

## Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

**BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA**  
UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
Chía - Cundinamarca

PRÁCTICAS LECTORAS DE LOS ESTUDIANTES DEL COLEGIO AGUSTÍN  
FERNÁNDEZ: RETOS Y PERSPECTIVAS DESDE LOS IMAGINARIOS SOCIALES

ÁNGELA MARIA RUBIANO BELLO (Mg.)

Investigadora Principal

YOLANDA PÉREZ SALCEDO

FABIO ANDRÉS TABLA RICO

Investigadores Auxiliares

Universidad de La Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Chía, 2016

Agradezco a Dios, a mis amigos y a mis maestros. Dedico este trabajo a mis hijos, regalo de Dios y motor de avance en mi vida y a mis estudiantes por todo lo que me han enseñado.

Yolanda Pérez

Agradezco a mi familia y maestros. Dedico este trabajo a la luz de mi vida: Válerie Sofía

Andrés Tabla

Dedicado a los maestros de Colombia que día a día se encuentran con niños y niñas en el espacio maravilloso del aula de clase, espacio en el que se tocan vidas, prácticas e imaginarios.

Ángela Rubiano

## Contenido

Planteamiento del Problema.....	18
Antecedentes .....	18
Justificación.....	31
Pregunta Problema .....	33
Preguntas Asociadas.....	33
Objetivo General .....	34
Marco Teórico y Estado del Arte .....	35
Imaginarios sociales .....	35
Lo instituido y lo instituyente.....	37
Corrientes de estudio en torno a los imaginarios sociales.....	39
Imaginarios sociales y sus relaciones con otros conceptos. ....	40
El código relevancia-opacidad. ....	43
La lectura.....	45
La lectura como práctica sociocultural.....	47
Estado del Arte .....	57
Ruta Metodológica .....	74
Tipo de Estudio .....	74
Diseño.....	74

Alcance.....	76
Contexto .....	77
Población.....	78
Unidad de análisis .....	79
Muestra.....	79
Consideraciones éticas .....	79
Técnicas e instrumentos de recolección de la información.....	80
Análisis de datos.....	98
Datos Sociodemográficos del cuestionario .....	98
Análisis de Datos del Cuestionario .....	101
Análisis de Datos de los Grupos Focales .....	116
Respecto a lo instituido en la escuela.....	117
Respecto a lo instituido en la familia. ....	127
Respecto a lo instituyente en la escuela. ....	133
Respecto a lo instituyente en la familia .....	142
Relación entre variables (cuestionarios) y categorías (grupos focales) .....	147
Intervención.....	153
Objetivos de la intervención.....	153
Metodología de trabajo.....	154
Diagnóstico.....	154

Plan de acción.....	154
Propuesta pedagógica: orientaciones curriculares para el fortalecimiento de las prácticas lectoras en el Colegio Agustín Fernández. ....	160
Rediseño, apropiación y ejecución permanente del proyecto OLE .....	160
La biblioteca: escenario de promoción de la práctica lectora .....	161
Las TIC como herramientas de la sociedad del conocimiento.....	161
Orientación del manejo de tiempo libre hacia la práctica lectora .....	162
Seguimiento y evaluación .....	163
Conclusiones y Discusión de los Resultados .....	164
Recomendaciones.....	174
Preguntas para futuras investigaciones .....	177
Limitaciones del estudio.....	177
Referencias .....	179

**Índice de tablas**

Tabla 1.....	98
Tabla 2.....	103
Tabla 3.....	104
Tabla 4.....	104
Tabla 5.....	107
Tabla 6.....	107
Tabla 7.....	110
Tabla 8.....	110
Tabla 9.....	111
Tabla 10.....	112
Tabla 11. ....	113
Tabla 12.....	114
Tabla 13.....	115

## Índice de figuras

<i>Figura 1</i> Resultados de las pruebas SABER años 2009, 2012 y 2013 grado 9° .....	25
<i>Figura 2</i> Código relevancia- opacidad .....	44
<i>Figura 3.</i> Variables definidas en torno a la lectura .....	49
<i>Figura 4.</i> Matriz de desarrollo de ítems .....	82
<i>Figura 5.</i> Matriz de desarrollo de categorías en torno a la lectura .....	94
<i>Figura 6.</i> Distribución de edades de los participantes .....	99
<i>Figura 7.</i> Distribución de la constitución familiar de los participantes .....	100
<i>Figura 8.</i> Distribución de los participantes por barrios. ....	101
<i>Figura 9.</i> Distribución de interés de los participantes hacia la lectura.....	102
<i>Figura 10.</i> Distribución de las razones por las cuales los participantes leen .....	103
<i>Figura 11.</i> Distribución de frecuencia de lectura de textos físicos o digitales .....	105
<i>Figura 12.</i> Distribución de tiempo dedicado a la lectura durante la semana. ....	105
<i>Figura 13.</i> Distribución de frecuencia de lectura durante el fin de semana.....	106
<i>Figura 14.</i> Distribución del acceso a internet en el hogar.....	108
<i>Figura 15.</i> Distribución de frecuencia visita a la biblioteca.....	108
<i>Figura 16.</i> Distribución de cantidad de libros en casa.....	109
<i>Figura 17.</i> Distribución de socialización de textos .....	112
<i>Figura 18.</i> Tipos de textos compartidos por los participantes .....	113
<i>Figura 19.</i> Mediadores de lectura durante la infancia .....	114
<i>Figura 20.</i> Esquema explicativo de proximidad semántica de códigos .....	117
<i>Figura 21.</i> Proximidad semántica de códigos asociados a la categoría Proyecto OLE .....	118
<i>Figura 22.</i> Relación de códigos asociados a la categoría Proyecto OLE con otros códigos .....	121
<i>Figura 23.</i> Proximidad semántica de códigos asociados a la categoría biblioteca .....	122
<i>Figura 24.</i> Relación de códigos correspondientes a la biblioteca con otros códigos .....	124

<i>Figura 25.</i> Proximidad semántica de códigos asociados a la categoría área de Lengua Castellana .....	126
<i>Figura 26.</i> Esquema de códigos correspondientes a los inicios de la lectura.....	129
<i>Figura 27.</i> Relación de códigos correspondientes a Inicios de la lectura con otros códigos.....	130
<i>Figura 28.</i> Proximidad semántica de códigos asociados a la categoría sentidos de la tecnología en la escuela .....	134
<i>Figura 29.</i> Esquema de códigos correspondientes a las tendencias actuales de lectura .....	137
<i>Figura 30.</i> Relación de códigos correspondientes a la promoción de la práctica lectora al interior de la escuela con otros códigos .....	140
<i>Figura 31.</i> Relación de códigos correspondientes al área de Lengua castellana con otros códigos .....	141
<i>Figura 32.</i> Proximidad semántica de códigos asociados a la categoría sentido de la tecnología en la familia.....	144
<i>Figura 33.</i> Matriz de relación categorías-variables.....	148
<i>Figura 34.</i> Socialización de resultados con el área de humanidades .....	155
<i>Figura 35.</i> Socialización de resultados con el área de humanidades .....	156

### **Índice de anexos**

Anexo 1. Protocolo grupo focal .....	189
Anexo 2. Formulario de consentimiento informado .....	192
Anexo 3. formato proyecto de oralidad, lectura y escritura .....	193
Anexo 4. Formato animación a la lectura .....	193
Anexo 5. Formato periódico escolar .....	195
Anexo 6. Formato concurso de ortografía.....	196
Anexo 7. Formato concurso expresión urbana.....	197

## Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo principal analizar la incidencia de los imaginarios sociales de los estudiantes en su práctica de lectura. Para tal fin, se planteó un estudio mixto al emplear instrumentos y métodos afines a los enfoques cuantitativo y cualitativo de manera simultánea. Por una parte, se caracterizaron las prácticas de lectura de los estudiantes de la Institución Educativa Distrital Agustín Fernández a partir de la aplicación de una encuesta a los 62 jóvenes de noveno grado. Por otra parte, se identificaron los sentidos que los estudiantes de noveno grado de la misma institución han construido alrededor de la lectura; esto se realizó mediante la implementación de tres grupos focales. De acuerdo con lo anterior, el estudio tuvo un diseño concurrente en la medida que se recogieron y analizaron separadamente datos de distinta naturaleza, para luego compararlos y establecer relaciones entre ellos. En este caso, se buscó determinar la incidencia de los imaginarios sobre las prácticas de lectura de los estudiantes.

La indagación sobre los sentidos acerca de la lectura se basó en la teoría de los imaginarios centrada en lo instituido y lo instituyente y el código de relevancia - opacidad. Por su parte, la práctica de lectura fue abordada desde los postulados de la teoría socio-constructivista.

Los hallazgos de esta investigación revelan que, en efecto, los imaginarios que han construido los estudiantes en torno a la lectura afectan su práctica lectora. Una práctica caracterizada por estar en función de lo escolar y presentar poca frecuencia, en particular, en el tiempo libre de los educandos. En cuanto a los imaginarios se encontró que los estudiantes asignan valores positivos a la lectura, pero no disponen de recursos ni espacios que promuevan esta actividad de manera permanente en la institución educativa y la familia.

Teniendo en cuenta el alcance interventivo de la investigación, la socialización de los hallazgos con los docentes de humanidades de la institución educativa propició un espacio de reflexión y re-construcción de nuevas alternativas pedagógicas que tuvieron como centro las voces de los estudiantes: actores principales de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así el abordaje de la problemática descrita se realizó desde un diseño Investigación- Acción, el cual permitió involucrar a los actores en la búsqueda de alternativas de solución que condujeran a un ajuste en el desarrollo curricular pertinente y crítico que responda a los intereses de los jóvenes sin perder de vista las necesidades de formación en cuanto a la lectura.

**Palabras claves:** imaginarios sociales, práctica de lectura, investigación- acción.

### **Abstract**

This research had as main objective to analyze the impact of social imaginary of students in their reading practice. To this end, a mixed by using instruments and related methods for quantitative and qualitative approaches simultaneously study was proposed . On the one hand, the reading practices of students of School District were characterized Agustin Fernandez from the application of a survey of 62 young people in ninth grade. On the other hand , they sense that ninth grade students of the same institution have built around reading were identified; this was done by implementing three focus groups. According to the above, the study had a concurrent design as long as separately collected and analyzed data from different nature, then compare them and establish relationships between them. In this case, we sought to determine the incidence of imaginary on reading practices of students.

The inquiry into the ways about reading was based on the theory of imaginary centered on the instituted, institutive and the relevant code - opacity. Meanwhile, the practice of reading was approached from the postulates of the socio-constructivist theory.

The findings of this research show that, indeed, the imaginary that students have built around reading affect their reading practice. A practical characterized by depending on the school and present infrequently, particularly in the leisure time of students. As for the imaginary it found that students read assigned positive values, but do not have resources or facilities to promote this activity permanently in the school and the family.

Given the interventional scope of the investigation, the socialization of the findings with teachers of humanities in the school prompted a space for reflection and re-construction of new educational alternatives that had as center the voices of students: key players of the teaching-learning. So addressing the problems described was conducted from a design Research- Action, which allowed the actors involved in the search for alternative solutions that would lead to a relevant and critical curricular development adjustment that responds to the interests of young people without losing view training needs in terms of reading.

Key words: social imaginary, reading practice, action research: (Keywords.)

## Introducción

La presente investigación surgió a partir de la observación de la dinámica institucional del Colegio Agustín Fernández, ubicado en la localidad de Usaquén, Bogotá. En esta institución se registran bajos niveles de desempeño en relación con las competencias de lectura y escritura, según los resultados de las pruebas Saber 3°, 5°, 9° y 11° y las evaluaciones internas del colegio. Cabe anotar que esta situación no es ajena a otras instituciones educativas similares, e incluso, es una preocupación a nivel nacional debido a los bajos resultados del país en pruebas internacionales que miden la calidad de la educación (pruebas PISA).

El bajo desempeño en las competencias de lectura es una preocupación latente de toda la comunidad educativa. Por lo tanto, estudiar este fenómeno desde los imaginarios y prácticas sociales de los estudiantes como actores fundamentales del proceso puede incidir en la comprensión de la problemática y, por ende, en el mejoramiento del accionar pedagógico.

Para el abordaje de este estudio se realizó un rastreo de la literatura para identificar el conocimiento generado en investigaciones de orden internacional y nacional sobre los procesos y prácticas relacionadas con la lectura y los imaginarios sociales de los actores educativos construidos en torno a diferentes fenómenos socioculturales.

El estado del arte evidenció que en relación con la lectura los estudios giran alrededor de temas como tipificación de las dificultades en el proceso de comprensión, generación de estrategias pedagógicas y técnicas didácticas, análisis de los factores contextuales que intervienen en la práctica lectora, entre otros. En relación con el estudio de los imaginarios, existen pocas investigaciones que den cuenta de la construcción de sentidos colectivos en la escuela, y menos aún, vinculadas con la lectura.

Por lo anterior, la revisión de antecedentes demostró la ausencia de investigaciones acerca de los imaginarios sociales construidos por los estudiantes en torno a la lectura, lo cual hace pertinente realizar este estudio a fin de comprender el sentido que le asignan los educandos a la lectura y como éste puede afectar sus prácticas lectoras.

El propósito era aportar a la construcción de conocimiento sobre los imaginarios sociales de los estudiantes y su influencia en las prácticas lectoras de los educandos. Esto con el fin de reflexionar y diseñar estrategias pedagógicas que tuvieran en cuenta las voces de los estudiantes y, en últimas, propendieran por el mejoramiento de su práctica lectora. Para ello se aplicó una encuesta y un grupo focal. Los referentes teóricos, la ruta metodológica, el análisis de datos y la discusión de resultados conforman el presente documento.

En el primer capítulo se plantean los antecedentes del problema de investigación, el cual inicia con un breve panorama del marco sociocultural dentro del cual se desarrolla la práctica de lectura en la actualidad. Seguidamente, se describen las políticas distritales y nacionales con respecto al fomento y promoción de la lectura en las diferentes instituciones sociales. También, se detallan los factores que sustentan la problemática identificada, tales como los resultados de las pruebas Saber Pro y los esfuerzos institucionales al respecto. Los elementos mencionados constituyen una evidencia acerca de la relevancia social de la temática expuesta en el contexto distrital y local y las posibilidades que brinda esta investigación para aportar a las movilizaciones institucionales en torno a la transformación del sentido y de la práctica lectora.

En el segundo capítulo se presenta la revisión teórica y el estado del arte de los conceptos nucleares del proyecto de investigación como son: imaginarios sociales, lectura y práctica social.

El desarrollo de este apartado aborda los mencionados conceptos, las tendencias, los autores relevantes y se presentan los hallazgos de los estudios relacionados con estos objetos.

En el tercer capítulo se describe la ruta metodológica que se desarrolló para dar respuesta a las preguntas de investigación. Se puntualiza el tipo de estudio y la razón que fundamenta la elección de los diseños de investigación. Se explican las unidades de análisis, la muestra y los instrumentos empleados para la recolección de la información. Dado que la investigación mezcla un diseño cuantitativo y uno cualitativo, se aborda y describe cada método de manera independiente y conjunta en función del objetivo principal del presente estudio.

El cuarto capítulo presenta los datos sociodemográficos de la población participante, así como los análisis de resultados que subyacen de la aplicación de las encuestas y de los grupos focales. Para dichos análisis se establecieron unas categorías para la parte cualitativa y unas variables para lo cuantitativo. A partir de estas se realizó una descripción de los resultados de manera independiente y articulada en concordancia con los objetivos de investigación. De esta manera, se caracterizaron los imaginarios sociales de los estudiantes, se describieron las prácticas de lectura de los participantes, y se analizó la relación e incidencia de los imaginarios sobre las prácticas.

En el quinto apartado se exponen los objetivos, el plan de acción y las orientaciones que surgieron a partir de la socialización de los hallazgos en la institución educativa. Se detallan las ideas y propuestas que se generaron en torno a la promoción de lectura, luego de un proceso de reflexión y re-construcción de las estrategias de desarrollo curricular.

El sexto capítulo presenta las principales conclusiones derivadas del análisis de resultados de la aplicación de las encuestas y la implementación de los grupos focales, por una parte, se discuten los hallazgos encontrados en relación con los imaginarios sociales de los estudiantes en

torno a la lectura y se analiza la forma como éstos inciden en su práctica lectora. Se presentan postulados teóricos e investigaciones que permiten analizar puntos de convergencia y divergencia con los hallazgos encontrados.

Por otra parte, en el séptimo capítulo se realizan algunas recomendaciones hacia futuros estudios que pretendan seguir la misma línea temática. También se plantean algunas sugerencias con respecto a la utilidad y aplicación de los hallazgos de la presente investigación en diferentes contextos educativos.

Por último, se presentan las limitaciones de la investigación y los interrogantes que surgieron durante el proceso a fin de orientar los estudios de futuros investigadores alrededor de la comprensión de los imaginarios y su relación con la educación.

### **Planteamiento del Problema**

La lectura es un acto esencialmente cultural que se construye en sociedad y relaciona al individuo de manera íntima con el mundo. Así, en palabras de Freire “la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de esta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquel. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente” (1981, p. 1). Para el autor, el acto de la lectura se desarrolla en tres etapas: una previa lectura del mundo, entendido como el contexto cercano; la lectura de la palabra escrita; y la reelaboración del mundo suscitada por esta.

### **Antecedentes**

La lectura es una práctica transversal e indispensable en la sociedad. Se requiere para tareas que van desde una operación matemática sencilla hasta la elaboración de una tesis postdoctoral. Por esta razón, las instituciones educativas, en particular las que ofrecen educación básica y media, dedican gran parte de su tiempo al desarrollo de la competencia lectora, que se torna como un medio privilegiado en los procesos cognitivos y comunicativos. Si bien se reconoce socialmente la importancia de la lectura, el desarrollo y los resultados de los escolares y universitarios no son los deseados (Carlino, 2007a; Carlino, 2007b, Ochoa, 2009; González & Vega, 2010; Grabosky, Maza & Zamora, 2010).

Por otra parte, en el Análisis de Resultados del Estudio Nacional sobre hábitos de Lectura realizado por el Ministerio de Cultura y el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2006), Pérez expone que:

Dada su naturaleza social y cultural, la lectura no está distribuida de manera homogénea en las sociedades. Hay factores de orden histórico, económico, familiar y de contexto que marcan de modo diferencial el acceso de los sujetos a la lectura y a los libros. Por ejemplo, en nuestro contexto son diferentes las condiciones de acceso a la lectura en el sector rural que en las grandes ciudades. Incluso dentro de éstas, hay grandes diferencias de acceso al mundo letrado

para los ciudadanos. Además de la heterogeneidad en las condiciones de acceso al mundo letrado, el desarrollo del gusto y el hábito de la lectura están ligados a las condiciones de familia, por ejemplo, al nivel educativo de los padres y miembros cercanos de la familia, y se relaciona con las características culturales del micro grupo social al que se pertenece. (p.2)

Señala el autor que se detecta una baja sustancial en el índice de lectura entre los años 2000 y 2005 contextualizada en el desarrollo de la sociedad de la información y la aparición de nuevas tipologías textuales, funciones y modalidades de lectura; a la par que la lectura de libros pierde estatus social para las nuevas generaciones. Se aclara que, para la indagación realizada en el presente proyecto, se tiene en cuenta la lectura de textos físicos y digitales que se encuentran codificados mediante la lengua escrita.

De esta manera, las prácticas lectoras de las nuevas generaciones se alejan cada vez más de las concepciones de sus mayores y se pueden clasificar en académica, funcional y de goce, a la vez que la lectura sigue permeando casi la totalidad de los aspectos de la vida del hombre en la sociedad. Incluso nuevas formas de comunicación mediadas por los avances tecnológicos requieren de la lectura como base para su ejecución.

Finaliza el autor sus aportes enfatizando la complejidad de factores que determinan y explican los resultados del estudio, y la necesidad de realizar nuevas investigaciones que complementen los resultados analizados, antes de emprender acciones definitivas frente a las problemáticas señaladas.

Por otra parte, en la agenda de política pública nacional se evidencia la importancia asignada por varios organismos gubernamentales a la problemática relacionada con la lectura y la escritura de niños, niñas, jóvenes y adultos en Colombia. Una revisión documental de dichas políticas permite detectar los esfuerzos e iniciativas emprendidas a nivel nacional, regional, departamental y distrital. Entre estas, cabe mencionar la Ley 98 de 1993 (Congreso de la República de

Colombia, 1993), por medio de la cual se dictan normas para la democratización y fomento del libro colombiano.

En la actualidad existen diferentes políticas públicas que reflejan la importancia que se asigna al tema. Entre ellas se encuentran los Lineamientos del Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas (Consejo Nacional de Política Económica y Social, 2003); las Políticas Culturales Distritales 2004 – 2016 (Alcaldía Mayor de Bogotá & Instituto Distrital de Cultura y Turismo, 2004), Decreto 133 de 2006 que dicta los lineamientos de política pública con respecto a la lectura (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2006). Además, se ha establecido la Política Pública de Lectura y Escritura para la ciudad de Bogotá (Consejo Distrital de Fomento de la Lectura, 2007), la Ley General de Cultura (Congreso de la República de Colombia, 2008) y Ley 1379 de 2010 que organiza la red nacional de bibliotecas públicas (Congreso de la República de Colombia, 2010).

Posteriormente, se pueden considerar el Plan Decenal de Cultura Bogotá D. C. 2011 – 2021 (Alcaldía Mayor de Bogotá & Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, 2011); el Plan Nacional de Lectura y Escritura: Leer es mi cuento (Ministerio de Educación Nacional, 2011) y el Plan Distrital de Inclusión de la Cultura Escrita 2012 – 2017 (Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte & Secretaría de Educación Distrital, 2012).

Las anteriores políticas denotan una concepción de lectura que va más allá de la decodificación de signos e implica elementos cognitivos, recreativos e integradores de la sociedad. Así mismo, el Estado pone en relieve el carácter social de la lectura y la proyecta como instrumento contributivo de la calidad de vida y construcción de una sociedad no segregada (CERLAC, 2014).

Los antecedentes mencionados evidencian la importancia que el Estado y la sociedad asignan a la lectura, por lo cual, lo anteriormente planteado atañe directamente a la institución educativa como formadora de lectores y actores sociales que a corto, mediano y largo plazo han de interactuar entre sí y en sociedad utilizando la lectura como herramienta para la vida. Esta es la razón que fundamenta la indagación al interior del Colegio Agustín Fernández, Institución Educativa Distrital- IED, que se encuentra ubicada en la localidad primera de Usaquén, barrio Bosque de Pinos, y en la actualidad cuenta con tres sedes, A, B y C. A continuación, se presentan las evidencias que sustentan la existencia del problema en la institución educativa.

Es importante anotar que como medida de la calidad educativa el Estado implementa anualmente pruebas externas a los estudiantes pertenecientes a instituciones públicas y privadas de Colombia. El organismo encargado de administrar estas evaluaciones es el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). Las pruebas son aplicadas a los grados 3°, 5°, 9° y 11° de educación primaria y secundaria.

Ahora bien, es preciso considerar el concepto de lectura que desde los lineamientos curriculares propone el Ministerio de Educación Nacional:

En la tradición lingüística y en algunas teorías psicológicas, se considera el acto de 'leer' como comprensión del significado del texto. Algo así como una decodificación, por parte de un sujeto lector, que se basa en el reconocimiento y manejo de un código, y que tiende a la comprensión. En una orientación de corte significativo y semiótico tendríamos que entender el acto de leer como un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses, deseos, gustos, etcétera, y un texto como el soporte portador de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares, y que postula un modelo de lector; elementos inscritos en un contexto: una situación de la comunicación en la que se juegan intereses, intencionalidades, el poder; en la que está presente la ideología y las valoraciones culturales de un grupo social determinado. (...) En este sentido, el acto de leer se entenderá como un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector. (1998, p. 27)

Así, en concordancia con lo anteriormente expuesto, el ICFES evalúa las competencias de los estudiantes de grado 9° en cuanto a lectura y escritura, para lo cual se analizan los componentes semántico, sintáctico y pragmático en cada una de ellas. En relación con la competencia lectora, para el primero de los componentes, el ICFES señala como indicadores que el estudiante estará en capacidad de recuperar información explícita contenida en el texto; relacionar, identificar y deducir información para construir el sentido global del texto y relacionar textos entre sí, así como recurrir a saberes previos para ampliar referentes e ideas.

El segundo de los componentes es el sintáctico, el cual define como indicadores que el estudiante de grado 9° estará en capacidad de identificar la estructura explícita del texto, recuperar información implícita de la organización, estructura y componentes de los textos. Como evidencia de dicha competencia también podrá analizar estrategias explícitas o implícitas, de organización, estructura y componentes de los textos. Para el componente pragmático se definen como indicadores que el estudiante de grado 9° podrá reconocer y analizar información explícita e implícita sobre los propósitos del texto.

En cuanto a la segunda competencia comunicativa escritora, el ICFES define igualmente los indicadores para los tres componentes. Así, para el componente semántico se define que el estudiante estará en capacidad de prever temas, contenidos, ideas o enunciados para producir textos que respondan a diversas necesidades comunicativas; realizar consultas con base en las características del tema y el propósito del escrito; dar cuenta de ideas y tópicos que un texto debe seguir, de acuerdo con el tema propuesto y comprender los elementos formales que regulan el desarrollo de un tema en un texto, de acuerdo con la intención comunicativa.

El componente sintáctico tiene como indicadores, la capacidad del estudiante para prever el plan, organizar las ideas y definir el tipo de texto pertinente, de acuerdo con lo que quiere comunicar. También conocer la organización de un texto en cuanto a coherencia y cohesión, así como los elementos formales de la lengua y de la gramática para lograr este fin.

Y finalmente, para el componente pragmático el ICFES (2015) señala como indicadores que el estudiante de grado 9° ha de prever el propósito o las intenciones que un texto debe cumplir para atender a las necesidades de comunicación; utilizar las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas de acuerdo con el propósito de ésta y con la situación comunicativa.

Del mismo modo, el ICFES (2015) ha establecido cuatro niveles de desempeño en la prueba de Lenguaje, a partir de los puntajes alcanzados así: ‘avanzado’, con puntajes entre 445 y 500; ‘satisfactorio’, de 312 a 444; ‘mínimo’, entre 217 y 311; ‘insuficiente’, desde 100 hasta 216. En cuanto a dichos niveles se establece que el nivel ‘insuficiente’ corresponde al rango de estudiantes que no logra superar las preguntas de menor complejidad. Con respecto al nivel ‘mínimo’ se indica que allí se ubican los estudiantes que logran superar las preguntas de menor complejidad. Por otra parte, el nivel ‘satisfactorio’ corresponde al “desempeño adecuado en las competencias exigibles para el área y grado. Este es el nivel esperado que todos o la gran mayoría de estudiantes deberían alcanzar” (ICFES, 2015). El último rango es el nivel ‘avanzado’ que abarca a los estudiantes cuyos desempeños por área y por grado son sobresalientes.

En este punto es necesario considerar que los resultados comparativos de las pruebas SABER para 9° grado en el Colegio Agustín Fernández en los años 2009, 2012 y 2013 permiten apreciar que el porcentaje de estudiantes que alcanzan el desempeño avanzado es significativamente bajo. El desempeño avanzado presenta porcentaje de 2% para 2009, 2% para 2012 y 6% para 2013,

aumento notable pero no suficiente, ya que la mayoría de estudiantes no alcanzan este nivel de desempeño.

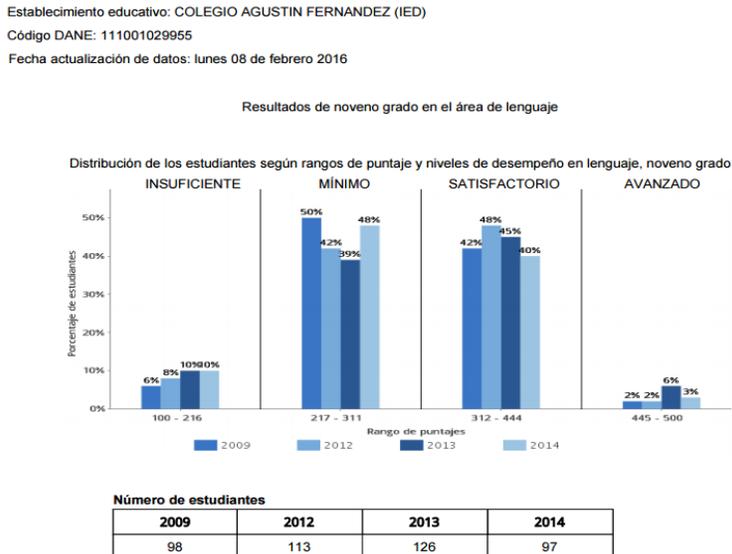
Para el desempeño satisfactorio los resultados muestran un 42% en el año 2009, un 48% para el año 2012, y un 45% para el 2013, aunque el porcentaje aumenta en 2012, vuelve a bajar para 2013.

En cuanto al desempeño mínimo, para el año 2009 el porcentaje es de 50 %, en el año 2012 de 42 % y en el año 2013 de 39%, tendencia hacia la baja, pero se puede inferir que parte de este porcentaje emigró hacia el desempeño insuficiente.

Por último, para el desempeño insuficiente en el año 2009 el porcentaje de estudiantes es de 6%, para el año 2012 es de 8% y para el año 2013 de 10%, como se observa la tendencia ascendente en este nivel es preocupante.

Por otra parte, como metodología de evaluación de calidad, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha diseñado el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), mediante el cual las instituciones pueden medirse con el objetivo de plantear e implementar acciones para la mejora en el marco del Plan Integral de Mejoramiento (PIMA). Este índice se compone de cuatro elementos: progreso, desempeño, eficiencia y ambiente escolar. El primero de estos, busca medir qué tanto ha mejorado el colegio en relación con los resultados que el establecimiento obtuvo el año anterior, siempre en busca de disminuir el número de estudiantes ubicados en el nivel 'insuficiente' de las pruebas Saber y aumentar los situados en el nivel 'avanzado'. En este ítem, el Colegio Agustín Fernández (CAF), en el nivel de básica secundaria, obtiene 0,01 en razón de mantener el mismo porcentaje para los años 2013 y 2014 para el nivel 'insuficiente', y haber reducido a la mitad el porcentaje de estudiantes en nivel avanzado. (Figura 1).

Figura 1. Resultados de las pruebas SABER años 2009, 2012 y 2013 grado 9°



Fuente: ICFES, 2016

Reporte establecimiento educativo Fecha actualización de datos: lunes 08 de febrero 2016

Un segundo componente del ISCE es el desempeño, puntaje que depende directamente del promedio del establecimiento educativo, en el caso del presente estudio, los resultados de las pruebas Saber en Lenguaje arrojan un resultado de 2,45 en las pruebas Saber 9°.

La eficiencia es la medición de la proporción de estudiantes que aprueban el año escolar y son promovidos para el año siguiente, el CAF obtiene un puntaje de 0,70. Lo anterior significa que el 30% de los estudiantes de básica secundaria reprueban el año. Finalmente, el ambiente escolar es el resultado de la caracterización del ambiente en el aula y el seguimiento del aprendizaje en cuanto a calidad y frecuencia de los procesos de retroalimentación que los maestros hacen al trabajo de sus estudiantes. Para el CAF este puntaje es de 0,73.

En resumen, la totalidad del índice para la Básica Secundaria de CAF es de 3,9; cifra preocupante ante la media nacional de 4,9 y el promedio de la Entidad Territorial Certificada de 6,0 que obtuvo el Distrito Capital de Bogotá.

Así mismo, uno de los principales objetivos tanto de directivos como de los docentes del Colegio Agustín Fernández es incrementar el nivel académico de los estudiantes, que se evalúa en las Comisiones de Evaluación y Promoción, con el fin de generar estrategias para la mejora, como son la implementación de sesiones extraordinarias de estudio que, adscritas al plan de mejoramiento, se plantean como herramienta para el apoyo de los estudiantes (Colegio Agustín Fernández, 2014).

También es necesario mencionar que tanto directivos como docentes del Colegio Agustín Fernández aprovechan espacios de formación y diferentes estrategias que se emanan desde el nivel central, en este caso, la Secretaría de Educación de Bogotá, para dar oportunidad a los estudiantes de mejorar su desempeño académico. Así, la media vocacional se articuló hasta el año 2015 con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), organismo del estado que otorgaba 30 cupos para que los estudiantes de 9º iniciaran su formación como Técnicos Auxiliares de Salud. Es pertinente mencionar que a la fecha de entrega del presente trabajo el SENA decide suspender el convenio de manera unilateral. Por otra parte, los estudiantes que no ingresan al SENA realizan la educación media especializada en Educación Física.

En concordancia con los objetivos institucionales encaminados a un mejoramiento en las competencias comunicativas, el área de humanidades desarrolla el Proyecto institucional de Oralidad, Lectura y Escritura (OLE), que busca fortalecer la competencia comunicativa a través

de la lectura de diferentes textos suministrados a los estudiantes con una periodicidad semanal, para ser leídos al interior del aula de clase.

Ante la preocupación de los docentes integrantes del área de humanidades, a partir del año 2014, el Consejo Académico ha determinado diseñar las evaluaciones con preguntas abiertas que requieran del estudiante una respuesta descriptiva en oposición a la selección múltiple. Esta decisión se toma como resultado del análisis realizado por los docentes del área quienes detectan que en varias ocasiones las preguntas de selección múltiple son respondidas al azar y que el nivel de redacción de los estudiantes es bajo para el nuevo requerimiento de pruebas SABER de respuesta abierta (Colegio Agustín Fernández, 2014).

Esta estrategia se modifica a finales de 2015, cuando el Consejo Académico detecta que es necesario combinar las preguntas tipo ICFES con las preguntas abiertas en razón de un entrenamiento de los estudiantes en el manejo de las mismas.

Igualmente, el colegio formuló el proyecto OLE, proyecto institucional orientado hacia el desarrollo de las habilidades comunicativas en los planos oral, lector y escritural, que se desarrolló de manera constante hasta el primer semestre del año 2015, cuando, por diferentes situaciones internas de carácter administrativo se suspendió.

A pesar de la puesta en marcha de las acciones encaminadas a incrementar el nivel de comprensión lectora en los estudiantes de grado 9º, los resultados de las pruebas SABER no evidencian el avance de los estudiantes en sus competencias y en los componentes específicos.

Ahora bien, los lineamientos curriculares para lengua castellana consideran que:

Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. El significado, a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo motriz

de la lectura, no está sólo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que, juntos, determinan la comprensión. (Ministerio de Educación Nacional, 1998 p. 47)

Igualmente, aunque el documento considera como factores contextuales el textual, el extra-textual y el psicológico, todos estos coexisten en un sistema mayor denominado cultura, y que esta es el fruto de la vida colaborativa de las personas en la sociedad.

Por otra parte, el Plan Nacional de Lectura y Escritura: Leer es mi cuento (MEN, 2011) considera en sus planteamientos que la lectura es a la vez acto íntimo y social:

Es individual, en tanto permite al sujeto construir su mundo de significaciones y adentrarse en otras realidades, y social, en la medida en que media las relaciones con otros (sujetos e instituciones), la participación en las dinámicas sociales, la toma de posición frente a la sociedad en que se vive y que continuamente se construye. (p. 11)

Por consiguiente, el documento contempla tres dimensiones coexistentes en la lectura: el proceso cognitivo, la práctica cultural y el derecho. De esta manera, la lectura involucra la construcción del sentido del texto con la significación social que le asigna un grupo determinado en un periodo histórico. Es importante considerar también que, como anota Cassany (2003), “ante el mundo multicultural, globalizado, dinámico y conflictivo en el que vivimos, la única respuesta educativa posible es la necesidad de formar a una ciudadanía autónoma y democrática que tenga habilidades críticas de lectura, escritura y pensamiento” (p. 113).

Cabe resaltar que la preocupación de la escuela se centraba anteriormente en los procesos de codificación y decodificación o la mera comprensión. Sin embargo, en la actualidad los estudios centran su atención en la lectura desde la perspectiva del desarrollo del pensamiento crítico que posibilite la vida del individuo en sociedad. Al respecto Cassany señala que “la lectura crítica es el único procedimiento didáctico que fortalece el crecimiento de un yo autónomo consciente y

constructivo, con opiniones propias y con capacidad de compromiso en la comunidad” (Cassany, 2003 p.129).

De aquí la importancia de la lectura en el mundo actual que, lejos de las predicciones ante los avances de la tecnología, cobra importancia como instrumento mediador con el mundo y como herramienta de aprehensión de este. Sin embargo, en la práctica, los estudiantes del Colegio Agustín Fernández no reflejan el mejoramiento esperado de un proceso de calidad, ya que en términos del ICFES (2015) “no existen diferencias estadísticamente significativas entre el puntaje promedio del establecimiento educativo en 2013 y su puntaje promedio en 2009”. Así mismo, “no existen diferencias estadísticamente significativas entre el puntaje promedio del establecimiento educativo en 2013 y su puntaje promedio en 2012”. Situación que continúa, como se mencionó anteriormente, para los años 2013 y 2014 de acuerdo con el puntaje de 0,01 en el indicador de progreso del ISCE.

En conclusión, a pesar de los esfuerzos que, desde el alto gobierno hasta el interior del aula, pasando por la transversalidad del proyecto OLE, y en las actividades extracurriculares del colegio y de las entidades gubernamentales los desempeños no mejoran. Esta situación es una constante reflejada en la media nacional para el área de lenguaje en las pruebas Saber 9° que alcanzó 295 puntos, sobre una escala de 100 a 500.

Es importante aclarar que los resultados de las Pruebas Saber se incluyen en este apartado como una evidencia de la existencia del problema. Sin embargo, el propósito final del estudio trasciende la perspectiva de la eficiencia en la lectura. Se pretende aportar a la comprensión de la lectura como práctica social que permite descubrir y resignificar el mundo.

Aunque la lectura ha sido objeto de estudio recurrente, son pocas las investigaciones que han indagado, desde la perspectiva del estudiante, su pensamiento, su concepción del mundo, de sí mismo y de la lectura; y la relación que pueda percibir entre estos. La situación descrita evidencia un vacío en el conocimiento, puesto que el estudiante es actor central del proceso educativo, por lo cual, reconocer su voz lo hace partícipe y no solo destinatario de la apuesta institucional en torno a diversos temas, programas y proyectos que se implementan.

En este orden de ideas, la indagación por los significados que asignan los actores de la institución escolar a los conceptos o fenómenos implicados en el proceso educativo, requiere un abordaje que permita comprender dichos significados. En la actualidad, diversas teorías sociológicas y psicológicas aportan elementos propicios para comprender la manera en que se construye el sentido que las personas asignan a determinados fenómenos. Entre estas teorías se destaca la de imaginarios sociales propuesta por Castoriadis (1997), a la cual diversos autores han realizado aportes que se referencian más adelante. En el estado del arte, se presenta una amplia contextualización de los antecedentes de investigación de imaginarios sociales en el campo educativo. Los estudios realizados acerca del tema permiten comprender de manera profunda la naturaleza y los elementos de configuración de los significados colectivos que las personas construyen con el tiempo y que tienen una fuerte implicación en sus prácticas sociales.

Esta situación conlleva a la necesidad de explorar los aspectos que subyacen a la problemática presentada, en otras palabras, se hace necesario indagar por los imaginarios de los actores (estudiantes), los cuales pueden constituir una base del constructo social. De esta manera, se pretende intervenir con pertinencia desde ámbitos no explorados hasta el momento.

### **Justificación**

La investigación acerca de los imaginarios se plantea con el fin de comprender la manera como los actores sociales construyen la realidad. Con respecto a la lectura, la configuración de los imaginarios sociales puede darse como producto de las interacciones y experiencias en los ámbitos virtuales y reales que se conjugan en la cotidianidad de los niños y jóvenes.

La indagación abre espacio al sentir y pensar del estudiantado, a sus ideas, aspiraciones, gustos, disgustos, sentimientos, costumbres, en fin, la forma como se acerca a la práctica de la lectura, individualmente y como miembro del colectivo que es la comunidad de la institución. Así, la interioridad del educando, pocas veces tenida en cuenta para fundamentar el quehacer educativo, revalida la importancia de los sujetos en el campo educativo. Este aspecto del trabajo afirma la coherencia a la labor educativa en el mundo moderno, globalizado y dinamizado por la tecnología, en el que la escuela cobra papel importante de orientación del hombre ante fenómenos como la deshumanización, la incomunicación y la desinformación.

En segundo lugar, es importante considerar que la comprensión del modo en que los educandos construyen su realidad en torno a la práctica de lectura es fundamental para la mejora de las prácticas educativas en relación con el proceso lector. Esto, sin duda, favorece la participación social, ya que se promueven diversas maneras de leer la realidad, y con esto, procesos de transformación social que constituyen una función primordial de la escuela.

Se espera que la comprensión de los imaginarios de los estudiantes en torno a la lectura permita repensar las didácticas y estrategias metodológicas con el fin de propiciar espacios de resignificación y fortalecer las prácticas lectoras de los educandos. De esta manera, los estudiantes podrían obtener, en los procesos de evaluación (internos o externos), resultados que evidencien niveles ‘satisfactorio’ y ‘avanzado’ en las pruebas de lectura.

Igualmente, el mejoramiento en los resultados de pruebas SABER ha de significar un avance sustancial para los estudiantes del colegio, no solamente en la valoración cuantitativa, sino también en su actitud y práctica de lectura lo que incidirá en una mayor proyección hacia la educación superior, el mundo del trabajo y su desempeño como actores en el mundo.

Equivalentemente, al ser la lectura un elemento tan importante en la educación, se espera que los aportes del estudio proporcionen información que facilite los procesos de enseñanza - aprendizaje en todas las áreas del conocimiento. Además de transformaciones pedagógicas, la transversalidad de la lectura permite espacios de reflexión en relación con la convivencia con las demás personas y la naturaleza.

Se busca que este acercamiento enriquezca los estudios alrededor de la comprensión de la práctica lectora, el mundo tecnológico, la sociedad actual y el papel de la lectura en éste, ya que, como se anotó anteriormente, la realidad a nivel nacional se enmarca en fenómenos como la heterogeneidad de condiciones en torno a la práctica lectora, el desarrollo de la sociedad de la información, la aparición de nuevas tipologías textuales, funciones y modalidades de lectura y la pérdida de estatus de la práctica lectora entre los jóvenes.

Por otra parte, por ser la lectura una preocupación de gran magnitud, en la que se han involucrado otras instituciones, los hallazgos en torno a los imaginarios de los estudiantes pueden aportar un grano de arena para la comprensión de la problemática en los ámbitos escolar, familiar, comunitario, local y nacional.

De esta manera, se contribuye a una línea de concepción de la lectura como práctica sociocultural, tendencia que surge como respuesta a la visión tradicional de decodificación, e implica nuevos retos en la manera de ver la lectura, la escuela, al estudiante y su relación con el

mundo. Por tanto, es de esperar que el acercamiento a la manera como los educandos construyen sus realidades en el Colegio Agustín Fernández se constituya en piedra angular para la comprensión de jóvenes de contextos y edades diferentes.

