



EL SENTIDO DE LEER EN LA ESCUELA PARA LOS ESTUDIANTES DE DÉCIMO GRADO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INEM JORGE ISAACS DE CALI.

MARÍA ÉLIDA CAÑAS RODRÍGUEZ

**Director de trabajo de grado
ARMANDO ZAMBRANO LEAL**

**UNIVERSIDAD ICESI
CREA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
2015**

*A ti,
Luz y guía de mi sendero
en el sol o en la sombra,
en verano o en invierno,
en mi soledad o entre la gente,
en lo fácil y especialmente en lo difícil.*

*A los hombres que más amo
Cristian y Álvaro
por su inconmensurable amor,
por su presencia silenciosa y ruidosa
por su paciencia infinita
por su apoyo incondicional
por todo lo que son en mi vida*

Agradecimientos

A mi querido maestro Armando Zambrano Leal por ayudarme a profundizar en la belleza de la pedagogía e invitarme a participar del seminario de investigación, fuente de aprendizaje. Por orientarme en la realización de este trabajo.

A mis compañeros de la cuarta promoción por todas las experiencias vividas, por la complicidad establecida, por las risas compartidas, por los acuerdos y desacuerdos grandes o pequeños que nos hicieron crecer cada día un poco más.

A mis compañeros del seminario de investigación por compartir esta pasión, por todos los aportes brindados que me ayudaron a llevar a buen término este trabajo. De manera especial a Euler, Andrea, Freddy y Natalia. También a Ximena y a Jhon, porque todos ellos no me permitieron desfallecer en las crisis producidas por el enfrentamiento contra el tiempo.

A los docentes de la maestría porque cada uno enriqueció mi alma en los momentos compartidos.

A mi estimada Martha Sarria por orientarme con tanta tranquilidad y delicadeza, sacrificando su propio tiempo.

A los estudiantes que generosamente permitieron conocer sus evocaciones para que la investigación pudiera realizarse.

A mi querido INEM donde siempre conté con el apoyo de todos.

A mis padres Carlos Arturo (Q.E. P. D) y Ana porque desde niña me dieron el mejor regalo de amor: un cuento cada noche y me brindaron desde siempre su apoyo.

A toda mi familia por animarme y comprenderme, por pasar por alto todas las desatenciones y desplantes realizadas en nombre de este trabajo

Tabla De Contenido

	Pág.
Resumen.....	8
Abstract.....	10
Introducción	12
1. Planteamiento del problema de investigación	16
1.1. Preámbulo.....	16
1.1.1. Origen del lenguaje y su relación con el sentido del acto lector	16
1.2. La escuela: el sentido del acto lector y las mediciones en Colombia.....	17
1.3. El problema	18
1.4. Objetivos.....	22
1.4.1. Objetivo General:	22
1.4.2. Objetivos específicos:.....	22
1.4.3. Justificación.....	23
1.4.4. Supuestos.....	25
2. Marco Teórico	27
2.1. Estado del Arte	27
2.2. Teoría Rapport au Savoir.....	32
2.2.1. Situación de Europa.....	33
2.2.2. El Fracaso escolar.....	35
2.2.3. Origen, fundadores y objetivo de la teoría Rapport au savoir o RAS.	36
2.2.3.1. La Ras desde el enfoque antro-po-sociológico grupo Escol y sus teorías de base	38
2.2.3.2. Teoría del sujeto	38
2.2.3.3. Teoría del saber.....	40
2.2.3.4. Teoría del Sentido.....	42
3. Marco metodológico.....	48
3.1. Tipo de estudio	48
3.1.1. Método y técnica	49
3.1.2. Instrumento: Balances de saber	50
3.1.3. Contexto	51
3.1.4. Sujetos	52
3.2. Procedimiento.....	52
3.3. Resultados.....	53

3.3.1. Rejillas de categorización.....	53
3.3.1.1. Gusto por venir a estudiar.....	53
3.3.1.2. Gusto por leer en el colegio.....	57
3.3.1.3. Qué te producen los textos de lectura que te propone el colegio.....	60
3.3.1.4. Leer en el colegio favorece tus aprendizajes. Lo que aprendes.....	62
3.3.1.5. Cuando lees sientes satisfacción personal. Lo que más te satisface al leer en el colegio.....	66
3.3.1.6. Qué te produce más satisfacción las lecturas que te proponen los profesores o las que realizas por fuera del colegio.....	69
3.3.1.7. Cuando no comprendes lo que lees a quién le pides ayuda.....	71
3.3.1.8. Qué es lo más fácil para ti cuando lees.....	73
3.3.1.9. Qué es lo más difícil cuando lees.....	75
3.3.1.10. Desde que naciste quien te ha animado más a leer: padres, profesores o amigos.....	77
3.3.2. Análisis y discusión.....	79
3.3.3. Conclusiones y consideraciones finales.....	90
Referencias Bibliográficas.....	93
Anexo.....	99

Lista de tablas

	Pág.
Tabla 1. Aspectos centrales.....	26
Tabla 2.	46
Tabla 3.	46
Tabla 4.	47
Tabla 5.	47
Tabla 6.	53
Tabla 7. Datos de las evocaciones	54
Tabla 8. Rejilla de categorización gusto por leer en el colegio	57
Tabla 9. Rejilla de categorización gusto y placer por textos de lectura.....	60
Tabla 10. Rejilla de categorización favorabilidad de aprendizajes lo que aprendes	62
Tabla 11. AXL4 Favorabilidad e los aprendizajes lo que aprendes	63
Tabla 12. Rejilla de categorización satisfacción personal. lo que más te satisface de los textos leídos en el colegio.....	66
Tabla 13. Satisfacción personal. Lo que más te satisface de los textos leídos en el colegio	67
Tabla 14. Rejilla de categorización satisfacción propuesta de lectura.....	69
Tabla 15. Rejilla de categorización agentes de apoyo	71
Tabla 16. Rejilla de categorización lo más fácil	73
Tabla 17. Rejilla de categorización lo mas dificil.....	75

Lista de figura

	Pág.
Ilustración 1. Objeto de la teoría.....	45

Resumen

Este trabajo de investigación desarrollado entre el 2014 y el 2015, es de carácter cualitativo, se fundamenta en la teoría francesa Rapport au Savoir (RAS) que busca conocer la actividad-acción-relación al saber que los sujetos establecen consigo mismo, con los demás, con los objetos. La RAS tiene varias vertientes pero la línea que se sigue en este estudio es la antropológica del grupo ESCOL, liderado por Bernard Charlot, para quien las figuras de aprendizaje son de vital importancia puesto que ellas ayudan a entender las relaciones establecidas por el sujeto.

La RAS se nutre de otras teorías: Sujeto, saber y sentido, por tal razón, el objetivo general de esta investigación es conocer qué sentido tiene leer en la escuela específicamente desde el gusto y el placer para los estudiantes que actualmente cursan 10° en la I. E. INEM Jorge Isaacs y en qué medida padres y profesores contribuyen en ello.

Para su logro fue necesario orientarse desde tres objetivos específicos:

Identificar el gusto y el placer que tienen por la lectura los estudiantes que actualmente cursan 10° en la I. E. INEM Jorge Isaacs.

Interpretar el apoyo que sobre gusto y placer por la lectura reciben de padres y profesores los estudiantes que actualmente cursan 10° en la I. E. INEM Jorge Isaacs.

Interpretar el sentido de la lectura en los aprendizajes intelectuales y escolares (AIE), los aprendizajes de la vida cotidiana (AVC), los aprendizajes relacionales y afectivos (ARA) y los aprendizajes de desarrollo personal (ADP).

Los datos se recogieron a través del instrumento denominado balance de saber, que es propio de la RAS, fueron categorizados y sometidos a interpretación hermenéutica con ayuda del software Atlas.ti.

Entre los hallazgos se destaca la gran cantidad de evocaciones dadas frente a los aprendizajes intelectuales y escolares que se logran a través de la lectura, las relaciones de conflicto que se establecen con la lectura de textos propuestos por la institución educativa y como consecuencia lógica la preferencia de las lecturas realizadas por fuera del colegio, los padres como principales agentes motivadores del sentido de la lectura desde el gusto y el placer.

La investigación desarrollada se enmarca en la macro investigación por el sentido de ir a la escuela, que dirige el doctor Armando Zambrano Leal.

Palabras claves: Rapport au Savoir, sujeto, sentido, saber, figuras de aprendizaje, balance de saber, lectura (acto lector), gusto y placer

Abstract

This research Project developed between 2014 and 2015, which is qualitative, has its foundations on the French theory Rapport au Savoir (RAS) which aims at knowing the activity-action-relationship of the knowledge that the subjects establish with themselves, with others, with objects. RAS has several currents but the line followed in this research is the anthroposociological of the ESCOL group, led by Bernard Charlot, for whom the learning figures are essential since they help understand the relationships established by the subject.

RAS nourishes from other theories: Subject, knowledge and sense, thus, the general objective of this research project is to know what is the purpose of reading at school specifically for pleasure for 10th grade students of I. E. INEM Jorge Isaacs and to what extend parents and teachers contribute to it.

For its completion it was necessary to focus from three specific objectives:

To identify the pleasure that 10th grade students of I. E. INEM Jorge Isaacs feel towards reading.

To interpret the support received from parents and teachers by the 10th grade students of I. E. INEM Jorge Isaacs.

To interpret the purpose of reading in the school and intellectual learning (AIE), daily learning (AVC), the relational and affective learning (ARA) and the personal development learning (ADP).

The data collected by means of the use of balance of knowledge, which is characteristic of RAS, was categorized and went through a process of hermeneutical interpretation with the help of the software Atlas.ti.

We must highlight among the findings, the amount of references given regarding the school and intellectual learning that can be achieved through reading, the conflict relationships established through the reading of texts proposed by the educational institution and as a logical consequence the preference of reading done outside the school, parents as the main motivational agent of the sense of reading for pleasure.

The research was conducted in the framework of the macro research on the purpose of going to school, which in Colombia has been done by doctor Armando Zambrano Leal.

Key words: Rapport au Savoir, subject, sense, knowledge, learning figures, balance of knowledge, reading (reading act), pleasure.

Introducción

Rapport au savoir (RAS) es la teoría que sustenta esta investigación. Es de origen francés, tiene varias vertientes según la ciencia de la educación desde la cual se trabaje. Este estudio conserva la línea antropológica, seguida por el grupo ESCOL que es dirigido por Bernard Charlot. La RAS busca conocer las relaciones que un sujeto establece consigo mismo, con los otros, con los objetos, con el mundo. Estas relaciones se configuran en tres dimensiones que son: epistémica, identitaria y social.

Dentro de cada una de ellas están las figuras de aprendizaje que son categorías para analizar los datos que se recogen en una investigación inscrita en su teoría. Así por ejemplo, las figuras de aprendizaje de la dimensión epistémica son los aprendizajes intelectuales y escolares (AIE) y los aprendizajes de la vida cotidiana (AVC). Los aprendizajes de desarrollo personal (ADP) corresponden a la dimensión identitaria y los aprendizajes relacionales y afectivos (ARA), corresponden a la dimensión social.

La RAS se nutre de varias teorías: sujeto, saber, sentido.

El grupo ESCOL define al sujeto como:

Un ser humano, abierto al mundo que no se reduce al aquí y al ahora, portador de deseos y afectado por estos deseos, en relación con otros seres humanos quienes también son sujetos. El sujeto es un ser social que nace y crece en el seno de una familia (o un sustituto familiar) que ocupa una posición en el espacio social, que se inscribe en un conjunto de relaciones sociales; un ser singular, ejemplar único de la especie humana, que posee una historia, interpreta el mundo, produce un sentido de este mundo, de la posición que ocupa, de sus relaciones con los otros, de su propia historia, de su singularidad. Este sujeto actúa en y sobre el mundo, encuentra la cuestión del saber, como presencia en el mundo de objetos, personas y lugares portadores de saber, a través de la educación, este sujeto se produce y es producto. Charlot, retomado por Zambrano (2014, p. 77).

Saber: Se basa en el significado de las figuras del aprender de Charlot. Establece diferencias entre aprendizaje y actividad-acción-relación al saber. Aquí, el aprendizaje no hace referencia exclusiva a la adquisición de saberes disciplinares sino también a otros saberes, que permiten al sujeto establecer diferentes relaciones con el mundo. Para Charlot (2007) No hay saber más que para un sujeto comprometido en una cierta relación con el saber” (p.100).

Sentido: Los planteamientos de la teoría RAS no profundizan en la teoría del sentido. De ella se puede inferir que el sentido parte de comprender que lo que conlleva significación para

alguien, tiene sentido para ese alguien. Existe dentro de cada persona un deseo por alcanzar lo que se propone. Para satisfacer ese deseo le pone sentido a las actividades que tiene que desarrollar para llegar a su fin: obtener placer.

Este estudio se inserta dentro de la macro investigación que indaga sobre el sentido que tiene para los estudiantes ir a la escuela y que dirige en Colombia el profesor Armando Zambrano Leal. Busca conocer ¿Qué sentido tiene leer en la escuela, específicamente desde el gusto y el placer para los estudiantes que actualmente cursan 10° en la institución educativa INEM Jorge Isaacs?

Se definió gusto como una cualidad particular que no se puede argumentar porque se configura desde la subjetividad, por eso se cataloga como algo arbitrario; es particular y diverso. Permite desde la individualidad, juzgar lo que tiene que ver con las generalidades. Es una capacidad propia que se tiene para conocer y elegir. El gusto simplemente se tiene, sin poseer razones para dar cuenta de porqué se tiene. Mientras que el placer se expresa en la satisfacción, la agradabilidad, el gozo, y el deleite. Gusto y placer son cualidades subjetivas que dependen de las percepciones que cada sujeto tiene frente a los objetos las cuales provocan emociones diversas en cada uno porque ellas dependen de las vivencias particulares.

Para responder a la pregunta orientadora, se planteó el objetivo general: conocer qué sentido tiene leer en la escuela, específicamente desde el gusto y el placer para los estudiantes que actualmente cursan 10° en la institución educativa INEM Jorge Isaacs. Así mismo se formularon tres objetivos específicos como pasos orientadores para poder alcanzar el general, también se plantearon tres supuestos iniciales.

