogen la información suministrada por los estudiantes frente a estas preguntas.

Figura 1. Cuando lees, ¿Qué buscas en la lectura?

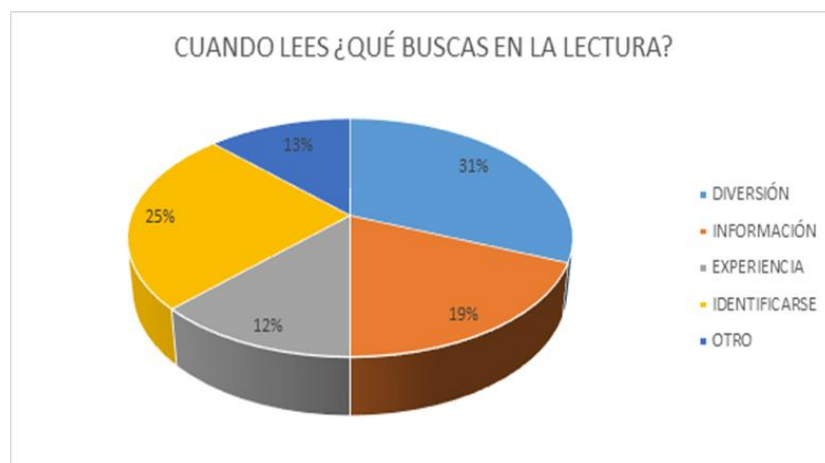


Tabla 3. Cuando lees, ¿Qué buscas en la lectura?

Cuando lees ¿Qué buscas en la lectura?	N° de estudiantes
Diversión	5
Información	3
Experiencia	2
Identificarse	4
Otro	2

Figura 2 ¿cuántas veces lees a la semana?

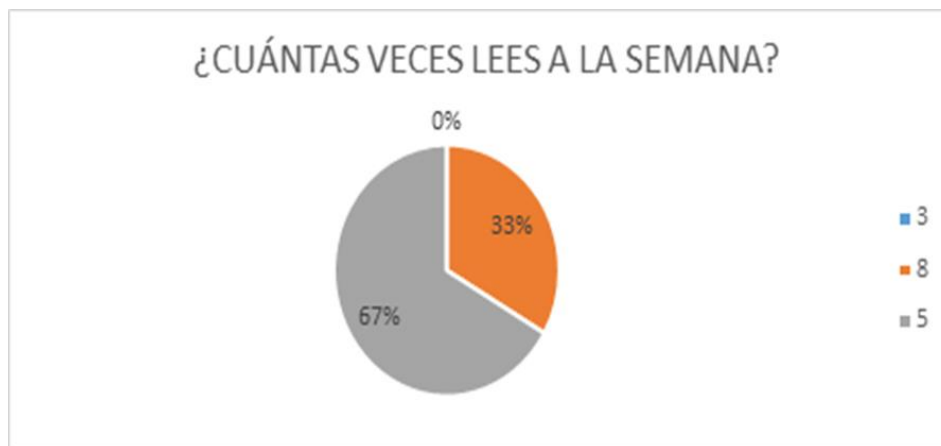


Tabla 4. ¿cuántas veces lees a la semana?

N° de estudiantes	¿Cuántas veces lees a la semana?
3	0
8	1
5	2

Figura 3. ¿Cuánto tiempo lees a la semana?

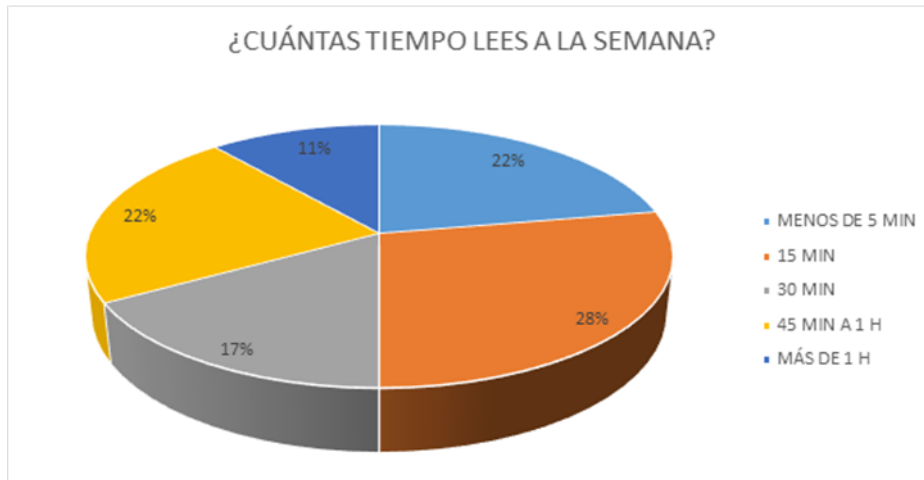


Tabla 5. ¿cuánto tiempo lees a la semana

¿Cuánto tiempo lees a la semana?	Nº de estudiantes
Menos de 5 minutos	4
15 minutos	5
30 minutos	3
45 minutos a 1 hora	4
Más de 1 hora	2

Figura 4. Cuando estabas en el colegio, en la básica primaria, ¿Cómo se hacían las lecturas en el aula?

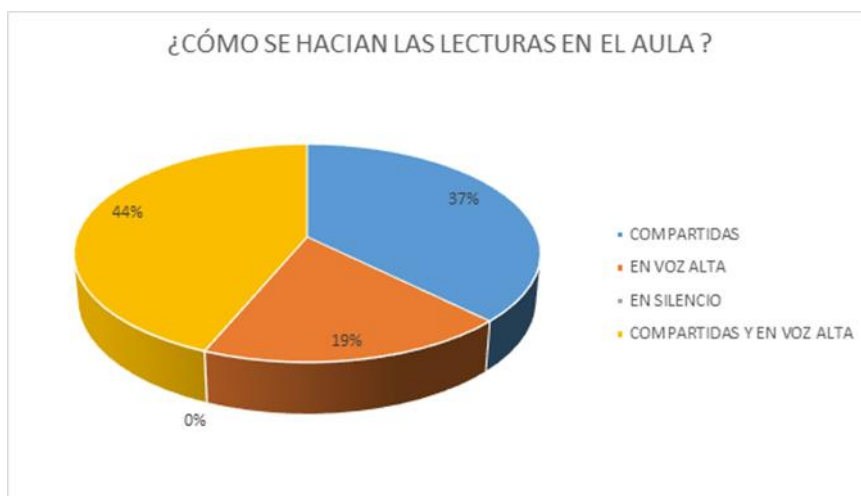


Tabla 6. Cuando estabas en el colegio, en la básica primaria, ¿Cómo se hacían las lecturas en el aula?

¿Cuándo estabas en el colegio, en la básica primaria, ¿cómo se hacían las lecturas en el aula?	N° de estudiantes
Compartidas	6
En voz alta	3
En silencio	0
Compartidas y en voz alta	7

Figura 5. De los siguientes textos ¿cuáles te gusta leer?

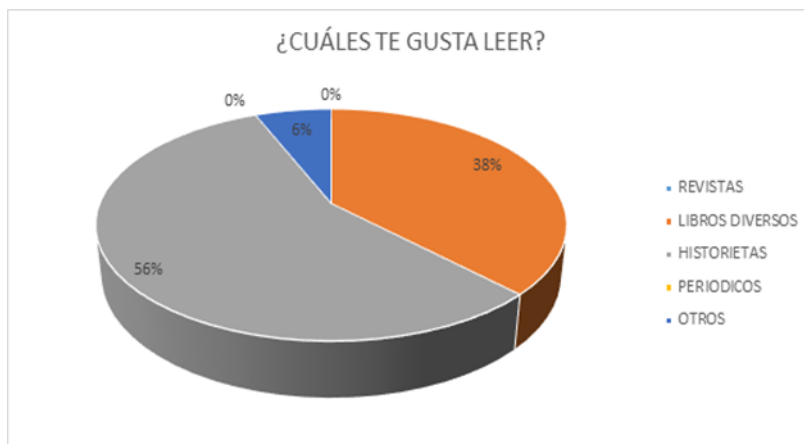


Tabla 7. De los siguientes textos ¿cuáles te gusta leer?

De los siguientes textos ¿cuáles te gusta leer?	N° de estudiantes
Revistas	0
Libros diversos / literatura	6
Historietas o comics	9
Periódicos	0
Otros	1

Figura 6. Cuando escoges un libro para leer, ¿Tienes en cuenta?

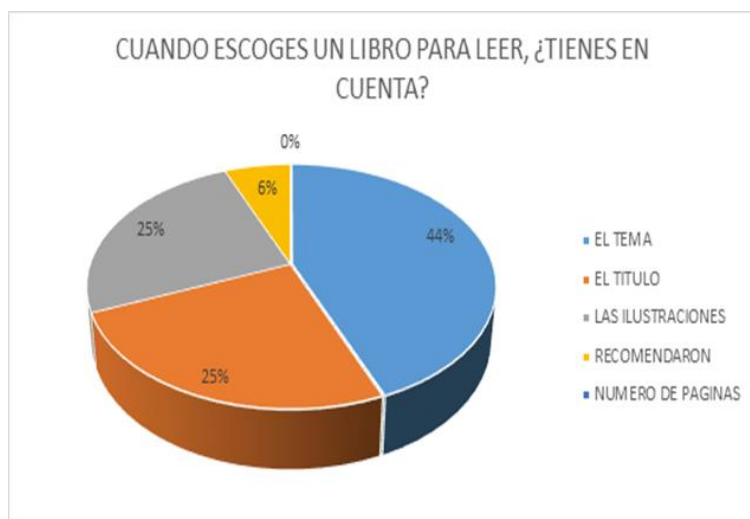


Tabla 8. Cuando escoges un libro para leer, ¿tienes en cuenta?

Cuando escoges un libro para leer, ¿tienes en cuenta?	Nº de estudiantes
Te atrae el tema	7
Te atrae el título	4
Las ilustraciones e imágenes	4
Porque te lo recomendaron	1
Por el número de páginas	0

Figura 7. Dirías que al leer entiendes



Tabla 9. Dirías que al leer entiendes.

Dirías que al leer entiendes:	Nº de estudiantes
Mucho	4
Poco	11
Nada	1

Figura 8. ¿Cuál es la principal razón por la que lees?