Los hallazgos de investigación pueden aportar datos que orienten posteriores estudios, ya que se deja un precedente en la forma de concebir al educando como centro y objeto del proceso educativo desde su voz, campo poco abordado hasta la fecha. Los datos obtenidos de manera sistemática y rigurosa pueden constituirse en complemento de investigaciones afines, o en sustrato para las futuras indagaciones en torno a la problemática identificada ya sea aproximándose a la mirada o divergiendo de ella. Por último, los instrumentos de investigación empleados pueden ser de utilidad para posteriores indagaciones, debido al carácter inexplorado del campo de estudio.

### **Pregunta Problema**

¿Cómo inciden los imaginarios de lectura de los estudiantes del Colegio Agustín Fernández en su práctica lectora?

### **Preguntas Asociadas**

¿Cómo son las prácticas de lectura de los estudiantes del Colegio Agustín Fernández?

¿Cuáles son los imaginarios sociales de los estudiantes del Colegio Agustín Fernández en relación con la lectura?

¿Cómo se relacionan los imaginarios sociales y las prácticas de los estudiantes con respecto a la lectura?

¿Cómo favorecer las prácticas de lectura a partir de la comprensión de los imaginarios de estudiantes del Colegio Agustín Fernández?

**Objetivo General**

Analizar la incidencia de los imaginarios de los estudiantes del Colegio Agustín Fernández en sus prácticas lectoras.

**Objetivos Específicos**

Caracterizar las prácticas de lectura de los estudiantes del Colegio Agustín Fernández.

Caracterizar los imaginarios sociales de los estudiantes con respecto a la lectura.

Comprender la relación entre los imaginarios sociales y las prácticas de los estudiantes con respecto a la lectura.

Desarrollar una propuesta pedagógica que favorezca las prácticas de lectura a partir de la comprensión de los imaginarios de los estudiantes del Colegio Agustín Fernández.

## Marco Teórico y Estado del Arte

### Imaginarios sociales

“La sociedad es creación, y creación de sí misma auto-creación.”

(Castoriadis, 1997.p.4)

El término imaginario social es propuesto por Cornelius Castoriadis (1997) como una explicación a la génesis y permanencia de las construcciones sociales que trascienden lo imaginario y permean la realidad. Desde esta perspectiva, los imaginarios son materia de estudio relacionados con los grupos humanos, con el sentido de la existencia y de carácter colectivo. Así, en palabras de Pintos (2000), los imaginarios sociales son aquellos “esquemas, construidos socialmente, que nos permiten percibir algo como real, explicarlo e intervenir operativamente en lo que en cada sistema social se considere como realidad” (s.p.).

En una figura recurrente en su producción Pintos (2000) define:

Si hay alguna analogía que nos pueda ayudar a entender el concepto expresado sería la de los lentes o anteojos. Los imaginarios tendrían una función semejante, ya que nos permiten percibir a condición de que ellos -como los lentes- no sean percibidos en la realización del acto de visión. Generan por tanto, a diferencia de otros conceptos una distinción entre relevancia y opacidad que va a ser la que conduzca a través de los procesos que hacen funcional este mecanismo. (s.p.)

De la misma manera afirma Pintos (2000) que este concepto se inscribe en el “programa teórico constructivista”, ya que “se trata de convertir lo que se nos presenta como evidencia en algo observable” (s. p.).

A este respecto Baeza (2008) afirma que el concepto de imaginario social responde a dos fenómenos. El primero de ellos, “la realidad social, cuyo estatuto es radicalmente distinto de aquel de la realidad material, es un algo intersubjetivamente construido o significado

socialmente” y por otra parte, “los científicos que la estudian en su esfuerzo de objetivación tiene que significar controladamente este mundo de <<<sup>1</sup>significaciones sociales>>” (p. 43).

En otras palabras, Pintos (citado por Baeza, 2000) expone que el imaginario:

[...] es una manera compartida por grupos de personas de representarse mentalmente el espacio y el tiempo. Algo así como un idear o imaginar socializadamente, en donde se comparten, en una modalidad simbólica, formas y contenidos, es decir, significantes y significados, en los cuales estos grupos se reconocen, aun cuando – en nuestra individualidad moderna- las intensidades en dichos reconocimientos sean variables. (p. 9)

Por decirlo de otra manera, en la interpretación que sobre la obra de Maffesoli hacen Cassian et. al. (2006), lo imaginario se constituye en una red de relaciones entre discursos y prácticas sociales que interactúan con las individualidades de los miembros de un grupo, y de esta manera producen valores, gustos, apreciaciones, ideales y conductas de las personas que integran una cultura.

Por otra parte, Baeza (2008) expone que, a partir de esta concepción de las relaciones sociales, Castoriadis “devuelve al conjunto de la sociedad la responsabilidad de las formas particulares” (2008. P.67). Entonces, los imaginarios sociales instituyen unas relaciones sociales con unas características definidas legitimándolas y haciendo a un lado el papel de la violencia. De esta manera, Castoriadis plantea la heteronomía, opuesta a la autonomía, y la preeminencia de ciertos imaginarios sobre otros. También, para Castoriadis, lo imaginario se expresa a través de lo simbólico, y a su vez señala que lo simbólico necesita de la intervención del imaginario (p. 67).

Igualmente Pintos (citado en Aliaga, Basulto & Cabrera, 2010), expone que la función de los imaginarios es proporcionar explicaciones globales a fenómenos fragmentarios, para cuya indagación propone trabajar con el texto interpretativo producido por el discurso grupal,

---

<sup>1</sup> Nota de los autores: Estos símbolos son de Baeza.

rastreando lo que los sujetos instituyen como realidad, para identificar significados, valoraciones e imaginarios. Estos considerados como “representaciones colectivas que rigen los sistemas de identificación y de integración social y que hacen visible la invisibilidad social” (p. 138).

Más recientemente Pintos (citado en Cegarra, 2012) redefine los imaginarios y establece los siguientes elementos que constituyen el concepto: “1. Esquemas socialmente construidos, 2. Que nos permiten percibir, explicar e intervenir, 3. En lo que en cada sistema social diferenciado, se tenga por realidad” (p. 11).

### **Lo instituido y lo instituyente.**

En una de las interpretaciones de la obra de Castoriadis, Franco (2003) explica que para Castoriadis el elemento imaginario es sinónimo de creación. Así mismo afirma que dicho autor clásico centra sus postulados teóricos en la creación del colectivo a partir del cual los imaginarios sociales cobran fuerza a pesar de su invisibilidad. Franco señala que en su búsqueda Castoriadis “hallará que la *creatividad* es lo que caracteriza a la *psique*: esta es patrimonio de la imaginación, en que la *psique* es *imaginación radical*, y en el nivel de lo colectivo es *imaginario social instituyente*” (p.108). Encuentra el autor que para Castoriadis la sociedad es indeterminada, “corresponde a una sucesión de nuevas determinaciones que se originan en el *imaginario social instituyente* del colectivo”<sup>2</sup> (p.108). En este punto debemos aclarar que el concepto de imaginación radical se considera como capacidad de la *psique* de crear un flujo constante de representaciones, así como también de deseos y afectos y toca límites entre la ciencia sociológica y el psicoanálisis (Franco, 2015), al tiempo que es tomado por Castoriadis para fundamentar el concepto de imaginario social.

Para profundizar en el concepto, Murcia cita a Castoriadis:

---

<sup>2</sup> Nota de los autores: Las comillas son de Franco.

Los imaginarios presentan diferentes niveles de concreción; unos son radicales en tanto origen y raíz de algo, otros son instituyentes, toda vez que se constituyen en motores de la institución de lo social, y otros instituidos, devenidos del reconocimiento y posicionamiento social. El imaginario radical-social instituyente no crea imágenes, aunque sí símbolos y formas, significaciones e instituciones, las dos siempre solidarias. Es en realidad la promulgación de lo que será; en tal sentido es referente y forma, es constitución de lo nuevo, de lo no representable pero factible de ser organizado. (2008, p. 831)

Por su parte, Fressard (2006) afirma que “el imaginario social es un magma de significaciones imaginarias sociales” (s.p.) encarnadas en instituciones. Como tal, regula los discursos y orienta la acción de los miembros de esa sociedad, en la que determina tanto las maneras de sentir y desear como las maneras de pensar. En definitiva, ese mundo es esencialmente histórico. En efecto, toda sociedad contiene en sí misma una potencia de alteridad. Siempre existe según un doble modo: el modo de “lo instituido”, estabilización relativa de un conjunto de instituciones, y el modo de “lo instituyente”, la dinámica que impulsa su transformación. Por eso resulta conveniente hablar de lo “social-histórico” (Fressard, 2006 s.p.).

En concordancia, con los planteamientos anteriores, para el presente proyecto se indagará por los elementos instituidos e instituyentes de los imaginarios sociales que los estudiantes han construido en torno a la lectura. Se asume el concepto de imaginario instituido como aquellas construcciones sociales aceptadas socialmente e interiorizadas por los miembros de un grupo social. Esta aceptación puede darse como consecuencia de la apropiación de las normas y políticas institucionales, así como, por la reiteración de acciones cotidianas que con el tiempo se instituyen como válidas para una comunidad.

En cuanto a los imaginarios instituyentes, estos se asumen como aquellos elementos que surgen paulatinamente en un grupo social, como una fuerza de transformación que genera cambio en los comportamientos de las personas. La transformación de las instituciones sociales emerge, en parte, de los imaginarios instituyentes.

### **Corrientes de estudio en torno a los imaginarios sociales**

A propósito de los intereses de los investigadores, señalan Aliaga y Pintos (2012) que las principales corrientes dedicadas al estudio de los imaginarios son en primer término, la francesa, desarrollada a partir de las ideas de Emile Durkheim, que busca revalorizar el factor de lo imaginario. Esta corriente está fundamentada desde 1912 por las concepciones de Durkheim acerca de la relevancia del factor imaginario para la comprensión de la realidad; y también en los planteamientos iniciales de Durand (1960) desde la antropología y Castoriadis (1975) desde la ontología, que dan origen al desarrollo de teorías que evolucionan hasta la actualidad.

A este respecto, Cegarra (2012) señala la diversidad de perspectivas que abordan el estudio de los imaginarios. “En este último punto logra explicar cómo los imaginarios sociales han sido asumidos desde diversas perspectivas teóricas con Durand (cerca a la antropología), Castoriadis (al psicoanálisis), Ledrut (a la mitología), Balandier (a la sociología) y Maffesoli (a la filosofía), entre otros” (p.5).

Pero es Castoriadis quien posiciona los imaginarios como factor elemental en la configuración de la sociedad, como parte constitutiva de lo real y también como valores de las significaciones imaginarias en el orden social. Así mismo, en la actualidad, Balandier y Maffesoli centran sus reflexiones en torno a las implicaciones de los imaginarios en la post modernidad (Aliaga & Pintos, 2012).

En segundo término, según los autores la corriente iberoamericana plantea un enfoque sociológico de acercamiento a los imaginarios sociales desde el constructivismo sistémico como mecanismo de comprensión de la realidad y del orden social. Además, presenta un modelo de investigación basado en la sociocibernética, propuesta por su creador Lumann (1992), como

método cualitativo de conocimiento de la sociedad vinculado al campo de la teoría de sistemas (Pintos, 1994).

Para Aliaga y Pintos (2012) otros integrantes de esta corriente son Baeza y Carretero. Este último se concentra en la importancia de diferenciar las ideologías de los imaginarios y explorar sus relaciones con la modernidad. (p.15)

Entre los intereses de esta corriente se encuentra la búsqueda de un marco teórico sólido y una metodología flexible, por lo que ha planteado la construcción del código relevancia-opacidad que se abordará posteriormente.

El presente proyecto se aborda desde una perspectiva sociológica partiendo del hecho de que la institución educativa está definida más allá del momento histórico, la ubicación geográfica y el proyecto educativo institucional. Entonces, la institución como hecho social constituye un escenario en el cual, las creencias, concepciones e imaginarios sociales cobran relevancia. Además, se asume una corriente construccionista de la interpretación de la teoría de los imaginarios sociales, ya que la realidad se considera cambiante y dinámica, en oposición a la tendencia reproduccionista que supone la realidad como una construcción estática.

### **Imaginarios sociales y sus relaciones con otros conceptos.**

Como se ha expuesto anteriormente, el concepto de imaginario social ha sido objeto de definiciones y redefiniciones influenciado por diferentes campos de pensamiento. Igualmente, los imaginarios sociales tocan sus límites con otros conceptos científicos que desde diferentes disciplinas pretenden acercarse a la sociedad y la interioridad de la mente del hombre.

Para comenzar, es relevante considerar la diferencia entre imaginarios sociales y representaciones sociales que plantea Cegarra (2012):

En otras palabras, las representaciones sociales son precodificaciones porque codifican un conjunto de anticipaciones y expectativas, es decir, el individuo debe tener una experiencia previa que le imprimirá esa representación, he allí lo subjetivo; lo colectivo será porque esa representación dependerá de la sociedad en la cual vive, pues eso mediará la forma de vivirla, actuarla y representarla. Es una dualidad subjetiva y social. Por otro lado, el imaginario social es de mayor envergadura pues es una matriz de sentido determinado que hegemónicamente se impone como lectura de la vida social. El sujeto simplemente “lo padece” por encima de sus propias experiencias vitales. Esto no quiere significar que los imaginarios sociales sean inmodificables o históricamente permanentes, por el contrario, cada época histórica a través de los grupos sociales construye o resignifica los sentidos que desea socialmente transmitir. De allí que se hable de imaginarios sociales dominantes y dominados, pero en esencia, son esquemas interpretativos para el sentido social hegemónicamente impuesto haciendo plausible la vida cotidiana. (p.4)

Cabe señalar que las representaciones sociales se han estudiado principalmente desde la Psicología. Ya desde Vargas en 1994 (citado en Alasino, 2011) se precisa que en la actualidad diversos conceptos se han empleado para definir aspectos relacionados con la cosmovisión, las creencias y los roles de los sujetos en la sociedad y resalta que este fenómeno se da como consecuencia del solapamiento de algunas categorías que se emplean para describir cualitativamente la realidad. Entre esas categorías están los imaginarios sociales, las representaciones, las percepciones entre otros.

Pintos diferencia entre ideología e imaginario:

Mientras que aquella trabaja sobre el espacio no marcado, sobre las abstracciones que permiten hacer afirmaciones sobre el «mundo en general», los imaginarios sobre una forma delimitada por los dos lados del código que genera programas de vinculación de la realidad a la plausibilidad. (Pintos, 2000 s.p.)

Silva (2006) por su parte, diferencia entre símbolo, signo, palabra e inconsciente, términos relacionados entre sí y con la noción de imaginario social. Para esto se remite a la definición de Durand (citado en Silva, 2006) de lo que es la representación simbólica, de acuerdo con la cual la conciencia representa al mundo de dos maneras: una directa, simple percepción o apreciación; y otra indirecta en la que el objeto se representa mediante una imagen (p.91). Es en este sentido que el mito permite una interpretación simbólica. Aclara Silva, que conceptualmente avala lo

planteado por Sperder (citado en Silva, 2006), en cuanto que, según este, los fenómenos simbólicos no son los signos, sino que se expresan por medio de ellos, y en el caso de la lengua, son capaces de traspasar el lenguaje y se ubican por encima de los valores de referencia de las palabras. Igualmente, en la dicotomía consciente-inconsciente este último “corresponde al espacio de la vida psíquica donde se estructura el simbolismo individual” (p. 93); y es este el que afecta la percepción social.

En cuanto al término imaginario, propuesto desde el psicoanálisis, Silva plantea que se opone a lo simbólico, aunque igualmente hace uso de códigos en razón de su necesidad de simbolizarse. Y en concepto de Silva, es Castoriadis quien explica la fusión entre lo imaginario y la realidad, al asignar a las imaginaciones fundamentales el origen del orden social. “Así, lo imaginario afecta los modos de simbolizar de aquello que conocemos como realidad y esta actividad se cuele en todas las instancias de nuestra vida social” (p. 96). Señala también que lo imaginario, lejos de ser una mentira, consiste en una verdad profunda de los seres aunque no corresponda a realidades comprobables empíricamente, es decir son verdades sociales, no científicas, y que “elaborar los imaginarios no es una cuestión caprichosa, obedece a reglas y formaciones discursivas y sociales muy profundas, de honda manifestación cultural” (p. 99).

Silva (2006) asigna tres instancias a los imaginarios: en primer lugar, como inscripción psíquica, “lo cual quiere decir que cuando el fantasma aparece domina el orden de imaginario” (p. 100). En segundo término, como posibilidad que se da a una tecnología o a una técnica como representación colectiva, como es el caso de la literatura y el cine. Y por último, imaginarios sociales, “(...) representaciones colectivas que rigen los procesos de identificación social y con los cuales interactuamos en nuestras culturas haciendo de ellos unos modos particulares de comunicarnos e interactuar socialmente” (p. 104).

Así, “esta visión de imaginarios como construcción social de la realidad, sería consecuencia de entender los imaginarios antes como inscripción psíquica, pues a partir de este hecho es que los seres humanos somos poseedores de una lógica representativa” (Silva, 2006, p. 23).

El código relevancia-opacidad.

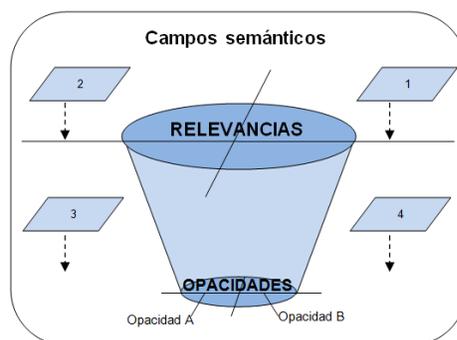
Como se mencionó anteriormente, es Pintos basado en el análisis de los planteamientos de Luhmann (citado en Pintos, 2003), quien formula la tesis de visibilidad / invisibilidad en las sociedades actuales, otorgando a las imágenes la parte de lo visible, y siendo los imaginarios lo invisible, en cuanto a esquemas de la sociedad.

De esta manera, plantea el autor una metodología de estudio por categorías en la que el imaginario remite a las imágenes y símbolos que constituidos en códigos se relacionan con los sentidos que asignan los grupos, y que en ocasiones distan mucho de la concepción de realidad del observador ingenuo.

A partir de aquí, Pintos, inspirado en la tecnología visual propone el código relevancia/opacidad. Dicho código diferencia lo que la cámara capta como visible y lo que queda invisible a la mirada del hombre. Así, se encuentra siempre limitada la definición de realidad. Pintos asigna a los imaginarios el papel de lentes, a través de los cuales se construye realidad.

Debido a lo anterior, Pintos (2000) redefine el concepto de imaginario social vinculándolo a los procesos de legitimación de la dominación como relación social basada en la confianza y en las expectativas recíprocas como “esquemas que nos permiten percibir algo como real, explicarlo e intervenir operativamente en lo que en cada sistema social y los subsistemas funcionalmente diferenciados se describa como realidad” (p. 27). El autor propone un esquema que explica su código, denominada elipse relevancia-opacidad:

Figura 2 Código relevancia- opacidad



Fuente: Pintos 2010

Es así como los imaginarios permiten a las personas percibir. “Los imaginarios operan con una distinción que es su punto ciego, la distinción entre relevancia y opacidad. La identificación de esta distinción permite adentrarnos en los procesos que hacen funcional este mecanismo” (Pintos 2000).

El código relevancia/opacidad siempre opera en un doble nivel. Por un lado, construye relevancias, en el corpus a analizar a partir de las cargas y campos semánticos interpretativos más visibles que se diferencian y se articulan entre sí. Por su parte, la opacidad consiste en aquellos campos no diferenciados o delimitados que se mantienen como “puntos ciegos” los cuales actúan como focos o ejes de construcción de la realidad. Es decir, como imaginarios sociales.

Pintos (2003) plantea que los imaginarios actúan desde el campo de la “plausibilidad, o comprensión generalizada de la fuerza de las legitimaciones” (p. 26), convirtiéndose en legitimadores de las ideas, haciendo a un lado las que resultan anticuadas, o bien, manteniéndolas en el campo de las ideas que resultan valiosas.

Enfatiza el autor la importancia vital de la comunicación, fuente de toda construcción de la realidad humana, tan importante que teorizar sobre ésta es teorizar sobre la sociedad y sus operaciones. Y también, cómo los imaginarios sociales, “a través de la distinción relevancia / opacidad constituyen la forma en que se auto-describen los diferentes sistemas, en sus diferentes medios, contribuyendo de esa manera a construir lo que se pueda tener como realidad por los individuos situados en el entorno” (Pintos, 1994, s. p.)

De las características fundamentales de los imaginarios mencionadas hasta el momento, la presente investigación se centrará en dos aspectos. El primero, consiste en la identificación de los elementos instituidos e instituyentes en torno a la lectura. A partir de esa identificación se formula la matriz de categorías y descriptores que da paso a la definición de las preguntas que conformarán el protocolo semi-estructurado para los grupos focales con los estudiantes del grado 9º del Colegio Agustín Fernández. Además, se indagará por el código relevancia – opacidad, cuyo análisis en los discursos de los estudiantes se hará a través de esquemas de proximidad semántica. La combinación entre el análisis de estos dos elementos permitirá identificar y caracterizar los imaginarios sociales de los estudiantes en torno a la lectura como práctica social. Se aclara que, en concordancia con la perspectiva sociológica del estudio, no se estudiarán las representaciones sociales que son afines a otras teorías psicológicas.

### **La lectura**

“El desarrollo del lenguaje es uno de los objetivos fundamentales de la educación, ya que es la principal herramienta mediante la cual el ser humano construye y comprende el mundo que lo rodea. Y para alcanzar este desafío la lectura cumple, sin duda, un lugar protagónico.” (P N L, gobierno de Chile, 2015)

Una vez definido el concepto de imaginario se abordará la comprensión del concepto de lectura, el cual como se verá en el presente apartado ha sido objeto de múltiples análisis y reflexiones desde diferentes perspectivas.

En medio de la evolución de las comunicaciones obligada por el avance de la tecnología, la lectura se plantea de gran importancia como herramienta de vida y práctica social para entender y hacerse entender en el mundo globalizado. Indudablemente la dinámica de los avances de la tecnología promueve cambios en el modo de vivir y concebir el mundo. Y como parte de este mundo la escuela y sus procesos no son ajenos a la transformación que involucra en sus conceptos fundamentales.

UNESCO (siglas en inglés de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) e IRA (Internacional Reading Association) (citados en MEN, 2011) plantean la alfabetización como un proceso que va más allá de la asimilación del código verbal y escrito y que abarca numerosos medios (internet, televisión, diarios escritos) y soportes (libros, revistas, afiches y documentos digitales, entre otros) en los cuales se pueden encontrar los textos. Así mismo, la alfabetización implica la competencia para el uso de herramientas de búsqueda de información.

Inmerso en este contexto se encuentra el acto de la lectura. El MEN (2011) afirma que:

La lectura es un proceso social e íntimo a la vez. Es individual, en tanto permite al sujeto construir su mundo de significaciones y adentrarse en otras realidades, y social, en la medida en que media las relaciones con otros (sujetos e instituciones), la participación en las dinámicas sociales, la toma de posición frente a la sociedad en la que se vive y que continuamente se construye. (MEN, 2011 p.11)

En otras palabras, en el entorno actual la lectura, más allá de ser reconocida como proceso de decodificación y como hecho particular de acercamiento al texto escrito, es también posicionada como acto social constituido por tres dimensiones. En primer término, proceso cognitivo el cual implica las operaciones mentales necesarias para la comprensión del texto. En segundo lugar, la

lectura es una práctica cultural puesto que se da como fruto de la relación del individuo con su medio y con el momento histórico. Finalmente, la lectura como derecho permite la participación social. Así también en la práctica lectora se consideran la vida académica, el ámbito social y la experiencia íntima del lector en su encuentro y goce de la lectura (MEN, 2011).

### **La lectura como práctica sociocultural.**

Álvarez et al. (2007) precisan que “cuando hablamos de *“prácticas sociales”*”, y tratando de sintetizar nuestra concepción al respecto, estamos hablando de todas las actividades humanas que tienen lugar de forma cotidiana y rutinaria en la vida diaria” (p. 28). Aclaran los autores que, esta repetitividad que construye la organización de la vida de todos los miembros de una sociedad, “permite imbricar las interacciones cotidianas con la estructura social que estas reproducen y transforman” (p.28). Así, es posible considerar a la lectura una práctica social.

La lectura y la escritura deben ser entendidas como acciones comunicativas, insertas en casi todas las actividades cotidianas, mediadoras de las actividades individuales o colectivas que responden al orden social. Dicho en otras palabras “lectura y escritura deben ser entendidos como recursos disponibles que, al igual que los verbales, son utilizados en situaciones comunicativas reales para responder las demandas propias de cada actividad particular” (p.28).

Por otra parte, Cassany (2006; 2009) establece la mirada hacia la lectura desde tres disciplinas: lingüística, psicolingüística y sociocultural, lo que lo lleva a considerar, además de las cuestiones cognitivas y de aprendizaje, la vinculación de la lectura a las instituciones sociales, su modelación por parte de valores y orden preestablecidos y al sujeto que comprende, adopta un rol, construye una imagen y participa de la organización de la comunidad, entre otros factores.

---

<sup>3</sup> NOTA DE LOS AUTORES: Las comillas y la cursiva son de Álvarez et al.

Concluye que estas perspectivas no se excluyen entre sí, ya que la lectura exige el dominio de un código, la puesta en marcha del proceso cognitivo y el uso en sociedad.

De esta manera, Cassany (2009) se apoya en Ferreiro (2001 año) y Di Stefano y Pereira (1997) historia, la geografía y la actividad humana. Así, la lectura y la escritura son actividades que se definen socialmente, y por lo tal, responden a las necesidades y prioridades de cada contexto sociocultural. Esto posibilita la existencia de numerosas y diversas formas de leer y escribir mediadas por roles, usos y funciones preestablecidos (Cassany, 2004).

De la misma manera, Rojo (2000) puntualiza que la práctica social de la lectura supone “lectores que leen cuando quieren o cuando necesitan hacerlo” (p.10) y de esta manera estos leen por placer, para aprender o para informarse. (Rojo, 2000). Por su parte, González (2011) advierte el carácter contextualizado de la lectura y la incidencia del entorno en ella:

Partiendo de que el contexto genera diferencias en el desempeño lector de los individuos, la lectura tiene que entenderse como una actividad situada. Se encuentra sujeta a relaciones entre los componentes del contexto en que tiene lugar y el lector. Se entiende a la lectura como parte y producto del contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza. (p.33)

La autora retoma a Smagorinsky et al. (Citado en González, 2011) para aclarar que la lectura produce procesos lectores distintos que responden a situaciones y escenarios diferentes. Además, el contexto es determinante ya que encierra los objetivos de lectura, los textos, el rol del lector y las acciones de carácter estratégico que se realizan durante la actividad lectora; así como la presencia de reglas tácitas pertenecientes a cada contexto.

En este sentido, comprender los diferentes modos de leer implica “identificar las disposiciones específicas que distinguen a las comunidades de lectores y las tradiciones de lectura” (Chartier, 1994, p.22). El origen social de la lectura pre-determina qué se lee, para qué se lee, dónde se lee, cuándo se lee, por qué se lee, en qué se lee, cuánto se lee, etc.

De acuerdo con Bourdieu (en Silva, 2003):

“La lectura es producto de las condiciones en las cuales alguien ha sido producido como lector, tomar conciencia de ello es la única manera de escapar del efecto de esas condiciones, lo que otorga una función epistemológica a toda inflexión histórica sobre la lectura”. (p.164.)

Lo anterior, además de reafirmar la incidencia del contexto en las prácticas lectoras, invita a repensar las maneras como se aborda la lectura en los diversos espacios sociales. Transformar las prácticas de lectura de una comunidad requiere, en primer lugar, conocer las condiciones socioculturales que configuran las actividades, los espacios, los textos (y el acceso a los mismos), los medios, los tiempos y los objetivos alrededor de la lectura. En segundo lugar, es imprescindible reconocer las voces de los actores de esa comunidad en torno al acto de leer. Se deben visibilizar sus actitudes, sus comportamientos y los significados que culturalmente construyen con respecto a la lectura.

En función de esto último, a continuación, se definen los elementos que, a juicio de los autores, son susceptibles de ser descritos y analizados en el marco de las prácticas de lectura (Figura 3)

*Figura 3. Variables definidas en torno a la lectura*

<b>Elementos que configuran las prácticas de lectura</b>	
<b>Finalidad</b>	<p>Son el conjunto de pre-textos que conllevan a leer. Estos están predeterminados por el contexto (familiar, escolar o laboral). De acuerdo con Holzwarth, Hall y Stucchi (2007), las finalidades de la lectura pueden resumirse de la siguiente forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Obtener algún tipo de información (lectura extractiva). Leer para cumplir con tareas escolares o leer para informarse.</li> <li>- Construir juicios, realizar análisis, incorporar conocimientos (lectura reflexiva y crítica). Leer para aprender.</li> <li>- Generar placer y sentirse a gusto (lectura de esparcimiento). Leer para divertirse o entretenerse.</li> </ul>
<b>Disposición</b>	<p>Es el conjunto de pretextos que conlleva a leer y la actitud que se asume frente al texto: “Si leemos con ganas, esperando obtener placer, es muy probable que lo disfrutemos. Si estamos obligados a leer porque es una tarea, esperando no gozarlo, es muy probable que nos parezca una empresa aburrida”. (Chambers, 2007, p. 26)</p>

<b>Textos/Tipos materiales</b>	Son los textos físicos y digitales que, principalmente, se encuentran codificados mediante la lengua escrita. Se clasifican según su género, soporte (físico y digital) y tipo. Los textos digitales son aquellos que están mediados por las nuevas tecnologías de la información, incluyendo dispositivos electrónicos, medios de almacenamiento y redes de información.
<b>Espacios</b>	Son los entornos físicos que cada quien elige para leer; o le son impuestos. En cualquiera de los casos el espacio es una variable que incide en el proceso de lectura: Leer en la cama, sintiéndose cómodo y relajado es diferente a leer en una fría estación de ferrocarril esperando el tren, o bajo el sol en una playa saturada de gente o en una biblioteca llena de otros lectores, o solo, en el sillón favorito a las diez de la mañana. (Chambers, 2007, p.13).
<b>Frecuencia</b>	Toda práctica sociocultural se lleva a cabo en un periodo determinado, definido por el lector, quien se construye como tal solo mediante el acto de lectura: “Ser lector implica leer por sí mismo” (Chambers, p.53). La frecuencia es la cantidad de veces (medidas en unidades de tiempo) que cada persona destina para leer.
<b>Actividades</b>	Son las acciones que se realizan durante la lectura. Las maneras como se aborda el acto de leer son causa y consecuencia del proceso de que cada quien ha construido alrededor de la lectura. Así, leer en voz baja, escuchando música, subrayando, imaginando o animando el texto, etc., además de definir al lector, proporciona pistas importantes acerca de las condiciones en la cuales se construyó y se está construyendo como tal.
<b>Accesibilidad</b>	Son los medios a través de los cuales se obtiene la información contenida en los textos escritos; a través de: préstamos y consultas en bibliotecas; consultas en línea o descargas de internet; compras en librerías, etc.
<b>Mediadores</b>	Son los actores que fomentan el encuentro con los textos, usando diversos tipos de materiales de lectura. Son las personas que tejen un puente entre los niños, los jóvenes y los adultos, y los textos escritos. En algunos momentos son iniciadores de lectura, pero en todos los casos, intervienen con el objetivo de estimular una interacción permanente entre los textos y las personas, de tal manera que estas últimas amplíen su horizonte frente al acto de leer. (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

Fuente: Construcción de los autores

Por otra parte, dentro de los esfuerzos por apoyar la labor docente y contribuir a la mejora de la calidad del servicio educativo, la Secretaría de Educación de Bogotá emite la serie ‘Referentes para la didáctica del lenguaje’, libro dedicado al primer ciclo (grados preescolar, primero y segundo), en el que Pérez y Roa (2010) afirman que desde esta etapa temprana, el propósito al interior del aula ha de ser “(...) posibilitar el ingreso de los niños a la cultura escrita y a las prácticas sociales de lenguaje” (p.17). Es decir, ir más allá de la codificación y decodificación propiciando situaciones de práctica social para que los educandos reconozcan funciones y usos de los textos en situaciones sociales. Así como también que:

El ingreso a estas experiencias y prácticas de lectura no supone, necesariamente, el dominio de la lectura convencional, pues el niño, a través de la voz de otro (docentes, compañeros de

grados superiores, padres o adultos significativos), puede, incluso desde antes de nacer, acceder a ese mágico y ancho mundo de la cultura cifrada en textos. (p. 17)

Pérez y Roa (2010) enfatizan en la naturaleza oral de la práctica del lenguaje en etapas tempranas de la vida. Señalan igualmente que las prácticas del lenguaje son variadas de acuerdo con el contexto y pueden ser formales-sociales si se dan en situaciones familiares; formales-institucionales, como en una entrevista de trabajo; formales-académicas, en el caso de una exposición oral; y las prácticas cotidianas exentas de formalidad.

Corresponde a la escuela el abordar esta diversidad de prácticas formales e informales buscando la integración del educando a la cultura escrita y a las prácticas del lenguaje.

Para el segundo ciclo (grados tercero y cuarto) Isaza y Castaño (2010) definen que:

La psicolingüística, interesada en estudiar las operaciones cognitivas mediante las cuales comprendemos y producimos textos orales y escritos, ha puesto en evidencia que el proceso mediante el cual se construye el significado de un texto implica el uso de estrategias de lectura tales como activar los conocimientos previos, formular hipótesis sobre el contenido, precisar el objetivo de lectura ajustando el modo de leer al mismo, controlar la propia comprensión identificando lo que no se entiende, realizar inferencias, establecer relaciones entre lo que se conoce y la nueva información, identificar las ideas principales, entre otras. (p.35)

Además, enfatizan las autoras que el niño debe ser orientado hacia la integración dentro de la comunidad de lectores y a adquirir comportamientos propios de la práctica social lectora. Así como también, enfrentar diferentes tipos de textos: narrativo, instructivo, expositivo, argumentativo, etc. Así, la escuela ha de buscar conectarse con los intereses de los lectores. Por otra parte, para Rosenblatt (2002), hay dos maneras de leer: la eferente, que enfatiza en la información que se extrae y retiene luego del acto de lectura, y la estética, que centra la atención en la experiencia de lectura como tal, en vivir el texto y dejarse “habitar” por él. (Rosenblatt citado en Isaza & Castaño, 2010). Durante el segundo ciclo se debe introducir al educando en estos dos tipos de lectura.

Igualmente, Guzmán, Varela y Arce (2010) plantean que para el ciclo tres (grados quinto, sexto y séptimo) la actividad de interpretación implícita en la lectura lleva al lector a la construcción de significado a partir de lo que lee. Esta consideración exige atender tres aspectos: el primero, la relevancia del material de lectura que se hace llegar a los estudiantes, que debe ser significativo y atractivo. El segundo es que “la lectura activa procesos mentales de comprensión, análisis y relación de los lectores con el entorno en general” (p. 38), y por último, la lectura aporta a los jóvenes elementos que enriquecen sus conocimientos, perspectiva y comprensión del mundo. Afirman los autores que

En cuanto a la comprensión de lectura, es claro que esta implica la existencia de un lector activo que interactúe con el texto, que lo complete y lo interprete según sus vivencias, expectativas, necesidades, emociones y maneras particulares de ver el mundo. (p. 38)

Además, citando a Guzmán (2001) exponen que en el proceso de lectura existen tres estrategias importantes: la anticipación, la predicción y la regresión. La primera consiste en las ideas previas que surgen en el lector en relación con el tema del texto con antelación a la lectura.

El lector realiza ese proceso a partir de referentes contextuales. La predicción permite completar enunciados antes de haberlos visto, y por último la regresión, íntimamente relacionada con las hipótesis que el lector se plantea frente a lo que está leyendo. A partir de aquí, basados en los postulados de Lerner (1997), los autores recomiendan hacer de la práctica lectora en la escuela una actividad verdaderamente social en la que el estudiante tenga oportunidad de interactuar con el texto, sus pares y el entorno (p.42)

Por su parte Aragón (2010) plantea que se pueden leer tanto productos de la lengua como productos del lenguaje, ya que ambos son sistemas de signos codificados. Y además, las diferentes áreas del conocimiento exigen del educando la lectura de diferentes códigos mezclados en sus textos. Enfatiza este autor la lectura del contexto, por tanto, la lectura de los educandos del ciclo cuatro (grados octavo y noveno) puede ser de dos clases: lectura del contexto y lectura

contextualizada. Alude el autor a la intención de comprender el contexto y la situación comunicativa en la que se produce el texto, o a la lectura que ensaya la comprensión de un texto con la mirada de su momento histórico, en otras palabras, el texto se puede abordar desde el presente con una mirada retrospectiva o desde el pasado con una mirada presente. Para concluir, Rastier (citado en Aragón, 2010) afirma que la lectura puede ser tanto productiva, cuando interpreta el texto a voluntad del lector como receptiva, en el caso de restituir el contenido del texto reconstituyendo el entorno de la comunicación inicial.

Igualmente, Aragón contempla la construcción de sentidos de la lectura a partir de un objeto semiótico, en tanto, se produce correlación de sentidos con expresiones dadas, y para hacer operativa esta noción, recurre a los niveles de lectura formulados por la Asociación Colombiana de Semiótica. Primero, el nivel literal, en el cual la lectura puede ser transcriptiva o de paráfrasis. En segundo lugar, el inferencial, nivel al que se llega cuando el lector establece relaciones y asociaciones entre los significados. Y por último el nivel crítico intertextual, que implica la movilización de la competencia enciclopédica del lector, la comprensión de las estructuras del texto y la lectura crítica que conlleva a la evaluación de lo que dice el texto a través de la emisión de juicios frente a lo leído.

En cuanto al ciclo quinto (grados décimo y undécimo) plantean Dimate y Correa (2010) que la escuela ha de crear condiciones para que los estudiantes sean capaces de comprender, interpretar y asumir posiciones críticas frente a los textos que enfrenta en diferentes contextos (p.39).

Al respecto Clusster citado por Cassany (2003) define cinco rasgos principales del pensamiento crítico, incluidas la lectura y la escritura:

- 1) Es independiente, el sujeto lo construye a partir de su individualidad;
- 2) requiere conocimientos o información;
- 3) arranca con preguntas o problemas que interesan al sujeto y que debe resolver;
- 4) busca argumentaciones razonadas, con tesis, argumentos, pruebas, etc., y
- 5) es social, puesto que compara, contrasta y comparte las ideas con otros, aunque inicialmente sea individual. (p. 117)

Por otra parte, para Cassany (2000) es también objeto de estudio la influencia de la tecnología en las prácticas sociales comunicativas de las que la lectura hace parte. Así señala que la tecnología digital ha sustituido a la analógica en el ámbito de producción del discurso escrito en los países desarrollados. Al contrastar las principales características de los dos estadios tecnológicos el autor señala que en cuanto a lo pragmático “el soporte digital favorece la creación de comunidades o tribus virtuales” (p. 3), y que en la facilidad con la que incurra este fenómeno inciden directamente las condiciones de la tecnología como servicio prestado, cuestión que dinamiza la vida de estas comunidades.

Señala Cassany (2000) que “en lo discursivo, el soporte digital rompe definitivamente la linealidad del discurso y organiza el contenido textual de manera hiper e intertextual” (p. 4) hecho que convierte al texto escrito en un objeto comunicativo abierto, versátil, interconectado y significativo (Cassany, 2004, p. 6). Igualmente, tanto léxico como sintaxis se ven marcados por la mezcla idiomática y las exigencias técnicas.

En resumen, el advenimiento del entorno digital en el uso de la escritura está cambiando de manera profunda las prácticas comunicativas en los planos pragmático, discursivo y procesual. Internet facilita el surgimiento de comunidades sociales particulares, al margen de los grupos administrativos y lingüísticos habituales, que rompen el tradicional aislamiento monocultural. Surgen géneros discursivos nuevos, con estructura, registro y fraseología particulares, y la computadora está cambiando el perfil cognitivo de los escritores, que descargan las tareas más mecánicas en la máquina para concentrarse en la estrategia comunicativa. Un nuevo orden escrito emerge al ritmo que se impone lo digital. (Cassany 2000, p.3)

Por otra parte, tendencias actuales consideran al niño que aprende un sujeto activo ante el lenguaje que se habla a su alrededor y es capaz de formular sus propias hipótesis, anticipaciones, busca regularidades y construye su propia gramática. El niño es capaz de reconstruir por sí mismo el lenguaje y de seleccionar la información de su entorno. (Ferreiro & Teberosky, 1991) así como también es claro que la alfabetización va más allá del dominio de un código, como

expone Ferreiro (2011) este proceso consiste en una “reconversión conceptual: el lenguaje aprendido como instrumento de comunicación, debe convertirse en un objeto independiente del acto de elocución, un objeto sobre el que se puede pensar, un objeto a ser analizado” (p. 437). Además, de acuerdo con la autora la aparición de las tecnologías de la información contribuye a resignificar las ideas tradicionales en relación con la alfabetización, los contenidos de enseñanza –aprendizaje en el proceso de lectura y escritura y las fuentes de información (Ferreiro, 2011).

En conclusión, la lectura continúa siendo una práctica social vigente y dinámica en razón del contexto sociohistórico que exige de esta y del sujeto lector una constante renovación ligada a los avances tecnológicos y las transformaciones sociales que se dan como fruto de dichas innovaciones. En palabras de Ferreiro (2012):

Venimos de un "pasado imperfecto", donde los verbos "leer" y "escribir" han sido definidos de maneras cambiantes -a veces erráticas- pero siempre inefectivas; vamos hacia un futuro complejo (que algunos encandilados por la técnica definen como un "futuro simple", exageradamente simple). (p. 8)

Por lo anterior, la importancia de la enseñanza de la práctica de la lectura es a la vez preocupación y responsabilidad de la escuela. Constituye un campo abierto a la indagación de los múltiples factores que intervienen en el proceso. Este campo cobra relevancia al ser un elemento asociado a diversos aspectos de la calidad educativa, en cuyo centro están los educandos que observan y reflexionan en torno de los procesos comunicativos. Como señala Ferreiro (2000) “su pensamiento tiene interés, coherencia, validez y extraordinario potencial educativo. Hay que escucharlos. Hay que ser capaces de escucharlos desde los primeros balbuceos escritos (simples garabatos, según algunos, contemporáneos de los primeros dibujos que realizan)” (p. 7).

Entre los factores relacionados con la lectura, quizá uno de los más explorados, especialmente en el campo de la Psicología, es la motivación y el interés por la lectura. Posiblemente la

motivación está influenciada por los imaginarios. Woolfolk (2006) afirma que “la motivación que a grandes rasgos puede ser extrínseca e intrínseca, y ha sido abordada en el campo de la educación desde enfoques conductistas (Skinner), humanista (Maslow, Deci), cognoscitivos (Weiner, Graham), y socioculturales (Lave, Wenger)” (p. 358). Para el propósito del presente trabajo, no se profundiza en el tema de la motivación dado que no es uno de los objetivos del estudio, pero conviene enfatizar que de acuerdo con Beltrán y Bueno (1995) es una realidad que aprende más el sujeto motivado que aquel que no lo está, sin mediar el cociente intelectual.