Los objetivos específicos fueron:

Identificar el gusto y el placer que tienen por la lectura los estudiantes que actualmente cursan 10° en la I. E. INEM Jorge Isaacs.

Interpretar el apoyo que sobre gusto y placer por la lectura reciben de padres y profesores los estudiantes que actualmente cursan 10° en la I. E. INEM Jorge Isaacs.

Interpretar el sentido de la lectura en los aprendizajes intelectuales y escolares (AIE), los aprendizajes de la vida cotidiana (AVC), los aprendizajes relacionales y afectivos (ARA) y los aprendizajes de desarrollo personal (ADP).

Los supuestos, que guardan relación con los objetivos fueron:

- Los padres son los principales agentes motivadores para desarrollar gusto y placer por la lectura

- Los aprendizajes de desarrollo personal van a sobresalir en las evocaciones que los estudiantes hacen sobre lo que aprenden

- Leer en la escuela es una actividad impuesta a los estudiantes que en lugar de generarles gusto y placer les produce aburrimiento.

Con estas guías se procedió a analizar los datos recogidos en el instrumento balance de saber que es propio de la RAS, se crearon categorías de análisis que se procesaron en el software Atla.ti 7.5.7. De acuerdo a los datos obtenidos se pudo establecer que el sentido que tiene leer en la escuela específicamente desde el gusto y el placer para los estudiantes que actualmente cursan 10° en la I. E. INEM Jorge Isaacs, se puede considerar con base en dos aspectos:

Primero, desde las evocaciones que hacen los estudiantes sobre los AIE. A través de ellas se puede interpretar que el sentido por la lectura es para adquirir conocimientos, situación absolutamente necesaria debido a que expresan que esos conocimientos adquiridos en la escuela son fundamentales para poder terminar el bachillerato, continuar una carrera universitaria y poder más adelante tener un buen futuro, con un trabajo estable que les permita salir adelante y ayudar a sus familias. Son las mismas razones que los motivan a ir a estudiar. Desde esta perspectiva la lectura tiene simplemente un uso utilitarista porque se pone al servicio de otros fines que aunque son educativos, la excluyen como objeto digno de estudio, de enseñanza y de aprendizaje por sí misma.

Segundo, desde las evocaciones que sobre los ARA hacen los estudiantes se puede inferir que en su gran mayoría no han establecido relaciones afectivas y armónicas con la lectura, sino que por el contrario, las relaciones afectivas establecidas están enmarcadas en el conflicto que les genera leer lo que les propone el colegio porque los textos que se leen son impuestos, no tienen interés para ellos, les producen aburrimiento y por eso no se sienten motivados a leerlos. Cuando los leen, lo hacen porque les toca debido a que deben responder por actividades escolares que están siempre vinculadas con valoraciones o calificaciones, ante lo que se sienten obligados. Es decir, no existen relaciones de gusto y placer sino que por el contrario lo que sienten es displacer.

Sin embargo, muchas de las evocaciones dejan ver que a un número importante de estudiantes sí les gusta leer pero fuera del colegio, los textos que ellos mismos escogen o que son recomendados por sus compañeros, porque son más interesantes, más llamativos, más actualizados.

Frente a los ADP, las evocaciones dejan ver que realmente no se ha establecido sólidamente la dimensión identitaria, porque en algunas preguntas que se evocan estos aprendizajes, siempre constituyen los que tienen menos evocaciones y en otras no aparecen evocaciones al respecto. Ello permite interpretar que no ven la lectura como algo que realmente les ayude a adquirir autonomía, a crecer como personas a tener posiciones propias frente a lo leído, que les permita tomar distancia de los textos para reinventarlos de acuerdo a sus experiencias. Tal situación llevó a desvirtuar el segundo supuesto: Los aprendizajes de desarrollo personal van a sobresalir en las evocaciones que los estudiantes hacen sobre lo que aprenden

En cuanto al apoyo que sobre gusto y placer por la lectura reciben de padres y profesores los estudiantes que actualmente cursan 10° en la I. E. INEM Jorge Isaacs, se evidenció que en cuanto a motivación hacia la lectura, los primeros agentes motivadores son los padres, seguidos de los docentes, y posteriormente de los amigos, situación relacionada con lo planteado por Petit (2009) "... el porcentaje de los grandes lectores es dos veces más importante entre quienes tuvieron la gran oportunidad de escuchar historias que su madre les contaba cada día, que entre los que nunca escucharon ninguna" (p.55). Estos datos indican que el primer supuesto planteado se cumplió: Los padres son los principales agentes motivadores para desarrollar gusto y placer por la lectura

Si los agentes a los que hace referencia son los que brindan apoyo cuando se presentan dificultades con la lectura, la perspectiva cambia porque en primer lugar aparecen los mismos estudiantes, que expresaron no buscar ayuda de otras personas sino buscar estrategias para solucionar las dificultades por sí mismo. Después aparecen los docentes, seguidos de los padres y finalmente los amigos.

La satisfacción personal por la propuesta de lectura, fue enfáticamente relacionada con los textos que leen por fuera porque les permite tomar sus propias decisiones, seleccionarlos desde su gusto, se ven liberados de la obligatoriedad y el aburrimiento que les produce lectura de textos propuestos por los maestros. Se acepta entonces el cumplimiento del tercer supuesto: Leer en la escuela es una actividad impuesta a los estudiantes que en lugar de generarles gusto y placer les produce aburrimiento.

1. Planteamiento del problema de investigación

1.1. Preámbulo

Abordar la enseñanza y aprendizaje de leer en Colombia implica tratar su interacción con los conceptos de lenguaje, escritura, significación y comunicación, de acuerdo a la pedagogía del lenguaje que se propone en los Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana. El enfoque planteado en ellos es el semántico comunicativo. La propuesta pedagógica se fundamenta en el trabajo con las cuatro habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir; elementos centrales que sustentan los usos del lenguaje. Su concepción es que “a través del lenguaje se configura el universo simbólico y cultural de cada sujeto en relación e interacción con otros sujetos culturales” Ministerio de Educación Nacional (MEN. 1998, p.47). Por esta razón es importante conocer someramente la relación entre el origen del lenguaje y el acto lector.

1.1.1. Origen del lenguaje y su relación con el sentido del acto lector

Llenar de sentido los símbolos tiene sus raíces en los orígenes del lenguaje que nace de la necesidad de la comunicación. Nace de la urgencia que tenía el hombre primitivo de establecer relación con sus congéneres y con su medio para dar solución a las necesidades físicas, básicas, que eran explícitas y acuciosas. Lograr su satisfacción era una demanda urgente, por lo tanto, la realización de ciertos trabajos se convirtió en la vía para que la especie humana continuara su existencia. Poder realizar de manera efectiva los trabajos puntuales que resolverían las necesidades biológicas, exigía comunicación y entendimiento. Por tanto, la aparición del lenguaje era imperiosa. Él es el instrumento base del pensamiento. Para Luria, citado por De Zubiría (1995) “El lenguaje se convirtió en un instrumento decisivo del conocimiento humano, gracias al cual el hombre pudo salir de los límites de la experiencia sensorial” (p. 11).

Es importante comprender el gigantesco avance que tuvo el hombre primitivo cuando pudo utilizar instrumentos para cazar. Cuando empezó a salir de la vida puramente instintiva y dio muestras de creatividad. Para Spirkin (1966), ello “implicó una transformación radical en todo el estilo de vida del hombre primitivo, en las relaciones de los individuos entre sí y en el carácter de su pensamiento lo cual no pudo menos de reflejarse en los medios de comunicación mutua” (p. 28). Fue necesario que todos los individuos supieran interpretar los signos, es decir, leerlos, dotarlos de sentido, y a su vez, pudieran realizarlos para expresar sus pensamientos.

El proceso de origen y formación del lenguaje visto ahora desde la traslación que hacen las generaciones mayores a cada nueva generación, no reviste importancia. Hasta pasa desapercibido. Pero en la época del hombre primitivo, donde se creó cada palabra por la estrecha relación que guardaba con el objeto que indicaba, o con la situación a la cual se vinculaba en ese momento, es otra cosa. Desde allí es que hay que entender su significación, la que se forjó por la

relación entre sujeto, objeto, y contexto. Ésta es la que hay que retener cuando aquí se hable de sentido y significado del acto lector o de la lectura.

Configuradas las cuatro habilidades del lenguaje, éste se convirtió en eje de formación individual y social. Él ayuda tanto al individuo como a la sociedad para que interpreten el mundo, lo representen y por supuesto, lo puedan transformar. Adquiere así un valor individual y social. MEN (2006). En el aspecto individual, el lenguaje proporciona al sujeto la posibilidad de captar su realidad, de desarrollar su pensamiento a través de la expresión del mismo, haciendo uso de las diferentes habilidades enmarcadas en cualquiera de los sistemas simbólicos.

Por otro lado, el lenguaje como instrumento social es vehículo para establecer y mantener relaciones con los demás seres humanos, organizar el trabajo y la producción; comunicarse sobre los diferentes aspectos que cada día hacen parte de la vivencia en sociedad. Permite dialogar, resolver situaciones, establecer acuerdos, fijar normas para que en todo grupo humano pueda darse la convivencia. El lenguaje estructura los fundamentos de la vida social.

El doble valor del lenguaje no se puede separar en la realidad. La perspectiva individual está íntimamente ligada a la social. La primera se enriquece por la influencia de la segunda cuando el individuo interactúa con otros individuos. La segunda se enriquece y consolida cuando puede guardar la experiencia de la humanidad que se transmite de generación en generación y que evita repetir todo el proceso de construcción del conocimiento, aspecto que por regla general se considera como propio de la escuela, percepción donde se le ubica como el lugar transmisor del conocimiento y que prepara a los estudiantes para la vida, a través de las diferentes áreas o disciplinas que allí se enseñan.

1.2. La escuela: el sentido del acto lector y las mediciones en Colombia

Partir de la premisa de que la escuela es el espacio donde confluyen individuos con diferencias de edad, de género, de principios y valores, es entender que esta circunstancia ocasiona multiplicidad de realidades, a las cuales el centro educativo debe responder de la mejor manera posible, tratando de atender a todos los implicados en las diversas situaciones cotidianas tanto dentro del aula, como fuera de ella, pero en espacios que siguen perteneciendo al ámbito escolar.

Conviene recordar que Rodríguez Moncada (2014), hace una precisión sobre el espacio escolar, considerándolo como el acontecer cotidiano que se presenta en la institución escuela con toda su organización y su normatividad, que permea la totalidad de las actividades que allí acontecen. De igual manera, considera que el proceso de enseñanza-aprendizaje no se circunscribe al espacio del aula, sino al espacio escolar en el que se deben contemplar todas las áreas e instalaciones, incluyendo patios, laboratorios, cafetería, jardines, pasillos y demás sitios.

Es pertinente tener en cuenta que en la escuela son muy importantes las vivencias, los valores, los principios y las relaciones de los sujetos que interactúan en cada situación que acontece en este lugar. Por lo tanto, la escuela debe abrir espacios para que los estudiantes puedan expresarse con libertad sobre sus propias historias y tomen conciencia sobre la responsabilidad de sus decisiones. Al respecto Ruíz y Chau (2005) afirman que “Sólo quien es consciente de sí mismo puede serlo de las necesidades del otro” (p.57).

1.3. El problema

Encontrarle sentido a algo es tener una imagen de lo que se desea; por ello se lucha, se busca incansablemente tratando de alcanzarlo; muchas veces se logra pero otras no, entonces se busca un sustituto; algo que ayude a llenar ese vacío. Si la escuela no puede enseñar al sujeto lo que desea aprender, la enseñanza pierde sentido para ese sujeto, se desvaloriza, se convierte en algo ajeno a sus gustos, algo que simplemente es obligatorio, razón por la cual no se le da mucha importancia por parte de la mayoría de los sujetos que en ella convergen. Vista así, la escuela no se forja como un lugar significativo para el estudiante, donde pueda construir relaciones y significados en torno a objetos o procesos que le produzcan satisfacción, sino que es un lugar al que se debe asistir para aprender lo que toque.

En el caso de la lectura, por mucho tiempo se ha reducido el acto lector a un simple ejercicio de decodificación, que busca la comprensión de un texto a través técnicas mecánicas que nada le dicen al lector sobre el texto que está leyendo. Es considerada una actividad que toca hacer obligatoriamente para aprender. Tal perspectiva deja de lado el sentido, olvida que una lectura puede tener muchos sentidos. Depende de la construcción que el lector elabore de manera personal. Ejercicio que se realiza cuando quien lee, involucra sus experiencias, sus gustos, sus intereses, sus motivaciones, la percepción externa de lo leído con la reflexión interna; categorías del sentido que se activan formando vínculos entre lectura-texto y lector. Ellas proveen diferentes maneras de leer. Desde esta mirada, leer es una confrontación personal que va encadenada al contexto que rodea a cada lector.

Cuando un lector da sentido a una lectura le otorga nueva vida a través de sus conjeturas. Realiza un encuentro con el escritor, que estableció un pacto silencioso con su lector desde el momento que se sentó a plasmar el texto, esperando que alguien lo tomara y le diera un sentido propio, entre todas las posibilidades trazadas desde su creación. No el sentido unívoco en el que por años se ha creído, el que permite “restablecer el pensamiento auténtico del autor, lo que en realidad quiso decir. El así llamado “autor” no es ningún propietario del sentido de “su” texto [...] el “sentido” es múltiple, irrecuperable, inapropiable, irreductible a un querer decir” (Zuleta, 2007, p.78-79).

Por supuesto que para leer, todo sujeto necesita hacer uso de algunos saberes escolares como unir el grafema con el respectivo fonema, realizar la entonación y la puntuación adecuadas,

comprender cada palabra que hay en el texto y su interrelación con las demás, aspecto del cual se ha encargado la escuela al preocuparse casi exclusivamente por un primer nivel de la lectura que corresponde al fonético o alfabético.