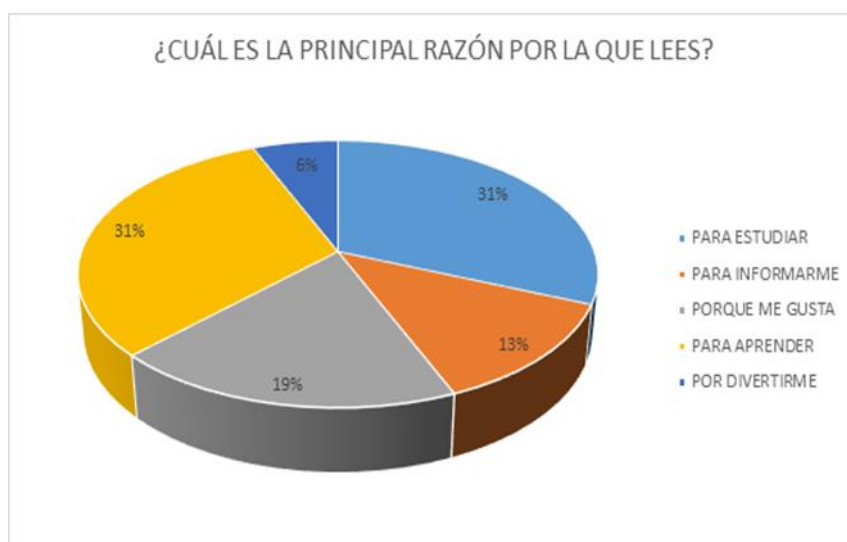


Tabla 10. ¿Cuál es la principal razón por la que lees?

¿Cuál es la principal razón por la que lees?	Nº de estudiantes
Para estudiar	5
Para informarme	2
Porque me gusta	3
Para aprender más	5
Por divertirme	1

6.1.2. Preguntas abiertas.

Las preguntas abiertas estaban orientadas a buscar información precisa sobre una clasificación de un corpus de lecturas preferidas por los estudiantes, al valor que le otorgan a la lectura, a las tipologías textuales comúnmente abordadas, las razones por las cuáles no acceden al acto de lectura, el conjunto de obras que conocen de la LIJ, los modos de leer en el aula, el tiempo que dedican los docentes a la lectura literaria en las clases. A continuación, se muestran las tablas que recogen la información suministrada por los estudiantes frente a estas preguntas.

Tabla 11. El top 5 de tus lecturas favoritas.

<p>Escribe el top 5 de tus lecturas favoritas</p>	<p>Estudiante 1: Uno siempre cambia el amor de su vida por otro amor u otra vida, terror de sexto B</p> <p>Estudiante 2: Mientras te olvido.</p> <p>Estudiante 3: Libros, cuestiones de la vida, enseñanzas para la vida</p> <p>Estudiante 4: Me encanta leer cosas con las cuales me identifique yo</p> <p>Estudiante 5: La bella durmiente, cenicienta, la bella y la bestia, caperucita roja, el lobo y los tres cerditos.</p> <p>Estudiante 6: Pinocho- el gato con botas- hansel y greten- la bella y la bestia – Simón el bobito</p> <p>Estudiante 7: el principito, blanca nieves, cuentos de los hermanos Grimm, la culpa es de la vaca, el gato con botas.</p> <p>Estudiante 8: (No responde)</p> <p>Estudiante 9: (No responde)</p> <p>Estudiante 10: historias de futbolistas, caperucita roja y el patito feo, y memes</p> <p>Estudiante 11: La cenicienta, caperucita roja, la bella y la vestía, el lobo y los 3 cerditos, blanca nieves</p> <p>Estudiante 12: Si, si es contigo- el amor de la vida se cambia por otro amor u otra vida.</p> <p>Estudiante 13: El principito, el lobo y los 3 cerditos, la bella y la bestia, Blanca nieves, el gato con botas</p> <p>Estudiante 14: la culpa es de la vaca, el principito, la bella y la bestia, blanca nieve, los hermanos Grimm.</p> <p>Estudiante 15: la cumbre escarlata. La mecánica del corazón, ángeles suicidas, mi demonio favorito, cincuenta sombras de grey</p> <p>Estudiante 16: La bella durmiente, la bella y la bestia, cenicienta, caperucita roja, Blanca nieves</p>
--	--

Tabla 12. ¿Cuál es el principal motivo por el que crees importante leer?

<p>¿Cuál es el principal motivo por el que crees importante leer?</p>	<p>Estudiante 1: para poder aprender nuevas cosas, para distraernos Etc. Estudiante 2: Porque hay libros que se relacionan con cosas que no pasan. Estudiante 3: Leer te ayuda a mejorar la ortografía a entender mejor la vida aprender mucho mas Estudiante 4: Porque debido a la lectura encontramos y aprendemos cosas nuevas Estudiante 5: para conocer un poco más sobre la lectura e identificarme un poco con la historia o cuento Estudiante 6: para saber más y aventurarnos más en las lecturas que vamos a leer y las que nos gustan Estudiante 7: Desarrollamos más nuestras neuronas y conocimiento Estudiante 8: Para aprender la escritura y lectura y abrirse a temas nuevos y aprender otras cosas Estudiante 9: Para desarrollar comprensión lectora Estudiante 10: Para mi es importante leer por que uno se expresa mejor y tiene mejor ortografía Estudiante 11: Para aprender cosas diferentes agilizar más en las lecturas y pensamiento Estudiante 12: Para saber información importante, para comunicarme y entretenerme Estudiante 13: Conocimiento Estudiante 14: para tener una buena pronunciación Estudiante 15: Mejorar mis capacidades lectoras Estudiante 16: Es importante para la reputación de nosotros y lo necesitamos para todo la vida</p>
---	--

Tabla 13. ¿Recuerdas qué libros leíste o te leían en la infancia? ¿Cuáles?

<p>¿Recuerdas qué libros leíste o te leían en la infancia? ¿Cuáles?</p>	<p>Estudiante 1: El hijo de rana- pinochito-la pobre viejecita Estudiante 2: Mitos de América, los 3 cerditos Estudiante 3: Nacho y libros de Rafael Pombo Estudiante 4: La biblia, más que un carpintero, en busca del verdadero Dios Estudiante 5: La bella y la bestia Estudiante 6: leía los cuentos infantiles- que son caperucita roja- los 4 cerditos Estudiante 7: El principito Estudiante 8: Cuentos infantiles como: los tres cerditos, blanca nieves Etc. Estudiante 9: Caperucita roja, la bella y la bestia (yo no tuve infancia) Estudiante 10: Cuentos de los hermanos Grimm los tres cerditos Estudiante 11: El principito Hansel y Gretel Blanca nieves, el patito feo, Matilda y caperucita roja Estudiante 12: Me leían mucho los cuentos de la cartilla nacho. Estudiante 13: El principito, el lobo y los 3 cerditos Estudiante 14: El principito Estudiante 15: el país de la infancia feliz y cuentos infantiles Estudiante 16: La caperucita roja, la bella durmiente</p>
---	---

Tabla 14. *¿Consideras importante esas lecturas de la infancia en tu vida actual (en tu edad actual)*

<p>¿Consideras importante esas lecturas de la infancia en tu vida actual (en tu edad actual)</p>	<p>Estudiante 1: No porque existen nuevos libros de los que podemos aprender nuevas cosas Estudiante 2: No porque ya hay más libros que me llaman la atención Estudiante 3: Si porque eran cuentos que ellos mismos nos hacían entender las moralejas Estudiante 4: Si porque quizás allá aprendido un poco de lectura, la cual me beneficia hoy Estudiante 5: Por que aprendemos a considerar a una persona no por su apariencia si no en sus sentimientos Estudiante 6: Si porque por toda infancia tiene que tener algo de lectura para poder contarla en un futuro Estudiante 7: No porque hasta ahora no me han ayudado Estudiante 8: No creo esas lecturas las hacía con el fin de entretenerme Estudiante 9: No Estudiante 10: Para mi si porque me ayudo con la imaginación Estudiante 11: Estimula una mayor adquisición de lenguaje lo que le permite a uno tener mayor habilidad para expresar sus ideas Estudiante 12: Importante en el sentido de saber cuidarme y no hablar con extraños como caperucita Estudiante 13: Si me dejo muchas experiencias que me han ayudado a superar muchos problemas Estudiante 14: porque así podemos ya saber cómo tratar a las personas Estudiante 15: si es importante para la vida porque va sabiendo que cosas son buenas y cuales son malas. Estudiante 16: La verdad no mucho porque con la edad los gustos cambian</p>
---	--

Tabla 15. *¿Cuáles son las principales razones por las que no lees o no leerías?*

<p>¿Cuáles son las principales razones por las que no lees o no leerías?</p>	<p>Estudiante 1: La pereza Estudiante 2: ninguna porque esto es una buena distracción Estudiante 3: porque no me queda tiempo Estudiante 4: Que no me guste, o no me interese lo que valla a leer Estudiante 5: (No responde) Estudiante 6: porque me da mucha irritación en las vistas y me da demasiado sueño “pereza” Estudiante 7: faltas de tiempo y pereza Estudiante 8: creo que por no dedicarle un poco de tiempo es bueno, pero uno prefiere hacer otras cosas Estudiante 9: No, me causa emoción ni entretenimiento Estudiante 10: no me gusta leer casi libros porque no ha llamado la atención algún libro todavía Estudiante 11: (No responde) Estudiante 12: no leería si no tuviera visión Estudiante 13: tengo muy poco tiempo para una lectura que lleva tanto tiempo Estudiante 14: Pues ninguna, nada ni nadie me impide hacer algo que me gusta Estudiante 15: es imposible no leer, todo se lee Estudiante 16: porque hay veces me da pereza o no me gusta leer</p>
---	--

Tabla 16. Cuando estabas en el colegio en la básica primaria, ¿Cómo se hacían las lecturas en el aula?

<p>Cuando estabas en el colegio en la básica primaria, ¿Cómo se hacían las lecturas en el aula?</p>	<p>Estudiante 1: en voz alta Estudiante 2: Compartidas Estudiante 3: Eran compartidas en voz alta Estudiante 4: Compartidas y en voz alta Estudiante 5: eran compartidas para que los chicos se identifiquen con la lectura Estudiante 6: eran en voz alta y compartidas Estudiante 7: eran compartidas y también en voz alta Estudiante 8: si, leíamos en voz alta para todos Estudiante 9: en voz alta Estudiante 10: de todas las formas Estudiante 11: eran compartidas y en voz alta para aprender más cosas Estudiante 12: eran compartidas y también en voz alta Estudiante 13: compartidas Estudiante 14: eran compartidas Estudiante 15: Casi siempre eran compartidas Estudiante 16: eran compartidas en voz alta</p>
--	--

Tabla 17. ¿Cuánto tiempo dedicaban los profesores a la lectura de la literatura en clase?