### **Estado del Arte**

Los estudios alrededor de la lectura han sido recurrentes en el ámbito educativo. Gran número de investigaciones reconocen las problemáticas que los escolares y los universitarios presentan en relación con el proceso lector (Carlino, 2007a; Carlino, 2007b, Ochoa, 2009; González & Vega, 2010; Grabosky, Maza & Zamora, 2010). Otros estudios describen desde múltiples enfoques (clínico, psicológico, lingüístico, pedagógico y sociocultural) el proceso lector de estudiantes del nivel secundario y superior (Alegría, 1985; Cortés, Alfaro & Secadas, 2004). En la mayoría de casos, la explicación y tipificación de las dificultades lectoras están acompañadas de estrategias que buscan el mejoramiento de la comprensión (Flórez, Restrepo & Schwanenflugel, 2009; Caldera, Escalante & Terán, 2010; Tabla, 2012). En este apartado se abordan los estudios relacionados con la lectura, su práctica y los imaginarios de los diferentes actores alrededor de ella.

La mayoría de investigaciones parten de la preocupación familiar, docente e institucional con respecto al proceso lector de los estudiantes de educación básica, media y superior. La lectura, que comúnmente como objeto de estudio va acompañada de la escritura, es un factor central en la educación; tanto así, que puede favorecer u obstaculizar los procesos de aprendizaje (Ochoa, 2009). La escritura académica, según Ochoa (2009), puede entorpecer la terminación de una tesis y, por ende, la graduación de un estudiante universitario. Para comprender esta situación, Ochoa (2008) entrevistó a siete estudiantes que terminaron sus tesis y se graduaron de una maestría de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia, a siete estudiantes que nunca terminaron su tesis en la misma maestría y a siete directores o asesores de esas tesis, con el fin de identificar la incidencia de la escritura académica en la terminación de su trabajo de grado. Mediante la metodología de estudio de caso, se evidenció que la mayoría de tesis no reconoció debilidades en sus competencias lecto-escriturales. En contraposición, los docentes atribuyeron la

no terminación de la tesis a los niveles de comprensión y producción de textos. Para los estudiantes, graduados y no graduados, la corrección de textos es un desencuentro entre el director y el tesista; también señalan que la maestría carece de acciones para abordar este problema. Para la autora, las causas del fenómeno radican en la ausencia de reconocimiento de las dificultades reales por parte de los estudiantes en torno a su proceso lecto-escritural.

Las dificultades en relación con la comprensión lectora no son exclusivas de la educación superior o secundaria. Duque y Vera (2010) realizaron un estudio en el cual encontraron bajos niveles en la comprensión inferencial de un grupo de niños de transición de seis instituciones educativas de Ibagué, Colombia. A partir de la lectura de un texto narrativo y un cuestionario con preguntas de tipo inferencial diseñadas bajo el paradigma constructivista, Duque y Vera evidenciaron que, aunque los niños están en capacidad de realizar inferencias básicas, como las referenciales, se les dificulta las inferencias fundamentales para la comprensión de un texto, como lo son las inferencias temáticas y de antecedentes causales. Para los autores (2010), sus hallazgos reflejan un panorama preocupante que amerita estudios con respecto a los factores que inciden en la comprensión de textos.

Un estudio con respecto a dichos factores fue realizado por Orellana y Melo (2013) en el contexto de la educación preescolar en Chile. Los investigadores encontraron que la calidad de los ambientes y de las estrategias didácticas empleadas por los docentes de educación preescolar en Chile es baja. Además, identificaron que existen diferencias significativas entre las instituciones de distinto nivel socioeconómico. En este estudio participaron 147 docentes de párvulos con igual número de aulas de preescolar. El instrumento de investigación empleado fue ELLCO (Early Language and Literacy Observation Tool), el cual incluye autoinformes, listas de cotejo, entrevistas y escalas de valoración. Los resultados evidencian que existe una cantidad insuficiente de material de buena calidad; además, las actividades de alfabetización como la

lectura de cuentos son limitadas. Orellana y Melo (2013) concluyen que los materiales, los espacios y la formación docente en torno a estrategias de alfabetización constituyen desafíos pendientes en la educación preescolar chilena a corto plazo.

De acuerdo con lo anterior, es pertinente analizar y mejorar las prácticas de enseñanza–aprendizaje de la lectura y la escritura considerando todos los elementos que pueden afectar los procesos. Frente a este punto, Toloza, Barletta y Moreno (2013) adelantaron una investigación en un colegio oficial del caribe colombiano, con el fin de diseñar y evaluar una propuesta que permitiera superar las dificultades en relación con estos procesos. El proyecto, que se enmarcó en la Investigación Acción Participativa (IAP), buscó incidir en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura a partir de los postulados de la teoría socio constructivista y la pedagogía basada en géneros textuales. El estudio inició con la revisión y el rediseño de la planeación anual de los contenidos de la asignatura de lengua castellana, tomando como base los géneros textuales. Posteriormente, la docente (participante central, sujeto de cambio y autora de las reflexiones) desarrolló sus clases teniendo en cuenta la metodología de la enseñanza de la lectura y escritura centrada en géneros. La docente llevó un diario de campo en el cual registraba sus apreciaciones con respecto a la dinámica de sus clases, las cuales quedaron registradas en material audiovisual para su posterior análisis. Por último, se aplicó una prueba de lectura y escritura que pretendía determinar el avance en la comprensión y la producción escrita de los estudiantes. Toloza, Barletta y Moreno (2013) encontraron que se mejoraron notablemente la práctica pedagógica, la actitud y respuestas de los estudiantes y el interés de otros profesores. Además, los estudiantes leyeron y escribieron más y mejor; se aprovechó el tiempo de forma efectiva; y hubo mayor participación y entusiasmo de los estudiantes en el desarrollo de las actividades formativas. Los investigadores concluyeron que los eventos educativos son susceptibles de cambio, especialmente, la manera como se enseña y aprende a leer y escribir. Es posible pasar de un

modelo netamente lingüístico a uno sociocultural, siempre y cuando exista un acompañamiento permanente y prolongado en el ámbito institucional. En este sentido, las prácticas (e imaginarios) de lectura y escritura pueden transformarse a partir de acciones conjuntas y coherentes en la escuela y la familia.

Otro estudio que buscó mejorar la comprensión lectora de un grupo de estudiantes fue llevado a cabo por Cisneros, Olave y Rojas (2012). En esta ocasión, el objetivo fue mejorar la habilidad inferencial presente en el proceso de comprensión de textos (expositivos y argumentativos) de estudiantes pertenecientes a diferentes carreras de los primeros semestres de la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia. El estudio se realizó bajo los principios del Proyecto Factible, un tipo de investigación mediante el cual se elabora y desarrolla una propuesta de un modelo operativo que permite resolver problemas, y que en el caso educativo busca modificar positivamente los procesos de enseñanza-aprendizaje. La pregunta que orientó la investigación fue ¿cómo ayudar a mejorar la habilidad inferencial involucrada en los procesos de comprensión de textos expositivo-argumentativos de los estudiantes que ingresan a la Educación Superior? Al respecto, Cisneros, Olave y Rojas (2012) propusieron una serie de talleres secuenciales y progresivos, diseñados a partir de los postulados de la lingüística textual y la pragmática. Dichos talleres fueron aplicados en un número definido de pilotajes que, además de evidenciar la pertinencia de la propuesta didáctica en el mejoramiento de la habilidad inferencial, sirvieron para rediseñar el taller en sus componentes de contenido, temático e instruccional. Cisneros, Olave y Rojas proponen aplicar los talleres escritos en cursos de lectura iniciales para estudiantes de cualquier programa académico universitario. Los investigadores enfatizan en que los procesos de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora no pueden ser función exclusiva de los profesores de lengua castellana, ya que las estrategias de lectura son necesarias para cualquier

área del conocimiento, lo que implica que todos los proyectos que propendan mejorar y promover las prácticas lectoescriturales deben tener en cuenta el marco institucional en su conjunto.

La lectura es fundamental para el desarrollo de habilidades cognitivas y comunicativas. De acuerdo con Voyer, Beaudoin y Pier (2012), existe una relación entre el desempeño lector de los estudiantes y sus habilidades para la resolución de problemas escritos en matemáticas. Esto lo evidenciaron mediante la aplicación y análisis de 2 pruebas de lectura y la resolución de un conjunto de problemas matemáticos por parte de un grupo de 73 estudiantes de cuarto de primaria de un colegio en Canadá. Los investigadores analizaron la correlación entre las habilidades específicas de lectura y los indicadores claves para valorar el rendimiento de los estudiantes con respecto a la resolución de problemas matemáticos. Voyer, Beaudoin y Pier concluyen que los estudiantes que presentan mejor rendimiento en la resolución de problemas matemáticos fueron aquellos que obtuvieron mejores resultados en la comprensión de textos informativos; en contraste con los estudiantes que lograron un mejor desempeño en la comprensión de textos narrativos, los cuales son más fáciles de comprender, según el estudio. En resumen, la comprensión de la estructura textual y la capacidad para realizar inferencias están vinculadas con el desempeño que los estudiantes tienen en la resolución de problemas matemáticos.

De acuerdo con lo anterior, las prácticas lectoras adecuadas facilitan el aprendizaje de diferentes contenidos disciplinares. Sin embargo, la lectura en sí misma no tiene como función natural el aprendizaje, ya que ese proceso depende de la manera como se promueva y practique. Para Cartolari y Carlino (2011), la lectura y la escritura en la universidad no se constituyen como una fuente de información principal de aprendizaje en eventos educativos en los que predomina un modelo didáctico monológico; es decir, cuando el profesor asume un rol de transmisor de información y se apropia exclusivamente del conocimiento. Por el contrario, cuando existe un proceso de enseñanza-aprendizaje dialógico, la interacción promueve la lectura de textos

disciplinares que enriquecen la comprensión, la discusión, el análisis y la producción de textos estructurados y dotados de sentido para el estudiante. Las investigadoras llegaron a esta conclusión después de haber realizado un estudio en el que participaron dos profesores y cuatro estudiantes pertenecientes a dos Institutos Superiores de Formación Docente en Buenos Aires, Argentina. El diseño metodológico empleado fue el ‘estudio de casos colectivos’, el cual permitió, mediante entrevistas y observaciones, establecer la incidencia de los modelos de enseñanza en la práctica de lectura y escritura en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Los resultados de esta investigación evidencian que los sentidos asignados a la lectura determinan el quehacer docente.

El éxito de los procesos lecto-escriturales depende en gran medida de las habilidades metalingüísticas y metacognitivas que el estudiante desarrolle. Según Flórez, Torrado, Arévalo, Mesa, Mondragón y Pérez (2005), el nivel de desarrollo de las habilidades metalingüísticas y metacognitivas incide en los niveles de competencia en lectura y escritura. Así lo evidencia una investigación que realizaron en el año 2005 con un grupo de 180 estudiantes de primaria de diferentes colegios de la ciudad de Bogotá. En primera medida, los investigadores evaluaron las habilidades metalingüísticas a través de un instrumento que valoraba el conocimiento sobre el lenguaje (arbitrariedad y sistema). En segundo lugar, evaluaron las operaciones metacognitivas relacionadas con la lectura y la escritura mediante los siguientes instrumentos: Tarea de Yuche, Tarea de Cox, tarea de comprensión lectora y tarea de producción escrita. Posteriormente, realizaron dos pruebas para medir la comprensión lectora y la producción escrita, empleando como instrumento la Evaluación Censal de Competencias Básicas en Lenguaje diseñada por la Secretaría de Educación Distrital y la Universidad Nacional (1999). Finalmente, analizaron la correlación entre las puntuaciones de las primeras pruebas y los resultados de las segundas. Los investigadores emplearon estadísticos descriptivos que permitieron establecer el vínculo entre las

habilidades metalingüísticas y metacognitivas con los niveles de lectura y escritura. Los resultados de las primeras pruebas coincidían con las puntuaciones de las segundas, esto es, a mayores habilidades metalingüísticas y metacognitivas, más altos niveles de lectura y escritura. Por tanto, el desarrollo de dichas habilidades de manera sistemática contribuye a desarrollar mayores niveles de lectura.

Además de las habilidades metalingüísticas y metacognitivas, existen otras variables que pueden afectar la práctica lectora, a saber, el interés, la motivación, el dinero, el tiempo y el soporte del texto, entre otros. De acuerdo con Villalpando (2014), las desigualdades socioculturales inciden en el acceso a los libros, la edad en que se inicia a leer, el gusto por la lectura y la valoración de la misma. En un estudio realizado con 2,172 estudiantes de secundaria en Jalisco, México, Villalpando (2014) encontró que la edad en la que se aprende a leer está relacionada con el lugar en donde viven los estudiantes y el nivel sociocultural de sus familias. Cuanto más nivel educativo tienen los padres, más temprano inician los niños a leer. Igualmente, los estudiantes que viven en zonas metropolitanas aprenden a leer a los 4 y 5 años frente a los que viven en zonas rurales o poblaciones pequeñas, quienes inician la lectura entre los 6 y 7 años. Por otro lado, el lugar de residencia también incide en el acceso a los libros, puesto que los estudiantes que viven en zonas urbanas y metropolitanas manifiestan que han ido al menos una vez a librerías y que la mayor parte de libros que han leído son comprados. En contraste, la mayoría de estudiantes de las zonas rurales no han visitado alguna vez una librería y la mayor parte de libros que han leído hacen parte de las bibliotecas o salas de lectura. En palabras de Villalpando (2014):

La teoría estructural de Bourdieu permite entender esta situación al considerar que el consumo de bienes simbólicos está en función de las oportunidades que ofrece el mercado, la infraestructura y equipamiento de bienes y la densidad del capital cultural acumulado por la familia. (p. 67)

Sin duda, las tecnologías de la información y la comunicación han transformado las prácticas socioculturales. La lectura de textos se ha extendido a nuevos formatos y soportes digitales, los cuales, en el contexto de la sociedad de la información y del conocimiento, han promovido la masificación y el acceso a millones de datos. Es pertinente analizar los efectos de este fenómeno en las prácticas de lectura, y en particular, sobre la comprensión de textos y el interés hacia la lectura. Según Trillos (2013), la lectura hipermedial afecta negativamente la comprensión y la recordación lectora de los estudiantes. Esto lo evidenció en un estudio experimental en el cual participaron 92 estudiantes del programa de Comunicación Social de la Universidad Autónoma del Caribe. Los resultados de esta investigación indicaron que existe una relación intrínseca entre la lectura hipermedial y las competencias tecnológicas de los estudiantes nativos digitales. Esto quiere decir que la gran variedad de recursos y espacios (textos) que los jóvenes tienen abiertos cuando están en frente de las pantallas ocasiona una sobrecarga cognitiva importante que causa pérdidas de concentración y de atención. Esta situación, según Trillos, desencadena una deficiente capacidad en los estudiantes para recordar y comprender textos, lo que evidencia las desventajas que presenta la lectura electrónica frente a la lectura en formato impreso.

Los anteriores hallazgos son similares a los encontrados años atrás por Peronard (2007), quien evidenció que la lectura en papel es más 'eficiente' en comparación con la lectura en computador, a pesar de que este último medio facilite significativamente el acceso a la información. En un estudio cuasi experimental con 156 estudiantes de primer año de seis carreras de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile, Peronard encontró que si bien el rendimiento en comprensión de textos, a nivel general, es bajo, los puntajes que obtuvieron los estudiantes que leyeron en computador en la prueba de comprensión de textos (la mitad de los participantes) fueron más bajos. La autora también evidenció que no existe preferencia por parte de los estudiantes en cuanto al medio de lectura; no obstante, los resultados reflejaron que la lectura en

papel es más eficiente en términos de velocidad y comprensión. De acuerdo con este estudio, las prácticas y rendimientos de los estudiantes pueden verse afectados por el soporte que elijan para leer; decisión soportada en sus imaginarios alrededor de la lectura.

Otro estudio importante relacionado con las prácticas de lectura de los estudiantes universitarios fue financiado por el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias) y desarrollado por un grupo de 17 universidades colombianas en 2013. Los hallazgos de esta investigación fueron numerosos y abarcaron múltiples aspectos vinculados a la lectura y la escritura en el nivel superior: la voz de los actores, la didáctica de la lengua, las prácticas y los fines de la lectura y la escritura, las políticas institucionales, entre otros. Para ilustrar, se encontró que los textos más leídos y escritos por los universitarios se asocian al control y a la evaluación de aprendizajes específicos, a saber, informes, ensayos, apuntes de clase y resúmenes. También, se determinó que a medida que el nivel de escolaridad aumenta, la diversidad de tipos textuales disminuye, lo cual reduce las posibilidades de prácticas de lectura y escritura. Según el estudio: “estos datos podrían mostrar una tendencia dominante hacia leer y escribir para realizar acciones asociadas con concepciones pedagógicas heteroestructurantes, que persiguen fines básicamente de comprobación de la apropiación de los conocimientos específicos de las disciplinas [...]” (p. 168).

Del mismo modo, la investigación permitió establecer que los estudiantes prefieren los textos impresos sobre los digitales; hallazgo que confirma los resultados de los estudios descritos en párrafos anteriores. Los propósitos, que, según el estudio, soportan la práctica de lectura y escritura en las actividades académicas están vinculados estrechamente con la evaluación: “se puede concluir que en la universidad hay mayor presencia de una escritura funcional e instrumental y se requería fomentar el empleo de la escritura con funciones epistémicas que favorezcan las transformaciones mentales de los sujetos aprendientes [...]” (p. 169).

En relación con las voces de los actores, se generaron dos grupos de discusión: uno para los investigadores y otro para los estudiantes y docentes. En el primero, se señaló que los estudiantes no llegan a la universidad con las habilidades necesarias para leer y escribir textos académicos, en otras palabras, las prácticas de lectura desarrolladas en la primaria y en la secundaria no son suficientes para enfrentar las exigencias de participación en la educación superior. Por su parte, algunos estudiantes manifiestan que no les gusta leer y escribir los textos sugeridos, ya que responden más a ‘gustos’ personales por parte del profesor. Para los docentes, la lectura y la escritura son prácticas fundamentales que acompañan y complementan su discurso y la construcción de conceptos: “el texto sirve para reflexionar sobre el quehacer profesional (el de los actores del aula) en el marco de lo que su disciplina requiere” (p. 196). Esto evidencia que, en definitiva, los sentidos construidos colectivamente en torno a la lectura y la escritura configuran las acciones en torno a ellas, las cuales varían según el contexto y los actores.

A pesar de las diferencias entre lo que piensan estudiantes y profesores, ambos reconocen la importancia de la lectura y la escritura en la educación y para la vida. Las voces de los actores son un elemento que permite repensar el acto educativo con el fin de intervenir positivamente. Es aquí en donde el estudio de los imaginarios tiene un papel fundamental en la investigación educativa. A continuación, se exploran algunos de los estudios que han abordado los imaginarios en el campo educativo.

El estudio de los imaginarios ofrece amplias posibilidades a la investigación en la ciencia educativa, razón por la cual se han comparado investigaciones pertenecientes a diferentes disciplinas que contribuyen a esclarecer el estado actual del arte. Es preciso anotar que, para el propósito de la investigación planteada de acuerdo con el problema, la lectura y la escritura de los educandos, es un campo casi inexplorado, encontrándose solo dos publicaciones no indexadas al respecto. Por esta razón, la indagación acerca del estado del arte implicó una mirada a diferentes

campos disciplinares e instituciones centrados en Latinoamérica, contexto regional para Colombia.

Se encuentra así que la mayoría de las investigaciones explora los imaginarios de niños, adolescentes y jóvenes, contemplando en ocasiones a otros actores de la comunidad educativa como son padres, docentes y directivos; con un enfoque predominantemente cualitativo descriptivo, utilizando la etnografía, con un despliegue de instrumentos que van desde la entrevista estructurada hasta el análisis de dibujos realizados por los niños.

En todos los casos la investigación intenta entender esa invisibilidad no atendida desde lo cotidiano, pero que dibuja lo visible, que es el imaginario de jóvenes y niños, estableciendo una tendencia hacia la indagación en los primeros estadios de desarrollo del hombre, etapa en la que se configuran imaginarios que harán realidades futuras, significativo centro de interés, que siendo susceptible de ser intervenido para cambiar positivamente el futuro se constituye en terreno virgen para explorar e intervenir.

Es importante en primera instancia, la fuerte influencia de los medios de comunicación en niños pequeños (Arias, 2009) y el negativo modelo estereotipado que hacen los medios de los jóvenes (Mogollón, 2011)

Otro aspecto a destacar es la prevalencia del imaginario del adulto sobre los imaginarios de los niños y el carácter tradicional de estos. Así, los imaginarios de los niños mapuche en Chile se ubican entre la tradición étnica y el urbanismo en que viven. Para ellos es importante retomar sus tradiciones en los momentos en que dejan la ciudad para retornar a sus lugares de origen (Pérez, 2005). En cuanto a la violencia intrafamiliar (Caicedo & Camacho, 2005) se detecta que este concepto se entiende según como se ha aprendido en el grupo familiar. La relevancia del estudio de los imaginarios sobre la violencia radica en que esta se ha convertido en fenómeno social fuente de identidad nacional.

Por otra parte, González y Chabid (2011) presentan un estudio cualitativo realizado con 13 jóvenes bogotanos entre 18 y 25 años, quienes participaron en grupos focales a partir de los cuales se concluyó que los jóvenes conciben la capital desde conceptos históricos referentes a la época de la colonia y al bogotazo del 9 de abril. Esto último confirma los resultados de las investigaciones llevadas a cabo por Silva en torno a los imaginarios de ciudad. De acuerdo con sus hallazgos, el acontecimiento histórico que cambió la historia de Bogotá, según sus habitantes, fue el asesinato de Gaitán.

Uno de los más recientes estudios sobre imaginarios sociales en la escuela, fue desarrollado por Rubiano, Bohórquez y Chavarría (2015). En la investigación de corte cualitativo se empleó un diseño fenomenográfico, para describir los imaginarios sociales en Educación Inicial de acuerdo con la percepción y experiencia de los padres de familia en la atención de sus hijos en 23 instituciones educativas, con una muestra de 151 padres de familia. Como instrumentos de recolección de información se emplearon grupos focales y observaciones no participantes de los diferentes momentos de interacción entre los padres de familia y los docentes de educación inicial. Los resultados de esta investigación revelan que entre los padres de familia sobresale un imaginario social orientado a la Educación Inicial como preparación para la Básica Primaria. Lo anterior coincide con las expectativas de los padres de familia frente a los procesos académicos que deben ofrecerse en la Educación Inicial, donde prevalece el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Dentro de los estudios de los imaginarios urbanos, son descabales los trabajos realizados por Silva (1986, 1987, 2001, 2004, 2006, 2013). Sus investigaciones han abordado los imaginarios a partir de las construcciones sociales que los ciudadanos tejen alrededor de sus ciudades. Así, estadísticas cualificadas de percepción grupal y narraciones urbanas, entre otros instrumentos,

permiten establecer, por ejemplo, que el lugar preferido para una cita en Bogotá es la casa, pero en Medellín y Pereira son los centros comerciales; o de acuerdo con sus habitantes el futuro de Bogotá está estrechamente vinculado al metro, en contraste a la ‘superpoblación’ que esperan los habitantes de Ciudad de México.

En otro estudio realizado en Bogotá, Vásquez y Jaimes (2009) señalan que los imaginarios de los niños están influenciados por sus padres en cuanto a ser honrados y progresar por medio del estudio. Igualmente, en Murcia y Jaramillo (2005) en los imaginarios de los jóvenes respecto a la clase de educación física prevalecen los imaginarios de los adultos.

En relación con lo anterior, Amar, Angarita y Cabrera (2003) realizaron un estudio mixto sobre los imaginarios sociales alrededor de 13 conceptos de la vida cotidiana: belleza, bondad, dinero, autoridad, escuela, felicidad, amistad, tiempo, salud, muerte, género, trabajo y familia. En la investigación se aplicaron entrevistas semiestructuradas en las cuales participaron 400 niños de 4 a 7 años de la Costa Caribe colombiana. Entre los hallazgos del estudio se encontró que para ellos las figuras que representan autoridad son los padres, las maestras, los tenderos y los teguas. Cabe aclarar que en el contexto caribeño los tenderos son las personas que venden en las tiendas y que tienen la autoridad para dar crédito en abarrotes o elementos básicos de la canasta familiar. Los teguas son los curanderos que ejercen la medicina tradicional y que tienen la autoridad para administrar preparaciones que restauren la salud física y espiritual. El estudio encuentra concepciones machistas y sexistas en imaginarios de los niños.

Por su parte, Soto, Vásquez y Cardona (2009) abordan el estudio de los imaginarios de los jóvenes de la vereda Altobonito en la ciudad de Manizales, Caldas, en torno al concepto de política. La investigación contó con la participación de 15 jóvenes y concluyó que sus

imaginarios giran alrededor de una negativa concepción de autoridad, poder y promesas no cumplidas. La configuración de esos imaginarios tiene su origen en las experiencias familiares y escolares de los jóvenes quienes asocian la negociación como una forma de obtener beneficio personal. El imaginario se construye en la familia a partir de la concepción del padre como figura de poder político y en la escuela realizan la analogía entre Rectora y Alcalde. En general asocian algunos estamentos y dinámicas de la escuela a otros propios del gobierno nacional.

También, en relación con la fuerza de las tradiciones en la configuración de los imaginarios se encuentra en Murcia (2012) y en Gómez (2001) fuertes coincidencias respecto al origen de la escuela fundada a partir de imaginarios que desde la época de la ilustración han venido prevaleciendo sobre las teorías educativas en Colombia. Estos dos autores convergen cuando afirman que la escuela se institucionaliza a partir de imaginarios de corte político y desarrollista que instrumentalizan la educación y pretenden preparar al niño para la vida adulta en el marco de competencias laborales orientadas a los conceptos de calidad, mercado y globalización. Los autores señalan que en la práctica los aspectos mencionados se reflejan en esquemas de inteligibilidad que propician la discriminación y la violencia, ya que promueven la competencia darwiniana; es decir, la prevalencia del más fuerte en la selección natural de las especies.

Bedoya (2001) presenta sus hallazgos acerca de los imaginarios sociales de los egresados de pregrado de la Universidad de Cartago (Valle) sobre la calidad de la educación. Dichos imaginarios están centrados en el cumplimiento del perfil de formación establecido por el MEN y la Universidad, la actitud, los contenidos, la docencia y la formación permanente. Por otra parte, los egresados formulan recomendaciones centradas en la necesidad de la enseñanza de la oralidad, la necesidad de más práctica, procesos investigativos, actualización y exigencia

académica, aspectos que consideran indispensables como fruto de su experiencia en la vida profesional.

En la misma línea, Murcia-Peña (2008) indaga por los imaginarios sociales construidos por los profesores y estudiantes de la Universidad de Caldas con respecto a la calidad de la educación. A través de revisión documental, historias de vida y grupos de discusión se desarrolló un estudio de corte etnográfico que permitió concluir que los discursos que circulan en los documentos institucionales se resignifican en la cotidianidad, lo cual genera que se atribuyan otras categorías al concepto de calidad de la educación.

Los imaginarios se construyen socialmente; así lo evidencian Perales y Jiménez (2005) en un estudio realizado con profesores y estudiantes de séptimo y octavo semestres de las Licenciaturas en Educación Primaria de dos Escuelas Normales en el Estado de Coahuila, México. Mediante un estudio etnográfico en el cual se emplearon entrevistas, encuestas y observaciones, los investigadores encontraron que los profesores y estudiantes construyen y reconstruyen los significados sobre la docencia a partir de sus experiencias personales, esto sustenta sus actuaciones con respecto a lo que implica la 'profesionalidad' docente.

En relación con el estudio de las construcciones cognitivas en torno a la lectura, existen numerosas investigaciones desde las representaciones sociales. Para ilustrar, Ortiz (2009) aplicó dos encuestas a 786 estudiantes de educación básica y media de diferentes instituciones educativas de Ibagué, Colombia, con el fin de describir y analizar sus representaciones y prácticas. De acuerdo con la autora, la representación social más generalizada sobre lectura y escritura se relaciona con el carácter inmediateista, que reduce leer y escribir a prácticas instrumentales limitadas a difundir, transmitir y comunicar información. Por otro lado, se

evidenciaron las preferencias de los estudiantes por la cultura mediática, la cual, según Ortiz, debe ser asumida por la escuela como una estrategia de construcción de conocimiento. En conclusión, Ortiz propone transformar las representaciones en torno a la lectura y escritura, ya que estas (las actuales) inciden negativamente en las prácticas académicas de los estudiantes.

Otra investigación sobre las representaciones del concepto de escritura fue llevada a cabo por Borin (2004). En este caso, los protagonistas fueron docentes participantes en el proyecto Prácticas de Enseñanza de Portugués (PPEP). A partir de los análisis de los encuentros con los profesores y de sus textos iniciales, se estableció que la escritura se asociaba netamente con el ámbito académico, en donde escribir era una actividad mecánica y desagradable, únicamente empleada para la evaluación. Con el transcurso del proyecto, se resignificó la escritura, que pasó a ser un proceso dialógico, interactivo, ideológico e histórico. Según Borin, al terminar el proyecto, los profesores querían enseñar a escribir de una manera diferente.

De manera similar, Tabla (2012) llevó a cabo una investigación en la que identificó las concepciones de lectura y escritura que tenía un grupo de docentes del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), para luego, resignificarlas en función del mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Mediante sesiones de reflexión y trabajo, se logró que los docentes pasaran de un enfoque lingüístico a uno cognitivo, comunicativo y sociocultural. Además, se evidenció que sus prácticas pedagógicas en torno al tratamiento de la lectura y escritura también se transformaron.

Es evidente que el estudio en torno a los imaginarios está abierto para investigaciones que pretendan explorar las construcciones que se generan alrededor de la lectura. Los acercamientos

que se presentaron en este apartado dejaron entrever que los imaginarios se construyen y reconstruyen en el seno de la sociedad, con todo, lo que está inmerso en ella.

Así mismo, el panorama anterior demuestra que son escasas las investigaciones que exploran los imaginarios de los educandos en torno a la lectura. Los estudios referenciados han centrado su atención en las dificultades, la comprensión y otros factores asociados a la lectura, a los procesos de enseñanza – aprendizaje, así como, las habilidades metalingüísticas y cognitivas involucradas en el proceso lector.

Es posible identificar una tendencia en los hallazgos de algunas de las investigaciones mencionadas. Dicho hallazgo indica que las diferencias socioculturales y básicamente económicas determinan el acceso a los textos, los cuales, se leen en medios digitales y físicos, siendo estos últimos los que más privilegian el proceso de comprensión; actividad vinculada estrechamente a los espacios académicos en los cuales la lectura se presenta como medio de evaluación. Cabe preguntarse si esta situación es generalizada en todos los contextos escolares.

Por ahora, y de acuerdo con lo expuesto en párrafos anteriores, es posible afirmar que los imaginarios permean la manera como se percibe el mundo, incidiendo en las actitudes y comportamientos asumidos cotidianamente. En este sentido, identificar las construcciones colectivas en torno a la lectura, es fundamental para comprender y transformar las prácticas al respecto.

## **Ruta Metodológica**

### **Tipo de Estudio**

Para el desarrollo de los objetivos planteados se define un enfoque mixto, el cual permite combinar el paradigma cualitativo con el propósito de abordar la caracterización de los imaginarios y el cuantitativo para describir las prácticas de lectura de los estudiantes. El manejo mixto de los dos paradigmas para el estudio de un suceso, en este caso los imaginarios acerca de la lectura de los estudiantes del CAF y su incidencia en la práctica lectora, se realiza de acuerdo con planteamientos de Hernández, Fernández y Baptista (2010), según los cuales los enfoques se complementan cumpliendo cada uno su función en la indagación de un fenómeno. Al respecto aclaran los autores que “el investigador debe ser metodológicamente plural y guiarse por el contexto, la situación, los recursos de que dispone, sus objetivos y el problema de estudio. En efecto, se trata de una postura pragmática” (p. 17).

Igualmente, al seleccionar un enfoque mixto se pretende lograr una perspectiva más amplia de la incidencia de los imaginarios sociales de los estudiantes en relación con las prácticas de lectura. El abordaje propuesto permitirá ampliar la perspectiva del problema, la riqueza en los datos obtenidos, la solidez en las inferencias científicas, la oportunidad de presentar los resultados de manera integrada y de innovar en el desarrollo del tema.

### **Diseño**

El diseño del presente proyecto corresponde al esquema de modelo anidado o incrustado concurrente de modelo dominante de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010). En efecto, de acuerdo con los autores este tipo de diseño recoge simultáneamente datos cualitativos y cuantitativos que se someten a la predominancia de uno de los métodos en el proceso de triangulación de datos, en nuestro caso, el modelo cualitativo. “Este diseño suele proporcionar

una visión más amplia del fenómeno estudiado que si usáramos un solo método.” (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p. 572).

El enfoque mixto empleado para el presente proyecto es novedoso en la medida en que los imaginarios sociales que habitualmente se estudian desde un paradigma rigurosamente cualitativo se analizan de manera cruzada con las prácticas de lectura caracterizadas mediante estadística descriptiva. De esta manera se ofrece una visión más amplia y completa del objeto de estudio combinando las fortalezas del análisis cualitativo y del cuantitativo. Por supuesto la integración de los datos cuantitativos y cualitativos requirió de un profundo análisis por parte de los investigadores quienes examinaron unos y otros de manera independiente para luego analizar la fuerza de la relación entre los imaginarios sociales y las prácticas de lectura. De esta manera se logró la concurrencia de ambos enfoques, aunque predominan elementos cualitativos que permiten la caracterización de imaginarios y la intervención. En este caso el amplio análisis cuantitativo descriptivo se encuentra anidado en el enfoque cualitativo que corresponde al diseño predominante.

De acuerdo con Creswell (2012, p. 540), en los diseños concurrentes, luego de recoger y analizar los datos cuantitativos y cualitativos separadamente, se comparan los resultados desde el análisis de ambos datos a fin de identificar si los resultados se soportan o se contradicen entre ellos.

En ese orden de ideas se toman fundamentos de la investigación- acción para abordar la problemática encontrada tomando en cuenta el propósito interventivo de la misma, es decir, se plantea un esquema que combina acción, reflexión y observación a partir de un diagnóstico mixto

conformado por la descripción cuantitativa de las prácticas de lectura y la caracterización de los imaginarios a través del análisis de los discursos de los estudiantes acerca del tema.

Para ello, se parte de los postulados de Sandín (2003) que señala que la investigación –acción se encuentra ubicada en la metodología de investigación orientada a la práctica educativa, así como en los paradigmas interpretativo o crítico, además de que su pretensión es la de transformar la realidad, propiciar el cambio social y la búsqueda de la conciencia de las personas de su papel en ese cambio.

Es pertinente señalar que Colmenares (2012) enfatiza en la riqueza de posibilidades de la investigación acción participativa, y de acuerdo con la autora esta permite la expansión del conocimiento a la vez que genera respuestas concretas a la pregunta o preguntas orientadoras de una indagación en la que se desea realizar aportes que signifiquen transformación. (p. 103)

Es necesario entonces, destacar que los dos autores concuerdan en un rasgo distintivo de la investigación acción: su orientación hacia la solución o mejora de una situación o práctica social, y a proporcionar una mejor comprensión de esta, a la vez que propicia procesos autoreflexivos en los actores sociales participantes. (Colmenares, 2012, Sandín 2003). Esta especial característica del tipo de investigación se muestra acorde con los objetivos planteados.

### **Alcance**

Dadas las particularidades del presente estudio se encuentran varios alcances que se conjugan. En primer lugar, con respecto a la caracterización de los imaginarios sociales de los estudiantes en relación con la lectura, el alcance es exploratorio. En segunda instancia, acerca de las prácticas de lectura el alcance es descriptivo. Y finalmente, en concordancia con la metodología de la investigación – acción, se propone un alcance transformador, ya que “los diseños investigación-

acción también representan una forma de intervención y algunos autores los consideran diseños mixtos, pues normalmente recolectan datos cuantitativos y cualitativos, y se mueven de manera simultánea entre el esquema inductivo y el deductivo” (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p. 514)

### **Contexto**

Como se mencionó anteriormente, la indagación se lleva a cabo en la jornada de la tarde del Colegio Agustín Fernández, IED. El servicio educativo en cada una de las sedes se ofrece en dos jornadas: mañana y tarde, para niños y jóvenes. Adicionalmente, la sede A cuenta con una jornada nocturna para adultos. Es pertinente anotar que, aunque pertenecientes a la misma institución y localidad, las dinámicas de las tres sedes son completamente diferentes, ya que las sedes B y C trabajan con preescolar y primaria, siendo la sede A la correspondiente a bachillerato. Es decir, básica secundaria (grados 6° a 9°), media (grados 10° y 11°), y la jornada de la noche, destinada para los adultos.

La rectoría se ubica en la sede A. Cada una de las sedes y jornadas cuenta con su respectiva coordinación general. Actualmente (año 2016), en la sede A, jornada de la tarde laboran un total de 30 docentes para las diferentes áreas, de los cuales siete se encuentran asignados al área de Humanidades, aunque es necesario anotar que en la actualidad se espera el nombramiento de uno de estos docentes, por parte de la Secretaría de Educación del Distrito, (SED). Este dato se precisa, ya que es justamente en esta sede donde se desarrollará el proyecto de investigación.

Por conveniencia se plantea el trabajo con el grado noveno, en el que la investigadora Yolanda Pérez orienta la asignatura de Lengua Castellana, y es este uno de los niveles que se somete a prueba externa (SABER).

## **Población**

Partiendo de la definición del discurso de los estudiantes como unidad de análisis, primer paso en la definición de una muestra, y teniendo en cuenta que está se relaciona directamente con el planteamiento de la investigación y los alcances del estudio (Hernández, Fernández & Baptista 2010), para efectos del componente cuantitativo el universo está compuesto por los 85 estudiantes de los tres cursos de grado 9º, Jornada de la tarde, del Colegio Agustín Fernández en Bogotá.

La edad de los participantes fluctúa entre los 15 y 18 años. Dados los procesos de educación inclusiva que realiza el colegio tres jóvenes pertenecen al grupo de necesidades educativas especiales y otro de ellos a una de las dos fundaciones atendidas por el plantel (Fundación San Mauricio).

Los jóvenes que conforman la población participante habitan los barrios circundantes. Cabe anotar que, debido a la ubicación del Colegio asisten estudiantes de barrios de diferentes estratos socioeconómicos. Es decir, algunos barrios pertenecen al cinturón de miseria nororiental de la ciudad y otros a sectores menos deprimidos.

Así mismo, la caracterización de los estudiantes realizada por la institución refleja diversas problemáticas sociales representadas en una moderada incidencia de drogadicción, violencia escolar, porte de armas, embarazos no deseados y otras situaciones que aquejan a la población general y que no son ajenas a los jóvenes. (Foro institucional 2015)

### **Unidad de análisis**

Para el caso del presente estudio, se definen los discursos de los estudiantes como unidad de análisis, condición que se impone por la naturaleza de la indagación acerca de las construcciones simbólicas que hacen posible la vida social, es decir los imaginarios.

### **Muestra**

Para la aplicación de la encuesta, a fin de describir las prácticas de lectura de los estudiantes participantes, se decide tomar el 100% de la población con el objetivo de garantizar la máxima confiabilidad. Por otra parte, en cuanto al componente cualitativo se define una muestra de 18 estudiantes. Para definir los participantes en los grupos focales y asegurar la variabilidad de la muestra se plantean los siguientes criterios de inclusión:

Dos estudiantes, uno de cada sexo, cuyo desempeño se encuentre en el nivel superior; igualmente dos educandos cuyo desempeño se encuentre en el nivel alto; y finalmente, dos estudiantes cuyo desempeño se encuentre entre los niveles básico y bajo. Lo anterior de acuerdo con la escala de desempeño institucional del plantel y en razón de la heterogeneidad de resultados por curso y periodo académico de los jóvenes. Es decir, los estudiantes con bajo perfil de rendimiento en el área de Lengua Castellana suelen fluctuar entre los dos niveles de desempeño que están ubicados al final de la escala valorativa.

Por lo anterior se llevarán a cabo tres grupos focales, uno por cada curso, con 6 participantes cada uno.

### **Consideraciones éticas**

“Ante todo el investigador tiene una obligación con respecto a los derechos, necesidades, valores y deseos del (os) informante (s).” (Cresswell, 1994, p. 16). Por tanto, al tratarse de

menores de edad se proyecta un adecuado manejo ético que parte del consentimiento de la rectoría para realizar la indagación, y la autorización de los padres para que los jóvenes participen voluntariamente en esta. Igualmente, los educandos fueron informados acerca de los propósitos de la exploración, su metodología y la socialización de sus resultados. (Anexo 2)

Para esto se parte de los postulados de Paz (2003) que define al consentimiento informado como un código ético que se desarrolla en el campo biomédico como herramienta para prevenir prácticas que pudieran violar los derechos individuales. (p.209)

El consentimiento informado implica que los sujetos de la investigación tienen el derecho a ser informados de que va a ser estudiados, el derecho a conocer la naturaleza de la investigación y las posibles consecuencias de los estudios en los cuales se involucran (Punch, 1994). En el caso de menores o personas mentalmente discapacitadas, el consentimiento debe ser obtenido de la persona o agencia autorizada legalmente para representar los intereses de la misma. (Paz, 2003 p. 209)

Acorde a lo anterior, se hizo entrega a los padres de familia de los formatos de consentimiento informado y posteriormente se recogieron. Por otra parte, los participantes invitados a participar en los grupos focales fueron informados tanto de los objetivos del estudio como del registro del dialogo, asegurando la confidencialidad y el hecho de que la participación no afecta aspectos académicos. De esta manera, los participantes declararon su asentimiento de manera verbal antes de dar inicio al desarrollo del protocolo.

### **Técnicas e instrumentos de recolección de la información**

En función de la naturaleza mixta del estudio, se planea la combinación de dos instrumentos: un cuestionario y grupo de enfoque.

Por la naturaleza del objetivo de investigación, se propone un cuestionario, que en términos básicos consiste en un conjunto de preguntas sobre una o más variables que deseamos medir y han de estar en concordancia con el planteamiento del problema. (Hernández, Fernández &

Baptista, 2010). De esta manera, ante el contexto de administración del cuestionario se define la autoadministración del mismo, en razón de dar al encuestado espacio para su privacidad.

Así, se desarrolla una matriz de desarrollo de ítems que lleva a la construcción de preguntas cerradas (Figura 4) y se diagraman en un documento, para posteriormente pedir la validación de expertos y realizar un pilotaje que se lleva a cabo con estudiantes del mismo grado pertenecientes a una institución educativa diferente al CAF.

Luego de su aplicación y tabulación, estos resultados se someten a examen utilizando el programa SPSS.

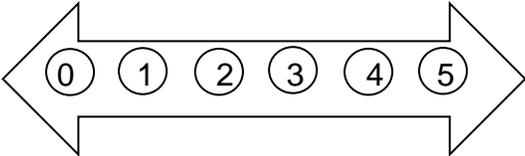
Una segunda manera de recolectar la información es la entrevista, encaminada a indagar sobre la intimidad del imaginario como construcción social. Se plantea una entrevista a profundidad mediante la técnica grupo de enfoque en razón de la flexibilidad que ofrece en la recolección de información y la participación de los sujetos.