Leer también es efectuar una compleja labor que implica la ejecución de diferentes operaciones intelectuales como: el análisis, la comparación, la inferencia, la derivación, la abducción, la síntesis, entre otras. Todas ellas son procesos del pensamiento; motores que mueven los engranajes del intelecto haciéndolo trabajar. A la escuela le corresponde orientar su desarrollo. Sin embargo, cuando no se parte de la movilización de los procesos internos del sujeto para construir la significación propia, es muy difícil que se puedan alcanzar otros procesos cognitivos.

En Colombia se viene planteando desde hace varios años que el acto lector debe orientarse desde los aspectos significativo y semiótico para entender que en él interactúan un sujeto, un texto y un contexto. Cada uno de ellos tiene unas particularidades que se deben conjugar para que realmente se dé un proceso significativo en el que toma gran importancia el lector, sus intereses y sus gustos. Con esta configuración, la lectura se constituye en un proceso complejo que requiere de una reconceptualización en la escuela para entender que el sentido no se encuentra solamente en el texto.

Aparecen posteriormente las competencias articuladas a los procesos de comunicación y significación. Ellas deben evidenciar la capacidad que cada estudiante posee para realizar algo específico. Están contenidas en los niveles intratextual, intertextual y extra textual que se consideran en los procesos de interpretación y producción de textos, eje que se reafirma en los estándares básicos de competencias para todos los grados (1° a 11°) de la escolaridad formal, tanto en la lectura como en la escritura.

Para hacer un monitoreo del proceso lector al interior de las aulas, se instituyeron las pruebas SABER que iniciaron la indagación del asunto estableciendo como grados de control 3° y 5° de educación primaria y el grado 9° en el nivel de básica secundaria. Según el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES 2011) en los procesos de comprensión e interpretación textual se estudia la forma en que los estudiantes leen e interpretan los textos, comprenden la información y establecen relaciones entre sus contenidos. En las pruebas aplicadas en el año 2009, el 43% de los estudiantes de 5° y 9° demostraron tener solamente las competencias mínimas.

En el ámbito internacional, Colombia ha participado en algunos estudios que indagan por los procesos de comprensión lectora como el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) y el Estudio Internacional del Progreso de Comprensión Lectora (PIRLS), en los que se demuestra que *“los estudiantes entre los 9 y 15 años tienen dificultades con la comprensión*

de ideas y con la realización de inferencias e interpretaciones de los textos que leen” (Valencia, 2014, p. 17).

Según el resumen ejecutivo del ICFES (2013), la prueba PISA en el proceso de lectura evalúa diferentes niveles en los que se busca “acceder a información y recuperarla, comprender el texto e interpretarlo, reflexionar sobre el contenido, forma y características del mismo”. En el análisis realizado por Peña (2013), el 31% los estudiantes colombianos se ha ubicado en el nivel dos que se toma como el más básico, lo que significa que tres de cada 10 colombianos puede reconocer fragmentos de información dentro de un texto, reconocen la idea principal y establecen relaciones que requieren inferencias simples. Pero sólo tres de cada 100 pueden hacer inferencias múltiples y efectuar comparaciones y contrastes detallados y precisos, demuestran una comprensión amplia y detallada de uno o más textos y realizan una evaluación crítica de un texto cuyo contenido es poco familiar.

Con este panorama, vale la pena preguntarse qué está sucediendo en Colombia que los estudiantes de diferentes edades, grados y procedencia no logran alcanzar niveles satisfactorios en las diferentes pruebas que indagan por el proceso lector. Evidentemente, existe un problema que puede catalogarse como fracaso escolar, no sólo de los estudiantes, sino también de la escuela que no ha podido lograr que los estudiantes alcancen los saberes y las competencias necesarias para realizar lecturas de diferente clase en el más alto nivel, que les permita asumir posición crítica como muestra de que realmente han establecido una relación con el texto que leen.

A pesar de que las directrices dadas desde el Ministerio de Educación por medio de orientaciones, lineamientos curriculares y estándares básicos de competencias en el área de Lengua Castellana, asumen la lectura como “un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el actor” (MEN, 1998, p.72), los resultados en el desempeño de los estudiantes no son los esperados. Al respecto, Cajiao (2013) manifiesta: *“Durante años enseñamos a los niños muchas cosas. Entre otras, y quizás la más importante, le dedicamos mucho tiempo a enseñar a leer, pero las pruebas y las evaluaciones nacionales e internacionales muestran que no han aprendido. A muchísimos ni siquiera les gusta”* (p, 54).

En otras palabras, un alto porcentaje de los estudiantes colombianos no está preparado para afrontar las exigencias de la sociedad debido a que no ha alcanzado los saberes escolares y las competencias que se han instituido a través de los currículos escolares como lo que debe saber y saber hacer en diferentes circunstancias. En este caso, en la lectura. Para Pérez (2013) un maestro que desarrolla un buen trabajo con la lectura en el aula, debe saber orientar al lector hacia los textos cercanos a sus mundos, a sus expectativas y comprender la importancia de disfrutar cada etapa del proceso.

A través de las investigaciones realizadas, se encuentra que las pruebas aplicadas indagan por aspectos puramente cognitivos sin tener en cuenta lo que realmente le sucede al niño o joven que lee. Se olvidan de la interactividad que se debe establecer entre los agentes que intervienen en la lectura. No consideran las relaciones que el estudiante establece, con el texto y el contexto. Ello impide la comprensión y por ende, obstaculiza el desarrollo de las operaciones intelectuales necesarias para el avance cultural de los estudiantes y su forma de comprender el mundo. Hasta ahora, la lectura se ha realizado de manera muy mecánica. No con el sentido del gusto y el placer sino para evaluar, para confrontar, para medir qué cosas se han alcanzado a través de la lectura, pero por fuera de la lectura misma, como sucede cuando se considera que ella sirve para aprender cualquier tema.

Es importante tener en cuenta que existe otra alternativa pedagógica que se centra en el sujeto y en las relaciones que él establece consigo mismo, con los objetos, con otros sujetos y con el mundo. Este enfoque es dado por la teoría Rapport au savoir o RAS, trazado por el grupo de Escuela, Educación y Colectividad Locales (ESCOL). La RAS ve de manera diferente el fracaso o éxito escolar porque considera indispensable analizar las relaciones que el sujeto establece con el saber. Una de las razones por la cual surgió la RAS en Francia a finales de los 80 fue precisamente para mirar la escuela y sus prácticas desde otra óptica. Zambrano (2014).

La RAS se enfoca en la actividad-acción relación al saber que un sujeto establece con el aprendizaje. No se basa en el desarrollo cognitivo ni en las habilidades, destrezas y competencias sobre las cuales se fundamentan las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales. En esta teoría, el aprendizaje no hace referencia exclusiva a la adquisición de saberes disciplinares sino también a otros saberes que permiten al sujeto establecer diferentes relaciones con el mundo. Comprende que en el aprendizaje existen diferencias entre los sujetos que aprenden, las cuales están marcadas por todas sus experiencias, sus relaciones, sus gustos, y el placer que les producen.

Aquí, es tan importante lo que se aprende, como dónde y con quién se aprende, porque el aprendizaje está mediado por unos agentes y las relaciones que cada sujeto establece con ellos. Los padres y profesores toman un papel preponderante. Se entiende de manera general que ellos son los principales agentes socializadores de cada individuo. Ellos son los llamados a orientar el camino hacia el saber que cada sujeto recorre en su transformación hacia la humanización, proceso que va más allá de la adquisición de los saberes de una disciplina. En este papel la escuela adquiere gran importancia como estructura de socialización para los estudiantes. Sin embargo, de acuerdo a todo lo enunciado, esa importancia no parece ser dada autónomamente por el estudiante sino que se asume como una necesidad del ser humano para educarse.

La RAS plantea la existencia de las figuras del aprender, que ayudan a comprender los tipos de aprendizajes que hay, y las relaciones que se establecen entre los sujetos y sus mediadores para adquirirlos. Estas figuras son: las Epistémicas que forjan relaciones entre un saber-objeto de carácter disciplinar. Están integradas por los Aprendizajes de la Vida Cotidiana (AVC) y los

Aprendizajes Intelectuales o Escolares (AIE). Las Identitarias, consideran el aprendizaje que el sujeto realiza en torno a sí mismo; su historia, sus expectativas, sus relaciones con los otros. Su base son los Aprendizajes de Desarrollo Personal (ADP). Las Sociales que establecen las relaciones con el mundo real y sus lógicas de funcionamiento, aquí se encuentran los aprendizajes Relacionales y Afectivos (ARA), Zambrano (2014).

Frente al problema que se viene evidenciando en torno al sentido que tiene para los estudiantes leer en la escuela, la RAS permitiría indagar por estos aspectos. Permitiría entender las experiencias de aprendizaje que los han configurado y cómo la relación con padres y maestros ha ayudado en dicha configuración. Así, la pregunta para orientar esta investigación es:

¿Qué sentido tiene leer en la escuela, específicamente desde el gusto y el placer para los estudiantes que actualmente cursan 10° en la I. E. INEM Jorge Isaacs y en qué medida padres y profesores contribuyen en ello?

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo General:

Conocer qué sentido tiene leer en la escuela específicamente desde el gusto y el placer para los estudiantes que actualmente cursan 10° en la I. E. INEM Jorge Isaacs y en qué medida padres y profesores contribuyen en ello

1.4.2. Objetivos específicos:

Identificar el gusto y el placer que tienen por la lectura los estudiantes que actualmente cursan 10° en la I. E. INEM Jorge Isaacs.

Interpretar el apoyo que sobre gusto y placer por la lectura reciben de padres y profesores los estudiantes que actualmente cursan 10° en la I. E. INEM Jorge Isaacs.

Interpretar el sentido de la lectura en los aprendizajes intelectuales y escolares (AIE), los aprendizajes de la vida cotidiana (AVC), los aprendizajes relacionales y afectivos (ARA) y los aprendizajes de desarrollo personal (ADP).

1.4.3. Justificación

Realizar una investigación tiene en el fondo la expresión de un deseo por medio del cual se pretende contribuir a esclarecer una situación, abrir nuevas reflexiones en torno a la misma, o dar un paso para ayudar a la comunidad inmersa en tal situación a entenderla, a mejorar, y tal vez abra estrategias en vía a la solución. Desde esta óptica, la presente investigación es conveniente por todas las particularidades que ostenta, definidas en los siguientes aspectos:

Tiene un valor teórico debido a que al encontrarse inserta en la macro investigación que viene realizando en Colombia el profesor Armando Zambrano, ayudaría a entender mejor el funcionamiento de la teoría Rapport au Savoir (RAS), que fundamenta este macro estudio, el cual se pregunta por el sentido que tiene para los estudiantes ir a la escuela y se centra en las teorías de sujeto, saber y sentido para comprender las relaciones que el sujeto establece con sí mismo, con otros sujetos y con los objetos. Conocer el sentido que tiene para los estudiantes ir a la escuela es tener en cuenta que existe otra alternativa pedagógica que aportaría luces para la reflexión en torno a la forma en que los estudiantes configuran el aprendizaje como parte de las relaciones que ellos establecen con el saber.

Por otro lado, es un estudio de importancia para la educación, porque desde la teoría donde se enmarca se pretende dar una nueva mirada a la escuela, para que en su estructura se considere el sentido que ella genera para los estudiantes; que no solamente se base en la formación cognitiva para responder ante pruebas internas y externas de carácter cuantitativo, cuyos resultados dejan ver claramente que la escuela en Colombia ha convertido la aprehensión del saber en algo mecánico, que nada significa para el sujeto que debe aprender. Los resultados de dichas mediciones muestran que el desempeño académico de los estudiantes está muy lejos de las metas que la sociedad y el Estado colombianos esperan: que niñas, niños y adolescentes sepan, y sean capaces de aplicar sus conocimientos en diferentes circunstancias, de acuerdo a las exigencias de la época actual: era de la información y el conocimiento.

De igual manera, esta investigación favorece la comprensión del hecho que en la escuela se adquieren otros aprendizajes, diferentes a los cognitivos. Hay que aceptar abiertamente que en este lugar se adquieren aprendizajes de la vida cotidiana (AVC) como por ejemplo aprender con los amigos a comer cosas que en casa no se comen, o aprender diversos juegos, o tal vez a bailar el ritmo de moda. Se adquieren aprendizajes relacionales y afectivos (ARA) donde priman las relaciones con el grupo de pares: la amistad, el comportamiento, la confianza. Se adquieren también aprendizajes de desarrollo personal (ADP), por ejemplo: autonomía, superación, perseverancia, entre otros. Todas las figuras del aprendizaje mencionadas tienen mucha importancia porque permiten construir una visión cualitativa sobre las relaciones que los actores del acto educativo pueden establecer en la escuela para ayudar al sujeto estudiante a desarrollarse y crecer como humano.

En el caso de la lectura, partiendo de la premisa de que se ha considerado siempre como la herramienta por excelencia para obtener conocimientos, es menester entender que desde esta mirada, también ha sido causante de muchas situaciones relacionadas con el éxito o fracaso escolar que han vivido gran cantidad de estudiantes. La escuela está mostrando muchos sujetos en situación de fracaso en lo relativo a la ejecución del acto lector. De ahí la importancia de que se indague por el sentido que tiene para los estudiantes leer en la escuela. Si lo hacen porque les gusta, porque les produce placer o por otras circunstancias.

Entender la lectura de manera diferente permitirá establecer otro tipo de relaciones en las que predomine la construcción personal que elabore el estudiante-lector al involucrar en ella sus experiencias y sus gustos. Validará la importancia de las relaciones que los estudiantes establecen con lo que les place aprender. En este orden de ideas, la investigación puede llegar a llenar algunos vacíos que existen por el desconocimiento de la primacía que da conocer las relaciones que se establecen entre el acto lector y los sujetos que lo realizan.

Si el conocimiento de tal situación es tenido en cuenta por la escuela, ayudará a devolver a los estudiantes la palabra al reconocerlos como verdaderos sujetos capaces de interpretar el mundo, cambiando la idea que se tiene sobre el estudiante como un ser pasivo que solamente recepciona información. Aquí radica una de las características de la relevancia de este estudio, porque si se tienen en cuenta las expectativas e intereses de los estudiantes, sus gustos reales frente a los textos que lee, se abrirá una nueva forma de entendimiento del estudiante que se sentirá más cerca de su mundo real; de su realidad social. Así serán posibles otras maneras de relación entre cada estudiante con el saber, consigo mismo, con los demás, proceso propio de los seres humanos en formación.