<p>¿Cuánto tiempo dedicaban los profesores a la lectura de la literatura en clase?</p>	<p>Estudiante 1: de 15 minutos a 20 Estudiante 2: 1 hora Estudiante 3: mayor parte del tiempo Estudiante 4: De 10 a 20 minutos más o menos Estudiante 5: 1 hora o hora y media Estudiante 6: Casi toda la hora Estudiante 7: 2 horas semanalmente Estudiante 8: unas dos o tres horas semanales Estudiante 9: (No responde) Estudiante 10: casi todas las clases Estudiante 11: más o menos media hora Estudiante 12: a veces casi toda la clase o la mayoría de clase Estudiante 13: Poco Estudiante 14: depende del libro podía entre 15 y 20 minutos Estudiante 15: en algunas clases lo hacía toda la hora Estudiante 16: 1 hora</p>
---	---

6.2. Preguntas finales a estudiantes

Las preguntas finales estaban orientadas a recopilar información concreta sobre qué percepciones y cambios tuvieron los estudiantes frente a la lectura de la LIJ y de qué manera fueron esos cambios, si positivos o negativos; además de la recolección de datos sobre qué tiempo libre destinan a la lectura, ahora los estudiantes leen más o menos que hace tres meses, si se realizan actividades de fomento a la lectura en la I.E, con qué frecuencia participan de dichas actividades y

que tan útiles creen que han sido estas actividades para fomentar a que lean más; estos interrogantes están conformados por dos preguntas abiertas y 6 cerradas.

Tabla 18. ¿Qué espacios y tiempos le dedicarían en su vida a la lectura de libros infantiles y juveniles de diferentes géneros?

<p>¿Qué espacios y tiempos le dedicarían en su vida a la lectura de libros infantiles y juveniles de diferentes géneros?</p>	<p>Estudiante 1: le dedicaría más tiempo, puesto que estos espacios fueron de gran interés y lo motivan a uno a querer leer</p> <p>Estudiante 2: Creo que le dedicaría espacios de tiempo libre, sería bueno conocer literatura acerca de otros géneros.</p> <p>Estudiante 3: no le dedicaría nada de tiempo porque no me gusta leer.</p> <p>Estudiante 4: por el trabajo casi no me queda tiempo de leer, pero buscaría espacios libres para hacerlo.</p> <p>Estudiante 5: ahora creo que dedicaría más tiempo y me inclinaría más por el género policial, la verdad me gustó mucho como trabajaron el tema y más por la trama de los detectives y el misterio</p> <p>Estudiante 6: le dedicaría mucho más tiempo, ya que las maestras me enseñaron el significado y el valor de la lectura, en especial el género policial me llamó mucho la atención.</p> <p>Estudiante 7: no dedicaría mucho tiempo, no me llama mucho la atención la lectura.</p> <p>Estudiante 8: Les dedicaría más tiempo a los libros de género policíaca me gusta este género.</p> <p>Estudiante 9: le dedico media hora después de darme cuenta de la importancia de leer.</p> <p>Estudiante 10: Pienso que me llamo mucha la atención esta clase de literatura, le dedicaría media hora.</p> <p>Estudiante 11: me gustaría conocer más sobre la literatura infantil y juvenil y por eso dedicaría más de mi tiempo libre a la lectura de la literatura infantil y juvenil</p> <p>Estudiante 12: La verdad no le dedicaría tiempo en mi familia nadie lee</p> <p>Estudiante 13: le dedicaría un poco y que sean lecturas de mi agrado</p>
---	--

Tabla 19. ¿Cambió algo de su percepción de la lectura? Y de qué manera cambió esa percepción que tenía.

<p>¿Cambió algo de su percepción de la lectura? Y de qué manera cambió esa percepción que tenía. Argumenta tu respuesta</p>	<p>Estudiante 1: si, de una manera satisfactoria, me incita y me motiva a querer leer y aprender el valor de la lectura.</p> <p>Estudiante 2: si cambió mi percepción, de manera que me gustaría explorar</p> <p>Estudiante 3: no cambio mi percepción, no le encuentro sentido a nada.</p> <p>Estudiante 4: si, a pesar de que no me queda mucho tiempo libre me gustaría leer un poco más y conocer más sobre la literatura.</p> <p>Estudiante 5: mi percepción si cambió. ahora me llama más la atención la lectura y más el género policial, no habíamos tenido la oportunidad de conocer mucho sobre la LIJ, pero ahora tengo una perspectiva diferente a la lectura y me gustaría explorarla.</p> <p>Estudiante 6: Es gratificante poder sentirse identificado con estos procesos, por lo general no me gustaba leer, pero viendo los beneficios y el significado de este ejercicio, quedó a gusto con esta nueva enseñanza.</p>
--	--

	<p>Estudiante 7: no, no encuentro sentido en esto</p> <p>Estudiante 8: si cambio mi perspectiva pues ya siento curiosidad por la literatura del género policial, y antes ni lo conocía</p> <p>Estudiante 9: considero que es importante leer para mejorar el vocabulario y la comprensión, esto me ha ayudado a cambiar la perspectiva que tenía de la lectura.</p> <p>Estudiante 10: yo pienso que si cambio mi perspectiva ya que me logre identificar con los libros y más con el género policiaco</p> <p>Estudiante 11: considero que en la vida uno se encuentra con experiencias que transforman la percepción de su existencia, porque me vi marcado por los textos leídos y por lo que las docentes nos querían enseñar.</p> <p>Estudiante 12: la verdad me causa más intriga la literatura pienso que es buena leerla, me gusto como las profes incitaban a leer</p> <p>Estudiante 13: no cambio mi perspectiva, en clase todo es obligado</p>
--	--

Figura 9. ¿Cuántos libros has leído en tu tiempo libre en el último mes?



Tabla 20. ¿Cuántos libros has leído en tu tiempo libre en el último mes?, elaboración propia.

¿Cuántos libros has leído en tu tiempo libre en el último mes?	Nº de estudiantes
Ninguno	7
Uno	5
Dos	1
más de dos	0

Figura 10. ¿Ahora lees más o menos que hace tres meses?

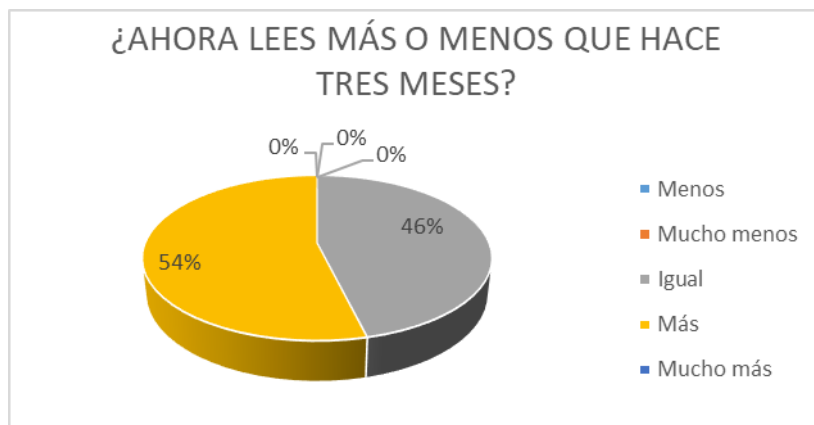


Tabla 21. ¿Ahora lees más o menos que hace tres meses?, elaboración propia.

¿Ahora lees más o menos que hace tres meses?	N° estudiantes
Menos	0
Mucho menos	0
igual	6
Más	7
Mucho más	0

Figura 11. ¿Se realizan actividades de fomento de la lectura en tu I.E.?

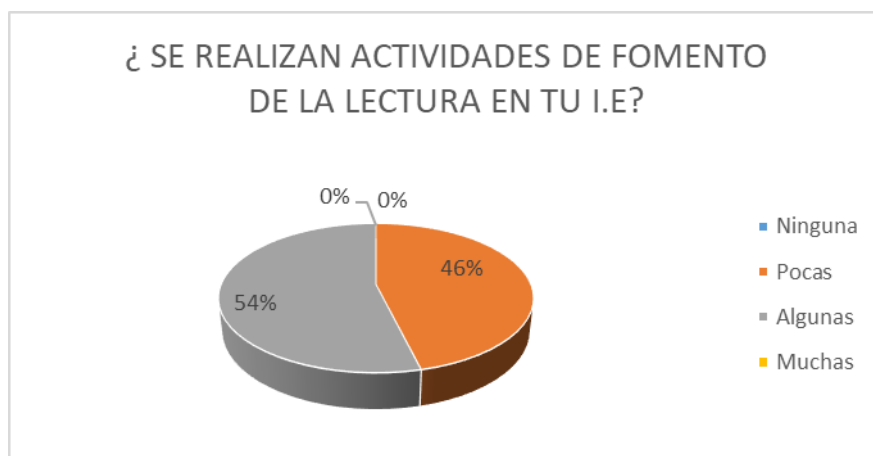


Tabla 22. ¿Se realizan actividades de fomento de la lectura en tu IE?

¿ Se realizan actividades de fomento de la lectura en tu I.E?	N° estudiantes
Ninguna	0
Pocas	6
Algunas	7
Muchas	0

Figura 12. ¿Con qué frecuencia participas en dichas actividades?

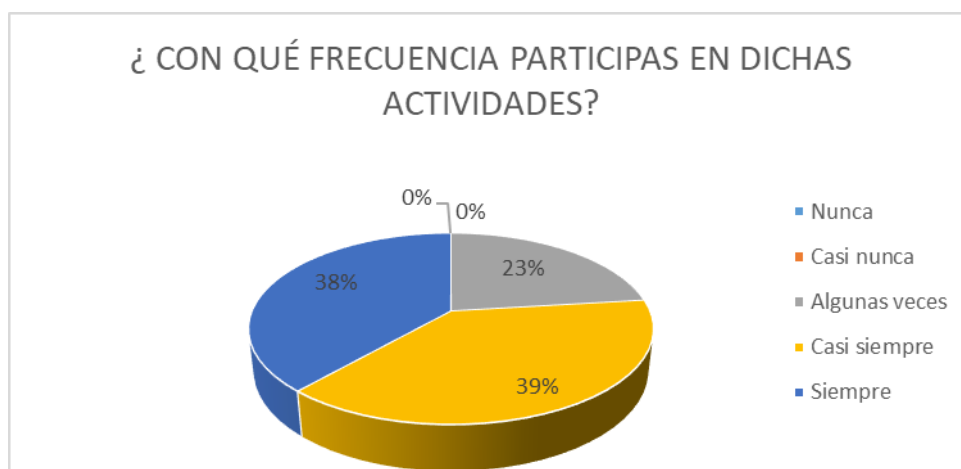


Tabla 23 ¿Con qué frecuencia participas en dichas actividades?

¿Con qué frecuencia participas en dichas actividades?	N° estudiantes
Nunca	0
Casi nunca	0
algunas veces	3
Casi siempre	5
Siempre	5

Figura 13. ¿En qué medida crees que han sido útiles estas actividades para fomentar que leas más?