Figura 4. Matriz de desarrollo de ítems



**IMAGINARIOS SOCIALES DE LA LECTURA CONSTRUIDOS POR LOS ESTUDIANTES DE 9º GRADO DEL  
COLEGIO AGUSTÍN FERNÁNDEZ IED**

Cuestionario		
Variable	Definición	Visualización
Datos sociodemográficos	Sexo	¿Cuál es su sexo? (Marque con una X)  M____ F____
	Edad	¿Cuántos años cumplidos tiene? (Marque con una X)  __14 __15 __16 __17 __18

<b>ítems</b>	Barrio	¿En qué barrio vive?  _____
	Constitución familiar	<p>Actualmente vive con (Marque con una X):</p> <p><input type="checkbox"/> Ambos padres y hermanos</p> <p><input type="checkbox"/> Ambos padres sin hermanos</p> <p><input type="checkbox"/> Solo con un padre y hermanos</p> <p><input type="checkbox"/> Solo con un padre sin hermanos</p> <p><input type="checkbox"/> Con un padre y otros familiares</p> <p><input type="checkbox"/> Con otros familiares</p> <p><input type="checkbox"/> Otro(s) _____ ¿Quién(es)? _____</p>
Disposición	<p>Es la actitud que se asume frente al texto: “Si leemos con ganas, esperando obtener placer, es muy probable que lo disfrutemos. Si estamos obligados a leer porque es una tarea, esperando no gozarlo, es muy probable que nos parezca una empresa aburrida”. (Chambers, 2007, p. 26)</p>	<p>Marque con una X, dentro de la escala, el interés que le suscita la lectura de textos escritos, siendo ‘0’ nada y ‘5’ Bastante:</p> <p style="text-align: center;"> <i>Nada</i>            <i>Bastante</i> </p> <p>Generalmente, considera que leer es (puede marcar más de una opción):</p>

		<input type="checkbox"/> Divertido <input type="checkbox"/> Aburrido <input type="checkbox"/> Importante <input type="checkbox"/> Interesante <input type="checkbox"/> Difícil <input type="checkbox"/> Indispensable <input type="checkbox"/> Innecesario Otros <input type="checkbox"/> ¿Cuáles? _____
Disposición		La mayoría de textos escritos los lee por (seleccione una sola respuesta): <input type="checkbox"/> Iniciativa propia <input type="checkbox"/> Invitación/Recomendación <input type="checkbox"/> Imposición

<p><b>Fines</b></p>	<p>Son el conjunto de pre-textos que conllevan a leer. Estos están predeterminados por el contexto (familiar, escolar o laboral). De acuerdo con Holzwarth, Hall y Stucchi (2007), las finalidades de la lectura pueden resumirse de la siguiente forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Obtener algún tipo de información (lectura extractiva). Leer para cumplir con tareas escolares o leer para informarse.</li> <li>- Construir juicios, realizar análisis, incorporar conocimientos (lectura reflexiva y crítica). Leer para aprender.</li> <li>- Generar placer y sentirse a gusto (lectura de esparcimiento). Leer para divertirse o entretenerse.</li> </ul>	<p>Cuando lee ¿Para qué lo hace? (Puede marcar más de una opción)</p> <p><input type="checkbox"/> Para aprender</p> <p><input type="checkbox"/> Para informarse</p> <p><input type="checkbox"/> Para divertirse/entretenerse</p> <p><input type="checkbox"/> Para cumplir con tareas escolares</p> <p>Otro(s) _____ ¿Cuál(es)? _____</p>
<p>Frecuencia</p>	<p>Toda práctica sociocultural se lleva a cabo en un periodo determinado, definido por el lector, quien se construye como tal solo mediante el acto de lectura: “Ser lector implica leer por sí mismo” (Chambers, p.53). La frecuencia es la cantidad de veces (medidas en unidades de tiempo) que cada persona destina para leer.</p>	<p>Aproximadamente, ¿Con qué frecuencia lee textos escritos en papel o electrónicos? (marque una sola opción)</p> <p><input type="checkbox"/> Todos o casi todos los días</p> <p><input type="checkbox"/> 3 o 4 días por semana</p> <p><input type="checkbox"/> 1 o 2 días por semana</p> <p><input type="checkbox"/> 2 o 3 veces por mes</p> <p><input type="checkbox"/> 1 vez o menos por mes</p>

		<p>Aproximadamente ¿Cuánto tiempo lee en un día de lunes a viernes? (marque una sola opción)</p> <p><input type="checkbox"/> Más de 4 horas</p> <p><input type="checkbox"/> Entre 2 y 4 horas</p> <p><input type="checkbox"/> Entre 1 y 2 horas</p> <p><input type="checkbox"/> Entre 30 minutos y 1 hora</p> <p><input type="checkbox"/> Menos de 30 minutos</p>
Frecuencia		<p>Aproximadamente ¿Cuánto tiempo lee en un día sábado, domingo o festivo? (marque una sola opción)</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca lee</p> <p><input type="checkbox"/> Más de 4 horas</p> <p><input type="checkbox"/> Entre 2 y 4 horas</p> <p><input type="checkbox"/> Entre 1 y 2 horas</p> <p><input type="checkbox"/> Entre 30 minutos y 1 hora</p> <p><input type="checkbox"/> Menos de 30 minutos</p>

Espacios	Son los entornos físicos que cada quien elige para leer; o le son impuestos. En cualquiera de los casos el espacio es una variable que incide en el proceso de lectura.	<p>¿En qué lugares acostumbra a leer? (Puede marcar más de una opción)</p> <p><input type="checkbox"/> Casa</p> <p><input type="checkbox"/> Colegio</p> <p><input type="checkbox"/> Bibliotecas</p> <p><input type="checkbox"/> Medios de transporte</p> <p><input type="checkbox"/> Parques</p> <p><input type="checkbox"/> Centros comerciales</p> <p>Otros lugares _____ ¿Cuáles? _____</p>
Accesibilidad	Son los medios a través de los cuales se obtiene la información contenida en los textos escritos; a través de: préstamos y consultas en bibliotecas; consultas en línea o descargas de internet; compras en librerías, etc.	<p>¿A través de qué espacios accede a textos como libros, revistas, periódicos en papel y digitales? (Puede marcar más de una opción)</p> <p><input type="checkbox"/> Bibliotecas</p> <p><input type="checkbox"/> Internet</p> <p><input type="checkbox"/> Librerías</p> <p><input type="checkbox"/> Comercios</p> <p>Otros espacios _____ ¿Cuáles? _____</p> <hr/> <p>Los textos que lee... (Puede marcar más de una opción)</p> <p><input type="checkbox"/> Son comprados</p> <p><input type="checkbox"/> Son prestados</p>

Accesibilidad	<input type="checkbox"/> Son regalados <input type="checkbox"/> Están disponibles en línea Otro <input type="checkbox"/> ¿Cuál? _____
	¿Cuenta con acceso a internet en su hogar? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
	Cada cuánto visita la biblioteca del colegio al mes: <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Entre una y cuatro veces al mes <input type="checkbox"/> Entre 5 y 8 veces al mes <input type="checkbox"/> Entre 9 y 12 veces al mes <input type="checkbox"/> Más de 13 veces
	Aproximadamente, ¿Cuántos libros tienen en su casa? <input type="checkbox"/> Ninguno <input type="checkbox"/> Entre 1 y 10 libros <input type="checkbox"/> Entre 11 y 20 libros <input type="checkbox"/> Entre 21 y 30 libros <input type="checkbox"/> Entre 31 y 50 libros

		___Más de 50 libros
Materiales de lectura	Son los textos físicos y digitales que, principalmente, se encuentran codificados mediante la lengua escrita. Se clasifican según su género, soporte (físico y digital) y tipo. Los textos digitales son aquellos que están mediados por las nuevas tecnologías de la información, incluyendo dispositivos electrónicos, medios de almacenamiento y redes de información.	<p>Marque con una X los textos escritos que lee con mayor frecuencia:</p> <p>___Periódicos</p> <p>___Libros</p> <p>___Revistas</p> <p>___Textos digitales</p> <p>Otros___ ¿Cuáles?_____</p>
		<p>Maque con una X los géneros textuales que lee con mayor frecuencia (puede seleccionar más de uno):</p> <p>___Novelas</p> <p>___Cuentos</p> <p>___Poemas</p> <p>___Memes</p> <p>___Caricaturas</p> <p>___Historietas</p> <p>___Noticias</p>

		<input type="checkbox"/> Ensayos <input type="checkbox"/> Resúmenes <input type="checkbox"/> Reseñas <input type="checkbox"/> Crónicas <input type="checkbox"/> Guías o talleres de clase Otros <input type="checkbox"/> ¿Cuáles? _____
Materiales de lectura		¿Cuáles son los temas sobre los cuales le gusta leer? (Puede marcar más de una opción) <input type="checkbox"/> Historia <input type="checkbox"/> Geografía <input type="checkbox"/> Arte <input type="checkbox"/> Política <input type="checkbox"/> Deportes <input type="checkbox"/> Amor <input type="checkbox"/> Erotismo <input type="checkbox"/> Terror <input type="checkbox"/> Ocio <input type="checkbox"/> Ficción

		<input type="checkbox"/> Ciencia y tecnología <input type="checkbox"/> Farándula Otros _____ ¿Cuáles? _____
Actividades	Son las acciones que se realizan durante la lectura. Las maneras como se aborda el acto de leer son causa y consecuencia del proceso de que cada quien ha construido alrededor de la lectura. Así, leer en voz baja, escuchando música, subrayando, imaginando o animando el texto, etc., además de definir al lector, proporciona pistas importantes acerca de las condiciones en la cuales se construyó y se está construyendo como tal.	Cuando lee, acostumbra a... (puede marcar más de una opción) <input type="checkbox"/> Leer en voz alta <input type="checkbox"/> Leer en voz baja <input type="checkbox"/> Escuchar música <input type="checkbox"/> Subrayar el texto <input type="checkbox"/> Hacer resúmenes <input type="checkbox"/> Imaginar lo que va leyendo <input type="checkbox"/> Elaborar mapas (conceptuales, mentales, etc.) Otros <input type="checkbox"/> ¿Cuáles? _____
Actividades / Materiales de lectura / Mediadores		¿Discute o comenta con alguien el contenido de los textos después de leídos? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> En caso de que la respuesta sea afirmativa, responda las siguientes preguntas ¿Con quién(es) comenta los textos? (puede marcar más de una opción): <input type="checkbox"/> Papás

		<p><input type="checkbox"/> Hermanos</p> <p><input type="checkbox"/> Amigos (fuera del colegio)</p> <p><input type="checkbox"/> Compañeros de estudio</p> <p><input type="checkbox"/> Docentes</p> <p>Otros <input type="checkbox"/> ¿Quiénes? _____</p> <p>¿Qué tipo de textos comenta o discute?</p> <p>_____</p>
Mediadores	<p>Son los actores que fomentan el encuentro con los textos, usando diversos tipos de materiales de lectura. Son las personas que tejen un puente entre los niños, los jóvenes y los adultos, y los textos escritos. En algunos momentos son iniciadores de lectura, pero en todos los casos, intervienen con el objetivo de estimular una interacción permanente entre los textos y las personas, de tal manera que estas últimas amplíen su horizonte frente al acto de leer. (Ministerio de Educación</p>	<p>¿Cuándo era pequeño (a) alguien le leía cuentos o historias?</p> <p><input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No</p> <p>Si la respuesta a la anterior pregunta es afirmativa, proceda a responder la siguiente pregunta</p> <p>¿Quién(es) le leía(n) cuando era pequeño?</p> <p><input type="checkbox"/> Mamá</p> <p><input type="checkbox"/> Papá</p> <p><input type="checkbox"/> Profesor(a)</p> <p><input type="checkbox"/> Hermanos</p> <p>Otros <input type="checkbox"/> ¿Quién(es) _____</p>
	Nacional, 2014).	
Mediadores		¿En su colegio realizan lecturas en clases diferentes a la asignatura de lengua

		<p>castellana?</p> <p><input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No</p> <p>Se la respuesta a la anterior pregunta es afirmativa, proceda a responder la siguiente pregunta</p> <p>Marque con una X las clases en las que se realizan lecturas (puede marcar más de una opción)</p> <p><input type="checkbox"/> Ciencias naturales y educación ambiental</p> <p><input type="checkbox"/> Matemáticas</p> <p><input type="checkbox"/> Lengua castellana</p> <p><input type="checkbox"/> Educación física</p> <p><input type="checkbox"/> Educación artística</p> <p><input type="checkbox"/> Tecnología e informática</p> <p><input type="checkbox"/> Educación ética y valores humanos</p> <p><input type="checkbox"/> Educación religiosa</p> <p><input type="checkbox"/> Ciencias sociales</p> <p><input type="checkbox"/> Física</p>
--	--	--

Fuente: Construcción de los autores

El grupo de enfoque, por su parte, consiste en reuniones de grupos pequeños o medianos en las cuales los participantes discuten acerca de un tema determinado en un ambiente informal y libre de tensiones, esto se concibe ideal para lograr la disposición de los estudiantes hacia la expresión de sus ideas.

Por lo anterior, una vez definida la unidad de análisis como el conjunto de estudiantes de grado noveno de la jornada de la tarde del CAF, para la realización de estos grupos focales se recurre a la definición de una matriz de categorías que contempla lo instituido y lo instituyente en la escuela y en la familia. Es importante aclarar que la definición de categorías y su discriminación en instituidas e instituyentes, se realizó con base en la indagación recopilada en el marco teórico y al análisis realizado por los investigadores en torno a los elementos que se relacionan con la lectura según los postulados teóricos revisados. Este análisis da origen a un protocolo (anexo 1) que se somete a revisión de expertos y a pilotaje que ayudan a su perfeccionamiento y aplicación. (figura 5). La revisión fue realizada por una investigadora egresada de la Maestría en Educación de la U. de La Sabana quien se desempeña como investigadora en educación superior. Así mismo, se sometió a validación de contenido por parte de dos docentes de Lengua Castellana que cuentan con título de Maestría.

*Figura 5.* Matriz de desarrollo de categorías en torno a la lectura

CONSTRUCTO		CATEGORIAS	DESCRIPTOR	PREGUNTA
INSTITUIDO	EN LA ESCUELA	Proyecto OLE.	Proyecto de oralidad, lectura y escritura, obligatorio en todo colegio, bajo la responsabilidad de los directivos y el apoyo de las áreas. Se caracteriza por su interdisciplinariedad y transversalidad. (CAF, 2014)	¿Sabe cómo se llama el proyecto de lectura del colegio? ¿Le gustan las actividades del proyecto de lectura? ¿Por qué? ¿Piensa que las actividades del proyecto de lectura son útiles? ¿Por qué?

		Biblioteca.	La biblioteca escolar hace parte de las estrategias de alfabetización, educación e información que pretenden contribuir al desarrollo de una comunidad. Por esto han de contar con el apoyo de las autoridades competentes y una financiación que le permita disponer de recursos necesarios para prestar un buen servicio (UNESCO en MEN, 2014)	¿Conoce la biblioteca del colegio? ¿Por qué va a la biblioteca?
		En el aula.	En la escuela actual los docentes de las diferentes áreas han tomado conciencia del relevante papel de la lectura como herramienta académica íntimamente ligada al conocimiento. (Sánchez, 2014)	Desde su punto de vista, ¿cuál es la consecuencia de realizar lecturas en clases diferentes a la de Lengua Castellana?
		Área de Lengua Castellana.	La clase de Lengua Castellana es el espacio ideal para acercar a los jóvenes a la literatura, para lo que es importante promover el disfrute de la obra literaria y la socialización de las opiniones de los estudiantes acerca de esta. (Sánchez, 2014)	¿Qué se lee en la clase de Lengua Castellana (español)? ¿Para qué leen en la clase de español? ¿Qué les gusta leer en la clase de Español?
	<b>EN LA FAMILIA</b>	Inicios de la lectura (¿Quién le leía en casa?)	La familia tiene un papel decisivo en la formación de los niños como lectores que se relacionan de manera lúdica con los textos. (Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General de Educación, 2006)	¿Recuerda cuáles fueron las primeras palabras que leyó en la vida? ¿Dónde fueron sus primeras lecturas?
		Promoción de la lectura en familia (¿quién invita a leer?)	La promoción de la lectura como hábito es competencia del grupo familiar. (Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General de Educación, 2006)	¿En su hogar alguno de los miembros de su familia comparte ratos de lectura con usted? ¿Alguno de los miembros de su familia le han regalado libros?
		Sentido de la lectura en la familia (¿para qué?)	La lectura es una herramienta cuyo uso al interior de la familia puede ser el punto de unión y esparcimiento, versátil y económica. (Ministerio de Educación y	¿Cuándo lee en casa, para qué lee?

			Ciencia, Secretaría General de Educación, 2006)	
INSTITUYENTE	EN LA ESCUELA	Tecnología (uso, manejo, sentido)	El avance de la tecnología obliga a la escuela a repensar la manera de concebir la lectura, su enseñanza y práctica. (Ferreiro, 2011)	¿Cómo influye en sus prácticas de lectura el acceso a medios tecnológicos?
		Tendencias actuales en los intereses de lectura	La lectura puede concebirse como práctica social o individual. Exige el dominio de un código, la puesta en marcha del proceso cognitivo y se usa socialmente en comunidades culturales (Cassany 2006, 2009)	¿Qué tipo de textos leen sus compañeros? ¿Sabe de algún libro o texto que haya leído recientemente un amigo(a)? ¿Sabe de algún libro que esté de moda entre sus compañeros? ¿Qué temas cree que son los apropiados para la edad en que usted se encuentra?
		Innovaciones en las estrategias de promoción de la lectura	A cada campo de conocimiento corresponde un tipo de lectura cuya finalidad es la comprensión de los conocimientos del mismo. (MEN, Colombia Aprende, 2014)	¿Cómo prefiere que sus maestros le acerquen a la lectura? ¿Cómo le gusta leer en el colegio? ¿Cuáles actividades de lectura realizadas en el colegio le gustan más? ¿Por qué?
	EN LA FAMILIA	Tecnología (uso, manejo, sentido)	Las nuevas tecnologías han creado nuevos ciudadanos virtuales, formas de consumo, así como nuevas formas de violencia. (De Castro, 2012)	¿Qué piensan en su familia acerca del uso de internet para realizar lecturas de diferente tipo? ¿Qué piensa del uso de aplicaciones o redes sociales como escenarios de fomento a la lectura?
		Manejo tiempo libre	Se considera tiempo libre aquel que no se dedica a realizar actividades de trabajo o estudio. Este puede dedicarse al desarrollo de intereses de la persona como actividades físicas, manuales, estéticas, intelectuales y sociales. López (1993)	¿Qué piensan en su familia acerca del uso de internet para divertirse en su tiempo libre? ¿Cómo maneja su familia el tiempo que usted dedica a navegar con fines recreativos? ¿Considera que la lectura es un medio de recreación? ¿Por qué?

Fuente: Construcción de los autores

La transcripción de estos grupos focales se somete a análisis con ayuda de la herramienta ATLAS TI, para luego realizar la correspondiente caracterización. Una vez realizados los análisis se procede a la triangulación de datos con el fin de alcanzar los objetivos propuestos y dar respuesta a las preguntas planteadas al inicio de la indagación.

### Análisis de datos

El análisis de los datos obtenidos en los grupos focales se realizó con el auxilio del programa ATLAS TI, versión 7.5.2 que permite la codificación abierta de los datos obtenidos. Igualmente, se estableció coherencia con la matriz incorporada en el capítulo anterior, ya que como afirman Hernández, Fernández y Baptista (2010) la acción esencial consiste en adjudicar estructura a los datos no estructurados que recogemos. Antes del proceso de análisis y con el fin de afianzar el proceso y coherencia en el manejo de los datos se llevó a cabo un ejercicio de auditoría externa, forma de triangulación en la que un colega calificado revisa el proceso para evaluar el procedimiento de codificación y los procedimientos para generar teorías (Hernández, Fernández & Baptista, 2010 p.477). Para el caso, la investigadora principal asumió el papel de auditora, previo ejercicio independiente de cada uno de los investigadores auxiliares y la comparación de sus resultados.

### Datos Sociodemográficos del cuestionario

El total de estudiantes encuestados fue de 77. Las encuestas válidas corresponden al 80.5% de los participantes. Es decir, 62, debido a que 15 encuestas se descartaron debido a que presentaban inconsistencias (preguntas no respondidas) superiores al 1.5% del total de los reactivos. De los 62 estudiantes encuestados, el 51,6% es de sexo masculino y el 48,4%, femenino. (Tabla No 1)

Tabla 1

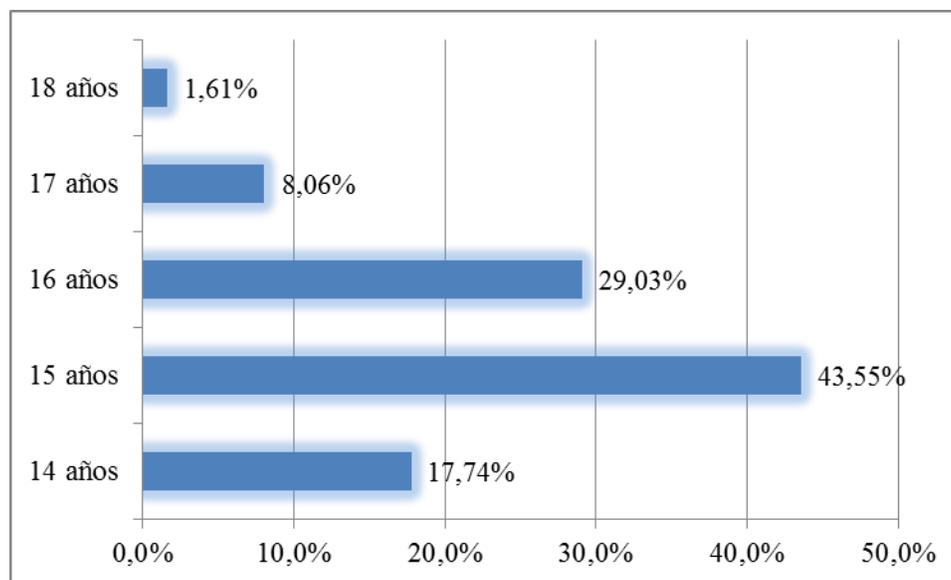
#### *Distribución de la muestra por género*

	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	32	51,6
Femenino	30	48,4
Total	62	100,0

Construcción de los autores.

Las edades de los encuestados oscilan entre los 14 y 18 años. El 43,55% de los participantes tiene 15 años; el 29,03% tiene 16 años; el 17,74, 14 años; el 8,06%, 17 años; y el 1,61% tiene 18 años. (Figura 6).

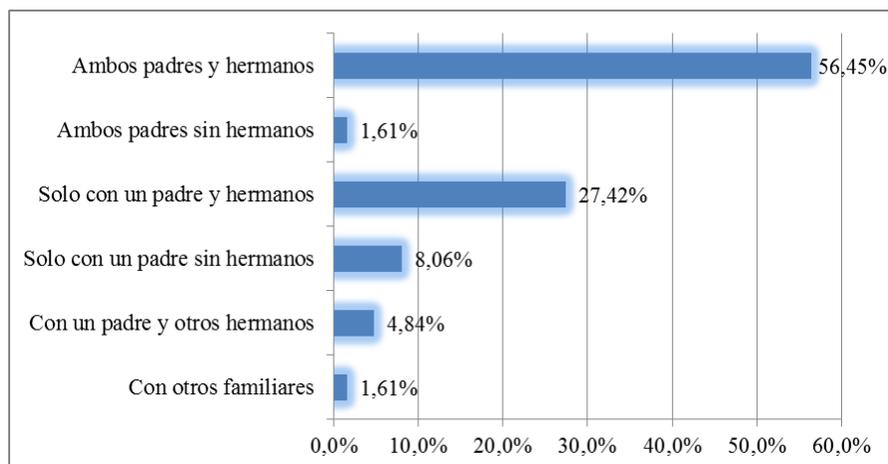
Figura 6. Distribución de edades de los participantes



Construcción de los autores

Con respecto a la constitución familiar, se encontró que el mayor número de estudiantes vive con ambos padres y hermanos o con un padre y hermanos. En menor proporción, se evidencia estudiantes que viven con solo un padre sin hermanos, con un padre y otros hermanos, ambos padres sin hermanos o con otros familiares. (Figura 7)

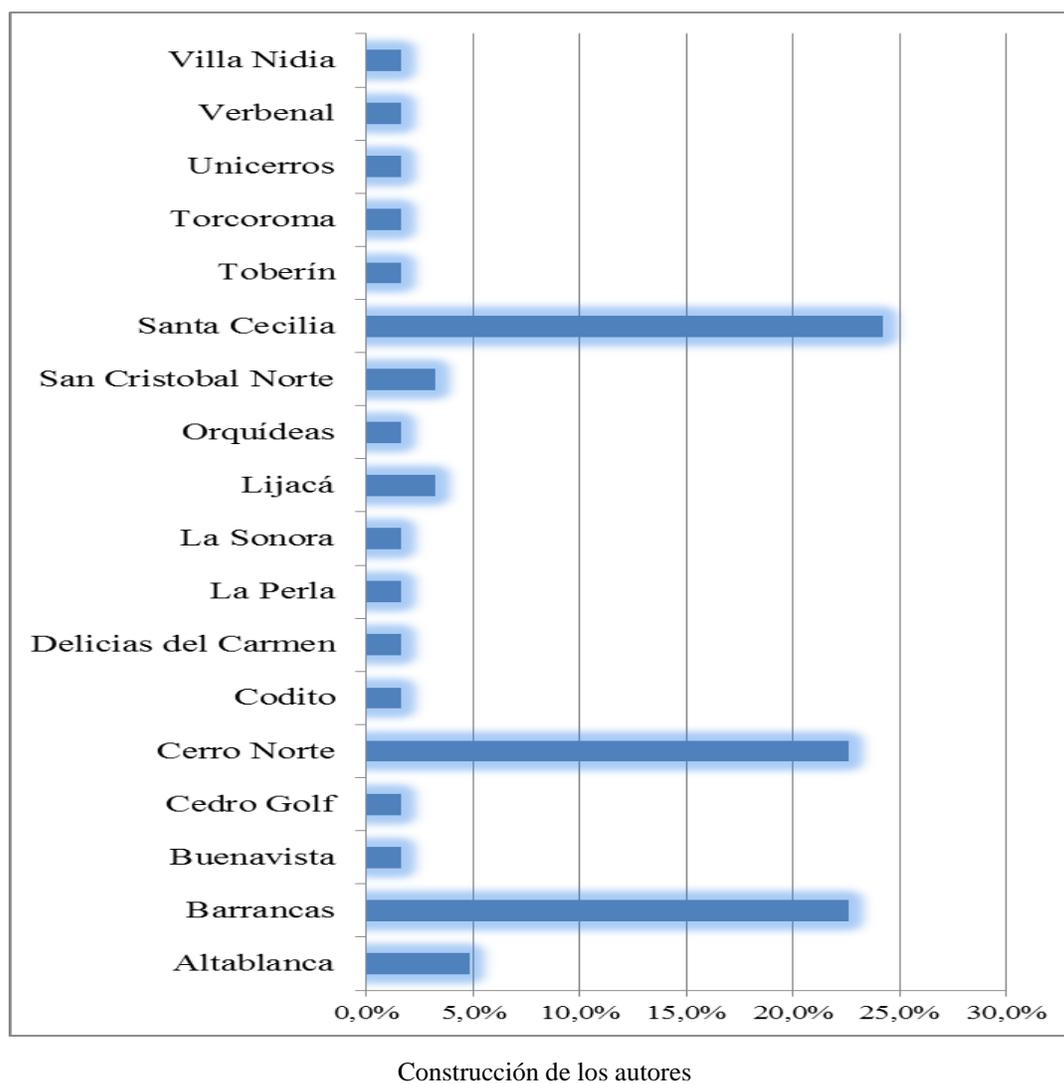
Figura 7. Distribución de la constitución familiar de los participantes



Construcción de los autores

En lo referente al lugar de residencia de los participantes, el 100% habita la localidad de Usaquén, nororiente de Bogotá, en barrios caracterizados socioeconómicamente dentro de los estratos 1,2 y 3, siendo Santa Cecilia (24,2%), Cerro Norte (22,6%) y Barrancas (22,6%) los barrios que concentran la mayoría de los estudiantes encuestados. (Figura 8)

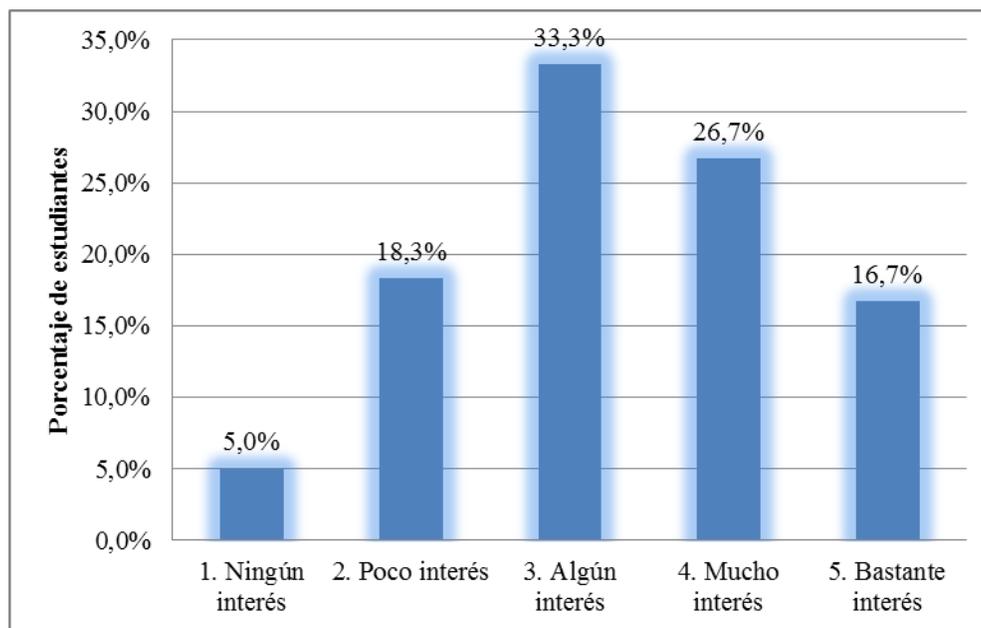
Figura 8. Distribución de los participantes por barrios



### Análisis de Datos del Cuestionario

Para iniciar la caracterización de las prácticas de lectura, se preguntó acerca del interés que suscitaba la lectura en los estudiantes (reactivo 5). Debían marcar en una escala de 1 a 5, el grado o nivel de interés, siendo 1 “nada” y 5 “bastante”. Los resultados obtenidos evidencian que, para la mayoría de los participantes, leer les suscita algún interés (33,3%), mucho (26,7%) o bastante (16,7%). En una menor cantidad, 23,3%, los estudiantes encuestados manifiestan que la lectura poco les interesa (18,3%) o no les interesada nada (5,0%). (Figura 9)

Figura 9. Distribución de interés de los participantes hacia la lectura



Construcción de los autores

Respecto a las consideraciones sobre la lectura por parte de los jóvenes, los modalizadores o adjetivos con los que los estudiantes asocian el acto de leer, se encontró que el 75,8% de los participantes considera que la lectura es ‘interesante’, el 66,1% señala que la lectura es ‘importante’, el 53,2 dice que la lectura es ‘divertida’, el 25,8% la considera ‘indispensable’, y tan solo el 8,1% señala que es ‘aburrida’. (Tabla 2)

Tabla 2

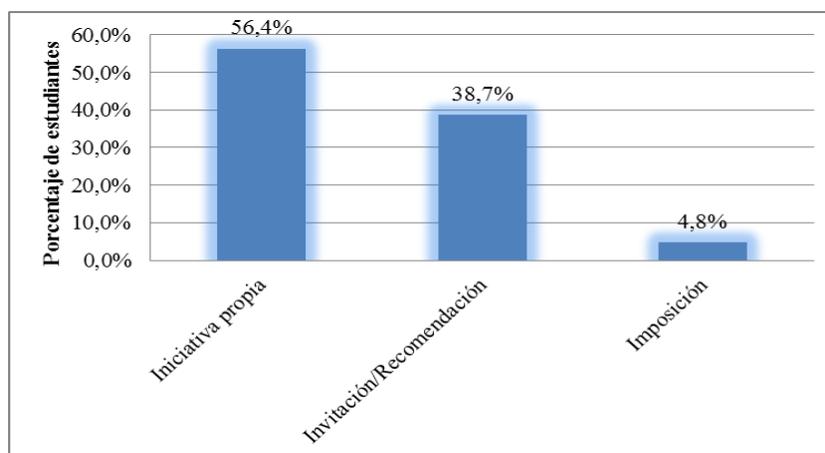
*Estadísticos sobre consideraciones de la lectura*

Estadísticos descriptivos sobre Consideraciones de la Lectura			
	Respuestas		Porcentaje de casos
	N	Porcentaje	
Divertido	33	22,9%	53,2%
Aburrido	5	3,5%	8,1%
Importante	41	28,5%	66,1%
Interesante	47	32,6%	75,8%
Indispensable	16	11,1%	25,8%
Otros	2	1,4%	3,2%
Total	144	100,0%	232,3%

Construcción de los autores

También se examinaron las razones que llevaban a leer a los estudiantes. La figura 10 muestra que el acto de leer es consecuencia de la iniciativa propia de los participantes en un 56,4%; en contraste, el 38,7% lee por invitación o recomendación; y el 4,8% lo hace por imposición. (Figura 10)

Figura 10. Distribución de las razones por las cuales los participantes leen



Construcción de los autores

Por otro lado, se propusieron 5 ítems que buscaban examinar las intencionalidades de los estudiantes con respecto a la lectura. La tabla 3 muestra que, teniendo en cuenta el porcentaje de

casos, el 67,2% procura aprender cuando lee; el 60,7% busca informarse; el 44,3%, cumplir con tareas; y el 37,7% divertirse o entretenerse. Cabe aclarar que los estudiantes podían seleccionar más de una respuesta. (Tabla 3)

Tabla 3

*Estadístico descriptivo de finalidades de lectura.*

<b>Estadístico descriptivos de finalidades de la lectura</b>			
	Respuestas		Porcentaje de casos
	N	Porcentaje	
<b>Para aprender</b>	41	32,0%	67,2%
<b>Para informarse</b>	37	28,9%	60,7%
<b>Para divertirse/entretenerse</b>	23	18,0%	37,7%
<b>Para cumplir con tareas escolares</b>	27	21,1%	44,3%
<b>Total</b>	128	100,0%	209,8%

Construcción de los autores.

Con respecto a los espacios en los cuales los participantes leen habitualmente, se encontró que el colegio y la casa son los lugares en donde más se lee, con 83,9% y 66,1%, respectivamente. Le siguen las bibliotecas, 24,2%, los medios de transporte, 11,3%, los parques, 8,1%, y finalmente, los centros comerciales, 1,6%. (Tabla 4). En esta pregunta los estudiantes tenían la posibilidad de seleccionar más de una opción. (Tabla 4)

Tabla 4

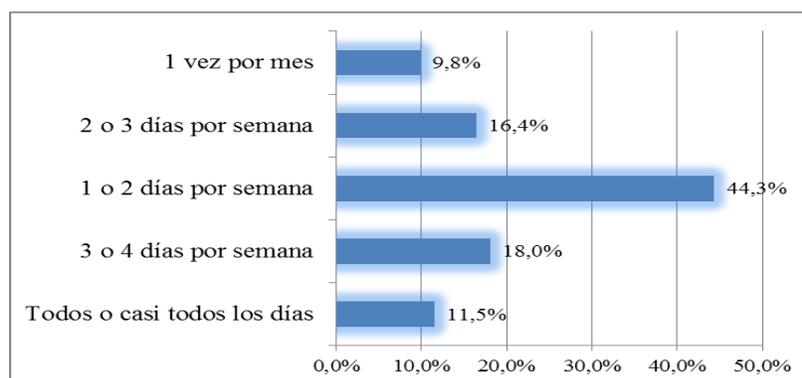
*Estadísticos descriptivos de espacios de lectura*

<b>Estadísticos descriptivos de Espacios de Lectura</b>			
	Respuestas		Porcentaje de casos
	N	Porcentaje	
Casa	52	43,0%	83,9%
Colegio	41	33,9%	66,1%
Bibliotecas	15	12,4%	24,2%
Medios de transporte	7	5,8%	11,3%
Parques	5	4,1%	8,1%
Centros comerciales	1	0,8%	1,6%
<b>Total</b>	121	100,0%	195,2%

Construcción de los autores

Cinco ítems medían la frecuencia con la que los participantes leen textos escritos en papel o digitales. El 44,3% de los estudiantes afirma que los lee 1 o 2 días por semana; el 18,0% señala que lo hace 2 o 3 días por semana; el 16,4%, 2 o 3 días por semana; 11,5 %, todos o casi todos los días; y el 9,8 %, 1 vez por mes (Figura 11).

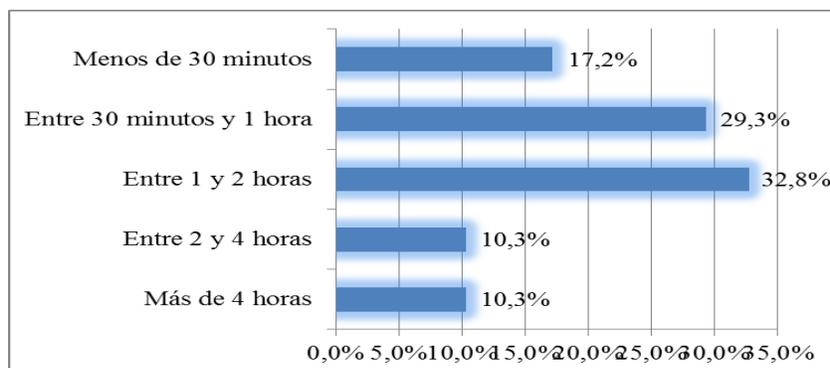
*Figura 11.* Distribución de frecuencia de lectura de textos físicos o digitales



Construcción de los autores.

En cuanto al tiempo que los participantes emplean para leer durante un día entre lunes y viernes, se encontró que el 32,8% dedica entre 1 y 2 horas al día; el 29,3%, entre 30 minutos y 1 hora; el 17,2%, menos de 30 minutos; el 10,3%, entre 2 y 4 horas; y finalmente, el 10,3%, más de 4 horas. (Figura 12)

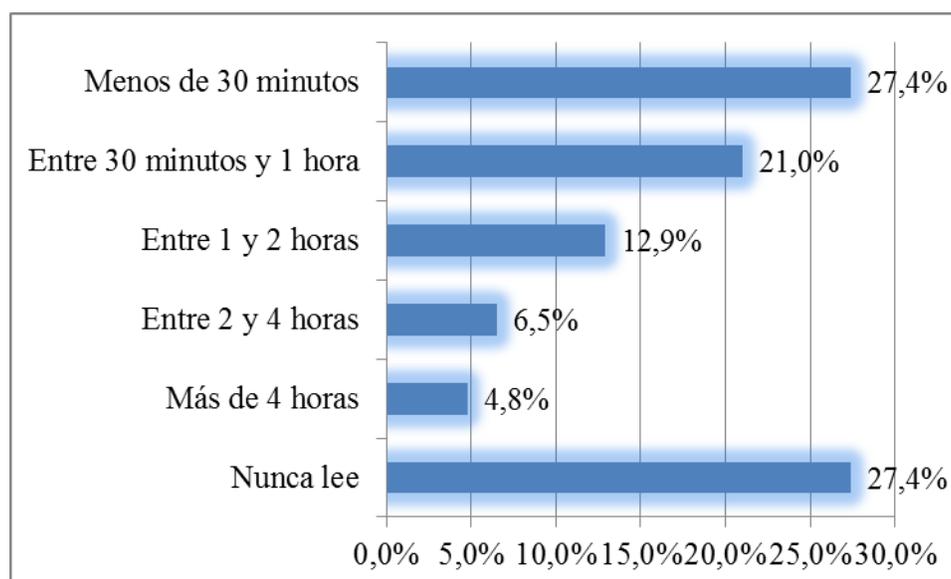
*Figura 12.* Distribución de tiempo dedicado a la lectura durante la semana



Construcción de los autores.

Con respecto al tiempo que los estudiantes encuestados emplean para leer en un día sábado, domingo o festivo, se reveló que la gran mayoría de los participantes (75,8%) no lee o dedican menos de 1 hora a la lectura; el 12,9%, entre 1 y 2 horas; el 6,5%, entre 2 y 4 horas; y el 4,8% más de 4 horas (Figura13).

*Figura 13.* Distribución de frecuencia de lectura durante el fin de semana



Construcción de los autores.

En lo referente a los medios o espacios a través de los cuales los estudiantes acceden a los textos, se evidenció que internet es el recurso predominante como lo muestra la tabla 5. El porcentaje de participantes que utiliza internet para acceder a los textos (73,8%), concuerda con la proporción de estudiantes que posee internet en su hogar que corresponde al 80,6%, (tabla 5). Otros espacios empleados para acceder a los textos son en su orden: las bibliotecas (44,3%), los comercios (23%) y las librerías (19,7%) (Tabla 5).

Tabla 5

*Estadísticos descriptivos de acceso a textos escritos*

<b>Estadísticos descriptivos de acceso a textos escritos</b>			
	Respuestas		Porcentaje de casos
	N	Porcentaje	
	27	27,0%	44,3%
Bibliotecas	45	45,0%	73,8%
Internet	12	12,0%	19,7%
Librerías	14	14,0%	23,0%
Comercios	2	2,0%	3,3%
Otros espacios	100	100,0%	163,9%
Total			

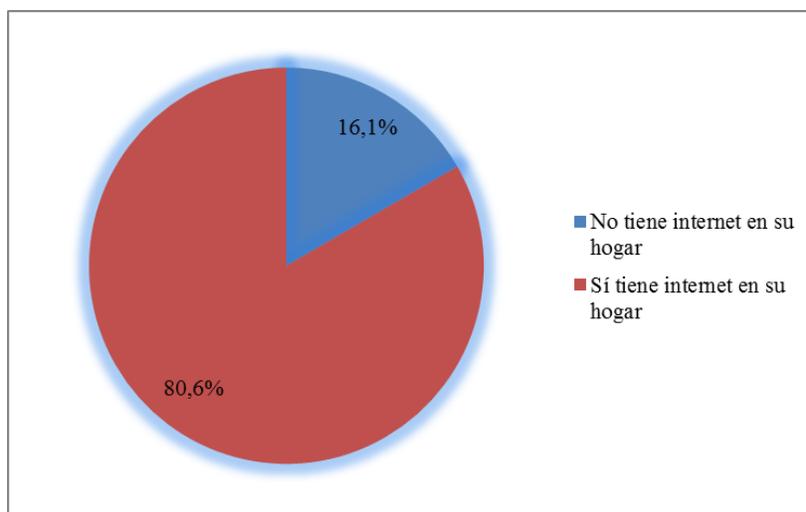
Construcción de los autores

En cuanto a la procedencia de los textos que los estudiantes leen, se encontró una distribución equitativa con respecto al origen de los materiales escritos. El 45% señala que los textos son comprados; el 41,7% dice que son regalados; el 40% afirma que están disponibles en línea; y el 35%, que son prestados (Tabla 6). Cabe señalar que, en la pregunta anterior, los participantes manifestaron que el acceso a textos escritos es principalmente por Internet, y con respecto a la procedencia manifiestan que en su mayoría son comprados, y solamente un 24,5% manifiesta que los textos se encuentran en línea. En la discusión se expondrá una posible interpretación ante esta aparente inconsistencia.