Otra forma de explicar su relevancia es porque este estudio también permitirá comprender las mediaciones o apoyos que padres y docentes realizan en el proceso de generación de sentido por el acto lector. La influencia de padres y/o docentes es determinante en la relación que las niñas, niños y adolescentes establecen con la lectura. Es importante saber si los padres motivan a los hijos a leer porque a ellos les gusta hacerlo y les causa placer, es decir, que los padres toman la lectura como un medio de esparcimiento y disfrute. También es importante saber si por el contrario, los obligan a leer porque consideran que es necesario hacerlo para aprender y superarse. Conocer si los motivan mediante el ejemplo, leyendo en casa, propiciando un ambiente que invite a la lectura o si se ciñen al conocido refrán: “predica pero no aplica”.

Y qué decir de los maestros. Vale la pena analizar qué tipo de lectura siguen planteando a sus estudiantes: los niños, las niñas y los jóvenes del siglo XXI. ¿Son tenidos en cuenta cuando realizan la propuesta del plan lector anual? ¿Esta propuesta se varía con frecuencia o se siguen proponiendo las mismas lecturas cada año? ¿Qué actividades generan alrededor de la lectura? Tiene gran trascendencia que se reflexione sobre la concepción de lectura que a través de los textos y las actividades propuestas se está generando desde las aulas. Al dar una mirada diferente a la escuela y a la lectura, desde la RAS, permitirá un viraje al enfoque evaluativo, para que esté

realmente acorde con la formación integral, donde la evaluación se aparte del propósito exclusivo de la medición y considere las relaciones que el estudiante establece, con el texto y el contexto a través de su experiencia.

Finalmente, la presente investigación contribuye para que la RAS se fortalezca y se proyecte como un enfoque alternativo para la educación en Colombia, desde el cual se puedan generar estrategias que al concebir la importancia del sentido para el sujeto que aprende, consienta unas prácticas de aula más consecuentes, que permitan a los estudiantes alcanzar una verdadera formación integral y un mejor desempeño académico porque el saber está más fundamentado en sus intereses. Esta es la razón por la cual los resultados del actual estudio son importantes no sólo para la macro investigación en la cual se inscribe, sino para todos los interesados en el devenir de la educación en nuestro país.

1.4.4. Supuestos

Debido a que la escuela ha venido utilizando la lectura sólo como un instrumento para recuperar información que permita la adquisición de saberes disciplinares, la ha convertido en carga y aburrimiento. Ha olvidado la concepción que este estudio plantea: la lectura es una construcción personal que depende de las relaciones que el estudiante establece con el texto y el contexto; que está mediada por los intereses y experiencias de quien lee.

Es menester considerar que para alcanzar tal consideración en la lectura se requiere no solamente la actuación de la escuela, sino también de otros mediadores como los padres de familia. Ellos son las primeras personas en estimular el desarrollo del gusto y del placer por la lectura. A través del juego, de narración de historias y de lectura de cuentos, brindan experiencias significativas que amplían el mundo simbólico de los niños. Las vivencias mencionadas les permitirán un acercamiento especial a los textos que leen y podrán más fácilmente dotarlos con sentido propio.

Posteriormente la escuela continúa con esta labor y la complementa al permitir que por medio de la lectura se desarrolle la imaginación y el pensamiento crítico que posibilita que los estudiantes se expresen claramente de acuerdo a lo que una lectura les genera. Sin embargo, la ocurrencia de esta última parte no es frecuente en las aulas, por lo tanto se puede suponer que:

- Los padres son los principales agentes motivadores para desarrollar gusto y placer por la lectura. La razón de que se produzca esta situación es que las experiencias que vive el sujeto a lo largo de su vida, son fundamentales para que él establezca relaciones consigo mismo, con los otros, con los objetos, con el mundo. En este caso la lectura es un objeto de relación. La influencia que los estudiantes han recibido desde muy pequeños en sus hogares ha ayudado a

configurar las relaciones entre cada uno de ellos y la lectura. Estas relaciones han generado sentido por la misma.

- Los aprendizajes de desarrollo personal (ADP) van a sobresalir en las evocaciones que los estudiantes hacen sobre lo que aprenden. Este planteamiento se basa en el hecho de que la lectura es considerada una potente herramienta que sirve para aprender cualquier tema. Por lo tanto, estará vinculada con estos aprendizajes porque es un medio que puede ayudarlos a crecer como seres humanos, a ser mejores personas.

- Leer en la escuela es una actividad impuesta a los estudiantes que en lugar de generarles gusto y placer les produce aburrimiento. Ello se debe a que se deja de lado el ejercicio de construcción de sentido que el lector debe elaborar de manera personal al involucrar sus experiencias, intereses y expectativas; poniendo en tensión la percepción externa de lo leído con la reflexión interna. Les falta motivación que les permita una movilización hacia la lectura propuesta por los maestros. Sólo una minoría de los estudiantes responde ante la propuesta educativa pero lo hacen por obligación

El siguiente cuadro resume aspectos centrales del planteamiento del problema:

Tabla 1. Aspectos centrales

Pregunta de la investigación/ Justificación	Objetivos	supuestos
<p>¿Qué sentido tiene leer en la escuela, específicamente desde el gusto y el placer para los estudiantes que actualmente cursan 10º en la I. E. INEM Jorge Isaacs y en qué medida padres y profesores contribuyen en ello?</p> <p>Justificación</p> <p>Valor teórico: inserta en macro investigación que indaga por el sentido que tiene para los estudiantes ir a la escuela.</p> <p>Importante para la educación: pretende dar una nueva mirada a la escuela: cambio en evaluación, privilegiar la comprensión del tipo de relaciones que establecen los estudiantes con los textos que leen, reconocerlos sujetos capaces de interpretar el mundo.</p> <p>Valorar aprendizajes diferentes a los intelectuales y escolares y a los agentes mediadores en su adquisición.</p>	<p>General</p> <p>Conocer qué sentido tiene leer en la escuela específicamente desde el gusto y el placer para los estudiantes que actualmente cursan 10º en la I. E. INEM Jorge Isaacs y en qué medida padres y profesores contribuyen en ello</p>	<p>• Los padres son los principales agentes motivadores para desarrollar gusto y placer por la lectura. La razón de que se produzca esta situación es que las experiencias que vive el sujeto a lo largo de su vida, son fundamentales para que él establezca relaciones consigo mismo, con los otros, con los objetos, con el mundo. En este caso la lectura es un objeto de relación. La influencia que los estudiantes han recibido desde muy pequeños en sus hogares ha ayudado a configurar las relaciones entre cada uno de ellos y la lectura. Estas relaciones han generado sentido por la misma.</p> <p>• Los aprendizajes de desarrollo personal (ADP) van a sobresalir en las evocaciones que los estudiantes hacen sobre lo que aprenden. Este planteamiento se basa en el hecho de que la lectura es considerada una potente herramienta que sirve para aprender cualquier tema. Por lo tanto, estará vinculada con estos aprendizajes porque es un medio que puede ayudarlos a crecer como seres humanos, a ser mejores personas.</p> <p>• Leer en la escuela es una actividad impuesta a los estudiantes que en lugar de generarles gusto y placer les produce aburrimiento. Ello se debe a que se deja de lado el ejercicio de construcción de sentido que el lector debe elaborar de manera personal al involucrar sus experiencias, intereses y expectativas; poniendo en tensión la percepción externa de lo leído con la reflexión interna. Les falta motivación que les permita una movilización hacia la lectura propuesta por los maestros. Sólo una minoría de los estudiantes responde ante la propuesta educativa pero lo hacen por obligación</p>
	<p>Específicos</p> <p>Identificar el gusto y el placer que tienen por la lectura los estudiantes que actualmente cursan 10º en la I. E. INEM Jorge Isaacs.</p> <p>Interpretar el apoyo que sobre gusto y placer por la lectura reciben de padres y profesores los estudiantes que actualmente cursan 10º en la I. E. INEM Jorge Isaacs.</p> <p>Interpretar el sentido de la lectura en los aprendizajes intelectuales y escolares (AIE), los aprendizajes de la vida cotidiana (AVC), los aprendizajes relacionales y afectivos (ARA) y los aprendizajes de desarrollo personal (ADP).</p>	

2. Marco Teórico

2.1. Estado del Arte

Desde este estudio, es importante conocer tanto los trabajos previamente realizados en torno a la teoría RAS, como al problema planteado sobre la lectura. Atendiendo al logro de una mejor ilación se inicia por la última parte, buscando que todos los aspectos de la teoría de base queden ordenados de forma secuencial.

Hablando concretamente sobre la lectura, se encuentran muchas investigaciones en las cuales se apunta a considerarla como medio al servicio del conocimiento de las diferentes áreas, es decir, que el eje orientador es obtener información que ayude a solucionar necesidades en torno a aspectos que difieren del sentido que la lectura genera para el lector, por lo tanto, no se han tenido en cuenta.

Desde el objetivo que persigue este trabajo, se encontró una investigación realizada por el Ministerio de Educación de Brasil, el Instituto Nacional de Estudios para la Educación Texeira (INEP) y la UNESCO (2007), que siguiendo la premisa de volver al placer de aprender, se propuso identificar cómo se produce la adquisición de las habilidades de la lectura y la escritura en los estudiantes de los primeros grados de primaria. No necesariamente en la escuela, sino relacionando condiciones externas que ayudan a construir el aprendizaje diario. También buscaba comprender los nexos existentes entre la adquisición de los conocimientos y los procesos escolares.

La investigación se basó en el planteamiento de Charlot, según el cual, para que haya aprendizaje, además del proceso formal de orientación del maestro en la escuela, se necesita la participación placentera del estudiante para alcanzar las habilidades cognitivas; esto es de acuerdo a lo expresado por CTREQ (2004), que es retomado por Ireland (2007).

Se cimentó en la interpretación de las respuestas dadas a un cuestionario en el que los estudiantes analizaron su rendimiento en lectura y escritura a través de indicadores como: lee/escribe mucho, sólo un poco o nada, para obtener una imagen del grado de corresponsabilidad entre dicho valor que se tomó como medida objetiva y un segundo valor que se consideró la autoevaluación en sí, tomada como la parte subjetiva.

Para aquellos estudiantes que en su autoevaluación consideraron que sus niveles de lectura/escritura estaban bien, se realizó una comparación con los valores observados en las evaluaciones sistémicas y posteriormente se utilizó la información obtenida en la relación con el éxito escolar como lo perciben los estudiantes, incluyendo otras variables para obtener resultados

más específicos sobre el aprendizaje en general. Entre las otras variables consideradas estaba el que los docentes dejaran o no tareas y que la realización de éstas fuera de fácil o difícil elaboración. Al configurarse esta última parte necesitaban ayuda de los padres o de otros agentes.

Se encontró mejor desempeño lector en las niñas que en los niños y mejor desempeño lector en estudiantes con edades acordes a los grados que cursaban, por encima de quienes han tenido que interrumpir su formación escolar por alguna circunstancia y luego vuelven a la escuela. En este indicador se conservó el mejor desempeño lector en las niñas.

El estudio indagó a los profesores de las escuelas donde se llevó a cabo la investigación. Se les preguntó su apreciación sobre los resultados de la misma y se obtuvo que de manera general ellos asumen que la falta de estímulos para la lectura y la escritura en el hogar son factores que limitan la adquisición de habilidades en lectura/escritura y afectan el gusto por adquirirlas, Ireland (2007).

El estudio en cuestión, por un lado, concluye que hay una relación significativa entre los estudiantes que dan valor a la lectura y tienen un moderado éxito escolar frente a quienes no le dan valor a la lectura. Considera que no se puede ignorar la incidencia del éxito escolar con la voluntad de ir a la escuela, lo que sugiere que la escuela posiblemente no está utilizando de manera adecuada la estimulación y las formas de atraer a los estudiantes. Se evidencia divergencia entre lo que la escuela ofrece y las expectativas de los estudiantes.

Por otro lado, plantea que el 25% de los estudiantes de cuarto que constituyeron la muestra, tienen muchas dificultades en el uso de las habilidades comunicativas puesto que la lectura y la escritura deben desarrollarse conjuntamente porque leer implica entender lo que le comunican y escribir implica tener algo entendido para comunicarse. Ireland (2007).

Se encontró también que quienes tienen mayor éxito escolar son estudiantes que expresan cuando necesitan ayuda, los que tienen un éxito mediano, necesitan ayuda y mucho apoyo de la familia. Otros que necesitan el apoyo familiar y sus cuidados permanentes parecen no tenerlos, parece que la familia es insuficiente para satisfacer sus necesidades.

Otra investigación relacionada con el tema que nos ocupa fue realizada en México por Irma Patricia Madero Suárez y Luis Felipe Gómez López. Versó sobre la comprensión lectora en estudiantes de tercero de secundaria. Partieron de los resultados mostrados por los estudiantes en las pruebas estandarizadas tanto nacionales e internacionales que evidencian reiteradamente niveles de insuficiencia, ya que es común que en la escuela mexicana no se favorezca la interpretación, sino que según Carrasco (2001), retomado por Madero y Gómez (2013), se evalúa la identificación de elementos aislados y no la integración y se caracteriza por la ausencia de propósitos que rebasen el ámbito de lo escolar.

Madero y Gómez (2013) pretendían indagar específicamente sobre la manera en que leen los adolescentes mexicanos, razón por la cual realizaron una investigación mixta que permitiera describir el proceso lector de los estudiantes en cuestión. Buscaron *“Conocer el proceso que siguen los alumnos para comprender un texto cuya dificultad obliga a utilizar estrategias de comprensión y cómo este proceso está mediado por las creencias que tienen los alumnos sobre la lectura y la concepción de sí mismos como lectores”*. (p. 114).