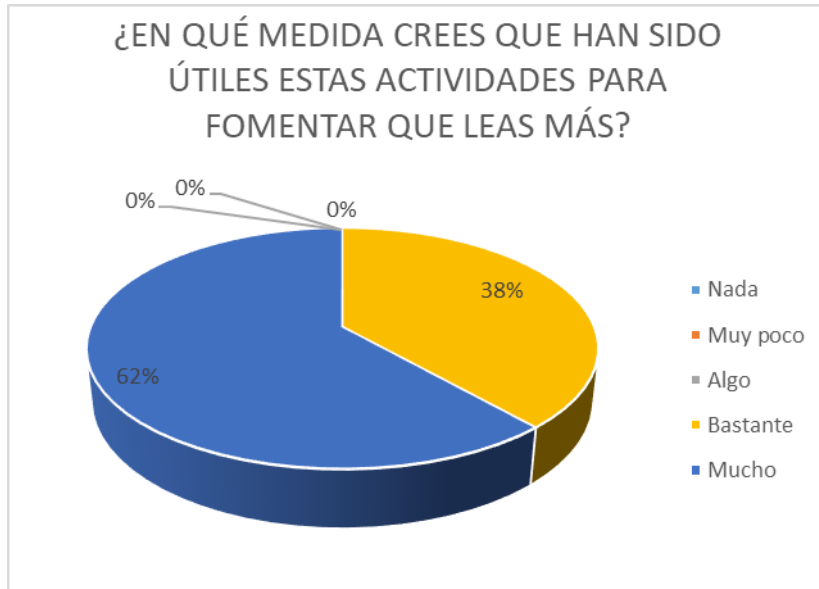


Tabla 24. ¿En qué medida crees que han sido útiles estas actividades para fomentar que leas más?

¿En qué medida crees que han sido útiles estas actividades para fomentar que leas más?	Nº estudiantes
Nada	0
Muy poco	0
Algo	0
Bastante	5
Mucho	8

Taller N° 1 Novela policial

Se propuso la creación de un primer taller con el fin de indagar en los conocimientos del género policial y más explícitamente La novela policial *Los vecinos mueren en las novelas* de Sergio Aguirre (2000), donde en primer lugar se expuso la teoría del género ya mencionado y por consiguiente se presentó *Los vecinos mueren en las novelas*, esto con el fin de comprender el mundo en el que se desenvuelve cada joven dentro de sus análisis y conjeturas, además de realizar

la producción de un texto sobre el tema. Uno de los grandes propósitos era fortalecer las prácticas lectoras desde el inicio.

No obstante, con las afectaciones y los confinamientos que trajo la pandemia, la alternancia educativa en el ambiente de aprendizaje propuesto por la IE no fue posible recoger las evidencias que se derivaron de este taller que fue realizado de manera virtual por las dificultades en el acceso a lo digital por parte de los estudiantes y la poca preparación de la institución para enfrentar situaciones como estas de contingencia y de tener los suficientes recursos que requieren los estudiantes.

Taller N° 2 elaboración de las fichas criminales sobre el cuento *Paredes invisibles*

La lectura del texto *Paredes invisibles* de Martín Pérez (13 de octubre de 2020), 7 Cuentos cortos policiales para niños y adolescentes permitió a las investigadoras reconocer la organización mental de la información que los estudiantes remiten en sus anotaciones y dibujos. No es de desconocer que la lectura es un conjunto de actos y a partir de la comprensión se permite la construcción de un modelo mental de la situación planteada y apoyada en el léxico que se va reconociendo. Este cuento hace parte de una recopilación presentada en un blog que contiene una serie de siete cuentos cortos policiales para niños y adolescentes, donde lo que se pretende es atraer a toda clase de lectores y engancharlos en estas lecturas. El tema estaba centrado en la creación de unos perfiles físicos y psicológicos de los personajes que están directamente relacionados con los relatos policiales y cuya intención era reconocer la cercanía que tenía cada estudiante a la hora de describir X personaje.

A continuación, se muestran las tablas que hicieron parte de la configuración didáctica elaborada de manera previa a la intervención en el aula de clase.

Tabla 25. Ficha Criminal.

Los estudiantes elaboraron dibujos sobre la anciana y el detective Roberto Andrade, además de asignarle un perfil físico y psicológico a cada uno	Detective Roberto Andrade	Anciana
Estudiante1	perfil físico: - Flaco - Alto - Cojo - Moreno	

	<ul style="list-style-type: none"> - De gafas - Ceño arrugado - Tiene una mano con solo cuatro dedos <hr/> <p>Perfil psicológico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Detallista - Solitario - inteligente - Misterioso - Callado 	<hr/>
Estudiante 2	<hr/>	<p>Perfil físico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bajita 1.50 - Gorda - Blanca - Viste muy juvenil, con colores florecientes <hr/> <p>Perfil psicológico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sonriente, fingida - mirada perdida - callada - pensativa - nerviosa - paranoica - solitaria
Estudiante 3	<hr/>	<p>Perfil físico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - bajita - contextura gruesa - de gafas - pelo canoso - usa bastón - ojos oscuros - piel blanca <hr/> <p>Perfil psicológico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Misteriosa - malvada - mentirosa - callada - observadora
Estudiante 4	<p>Perfil físico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - blanco - mono - ojos azules - alto - flaco <hr/> <p>perfil psicológico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - callado - astuto - tímido - inteligente 	<hr/>
Estudiante 5		<p>perfil físico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - canosa - blanca - bajita - gorda

		<ul style="list-style-type: none"> - piel arrugada <hr/> <p>perfil psicológico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - sabia - inteligente - desconfiada - frívola
Estudiante 6	<p>Perfil físico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - bajito - piel oscura - unos 43 años - ojos oscuros - pelo color marrón - de sombrero negro - siempre usa gabán negro <hr/> <p>perfil psicológico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - observador - inteligente - astuto - calmado - callado 	

Taller N°3 final alternativo para *Paredes invisibles* adaptación de Martín Pérez (s.f)

En los procesos de enseñanza y aprendizaje, la habilidad de la expresión escrita sirve de apertura a diversas elaboraciones de significados a partir de la información que se genera en el texto y su contextualización con los conocimientos previos que se poseen. En lo antes mencionado, se intenciona el abordaje por parte de los estudiantes la producción textual de un final alternativo para el cuento *Paredes invisibles* adaptado por Martín Pérez, con el fin de reconocer allí sus opiniones, argumentos, creatividad e imaginación.

Tabla 26. Final alternativo para *Paredes Invisibles*.

Final del cuento.	<i>Paredes invisibles</i>
Estudiante 1	<p>Los detectives finalmente encontraron el dinero que estaban buscando, estaba demasiado de bien escondido, pero como ellos eran tan astutos no fue impedimento para encontrarlo; por su parte, cuando la anciana escuchó que encontraron el dinero intentó huir, pero los detectives la detuvieron, ella portaba un arma de fuego, amenazó a los detectives, les dijo que los mataría si no la dejaban huir, que ella estaba demasiado vieja para ir a una cárcel, pero los detectives se negaron a dejarla huir, a lo que ella dijo, primero muerta que ir a una cárcel yo tan anciana, y posterior a eso, se quitó la vida.</p> <p>Los detectives quedaron sorprendidos de que la anciana hiciera eso, pero como no había más testigos decidieron quedarse con todo el dinero, lo escondieron muy bien y fueron a la comisaría, contaron lo sucedido y dijeron que no encontraron ningún dinero, a lo que cerraron el caso y jamás nadie supo de la mentira de los detectives.</p>

Estudiante 2	<p>Cuando los detectives encontraron el dinero se preguntaron dónde estaba la viejecita, oyeron un grito y subieron a la habitación para mirar qué ocurría allí. encontraron la viejecita amarrada de los pies y de las manos, cuando la estaban desamarrando aparecieron de la nada dos hombres con armas apuntándoles a Roberto Andrade y a Ignacio Miranda, ellos les gritaban que soltaran a la abuela o sino les disparaban así fue la soltaron, pero la abuela cuando estuvo al lado de los dos hombres se echó a reír a carcajadas, son unos tontos exclamaba la abuela.</p> <p>Estos dos hombres son mis nietos claro no los vieron porque hay una pared invisible, entonces me amarraron para que ustedes vinieran donde mí en ayuda, como los dos detectives ya sabían todo lo del dinero, la abuela los envenenó obligándolos a tomar un té, y junto al jardín lleno de bonsáis los enterró, los nietos se llevaron el carro de policía muy lejos y lo incendiaron para borrar cualquier huella, la abuela siguió conservando ese tesoro y siguió viviendo con sus guardianes que la protegían de todo aquel que quería robarle el tesoro. FIN</p>
ESTUDIANTE 3	<p>Una vez encontrado el dinero que estaba escondido en el patio de la casa de la adorable viejecita, el detective Andrade que era más astuto que Miranda, le menciono del aspecto raro que estaba tomando la situación, pues todo estaba en una tensa calma y la vieja no se veía por ningún lado, aunque a Miranda le pareció un tanto extraño, decidió que era mejor salir de allí con el dinero. Sin embargo, otra cosa era la que iría a suceder en aquella casa.</p> <p>Cuando los detectives se dispusieron a salir de la casa, salió la vieja acompañada de un perro gigante que babeaba espuma y no dejaba de jalar la cuerda que le sujetaba el cuello y que la viejecita, ya no tan tierna, traía de su brazo. los detectives paralizados del miedo solo decían, déjenos ir por favor, a lo que la vieja respondió moviendo la cabeza de derecha a izquierda varias veces. soltando el perro le gritó ¡ataca firulais! y eso hizo el adorable perro, que parecía más bien un león.</p> <p>De los detectives Andrade y Miranda no se volvió a saber nada, aun los siguen buscando por todas las localidades, la bella viejecita permanece en su casa, arreglando su bello jardín de bonsáis y acompañada del manso firulais.</p>

Taller N° 4 La Carta robada. Un cuento del escritor Edgar Allan Poe (1844).

La comprensión se convierte en un elemento esencial a la hora de acercarse a la lectura y se ha ocupado de poner en evidencia lo que pasa con la información una vez procesada e interpretada por el lector. Es por ello que para este taller y con el propósito de conocer la capacidad de comprensión, analítica y deducción de los estudiantes, se seleccionó este cuento que resultó esencial para abordar los temas centrales del cuento policial como el misterio por resolver, el papel del detective, las pistas falsas, los espacios donde se dan los acontecimientos, etc. en el aula de clase. Las preguntas tenían como objetivo guiar la comprensión, buscar la identificación del lector con algún personaje o situación planteada, traer a colación otras lecturas relacionadas y motivar la creación de significados e interpretaciones suscitadas por el texto.

Tabla 27. Taller: La Carta Robada.