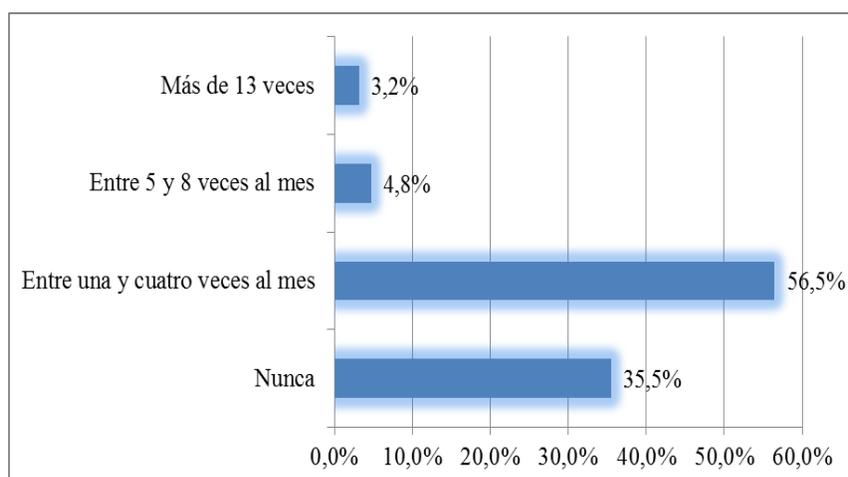
Tabla 6

*Estadísticos descriptivos de Procedencia Textos*

<b>Procedencia de textos frecuencias</b>			
	Respuestas		Porcentaje de casos
	N	Porcentaje	
Son comprados	27	27,60%	45,00%
Son prestados	21	21,40%	35,00%
Son regalados	25	25,50%	41,70%
Están disponibles en línea	24	24,50%	40,00%
Otros	1	1,00%	1,70%
Total	98	100,00%	163,30%

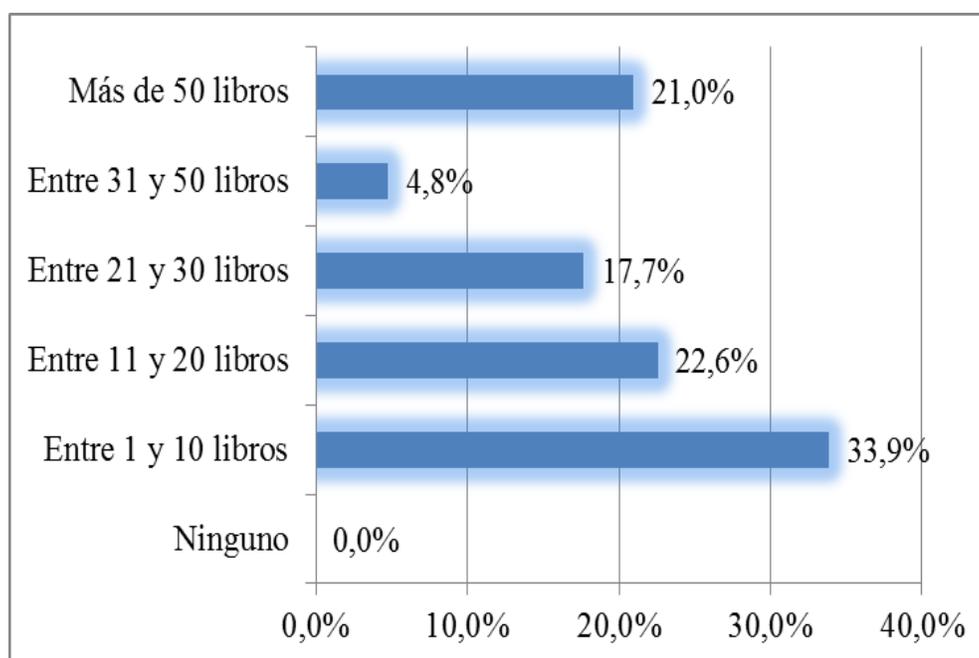
*Figura 14.* Distribución del acceso a internet en el hogar

Otro aspecto que se examinó fue la frecuencia de visita a la biblioteca. Frente a este punto, el 56,5% de los participantes señalan que visitan la biblioteca entre una y cuatro veces al mes; el 35,5% expresa que nunca la visita; el 4,8% dice que entre 5 y 8 veces al mes; y el 3,2%, más de 13 veces. (Figura 15)

*Figura 15.* Distribución de frecuencia visita a la biblioteca.

La encuesta también preguntó por la cantidad de libros que cada estudiante tenía en su casa. Un tercio de los participantes respondió que tenía entre 1 y 10 libros; 22,6% señaló que poseía entre 11 y 20 libros. Esto quiere decir que el 56,5% de los estudiantes encuestados tiene entre 1 y 20 libros en su casa. En contraste, el 21,0% expresa tener más de 50 libros; y el 4,8%, entre 31 y 50. (Figura 16)

*Figura 16.* Distribución de cantidad de libros en casa



Construcción de los autores

Con respecto a los textos escritos que los estudiantes leen con mayor frecuencia, los libros siguen siendo los más elegidos con 34,6%, seguido de los textos digitales con 26,0% y los periódico y las revistas con 19,2%. (Tabla 7)

Tabla 7.

*Estadísticos descriptivos textos que leen los participantes*

<b>Estadístico descriptivos textos que leen los participantes</b>			
	Respuestas		Porcentaje de casos
	N	Porcentaje	
Periódicos	20	19,2%	32,3%
Libros	36	34,6%	58,1%
Revistas	20	19,2%	32,3%
Textos digitales	27	26,0%	43,5%
Otros	1	1,0%	1,6%
Total	104	100,0%	167,7%

Construcción de los autores.

En cuanto a los géneros leídos con mayor frecuencia, se encontró que las novelas son las formas textuales más leídas, seguidas de los cuentos y las noticias. Dentro de los menos leídos están los ensayos, los resúmenes y las reseñas (Tabla 8). Los temas de los textos son variados. Se destacan los textos que tienen como temas el terror, la historia, el amor, los deportes y la ficción. (Tabla 9)

Tabla 8

*Estadísticos descriptivos de preferencia de géneros textuales.*

<b>Estadístico descriptivos preferencia géneros textuales</b>			
	Respuestas		Porcentaje de casos
	N	Porcentaje	
Novelas	64	21,1%	103,2%
Cuentos	38	12,5%	61,3%
Poemas	26	8,6%	41,9%
Memes	13	4,3%	21,0%
Caricaturas	24	7,9%	38,7%
Historietas	28	9,2%	45,2%
Noticias	32	10,5%	51,6%
Ensayos	7	2,3%	11,3%
Resúmenes	10	3,3%	16,1%
Reseñas	11	3,6%	17,7%
Crónicas	18	5,9%	29,0%
Guías o talleres de clase	29	9,5%	46,8%
Otros	4	1,3%	6,5%
Total	304	100,0%	490,3%

Construcción de los autores.

Tabla 9

*Estadísticos descriptivos preferencia temática*

<b>Estadísticos descriptivos preferencia temática</b>			
	Respuestas		Porcentaje de casos
	N	Porcentaje	
Historia	36	13,5%	58,1%
Geografía	14	5,3%	22,6%
Arte	24	9,0%	38,7%
Política	8	3,0%	12,9%
Deportes	31	11,7%	50,0%
Amor	33	12,4%	53,2%
Erotismo	8	3,0%	12,9%
Terror	43	16,2%	69,4%
Ocio	8	3,0%	12,9%
Ficción	29	10,9%	46,8%
Ciencia y tecnología	14	5,3%	22,6%
Farándula	17	6,4%	27,4%
Otros	1	0,4%	1,6%
Total	266	100,0%	429,0%

Construcción de los autores.

Otro aspecto que se indagó fue la manera en que los estudiantes realizan la práctica lectora, es decir, las actividades preferidas cuando abordan un texto. así, las respuestas más frecuentes fueron: “Leer en voz baja”, “imaginar lo que se va leyendo” y “escuchar música”; en contraste, “hacer resúmenes” y “elaborar mapas” son las menos frecuentes. (Tabla 10)

Tabla 10

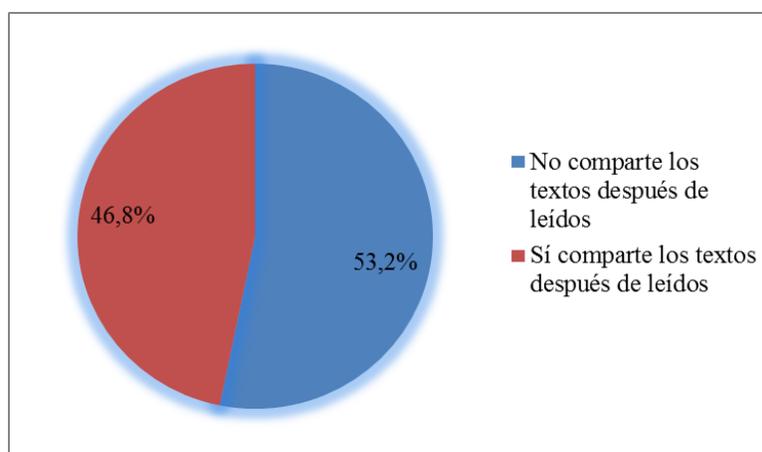
*Estadísticos descriptivos actividades de lectura*

Estadísticos descriptivos actividades de lectura			
		Respuestas	
		N	Porcentaje
Leer en voz alta	7,3%	10	
Leer en voz baja	35,0%	48	
Escuchar música	20,4%	28	77,4%
Subrayar el texto	8,0%	11	45,2%
Hacer resúmenes	4,4%	6	17,7%
Imaginar lo que va leyendo	24,1%	33	9,7%
Elaborar mapas (conceptuales, mentales, etc.)	0,7%	1	53,2%
Total	100,0%	137	1,6%
			221,0%

Construcción de los autores

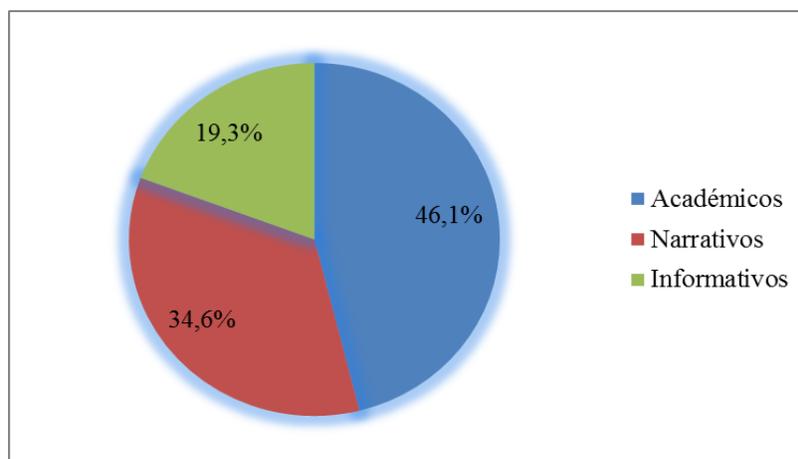
Con respecto a la socialización de los textos, se evidenció que el 53,2% de los encuestados afirma no compartir ni discutir los textos después de leídos (Figura 17). De los estudiantes que señalaron compartir los textos después de leídos, el 46,1% afirma socializar textos académicos, el 34,6%, textos narrativos y el 19,3%, textos informativos (Figura 18).

Figura 17. Distribución de socialización de textos



Construcción de los autores.

Figura 18. Tipos de textos compartidos por los participantes



Construcción de los autores

Al indagar entre los jóvenes por las personas con quienes se socializan o comparten los textos son, en su orden: hermanos, papás, amigos, compañeros de estudio y docentes (Tabla 11).

Tabla 11

Estadísticos descriptivos mediadores de lectura

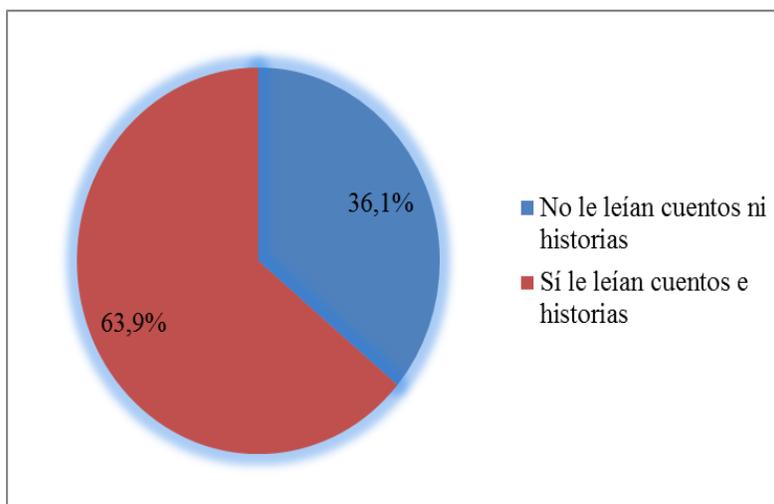
Estadísticos descriptivos mediadores de lectura			
	Respuestas	Porcentaje	Porcentaje de casos
Papás	N		
Hermanos	16	26,2%	55,2%
Amigos (fuera del colegio)	19	31,1%	65,5%
Compañeros de estudio	13	21,3%	44,8%
Docentes	10	16,4%	34,5%
Total	3	4,9%	10,3%
	61	100,0%	210,3%

Construcción de los autores.

Con respecto a la existencia de mediadores de lectura durante la infancia de los encuestados, el 63,9% afirma que alguien le leía cuentos e historias cuando era pequeño en contraste al 36,1%. (Figura 19) De los estudiantes que expresan la existencia de un mediador, el 45,0% señala que este fue la mamá; en segundo término, los hermanos (16,7%), después, papá y profesores (15,2%)

y finalmente, otros (7,6%), dentro de los cuales se destacan los abuelos. (Tabla 12) *Figura 19.* mediadores de lectura en la infancia.

*Figura 19.* Mediadores de lectura durante la infancia



Construcción de los autores

Tabla 12

*Estadísticos descriptivos mediadores de lectura durante la infancia*

<b>Estadístico descriptivos mediadores de lectura durante la infancia</b>			
	Respuestas		Porcentaje de casos
	N	Porcentaje	
Mamá	30	45,5%	76,9%
Papá	10	15,2%	25,6%,
Profesor(a)	10	15,2%	25,6%
Hermanos	11	16,7%	28,2%
Otros	5	7,6%	12,8%
Total	66	100,0%	169,2%

Construcción de los autores.

Finalmente, la encuesta preguntó por la presencia de la práctica lectora en las asignaturas diferentes a la de lengua castellana. El 87,1% afirma que sí se realizan lecturas en diferentes asignaturas (Tabla 13). Además de la clase de lengua castellana, las asignaturas en las cuales se

desarrollan frecuentemente lecturas son Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Religiosa y Educación ética y valores.

Tabla 13

*Estadísticos descriptivos lecturas realizadas en asignaturas diferentes a la de Lengua Castellana*

<b>Estadísticos descriptivos lecturas realizadas en asignaturas diferentes a la de Lengua Castellana</b>			
	N	Respuestas Porcentaje	Porcentaje de casos
Ciencias naturales	34	14,8%	64,2%
Matemáticas	7	3,1%	13,2%
Lengua castellana	44	19,2%	83,0%
Educación física	6	2,6%	11,3%
Educación artística	19	8,3%	35,8%
Tecnología e informática	20	8,7%	37,7%
Educación ética y valores humanos	31	13,5%	58,5%
Educación religiosa	28	12,2%	52,8%
Ciencias sociales	40	17,5%	75,5%
Total	229	100,0%	432,1%

Construcción de los autores

En síntesis, es posible afirmar que la mayoría de los participantes se interesan por la lectura, y que adjetivos como interesante, importante, divertida o indispensable son asignados a esta práctica que en su mayor parte es asumida por iniciativa o recomendación antes que por imposición. Igualmente, es relevante el papel de la escuela asociado con la práctica de la lectura, ya que, en su mayoría, los participantes manifiestan en que realizan la practica lectora al interior del colegio. Esta afirmación corrobora los datos acerca de la frecuencia, ya que la mayoría de los participantes manifiesta leer una o dos veces por semana, lo que implicaría la lectura realizada en la escuela. Igualmente, los datos obtenidos en la medición relacionada con los fines de la lectura permiten asociar la práctica lectora a las actividades académicas, situación que se confirma al observar que la mayor parte del tiempo dedicado a la lectura corresponde a los fines de semana.

Es necesario señalar que la mayor parte de los participantes accede a los textos que lee por medio de Internet y bibliotecas, contra una minoría que acude a comercios y librerías, e

indudablemente, el tipo de texto, género textual y la preferencia temática está ligado a la edad de los participantes. Por otra parte, la lectura es una práctica solitaria en la que median distintos tipos de costumbres como el hablar en voz alta o baja. Esto podría indicar que no se promueve la lectura como oportunidad de socialización a pesar de que es percibida como transversal y promovida en una gran mayoría por la lectura de cuentos infantiles al interior de la familia.

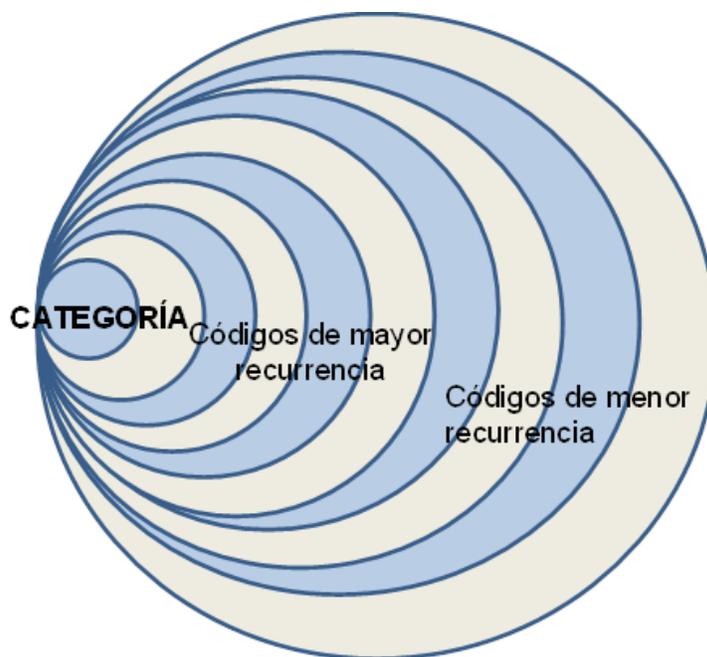
### **Análisis de Datos de los Grupos Focales**

El segundo objetivo consistió en la caracterización de los imaginarios sociales de los estudiantes participantes en relación con el concepto de lectura. El análisis de datos partió de la transcripción de los grupos focales. El primer paso fue la codificación abierta, ya que de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010) la codificación tiene dos planos o niveles, siendo el primero, el correspondiente a la codificación de las unidades en categorías; en el presente caso, estas se definieron desde lo instituido, esto es lo establecido, lo que conserva el orden imperante, resultado del reconocimiento y posicionamiento social; como también desde lo instituyente, construcción social que cuestiona lo establecido proponiendo transformaciones del orden establecido. (Murcia 2008)

A partir de la codificación los investigadores diseñaron esquemas cuyo objetivo es facilitar la comprensión de las relaciones que asignan los participantes a las categorías abordadas mediante preguntas en el grupo focal, así como también esquemas explicativos de proximidad semántica. En estos esquemas de proximidad semántica, la categoría aparece en el centro, y los códigos asociados se ubican de acuerdo con su recurrencia, siendo los más cercanos los de mayor frecuencia, identificados en el discurso (Figura 20). Por otra parte, los investigadores asocian la cercanía de los códigos con las relevancias y su lejanía con las opacidades, de acuerdo con el código relevancia-opacidad propuesto por Pintos que se explicó en el apartado Marco teórico.

Así para lo instituido en la escuela se desarrolla el siguiente análisis

*Figura 20.* Esquema explicativo de proximidad semántica de códigos



Construcción de los autores

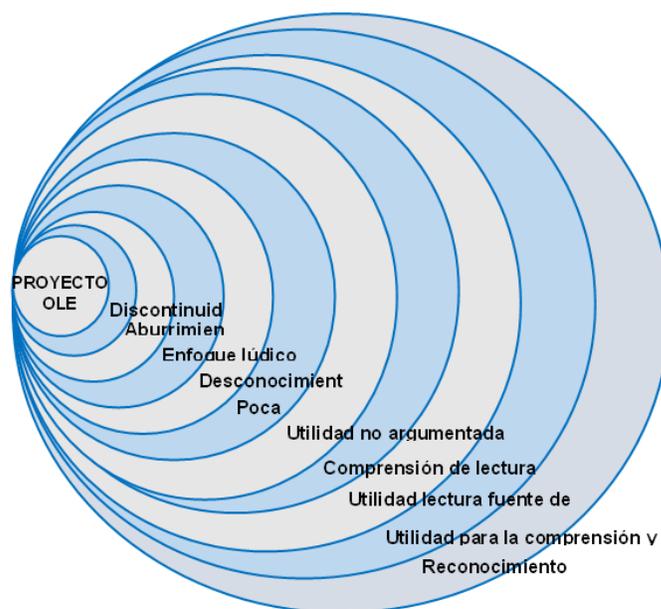
### **Respecto a lo instituido en la escuela.**

Asegura Fressard (2006) que el imaginario social se encarna en instituciones, y de esta manera determina las formas de pensar y sentir de una sociedad. Por tanto, las sociedades existen en lo instituido, aquello establecido, fijo, que conserva la organización y la estabilidad. Pero esta institucionalidad coexiste con la propuesta de cambio, el instituyente.

La presente investigación se dirigió hacia aspectos clave de los imaginarios instituidos e instituyentes de la práctica lectora en busca de su caracterización, para posteriormente, establecer la relación de dichos imaginarios con las prácticas lectoras de los educandos.

El primero de los elementos instituidos que se abordó en la escuela, mediante las preguntas del grupo focal, fue el proyecto OLE, Proyecto Institucional de Oralidad, Lectura y Escritura que se desarrolló con regularidad hasta el primer semestre del año 2015. Los imaginarios de los educandos respecto al proyecto conjugan aspectos diversos que coexisten en su conceptualización. (Figura 21)

*Figura 21.* Proximidad semántica de códigos asociados a la categoría Proyecto OLE



Construcción de los autores.

En primer lugar, los estudiantes asignan sentidos positivos al proyecto relacionados con su utilidad académica. Estos sentidos están enfocados principalmente hacia la comprensión, la producción y como fuente de conocimiento. Igualmente, los estudiantes resaltan el enfoque lúdico del proyecto y también manifiestan que es útil, aunque no argumentan las razones para considerarlo así. Este último aspecto se asocia con un sentido positivo de lectura no argumentado que emerge posteriormente. Es decir, los jóvenes manifiestan que la lectura es importante pero no justifican esa afirmación. Así lo ilustran las siguientes afirmaciones de los participantes acerca del proyecto OLE quienes consideran que "...desarrolla un poco la comprensión de lectura

además de que nos da un poquito más de...de cultura general, pero a veces se vuelve como muy monótono el ‘tome, lea y por atrás escriba tal cosa y ya’, y no se hace como una intervención más...en grupo, ¿sí?” (Extraído del grupo focal 2, CAF, 2015).

Además, varios estudiantes reconocen la utilidad del proyecto en el desarrollo de competencias transversales. Al respecto señalan que las actividades “...sí son útiles porque fomentan nuestro aprendizaje y nos refuerzan la literatura... la ciencia... la área de Español, y me gustaría que... Porque eso lo han, han dejado de hacer y no tiene como un control estricto (Extraído del grupo focal 3, CAF, 2015).

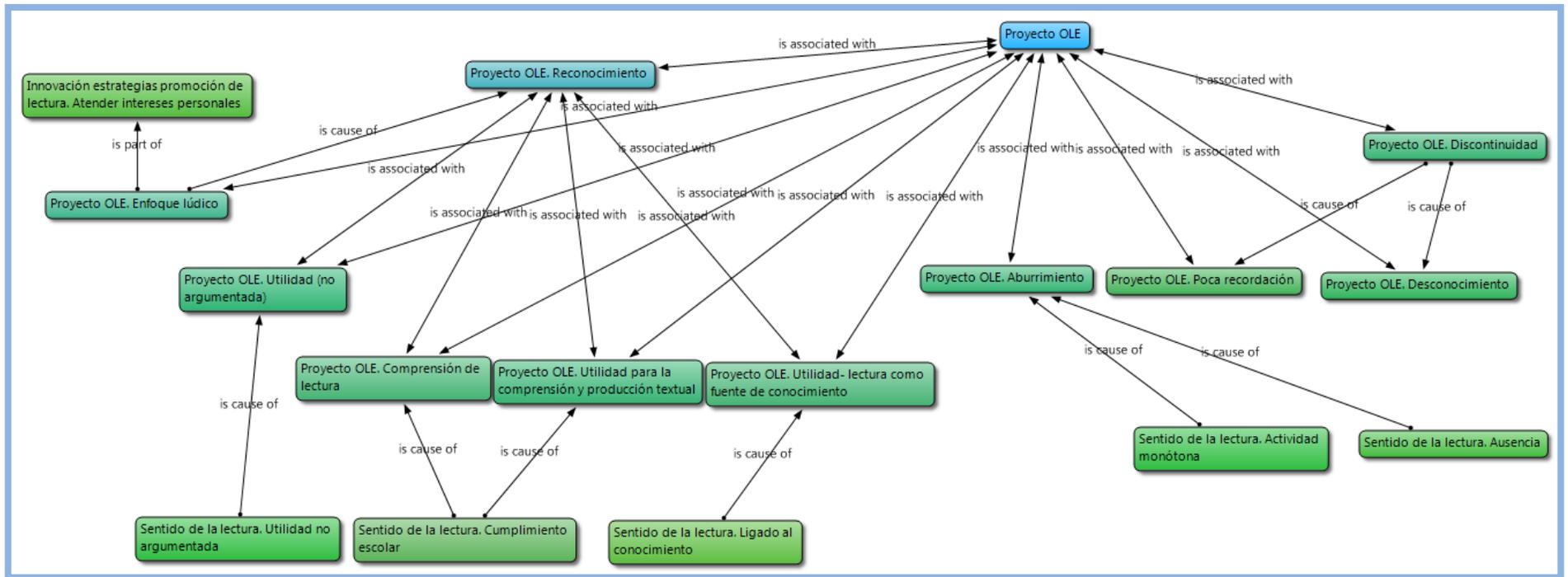
Por el contrario, los otros significados en torno al Proyecto OLE se asocian con el aburrimiento, poca recordación o desconocimiento. Estos conceptos se relacionan con ausencia de sentido acerca de la lectura o con un imaginario centrado en la lectura como actividad monótona. Así consideran que “...son importantes, pero no llaman la atención (en voz baja)” (Extraído del grupo focal 1, CAF, 2015) y también que “... hay un proyecto sobre unas carpetas que nos entregaban casi, eso era (duda), semanalmente, donde había una lectura, de acuerdo a eso habían unas preguntas que tocaba a nosotros solucionar, pero últimamente no las volvieron a hacer” (Extraído del grupo focal 1, CAF, 2015).

Llama la atención el énfasis en la discontinuidad de las actividades detectado por los estudiantes, situación que relacionan con aspectos administrativos de la escuela: “...sí, sí son útiles [las actividades] porque fomentan nuestro aprendizaje y nos refuerzan la literatura... la ciencia... el área de Español, y me gustaría que... porque eso lo han, han dejado de hacer y no tiene como un control estricto.” (Extraído del grupo focal 3, CAF, 2015).

En conclusión, se presenta consenso en el imaginario social relacionado con el proyecto OLE como herramienta que aporta a su conocimiento, comprensión y producción; pero al mismo tiempo, aburrido, monótono y discontinuo. Es importante incluir la alusión a la autoridad y organización institucional, y la concordancia con los diversos sentidos que los estudiantes asignan a la lectura (utilidad no argumentada, cumplimiento escolar, práctica lectora ligada al conocimiento disciplinar, actividad monótona, o ausencia de sentido hacia la práctica lectora) como se verá más adelante.

De esta manera la cercanía semántica evidencia relevancias en la aproximación de los estudiantes al proyecto desde lo socioafectivo a partir de experiencias significativas, siendo relevantes la discontinuidad, el aburrimiento y el enfoque lúdico. Contrariamente, las opacidades revelan fuerte asociación con aspectos intelectuales y académicos (Figura 22)

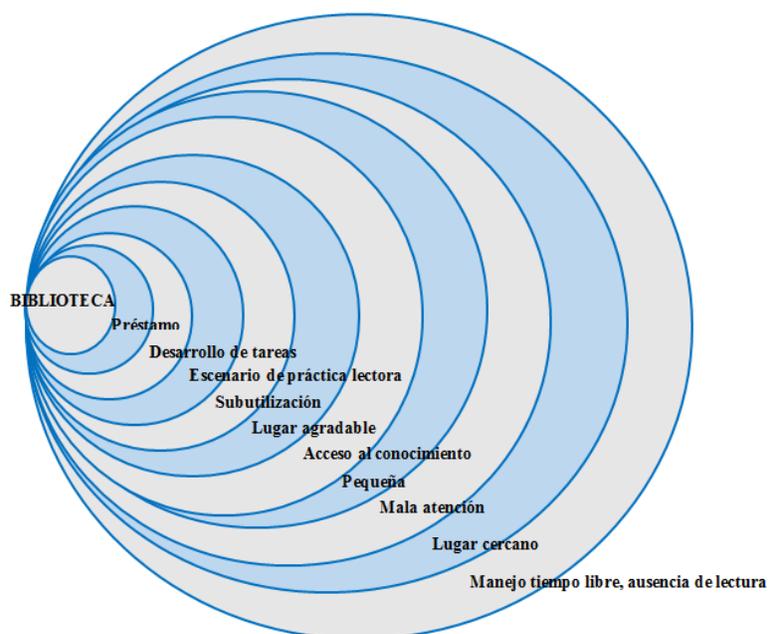
Figura 22. Relación de códigos asociados a la categoría Proyecto OLE con otros códigos



Construcción de los autores

Un segundo elemento instituido en la escuela es la biblioteca. Acerca de ella los participantes consideran que esta es un espacio agradable y bien dotado, unánimemente percibido como subutilizado pero también como escenario de lectura (Figura 23). Así manifiestan que: “... es aseada, pero obviamente no la usamos, o sea, sinceramente, que yo sepa casi nadie la usa. Ni en el recreo ni en clases, en nada usan la biblioteca. Ni para..., ni para..., o sea, solo la usan para actividades, pero que un niño venga a leer un libro o que una profesora venga a la biblioteca a una actividad con un libro, o sea, eso no se ve.” (Extraído del grupo focal 1, CAF, 2015). Acerca de las modalidades de uso de la biblioteca escolar, los jóvenes manifiestan que “... vamos con los profesores o vamos porque no hay nada que hacer, de verdad, pero, no, básicamente, o generalmente es con profesores, pero, pues...” (Extraído del grupo focal 2, CAF, 2015). Cabe anotar que, las afirmaciones del estudiante, concuerdan con los datos obtenidos en el análisis cuantitativo, según los cuales, el 35,5% de los participantes nunca visita una biblioteca.

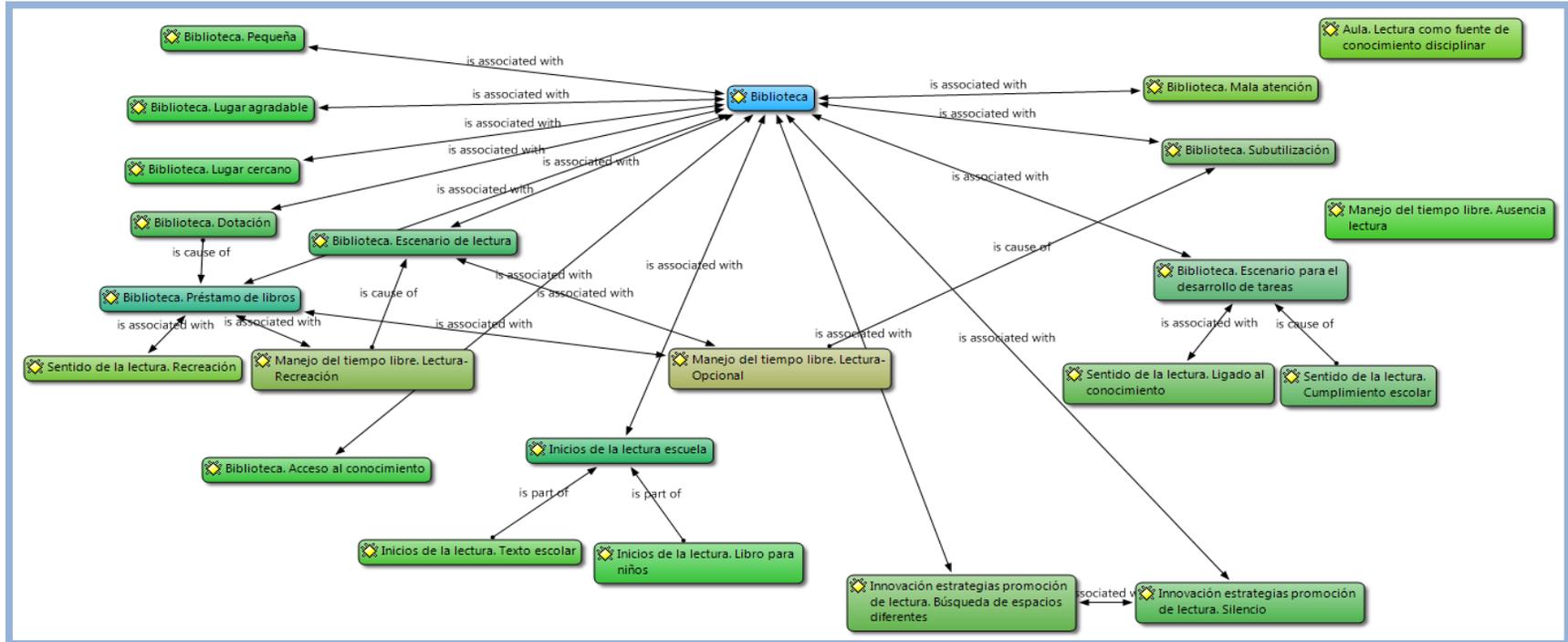
*Figura 23.* Proximidad semántica de códigos asociados a la categoría biblioteca



Construcción de los autores.

Así, las relevancias respecto a la biblioteca exteriorizan un sentido de utilidad de este espacio para los estudiantes como servicio que en ocasiones es subutilizado, ya que en relación con la práctica social de la lectura se convierte en aula auxiliar, sala de audiovisuales, auditorio o salón de juegos. Las opacidades están relacionadas con la ausencia de uso del espacio de la biblioteca para lectura en el tiempo libre. Otros aspectos que de igual forma se asocian al servicio son la mala atención y cercanía física, que implica comodidad. Por tanto, el imaginario construido por los educandos en torno a la biblioteca permite evidenciar puntos de mejora en el manejo curricular de la biblioteca.

Figura 24. Relación de códigos correspondientes a la biblioteca con otros códigos

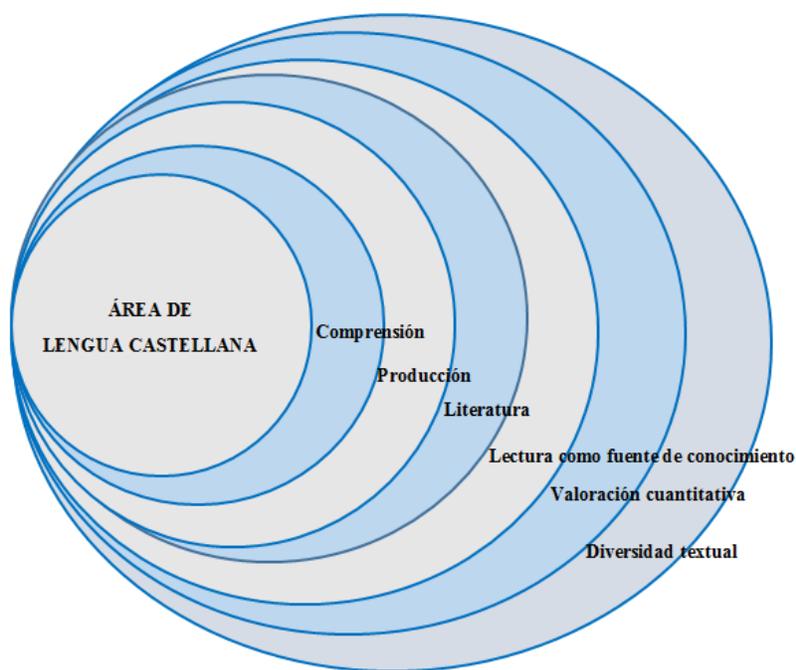


Construcción de los autores

Otra pregunta indagaba por las prácticas de lectura al interior del aula de clase, lo cual hace referencia a otro elemento instituido. Acerca de este tema hay un acuerdo entre la totalidad de los participantes en que la lectura hace parte de las clases en las diferentes asignaturas y a la vez, es una fuente de conocimiento, relacionada con las actividades que diseñan los docentes. En palabras de los participantes, “...por lo menos en sociales, o en física [emplean la lectura], porque pues, están las explicaciones y pues todo, todo el tema, todo el contexto, pues, a veces viene explicado, entonces uno entiende mejor...” (Extraído del grupo focal 2, CAF, 2015).

También como parte de lo instituido, se indagó el sentido de la práctica lectora en la clase de Lengua Castellana, en la que los estudiantes manifestaron encontrar un espacio de lectura asociado a la diversidad textual y al estudio de literatura. Para los integrantes del grupo la práctica lectora es fuente de conocimiento disciplinar, y se relaciona íntimamente con la comprensión, la producción y la valoración cuantitativa (figura 25) de esta manera expresan: “para ganarnos un 10... aaahh (...) la profesora nos pone a leer y luego nos pone a analizarlo y... (...) como para entender (...) o luego explicarlos... (...) para que la profesora nos ponga cero... ja ja” (Extraído de grupo focal 2, CAF, 2015).

Figura 25. Proximidad semántica de códigos asociados a la categoría área de Lengua Castellana



Construcción de los autores

Para los escolares la práctica lectora en clase de Lengua Castellana está ligada principalmente al conocimiento, aunque se reconocen espacios de disfrute especialmente de textos narrativos y líricos. Cabe anotar la recordación de temas históricos, literarios y pertenecientes al campo de la comunicación vistos en clase: “pues es que a veces nos manda a hacer cosas de las noticias, para que después lo trabajemos en la clase (...) para hacer talleres, actividades (...) para conocimiento” (Extraído de grupo focal 2, CAF, 2015).

Igualmente, el imaginario de los estudiantes acerca de la práctica lectora en la asignatura de Lengua Castellana está ligado a un proceso de evaluación entendido como calificación cuantitativa; así como a procesos de comprensión lectora, de creación literaria y de actividades académicas formales al interior del aula de clase.

Por tanto, las relevancias que emergen en torno a la clase de Lengua Castellana asocian la práctica lectora a la comprensión y producción textual en particular de literatura. Las opacidades se asocian al conocimiento, la valoración cuantitativa y la diversidad textual. Por tanto, es posible afirmar que dentro de los imaginarios de los estudiantes la lectura se vincula al proceso de enseñanza de pautas de redacción y el desarrollo de la comprensión a la que otorgan importancia para sus estudios, como se podrá observar más adelante.

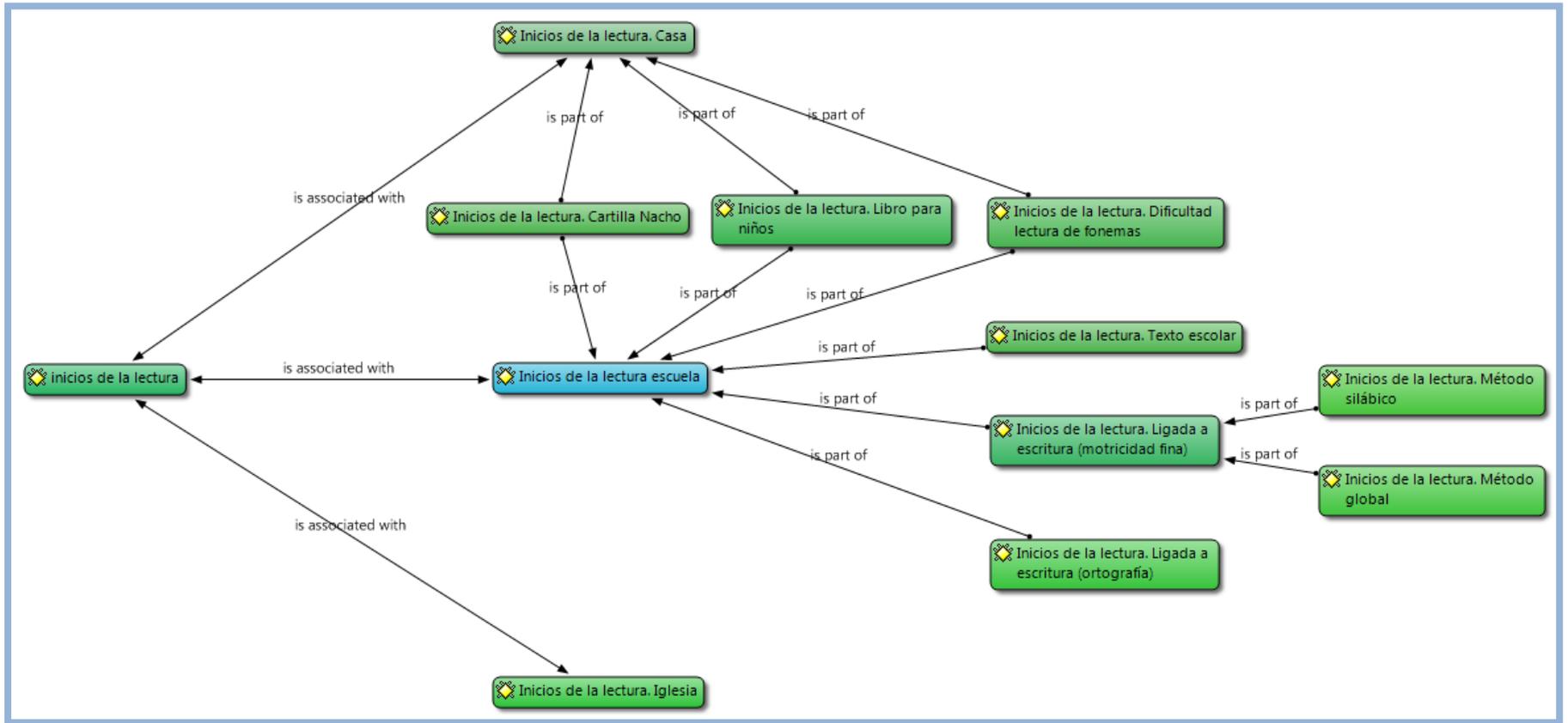
### **Respecto a lo instituido en la familia.**

Es indudable el papel de la familia como escenario de sociabilidad, y su importancia en la proyección de los niños hacia la vida, la sociedad y la escuela. Es por esto que se indagó por aspectos instituidos e instituyentes alrededor de la práctica lectora al interior de la familia, en razón de que esta institución, se encuentra enlazada en sus acciones y fines con la escuela. Así mismo, se tuvo en cuenta que en las edades de los participantes familia y escuela constituyen los ámbitos principales en los cuales se desarrolla su vida y su proceso de aprendizaje.