Se fundamentaron en la premisa que retomaron de Durkin (1993): *“la comprensión es la esencia de la lectura, mediante este proceso, el lector incorpora información a sus esquemas cognitivos por lo que leer, fundamentalmente, supone la interacción del lector con el texto para formar una interpretación personal”*. (Madero y Gómez, 2013, p. 115).

Para responder a la pregunta ¿qué proceso siguen los alumnos de tercero de secundaria cuando leen un texto con el propósito de comprenderlo? evaluaron 258 alumnos de diferentes zonas de Guadalajara. Luego escogieron dos grupos de alumnos representativos, uno de alto y otro de bajo nivel lector.

El estudio concluyó que *“se encontró una relación entre las creencias positivas acerca del conocimiento y el uso de estrategias durante la lectura, ya que fueron los del grupo de altos lectores quienes aplicaron estrategias en mayor número y complejidad para resolver sus problemas”* (Madero y Gómez, 2013, p. 133).

Por lo anterior, los investigadores afirmaron que las creencias positivas que los estudiantes tienen sobre la lectura les permite trazar estrategias eficaces para la comprensión de la misma.

Otro trabajo realizado en 2009 por Elena Stapich en Argentina, buscaba retornar al lector el sentido de la lectura, dejando que se exprese el placer o el displacer que les causa a los niños los cuentos infantiles que se llevan al aula de clase. Este trabajo parte de una crítica a la mirada que dan los enfoques comunicativos a la lectura cuando se basan solamente en el manejo de textos informativos, argumentativos e instructivos, buscando que su conocimiento ayude a los estudiantes a ser alguien exitoso en el ámbito académico y laboral y dejan a un lado la lectura de obras literarias.

Stapich invita a repensar la función de los mediadores para que ayuden a presentar la lectura como una herramienta para la autoconstrucción de la subjetividad. Por eso plantea que hacer audible la voz del lector

Implica reconocer que frente a mí hay alguien que es otro, otro que, por ser un niño es además un misterio. También implica estar dispuesto a que ese otro nos desestabilice en nuestros

esquemas. Por último, supone estar dispuesto a renunciar a la idea de que hay una verdad sobre el texto que nos pertenece (Stapich, 2010, p. 46-47)

El trabajo realizado por Stapich es de carácter reflexivo, propone una serie de estrategias para que la lectura no se vincule únicamente a los aspectos cognitivos de la enseñanza, pero no presenta evidencias sobre la aplicación de las mismas ni los resultados al respecto.

Similar a este trabajo, hay muchos, que se basan en que el sentido de la lectura para el que lee se produce mediante su activa interacción con el texto y con el escritor (Bustamante y Jurado 1997, Eco 2000, Jolibert 2001, Ferreiro y Gómez 2002, Zuleta 2007, Pérez 2013), pero son reflexiones teóricas que se sustentan en el enfoque semántico comunicativo, que considera fundamental que el lector recree el sentido que para sí mismo tiene una lectura, un texto, donde reconoce al escritor como otro con quien establece una relación. Toma la lectura como una actividad que le permite construir el texto leído y el contexto donde se produjo, haciendo realidad la premisa planteada por Moya (2007): *“Toda lectura auténtica, es en verdad la reescritura de lo leído”*.

A continuación, se presentan los antecedentes que ha habido alrededor de la teoría RAS, que aunque es una teoría reciente, a partir de sus planteamientos se han realizado estudios en diversos países como Francia, donde desde 1993 se ha investigado la relación con el saber en el medio popular, la relación con el lenguaje, dinámicas familiares y experiencia escolar con familias inmigrantes. En España, el inventario de investigaciones realizadas desde esta teoría tiene que ver con las diferencias que establecen los jóvenes en las relaciones con el saber y el abandono escolar como parte del sentido que le dan los jóvenes a ir a la escuela.

En Brasil, el mismo Charlot ha trabajado sobre el placer del aprendizaje en los estudiantes de los sectores populares, centrado en el placer y el deseo de aprender. “Placer de ir a la escuela, placer de estudiar, placer de entender”. No es una investigación terminada. Fue él quien la inició en Francia y la ha venido realizando durante veinte años. En su investigación ha podido identificar diferentes relaciones de los estudiantes con el saber. Entre ellos se encuentran los que tienen placer de ir a estudiar y que por lo tanto no presentan problemas en la escuela. Los que asumen la escuela como una conquista, es decir, que encuentran situaciones difíciles pero pueden salir adelante. Los que fracasan en la escuela, por lo tanto, de manera general engrosan las listas de deserción escolar. Y los que asisten a la escuela por obligación, porque deben convertirse en alguien importante y la escuela es por acuerdo social el lugar que se los permite.

Por eso, lo que los maestros deben hacer desde la perspectiva de Charlot (2008), es *“trabajar sobre el sentido, y sobre las mediaciones sociales y psicológicas”* (P.14). Ello implica estar en permanente investigación sobre la relación que cada estudiante establece con el saber. Para lograrlo es necesario tener en cuenta que el estudiante, como sujeto, tiene deseos estrechamente

relacionados con el contexto al que pertenece, y éstos no actúan en forma diferente cuando se trata del aprendizaje.

En Colombia se presentan algunas investigaciones que se han realizado desde la RAS en diferentes ámbitos y lugares, sin que hayan tenido mayor destacamento, hasta llegar a los estudios que en Cali, está dirigiendo el profesor Armando Zambrano Leal, quien realizó la traducción al español de Rapport au savoir como actividad-acción-relación al saber. Bajo su dirección, entre 2013 y 2014 se han desarrollado algunos trabajos de investigación sobre las figuras de aprendizaje en niños y niñas de 5° y 9° de educación básica. En 5° se trabajó sobre las tres dimensiones: social, identitaria y epistémica, con las figuras de aprendizaje AVC/AIE, ADP, ARA. “Los resultados permitieron evidenciar que los aprendizajes que los niños y las niñas evocan como los más significativos no son exclusivamente los intelectuales (AIE)” Caicedo (2014).

Continuando con esta línea, en 2014 el doctor Zambrano dirigió varios trabajos de investigación de la Maestría en Educación en la universidad Icesi. Esta vez se trabajó con estudiantes de noveno grado. Una de las investigaciones buscaba conocer la Actividad- Acción-relación al saber (Rapport au savoir) de un grupo de estudiantes de educación básica secundaria con la escritura a partir de las narraciones que hacen en los balances de saber. Sobre esta investigación se concluyó que en la escuela aún se reproducen prácticas de escritura desde la perspectiva lingüística y que algunos contenidos que los estudiantes poseen sobre la escritura no son movilizados en la producción de escritos concretos como los balances del saber. Camacho (2014).

Valencia (2014), realizó una investigación con 66 estudiantes de 5° de educación básica primaria para conocer la acción-actividad-relación al saber que ellos han establecido con el lenguaje escrito. La información fue recopilada a través de narraciones realizadas por los estudiantes en un instrumento denominado balance del saber. En la interpretación de las narraciones se buscaba conocer lo que los estudiantes decían haber aprendido sobre el lenguaje escrito y lo que había sido de fácil o de difícil comprensión en torno al mismo.

De las conclusiones presentadas por la investigadora se infiere que no hay coherencia entre lo que los estudiantes evocan haber aprendido respecto al lenguaje escrito en general y la realización de su escritura donde se evidencian dificultades en la estructura de la narración, al construir las frases y en el manejo de la ortografía. Estas falencias pueden deberse según Valencia (2014) *“posiblemente a que los estudiantes aún no vinculan significativamente el saber escritural a sus expectativas, a la relación consigo mismos y con el mundo. Sólo evocan contenidos que recuerda haber visto en clase...”* (p.70).

El estudio mostró que el lenguaje escrito no es un aspecto importante para los estudiantes de la muestra, el conocimiento que reflejan es coherente con lo que pueden hacer, es decir, que no

hay relación epistémica establecida, pues seguramente tampoco se ha establecido una relación identitaria con el lenguaje escrito, que les permita involucrar sus asuntos personales y cotidianos con el aprendizaje.

Otra de las investigaciones giró sobre conocer los agentes y lugares que inciden en los AIE de los estudiantes de noveno grado en dos instituciones educativas una pública y otra privada. Se obtuvo finalmente una gran diferencia en el número de evocaciones realizadas entre una escuela y otra, tanto en los agentes como en los lugares, siendo el mayor número de evocaciones realizadas en la institución privada. Se encontró también que los agentes que más incidencia tienen en los aprendizajes AIE, en ambas instituciones, son los padres, por encima de lo presupuestado que eran los maestros, quienes tradicionalmente han sido los llamados a desarrollar estos aprendizajes. El lugar de mayor incidencia es la escuela, lo que reafirma el papel de esta institución en la sociedad actual, Ibarra (2014).

Teniendo en cuenta que el saber no es exclusivamente escolar o intelectual, por lo tanto, no se da exclusivamente en el aula, Pineda (2014) realizó un estudio para comprender qué agentes y lugares inciden en los aprendizajes de la vida cotidiana (AVC) en niños y niñas de 9° grado de educación básica en dos instituciones públicas del municipio de Candelaria-Valle del Cauca. La investigación se realizó con una muestra de 125 sujetos. La atención del investigador estuvo centrada, por un lado, en interpretar las evocaciones de los estudiantes frente a qué han aprendido en la vida cotidiana, con quién lo han aprendido y dónde. Por otro lado, a entender qué perciben los estudiantes como lo más importante de estos aprendizajes.

En las conclusiones de la investigación se encontró que los principales agentes que los estudiantes identifican como las personas con quienes han aprendido las cosas de la vida cotidiana son en primer lugar los padres y familiares, luego aparecen los docentes y finalmente los amigos. Aunque al separar los sujetos por género, para las niñas están los amigos, antes que los maestros.

El lugar que identifican como el principal sitio donde se producen estos aprendizajes es la familia, luego sigue la ciudad y finalmente la escuela.

En cuanto a por qué son importantes estos aprendizajes, expresan que les ayuda a ser mejores personas y les facilita la vida.

2.2. Teoría Rapport au Savoir

Presentación. El propósito de este apartado es presentar de manera sucinta lo que es la teoría Rapport au savoir (RAS), sus orígenes, sus fundadores, su objeto de estudio y las teorías que

subsume para la realización de su trabajo. Muestra de manera general la situación de Europa a mediados del siglo XX porque todo su horizonte geopolítico fue causal para que la RAS empezara a gestarse.

De igual manera, hay referencia a las investigaciones que en esa época se realizaron en la escuela, como forma de averiguar si esta estructura social estaba cumpliendo las políticas establecidas para permitir la inclusión de todos los niños en el sistema educativo.

Se pasa luego a un esbozo sobre el fracaso escolar por ser el fenómeno que motivó a los grupos CREF (Centro de Investigaciones sobre Educación y Formación) y ESCOL (Escuela, Educación y Colectividad Locales), a buscar alternativas para tratarlo de forma diferente, porque con su manejo habitual en la escuela se aceptaba sin objeción la Sociología de las desigualdades sociales perpetuando la exclusión y marcando las diferencias.

Posteriormente, se enfoca el trabajo del grupo ESCOL y su perspectiva antropológica en la RAS, presentando las teorías del sujeto, del saber y del sentido como las fuentes en que se apoya este grupo.

2.2.1. Situación de Europa

Rapport au savoir o RAS es una teoría de origen francés, la expresión no posee una traducción unívoca en la lengua española, debido a que las palabras que la componen tienen más de una acepción en ambas lenguas, es por eso que para comprender su sentido ha de realizarse un estudio cuidadoso de las dimensiones que ella integra. Sin embargo, es necesario hacer previamente un recuento de la situación social que se vivía en Europa a mediados del siglo XX, para entender mejor sus orígenes.

Después de la II Guerra Mundial se produjo en Europa la conjugación de una serie de hechos políticos, económicos y sociales que buscaban otras formas de expresar las nuevas realidades que enmarcaban a la sociedad en ese momento histórico. En este panorama, la escuela se convirtió en uno de los pilares del estado de bienestar. A través de ella se pretendía alcanzar mayor equidad entre los diferentes grupos sociales, por lo tanto, se volvió una estructura observable, hecho que dio lugar a la realización de investigaciones en su interior, que permitieron analizar la contradicción existente entre la exclusión que en ella se evidenciaba y las propuestas de los estados europeos por hacer de la educación una alternativa de inclusión.

Surge en esa época el sistema de medición, que en la escuela se empezó a aplicar para evaluar el capital humano. Esta parametrización arrojó datos sobre aspectos lingüísticos, étnicos y de posiciones sociales que estaban influyendo fuertemente en la concepción escolar sobre la

adquisición del aprendizaje. Ellos ahondaban en el problema de selección y exclusión de estudiantes en el sistema escolar. A raíz de esta situación, surgió la Sociología de las desigualdades escolares que tuvo como base las siguientes investigaciones realizadas en Europa y Estados Unidos durante los años cincuenta a setenta.

El informe Coleman: realizado en Estados Unidos en 1966. Indagó por la igualdad de oportunidades de los estudiantes. Analizó su raza, sexo, lugar de origen y religión. Planteó que la raza tiene mucha influencia en el éxito o fracaso escolar. Según Murillo (2003) este informe afirmó que: “el rendimiento de los alumnos está marcado por su origen social, sin que la escuela juegue prácticamente ningún papel relevante en el mismo” (p. 55). De igual manera, Zambrano (2014) expresa que en él se reveló que “*los niños blancos tienen mejores resultados que los niños afros*” (p. 38). [Sic]

De forma similar, en Gran Bretaña se realizó el informe Plowden que investigó sobre las características individuales, familiares y escolares de los estudiantes para explicar su desempeño escolar. Entre otros problemas detectados, se encontraron: “...la igualdad de oportunidades haciendo referencia al fomento de la relación escuela-hogar, los emigrantes, la educación preescolar, la escuela rural”. (Casamayor, 1999, p. 102). El estudio concluyó que las características familiares eran las que tenían mayor relevancia en las diferencias que se registraron. “Ante estas situaciones de desigualdad los redactores del informe proponen lo que se convertirá en el núcleo central de la ideología PLOWDEN, la adopción de medidas de *discriminación positiva*” (Ibid.: 103).