<p>¿Cuál es el tema central de <i>La Carta robada</i>?</p>	<p>Estudiante 1: Para mí el tema principal es que el coronel como que dentro al cuarto para pedir consejos para resolver un caso.</p> <p>Estudiante 2: Para mí el tema central fue todo el misterio de cómo encontrar la carta robada.</p> <p>Estudiante 3: El misterio de esa carta, para que nadie la encontrará.</p> <p>Estudiante 4: En que el señor gobernador lo engaño y por eso le cambio la carta porque cuando el coronel llevo a buscar la carta él ya la había cambiado.</p> <p>Estudiante 5: El tema central es como se necesita la lógica para resolver algún misterio por más simple que sea siempre debe tener algún nivel de dificultad y muchos no lo saben descifrar.</p> <p>Estudiante 6: El tema principal es el robo de la carta.</p> <p>Estudiante 7: El tema central es el robo de una carta y que si esta se no se recuperaba podría perjudicar a su dueño</p> <p>Estudiante 8: El tema principal es el robo y el engaño.</p> <p>Estudiante 9: El misterio que esconde la carta</p>
<p>¿Qué tienen en común con el protagonista?</p>	<p>Estudiante 1: yo digo que cuando era más pequeño me gustaba mucho como buscar cosas perdidas cuando veía los muñequitos me metía como en la película que era como el actor yo pienso que eso.</p> <p>Estudiante 2: tiene en común, en que siempre me ha gustado el misterio de las cosas, para la hora de ser descubierto sea más real.</p> <p>Estudiante 3: siempre me han gustado las cosas misteriosas, por qué podemos aprender de ellas.</p> <p>Estudiante 4: tiene en común por que había mucho misterio con la carta y eso hacía más interesante la carta.</p> <p>Estudiante 5: tenemos en común en que siento mucho interés por el misterio y descifrar cosas.</p> <p>Estudiante 6: creo que no tengo nada en común, porque me parece que es tramposo.</p> <p>Estudiante 7: Tenemos en común que siempre me ha gustado el misterio de las cosas, además alguna vez pensé en ser detective, pero fue un sueño frustrado.</p> <p>Estudiante 8: tengo en común que me gusta el misterio y lo escondido, me gusta sacar la verdad a la luz</p> <p>Estudiante 9: Cuando hay un misterio o un secreto me gusta averiguarlo.</p>

<p>Describe a un personaje. (Lo más detallado posible)</p>	<p>Estudiante 1: yo voy a describir al coronel: forma física: era trozo, tenía poco pelo, mide como 1.50 y tenía poco pelo. Era muy rabioso y grosero, era muy ventajoso, y era muy ladrón. Así me lo imagino yo.</p> <p>Estudiante 2: voy a describir a Dupad: forma física, era delgado, de tamaño pequeño y su cabello era liso, y de color de ojos negros. Aspecto psicológico, astuto e inteligente.</p> <p>Estudiante 3: el coronel era de una estatura 1,50 era trozo y tenía poco cabello y era muy engañoso con la gente.</p> <p>Estudiante 4: voy a describir al detective: físicamente es bajito, 1,70 de estatura, 70 kg, 45 años de edad, 25 años de experiencia laboral, de buen humor, buen detective. Vestimenta: un gabán largo, pantalones clásicos cafés, camisa de cuadros verde.</p> <p>Estudiante 5: coronel: estatura 1,55 aproximadamente, poco pelo, gordo, era muy tramposo, engañoso y mala gente.</p> <p>Estudiante 6: el coronel: ese señor es gordo, bajito, muy barrigón, muy astuto para lo que tenga que ver con trampa, falsificar, tapar y maquillar situaciones o documentos que comprometen a sus protegidos. Es sobornador, sin embargo, vive en la miseria debido a que es adicto a los juegos de azar y a que le gusta mucho el alcohol, es solitario a menos que pague por compañía y todo el mundo lo detesta o le tiene miedo.</p> <p>Estudiante 7: Voy a describir al coronel: Era un personaje bajito, con gafas y barba, mantenía siempre un tabaco en la boca, vestía un gabán negro, era inteligente y tramposo.</p> <p>Estudiante 8: Voy a describir a Dupad: su forma física es moreno, alto, ojos negros y cabello negro, es callado muy inteligente y muy observador.</p> <p>Estudiante 9: El coronel era un hombre canoso, barrigón de bigotes, le gustaba el vino y el tabaco, tramposo y misterioso.</p>
<p>¿Qué personaje te gustaría interpretar? ¿Por qué?</p>	<p>Estudiante 1: me gustaría interpretar cualquier personaje del mito por qué siempre me ha llamado la atención todo lo que tenga que ver como esas guerras de antes y todo eso.</p> <p>Estudiante 2: me gustaría interpretar al misterioso, ya que pondría en duda a muchas personas y hacer hábiles a la hora de resolver cualquier problema como este.</p> <p>Estudiante 3: hubiese sido cualquiera por qué considero que soy buena para algo así.</p> <p>Estudiante 4: me gustaría interpretar el que sacó la carta porque hay era donde estaba el misterio.</p> <p>Estudiante 5: me gustaría interpretar al detective. Porque soy muy observador, muy pendiente del detalle.</p> <p>Estudiante 6: me gustaría interpretar al detective para poder resolver misterios.</p> <p>Estudiante 7: me gustaría interpretar al detective, porque es un hombre muy inteligente y astuto.</p> <p>Estudiante 8: Me gustaría interpretar al detective es muy astuto e inteligente.</p> <p>Estudiante 9: Me gustaría interpretar al que escribió la carta, ya que con el contenido todo el mundo la quería.</p>
<p>¿Cómo habría terminado para ti la historia?</p>	<p>Estudiante 1: yo creo que el coronel se habría dado cuenta halo ultimo por un error que comete el otro personaje y el coronel lo termina envenenado así creo yo.</p> <p>Estudiante 2: habrían descubierto que todo había sido un plan, ya que dopad solo uso unos trucos para poder descubrir donde estaba la carta robada y escribió con sus palabras un pequeño mensaje de manera astuta.</p> <p>Estudiante 3: que el señor se hubiera rendido y mejor les hubiera mostrado que decía en la carta.</p> <p>Estudiante 4: para mí hubiera sido mejor el final que se hubiera revelado el misterio de la carta y no hubiera terminado con tanta polémica.</p> <p>Estudiante 5: para mí la historia finalizaría con que la policía encontrara la carta.</p>

	<p>Estudiante 6: me hubiera gustado que dijeran porque era tanto misterio con la carta y que era lo que escondía.</p> <p>Estudiante 7: El mejor final hubiese sido que se hubiera revelado el secreto que escondía la carta, porque lo dejan a uno con esa intriga</p> <p>Estudiante 8: Me hubiera gustado que leyeran la carta, ya que era tan valiosa entonces debiera tener un muy grande secreto.</p> <p>Estudiante 9: Me hubiera gustado que apareciera el dueño de la carta reclamando y confesando el secreto de ella.</p>
<p>¿Por qué crees que el cuento <i>La carta robada</i> termina citando el mito de Atreo y Tiestes?</p>	<p>Estudiante 1: por qué en los dos videos casi todas las personas se les nota como esa ambición por las cosas.</p> <p>Estudiante 2: porque para ver que ya había sido descubierto todo su misterio.</p> <p>Estudiante 3: ya había encontrado la carta, ese misterio que tenía.</p> <p>Estudiante 4: porque los dos vecinos eran muy ambiciosos.</p> <p>Estudiante 5: yo no le veo coherencia o relación.</p> <p>Estudiante 6: ambos tratan sobre la ambición.</p> <p>Estudiante 7: Porque los dos tienen en relación lo misterioso y ambicioso</p> <p>Estudiante 8: Porque se ve la trampa, y la ambición.</p> <p>Estudiante 9: Porque en los dos casos, es un misterio.</p>
<p>¿Qué crees que esconde <i>La carta robada</i>?</p>	<p>Estudiante 1: yo creo que esconde como un tipo de tesoro o un secreto de estado para tener como más poder del que ya tiene el personaje.</p> <p>Estudiante 2: un gran secreto ya que al principio se decía que el que abriera la carta podría perjudicar al dueño.</p> <p>Estudiante 3: puede esconder palabras o pueda que tenga una orden de algo se tenga que hacer.</p> <p>Estudiante 4: yo creo que el secreto que esconde la carta era un poder porque él decía que el que la abriera podría perjudicar al dueño.</p> <p>Estudiante 5: la carta esconde algo corrupto relacionado con el gobierno, puede que este echando al agua algunos personajes o mencionando corrupción del gobierno.</p> <p>Estudiante 6: Esconde algún secreto muy importante porque decía que podría meter en problemas al dueño.</p> <p>estudiante 7: yo creo que esconde un secreto muy grande que si se destapa no solo podría perjudicar al dueño sino a muchas personas más que estén implicadas en el asunto.</p> <p>Estudiante 8: La carta debe de tener un secreto muy importante que afectaría al gobierno y lo perjudica con su confesión.</p> <p>Estudiante 9: Un secreto muy importante que puede ser un asesinato.</p>

7. Análisis de los datos

En este capítulo se exponen las diferentes reflexiones e interpretaciones surgidas a partir de los resultados recogidos en los instrumentos, que fueron usados durante el ejercicio de práctica e intervención en el aula. Cabe resaltar que los análisis aquí presentados son fruto de las relaciones entre las teorías revisadas y las categorías que se derivaron de ellas. Asimismo, están en concordancia con las preguntas de investigación, el problema y los objetivos establecidos.

La estructura de este capítulo estará determinada por la revisión sistemática de las categorías planteadas en el marco teórico: hábitos de lectura, comportamiento lector, perfiles lectores, LIJ.

Respecto a los hábitos de lectura y el valor que se les da a estas prácticas en las aulas de clases, se pudieron obtener resultados al analizar la entrevista que concentra la forma singular de comprender el papel que cumple la lectura literaria en el ámbito académico, por parte de la maestra cooperadora y docente de Lengua Castellana del CLEI IV. A continuación, se detallan las preguntas y respuestas de esta entrevista inicial.

A la pregunta, ¿Leen Literatura Infantil y Juvenil en el aula? la docente cooperadora responde que:

No se puede mentir el decir de que la mayoría de los jóvenes en este momento atraviesan una situación difícil, tal vez el no gusto por la lectura, no digo que todos, algunos, en este caso sí literatura juvenil embarcada en cumplir lo que nos pide el Ministerio de Educación, entonces yo lo que hago es de cada tema buscar ejemplos. Es decir, si estamos hablando del género del terror, entonces hago alusión al texto de Edgar Allan Poe, *La muerte, la máscara roja*. Se evidencia que los muchachos son facilistas y van a internet a sacar lo que hay. M. Ortiz (comunicación personal, 29 de octubre, 2020)

Teniendo en cuenta la postura de la docente, se pudo constatar en su planteamiento la discusión que por mucho tiempo se ha planteado como imaginario colectivo en el contexto educativo y que se pone de postulado con autores en esta investigación, acerca del desgano hacia la lectura por parte de la mayoría de los jóvenes, pues no es extraño escuchar en los entornos educativos “a los jóvenes hoy día no les gusta leer”, porque puede que la noción de lectura que predomina está coligada al libro escolar que le impone la escuela y a la lectura como lo dictamina el docente, desconociendo tanto los diferentes modos de leer, las diversas tipologías textuales como

los medios que hay para realizar esta actividad. En cuanto al gusto por la lectura, Colomer (2009) expone que:

En los últimos tiempos se ha insistido en la relación entre el éxito de la formación lectora del alumnado y la propia actitud de los docentes, como profesionales. Así, las concepciones del profesorado mantienen las enseñanzas formales, como la de la gramática, acaparando el tiempo escolar, mientras continúa siendo baja la proporción de aulas donde se lee a menudo (p.51).