Otra de las preguntas indagaba por los contextos asociados a los inicios de la lectura. Al respecto, los participantes manifestaron que estos están ligados a la escuela, el hogar, y la iglesia (Figura 26). Aunque en principio los recuerdos acerca de dichos inicios no acudieron rápidamente, hubo consenso en el uso del texto Cartilla “Nacho”, ligado a los inicios de la práctica lectora en los ámbitos familiar y escolar. Cabe aclarar que la cartilla “Nacho” es uno de los materiales de lectura más difundido al punto de constituirse en una tradición desde hace varias décadas en Latinoamérica. Este texto fundamenta la enseñanza de la lectura y la escritura en un método alfabético- silábico y a pesar de la movilización de la comunidad académica a un paradigma centrado en métodos globales o naturales, la importancia del texto prevalece en la sociedad general.

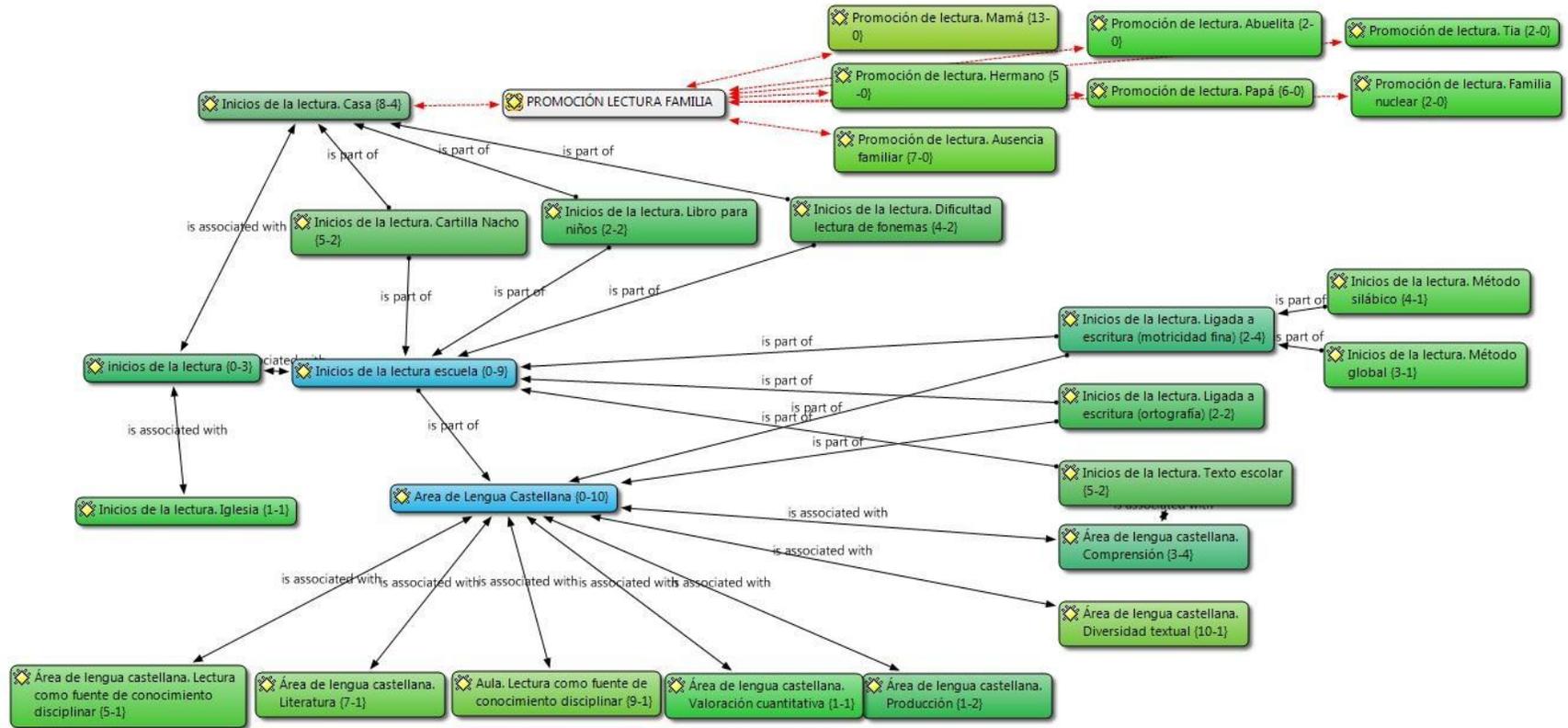
Las respuestas de los jóvenes participantes hacen patente el papel de la familia en los inicios de la práctica lectora asociados con textos escolares e infantiles, donde emergen los procesos propios de los métodos silábico (lectura y repetición de sílabas) y global (identificación de palabras en contexto). Los estudiantes también asocian los inicios de la lectura con la dificultad de la pronunciación de fonemas y una muy cercana relación con la escritura, especialmente con la ortografía. Así mismo, resalta la referencia a la escuela en estos inicios de lectura (figura 27). Es importante anotar que en la indagación cuantitativa la gran mayoría de los participantes manifestó poseer entre 1 y 10 libros (33,9). Es decir, se puede pensar, que pese a que la familia tiene un gran papel en la conformación del imaginario acerca de la práctica lectora, y de que es promotora de la lectura en los inicios de la vida de los estudiantes, la práctica de los mismos se ve obstaculizada por la baja cantidad de libros que tienen a su disposición..

Figura 26. Esquema de códigos correspondientes a los inicios de la lectura



Construcción de los autores

Figura 27. Relación de códigos correspondientes a Inicios de la lectura con otros códigos



Construcción de los autores

Un segundo aspecto de gran importancia es quién realiza la promoción de la práctica lectora al interior de la familia, punto en el que los educandos manifiestan la predominancia de las figuras femeninas en ese proceso, ya que, en palabras de los jóvenes, las madres, abuelas y tías fueron las personas con las cuales realizaron sus primeros acercamientos a la lectura. De esta manera, los participantes manifiestan que las personas que les han regalado libros son principalmente sus familiares

“**Andrés Tabla:** no? Listo, perfecto. ¿Cuál de los miembros de su familia le ha regalado libros...o...?”

**P1:** eee...mi mamá

**Andrés Tabla:** tu mamá, te ha, ¿a ti te han regalado libros?

**P2:** mi mamá

**Andrés Tabla:** ¿tu mamá?

**P3:** no, no es que me regalen, sino que he utilizado de los que ellos leen, si

**Andrés Tabla:** bueno, pero es un regalo también, jejeje

**P3:** si

**P4:** mi mamá y mi abuelita

**Andrés Tabla:** ah, bien.

**P5:** mi mamá y mi papá y mi tía

**Andrés Tabla:** listo.

**P6:** mi mamá y mi papá y mi abuelita” (Extraído de grupo focal 3, CAF, 2015)

En cuanto al sentido de la práctica lectora al interior de la familia, este se divide entre recreativo e informativo siendo dominante el concepto de la práctica de lectura recreativa.

“**Andrés Tabla:** listo. Sigamos, eee...ahora, Cuándo leen en casa, ya sea en libros o... en internet o... ¿para qué leen?”

**P1:** para... ¿tener más comprensión?

**Andrés Tabla:** Listo

**P2:** para aprender...mmm...

**Andrés Tabla:** algo sincero, muy sincero

**P2:** para XXX XXXX no...

**P3:** a, e...para pasar el rato, para disfrutar la lectura,

**Andrés Tabla:** listo

**P3:** para desa, para desarrollar más nuestro aprendizaje

**Andrés Tabla:** listo. ¿Para enterarse de los chismes de Facebook no lo hacen, ¿no?

**P3:** ah, no, si

**P4:** a mí me gusta porque, pues por una parte lo que tiene que ver con tareas y eso, uno tiene que leer y otra parte,

**Andrés Tabla:** sí

**P4:** digamos si un libro me llama la atención y eso, me gusta leerlo pa' tener la mente ocupada

**Andrés Tabla:** listo, bien

**P5:** yo, e...leo, eje, pues para divertirme, y pues para saber más porque uno ve algo así en feis y le llama la atención

**Andrés Tabla:** listo, sí, sí, claro, eso es verdad

**P6:** pues yo leo para mejorar, mejor la lectura

**Andrés Tabla:** listo ¿para mejorar la...como la comprensión?

**P6:** si

**Andrés Tabla:** listo” (Extraído de grupo focal 3, CAF, 2015)

Por otra parte, los participantes consideran la práctica lectora un medio de recreación ligado a la imaginación y la fantasía, la cultura general, la información y el aprendizaje, a pesar de lo cual no acuden con frecuencia a esta. Por esto expresan que la práctica lectora puede ser un pasatiempo ocasional.

**P4:** sí, pero depende, o sea, depende del libro que uno escoja ¿no? Porque si le ponen algo muy aburrido uno no lo lee ni porque lo obliguen.

**Andrés Tabla:** listo, bien. ¿Ustedes? ¿Es un medio de recreación? ¿Para usted?

**P2:** de vez en cuando

**P5:** de vez en cuando” (Extraído de grupo focal 1, CAF, 2015)

Igualmente, los educandos consideran que existe una directa relación entre la manera de concebir la actividad lectora y su práctica. Es decir, declaran una coherencia entre la manera de pensar acerca de la lectura y la práctica de esta, aunque también relacionan el interés que despierte el tipo de texto y la respuesta a sus intereses personales. Por lo anterior consideran que “...si uno quiere leer algo, pues lo va a hacer con la mejor disposición” (Extraído de grupo focal 2, CAF, 2015).

Por todo lo anterior, las relevancias en torno a lo instituido en la familia con respecto a la práctica lectora, (hogar, iglesia, escuela) en relación con los inicios de la lectura, dan cuenta que la organización familiar reconoce a la práctica lectora como importante para la vida académica futura del niño. Por otra parte, la relevancia de las figuras femeninas en la proyección del niño

hacia la escuela, evidencia el fuerte papel de estas en la sociedad como responsables de los hijos y el hogar.

De esta manera, la práctica lectora lleva la impronta de las relevancias familiares que le asignan sentidos relacionados con el manejo del tiempo libre y la información.

En cuanto a las opacidades, en los inicios de la práctica lectora, se puede afirmar que lógicamente, son ajenas al conocimiento académico propio de la escuela (dificultad de pronunciación de fonemas, escritura ligada a la ortografía). Igualmente lógico, es considerar a la familia extendida como opacidad en la promoción de la lectura al interior de la familia.

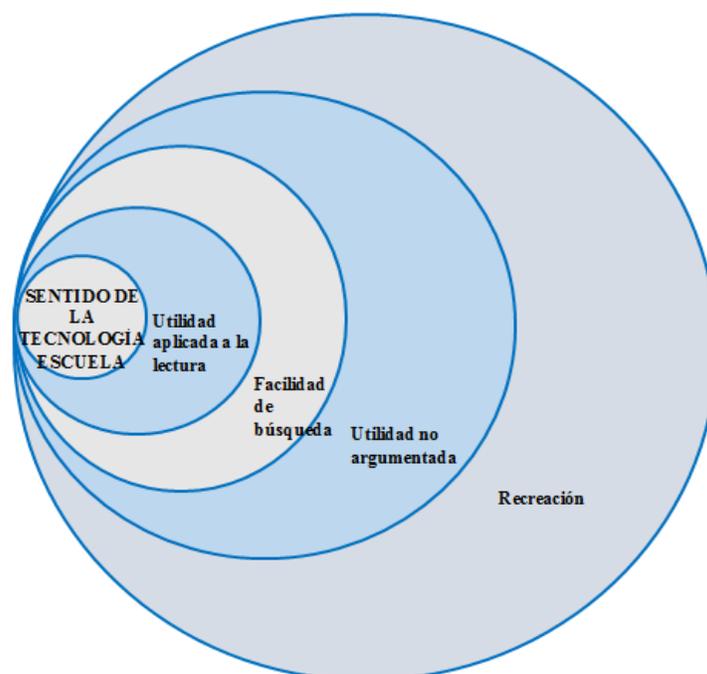
### **Respecto a lo instituyente en la escuela.**

Como sintetiza Franco (2003) imaginario y creación son sinónimos que cobran fuerza a pesar de no ser visibles, y dan origen a las construcciones sociales. Pero estas construcciones sociales han demostrado ser dinámicas en un sentido histórico. Esta dinámica se origina en los imaginarios instituyentes, que proponen cambios e impulsan transformaciones. Por lo anterior, la indagación también se orientó hacia la caracterización de los imaginarios instituyentes tanto en la familia como en la escuela.

El primero de ellos es el sentido asignado a la tecnología en relación con la práctica lectora. Los hallazgos señalan que los educandos consideran a la tecnología como herramienta útil, aunque no manifiestan argumentos que ilustren dicha utilidad. Igualmente, los estudiantes asocian la tecnología a la recreación, la lectura y la facilidad de búsqueda (Figura 28). De esta manera, encontramos testimonios como: “pues sí, porque digamos si tú quieres un texto o un libro que no puedes conseguir fácilmente pues en internet se puede encontrar fácil” (Extraído de grupo focal 2, CAF, 2015). El uso de medios tecnológicos está relacionado con el acceso a la lectura. Al respecto, los jóvenes manifiestan lo siguiente: “claro, uno en todas partes encuentra

tecnología, así sea el de un celular, de un computador, en todas partes va a estar, y un libro es más complicado leerlo” (Extraído de grupo focal 3, CAF, 2015).

*Figura 28.* Proximidad semántica de códigos asociados a la categoría sentidos de la tecnología en la escuela



Construcción de los autores

Así, el sentido de la tecnología en la escuela está marcado por relevancias asociadas a la utilidad de esta para la práctica lectora, mientras que el sentido de recreación que ofrece la tecnología se puede considerar dentro de la opacidad. Es indudable que el papel de la tecnología en la escuela se asocia a actividades de tipo académico. Esta restricción de actividades plantea tensión entre lo instituido y lo instituyente, ya que la limitación del uso de la tecnología denota procesos de resistencia al cambio al interior de la escuela.

Una fuerte corriente dentro de los pensamientos de los jóvenes es la ausencia de tendencias actuales hacia la práctica lectora, en efecto, los participantes desconocen el tipo de práctica lectora que abordan sus compañeros, y no acostumbran aludir a la práctica lectora dentro de sus temas de conversación con sus amigos. Por esto se pueden apreciar testimonios como: “pues los únicos [libros] son los que dan en español, los de cuentos, éstos son los únicos pues porque, o sea, la gente de hoy en día, o sea, a nosotros los jóvenes, yo lo digo desde mi punto de vista, o sea, en pocas palabras como que poco nos llama la atención los libros, ¿sí me entiende? Porque pues ya usted ahorita ve Whatsapp, Facebook, que Instagram, solo eso. Pero que nosotros cojamos un libro es como complicado.” (Extraído de grupo focal 1, CAF, 2015).

De esta manera, se plantea que la relevancia es la ausencia de la práctica lectora y la socialización de esta. En efecto, la relevancia se centra en la aplicación de la tecnología a la comunicación (redes sociales), situación que implica tangencialmente a la práctica lectora. Por otra parte, es abiertamente reconocido el desinterés de los estudiantes por la práctica lectora, al punto de no ser ésta tema de conversación.

Por otra parte, se hizo evidente que temas como auto-ayuda, terror, novelas, farándula, historietas, religión y ufología son los preferidos entre los jóvenes. Como también una variedad de títulos conformada en su mayoría por novelas juveniles, libros leídos en clase de Lengua Castellana o Sociales y algún clásico (Figura 29). Por esto manifiestan que “un amigo sí habla cada rato de los archivos que él lee de lo que oculta el gobierno o algo, así, lee cada ratico eso.” (Extraído de grupo focal 1, CAF, 2015).

Entre los títulos que son reportados por los jóvenes como parte de sus lecturas se encuentra un pequeño grupo de libros (Figura 29) entre los cuales mencionan Juventud en éxtasis, Juan Salvador Gaviota, Bajo la misma estrella, Chocolate para adolescentes, Ciudades de papel, Una

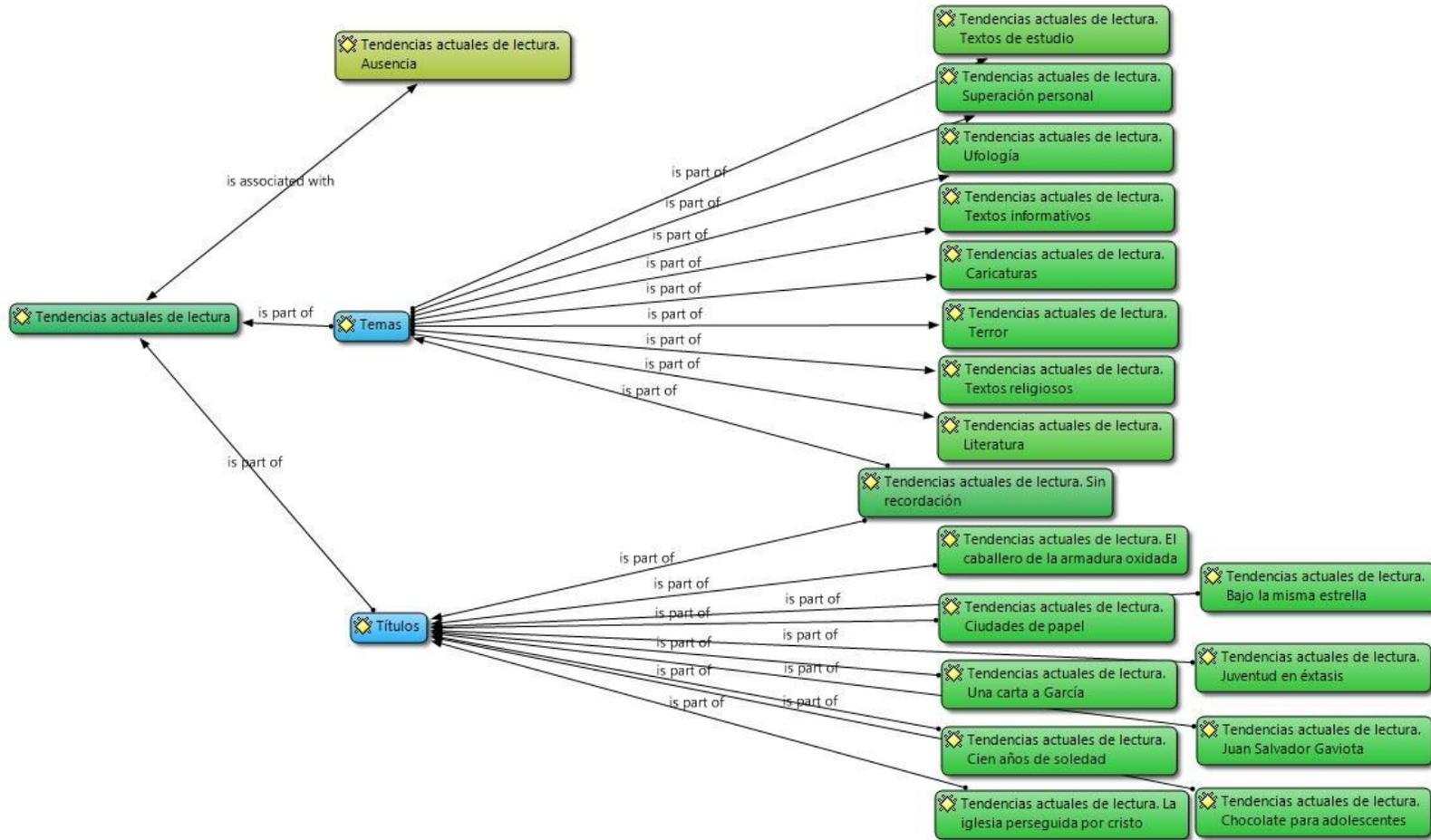
carta a García, El caballero de la armadura oxidada, la iglesia perseguida por cristo, Cien años de soledad.

Por último, dentro de lo instituyente en la escuela se consideraron las innovaciones en la promoción de la práctica lectora por parte de los maestros (Figura 28). Con relación a este ítem los integrantes de los diferentes grupos focales manifestaron preferir un acercamiento lúdico a la práctica lectora, silencioso, en espacios diferentes al aula de clase, en ocasiones acompañados de música instrumental. Igualmente, los participantes señalan experiencias en las que la total libertad respecto a la práctica lectora, no fue una herramienta eficaz. Así manifestaron que

**P2:** que nos traigan a la biblioteca; que nos digan: “vamos a coger un libro que a ustedes les guste”. Que nos den una elección para cada uno, para leer lo que a uno le guste.

**P1:** pero, pues, en sexto hicieron eso que iban...el libro que cojan y todos cogieron casi y el mismo y eran pasen hojas y pase hojas. Uno no se pone a leer.” Extraído de grupo focal 1, CAF, 2015)

Figura 29. Esquema de códigos correspondientes a las tendencias actuales de lectura



Construcción de los autores

Por otra parte, los educandos exteriorizaron la necesidad de que esta promoción atienda a sus intereses personales y sea reconocida dentro de la valoración de la clase. Con respecto a las temáticas propias para su edad las opiniones están divididas entre apertura total hacia diferentes temas y el temor que ciertos tabúes imponen a la práctica lectora (sexualidad, drogadicción). Por esto manifestaron que:

**“Andrés Tabla:** ¿no? ¿Qué no se puede leer?, ¿o no se debería leer?

**P2:** eee... no se (risa)

**Andrés Tabla:** no, dilo ¿drogas?, ¿sexo?

**P2:** (risa) si, más que todo de drogas y sexo y todo eso”

**Andrés Tabla:** listo

**P3:** pues, uno debería estar informado sobre todo tema

**Andrés Tabla:** si, bien

**P3:** para estar preparado

**Andrés Tabla:** listo, muy bien

**P3:** pero, creo que, bueno, lo de sexualidad también es importante uno estar informado y, si, prácticamente todo

**Andrés Tabla:** listo

**P4:** si, yo también digo que, que hay libros que no son para... apropiados yo he visto libros que... mucho más como para adultos de sexo que, que los personajes cuentan que han hecho que no sé qué, y, ellos lo cuentan como si fuera bueno, y pues, para la edad de uno, pues no me parece bueno

**Andrés Tabla:** listo

**P4:** y de drogas

**P5:** no, yo digo que me no hay restricciones, (risa)

**Andrés Tabla:** mmm... listo

**P5:** uno lee lo que quiere (risa)

**Andrés Tabla:** listo, bien

**P6:** si, todo pa' uno saber más

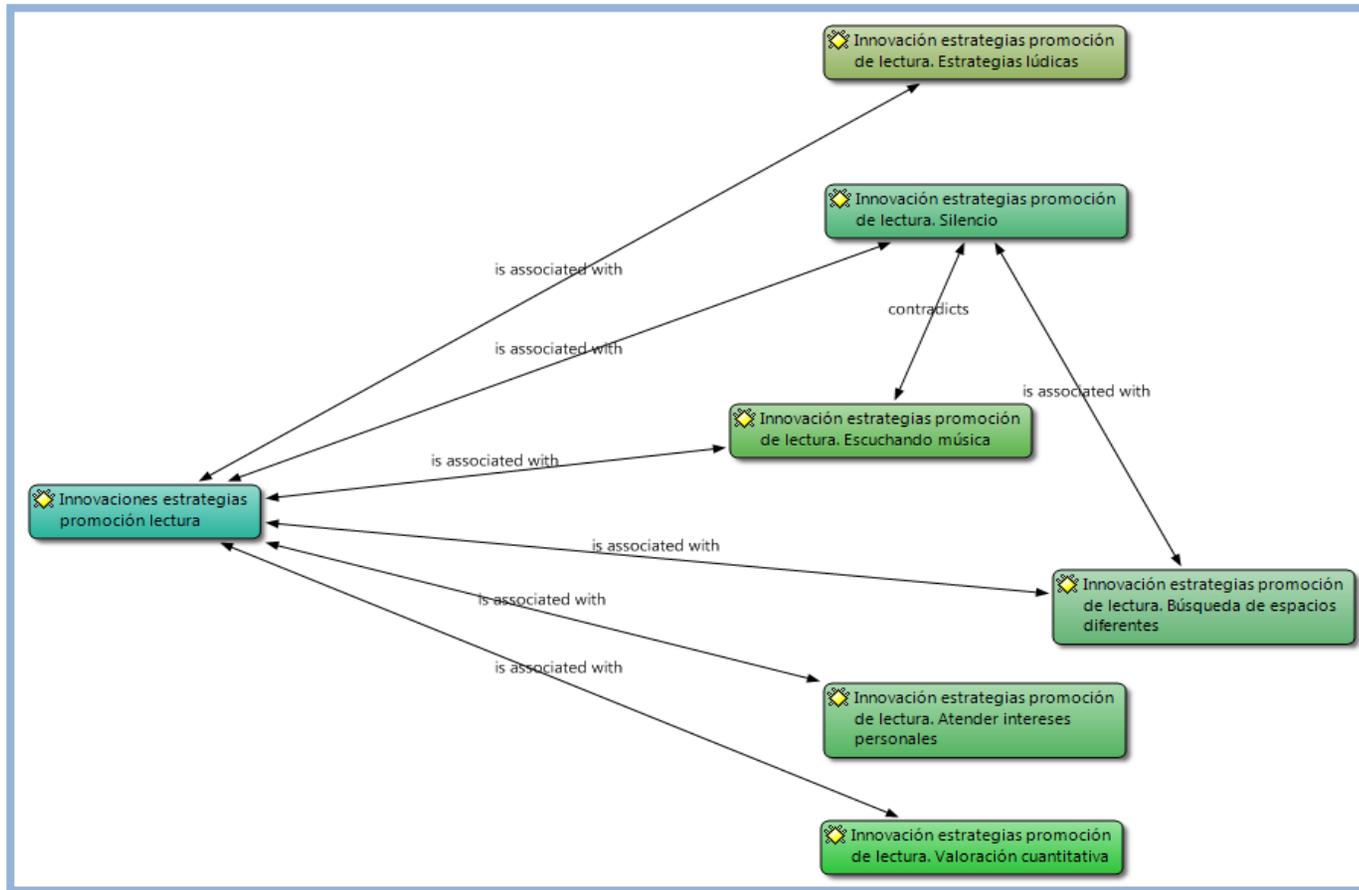
**Andrés Tabla:** listo, bien, bien, muy bien. (Extraído de grupo focal 3, CAF, 2015)

En síntesis, el sentido de la tecnología, la promoción de la práctica lectora al interior de la escuela y las tendencias actuales, o su ausencia, en los intereses de lectura son concepciones ligadas entre sí dentro de las manifestaciones del discurso estudiantil. (Figura 30). En efecto, para los participantes la práctica lectora ha de combinar atención a sus intereses personales, el aspecto lúdico, y el uso de la tecnología.

Así, las relevancias emergentes en cuanto lo instituyente en la escuela, respecto a las innovaciones en la promoción de la lectura son de manera significativa la lúdica y el silencio asociados a espacios diferentes al área de clase y atención a sus intereses.

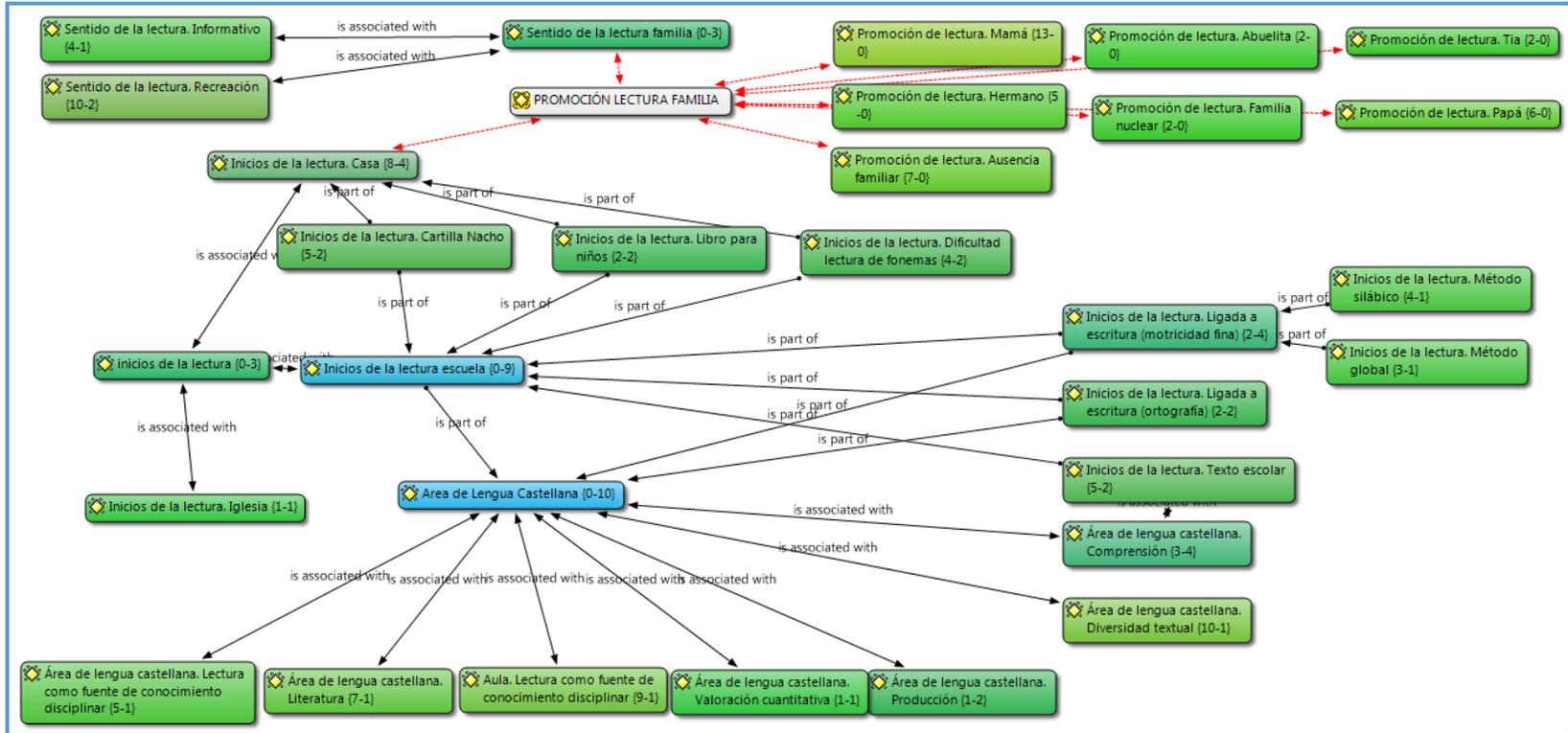
En contraste, las opacidades están relacionadas con la ausencia de autoridad escolar. Es notoria la asociación emotiva reiterada de los jóvenes a las actividades escolares.

Figura 30. Relación de códigos correspondientes a la promoción de la práctica lectora al interior de la escuela con otros códigos



Construcción de los autores

Figura 31. Relación de códigos correspondientes al área de Lengua castellana con otros códigos



Construcción de los autores

**Respecto a lo instituyente en la familia.**

Al interior de la familia, la indagación se orientó hacia los instituyentes alrededor de la práctica lectora en el sentido que se da a la tecnología y el manejo del tiempo libre.

En el primer aspecto los estudiantes relatan la tensión entre lo instituido y lo instituyente que se vivencia al interior de sus hogares, ya que por una parte internet se concibe como algo nocivo, pero al mismo tiempo los estudiantes cuentan con el acceso a esta ya sea en computador o en su celular. Por tanto, manifiestan que “pues mi papá, o sea, en mi personalidad, mi papá y mi mamá dicen que es... que es algo malo que crearon, pues para ellos, porque uno ya no sale de eso que, porque uno no les colabora, que, porque uno ya no coge un libro, y siempre es la misma cantaleta, que uno es ahí pegado, que se le van a cuadrar los ojos, que no sé qué. Entonces que ellos opinen, o sea, uno lee cuando... solo cuando hay tareas. Eso sí. Que investiguen sobre la biografía de tal persona, uno tiene que leer. Pero del resto, solo, estados y comentarios”. (Extraído de grupo focal 1, CAF, 2015)

La tensión entre la percepción de la familia acerca de la tecnología también se evidenció desde el análisis cuantitativo, cuando los participantes manifestaron que el acceso a textos escritos es principalmente por Internet, y con respecto a la procedencia manifiestan que en su mayoría son comprados, Así, podemos deducir que los jóvenes son conscientes de las facilidades de acceso a la lectura, pero su práctica lectora es en mayor parte la de textos comprados, que seguramente corresponden a textos escolares o textos ligados a las actividades académicas.

En cuanto al sentido que el grupo familiar asigna a internet para el manejo del tiempo libre, esta se concibe de manera negativa. Aunque no expresan claramente los argumentos, los jóvenes reportan que sus familias asignan un sentido opuesto a la lectura, fuente de temor o ausente de sentido (Ver figura 32). Esto confirma la tensión entre lo instituido y lo instituyente en un

proceso que puede hacerse análogo a la resistencia al cambio. Por esta razón los estudiantes manifiestan que sus padres opinan “que eso es una gaminería. En mi casa dicen eso... que es una gaminería.” (Extraído de grupo focal 1, CAF, 2015) también que “no, pues pa’ distraerse uno busca juegos o algo así”. Otro joven señala que cuando sus familiares lo observan haciendo uso de la red, le reprenden y le interpelan “...que si no tiene nada más que hacer.” (Extraído de grupo focal 1, CAF, 2015) Otro señala que los padres prefieren el material físico “les gusta que uno, o sea, que uno lea como un libro, no... no en internet (Extraído e grupo focal 2, CAF, 2015).

Al respecto los participantes no dudan en ser enfáticos:

**P6:** de que no esté tanto pegado ahí, porque dice que uno se vuelve bruto... (risa)

**P3:** ¡sí!

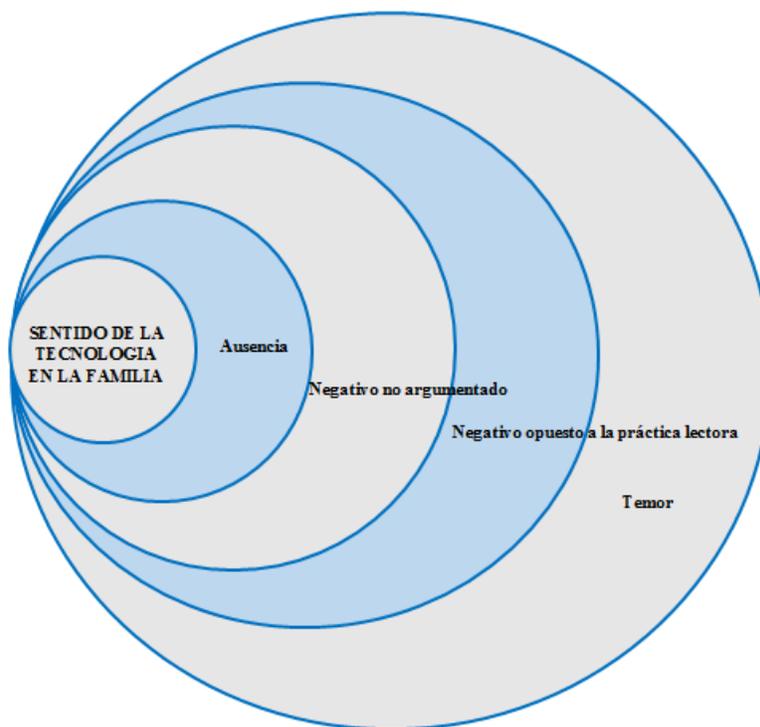
**Andrés Tabla:** listo, perfecto

**P6:** la excusa perfecta: “¡se le van a cuadrificar los ojos!” (risa)

**P5:** sí... ¡huy, si!

**P2:** sí, “vean, ya los tiene cuadraditos” (Extraído de grupo focal 2, CAF, 2015)

*Figura 32.* Proximidad semántica de códigos asociados a la categoría sentido de la tecnología en la familia



Construcción de los autores.

Igualmente, al interior de la familia se denota un temor hacia el daño que el uso de la tecnología pueda causar a la visión: “esto que es bueno, pero también dicen que es malo por lo que... daña la vista, también” (Extraído de grupo focal 3, CAF, 2015).

Por el contrario, los integrantes de los grupos focales consideran que el uso de las redes sociales y otros recursos de la red son una herramienta deseable para la promoción de la práctica lectora. Por esto manifiestan que “...son buenas porque, así como nos gusta el internet, nos gustará entonces la lectura, nos interesaríamos más en leer, ya no va a ser internet” (Extraído de grupo focal 2, CAF, 2015).

Así, el sentido de la tecnología ligado a la práctica lectora está mediado por actitudes diferentes como aceptación, desconfianza, temor y rechazo por parte de padres y familiares adultos, e igualmente, no existe consenso en cuanto a la práctica lectora, concebida como recreativa, opcional o ausente en el concepto de manejo de tiempo libre que tienen los estudiantes.

De esta manera, las relevancias aparecen como contradictorias, ya que, si por una parte al interior de la familia se denota temor hacia la tecnología y el cambio que esta implica, por otra parte, el acceso a internet y la libertad de los jóvenes en su uso, comparten niveles de importancia.

Por el contrario, cabe mencionar la relevancia manifestada por los participantes en cuanto al uso de la tecnología y de la red como herramientas de promoción de la práctica lectora.

También, es necesario mencionar que la opacidad se centra en el imaginario social alrededor de la práctica lectora, que no considera a esta como herramienta de disfrute en el tiempo libre.

Resumiendo, los imaginarios que los estudiantes de grado noveno del CAF construyen en torno a la práctica lectora se muestran mediados por los imaginarios de padres y maestros, dada la importancia que se asigna a la lectura. Se resalta que, aunque la lectura se reconoce como una práctica importante, los jóvenes no argumentan por qué.

Por otra parte, en lo concerniente a la escuela, los participantes piensan que, a pesar de considerarse aburrida, la práctica lectora es fundamental para el desarrollo de la comprensión, producción escrita y adquisición de conocimiento necesarios ligados a las nociones de “ser alguien en la vida”, es decir se relaciona con el progreso personal.

Igualmente, los jóvenes, a pesar de expresar sentido de pertenencia en el reconocimiento y aprecio por aspectos como la biblioteca, el proyecto de lectura, las clases de las diferentes

asignaturas y el área de Lengua Castellana, son críticos ante las falencias que perciben, como son el caso de la mala atención en la biblioteca o la discontinuidad del proyecto OLE.

Igualmente, los imaginarios de los educandos en torno a la práctica lectora involucran el conocimiento y la recreación como objetivos finales, ya que por una parte aceptan la práctica como parte fundamental de las clases vinculada al conocimiento. Así mismo reconocen la función poética y agradable de esta.

Por otra parte, los escolares conciben la promoción de la práctica lectora en un marco de silencio, actividad lúdica, trabajo en grupo y espacios diferentes al aula de clase, aunque dentro de los parámetros propios de la escuela, es decir, mediada por la autoridad y reglas que imponen los docentes.

Igualmente, la construcción de los imaginarios de los estudiantes está influida por la familia, que introduce al niño en el mundo de la lectura imponiendo la concepción de su importancia y “valor para el futuro”.

Es importante destacar dentro de estos imaginarios el sentido que se otorga a la tecnología, ya que, si bien es cierto que esta se concibe como una herramienta lúdica y social, también lo es que los participantes conciben su posible relación con la práctica lectora como deseable y llamativa. En efecto, existe una gran conciencia de la facilidad y rapidez que involucra el uso y manejo de la tecnología, aunque este no sea cotidiano al interior de las clases o la escuela.

A pesar de esto, en la familia la tensión entre instituido e instituyente crea espacios heterogéneos de acceso a internet, que no se interpreta como herramienta de utilidad para la práctica de la lectura o la actividad académica. Por el contrario, la tecnología, en especial internet se comprende como instrumento recreativo asociado a la pérdida de tiempo y en algunos casos

nocivo y opuesto a la práctica lectora. Finalmente, dentro del imaginario familiar y escolar abren un espacio para la promoción de la práctica lectora que, a pesar del rechazo, se reconoce como importante y recreativa.

### **Relación entre variables (cuestionarios) y categorías (grupos focales)**

Como se mencionó anteriormente, los métodos mixtos se conforman por la combinación al menos de un componente cualitativo y otro cuantitativo en un mismo estudio. La complejidad de los fenómenos y problemas que enfrentan las ciencias en el seno de la sociedad, hace que el uso de un enfoque único sea, en ocasiones, insuficiente.

Es por esto que los métodos mixtos ofrecen, entre otras ventajas, la complementación de los enfoques, una visión holística, la verificación de los datos obtenidos desde los diferentes métodos y la diversidad de puntos de vista para el abordaje de un problema (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

De esta manera, una vez realizado el análisis de los datos obtenidos desde cada una de las perspectivas (cuantitativa y cualitativa), como procedimiento analítico Hernández, Fernández y Baptista (2010) consideran la creación de una matriz que permita analizar en conjunto las inferencias y conclusiones obtenidas de manera independiente. Los mencionados autores manifiestan lo siguiente:

Las matrices son útiles para establecer vinculaciones entre categorías o temas (o ambos). Las categorías y/o temas se colocan como columnas (verticales) o como renglones o filas (horizontales). En cada celda el investigador documenta si las categorías o temas se vinculan o no; y puede hacer una versión donde explique cómo y por qué se vinculan o, al contrario, por qué no se asocian, y otra más donde se resuma el panorama: con la colocación de un signo “más” (+) si hay relación y un signo de “menos” cuando no existe relación. (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p. 465)

Por tanto, en desarrollo del tercer objetivo específico de la presente investigación, se procedió a crear una matriz de relación entre las variables, concernientes a las prácticas de lectura, y las

categorías relacionadas con los imaginarios sociales, con el fin de realizar el proceso de metainferencia, producto de ambos enfoques. Para el análisis se marcan los espacios de interrelación con el signo (+), y color, diferenciando las categorías con colores diferentes. La ausencia de relación se marca con (-) y sin color. Cabe anotar que las inferencias que permiten deducir la relación entre variables y categorías son resultado de un cuidadoso análisis de los datos cuantitativos y los cualitativos a la luz del marco teórico y el estado del arte. Del análisis se generan las inferencias y conclusiones que se anotan a continuación de la Figura 33.