Por su parte, en Francia, el Instituto Nacional de Estadística y Demografía (INED), mostró lo incoherente del sistema escolar y evidenció la tensión entre la escuela y la mal llamada democratización escolar, que al no tener equidad dejaba rezagados a un alto porcentaje de estudiantes que no podían culminar sus estudios. Esta denuncia tiene mucha relación con lo que plantea la teoría del déficit cultural, que hace referencia a las desventajas sociales existentes debido a la pobreza. Sostiene que por su procedencia, hay estudiantes privados de ciertas características, por lo cual es menos posible que obtengan progreso escolar.

Otro de los aspectos que formó parte de la teoría de las desigualdades escolares fue la llamada teoría de la reproducción. Ella plantea que las diferencias sociales y familiares se reproducen. Estos dos aspectos connotan el poder que se ejerce simbólicamente en el aula y en la escuela. Por un lado hace referencia al hecho que de acuerdo a la posición que ocupen los padres en la sociedad, se ubicarán los hijos en la escuela. Por el otro, indica que cuando los niños lleguen a la adultez, ellos conservarán su posición en la sociedad la cual será heredada por sus hijos y así sucesivamente se perpetúa la cadena. La escuela es la encargada de reproducirla. Esta teoría fue elaborada por Bourdieu y Passeron.

Debido a los cambios existentes, a las conclusiones dadas por las investigaciones mencionadas, a la importancia que tomó el sistema de medición escolar en las reformas educativas establecidas, la escuela se empezó a enfocar en los resultados para ejercer vigilancia sobre el aprendizaje. Se enmarcó en el ideal del éxito que busca formar hombres para ser alguien en la vida. Sin embargo, lo que se produjo fue un fenómeno adverso que se ha denominado fracaso escolar. Dicho fenómeno se empezó a estudiar en países como Francia, Estados Unidos y Gran Bretaña avanzando la mitad del siglo XX. Vale la pena detenerse un momento sobre lo que tal fenómeno ha significado en la educación.

2.2.2. El Fracaso escolar

La escuela debe entregar a la sociedad un hombre formado para que pueda desempeñarse en cualquier situación que deba asumir. Para ello, crea un currículo, unos programas, establece una organización escolar, agrupa a los estudiantes por edades y grados, determina los tiempos y los ritmos para aprender. Cuando hay estudiantes que no cumplen con estos aspectos instituidos, se considera que no están preparados de acuerdo a las exigencias de la sociedad, entonces se declara que hay fracaso escolar. Pero sobre este fenómeno no existe una definición exacta.

¿Qué es entonces el fracaso escolar? ¿Se ve como algo tangible? Esta expresión matiza múltiples situaciones. No es algo concreto. Ella encierra hechos como no aprobar una asignatura, no alcanzar los logros propuestos para un grado o no desarrollar las competencias indicadas para el mismo. También se considera fracaso escolar no terminar alguno de los ciclos de la educación, no poder permanecer en el sistema educativo el tiempo que le corresponde a cada estudiante o no poder graduarse.

Por todo esto, para Charlot (2007) *“el fracaso escolar no existe. Desde luego los fenómenos que designamos como “fracaso escolar” son bien reales. Pero no existe el objeto fracaso escolar analizable como tal. [...] lo que existe son alumnos que han fracasado, situaciones de fracaso, historias escolares que acaban mal. Son estos alumnos, estas situaciones, estas historias lo que se trata de analizar”* (p. 27-28).

Este tema va más allá del ámbito pedagógico, involucra aspectos tanto de índole familiar, como social, económico y político. Por lo tanto, requiere gran apertura de todas las partes involucradas para lograr su comprensión Charlot (2008). La RAS surge como una alternativa, como una nueva forma de ver el fenómeno del fracaso/éxito escolar que necesita enfatizar sobre las relaciones que el sujeto establece con el saber.

Las investigaciones realizadas por las teorías de la Sociología de las desigualdades escolares sobre el fracaso escolar se redujeron a marcar diferencias sociales y genéticas. Así dejaron sentado que este fenómeno es una situación que se presenta con mayor frecuencia para los menos

favorecidos. Sobre el particular, para Zambrano (2014) *“Los efectos de muchas de estas variables inciden más y negativamente en los resultados escolares de los niños de clases populares”* (p. 37).

Esta es la razón para que él exprese que:

“En general, lo que se nombra como fracaso no es sino la inadecuación entre principios, medios y resultados del saber escolar, los que a la luz de las políticas educativas generan consecuencias más o menos desconcertantes que afectan, directa y de forma negativa, los esfuerzos tanto financieros, como sociales y humanos, mitigando así las expectativas de las personas, condenándolas a la exclusión” (Zambrano, 2014, p.35).

2.2.3. Origen, fundadores y objetivo de la teoría Rapport au savoir o RAS.

La RAS surge en Francia a finales de 1980 debido a la inconformidad existente con el sistema educativo, por la desigualdad de condiciones que éste mantenía en los diferentes niveles de la población. “Es producto de un conjunto de hechos sociales, políticos, económicos que en su conjunto muestran el nacimiento de nuevos símbolos, realidades escolares y educativas. La escuela, sus aprendizajes y sus prácticas fueron objeto de nuevas interrogaciones” (Zambrano, 2014, p.14). En consonancia con este nuevo horizonte el gobierno desarrolló estrategias para cambiar la situación.

Entre ellas se pueden destacar: la creación de los Institutos Universitarios de Formación de Maestros (IUFM), la puesta en marcha de planes pedagógicos que realmente brindaran formación a las clases menos privilegiadas, la convocatoria a diferentes campos del saber para que ayudaran a generar opciones que permitieran reformar el sistema educativo. Así, cobraron gran importancia la sociología, el psicoanálisis y la didáctica, ciencias de la educación que influyeron en la consolidación de la teoría RAS, por lo que es importante analizar más detenidamente los trabajos realizados desde cada una.

Por un lado, se encuentra la sociología educativa basada principalmente en los planteamientos de Emile Durkheim; eje formador de muchos sociólogos. Sin embargo, como lo indica Zambrano (2014), algunos de ellos querían trascender el enfoque de esta teoría porque lo encontraban incoherente con relación al fracaso escolar. Por lo tanto, formaron un grupo para profundizar en el análisis del fenómeno, considerando que dentro del fracaso escolar había aspectos importantes a tener en cuenta como la repitencia y la deserción.

Inician un trabajo sobre la comprensión del sentido del aprendizaje para el sujeto que estudia, centrando su investigación en las relaciones que se establecen entre el saber, el sujeto y el sentido del aprendizaje.

Para ellos las estadísticas no cuentan; entendieron que lo realmente importante es el sujeto y las relaciones de sentido que establece con el saber y el aprendizaje. El grupo que emprende este camino pertenece a la universidad París 8 de Francia, se denomina ESCOL, que significa Escuela, Educación y Colectividad Locales. Sus principales impulsores son Bernard Charlot, Jean Yves Rochex y Elizabeth Bautier, quienes en adelante seguirán trabajando desde una concepción socio-antropológica del saber escolar.

Por otro lado, desde el Centro de Investigaciones sobre Educación y Formación (CREF), en cuya organización se encuentran Jacky Beillerot, Nicolle Mosconi y Claudine Blanchard-Laville, surgen los estudios realizados por el psicoanálisis. Se enfocan en las relaciones que el sujeto establece con objetos de deseo y placer. La reflexión la constituye la relación en torno al saber escolar con el placer y el deseo por adquirirlo. Su punto de referencia es que el saber le permite al sujeto conocer el mundo, alcanzar su humanidad, le ayuda a crecer en su ser interno para poder relacionarse con el mundo externo y con los otros sujetos que en esa exterioridad existen.

En otra línea, trabajaron Yves Chavelard y Michael Develay de la universidad Lyon 2. Ellos brindaron sus aportes desde la didáctica, cuyo objeto de estudio es la apropiación del saber escolar. Por lo tanto, basados en situaciones de aprendizaje cuestionaron la transmisión del saber. Se fundamentaron en actividades desarrolladas en la enseñanza de la matemática y del francés como lengua extranjera, para consolidar conceptos que fueron utilizados en la explicación de las relaciones que tienen los estudiantes con el saber.

Las perspectivas asumidas por cada uno de los grupos mencionados, permiten entender que el objeto de la teoría sea, como lo presenta Zambrano (2014)

“Conocer el sentido que un sujeto le da al aprender y esto en relación con el saber, consigo mismo, los otros y el mundo. El saber no aparece como un objeto singular sino como producto de la actividad-acciones-relaciones. Esto tiene lugar a través del aprendizaje. La actividad acción-relación al saber es singularmente una relación con el aprender.” (p. 81)

De lo anterior se desprende que, si para la RAS el aprendizaje está íntimamente ligado al sentido que cada individuo le da al aprender, estudiar el fenómeno del fracaso escolar es una consecuencia lógica de su objeto. Aunque no sea lo primordial en esta investigación, es inevitable conocerlo para comprender las fundamentaciones de la RAS al explicar que no necesariamente porque un estudiante no adquiera los aprendizajes escolares está en situación de fracaso. Para Charlot (2008), el fracaso escolar debe expresarse en términos de relación con el saber.

La RAS es una teoría cualitativa e integral, para estudiar el fenómeno de fracaso/éxito escolar se aleja de investigar la incidencia de los contenidos en el aprendizaje de los estudiantes. Considera que lo fundamental es comprender la actividad-acción-relación al saber. Es decir, las

acciones y relaciones que cualquier estudiante puede establecer con los aprendizajes, con el mundo, con los otros y consigo mismo. Por lo tanto, busca construir una relación de sentido entre estos aspectos, Zambrano (2014).

Busca comprender que cada individuo es único en el mundo. Debido a esta unicidad su manera de relacionarse consigo mismo, con cada otro ser distinto de sí mismo -sea objeto, saber o individuo- es diferente. La acción de relación se construye bajo el cúmulo de experiencias particulares logradas por mediación de sus intereses, deseos y conocimientos adquiridos desde su singularidad, que se despliega en espacios y tiempos personales que entran a conjugarse con este mismo tipo de relaciones establecidas por cada uno de los otros sujetos, en sus respectivas circunstancias.

2.2.3.1. La Ras desde el enfoque antro-po-sociológico grupo Escol y sus teorías de base

La RAS toma para su fundamentación tres teorías: la del sujeto, la del saber y la del sentido. Los grupos mencionados anteriormente optan por líneas diferentes de análisis e investigación dependiendo de los postulados que presente la ciencia de la educación que sigue cada uno. La línea aquí trazada es la que emprendió el grupo ESCOL, bajo la orientación de Bernard Charlot.

2.2.3.2. Teoría del sujeto

Charlot analizó varios conceptos sobre el sujeto buscando uno que permitiera entenderlo en toda su dimensión. Primero revisó los planteamientos de Durkheim sobre la existencia de fenómenos sociales que son formas por medio de las cuales el individuo actúa, piensa y siente. Sin embargo, son externas a él, se le imponen por la fuerza que tienen. Estos hechos solamente se pueden estudiar como fenómenos sociales, no tienen en cuenta el aspecto psíquico del sujeto. Es justamente ésta la parte que Charlot rechazó del postulado porque al desconocer el aspecto psíquico, deja al sujeto por fuera, lo presenta como alguien que actúa solamente por el influjo social.

Luego estudió la teoría de la Reproducción planteada por Bordieu y Passeron. Ellos sostienen que los individuos no son autónomos, son considerados agentes sociales que actúan de acuerdo a habitus o estructuras psíquicas transmitidas socialmente. Cada individuo reproducirá las formas de aprender cualquier clase de cosas porque conlleva los engramas propios de la forma en que aprende su familia. Charlot objeta el hecho de que desde esta perspectiva no se pueda argumentar porqué hay muchos casos de hermanos que tienen resultados diferentes en cuanto a éxito o fracaso escolar.

Cuando esta teoría se refiere al sujeto como un agente social que se desarrolla sobre concepciones sociales, deja a un lado la experiencia escolar del sujeto que es quien se enfrenta al fracaso/éxito escolar que se da, dependiendo de las relaciones que haya establecido consigo mismo, con el saber, con los otros. No es posible explicar las particularidades de la experiencia escolar de cada sujeto, por lo que no tendría espacio la actividad-acción-relación al saber en la escuela. Esta es precisamente la insuficiencia de su teoría sobre el sujeto, razón para ser rechazados por Charlot. Para él “...una sociología de la experiencia escolar debe ser una sociología del sujeto (Charlot, 2007, p. 63).

Continúa con el estudio de la teoría de la subjetividad de Francois Dubet para quien la escuela está estructurada en varias lógicas: la socialización, la distribución de competencias y la educación. La escuela construye su sentido desde la combinación de estos ejes. No hay una actuación individual de los sujetos, por esta razón es dejada a un lado por Charlot porque considera que no existe distancia entre los sujetos, ellos actúan según la experiencia escolar, similar a lo planteado en la teoría de la reproducción.

Entendiendo que las teorías estudiadas carecen de sujeto porque no se hace un reconocimiento de éste en su integralidad social y psíquica, que permita analizar la influencia mutua entre sujeto-sociedad para poder comprender la experiencia escolar desde la actividad-acción-relación al saber, Charlot y su grupo establecen su propio concepto sobre el sujeto. Se basan en los postulados que tiene la sociología desde la educación que es el medio para la formación del sujeto, tanto en la dimensión social como en la individual para que sea realmente integral

El sujeto, como ser social está en permanente construcción y en constante relación con sus congéneres. Como ser individual tiene una historia formada por la influencia familiar y sus experiencias, por sus deseos y sus relaciones consigo mismo, con los demás, con los objetos. Las relaciones que establece le permiten tener sus propias interpretaciones del mundo y le dan nuevos sentidos para seguir actuando y estableciendo otras relaciones, otros sentidos, porque es un sujeto de aprendizaje continuo.

Por su condición humana siempre está en búsqueda de sí mismo. Conlleva implícito un deseo eterno de devenir otro. Este deseo es absolutamente insaciable en su totalidad pues ello produciría su estancamiento como humano. Su búsqueda se da en la sociedad porque es una estructura que lo complementa. De ella tiene que aprender todo lo que necesita para poder constituirse en ser humano. Por eso, “*El aprendizaje es la actividad central del niño y es el medio que lo une con los otros, con el mundo y consigo mismo*” (Zambrano, 2014, p. 77).