Asimismo, Pérez (2003) postula que cuando se trata de la lectura y la cercanía a los jóvenes, la escuela debe tener en cuenta factores que inciden en esta aproximación como el gusto, los intereses, la intencionalidad, la libertad, entre otros. A la hora de escoger el corpus de libros y el medio de lectura argumenta que a los jóvenes sí les gusta leer, pero no de la forma que la escuela lo plantea y más si la lectura y la escritura están orientadas exclusivamente a la realización de tareas evaluativas.

Cabe aclarar, según el autor esta crítica realizada a la forma como se orienta la lectura en las instituciones educativas no está validando el dejar de hacer, más bien plantea un reto para los docentes a la hora de implementar estrategias que vinculen e involucren a los estudiantes en la organización y ejecución de lecturas, incentivando el interés y permitiendo establecer significados con lecturas que se intencionan en la práctica social y real de los contextos.

De igual forma, y teniendo en cuenta los resultados de las encuestas realizadas a los estudiantes, se pudo evidenciar que el hábito lector se relaciona mayormente con las tareas escolares, por ejemplo a la pregunta, ¿Cuál es el principal motivo por el que crees importante leer?, El estudiante 3 responde: “Leer te ayuda a mejorar la ortografía y a entender mejor la vida”; el estudiante 10 dice: “Para mí es importante leer porque uno se expresa mejor y tiene mejor ortografía”; mientras que el estudiante 14 responde: “Para tener una buena pronunciación”.

No es de desconocer que la lectura literaria posibilita un adecuado desarrollo de las habilidades cognitivas en diferentes áreas del conocimiento, lo que la enaltece más allá de una simple fuente de disfrute, sin embargo, esta no debe ser la única función que se le dé en las aulas, puesto que se está dejando de lado la construcción de criterios argumentativos, el pensar analítico, la reflexión contextualizada y la creación de la subjetividad.

La célebre escritora austriaca de LIJ Christine Nöstlinger (1993), citada por Ronchese et al (2012), afirma al respecto: “La literatura infantil no es una pastilla pedagógica envuelta en papel de letras, sino literatura, es decir, mundo transformado en lenguaje” (p.359).

Por su parte, Silvia Castrillón en su libro titulado *Por qué leer y escribir* (2006) comprende la lectura como una fórmula utilizada por parte de los humanos para habitar en el mundo, cuando menciona que “Leer es mucho más que descifrar mecánicamente unos signos, pues lo importante en realidad no es como suenan, sino lo que esos pequeños dibujos pueden desencadenar en nuestros cerebros y en nuestros sentimientos, moviendo pensamientos y orientando nuestras acciones” (p.15).

De igual forma, al analizar cómo inciden los hábitos lectores en relación a la importancia de implementar la lectura en la vida de los individuos desde muy temprana edad, se puede dilucidar que además de permitir constituir la adquisición de un hábito lector, como lo plantea Colomer (2009) “Para conseguir una habilidad suficiente es preciso un largo tiempo de lectura y una fuerte implicación personal sostenida escolarmente” (p.43), también permite el desarrollo de la inteligencia emocional, mediante todo un despliegue de la creatividad, la autonomía y el raciocinio del ser al formarse en medio de una realidad que lo permea; lo que involucra directamente tanto a la influencia familiar, como a un adecuado plan lector en las instituciones educativas, puesto que la comprensión lectora es una parte importante en el desarrollo de la comunicación lingüística, ya que a diferencia de otras habilidades artísticas, y como lo acuñan Mayorga y Madrid (2014): “El lector no nace, se hace”.

Siguiendo así la línea de los hábitos lectores y su incidencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se pudo corroborar que la comprensión se transforma en un elemento esencial a la hora de determinar lo sucedido con la lectura una vez hecha, y repercute de forma directa en la aproximación del joven al acto lector.

Así, a la pregunta “Dirías que al leer entiendes mucho, poco o nada”, once estudiantes coinciden en que es poco lo que comprende al leer, cuatro contestan que entienden mucho y uno dice que no entiende nada, aunque hay casos en los que se valora positivamente, no hay un comportamiento lector adecuado.

De igual manera al analizar la pregunta, “¿Cuál es la principal razón por la que lees? / Para estudiar, para buscar información, porque le gusta”, cinco estudiantes respondieron que la principal razón por lo que lo hacen es para estudiar, dos estudiantes coinciden que lo hacen para informarse

y solo tres estudiantes afirman que lo hacen porque les gusta. Las situaciones antes reveladas se pueden relacionar en dos sentidos: el primer referente a la comprensión se puede relacionar con la falta de lecturas que posibiliten un desarrollo del nivel crítico, analítico y deductivo de las situaciones planteadas, falta de espacios de socialización colectiva donde esté presente el discurso oral alrededor de lo leído. La segunda situación tiene que ver con la percepción de la literatura como medio y fin de la gramática, al utilizarla en su mayoría para realizar tareas ligadas al ámbito educativo.

La relación entre lectura y éxito académico hace que la escuela tienda a marginar la lectura literaria en favor de los textos expositivos, ya que la literatura se contempla como un lujo que, en las opiniones más extremas, no debería ocupar el poco tiempo escolar de los niños, en riesgo de fracaso (Colomer, 2009, p. 40).

Siguiendo con la incidencia de la comprensión en la creación de los hábitos lectores, es preciso mencionarla como una gran motivadora al presentar la lectura como una actividad que genera placer, como fuente de información y aprendizaje, al permitirle al lector elaborar significados a partir de ella, pero al mismo tiempo se puede convertir en una actividad llena de complejidades que le producen al estudiante sensación de aburrimiento, desinterés, desengaño, quien termina por abandonar el acto lector o convertirse en un lector intermitente.

Por consiguiente, los resultados muestran una correlación entre la predicción de las respuestas del taller N°4 titulado *La carta robada y la comprensión lectora de los estudiantes*, al evidenciar los niveles de lectura de los cuales hacen uso a la hora de identificar los elementos constitutivos puestos en la narración e interpretando las acciones planteadas.

Así pues, teniendo en cuenta la pregunta que se utilizó para guiar la interpretación, ¿Cuál es el tema central de *La carta robada*? El estudiante 4 dice: “En que el señor gobernador lo engañó y por eso le cambió la carta porque cuando el coronel llegó a buscar la carta él ya la había cambiado”; el estudiante 5 contesta: “Es como se necesita la lógica para resolver algún misterio por más simple que sea siempre debe tener algún nivel de dificultad y muchos no lo saben descifrar”; por su parte el estudiante 9 a la misma pregunta responde: “El misterio que esconde la carta”.

Los análisis realizados a las respuestas dadas por los estudiantes precisan falencias no solo en la capacidad comprensiva que, al no trascender el nivel literal, más allá de lo que superficialmente dice el texto, tampoco se observa una comprensión global que permita utilizar los

datos brindados por la lectura a la hora de formular el conflicto que lleva el argumento. Situación que corresponde a lo antes mencionado en esta investigación con los planteamientos que Manresa (2013), y que clasifican a cada lector según el acercamiento que este tenga con el acto de leer. Al relacionarlos con las respuestas de los estudiantes del CLEI IV es posible identificarlos en la categoría de lectores frágiles:

El punto de partida de sus hábitos personales es muy débil, en la mayoría de los casos, y por lo tanto necesitan recibir estímulos externos constantes para no dejar de leer. En este tipo de lectores toma una relevancia crucial la existencia de programas de lectura libres, intensos, continuos y muy personalizados (párr.34).

Además el vocabulario pasivo afecta no solo la interpretación y la organización lexical que los estudiantes le puede dar a la información, sino también a la forma de usarla en los contenidos académicos, pues a la formulación de interrogantes que se fundamentaban en la identificación, descripción y relación, tanto de los personajes con el lector como con otras lecturas hechas previamente y que guardaban semejanza con el contenido del cuento que guiaba el taller *La carta robada*, se pudo constatar un nivel de lectura literal descrito mediante las experiencias vividas, la relación con la vida cotidiana y el desconocimiento de detalles que los identifican o diferencian de los personajes.

En este sentido, Colomer (1997) plantea la importancia que se le da en la escuela a unos procesos en detrimento de otros “en parte porque la escuela ha sentido una mayor necesidad de centrarse en unos aspectos que en otros. Por ejemplo, los profesores se sienten más preocupados por la necesidad de enseñar a resumir que por la promoción del razonamiento crítico o inferencial” (párr.33).

Teniendo en cuenta todo lo antes mencionado, se pudo corroborar que las lecturas hechas en las clases y fuera de ellas por parte de los estudiantes del CLEI IV están destinadas en su gran mayoría a tareas impuestas por la escolaridad y guardan una estrecha relación con la necesidad de aprender a leer, a pronunciar o conocer palabras difíciles y no de forma significativa, es decir, que incentive un gusto o placer por la lectura en su tiempo libre, pues no es de desconocer que la creación del hábito lector va ligada al gusto de leer.

El siguiente punto trata de la categoría de Literatura Infantil y Juvenil planteada dentro del análisis a partir de lo que los datos recopilados en la investigación muestran, apoyándola con autores y sus tesis, expuestas en el marco teórico de esta investigación.

Así, en primer lugar, es pertinente analizar el lugar que cumple la LIJ en las aulas de clase y el valor que le da la docente mediante la lectura literaria en su labor pedagógica, al analizar las respuestas obtenidas en la entrevista sobre ¿Cómo trabaja la literatura en el aula?, la docente cooperadora responde:

En aulas de aprendizaje virtuales y se enlaza con los temas, busco cuentos para irlos seduciendo, si hablamos de literatura contemporánea, entonces voy a buscar un autor que pertenezca a este tipo de literatura y les presento un texto de él. (M. Ortiz, comunicación personal, 29 de octubre, 2020)

Al analizar la postura de la docente se puede observar que la literatura en el aula de clase del CLEI IV, se presenta como instrumento para llevar los contenidos curriculares que respondan a la necesidad del momento, no está planificada ni intencionada a la construcción de la subjetividad, tampoco se evidencia una apropiación del lenguaje poético que permita la interpretación de mundos posibles e incluso, según su respuesta, se pueden dilucidar falencias a la hora de diferenciar los elementos constitutivos de la literatura como instrumento para su propio fin y la función pedagógica instrumentalizada que tradicionalmente le ha cargado la escuela.