Figura 33. Matriz de relación categorías-variables

		Matriz de relación entre variables (cuestionarios) y categorías (grupos focales)								
		Variables	Disposición	Fines	Frecuencia	Espacios	Accesibilidad	Materiales de lectura	Actividades	Mediadores
Categorías										
INSTITUIDO	EN LA ESCUELA	Proyecto LEO	+	+	+	-	-	-	+	-
		Biblioteca	-	-	-	-	+	-	-	-
		Aula	+	+	-	+	-	+	+	+
		Área de Lengua Castellana	+	+	+	-	+	+	+	+
	EN LA FAMILIA	Inicios de la lectura	+	+	+	+	+	+	+	+
		Promoción de la lectura	+	+	+	+	+	+	+	+
Sentido de la lectura		+	+	+	+	+	+	+	+	
INSTITUYENTE	EN LA ESCUELA	Tecnología	+	+	+	+	+	+	-	-
		Tendencia intereses de lectura	-	-	-	-	-	-	-	-
		Innovaciones estrategias promoción lectura	+	+	+	+	-	+	+	+
	EN LA FAMILIA	Tecnología	+	+	+	+	+	+	-	-
		Manejo del tiempo libre	-	-	+	+	+	-	-	-

Construcción de los autores

Como puede observarse, en la figura anterior (Figura 33) se han resaltado las asociaciones más significativas entre categorías y variables. Las relaciones emergentes vinculan, en primera medida, al proyecto OLE con la disposición, los fines, la frecuencia y las actividades de la práctica lectora de los participantes. Al parecer los significados asociados a la categoría referida al ‘proyecto OLE’ como elemento instituido en la escuela (discontinuidad, aburrimiento, desconocimiento, poca recordación, utilidad no argumentada, comprensión lectora) inciden en la

actitud que asumen los educandos al leer, en los objetivos de la práctica y en el sentido que le otorgan a la misma, ya que la lectura suscita algún grado de interés al estar vinculada mayormente a procesos de aprendizaje y académicos que son ‘interesantes’, ‘importantes’ e ‘indispensables’. No obstante, los resultados cuantitativos indican que la lectura es una actividad poco frecuente en sus vidas cotidianas y, generalmente, está subordinada a las exigencias escolares. Esta incoherencia puede explicarse por otros factores que se relacionan a continuación.

La biblioteca, por su parte, se relaciona con la accesibilidad a los textos mediante el préstamo de los mismos. Sin embargo, la poca concurrencia a la biblioteca puede ser causada por la ausencia de actividades de promoción de lectura y, en particular, por la subutilización a la cual está sometida. Otro factor determinante es “la mala atención” que, según los usuarios, es una constante.

Los imaginarios sociales construidos alrededor de la lectura están fuertemente ligados a la comprensión y el acceso al conocimiento. Esto se refuerza en el aula y el área de Lengua Castellana, puesto que en estos espacios los elementos que giran en torno a la lectura (fines, actividades, materiales y espacios) están en función de los procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje. Lo anterior afecta la práctica lectora de los educandos, siendo ésta, en algunos puntos, una reproducción exacta de la dinámica escolar. El análisis de los imaginarios instituidos demostró que la mayoría de los jóvenes relaciona la lectura con un fin evaluativo. Esto hace que una de las actividades más frecuentes a la hora de leer sea la memorización a través de una lectura lineal en condiciones semejantes a las del colegio (espacios cerrados y lectura en silencio). Entonces, se presenta concordancia entre las respuestas dadas en el grupo focal y los resultados cuantitativos que indagaban por los fines de la lectura. Cabe anotar que, de acuerdo a

los resultados obtenidos, se infiere que la diversidad textual presente en la asignatura de Lengua Castellana influye en los intereses de lectura de los educandos.

Es interesante, el sentido de pertenencia que se evidencia en la aceptación de los instituidos escolares, así como también el reconocimiento de la importancia de la práctica lectora, y la relevancia que se asigna a la práctica, aunque ésta se encuentre ligada, casi que exclusivamente, a la rutina escolar, según lo indican los resultados del cuestionario. Para los estudiantes la lectura es divertida, interesante e importante, no obstante, su cercano vínculo con la escuela hace que fuera de ella no se privilegie en el uso del tiempo libre.

Lo instituido al interior de la familia en relación con la lectura da cuenta de la misión socializante del grupo familiar y su rol en la formación de hábitos. En efecto, los significados construidos alrededor de la lectura en el núcleo familiar permean todos los elementos que conforman la práctica lectora, en especial, los fines, la frecuencia, la disposición y la accesibilidad. Es notable el papel protagonista de madres y otras figuras femeninas en la promoción de la lectura, situación que contrasta con la poca cantidad de libros que los participantes manifiestan poseer en sus hogares, aunque esto puede explicarse por las condiciones económicas, sociales y culturales de la población participante. A pesar de esto, el grupo familiar asigna a la práctica lectora valores positivos que refuerzan los instituidos en el colegio.

En cuanto a la relación entre lo instituyente y las prácticas de lectura, se encuentra que la tecnología es un elemento transformador que incide en la disposición, los fines, la frecuencia, los espacios, la accesibilidad y los materiales de lectura. Es interesante observar que los educandos prefieren leer textos como novelas, cuentos y noticias sobre textos que pueden considerarse más ligeros o fáciles de leer (ligados a la tecnología) como memes, o de fácil lectura como historietas

o caricaturas. Así pues, la tecnología dinamiza la transformación de los imaginarios en torno a la lectura, pero la práctica no da cuenta totalmente (aún) de ello.

Un segundo elemento instituyente, las nuevas tendencias en los intereses de los jóvenes hacia la práctica lectora, es en definitiva ajeno a las variables determinadas. En efecto, los estudiantes del CAF son indiferentes a tendencias de moda en la sociedad, así como también la práctica lectora no es tema de conversación por lo que es difícil que se identifique una corriente al interior del colegio.

En cuanto a las innovaciones en las estrategias de promoción de lectura, se conectan con disposición, fines, frecuencia, espacios, materiales de lectura, actividades y mediadores. En efecto, los datos obtenidos del análisis de los grupos focales confirman la relevancia de las innovaciones y su peso ante las variables mencionadas, así como también la responsabilidad que recae sobre la escuela por las expectativas de los estudiantes ante innovaciones, búsqueda de estrategias y espacios y autoridad académica. En otras palabras, los estudiantes perciben que existen esfuerzos aislados y discontinuos para desarrollar innovación pedagógica, asimismo, manifiestan la necesidad de generalizar y prologar tipo de prácticas.

Finalmente, entre los instituyentes al interior de la familia, se contempla, en primer lugar, la categoría 'tecnología', que se relaciona con las variables: disposición, fines, frecuencia, espacios, accesibilidad y materiales de lectura. Se identifica una tensión entre lo instituido y lo instituyente. En efecto, si por una parte un alto porcentaje de estudiantes manifiesta tener acceso a internet en sus hogares, esta situación choca con el sentido negativo u opuesto a la lectura y el temor hacia la tecnología que se evidencia en el grupo familiar en un proceso que se puede asociar a la resistencia al cambio. Según lo reportado por los jóvenes, los padres de familia consideran que la

tecnología es improductiva y la asocian al ocio. También, se evidencia que al interior de la familia no son claros los usos de la tecnología y la información en los ámbitos de la salud, educativo, laboral, económico y cultural (Ministerio de Cultura, 2009). Por tal motivo, se podría hablar de la ausencia o poco desarrollo del alfabetismo informacional (ALFIN). Este concepto, según Campbell (citado en Ministerio de Cultura, 2009), relaciona los siguientes elementos:

1. Reconocimiento de las necesidades de información
2. Localización y evaluación de la calidad de la información
3. Almacenamiento y recuperación de la información
4. Uso eficaz y ético de la información
5. Aplicación de la información para la creación y comunicación del conocimiento

Ante la ausencia de esas habilidades se generan miedos o resistencia por parte de los padres que dificultan que los jóvenes accedan a la información y hagan buen uso de la misma. Es preciso señalar que en la institución educativa participante en el presente estudio tampoco se llevan a cabo esos procesos, principalmente por la carencia de recursos y espacios alrededor de la inclusión de la tecnología.

Para concluir, el análisis cualitativo permitió confirmar y ampliar los datos obtenidos por el proceso cuantitativo, evidenciando una directa relación entre los imaginarios y la práctica lectora de los participantes. En este sentido, el acto de leer, si bien posee una configuración propia (colectiva), es susceptible de transformaciones a partir de la re-construcción de los sentidos que se asignan al interior de la familia y la escuela en torno a la práctica lectora.

### **Intervención**

Como pudo observarse, el análisis de datos reveló la incidencia de los imaginarios sociales de los jóvenes en sus prácticas de lectura. Además, se comprendió la naturaleza de esos imaginarios configurados a partir de experiencias en los primeros años de vida en la familia y la acción de la escuela. Por tanto, atender la complejidad de ese hallazgo desde una intervención pedagógica desborda el alcance del presente estudio. Sin embargo, es posible reconocer esos hallazgos como punto de partida para la reflexión pedagógica de los docentes del área de Lengua Castellana en el Colegio Agustín Fernández y propiciar, desde la Investigación- Acción un proceso participativo para la búsqueda de alternativas de solución. A continuación, se describe cada uno de los componentes del plan que se trazó para dar respuesta a la problemática detectada en el análisis de datos.

#### **Objetivos de la intervención**

Generar un espacio de reflexión con los docentes del Colegio Agustín Fernández acerca de la incidencia de los imaginarios sociales de los estudiantes del grado 9º en torno a la lectura y sus prácticas relacionadas con la misma.

Reflexionar pedagógicamente acerca de las estrategias pedagógicas del desarrollo curricular del área de Lengua Castellana en la Institución a partir de los resultados de los grupos focales y las encuestas.

Formular recomendaciones para el mejoramiento del desarrollo curricular del área de Lengua Castellana, específicamente con respecto a las competencias previstas para los estudiantes de grado 9º en el componente de lectura.

## **Metodología de trabajo**

### **Diagnóstico.**

El diagnóstico que dio pie a la formulación del plan de acción se encuentra ampliamente desarrollado en el análisis de datos que precede este apartado. Se encontró que existe incidencia entre los imaginarios que los estudiantes de grado 9º han construido acerca de la lectura y sus prácticas de lectura. Los imaginarios instituidos se han construido a partir de la experiencia de acercamiento a la lectura que se promovió en la familia o incluso de la ausencia de esa promoción. También se encuentra que las políticas y prácticas pedagógicas de los docentes y el personal de la biblioteca han influido en la construcción de los imaginarios y por tanto en las prácticas de lectura. Dada la profundidad de ese análisis se remite al lector a ese apartado que constituye en sí mismo el diagnóstico del plan de acción (Cfr. Análisis de datos).

### **Plan de acción.**

El diagnóstico evidenciado en el análisis de datos presenta una profunda complejidad en tanto evidencia que la configuración de los imaginarios sociales que los estudiantes han construido en torno a la lectura se dio por la experiencia al interior de la familia y en su recorrido escolar.

Por otra parte, el análisis presentado en la matriz de relación de categorías y variables (figura 33) muestra la fuerte incidencia de esos imaginarios en las prácticas de lectura de los estudiantes. Por lo anterior, asumir que una intervención pedagógica resolvería la cuestión no sería realista porque se requeriría un proceso mínimo de dos años para abordar la complejidad de todos los factores y de todos los actores involucrados en la configuración de los imaginarios. Sin embargo, es posible impulsar una transformación de las prácticas pedagógicas y de otros aspectos institucionales que, como se evidenció en el análisis de datos, influyeron en la construcción de imaginarios y pueden llegar a incidir en su transformación.

Entonces, es importante señalar que el proceso de intervención consistió en impulsar la reflexión pedagógica institucional mediante la socialización del análisis de datos con los docentes del área de Lengua Castellana del Colegio Agustín Fernández, así como en convocar su participación para generar estrategias pedagógicas innovadoras que respondan a la necesidad detectada, para aportar al desarrollo de competencias previstas para el grado 9º en relación con la lectura. El proceso de intervención tuvo tres etapas:

- ✓ Socialización de los resultados de los grupos focales y las encuestas. El equipo investigador presentó a los docentes del área los resultados (análisis de datos) obtenidos en el presente estudio. En cuanto a la socialización de los resultados de la indagación se realizó en las instalaciones del CAF, durante la jornada de la tarde con la participación de los 6 integrantes de la misma, durante el espacio de reunión de área. Se contó con recurso de video-beam y computador. La exposición al igual que la realización de los grupos focales, fue realizada por el investigador Andrés Tabla, con el objetivo de evitar sesgos y lograr objetividad por parte del grupo de docentes, debido a que la investigadora Yolanda Pérez es miembro del grupo del área de Humanidades y Lengua Castellana. De esta manera, se contó con la participación de cinco profesoras y un docente temporal que reemplaza a la sexta integrante del área.

*Figura 34.* Socialización de resultados con el área de humanidades



Fuente: Registro fotográfico de los autores

El investigador Andrés Tabla socializó en primer lugar los resultados cuantitativos exponiendo los datos mediante una presentación de diapositivas elaboradas para tal fin, que incluían las tablas y análisis mencionados en párrafos anteriores.

Posteriormente, el investigador expuso los resultados del análisis cualitativo y las conclusiones que resultaron de la triangulación de ambos procesos.

*Figura 35.* Socialización de resultados con el área de humanidades



Fuente: registro fotográfico de los autores

- ✓ Recolección de propuestas de innovación pedagógica emanadas de los docentes de la institución. Al finalizar la exposición se solicitó a los docentes las ideas que se suscitaron con relación a la animación a la lectura en la escuela a partir de los hallazgos que arrojó la aplicación de los instrumentos. Al respecto los educadores respondieron mencionando experiencias exitosas de bibliotecólogos de las otras sedes del colegio, o de otros colegios, observadas en el pasado. Además, reiteraron las quejas acerca del servicio de biblioteca. “Aquí la biblioteca siempre está cerrada” “Y con ese genio de María [la encargada de la biblioteca] y es que los chicos tienen que coger el libro, sentirlo, así hice

con los míos, mis hijos tenían sus libros, los cogían, los manipulaban, pero aquí María no permite ni que los miren” (Extractado de reunión con docentes del área de Humanidades y Lengua Castellana, CAF, 2016). Igualmente, expresaron su descontento respecto a la planta física como elemento que afecta la disposición de la comunidad hacia las actividades académicas. Reportaron también algunas experiencias pedagógicas que dan cuenta de sus esfuerzos por responder a los intereses de los jóvenes. Sin embargo, los docentes del área consideran que existen otros factores asociados a la disposición de los jóvenes hacia las actividades tales como la falta de interés de los estudiantes hacia la práctica lectora y el estudio y la situación de analfabetismo de los adultos (padres y madres) así como su ausencia en el desarrollo del proyecto educativo institucional e incluso al interior de la familia. Como consecuencia de la reflexión pedagógica realizada con el acompañamiento del equipo investigador, en la revisión de actas de reunión del área, emergen los primeros impactos del proyecto, ya que en el plan de acción para el año 2016 se incluyen los siguientes objetivos:

- ✓ Fortalecer las prácticas pedagógicas para la adquisición de hábitos de práctica lectora en los estudiantes de todos los ciclos de la institución. Para ello se diseña el proyecto de animación a la lectura y también, el proyecto OLE (ver anexo 3).
- ✓ Involucrar a los todos los docentes de la institución para promover desde los primeros grados, experiencias que conduzcan a la comprensión de las funciones y usos de los textos en situaciones sociales.
- ✓ Involucrar, en la medida de lo posible, tecnologías y recursos digitales en su ejercicio pedagógico. En efecto, durante la semana de desarrollo institucional, que se llevó a cabo en enero de 2016, ya que se había decidido para este año realizar el proyecto de OLE con el uso de 24 tabletas que llegaron al colegio, y se solicitó al menos otra aula especializada

para ser utilizada por los integrantes del área, esto para evitar la sub-utilización de la biblioteca.

- ✓ Implementar estrategias de animación a la lectura por parte de una docente del área de Humanidades y Lengua Castellana, quien realizará sesiones de lectura de cuentos animados disponibles en internet, escucha de audiolibros y otras actividades que involucren la práctica lectora con los REDA (Recursos Educativos Digitales Abiertos). Esta actividad se plantea para los días viernes en la biblioteca durante la hora del descanso mientras las demás integrantes del área se ocupan del acompañamiento respectivo en los patios y pasillos. (anexo 4).
- ✓ Promover estrategias para la elaboración del periódico escolar en formato digital utilizando los recursos gratuitos de la red, y se planea su proyección en la celebración del día del idioma, a realizarse en el auditorio de Servitá, ubicado en la localidad de Usaquén (Bogotá) a la cual pertenece el Colegio (anexo 5). El área de Humanidades y Lengua Castellana solicitó al docente de Tecnología y sistemas la puesta en marcha del aula virtual del colegio, que se encontraba deshabilitada por falta de interés del profesorado. ([www.cafvirtual.milaulas.com](http://www.cafvirtual.milaulas.com)).
- ✓ Elaborar material para dicha plataforma de manera paralela al ingreso de los nombres de los estudiantes que debe hacer el docente de sistemas.
- ✓ Realizar concurso de ortografía y de expresiones urbanas (caricatura, graffiti, cómic) que involucren la preocupación por el buen uso de la lengua y la expresión por medio de otros sistemas simbólicos asociados otras formas de lectura (anexos 6 y 7).
- ✓ Diseñar la actividad “Círculo de cuentos” en la que grupos de 3- 4 educandos, realizan la rotación por cuatro estaciones en las que se encuentran cuatro diferentes cuentos impresos, disponibles en el REDA Cuentos para dormir. Cada grupo tiene como misión

encontrar la enseñanza de cada cuento. El objetivo de esta actividad es involucrar la motricidad, haciendo de la práctica lectora una actividad dinámica para promover aprendizajes kinestésicos que involucren el uso de los dos hemisferios del cerebro al combinar lectura y movimiento. El pilotaje de la actividad se realizó con los grados 601,602, 603, 604 durante la primera semana del mes de marzo con resultados positivos en cuanto a la experiencia motriz y sensorial de los educandos respecto a la práctica lectora y regulares en cuanto a la comprensión de las historias.

- ✓ Elaboración de las orientaciones curriculares para el fortalecimiento de las prácticas lectoras: A partir de la reflexión acerca del proceso investigativo adelantado al interior de la institución, se entrega al Colegio Agustín Fernández, una propuesta de orientaciones curriculares que corresponden a las competencias lectoras esperadas para el grado 9° (a partir de las Pruebas Saber 9) y a los elementos teóricos que sustentan el proyecto. Esta construcción amerita un apartado propio que se encuentra a continuación.
- ✓ Planteamiento de un proyecto que busque la integración de la familia en torno a la práctica lectora. Teniendo en cuenta que algunos padres no saben leer ni escribir, los chicos deberán llevar a casa un texto que será compartido con sus padres, para realizar luego realizar una pequeña actividad juntos. Sumado a lo anterior, es igualmente importante posicionar a la familia como eje orientador del manejo del tiempo libre. Para esto, es indispensable crear espacios que permitan resignificar la lectura y el papel de las TIC al interior de la familia, con el fin de re-construir prácticas lectoras que promuevan el goce y el acceso a la cultura.

### **Propuesta pedagógica: orientaciones curriculares para el fortalecimiento de las prácticas lectoras en el Colegio Agustín Fernández**

Teniendo en cuenta los objetivos formalizados en el plan de acción, se propone a continuación una serie de orientaciones generales que buscan guiar la manera como se pueden desarrollar las estrategias en el marco del fortalecimiento de las prácticas lectoras en el Colegio Agustín Fernández. Estas orientaciones surgen a partir del análisis independiente y en conjunto de los datos relacionados con los imaginarios y prácticas de los educandos alrededor de la lectura.

### **Rediseño, apropiación y ejecución permanente del proyecto OLE**

Es necesario que se articulen esfuerzos administrativos y docentes en relación con el rediseño, apropiación y ejecución permanente del proyecto de Oralidad, Lectura y Escritura en la institución educativa. Las actividades que se plateen, más que en cantidad, deberán ser significativas en la medida que logren involucrar a los educandos en el acto de “leer con sentido” y con múltiples fines.

Se propone, además, que la coordinación del proyecto esté a cargo de los docentes de Lengua Castellana y Humanidades, quienes deberán dialogar permanentemente con los docentes de otras áreas, con los estudiantes y con la persona encargada de la biblioteca, respecto a su percepción en relación con las actividades del proyecto. De la misma manera, se recomienda que los docentes hagan parte activa de la Red Distrital de Maestros y Maestras OLE a fin de construir y compartir experiencias pedagógicas que beneficien las prácticas de lectura de los estudiantes.

Las actividades que se diseñen deberán tener como ejes la biblioteca y las tecnologías de la información y la comunicación. La biblioteca será el escenario donde se conjuguen las diversas acciones de promoción a la lectura como animación, concursos, exposiciones, etc., al mismo tiempo que devendrá en el centro de recursos físicos y digitales promocionados a través de variadas estrategias. Del mismo modo, se sugiere implementar recursos tecnológicos como

dispositivos electrónicos y plataformas que faciliten el acceso a la información y fomenten formas de interacción textual más cercanas a los educandos.

### **La biblioteca: escenario de promoción de la práctica lectora**

La biblioteca debe resignificarse a través de acciones que le devuelvan la importancia, no solo como espacio donde se encuentran disponibles numerosos y diversos materiales de lectura, sino también como escenario donde se promueven y llevan a cabo todo tipo de actividades en relación con la lectura.

En este sentido, la biblioteca debe ser el lugar en el que permanentemente, en articulación con el proyecto OLE, se realicen actividades de comprensión, análisis, interpretación, socialización, discusión y producción de textos orales y escritos y demás expresiones artísticas que permitan a los educandos pensar críticamente los objetos, fenómenos y acontecimientos en el universo.

El buen funcionamiento de la biblioteca dependerá de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa: estudiantes, docentes, administrativos e, incluso, padres de familia. Por tal razón, se deben definir los roles y las formas de participación que le darán sentido a la biblioteca durante todo el año escolar: los libros sólo cobran vida cuando alguien los abre y dialoga con ellos.

### **Las TIC como herramientas de la sociedad del conocimiento**

Sin duda, las tecnologías de la información y la comunicación atraviesan los diferentes fenómenos socioculturales. La práctica de lectura no es ajena a esta situación. Por esta razón, dispositivos electrónicos y plataformas virtuales se convierten en herramientas, que además de facilitar el acceso a la información, plantean otras formas de interacción con los textos y posibilitan procesos de comprensión colectivos que benefician la práctica lectora.

Frente a la implementación de las TIC en los procesos de lectura, se sugiere, en primer lugar, que los dispositivos electrónicos como tabletas contengan dentro de su espacio interno de almacenamiento un repositorio importante de recursos digitales como textos y ejecutables en diferentes formatos ajustados a los diferentes ciclos que atiende la institución. Es de anotar que la conexión a internet no deberá ser una condición para que los recursos funcionen correctamente.

En segundo lugar, las plataformas virtuales que se desarrollen deberán garantizar su acceso remoto, al igual que, contenidos pertinentes (textos, juegos, foros, actividades, etc.) que funcionen de tiempo completo. La mayoría de estudiantes posee una conexión a internet en sus hogares, lo que permitiría su ingreso a las aulas virtuales mediante un usuario y una contraseña. La actualización y mantenimiento de la plataforma virtual deberán ser permanentes, lo que requerirá un trabajo articulado por parte de docentes y administrativos.

Por último, pero no menos relevante, está la necesidad de sensibilizar y capacitar a los estudiantes, docentes, administrativos y padres de familia con respecto a la utilidad y funcionamiento de las TIC en el contexto escolar, económico y cultural. Es indispensable que la comunidad educativa ponga en función de sus intereses la tecnología, haciendo buen uso de ésta mediante habilidades que se encierran en lo que se denomina “alfabetismo informacional”.

### **Orientación del manejo de tiempo libre hacia la práctica lectora**

Indudablemente, la escuela puede proyectar su trabajo hacia el adecuado uso del tiempo libre por medio de estrategias que orienten al estudiante hacia el adecuado manejo de este, y también creando centros de interés asociados a la práctica lectora que funcionen en el horario de la jornada completa.

### **Seguimiento y evaluación**

En concordancia con la dimensión de esta propuesta y la necesidad de evaluar sus impactos en el aprendizaje de los estudiantes a lo largo del tiempo, se recomienda realizar seguimiento a los resultados de las Pruebas Saber 9 y los desempeños académicos asociados a los componentes de lectura alcanzados por los niños, niñas y jóvenes desde 6° hasta 11°. Es necesario señalar que más allá de los puntajes lo que se pretende identificar y mejorar de manera sistemática es el nivel de las competencias lectoras, para lo cual se espera superar la visión eficientista de la educación medida con evaluaciones terminales del proceso. Esto implica analizar los resultados para replantear acciones pedagógicas, incluir estrategias lúdicas de promoción a la lectura, reformular el papel de la biblioteca y otros aspectos que han sido ampliamente abordados a lo largo del proyecto y que también serán objeto de seguimiento y evaluación.

Como docente de la institución, una de las investigadoras pretende contribuir al seguimiento de la implementación de la propuesta, ya que, como se explicó anteriormente, dada la complejidad de intervenir los imaginarios sociales, su transformación se dará a lo largo del tiempo a través del fortalecimiento de los elementos instituyentes que resignifiquen el sentido que los jóvenes asignan a la lectura. De acuerdo con la teoría y con los hallazgos presentados en el análisis de datos, esa reconfiguración de imaginarios, que se espera surja con el tiempo, transformará positivamente su práctica de lectura.

Es importante anotar que uno de los principales seguimientos está referido a la renovación de la práctica pedagógica de los docentes del área de Lengua Castellana y de otras áreas en la institución. Esta renovación pedagógica puede darse como consecuencia de la comprensión de los imaginarios de los jóvenes acerca de la lectura. Aunque no es un indicador fácil de medir, si es posible afirmar que la reflexión pedagógica pretende tomar como punto de partida la voz de los jóvenes y no solo los componentes cuantitativos de la evaluación interna o externa.

### **Conclusiones y Discusión de los Resultados**

Son numerosas las conclusiones que dejan los hallazgos de esta investigación en relación con los imaginarios y prácticas sociales de los jóvenes en torno a la lectura. Los resultados revalidan la literatura existente y coinciden en algunos puntos con los hallazgos de investigaciones anteriores sobre el tema (Colciencias, 2013; Peronard, 2007; Ortiz, 2009).

El objetivo general del proyecto fue analizar la incidencia de los imaginarios de los estudiantes del Colegio Agustín Fernández en sus prácticas lectoras. Para tal efecto se aplicó una matriz de relación entre las categorías referidas a los imaginarios sociales de los jóvenes acerca de la lectura (evaluadas en los grupos focales) y las variables referidas a la descripción estadística de las prácticas de lectura (medidas a través de un cuestionario). La aplicación de los instrumentos y el correspondiente análisis de resultados permitieron establecer la manera en que los imaginarios sociales de los jóvenes influyen en sus prácticas de lectura.

Como se evidenció en el análisis de la relación entre variables y categorías, las prácticas lectoras de los jóvenes reflejan los sentidos que los educandos han construido en torno a la lectura. En otras palabras, los significados socialmente construidos dan sustento a las acciones, que no dejan de ser colectivas y comunes como lo demuestra el análisis de las prácticas de lectura. Esto ilustra lo que afirma Pintos con respecto a los imaginarios: “son una manera compartida por grupos de personas de representarse mentalmente el espacio y el tiempo” (citado en Baena, 2000, p. 9). Asimismo, se revalidan los hallazgos de estudios realizados por Bocanegra (2008), quien afirma que los imaginarios importan por su misma invisibilidad y por la carga de sentido que determina las acciones de las personas. La autora señala que es precisamente en ese aspecto que radica la importancia de explorar los imaginarios. En consecuencia, uno de los aportes más significativos del presente estudio es la caracterización de los imaginarios de los

jóvenes con respecto a la lectura mediante un camino riguroso y sistemático que permitió tomar distancia de las creencias que los educadores pueden tener acerca de las motivaciones e imaginarios de los estudiantes.

Los elementos que caracterizan las prácticas lectoras de los estudiantes del Colegio Agustín Fernández reafirman lo que se ha instituido en la escuela y en la familia con respecto a la lectura. Este hallazgo guarda relación con la interpretación que Cassian et al (2006) realizan de la obra de Maffesoli, según la cual las relaciones entre discursos y prácticas sociales que interactúan con las individualidades construyen el imaginario. Así, los espacios que los estudiantes eligen para leer, los fines que incitan su lectura, las actividades que desarrollan cuando leen, la frecuencia con la que leen y los materiales de lectura que escogen son, en algunos puntos, una reproducción exacta de lo que se ha promovido, o dejado de promover, en las dos estructuras sociales (familia y escuela), configurando así, el modo de lo instituido dado por la estabilización relativa de un conjunto de instituciones. En el mismo sentido Fressard (2006) señala que la fuerza de lo instituido es dominante en la configuración de los imaginarios sociales y por ende en las prácticas.

Conocer y comprender las prácticas y los imaginarios de los estudiantes alrededor de la lectura es determinante para reflexionar y transformar las intervenciones pedagógicas al respecto, ya que como afirma Pintos en Aliaga, Basulto y Cabrera (2010) los imaginarios cumplen con la función de proporcionar explicaciones globales a fenómenos fragmentarios. De esta manera, se constituyó la experiencia de socialización de los resultados con los docentes de humanidades del CAF, quienes re-definieron el plan de acción en relación con el desarrollo de las competencias de oralidad, lectura y escritura.

Por otra parte, el primer objetivo específico consistió en caracterizar las prácticas de lectura de los estudiantes del Colegio Agustín Fernández. Al respecto conviene destacar que los fines de la lectura están fuertemente ligados con actividades de control y evaluación escolar como se reveló en el Análisis de Datos y como se presentó en el estudio realizado por Colciencias y 17 universidades en 2013. En contraste con la misma investigación, la cual afirma que los estudiantes prefieren los textos impresos sobre los digitales, el presente estudio identificó que los jóvenes del Colegio Agustín Fernández no privilegian un soporte de lectura, pero sí asignan una gran importancia a internet como medio de acceso a la información. Este hallazgo confirma que los imaginarios sociales hacen directa referencia a la realidad que cada sistema social construye. (Pintos en Cegarra, 2012).

Se destaca la contradicción existente entre el valor que otorgan los educandos a la lectura y la frecuencia con la que leen. Los jóvenes consideran, en su gran mayoría, que la lectura es una actividad interesante, importante, divertida e indispensable, no obstante el tiempo que destinan para practicarla es poco. Lo anterior puede ser atribuido a las desigualdades socioeconómicas que inciden en el acceso a los libros (y materiales de lectura) y a la edad en la que se inicia a leer, tal como lo señalan Villalpando (2014) y Pérez (2006). Esto se suma a todos los factores contextuales que hacen de la lectura parte y producto de la cultura en que se desarrolla y utiliza (González, 2011).

La mayor convergencia de la presente investigación se presenta en relación con el estudio realizado por Ortiz (2009) en la ciudad de Ibagué, Colombia, con el fin de describir y analizar las representaciones y prácticas de lectura y escritura en un grupo de estudiantes. Al igual que en el estudio de Ortiz, los hallazgos de la aplicación de instrumentos con los estudiantes de grado 9° del Colegio Agustín Fernández demuestran que las prácticas de lectura están limitadas a fines

académicos. Así mismo, los estudiantes participantes reconocen que los medios virtuales o electrónicos facilitan el acceso a la información, lo cual corrobora resultados de la investigación de Ortiz (2009). Precisamente por eso es necesario promover acciones pedagógicas que permitan que los jóvenes comprendan que los objetivos de la lectura abarcan mucho más que lo meramente académico.

Otro estudio importante relacionado con las prácticas de lectura de los estudiantes universitarios fue financiado por el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias) y desarrollado por un grupo de 17 universidades colombianas en 2013. (De Castro & Niño, 2014) Los hallazgos de esta investigación fueron numerosos y abarcaron múltiples aspectos vinculados a la lectura y la escritura en el nivel superior: la voz de los actores, la didáctica de la lengua, las prácticas y los fines de la lectura y la escritura, las políticas institucionales, entre otros. Para ilustrar, se encontró que los textos más leídos y escritos por los universitarios se asocian al control y a la evaluación de aprendizajes específicos, a saber, informes, ensayos, apuntes de clase y resúmenes. Este resultado del estudio de los autores De Castro y Niño (2014) converge con los hallazgos de la presente investigación en torno a la asociación que hacen los educandos entre práctica lectora y actividad académica.

Por supuesto, uno de los principales hallazgos es la importancia de la familia y la escuela en la conformación de las prácticas de lectura, ya que si los niños y niñas no viven situaciones de promoción de lectura en la familia, será menos probable que incorporen esa práctica como parte de su cultura. Igualmente, si el acercamiento formal a la lectura en la escuela se dio como actividad académica centrada en la apropiación del código lingüístico, es más complejo acercarlos posteriormente a la lectura significativa. Así lo demuestra la relación entre imaginarios y prácticas lectoras en los estudiantes del Colegio Agustín Fernández. Nótese la concordancia de

este resultado con los hallazgos de Pérez y Roa (2010) quienes también señalan la necesidad de incentivar desde los primeros años experiencias que conduzcan a la comprensión de las funciones y usos de los textos en situaciones sociales.

Una convergencia del presente estudio, se da en relación con los planteamientos de Chartier (1994) y Bourdieu (citado en Silva, 2003) quienes resaltan el origen social de las prácticas de lectura. Es decir, el contexto familiar e institucional cobra gran relevancia en la configuración de las prácticas de lectura y por supuesto en los imaginarios relacionados con ellas.

Así mismo, Cassany (2009) Ferreiro (2001) y Di Stefano y Pereira (1997) reafirman en sus hallazgos la importancia de la dimensión sociocultural del aprendizaje de la lectura y la escritura. Reiteran los autores y lo ratifica el presente estudio, que cada vez es más evidente que la dimensión lingüística y la psicolingüística en el aprendizaje de la lectura se definen a partir de la dimensión sociocultural. En esa misma línea, Rojo (2000) conceptualiza la lectura como una actividad situada “sujeta a relaciones entre los componentes del contexto en que tiene lugar y el lector” (p. 33). En el caso de los jóvenes del grado 9º del Colegio Agustín Fernández, es evidente que las prácticas de lectura que han definido su contexto cultural y social en la familia y en el colegio, determinan sus imaginarios y sus acciones. Las implicaciones de este hallazgo son notables, en tanto señalan la imperiosa necesidad de fortalecer la formación de los maestros de educación inicial y la de los padres de familia desde los primeros años de vida, en relación con sus concepciones de lectura.

El tema de la lectura crítica tan mencionado como preocupación de la educación media y superior debe ser objeto de análisis de los órganos de la sociedad civil y del gobierno en relación con el acercamiento que promueve la familia a la lectura en los primeros años de vida. Así

mismo, debe ser objeto de reflexión de la escuela, puesto que en relación con los planteamientos de Guzmán (2010) y Lerner (1997) hacer de la práctica lectora una actividad verdaderamente social implica considerar la relación del texto con el contexto referido a las experiencias del niño lector. Al respecto, es necesario recordar que, la alfabetización va más allá de la adquisición y manejo de códigos y que estos son muy variados (UNESCO citado en MEN, 2011), y que la práctica lectora involucra no solamente la vida académica sino también la experiencia personal del lector y la dimensión lúdica de la lectura (MEN, 2011).

En cuanto al segundo objetivo específico que consistió en caracterizar los imaginarios sociales de los estudiantes con respecto a la lectura, el análisis de proximidad semántica deja entrever que existe una serie de significados asociados a los instituidos e instituyentes que componen, de acuerdo con Pintos (2000), los lentes o anteojos que, sin ser percibidos, pre-configuran el acto de visión. A la luz del mecanismo de relevancia - opacidad, los hallazgos dan cuenta de códigos relacionados con los sentidos que asignan los educandos a la lectura en diferentes niveles o capas, unos más cercanos y otros más lejanos al núcleo del imaginario. Así pues, no es coincidencia encontrar, por ejemplo, que los códigos con los cuales se asocia al Proyecto OLE sean en su orden: discontinuidad, aburrimiento, enfoque lúdico, desconocimiento, poca recordación, utilidad no argumentada, comprensión de lectura, utilidad como fuente de conocimiento, utilidad para la comprensión y producción, y reconocimiento. Los sentidos ligados a los instituidos e instituyentes y las prácticas sociales son los ejes que configuran los imaginarios alrededor de la lectura, generando valores, gustos, apreciaciones, ideales y conductas en torno a ella (Cassian et. al, 2006).

Un hallazgo central del presente estudio es que los imaginarios se configuran a partir de la práctica y a su vez la permean continuamente. Por tanto, se deduce que la intervención de la

práctica puede influir en la reconfiguración de los mismos imaginarios. Esto corresponde a la tendencia construccionista de la teoría de los imaginarios sociales (Murcia, 2008), pues se ratifica que el sentido colectivo asignado a una realidad es el producto de una experiencia, lo cual conlleva a la permanente deconstrucción y construcción de elementos instituyentes que reconfiguran dichos imaginarios.

Uno de los aportes de la investigación es, sin duda, el reconocimiento de las voces de los actores centrales de la educación: los estudiantes. El conocimiento y la comprensión de sus imaginarios, que de acuerdo con Pintos (citado en Cegarra 2012) los imaginarios sociales permiten percibir, explicar e intervenir en la realidad que construye cada sistema social. Esta premisa es fundamental para el diseño de estrategias pedagógicas que logren dar sentido a las actividades planteadas en el desarrollo del currículo.

El estudio de los imaginarios permite aproximarse a los modos de significación social alrededor de un fenómeno, permitiendo visibilizar lo invisible, lo que sustenta las acciones colectivas. En este sentido: “Los imaginarios sociales se constituyen en escenarios de representación colectiva de la realidad, a partir de ellos se construyen los discursos, las acciones y las relaciones entre las personas” (Rubiano, Bohórquez & Chavarría, 2015, p. 9). Identificar los códigos de relevancia - opacidad en el marco de lo instituido y lo instituyente es de gran utilidad si se pretende transformar las prácticas sociales, y en este caso, las prácticas pedagógicas. Las realidades se transforman sólo a partir de la comprensión socio-histórica de los fenómenos; el estudio de los imaginarios es una gran alternativa para lograrlo. Esta conclusión converge con los resultados de una reciente investigación sobre imaginarios sociales en educación inicial. Al respecto las autoras manifiestan que:

[...] la importancia de los hallazgos supera ampliamente el valor que ofrece la caracterización de los imaginarios sociales de padres familia de manera rigurosa y sistemática. Probablemente el mayor aporte del estudio consiste en la revelación de la naturaleza de dichos imaginarios, ya que al relacionar los datos de los grupos focales y de las observaciones se pudo detectar la relevancia que cobran los escenarios y las oportunidades de vinculación que ofrece la institución educativa en la configuración de los imaginarios instituidos e instituyentes. (Rubiano, Bohórquez & Chavarría, 2015, p. 185)

De lo anterior, se desprende otra conclusión relacionada con las implicaciones prácticas del estudio de imaginarios sociales en instituciones educativas. Es decir, más allá de la caracterización de imaginarios emerge la comprensión acerca de su naturaleza y de la manera en la cual se configuraron por la experiencia vital de los participantes. Así quedó demostrado en los hallazgos relacionados con el tercer objetivo que consistió en comprender la relación entre los imaginarios sociales y las prácticas de los estudiantes con respecto a la lectura, demostrando una clara incidencia cíclica entre los imaginarios y las prácticas de lectura. Es decir, la manera en que los jóvenes participantes significan el sentido de la lectura influye en la frecuencia y preferencias de lectura. Pero a su vez las prácticas de lectura promovidas en la escuela y en la familia influyen en los imaginarios.

El cuarto objetivo específico consistió en desarrollar una propuesta pedagógica que favorezca las prácticas de lectura a partir de la comprensión de los imaginarios de los estudiantes del Colegio Agustín Fernández. En tal sentido, el presente estudio expone dos novedades: la primera, un abordaje mixto que permite relacionar los imaginarios sociales de los jóvenes acerca de la lectura y la descripción estadística de sus prácticas lectoras; la segunda novedad consiste en el

alcance, ya que usualmente los estudios de los imaginarios son exploratorios o descriptivos, mientras que esta investigación tuvo un alcance propositivo e interventivo, pues en la práctica se llegó a el planteamiento de una propuesta, que ha iniciado su implementación.

El proceso de intervención que se desarrolló a través de un diseño Investigación- Acción develó la importancia de hacer partícipes a los actores del diseño y ejecución de las propuestas de mejoramiento. De otro modo, serían los investigadores los que diseñaran y aplicaran la intervención, pero sin el compromiso y participación de los actores sería más compleja la apropiación de la propuesta.

Por supuesto, el reto del alcance interventivo en un estudio de imaginarios sociales es complejo, ya que como lo revelaron los resultados, la familia y la escuela son instituciones sociales que contribuyen a la configuración dichos imaginarios sociales de los jóvenes desde sus primeros años de vida, por lo cual se espera que estos hallazgos constituyan un punto de partida para una reflexión crítica que conduzca a un abordaje multisectorial de la promoción de la lectura. Lo anterior evidencia la urgencia de diseñar estrategias que generen un diálogo familia-escuela en lo que respecta a las prácticas de lectura. Es decir, no se trata de informarle a los padres de familia cuales libros deben leer para que los provean, se trata de brindarle formación e información a los padres para que puedan contribuir a tener buenas prácticas lectoras en casa, y a la vez involucrarse en el proceso formativo y las prácticas lectoras de ellos mismos y de sus hijos.

Finalmente, conviene resaltar la importancia demostrada de comprender la relación escuela - comunidad desde los imaginarios de los actores. Las instituciones educativas están conformadas por el hecho social, histórico y geográfico que las enmarca, pero ante todo son comunidad de

personas, por lo cual sus creencias, concepciones, representaciones e imaginarios sociales cobran una gran carga de sentido que configuran la cultura institucional y el significado de la educación.

### **Recomendaciones**

Los hallazgos y la ruta metodológica de la presente investigación pueden ser el punto de partida de estudios similares alrededor de la materia. Se sugiere generalizar y replicar este mismo estudio en diferentes niveles del Colegio Agustín Fernández y en otras instituciones educativas a fin de generar conocimiento comparado con respecto a los imaginarios y prácticas lectoras de los estudiantes. Esto, seguramente, propiciará espacios de reflexión y socialización de acciones pedagógicas que propendan por el mejoramiento de las prácticas de lectura y de la transformación de los imaginarios.

Como se mencionó en el estado del arte, el trabajo de indagación acerca de los imaginarios al interior de la escuela, presenta un campo de innumerables posibilidades de suma importancia ya que abre la ocasión de acercarse a la fuente misma de la construcción de la realidad y lograr su comprensión para poder, con base en los resultados, optimizar las prácticas educativas. Una recomendación que se deriva de los hallazgos y de otras investigaciones (Amar, Angarita & Cabrera, 2003; Pérez, 2005; Caicedo & Camacho, 2005; Murcia & Jaramillo, 2005; González & Chabid, 2005; Soto, Vásquez & Cardona, 2009; Vásquez & Jaimes, 2009; Murcia- Peña, 2008; Murcia, 2012; Silva, 2013 y Rubiano, Bohórquez & Chavarría, 2015) es continuar alimentado el acervo de estudios sobre los imaginarios sociales en las instituciones educativas, ya que permiten comprender las acciones de los actores desde la exploración del sentido que asignan a diferentes aspectos de su cotidianidad.

De igual manera, en el estado del arte, se evidenció la prevalencia en estudios relacionados con los imaginarios que los docentes y los estudiantes han construido acerca de diferentes fenómenos y se han presentado los hallazgos como fundamentales para avanzar en el concepto de

calidad educativa. Desde una perspectiva sociológica y una antropológica, la calidad de la educación como institución social requiere comprender que son las personas quienes la definen por sus prácticas, sus discursos y sus creencias.