La educación es el proceso por medio del cual se puede alcanzar la posibilidad de ser hombre. Se da en dos vías: tanto en las relaciones que cada uno establece con los otros y con el mundo, su mundo, su medio; que le puede brindar lo que necesita; como en el deseo que tiene cada persona por avanzar, por educarse, por sacar su fuerza interior para conseguirlo. En palabras de Charlot

(2008), en esta interacción cada persona es la materia prima de su propio proceso y los demás son sus mediadores.

Existe gran correlación entre lo planteado en esta teoría del sujeto y lo que sustenta Gadamer (1993), como la manera de proceder en el trabajo con las ciencias del espíritu. Ellas por abordar lo esencialmente humano no pueden desempeñarse con leyes estandarizadas. Para poder entender su esencia y procedimiento hay que centrarse en el fenómeno que analizan, teniendo en cuenta las condiciones en que se presenta, el momento en que se desarrolla y quiénes son los sujetos realmente implicados en él.

2.2.3.3. Teoría del saber

Es la otra teoría de fundamentación de la RAS. Se basa en el significado de las figuras del aprender de Charlot, que establece diferencias entre aprendizaje y actividad-acción-relación al saber porque aquí el aprendizaje no hace referencia exclusiva a la adquisición de saberes disciplinares sino también a otros saberes, que permiten al sujeto establecer diferentes relaciones con el mundo.

Cuando se trabaja sólo en función de los saberes escolares se olvidan los propósitos que conlleva el proceso de formación del ser humano, y de la pedagogía como el camino hacia la liberación de su animalidad. El saber va más allá de los sistemas cerrados representados por los saberes escolares que se brindan en la educación formal. Más allá de la selección de saberes que realiza la escuela sin tener en cuenta el sentido para el sujeto estudiante y la forma como puede relacionarse con ellos, olvidando que *“no hay saber más que para un sujeto comprometido en una cierta relación con el saber”* (Charlot, 2007, p.100).

El hecho de que para esta teoría no sean relevantes los contenidos se debe a que ella busca una alternativa que permita ver el fracaso escolar desde otra perspectiva, porque el saber implica que haya un sujeto que se relacione profundamente con él, porque el saber existe en las relaciones que el sujeto establece con el mundo, consigo mismo, con los otros. El saber es para Beillerot (1998) *“...una acción que transforma al sujeto para que éste transforme al mundo”* (p. 10).

El saber es un proceso dinámico que se está realizando a cada momento, que permite establecer vínculos entre el sujeto y sus objetos de aprendizaje. A través de los vínculos formados se recrean simultáneamente el sujeto y los objetos que están en relación, razón para que desde el campo de la educación se tome el estudio de estas relaciones como una forma de brindar nuevas alternativas de aprendizaje al sujeto estudiante, porque como lo expresa Zambrano (2014): *“el sentido del aprendizaje de un saber o un conjunto de saberes de los estudiantes es pieza clave en la comprensión del fracaso escolar”* (p. 71).

La relación con el saber se fundamenta en el deseo pero también en la necesidad. En el deseo de buscar, de conocer, de apropiarse. En la necesidad de darle sentido a su deseo y a su adquisición. Esta relación es única para cada sujeto porque cada quien busca lo que desea y lo utiliza según sus necesidades. En ella, se conjugan tres dimensiones: la primera son las significaciones dadas por el sujeto en su relación con el mundo. La segunda son los sistemas simbólicos que cada sujeto comparte con otros sujetos con quienes establece relación. Finalmente se encuentran las actividades realizadas por el sujeto para transformar su mundo particular (Zambrano, 2014).

Sin embargo, para que estas dimensiones se produzcan y se combinen no se puede dejar a un lado el tiempo. Él es absolutamente indispensable para su manifestación. Corresponde al momento individual de cada sujeto, pero también al de la cronología social e histórica de la sociedad. Todo es influenciado por el deseo de saber del sujeto y de la colectividad social en la que está inmerso y de la que recibe el legado del saber acumulado, motivo por el cual, es importante conocer qué tipo de relaciones establecen los estudiantes con lo que desean aprender, o como sucede a menudo, con lo que deben aprender.

Desde esta óptica, Schlanger, citado por Hernández (2011), “considera el saber cómo un producto, resultado de una relación entre el sujeto y los objetos que pretende conocer, por eso todo saber se deriva de las relaciones que el sujeto establece con el mundo”. Cabe anotar que tal concepción abarca mucho más que sólo el aprendizaje cognitivo, por lo que Hernández (2011) agrega que desde los postulados de Charlot: “se trata de comprender no la diferencia de los alumnos sino sus diferencias en las relaciones con el saber” (p. 9).

Dentro de la teoría del saber cómo fundamento de la RAS es necesario establecer diferencias entre el aprendizaje en general y la actividad-acción-relación al saber. Es necesario comprender que aprender no se relaciona únicamente con saberes intelectuales. Que en el aprendizaje existen diferencias entre los sujetos que aprenden. Diferencias marcadas por tiempo, espacio, sentido, agente mediador y lugar, entre otros aspectos. Sólo así se capta la relevancia de las figuras del aprender y las relaciones que ellas establecen y que según Zambrano (2014), son:

Epistémicas: forjan relaciones entre un saber-objeto de carácter disciplinar. Están integradas por los Aprendizajes de la Vida Cotidiana (AVC) y los Aprendizajes Intelectuales o Escolares (AIE).

Identitarias: el aprendizaje es en torno a sí mismo; su historia, sus expectativas, sus relaciones con los otros. Su base son los Aprendizajes de desarrollo Personal (ADP).

Sociales: establece las relaciones con el mundo real y sus lógicas de funcionamiento, aquí se encuentran los aprendizajes Relacionales y Afectivos (ARA).

Estas figuras no se activan separadamente. Ellas se articulan para que se produzca un saber. Su combinación es diferente en cada sujeto, depende del sentido que tenga para cada uno el objeto de saber.

2.2.3.4. Teoría del Sentido

Los planteamientos de la teoría RAS no profundizan en la teoría del sentido. De ella se puede inferir que el sentido parte de comprender que lo que conlleva significación para alguien, tiene sentido para ese alguien; un sujeto que busca establecer relaciones con las cosas que le significan en alguna medida porque atañen a su vida.

Sin embargo, el sentido se empieza a trabajar desde el siglo XVIII. Hutcheson realizó varios estudios que indirectamente están relacionados con este tema. Aunque sus planteamientos no fueron concluyentes, siempre manifestó que en el sujeto hay una capacidad innata a la cual llamó sentido interno. Esta capacidad es la que provoca reacciones placenteras cuando los sentidos externos perciben en cualquier objeto, determinadas propiedades que le son agradables. En otras palabras *“el sentido interno es una facultad sensible que produce placer”*. Dickie (2003).

Desde la mirada de Hutcheson, el sentido se puede concebir como una reflexión íntima que realiza el sujeto después de percibir las sensaciones que le llegan a través de los órganos de los sentidos, básicamente de la vista y el oído. También se puede concebir como asociación de ideas; cuando un determinado objeto, situación o idea, evoca en el sujeto, otro objeto, situación o idea, que tiene significación para ese sujeto o le permite establecer una conexión con su experiencia vivida.

La expresión “No hay más sentido que el del deseo” indica la estrecha relación entre el sentido, el placer y el deseo. Desde el Psicoanálisis son pilares de gran importancia porque ayudan en el devenir del sujeto. Existe dentro de cada persona un deseo por alcanzar lo que se propone. Para satisfacer ese deseo le pone sentido a las actividades que tiene que desarrollar para llegar a su fin: obtener placer. El deseo es inherente al ser humano. Simboliza la búsqueda constante de su humanidad. Sostiene la ausencia de algo que no le permite la expansión de su ser y por ende el alcance del placer. *“El deseo es la esencia del hombre para preservar su ser”* (Beillerot, 1998, p.148).

Cuando no se encuentra placer o ha habido una pérdida de algo significativo, se produce un sentimiento adverso evocado por la falta del mismo. La insistente y desagradable sensación de ausencia y de incompletitud se puede reconocer como displacer. Es el sabor de la insatisfacción por la falta de recompensa, es decir, porque no se ha obtenido el placer buscado, razón para que el sujeto cada vez desplace su deseo hacia una nueva fuente tratando de hallar en ella el placer

negado en otras. Sin embargo, aunque encuentre otra fuente de placer siempre seguirá unido al displacer porque no encontró lo que buscaba realmente.

Al interior de la teoría del sentido existen diferencias entre movilización, actividad, trabajo y práctica. Según Zambrano (2014) lo primero que se da es la movilización, ella es interna, propia del sujeto y se da previa a la acción. La actividad es la movilización realizada por el sujeto para alcanzar un saber, esta actividad requiere de trabajo y de práctica. El trabajo debe entenderse como la energía desplegada para realizar la actividad. La práctica es poner en uso el saber que ya se ha adquirido. Por eso, aunque el sentido se manifiesta en la medida en que se relaciona con el deseo, puede cambiar cada que el sujeto se moviliza a alcanzar sus deseos.

Entre movilización y motivación hay una fuerte reciprocidad: debe existir la movilización del sujeto para alcanzar lo que sea que desee porque le da sentido a su vida, pero también debe existir una motivación que le impulse para que se movilice. Estos dos aspectos se producen casi que de manera simultánea y generan nuevos efectos en el sujeto. Como por ejemplo, la expectativa. De manera general, la expectativa indica la esperanza que se tiene sobre algo, o la posibilidad de poder alcanzarlo. Es una aspiración que está cercana al deseo.

Víctor Vroom construyó toda una teoría de la expectativa que inserta dentro de la motivación. Se basa en el siguiente principio “El esfuerzo para obtener un alto desempeño en el mundo laboral está directamente relacionado con la posibilidad de conseguirlo y de que una vez alcanzado, el individuo sea recompensado de tal manera que el esfuerzo realizado haya valido la pena” (Rodríguez y Bonilla, S.F). Expectativa es entonces el convencimiento de que la adecuada relación establecida entre el esfuerzo y el trabajo alcanzará el logro de una tarea. Lo importante del aporte de Vroom, es que destaca la relación entre la expectativa y la motivación de cada persona para satisfacer sus deseos, y poder alcanzar una meta por la cual merece una recompensa. En este caso, la recompensa sería poder satisfacer un deseo, en la continua búsqueda que el sujeto tiene hacia su devenir.

El sentido guarda un estrecho vínculo con el saber y por lo tanto con el aprendizaje: aprender algo es encontrarle sentido. Éste ayuda a dar significación a lo que se aprende para poder hacer algo con ello, para movilizar al sujeto, entendiendo esa movilización como una acción que surge del interior del sujeto para alcanzar lo que desea. Razón por la cual Zavala (2007) considera que “...detrás del aprender hay un deseo de hacerlo, una necesidad que ha de ser colmada” (p. 13).

Encontrarle sentido a algo es encontrar gusto en ese algo. Tener sensaciones placenteras cuando se entra en relación con él, así no se puedan explicar las razones que le producen ese gusto. El gusto es una cualidad particular que no se puede argumentar porque se configura desde la subjetividad, por eso se cataloga como algo arbitrario; es particular y diverso. Permite desde la individualidad, juzgar lo que tiene que ver con las generalidades. Es una capacidad propia que se

tiene para conocer y elegir. “*Kant dice con toda razón que en las cuestiones del gusto puede haber riña pero no discusión*” (Gadamer, 1993, p.68).

El gusto está unido a lo que es bello para cada persona. Aparece de nuevo la subjetividad; se mira lo bello desde cada individuo para quien es bello lo que ama, aunque escape a todas las reglas naturales e inteligibles puesto que muchas cosas bellas para alguien, no lo son para los otros. Una bella relación amorosa, para la pareja que la vive, puede estar cargada de defectos, de desorden y desaciertos para el resto del mundo. Así mismo, lo que ha sido bello para un momento histórico o un grupo social, puede no serlo para otros.

El gusto simplemente se tiene, sin poseer razones para dar cuenta de porqué se tiene. Para Kant, según Dickie (2003) “...*existe una facultad del gusto y que se trata del libre juego armonioso del entendimiento y la imaginación*” (p. 277). El gusto ayuda a dar sentido a muchas de las cosas y situaciones con las que el sujeto establece actividad-acción-relación al saber.

El gusto es otra cualidad del sujeto sobre la que Gadamer (1993) siguiendo a Gracián, sostiene que el hombre que realmente se ha formado es capaz de “distinguir y elegir con superioridad y conciencia” (p. 67). Aquí se está refiriendo al gusto como al juicio que permite disfrutar algo de manera sensorial. Se refiere al hombre que por su gran formación espiritual es capaz de discernir desde el placer conservando una distancia prudente de las cosas.

El gusto es particular, aunque se conjuga en la comunidad a la cual se debe demostrar tener buen gusto o sea la capacidad de realizar juicios así sean de carácter estético. “*El buen gusto es una sensibilidad que evita tan naturalmente lo chocante que su reacción resulta completamente incomprensible para el que carece de gusto*” (Gadamer, 1993, p. 69). Ayuda al sujeto a mantener “su estilo” que le permite accionar su juicio cuando hay manifestaciones de la comunidad que se presentan por temporadas como es el caso de la moda, por la cual no debe dejarse someter si no es de su gusto.

Como se puede apreciar, al hablar de gusto y de placer es difícil precisar un concepto unificado porque a su alrededor hay muchas configuraciones. Sin embargo, tanto Hutcheson, como Hume y Alison están de acuerdo en que existen diferentes tipos de gusto y de placer, éstos se originan de acuerdo al tipo de personas. Gusto y placer son cualidades subjetivas que dependen de las percepciones que cada sujeto tiene frente a los objetos las cuales provocan emociones diversas en cada uno porque ellas dependen de las vivencias particulares.