Al respecto, Cerrillo (2011) citado por Lluch (2010), define la lectura literaria en la escuela: [...] la lectura literaria como vía privilegiada para acceder al conocimiento cultural y a la interpretación de las diversas formas de vida del ser humano y con ellas a la identidad de cualquier colectividad. Pero una literatura entendida como el conjunto de historias, poemas, tradiciones o dramas, de reflexión y de tragedias de pensamiento o de relatos, en definitiva, la literatura como representación de nuestra identidad cultural a través del tiempo, como registro de la interpretación que la humanidad como colectividad ha hecho del mundo (p.10).

En este sentido, se puede determinar que la implementación de la literatura en el aula como acto confrontador de la subjetividad presupone también la interpretación del mundo objetivo y un mundo social por parte del alumnado, permitiendo mediante la implementación de diversas tipologías textuales desarrollar la capacidad de confrontarse a una diversidad cultural y social que le atañe.

En lo concerniente a los estudiantes se pudo constatar por medio del análisis realizado a las respuestas dadas acerca de la lectura literaria que estas están ligadas a recuerdos de la infancia, más que a la vida escolar que llevan, pues al preguntarles por sus lecturas predilectas manifiestan:

Estudiante 5: “*La bella durmiente, Cenicienta, la Bella y la bestia, Caperucita roja, El lobo, Los tres cerditos*”, al igual el estudiante 6 quien dice: “Mis lecturas favoritas son: “*Pinocho, El gato con botas, Hansel y Gretel, La bella y la bestia, Simón el bobito*”; por su parte, el estudiante 11 ante esta misma pregunta contesta: “*La cenicienta, caperucita roja, la bella y la bestia, el lobo y los 3 cerditos, Blanca nieves*”. Estos resultados muestran que los jóvenes encuentran una apropiación a estos cuentos, siendo significativos y de gran valor a la hora de leer, en una etapa en la cual fueron fundamentales para el desarrollo cognitivo e imaginativo del niño. Pese a esto, la historia relata que estos cuentos no fueron creados para los niños, sino que ellos se apropiaron de esta literatura, donde la intención principal era moralizar dejando perspectivas y nociones sobre que era bueno y que era malo, como explica Cervera (2010) la literatura ganada “[...] engloba todas aquellas producciones que no nacieron para los niños, pero que, andando el tiempo, el niño se las apropia o ganó o se le destinaron, previa adaptación o no” (p.159)

Sin embargo, al interpretar otras perspectivas, se encuentra que el estudiante 3, frente a la pregunta ¿Recuerdas que libros leías o te leían en la infancia? ¿Cuáles?, indica: “*Nacho y libros de Rafael Pombo*”, al igual que el estudiante 11: “*El principito, Hansel y Gretel, Blanca nieves, El patito feo, Matilda y Caperucita roja*” o como lo mencionaba el Estudiante 15: “*El país de la infancia feliz y Cuentos infantiles*”.

Así pues, poniendo de relieve los argumentos de los autores expuestos en la investigación, varios de ellos concuerdan con la incidencia de los cuentos clásicos en la cultura, al transmitir de generación en generación las enseñanzas y moralejas principalmente trasladadas a lo conductual, aspecto que se han impartido desde tiempos remotos.

Más allá de lo que esto significa, se encontró que los estudiantes del CLEI IV están enmarcados en dos tipos posiciones como lo menciona Cervera (2018), una posición de la literatura ganada y una de literatura creada por los niños; si bien los cuentos que señalan como infantiles son muy interesantes e hicieron parte de su infancia, existen otros cuentos y otras LIJ que en el colegio deberían incentivar para fomentar el interés, la curiosidad y el aprendizaje, ya que no es solo quedarse en la infancia con los cuentos de la niñez, sino también partir de la LIJ para explorar otras lecturas, autores y temáticas que posibiliten la apertura a nuevas perspectivas literarias, a nuevos mundos posibles, a nuevas construcciones sociales. “Desde el punto de vista de la respuesta a las necesidades del niño la literatura infantil ganada y creada llenan educativamente -no escolarmente- el tiempo de ocio, y su presencia en la escuela es beneficiosa.” (Cervera, 2018, p.161).

Por otro lado, frente a la pregunta “¿Consideras importante esas lecturas de la infancia en tu vida actual (en tu edad actual)”, el estudiante 3 dice que: “Si porque eran cuentos que ellos mismos nos hacían entender las moralejas”? Al igual que el estudiante 4, quien afirma: “Por qué aprendemos a considerar a una persona no por su apariencia, sino en sus sentimientos”. Esto quiere decir que leer transforma gustos, hábitos y paradigmas, donde se transmiten enseñanzas y cambios en la conducta del educando, que repercuten en la adultez o como lo diría Teresa Colomer (1999) citada por Borja, et al (2010) “Ratifica la importancia de la literatura en el proceso de construcción del sujeto, como elemento fundamental de la sociedad, y afirma que lo primero que debe hacerse es pensar para qué sirve la literatura infantil.” (p.162).

Asimismo, el estudiante 11 dice que: “Estimula una mayor adquisición de lenguaje lo que le permite a uno tener mayor habilidad para expresar sus ideas” y el estudiante 13 contesta: “Si me dejo muchas experiencias que me han ayudado a superar muchos problemas”. Por lo anterior, se vislumbra en estos estudiantes, que, de una u otra manera, la escuela ha contribuido con el surgimiento de esas reflexiones que impactan de manera positiva en el desarrollo, cognitivo, social y cultural de estos educandos. Borja et al. (2010) confirman esta hipótesis diciendo que: “Habría que afirmar que la literatura, cualesquiera sean sus orígenes y particularidades, ha sido, es y será siempre una forma de representar la realidad, en la que se mezclan hechos o acontecimientos reales con hechos o fantasías imaginarias.” (p.158)

Ahora bien, abarcando otra pregunta respecto a, ¿Cuáles son las principales razones por las que no lees o no leerías?, se obtuvieron las siguientes afirmaciones del estudiante 8: “creo que por no dedicarle un poco de tiempo es bueno, pero uno prefiere hacer otras cosas”. Por otra parte, el estudiante 9 dice que: “No, no me causa emoción ni entretenimiento”. Sin embargo, al evidenciar que existen estudiantes que no han desarrollado un gusto por la lectura, se piensa que no se está impartiendo un acercamiento que transforme sus experiencias lectoras, porque tal vez en su infancia no tuvieron la oportunidad de leer libros que ayudaran a acrecentar ese amor por la literatura, o tal vez no vieron estas prácticas en la familia y no es importante para ellos la lectura.

En esa misma línea que plantea las razones por las cuales los estudiantes no leen o no lo harían, se sitúa el estudiante 2 cuando menciona: “ninguna que esto es buena distracción”. confirmándose que, aunque hay estudiantes que no les gusta leer porque no tienen una cultura lectora formada desde la infancia, porque entienden poco o porque aún no han sido impresionados

por alguna lectura, también se encuentran estudiantes que tienen estos gustos establecidos que pueden ayudar a la construcción del hábito lector.

La escuela debe incentivar estos procesos tan importantes como lo es la lectura literaria, con una práctica pedagógica y un plan de estudios, descentralizando la literatura de las aulas de clase y dirigiéndola a los contextos reales, mediante lecturas intencionadas que introduzcan al estudiante en un ambiente sociocultural influyente en la enseñanza y el aprendizaje, pues no es de desconocer que la unión de las realidades de las instituciones educativas se desligan de las realidades sociales y esta situación repercute de forma determinante en el rendimiento académico y social de los individuos. Desde el contexto cultural de los involucrados puede lograrse despertar un deseo o un interés por la lectura. Como lo expresan Borja, et al. (2010):

Es de resaltar que abordar este tipo de literatura hoy pasa por tener en cuenta el cuestionamiento de la literatura como un producto cultural, una forma discursiva que entra en interacción semiótica con otros lenguajes (verbales y no verbales) y otras formas discursivas. En tal sentido, la literatura puede concebirse como un producto sociocultural que se extiende e impacta a partir de su función social y comunicativa (p.169).

Respecto a los perfiles lectores y la importancia que tienen en el desarrollo académico, social y personal de los individuos, en esta investigación se pudo constatar que es un proceso de paciencia y tiempo para pensarse primero como sujeto y luego partir a la colectividad. Es importante reconocer que el acto de leer está enmarcado en el gusto y el placer que generan los textos escritos en cada persona, pues se trata de un reconocimiento de los gustos, géneros, temáticas, modos y medios de leer, de reconocer la lectura como instrumento lingüístico de apertura que va más allá de la decodificación y del pensar en la escuela como protagonista de su enseñanza, como lo explica Colomer (1997):

[...] ya no podemos entender la lectura como un aprendizaje restringido a los primeros niveles de escolaridad y centrado, simplemente en las habilidades de decodificación. El proceso es un continuo que empieza antes de la escolarización, puesto que a través de la presencia social del escrito los niños y niñas llegan a la escuela con muchos conocimientos sobre el tema (párr.7).

Nadie lee porque le digan que debe hacerlo y si bien esta investigación se centró en indagar acerca de los factores que influyen en la adquisición y fortalecimiento de los hábitos lectores como lo enuncian los objetivos, no es extraño la pregunta por los hábitos lectores del profesorado, pues

como ya se ha expuesto el entorno contextual tiene gran influencia en la adquisición de algún hábito, si se permanece en constante interacción con espacios donde la lectura no sea un elemento extraño, esporádico, obligatorio y evaluativo, sino una lectura motivada más por la curiosidad que se genera, a la solución de un misterio dado, a la socialización de puntos de vista e ideas suscitadas de la misma, e incluso a la mera conversación en torno a lo leído, puede que se transforme el hecho de leer con fines iniciales de apropiación lingüística, en un ejercicio progresivo para la expresión de las ideas, sin llevar a juicios o valoraciones.

En los datos recopilados se puede notar un aspecto común relacionado con el lugar de la literatura en la escuela, cuando se formulan preguntas como: ¿Qué pasa con la lectura literaria cuando se termina la primaria? Se puede evidenciar que en los primeros grados de escolaridad se emplea la lectura como parte introductoria de la clase, pero una vez se avanza en las etapas escolares regulares se van comprimiendo estos espacios hasta que desaparecen por completo o se toman como situaciones poco comunes en las aulas de clase.