Por tanto, se recomienda a las instituciones educativas, generar espacios de reflexión pedagógica y didáctica acerca de la lectura que incluyan las voces de los estudiantes, protagonistas y centro del quehacer educativo, que desarrollan procesos sociales en la escuela, llamada a hacer de la lectura una actividad de socialización personal al interactuar con el texto, sus pares y el entorno. (Guzmán, Varela y Arce 2010)

Por otra parte, la investigación en el campo de los imaginarios sociales permite vislumbrar las tensiones sociales que emergen entre lo instituido y lo instituyente en las instituciones educativas, principalmente en lo referente a los constantes retos que traen consigo los avances tecnológicos. Así, como sostiene Ferreiro (2011), la aparición de las TIC resignifica la alfabetización, la enseñanza y el aprendizaje, por tanto, indagaciones en este sentido pueden contribuir a la mejora y actualización de prácticas y estrategias. Este hallazgo también permite recomendar un cuidadoso análisis de las necesidades de formación de los docentes para la implementación de las TIC en el aula, ya que al conocimiento disciplinar y pedagógico debe sumar ahora el conocimiento técnico para usar recursos físicos (hardware) y recursos virtuales (software).

De esta manera, estudios longitudinales pueden aportar hallazgos que permitan enriquecer la práctica docente mediante la comprensión del fenómeno de asimilación de instituyentes asociados a las TIC tanto en la escuela como en la sociedad. Se recomienda que futuras investigaciones involucren las voces de la comunidad educativa en su conjunto a fin de dar cuenta, más profundamente, de la complejidad de los fenómenos socioculturales relacionados con la

educación, y de la interacción entre los actores de esta. También, queda abierta la posibilidad de complementar los hallazgos del presente estudio con indagaciones que involucren otras prácticas como la producción escrita en sus expresiones formales e informales. Cabe mencionar que, aunque el objeto del presente estudio, fue la lectura, es necesario emprender acciones pedagógicas enfocadas en el mejoramiento de la escritura argumentativa ya que es a través de ella que se genera y aumenta conocimiento. Cabe considerar igualmente, la proyección de estudios hacia fenómenos como la comprensión lectora, que de acuerdo con Guzmán, Varela y Arce (2010) exige al lector su interacción con el texto para completarlo de acuerdo con sus procesos cognitivos, socioafectivos y vivenciales.

Es también pertinente, involucrar la lectura de diferentes sistemas simbólicos como herramienta para identificar los imaginarios sociales instituidos o instituyentes con el objetivo de transformar las acciones pedagógicas en pro de la mejora continua de los procesos educativos.

Finalmente, se recomienda el desarrollo de diferentes diseños y tipos de investigación, con el objetivo de lograr una aproximación a la práctica social de la lectura desde distintos ámbitos científicos a la vez de enriquecer la práctica científica con nuevas propuestas de exploración.

### **Preguntas para futuras investigaciones**

De los hallazgos, de la intervención, de las conclusiones y de las recomendaciones se desprenden nuevos interrogantes de investigación que se relacionan a continuación:

¿Cuál es el impacto que tiene una propuesta pedagógica construida a partir de la comprensión de los imaginarios y prácticas de los estudiantes en relación con la lectura?

¿Cómo inciden los imaginarios que tienen los estudiantes con respecto a los procesos de aprendizaje en sus prácticas de aprendizaje?

¿Cómo se transforman los imaginarios y las prácticas sociales de los estudiantes en torno a la lectura durante los ciclos escolares?

¿Cómo han influido los avances de la tecnología en los imaginarios y las prácticas sociales de los jóvenes alrededor de la lectura?

### **Limitaciones del estudio**

En la aplicación de los instrumentos de investigación, cuestionarios y grupos focales, las respuestas e intervenciones de los participantes pudieron verse afectadas, ya que uno de los investigadores es docente de la institución educativa, y en particular, profesor de los estudiantes que hicieron parte del estudio. No obstante, previendo esta situación, la aplicación de los instrumentos estuvo a cargo del investigador externo a la institución.

Si bien el alcance del estudio pretendió ser interventivo, transformar los imaginarios y las prácticas lectoras requiere de un esfuerzo continuado y la intervención de actores de fuerte influencia como los medios de comunicación.

Por otra parte, una indagación respecto a los imaginarios no tiene como condición una orientación hacia el cambio de estos. La información obtenida puede ser utilizada para orientar estrategias que se muevan en la misma dirección de la manera de pensar de los sujetos sociales. De esta forma, la propuesta realizada en la presente investigación es el punto de partida de un largo y complejo proceso de transformación.

## Referencias

- Alasino, N. (2011) Alcances del concepto de representaciones sociales para la investigación en el campo de la educación. Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Rosario, Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*. n.º 56/4 – 15/11/11 Disponible en: <http://rieoei.org/deloslectores/4341Alasino.pdf>
- Alcaldía Mayor de Bogotá & Instituto Distrital de Cultura y Turismo. (2005). *Políticas Culturales Distritales 2004-2016* (2da ed.). Disponible en: [http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/politicas\\_culturales\\_distritales\\_2004-2016.pdf](http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/politicas_culturales_distritales_2004-2016.pdf)
- Alcaldía Mayor de Bogotá & Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte. (2011). *Plan Decenal de Cultura Bogotá D.C. 2012-2021*. Bogotá. Disponible en: [http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/biblioteca-digital/plan\\_decenal\\_cultura.pdf](http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/biblioteca-digital/plan_decenal_cultura.pdf)
- Alegría, J. (1985). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. *Infancia y Aprendizaje* (29), 79-94. Recuperado de <http://www.um.es/langpsy/Docencia/Lenguaje/Practicas/Dislexia/Alegria.1985.IA.pdf>
- Aliaga F. & Pintos J. (2012). La investigación en torno a los imaginarios sociales. Un horizonte abierto a las posibilidades. *Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 11(2), 11-17. Disponible en: <https://seminariogceis.files.wordpress.com/2012/08/monogrc3a1fico-imaginarios-sociales.pdf>
- Aliaga F., Basulto O., & Cabrera J. (2010). El grupo de discusión: elementos para la investigación en torno a los imaginarios sociales. *Prisma Social, Revista de Investigación Social*, (9), 136–175, Disponible en: [http://www.researchgate.net/publication/262049450\\_El\\_grupo\\_de\\_discusin\\_Elementos\\_para\\_la\\_investigacin\\_en\\_torno\\_a\\_los\\_imaginarios\\_sociales](http://www.researchgate.net/publication/262049450_El_grupo_de_discusin_Elementos_para_la_investigacin_en_torno_a_los_imaginarios_sociales)
- Álvarez, T., Ahumada, L., Fernández, P. et al. (2007). *La magia de las letras. El desarrollo de la lectura y la escritura en la educación infantil y primaria*. España. Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Amar J., Angarita C., & Cabrera K. (2003). Construcción de imaginarios infantiles y vida. *Psicología desde el caribe*, (12) 134-172. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/213/21301209.pdf>
- Aragón, G. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el cuarto ciclo*. Bogotá, Colombia. Secretaría de Educación Distrital
- Arias, G. (2009). *Imaginario de autoridad, agresión y la influencia de los medios de comunicación en los niños de preescolar a segundo grado de un colegio público* (Tesis de maestría Universidad de La Sabana). Disponible en:

<http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/7494/124048.pdf?sequence=1&isAllowed=>

- Baeza, M. (2000). *Los caminos invisibles de la realidad social*. Disponible en: [http://books.google.es/books/about/Los\\_caminos\\_invisibles\\_de\\_la\\_realidad\\_so.html?id=2UfaJtCQcXEC](http://books.google.es/books/about/Los_caminos_invisibles_de_la_realidad_so.html?id=2UfaJtCQcXEC)
- Baeza, M. A. (2008). *Mundo real, mundo imaginario social*. Santiago de Chile, RIL Editores.
- Bedoya C. (2001). *Los imaginarios sociales de los egresados de pregrado de la Universidad Cooperativa de Colombia sede Cartago sobre la calidad de la educación* (Tesis de maestría Universidad de Manizalez). Disponible en: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/469>
- Bocanegra, E. (2008) Del encierro al paraíso. Imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea: una mirada desde las escuelas de Bogotá. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud vol. 6 no. 1, 1-29* Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130710073003/ArtElsaMariaBocanegraAcosta.pdf>
- Beltrán, J. & Bueno, J. (1995). *Psicología de la educación*. Barcelona: Editorial Boixareu.
- Borin, M. (2004). *Representações de escrita do professor de português do ensino fundamental* (tesis de maestría). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. Recuperado de [http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=595](http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=595)
- Caicedo M., & Camacho, P. (2012). *Significados que construyen cuatro niños víctimas del maltrato del barrio ciudad bolívar de Bogotá acerca de la violencia intrafamiliar* (Tesis de maestría Universidad de La Sabana). Disponible en: <http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/2278/131474.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Caldera, R., Escalante, D. & Terán, M. (2010). Práctica pedagógica de la lectura y formación docente. *Revista de Psicología* 31 (88), 15-37. Recuperado de <http://www.scielo.org.ve/pdf/p/v31n88/art02.pdf>
- Carlino, P. (2007b). Estudiar, aprender y escribir en universidades australianas. *Revista de Lingüística, Pragmática, Análisis del Discurso, Semiótica y Didáctica de la Lengua* (6)9 11-34. Disponible en: <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/carlino2010estudiaraprenderpdf-FraXf-articulo.pdf>
- Carlino, P. (Abril, 2007a). ¿Qué nos dicen hoy las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad? *Cuadernos de psicopedagogía No 4*, 1-29 Disponible en: [http://www.uptc.edu.co/export/sites/default/facultades/f\\_educacion/pregrado/psicopedagogia/documentos/Psicopedagogia\\_4.pdf](http://www.uptc.edu.co/export/sites/default/facultades/f_educacion/pregrado/psicopedagogia/documentos/Psicopedagogia_4.pdf)
- Carretero, E. (2004). La relevancia sociológica de lo imaginario en la cultura actual. *Revista Nómadas*, (9), 1-9 Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/181/18100906.pdf>

- Cartolari, M. & Carlino, P. (2011). Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(7) 67-86. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021741004>
- Cartolari, M., & Carlino, P. (2011). Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio. *Revista Internacional de Investigación en Educación* 4 (7), 67-86. Recuperado de <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/280-leer-y-tomar-apuntes-para-aprender-en-la-formacin-docente-un-estudio-exploratoriopdf-3hKbm-articulo.pdf>
- Cassany, D. (2000). De lo analógico a lo digital: el futuro de la enseñanza de la composición. *Revista lectura y vida*. 21/4, 6-15 Disponible en: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n4/21\\_04\\_Cassany.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n4/21_04_Cassany.pdf)
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica. Teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa* (32), 113-132. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=713548>
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Revista lectura y vida*, año XXV, 2: 6-23 Disponible en: <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/sumario>
- Cassián N., Escobar G., Espinoza R., García R., Holzknicht M., & Jiménez M. (2006). Imaginario social, una aproximación desde la obra de Michel Maffesoli. *Athenea Digital: revista de pensamiento e investigación social*, (9) 184-200. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2147438>
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona, España: Tuquets.
- Castoriadis, C. (1997). El imaginario social instituyente Volco, L. (Trad.). *Zona erógena*, (35) 1-9. Disponible en: <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/Castoriadis%20Cornelius%20-%20El%20Imaginario%20Social%20Instituyente.pdf>
- Castro, A. (2012) La convivencia de los modernos individuos líquidos. *Perfiles educativos* vol.34 no.138, 8-18 México Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982012000400016&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982012000400016&script=sci_arttext)
- Cegarra, J. (2012). Fundamentos Teórico Epistemológicos de los Imaginarios Sociales. *Cinta de Moebio*, (43) 1-13. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10123023001>
- Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, CERLAC (2014) Alfabetización: una ruta de aprendizaje multimodal para toda la vida Consideraciones sobre las prácticas de lectura y escritura para el ejercicio ciudadano en un contexto global e intercomunicado. Disponible en: <http://cerlalc.org/wp-content/uploads/2014/11/Alfabetizaci%C3%B3n-multimodal-27-10-14.pdf>

- Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. España: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, R. (1992) *El Mundo como Representación. Historia Cultural: entre práctica y representación*. Editorial Gedisa, Barcelona
- Cisneros-Estupiñán, M., Olave-Arias, G. & Rojas-García, I. (2012). Cómo mejorar la capacidad inferencial en estudiantes universitarios. *Educación y Educadores*, 15(1) 45-61. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=8342404000>
- Colegio Distrital Agustín Fernández (2014) Proyecto Institucional de Oralidad, Lectura y escritura.
- Colegio Distrital Agustín Fernández (2015) Documento foro institucional 2015
- Colegio Distrital Agustín Fernández. (2014). Libro de actas de promoción y evaluación, actas de reunión de área.
- Colmenares A.M. (2012) Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, Vol. 3, No. 1, 102-115 Disponible en: [dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4054232.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4054232.pdf)
- Consejo Distrital para el Fomento de la Lectura. (2007). *Política Pública de Lectura y Escritura para la ciudad de Bogotá*. Disponible en: <http://www.sinic.gov.co/SINIC/Publicaciones/Archivos/127-2-3-17-2006109144328.pdf>
- Consejo Nacional de Política Económica y Social. (2003). *Lineamientos del Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas*.
- Cortés, J., Alfaro, I., & Secadas, F. (2004). Perfiles de errores en lectura: una perspectiva evolutiva. *Revista de Investigación Evolutiva*, 22 (2), 393-415. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/98631>
- Cresswell, J. (1994) *Diseño de investigación. Aproximaciones cualitativas y cuantitativas*. Sage.
- De Castro, & D., Niño, R. (2014) Tendencias sobre las prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana: el punto de vista de los estudiantes. *Diversitas Perspectivas en Psicología* vol.10 no.1 Bogotá Jan./June 2014 Disponible en: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1794-99982014000100006](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982014000100006)
- Decreto 133 de 2006 por medio del cual se adoptan los lineamientos de Política pública de Fomento a la Lectura para el periodo 2006 – 2016, Registro Distrital 3525. (2006).
- Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología en Innovación & Pontificia Universidad Javeriana (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país (1ª ed.)*. Mauricio Pérez y Gloria Rincón (Coord.) Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Di Stefano, M., Pereira, C. (1997) Representaciones sociales en el proceso de lectura, *Signo y seña, revista del instituto de Lingüística*, 8, 00-00, Buenos Aires, Facultad FyL – UBA

- Dimate, C. & Correa, J. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el quinto ciclo*. Bogotá, Colombia: Secretaría de Educación Distrital.
- Duque, C., & Vera, Á. (2010). Exploración de la comprensión inferencia de textos narrativos en niños de preescolar. *Revista Colombiana de Psicología*, Vol. 19 (1), 21 – 35. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80415077001>
- Ferreiro, E. (2001). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. Disponible en: [http://www.oei.es/fomentolectura/leer\\_escribir\\_mundo\\_cambiante\\_ferreiro.pdf](http://www.oei.es/fomentolectura/leer_escribir_mundo_cambiante_ferreiro.pdf)
- Ferreiro, E. (2011). Alfabetización digital. ¿De qué estamos hablando? *Educação e Pesquisa*, 37(2) 423-438. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n2/v37n2a14.pdf>
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. España: Siglo XXI.
- Flórez, R., Restrepo, M., & Schwanenflugel, P. (2009). Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27 (1), 79-96. Recuperado de <http://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/17/41>
- Flórez, R., Torrado, M., Arévalo, I., Mesa, C., Mondragón, S., & Pérez, C. (2005). Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con niveles de competencia en lectura y escritura: un estudio exploratorio. *Forma y Función*, (18) 15-44. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/fyf/n18/n18a01>
- Franco, Y. (2003). *Magma Cornelius Castoriadis: psicoanálisis, política, filosofía*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- Franco, Y. (2015) la imaginación radical en la obra de Cornelius Castoriadis. Disponible en: <http://documents.mx/documents/la-imaginacion-radical-en-la-obra-de-cornelius-castoriadis2pdf.html>
- Freire, P. (2006). *La educación como práctica de la libertad*. Disponible en: [http://www.lugaradudas.org/pdf/iconoclasistas\\_paulo\\_freire.pdf](http://www.lugaradudas.org/pdf/iconoclasistas_paulo_freire.pdf)
- Freire, P. (Noviembre, 1981). *La importancia del acto de leer*. Trabajo presentado en la apertura del Congreso Brasileño de Lectura, Campinas, Sao Paulo. Disponible en: <http://www.alfabetizacion.fundacionsantillana.org/archivos/docs/La%20importancia%20de%20leer%20Freire%20doc.pdf>
- Fressard, O. (2006). El imaginario social o la potencia de inventar de los pueblos. *Revista Transversales*, (2), s.p. Disponible en: <http://www.fundanin.org/fressard.htm>
- Gobierno de Chile (2015) *Plan Nacional de Lectura*. Disponible en: <http://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2011/08/plan-nacional-lectura-2015-2020.pdf>

- Gómez, P. (2001). Imaginarios sociales y análisis semiótico, una aproximación a la construcción narrativa de la realidad. *Revista Cuadernos*, (17) 195-209. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/pdf/cfhycs/n17/n17a12.pdf>
- González J., & Chabid, E. (2011) *Pintando a Bogotá: una nueva visión de ciudad*. /Tesis de grado) Universidad Sergio Arboleda. Disponible en: <http://www.usergioarboleda.edu.co/investigacion-comunicacion/documentos-comunicacion-3/bogota-imaginarios-urbanos.pdf>
- González, B., & Vega, V. (2010). Prácticas de lectura y escritura en cinco asignaturas de diferentes programas de la universidad Sergio Arboleda. *Civilizar* 10(18) 101-116. Disponible en: <http://lenguajeyeducacion.files.wordpress.com/2012/06/practicas-lectura-escritura.pdf>
- González, Y. (2011). Configuraciones de las prácticas lectoras en contextos sociales La lectura situada en la escuela y el trabajo. *Perfiles Educativos*, XXXIII (133) 30-50. Disponible en: <http://www.redalyc.org/toc.oa?id=132&numero=19088>
- Grabosky, S., Maza, C., & Zamora, P. (2010). Entre representaciones y realidades: las prácticas lectoras y escritoras de adolescentes. Vazquéz, A., Novo, M., Jakob, I., & Pelliza, L. (Comp.). *Lectura, Escritura y Aprendizaje Disciplinar* (299-311). Disponible en: [http://www.unrc.edu.ar/unrc/digital/libro\\_jornadas\\_unesco\\_unrc\\_2010.pdf](http://www.unrc.edu.ar/unrc/digital/libro_jornadas_unesco_unrc_2010.pdf)
- Guzmán, R. (2001). *La lectura. Serie Guías*. Bogotá, Colombia: Secretaría de Educación Distrital.
- Guzmán, R., Varela, S., & Arce, J. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el tercer ciclo*. Bogotá, Colombia: Secretaría de Educación Distrital.
- Hernández, C. Plata, J. Vasco, E. Camargo, M. Maldonado, L. & González, J. (2012) *Navegaciones El magisterio y la investigación*. LESALC, COLCIENCIAS.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2010) *Metodología de la investigación*. Mexico: D.F, Editorial Mc Graw Hill.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, (2016) Reporte establecimiento educativo
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (2015). *Descripción prueba Lenguaje*. Disponible en: <http://www.icfes.gov.co/index.php/instituciones-educativas/pruebas-saber-3-5-7-y-9/informacion-de-la-prueba-saber3579>
- Isaza, B. & Castaño, A. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el segundo ciclo*. Bogotá, Colombia: Secretaría de Educación Distrital.
- Izasa, B., & Castaño, A. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el segundo ciclo*. Bogotá, Colombia: Secretaría de Educación Distrital.

- Lerner, D. (1997). *Lectura y escritura: perspectiva curricular, aportes de investigación y quehacer en el aula*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Ley 1379 de 2010 por la cual se organiza la red nacional de bibliotecas públicas y se dictan otras disposiciones, Diario Oficial 47593, Cong. (2010).
- Ley 98 de 1993 por medio de la cual se dictan normas sobre democratización y fomento del libro colombiano, Diario Oficial 41151, Cong. (1993).
- López, E. (1993) Ocio, perspectiva pedagógica *Revista Complutense de Educación* vol 4No 1, 1-20 Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED9393120069A/17970>
- Ministerio de Cultura, Gobierno de España. (2009). *Hacia unos indicadores de Alfabetización Informacional*. Disponible en: <http://travesia.mcu.es/portaln/jspui/bitstream/10421/3141/1/IndicadoresUNESCOesp4.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (2014) *La biblioteca escolar que soñamos: hacia la construcción de una política pública para las bibliotecas escolares de Colombia*. 1ª. ed. -- Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-343045\\_recurso\\_1.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-343045_recurso_1.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares para Lengua Castellana*. Disponible en: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869\\_archivo\\_pdf8.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Plan Nacional de Lectura y Escritura de Educación Inicial, Básica y Media*. Disponible en: [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-317417\\_base\\_pnl.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-317417_base_pnl.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Plan Nacional de Lectura y Escritura "Leer es mi cuento"*. Recuperado de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-344155\\_recurso\\_1.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-344155_recurso_1.pdf)
- Ministerio de educación y Ciencia, Secretaría General de Educación, España. (2006) *La motivación a la lectura a través de la literatura infantil*. disponible en: <https://books.google.es/books?id=oXt1W7GdQzMC&pg=RA3-PA167&dq=lectura+en+casa&hl=es&sa=X&ved=0CCoQ6AEwAmoVChMInKnizZeCyAIVRdIeCh1UBgmW#v=onepage&q=lectura%20en%20casa&f=false>
- Mogollón, M. (2011). *Imaginario juveniles en la prensa local de la ciudad de Pereira* (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira. Disponible en: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/3030/1/3077686132M696.pdf>
- Murcia N. & Jaramillo L. (2005). El imaginario del joven colombiano ante la clase de educación física. *Revista Latinoamericana en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3(2), 1-28. Disponible en: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/304/173>

- Murcia N. (2012). La escuela como imaginario social. Apuntes para una escuela dinámica. *Revista Magistro*, 6(12) 53-70. Disponible en: <http://revistas.usta.edu.co/index.php/magistro/article/view/626/912>
- Murcia, N. (2008). Jóvenes universitarios y universitarias: una condición de visibilidad aparente en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(2) 821-852. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v6n2/v6n2a12.pdf>
- Ochoa, L. (2009). La lectura y la escritura en las tesis de maestría. *Forma y función* (22)2 93-119. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21916691005>
- Orellana-García, P. & Melo Hurtado, C. (2014). Ambiente letrado y estrategias didácticas en la educación preescolar chilena. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 113-128. Disponible en: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/8788>
- Ortiz, E. (2009). Representaciones sociales de la escritura y la lectura en la educación básica media. *Revista Núcleo*, 26 127-150. Disponible en: [http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev\\_n/article/view/5031/4838](http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_n/article/view/5031/4838)
- Paz, E. 2003 *Investigación cualitativa en educación fundamentos y tradiciones*. Madrid: Editorial Mc Graw Hill.
- Perales F. & Jimenez M. (2005). La profesionalidad de los docentes: habitus e imaginario social. Trabajo presentado en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Disponible en: <http://procie.uma.es/images/stories/LapreprofesionalidadcomieIX2007.pdf>
- Pérez K. (2005) *Imaginario social construido por niños y niñas mapuches: reflejo de una cosmovisión* (Tesis de maestría). Universidad de Chile. Disponible en: [http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2005/perez\\_k/sources/perez\\_k.pdf](http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2005/perez_k/sources/perez_k.pdf)
- Pérez, M & Roa, C. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Bogotá, Colombia: Secretaría de Educación Distrital.
- Pérez, M. (2006). *Hábitos de Lectura en Colombia Resultados Relevantes Desde la Escuela y Algunas Hipótesis Explicativas*. Disponible en: [http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/humanas/mtria\\_edu/2021076/und\\_1/pdf/lectura7m1estacion.pdf](http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/humanas/mtria_edu/2021076/und_1/pdf/lectura7m1estacion.pdf)
- Peronard, M. (2007). Lectura en papel y en pantalla de computador. *Revista signos*, 40(63), 179-195. Disponible en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342007000100009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342007000100009&lng=es&tlng=es)
- Pintos, J. (2000). El metacódigo «relevancia/opacidad» en la construcción sistémica de las realidades. Universidad Santiago de Compostela Facultad de ciencias políticas y sociales. Disponible en: <http://idd00qmm.eresmas.net/articulos/relevancia.htm>

- Pintos, J. L. (1994). *La construcción de la plausibilidad a través de los imaginarios sociales*. Disponible en: <http://idd00qmm.eresmas.net/articulos/masalla.htm>
- Pintos, J. L. (2000). *El metacódigo “relevancia-opacidad en la construcción sistémica de las realidades*. Disponible en: <http://idd00qmm.eresmas.net/articulos/relevancia.htm>
- Rastier, F. (1989). *Situaciones de comunicación y tipología de los textos. Sens et textualité*. Paris: Hachette.
- Rojo, M. (2000). *Cuestiones a resolver en la enseñanza de la lengua. Reflexiones y propuestas para el segundo ciclo*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rubiano, A., Bohórquez, V., & Chavarría, A. (2015). *Imaginarios sociales de los padres de familia sobre educación inicial (tesis de maestría)*. Recuperado de <http://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/20266?locale-attribute=en>
- Sánchez, C. (2014) *Prácticas de lectura en el aula: orientaciones didácticas para docentes*. -- 1a. ed. – Bogotá: MEN, Cerlalc-Unesco disponible en: [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articulos-341024\\_recurso\\_1.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articulos-341024_recurso_1.pdf)
- Sandín, M (2003) *Investigación cualitativa en educación fundamentos y tradiciones*. Barcelona: Editorial Mc Graw Hill
- Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte & Secretaría de Educación Distrital. (2011). *Plan Distrital de Inclusión en la Cultura Escrita*. Disponible en: [http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/portal/sites/default/files/PlanDICE\\_Documentoinvestigacion.pdf](http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/portal/sites/default/files/PlanDICE_Documentoinvestigacion.pdf)
- Secretaria de Educación del Distrito Capital & Universidad Nacional de Colombia. (1999). *Evaluación censal de competencias básicas en lenguaje, ciencias y matemáticas grados 3 y 5*. Guía de la prueba, segunda aplicación censal. Bogotá: Unibiblos.
- Silva, A. (1986). *Graffiti. Una ciudad imaginada*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Silva, A. (1987). *Punto de vista ciudadano*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Silva, A. (2001). *Imaginarios urbanos*. San Paulo: Editorial Perspectiva.
- Silva, A. (2004). *Imaginarios urbanos: hacia el desarrollo de un urbanismo desde los ciudadanos: metodología de trabajo*. Bogotá: Convenio Andrés Bello y Universidad Nacional de Colombia.
- Silva, A. (2006). *Imaginarios urbanos (5ª ed.)*. Bogotá: Arango editores.
- Silva, A. (2013). *Imaginarios. El asombro social*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Silva, R. (2003), "La Lectura: una práctica cultural. Debate entre Pierre Bourdieu y Roger Chartier", *Revista Sociedad y Economía*, núm. 4, pp. 161-175.

- Soto C., Vásquez J., & Cardona Y. (2009). Imaginarios de gente joven sobre la política: vereda Alto Bonito-Manizales, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(1) 393-422. Disponible en: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/233/117>
- Tabla, A. (2012). *La lectura y la escritura en los procesos formativos: el papel de docente* (tesis de grado). Corporación universitaria Minuto de Dios, Bogotá. Disponible en: [http://repository.uniminuto.edu:8080/jspui/bitstream/10656/2408/1/TELEC\\_TablaRicoFabiAndres\\_2012.pdf](http://repository.uniminuto.edu:8080/jspui/bitstream/10656/2408/1/TELEC_TablaRicoFabiAndres_2012.pdf)
- Tolosa, H., Barletta, N., & Moreno, F. (2013). Una experiencia en el acompañamiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura en educación media. *Revista Zona Próxima*, (19) 39-55. Disponible en: <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=85329192004>
- Trillos, J. (2013). La lectura hipermedial y su incidencia en la comprensión lectora en los estudiantes universitarios. *Palabra Clave* 16(3), 944-992. Disponible en: <http://palabraclave.unisabana.edu.co/index.php/palabraclave/article/view/2664/3275>
- Universidad Nacional Abierta y a Distancia, (2009). Técnicas de investigación. Disponible en: [http://datateca.unad.edu.co/contenidos/100104/100104\\_EXE/index.html](http://datateca.unad.edu.co/contenidos/100104/100104_EXE/index.html)
- Vázquez, M., & Jaimes, J. (2009). *Imaginarios sociales del trabajo infantil que tienen los niños y adolescentes vinculados al proyecto infancia y adolescencia feliz protegida integralmente de la secretaría de integración social de la localidad de Usaquén* (Tesis de Maestría). Corporación universitaria Minuto de Dios Disponible en: [http://repository.uniminuto.edu:8080/jspui/bitstream/10656/488/1/TTS\\_VasquezGiraldoMargareth\\_09.pdf](http://repository.uniminuto.edu:8080/jspui/bitstream/10656/488/1/TTS_VasquezGiraldoMargareth_09.pdf)
- Vargas, O., Piña, J.
- Villalpando, M. (2014). Consumo cultural del libro y la lectura en estudiantes de secundaria en Jalisco. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(3) 54-70. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/539/958>
- Voyer, D., Beaudoin, I., & Pier, M. (2012). De la lecture à la résolution de problèmes : des habilités spécifiques à développer. *Revista cadadiense de educación*, 35(2) 401- 421. Disponible en: <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1290/1293>
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. Pearson educación.

## Anexo 1. Protocolo grupo focal



**UNIVERSIDAD DE LA SABANA**  
**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**  
**PROTOCOLO DE GRUPO FOCAL**



Título del Proyecto: Prácticas lectoras de los estudiantes de grado 9º del colegio Agustín Fernández: retos y perspectivas desde los imaginarios sociales.

**Investigadora Principal:** Ángela María Rubiano Bello, Mg. en Educación.

**Investigadoras Auxiliares:** Yolanda Pérez Salcedo, Fabio Andrés Tabla Rico.

**Dirigida a:** Estudiantes de grado noveno del Colegio Agustín Fernández

**Objetivo del grupo focal:** Caracterizar los imaginarios sociales de los estudiantes de grado noveno del Colegio Agustín Fernández en torno a la lectura.

### Organización previa

Organizar el grupo en círculo para que puedan dialogar

Informar a los participantes sobre el propósito de la entrevista: “Buen día agradecemos su presencia y que hayan dedicado parte de su tiempo para participar en este diálogo. Esta entrevista tiene como propósito explorar los imaginarios sociales de los estudiantes de grado noveno en torno a la lectura. Su participación es de carácter voluntario y se le garantiza confidencialidad en la información por medio del anonimato. Usted tendrá la oportunidad de revisar nuestras anotaciones y reportes y aseguramos que lo que usted comente no tendrá incidencia alguna en su desempeño académico. Para nosotros es muy importante contar con su opinión y con sus experiencias. Durante la realización del mismo se realizará una grabación para aprovechar los datos un 100% a la hora de procesarlos.”

Por favor manifieste en voz alta su consentimiento para la grabación.

**Fecha:** \_\_\_\_\_

**Hora:** \_\_\_\_\_

**Lugar:** \_\_\_\_\_

**Moderador (a):** \_\_\_\_\_

**Datos de los participantes:**

Nombre del estudiante: \_\_\_\_\_ Edad \_\_\_\_\_

**Preguntas centrales**

1. ¿Sabe cómo se llama el proyecto de lectura del colegio?
2. ¿Cuáles son las actividades que realizan en su colegio en proyecto de lectura? ¿Cómo le parecen?
3. ¿Piensa que las actividades del proyecto de lectura son útiles? ¿Por qué?
4. Describa la biblioteca del colegio
5. ¿Por qué va a la biblioteca?
6. ¿Leen en clases diferentes a la de Lengua Castellana? Desde su punto de vista, ¿para qué sirve realizar lecturas en clases diferentes a la de Lengua Castellana?
7. ¿Qué se lee en la clase de Lengua Castellana (Español)?
8. ¿Para qué leen en la clase de Español? ¿Qué le gusta leer en la clase de Español?
9. ¿Cuáles fueron las primeras palabras que leyó en la vida?
10. ¿Dónde fueron sus primeras lecturas?
11. ¿En su hogar cuál de los miembros de su familia comparte ratos de lectura con usted?
12. ¿Cuál de los miembros de su familia le ha regalado libros?
13. Cuando lee en casa, ¿para qué lee?
14. ¿Cómo influye en sus prácticas de lectura el acceso a medios tecnológicos?
15. ¿Qué tipo de textos leen sus compañeros?
16. ¿Sabe de algún libro o texto que haya leído recientemente un amigo(a)?
17. ¿Sabe de algún libro que esté de moda entre sus compañeros? (Si la respuesta es no, indagar por qué)
18. ¿Qué temas cree que son los apropiados para la edad en que usted se encuentra?
19. ¿Qué actividades prefiere que realicen sus maestros para acercarlo a la lectura?
20. ¿Cómo le gusta leer en el colegio?
21. ¿Cuáles actividades de lectura realizadas en el colegio le gustan más? ¿Por qué?

22. ¿Qué piensan en su familia acerca del uso de la Internet para realizar lecturas de diferente tipo?
23. ¿Qué piensa del uso de aplicaciones o redes sociales como escenarios de fomento a la lectura?
24. ¿Qué piensan en su familia acerca del uso de internet para divertirse en su tiempo libre?
25. ¿Considera que la lectura es un medio de recreación? ¿Por qué?
26. ¿Considera que lo que usted piensa acerca de la lectura influye en el tiempo que dedica a leer?
27. ¿Considera que lo que usted piensa acerca de la lectura influye en su interés por ella?

## Anexo 2. Formulario de consentimiento informado



**UNIVERSIDAD DE LA SABANA**



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

### **FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO—PADRES**

Título del Proyecto: prácticas lectoras de los estudiantes del colegio Agustín Fernández: retos y perspectivas desde los imaginarios sociales.

Apreciado padre o acudiente:

Cordial saludo.

En el marco de las políticas encaminadas a la mejora de la educación de sus hijos, la Secretaría de Educación de Bogotá, en convenio con la Universidad de La Sabana, adelanta la formación de maestros investigadores. En esta línea de formación, un grupo de investigación ha planteado el estudio de los imaginarios sociales de los estudiantes de grado noveno acerca de la lectura. Esto es, la manera en que los jóvenes conciben el acto de leer, con el fin de realizar mejoras en el desarrollo de las clases que favorezcan la comprensión de los estudiantes. A su hijo/hija se le pedirá que complete un cuestionario y responda a las preguntas de una entrevista, estas dos acciones están planeadas para una duración de 30 minutos cada una. Las dos actividades indagarán acerca de los gustos, opiniones y actitudes de los chicos hacia la lectura.

La participación de su hijo/hija en este estudio ayudará a ampliar la visión del profesorado acerca de qué piensan los estudiantes de la lectura y generar estrategias con el propósito de que los jóvenes se acerquen a la lectura y mejoren su comprensión.

La información que su hijo/hija nos proporcione durante esta investigación será mantenida confidencialmente y en ningún caso afectará el desarrollo académico de su hijo/hija. Así mismo se aclara que la participación de su hijo/hija en este estudio es voluntaria.

Su firma indica que se le ha explicado el estudio de investigación, que sus preguntas han sido respondidas y que usted acepta que su hijo/hija participe en este estudio

Nombre de su Hijo/hija (impresión): \_\_\_\_\_

Su Nombre (impresión): \_\_\_\_\_

Firma \_\_\_\_\_

Agradecemos su valiosa respuesta.

Atentamente,

Ángela María Rubiano Bello  
Investigadora Principal

Yolanda Pérez Salcedo  
Investigadora

Fabio Andrés Tabla Rico  
Investigador

## Anexo 3. Formato proyecto de oralidad, lectura y escritura

<b>COLEGIO AGUSTÍN FERNÁNDEZ</b> <b>ÁREA DE HUMANIDADES</b> <b>DISEÑO Y SEGUIMIENTO DE PROYECTOS</b>		
<b>NOMBRE DEL PROYECTO</b>	PROYECTO DE ORALIDAD LECTURA Y ESCRITURA	
<b>OBJETIVO GENERAL</b>	Optimizar la práctica lectora de los estudiantes del Colegio Agustín Fernández por medio del uso de las tecnologías.	
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	Implementar el uso de las TICs como herramientas didácticas	
	Animar hacia la práctica lectora a los estudiantes del colegio	
	Crear hábitos de práctica lectora que involucren la comprensión textual y el uso de las tecnologías.	
<b>RECURSOS</b>	Tabletas, textos, talleres, REDAS	
<b>ACTIVIDAD</b>	<b>RESPONSABLE</b>	<b>FECHA</b>
Taller de lectura acompañado de ejercicio de creación a partir de la comprensión. Tema: cuidado de la vida	Área de humanidades	Un día a la semana .Primer periodo académico
Taller de lectura acompañado de ejercicio de creación a partir de la comprensión. Tema: autocuidado	Área de humanidades	Un día a la semana .Segundo periodo académico
Taller de lectura acompañado de ejercicio de creación a partir de la comprensión. Tema: buena actitud	Área de humanidades	Un día a la semana .tercer periodo académico
Taller de lectura acompañado de ejercicio de creación a partir de la comprensión. Tema: semana del buen trato	Área de humanidades	Un día a la semana .Cuarto periodo académico
<b>EVALUACIÓN</b>		

Anexo 4.Formato animación a la lectura

<b>COLEGIO AGUSTÍN FERNÁNDEZ</b> <b>ÁREA DE HUMANIDADES</b> <b>DISEÑO Y SEGUIMIENTO DE PROYECTOS</b>		
<b>NOMBRE DEL PROYECTO</b>	Animación a la lectura	
<b>OBJETIVO GENERAL</b>	Generar espacio de promoción de la lectura y uso adecuado de la biblioteca	
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	Acercar a los estudiantes a los textos narrativos.	
	Involucrar el uso de TICS y REDAS en las prácticas lectoras de los estudiantes.	
	Promocionar el hábito de la lectura.	
<b>RECURSOS</b>	Biblioteca, video-beam, computador, internet.	
<b>ACTIVIDAD</b>	<b>RESPONSABLE</b>	<b>FECHA</b>
Lectura de cuentos cortos y escucha de audio textos	María de los Ángeles	Viernes al descanso de acuerdo con disponibilidad de biblioteca.
<b>EVALUACIÓN</b>		

## Anexo 5. Formato periódico escolar

COLEGIO AGUSTÍN FERNÁNDEZ ÁREA DE HUMANIDADES DISEÑO Y SEGUIMIENTO DE PROYECTOS		
<b>NOMBRE DEL PROYECTO</b>	Periódico escolar	
<b>OBJETIVO GENERAL</b>	Desarrollar competencias escriturales en los estudiantes del bachillerato sede A, J.T. por medio de la planeación y redacción de noticias y otros textos para el periódico escolar.	
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	Reunir a la comunidad en torno a la edición del periódico	
	Abrir espacio para la expresión literaria de los estudiantes	
	Fomentar la convivencia pacífica	
<b>RECURSOS</b>	Aulas de clase, internet, docentes y estudiantes centros de interés, docentes jefes de área.	
<b>ACTIVIDAD</b>	<b>RESPONSABLE</b>	<b>FECHA</b>
Editorial	Docentes del área	Primer periodo académico, para publicar durante el segundo periodo.
Juegos y pasatiempos	Grado sexto, acompaña Yolanda	Primer periodo académico, para publicar durante el segundo periodo.
Mensajes de San Valentín	Grado séptimo, compañía María de los Ángeles	Primer periodo académico, para publicar durante el segundo periodo.
Farándula y sociales	Grado octavo, acompaña Dolly	Primer periodo académico, para publicar durante el segundo periodo.
Espacio literario	Grado noveno, acompaña Dolly	Primer periodo académico, para publicar durante el segundo periodo.
Jornada completa	grado décimo, acompañan Anita, Yolanda, Nelly	Primer periodo académico, para publicar durante el segundo periodo.
Espacio de las áreas	Grado once, acompañan Helena y María de los Ang.	Primer periodo académico, para publicar durante el segundo periodo.
Qué leer (reseñas de libros, películas, etc.)	Docentes del área	Primer periodo académico, para publicar durante el segundo periodo.
<b>EVALUACIÓN</b>		

## Anexo 6. Formato concurso de ortografía

<b>COLEGIO AGUSTÍN FERNÁNDEZ</b> <b>ÁREA DE HUMANIDADES</b> <b>DISEÑO Y SEGUIMIENTO DE PROYECTOS</b>		
<b>NOMBRE DEL PROYECTO</b>	Concurso de ortografía	
<b>OBJETIVO GENERAL</b>	Optimizar la competencia escritural de los estudiantes por medio de la escritura correcta del léxico de la lengua materna.	
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	Involucrar a los estudiantes con el significado y ortografía de algunas palabras de uso común.	
	Mejorar el léxico de los estudiantes por medio de la adquisición de nuevas palabras.	
	Involucrar el uso de nuevo vocabulario en expresiones escritas sintácticamente correctas.	
<b>RECURSOS</b>	Aula de clase, listado de palabras.	
<b>ACTIVIDAD</b>	<b>RESPONSABLE</b>	<b>FECHA</b>
Elaboración de listado de palabras de uso común de difícil ortografía.	Docentes.	Primer periodo académico.
Copia del listado de palabras en el tablero.	Docente de Lengua Castellana.	Primer periodo académico.
Revisión y corrección de las palabras (coevaluación)	Estudiantes y docentes.	Primer periodo académico.
Clasificación de las palabras según su acento.	Estudiantes y docentes.	Primer periodo académico.
Orden alfabético de las palabras	Estudiantes y docentes.	Primer periodo académico.
Organización de las palabras de acuerdo con la asignatura en que se usan.	Estudiantes y docentes.	Primer periodo académico.
Dictado y coevaluación.	Estudiantes y docentes.	Primer periodo académico.
<b>EVALUACIÓN</b>		

## Anexo 7. Formato concurso expresión urbana

<b>COLEGIO AGUSTÍN FERNÁNDEZ ÁREA DE HUMANIDADES DISEÑO Y SEGUIMIENTO DE PROYECTOS</b>		
<b>NOMBRE DEL PROYECTO</b>	Concurso de expresión urbana.	
<b>OBJETIVO GENERAL</b>	Desarrollar la expresión y manejo de los estudiantes en diversos sistemas simbólicos de acuerdo con su edad y desarrollo.	
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	Dar a conocer concepto del sistema simbólico correspondiente al ciclo.	
	Trabajar la estructura del sistema simbólico correspondiente al ciclo.	
	Premiar el esfuerzo y creatividad de los estudiantes participantes.	
<b>RECURSOS</b>	Aula de clase, estudiantes, cartulina, lápices, borradores, colores, etc.	
<b>ACTIVIDAD</b>	<b>RESPONSABLE</b>	<b>FECHA</b>
Concurso de caricatura, ciclo III.	Yolanda. María de los Ángeles, docente nuevo	Primer periodo académico
Concurso de caricatura, ciclo IV.	Dolly, docente nuevo	Primer periodo académico
Concurso de caricatura, ciclo V.	Helena, María, Yolanda, Anita, Alba Nelly.	Primer periodo académico
<b>EVALUACIÓN</b>		