Se evidencian las prácticas de lectura que anteriormente tenían los docentes de la educación inicial, quienes dedicaban mayor parte del tiempo a la lectura en clase, lo que motivaba e incitaba a los estudiantes a desarrollar un gusto, a identificarse con ella o a iniciar un perfilamiento lector; curiosamente estas prácticas de lectura se han ido perdiendo por el enfoque en otras actividades alejadas de la consolidación de hábitos lectores y del desarrollo de un gusto la lectura; en palabras de Yubero y Larrañaga (2010):

Parece evidente que leer no forma parte del estilo de vida normativo de nuestra cultura. Se entiende que cuando una persona se libera de las tareas obligatorias, lo que tiene que hacer para divertirse es salir, viajar, estar con los amigos, ver la televisión, conectarse a Internet, etcétera, y un sinnúmero de actividades, entre las que no suele encontrarse la lectura, o lo está de manera marginal (p.10).

8. Conclusiones y recomendaciones

En este apartado están sintetizados los principales hallazgos de la investigación relacionados con los hábitos lectores, las concepciones sobre la LIJ y los perfiles lectores como categorías fundamentales que se nombraron en el proceso investigativo, así como los significados que merecen una reiteración dada su importancia en la creación de estímulos que remiten a una lectura consciente y motivada desde los intereses de los estudiantes.

Los resultados analizados previamente son relevantes en dos sentidos: el primero está relacionado con el papel que cumple la lectura literaria en el aula de clase del CLEI IV; el segundo, se relaciona con el gusto lector y las preferencias de lectura en el tiempo libre de los estudiantes.

Así pues, la primera perspectiva arroja una concepción de la lectura como una actividad que se presenta de forma intermitente al ser realizada esporádicamente y de manera predeterminada, es decir, destinada a tareas de supervivencia escolar que asignan los docentes para mejorar el rendimiento académico en aspectos exclusivamente lingüísticos. Este modo de leer se enfoca además en la imposición de textos, que no tienen en cuenta otros elementos más allá de la identificación de temáticas o de la elaboración de resúmenes.

La segunda perspectiva entiende la lectura como un recurso para pasar el tiempo o una actividad exclusiva de personas que encuentran en ella algo especial, diferente a lo que muestra la academia; esta situación puede deberse a la falta de orientación de los mediadores, la desvalorización de la lectura y del libro como artefacto cultural. Además, la práctica de la lectura literaria extraescolar es escasa.

En este punto vale la pena mencionar los gustos y preferencias de los estudiantes como un factor que incide en el acercamiento a estas lecturas, al poner el gusto como elemento constitutivo del hábito se presupone un cambio de paradigma en el acto lector, que trasciende de la imposición al interés.

Si bien la IE cuenta con un corpus amplio y variado de referentes literarios, al aula de clase solo llegan tímidas propuestas de algunos textos y autores que terminan en una actividad con poca trascendencia, que posibilite la creación de un hábito o genere curiosidad para su posterior exploración, aun cuando se pone de manifiesto en los discursos que la lectura debe ser colaborativa e interactiva.

Por todo lo planteado hasta ahora, se puede concluir que factores como el entorno, los espacios en las bibliotecas públicas, la implementación de lecturas en las aulas de clase y la actitud de la familia hacia los procesos de lectura también son determinantes en la adquisición del hábito lector; al estar el gusto y la familiaridad estrechamente relacionados en este proceso que se desarrolla antes, durante y después de la época escolar y que permitiría expandir el corpus de lecturas en el tiempo libre.

Finalmente, se pone de relieve la implementación de un plan lector como estrategia formadora que potencialice la creación de hábitos lectores en los estudiantes, partiendo desde los intereses, gustos e intencionalidades, donde el estudiante aprenda la forma, la función y el significado de la lectura desde una comprensión amplia que favorezca el desarrollo discursivo, el pensamiento crítico y una revalorización del lenguaje literario.

9. Referencias

- Aguirre, S. (2000). *Los vecinos mueren en las novelas*. Editorial Norma.
- Bejarano, P. (2010). *Engánchate con la lectura: Un método interactivo para vivir la lectura de una manera diferente desde el entorno familiar*. [Tesis de pregrado, Universidad del Rosario]. Repositorio:
<https://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/1804/BejaranoHerrera-Patricia-2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Borja, M., Galeano, A., y Ferrer, Y. (2010). Los conceptos de literatura infantil y juvenil, su periodización y canon como problemas de la literatura colombiana. *Estudios de literatura colombiana*, (27), 157-177.
- Cano, C. (2016). *De la promoción de lectura al desarrollo de la autonomía: una sistematización de experiencia* [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. Repositorio:
<https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/14525>
- Castrillón, S. (2006). *Por qué leer y escribir*. Instituto Distrital de Cultura y Turismo de Bogotá.
- Calió, C. (2017). Tras las huellas del policial infantil y juvenil: entre lo clásico y la subversión. *Revista babar*. <http://revistababar.com/wp/tras-las-huellas-del-policial-infantil-y-juvenil-entre-lo-clasico-y-la-subversion/>
- Centro de Innovación Educativa Regional-Sur. (2015). *La carta robada* [Archivo de Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=Yza-0dovXdg>
- Cervera, J. (1989). *En torno a la literatura infantil*. *Cauce*, 1989, (12): 157-168.
- Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. *Revista Signos*, 20, 6-15.
- _____. (2009). Entre la normalidad y el desinterés: los hábitos lectores de los adolescentes. En T. Colomer (Coord.), *lecturas adolescentes* (19-58). Graó.
- Contreras, L. (2016). *Comportamiento lector en bibliotecas escolares: orientaciones para la formación de hábito lector en estudiantes de 12 a 14 años de dos establecimientos educativos de la Región Metropolitana*. [tesis de pregrado Universidad de Chile]. Repositorio.<https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/168333/comportamiento-lector-en-bibliotecas-escolares.pdf?sequence=1>
- Cruz, M. (2013). *Lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores* (Doctoral dissertation, Universitat de Barcelona).

- Cruz, M. (2014). La lectura al amparo de la LOMCE: el Plan Lector. En *Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa* (No.12, pp. 37-41). Forum Europe de Administraciones de Educación-Aragón.
- Fernández, R. (2001). La entrevista en la investigación cualitativa. *Pensamiento actual*, 2(3).
- Ferreiro, E. (2007). Leer y escribir en un mundo cambiante. *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, (11), 99-112.
- Galván, L. (2016). Edgar Allan Poe: El origen del género policial y el método de Auguste Dupin. *Tenebris*. <https://tenebris.blog/2016/12/02/edgar-allan-poe-el-origen-del-genero-policial-y-el-metodo-de-auguste-dupin/>
- González, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de educación*.
- Greenwood, D. (2000). De la observación a la investigación-acción participativa: una visión crítica de las prácticas antropológicas. *Revista de antropología social*, 9, 27.
- Guerrero, M. (2016). La investigación cualitativa. <https://repositorio.uide.edu.ec/handle/37000/3645>
- Institución educativa Eduardo Fernández Botero. (2016). Institución educativa Eduardo Fernández Botero Amalfi. Http
- Kvale, S. (2012). *Las entrevistas en investigación cualitativa* (Vol. 2). Ediciones Morata.
- Lluch, G. (2010). Las nuevas lecturas deslocalizadas de la escuela. *Siglo* (pp. 7-12).
- _____. (2010). Un nuevo lector, una nueva lectura, unos nuevos formatos: Introducción. In *Las lecturas de los jóvenes: un nuevo lector para un nuevo*
- López, L. y Duplaty, J. (2019). La obra-taller como práctica de la esperanza: hacia una educación emancipadora con habitantes de calle en la ciudad de Bogotá. *Miradas caleidoscópicas: educación artística visual en las culturas contemporáneas*, 97.
- Machado, A. (2004). *Clásicos, niños y jóvenes*. Editorial Norma. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=hXbO2IYq1LUC&oi=fnd&pg=PA7&dq=Machado,+A.+M.+\(2004\)+](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=hXbO2IYq1LUC&oi=fnd&pg=PA7&dq=Machado,+A.+M.+(2004)+) consultado el 23 de septiembre de 2021.
- Manresa, M. (2010). El hábito lector a través de la voz adolescente: de la vida al texto. *Lectura y vida*, 30 (4).
- _____. (2013). *L'univers lector adolescent. Dels hàbits de lectura a la intervenció educativa*. Barcelona: Rosa Sensat: 147-159.

- Mayorga, M., y Madrid, D. (2014). *El lector no nace, se hace: implicaciones desde la familia*, 81-88. <https://www.torrossa.com/en/authors/mayorga-fernandez-maria-jose.html#>
- Ministerio de Educación Nacional. (19, diciembre 1997). Normas para el ofrecimiento de la educación de adultos. (3011). https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86207_archivo_pdf.pdf
- Ospina, W. (2006). Lo que entregan los libros. Por qué leer y escribir. *Colección libro al viento, de SED y ICDC y T*, (23), 58
- Pereira, A, y Orellana, V. (2015). ¿Para qué sirven las encuestas? Análisis de caso. In *Videojuegos y sociedad digital: nuevas realidades de estudio para la percepción del pasado histórico* (pp. 41-52). Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Pérez, G, y Nieto, S. (1993). La investigación-acción en la educación formal y no formal. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20405/investigacion_accion.pdf
- Pérez, J. (2014). *La enseñanza de la literatura en la escuela: diversidad de prácticas, multiplicidad de sentidos*. [Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia]. CEDED: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/7070>
- Pérez, M. (2020). 7 Cuentos cortos policiales para niños y adolescentes. *Lifeder*. <https://www.lifeder.com/cuentos-policiales-cortos/>
- Pérez, M. (2003). Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión.
- Péitit, M. (2001). *Lecturas del espacio íntimo al espacio público. Lecturas: del espacio íntimo*. México. Fondo de Cultura Económica.
- _____. (2006). ¿Cuándo llegará un real reconocimiento a la importancia de los bibliotecarios escolares? *VII Jornadas nacionales de Bibliotecas Escolares, Buenos Aires*.
- Reátegui, L., y Vásquez, L. (2014). Factores que influyen en el hábito de lectura en estudiantes del 5to. grado de primaria de las instituciones educativas públicas de Punchana-2014. *Licenciado en Educación, especialidad educación primaria*.
- Rodríguez, M. (2012). El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar. *Lenguaje y Educación: Perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio*, 13-43.
- Ronchese, C., Peralta, Z. y Maschio, A. (2012). ¿Podemos considerar a la literatura para niños como un recurso subjetivante, en los escenarios educativos actuales? viñetas de una experiencia de investigación. En *IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica*

Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.

Salazar, S. y Ponce, D. (1999). Hábitos de lectura. *Biblios*, (2).

Sánchez, Y. y Giraldo, A. (2017). *Estrategias para el proceso lector: un horizonte guiado para la motivación y el hábito.* [Tesis de pregrado, Universidad Pontificia Bolivariana]. Repositorio.

<https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/3684/ESTRATEGIAS%20PARA%20EL%20PROCESO%20LECTO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Yubero, S, y Larragaña, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre hábitos lectores y estilo de vida en niños. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, (6), 7-20. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259119721001>