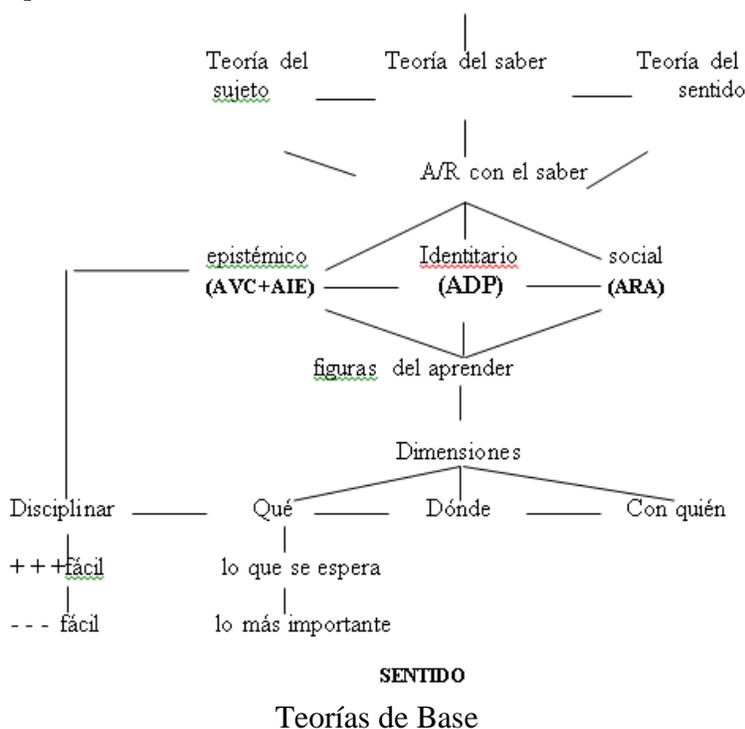
Lo anterior, permite ratificar que gusto y placer son relativos. Ambos tienen diferentes características que se exteriorizan en diversa magnitud y forma en cada sujeto. Siguiendo a Hume, Dickie (2013), manifiesta que éstos dependen de la valoración que cada sujeto hace de dos o más situaciones para determinar cuál de ellas es más agradable de acuerdo a las

características que presentan y le conmueven. Esta es la misma razón para que Formey (2003) hable de la existencia del gusto propio, porque es diferente al de todos los demás, mientras que “Hume dirige su atención al placer, “desplacer” que las características discriminadas evocan” (Dickie, 2003, p. 253). Es fácil comprender entonces la importancia de que en la escuela se tengan en cuenta los gustos de los estudiantes y lo que en ellos produce placer.

Recogiendo los planteamientos de los autores estudiados, se pueden considerar como características del gusto, entre otras, la emoción, el disfrute, la alegría, la novedad, la belleza y la armonía. Mientras que el placer se expresa en la satisfacción, la agradabilidad, el gozo, y el deleite. No se puede olvidar que condiciones contrarias evidencian la ausencia de gusto y de placer, constituyen situaciones adversas que podrían denominarse como disgusto y displacer respectivamente.

Para finalizar, se presenta el siguiente esquema, tomado de Zambrano (2014, p. 81), que resume la RAS

Ilustración 1. Objeto de la teoría



A continuación se presentan las dimensiones, categorías y expresiones que la RAS utiliza para el estudio de su objeto. Los cuadros son tomados de Zambrano (2014, p. 82-83).

Tabla 2.

Dimensión figura de aprendizaje social	Categorías	Expresiones
Aprendizaje relacionales y afectivos (ARA)	Valores	Los valores, valorar, los derechos
	Conformidad	Tener buenas amistades, amabilidad, comportarme bien, respetar a los padres, profesores, adultos, obedecer, escuchar a los padres
	Relaciones de armonía	Vida común, solidaridad, compañerismo, amistades, amor, sexualidad, confianza, franqueza conocer a las personas y los nuevos contextos, ser servicial ayudar, comunicar
	Relaciones de conflicto	Defenderme, pelear, hacerme respetar, insultar, rechazar, celos, odio, desconfianza, mentiras
	Conocer a las personas y la vida	He aprendido de la vida, las cosas en la vida, a vivir, a conocer (comprender) a las personas, lo que es importante en la vida
	Transgresión	Hacer bobadas, bestialidades, robar, groserías, palabras groseras, no he aprendido nada (si se refiere a la transgresión, a la desobediencia, etc. Pero hay algunos que "no pueden estar clasificados en otro sitio, cuando su sentido dominante no es de la transgresión. Por ejemplo a no ser racista se clasifica en 17"

Tabla 3.

Dimensión Figura de aprendizaje identitario	Categorías	Expresiones
Aprendizajes de desarrollo personal (ADP)	Confianza en sí mismo	Confianza en sí mismo, desenvolverse, ser autónomo, responsable, estar solo, la soledad tener mi libertad adaptarme
	Superar las dificultades	Superar las dificultades, querer, dominar, controlarme, estar tranquilo, la paciencia, ser más maduro, decidir, jamás perder la esperanza, tener éxito, llegar a un objetivo, trabajar duro, trabajar para lograr algo, progresar (todo lo que lleve la marca de cierto voluntarismo)
	Lo que soy	Lo que soy, mi personalidad
	Emocionarme, vivir, reír	Emocionarme, vivir bien, reír, festejar, salir (cuando se refiere a una situación de tipo explosivo; cuando se hace de manera razonable, entonces de clasifica en 14)

Tabla 4.

Dimensión Figura de aprendizaje epistémico	Categorías	Expresiones
Aprendizajes relacionados con la vida cotidiana (AVC)	Saberes y saber hacer de base	Caminar, comer, hablar, vestir, arreglarme, amarrarse los cordones, saber la hora asearme
	Tareas familiares	Lavar los platos, limpiar la casa, tener la cama, ocuparme de los niños (cuidar a mis hermanitos)
	Saber hacer específicos	Coser, tejer, arreglar cosas, manejar moto, conducir auto, reparar bicicletas, hacer compras, el nombre de las calles, ocuparme de los animales, mecanografiar, tomar fotos, manejar el computador, silbar, maquillarse
	Actividades lúdicas	Vacaciones, camping, jugar, divertirse, hacer pan, montar en bicicleta, subir a los árboles, jugar al fútbol con los compañeros, ver televisión, informática como diversión (jugar)
	Actividades físicas y deportivas	Deporte, fútbol, nadar etc.
	Actividades artísticas	Baile, música, instrumentos, dibujar, pintar

Tabla 5

Dimensión figura de aprendizaje epistémico	Categorías	Expresiones
Aprendizajes intelectuales Escolares (AIE)	Aprendizajes escolares de base	Leer, escribir, contar
	Expresiones genéricas y tautológicas	El saber cosas interesantes, lo que hay que saber, el programa, los cursos, las materias de la escuela, muchas cosas, cosas del colegio, todo lo que hay que aprender, pocas cosas, todo lo que sé, los estudios, la educación, la cultura, la cultura general
	Disciplinas escolares Únicamente nombradas	Idiomas ,lenguaje, historia, matemáticas (las disciplinas como etiquetas institucionales)
	Evocación de un contenido	Ortografía, gramática, lengua extranjera, el cuerpo humano, las fracciones (lo que exprese como mínimo un contenido de saber)
	Evocación de una capacidad	Expresarme bien, hablar bien, expresarme en inglés, hablar jerga
	Aprendizaje metodológicos	Hacer las tareas, corregir, revisar, organizarme, trabajar solo, he aprendido a aprender, a estudiar, a conocer, a instruirme, a trabajar (solo si es empleo)
	Aprendizajes normativos	Trabajar bien, aprender bien, escuchar a los profesores, levantar la mano
	Pensar	Comprender, tener una opinión, ser crítico, imaginar, reflexionar, tener una mente lógica
Otros (de AIE)	Política, sociedad, ideología, religión	Lo que pasa en el mundo, evocación de principios o hechos sociales, política, evocación del racismo, evocación del estatuto de los jóvenes(derechos, deberes), religión, del medio ambiente (y lo que evoca una reivindicación en estos campos)
	Nada	No he aprendido nada
	Expresiones Tautológicas(fuera de los AIE)	Muchas cosas, la educación

3. Marco metodológico

Entrada

Esta investigación se inició con la vinculación, desde septiembre de 2014, al seminario de investigación dirigido por el profesor Armando Zambrano Leal en la universidad ICESI de Cali. La realización del seminario permitió comprender la teoría RAS y las relaciones de carácter ontológico, epistemológico y práctico que se establecen en su interior, para luego abordar la elaboración de cada uno de los capítulos y trabajo de campo que se incluyen en este estudio. La información contenida en el presente apartado se divide en dos aspectos específicos. El primero es sobre el paradigma y tipo de investigación en la que se ubica, por lo tanto, el método, la técnica y el instrumento utilizados para la recolección de datos, así como el contexto donde se realizó la investigación y los sujetos que participaron en ella, son parte de este primer asunto. Mientras que, la segunda parte hace referencia al procedimiento, a los resultados, al análisis y discusión, a las conclusiones y consideraciones finales.

3.1. Tipo de estudio

De acuerdo a la literatura consultada sobre investigación, se desprende que no existe una sola forma de llevarla a cabo, tampoco una estricta reglamentación para validar lo que es investigación. Todo lo contrario, hay múltiples formas de desarrollar trabajos investigativos puesto que ellos deben estar estrechamente ligados con la realidad que se investiga, su contexto y con los propósitos de los investigadores.

Desde esta mirada, el presente trabajo está enmarcado en la macro investigación que el profesor Armando Zambrano Leal viene realizando en Cali para conocer el sentido que tiene para los estudiantes ir a la escuela. La macro investigación se basa en la teoría Rapport au savoir o RAS, desde la perspectiva antropológica establecida por el grupo ESCOL (Escuela, educación y colectividad locales) que pertenece a la universidad Paris 8 de Francia. En su base se encuentra la concepción del sujeto como un ser humano en crecimiento, que se va fraguando de acuerdo a las experiencias que le brinda el entorno, lo que hace a cada uno diferente e irreplicable, razón que sirve para sustentar el propósito de conocer el sentido que tiene leer en la escuela para unos sujetos en particular. Por lo tanto, en este trabajo se conservan las teorías que estructuran la RAS y el enfoque metodológico para la recolección de la información, tratamiento e interpretación de la misma.

Con la delimitación realizada, es importante precisar que este estudio está orientado desde el paradigma cualitativo interpretativo, sobre el cual Muñoz et al (2001), afirman que “ofrece una perspectiva teórica y metodológica que permite interpretar las acciones humanas, al interior de grupos, instituciones y comunidades” (p. 26). Teniendo en cuenta que aquí se busca conocer qué

sentido tiene leer en la escuela específicamente desde el gusto y el placer para los estudiantes que actualmente cursan 10° en la I. E. INEM Jorge Isaacs y en qué medida padres y profesores contribuyen en ello, es válido plantear que se propende por el deseo de conocer la realidad de un contexto particular y entender las relaciones que, a partir del tema a investigar, tienen sentido para los sujetos en este contexto.

Desde la mirada de Valles (1999), una característica propia del paradigma cualitativo es conservar la lógica de un proceso circular al iniciar de una experiencia que se trata de interpretar en su contexto, sin pretender encontrar verdades últimas. De aquí que en este estudio se considere importante la percepción que los estudiantes tienen sobre la lectura en su institución.

El proceso de investigación así desarrollado, en palabras de Restrepo (2000) *“está orientado a la comprensión del proceso del fenómeno, lo estudia desde dentro y en su ambiente natural. Al hacer énfasis en la comprensión, su validez se basa en la riqueza de los datos y en el enfoque holístico o de totalidad, más que en diseños técnicos que permitan sustentar generalizaciones”* (P. 118).

Ahora bien, si se atiende al alcance, esta investigación se cataloga como un estudio exploratorio debido a que abordó un fenómeno poco investigado en Colombia con las particularidades aquí planteadas. Es un estudio que busca aportar elementos que ayuden a fortalecer la RAS en este país, teoría que está indagando sobre el sentido que tiene para los estudiantes ir a la escuela y las relaciones que ellos establecen con los diferentes aprendizajes. *“Buscamos situarnos en el registro del sujeto singular (alumno), interpretar y comprender lo que para él significa la actividad-acción relación con el saber tal como lo propone la teoría francesa conocida como Rapport au Savoir”* (Zambrano, 2014, p. 21).

3.1.1. Método y técnica

Se privilegió en esta investigación el método biográfico basado en la narración de experiencias que los estudiantes plasmaron al responder cada una de las preguntas planteadas con el fin de recoger la información. Ellos narraron sus vivencias y sus hábitos. Allí expresaron las relaciones que han establecido consigo mismo, con los otros, con la lectura, con el mundo. El análisis realizado es para comprender el mundo escolar desde el sentido que tiene para los jóvenes ir a la escuela y particularmente el sentido que tiene para ellos leer en la escuela. Según Zambrano (2014), por medio de la técnica de la biografía los estudiantes pueden vincular sus experiencias de vida con la realidad social y cultural en la que se encuentran.

Esta técnica se ha convertido en una estrategia que permite conocer *“la forma en que los alumnos viven la experiencia escolar, cómo la integran y le dan significado en las*

representaciones que efectúan de sí mismos y de su inserción en la sociedad” (Delory-Momberger, 2009, p. 129).

Esta técnica permitió utilizar la información personal recogida para ayudar a configurar y entender la actividad-acción-relación que los sujetos interrogados han establecido con la lectura como una de las representaciones del saber. Para lograr dicha comprensión se necesitó un exhaustivo proceso hermenéutico, que según Cuesta (1991) “...intenta precisamente acceder al sentido del texto desde las competencias mediante las que éste fue creado” (p. 38). Proceso que es reforzado con la premisa expresada por Delory-Momberger (2014) *“la cuestión que se plantea es saber cómo entendemos las narraciones que otros nos hacen de sus experiencias, cómo entramos en la comprensión de la experiencia relatada”* (p.703).

3.1.2. Instrumento: Balances de saber

Balances de Saber (Bilans de Savoir), es el instrumento por excelencia de la RAS para recoger información. Fue elaborado por el grupo ESCOL. Sus características están dadas en torno a los siguientes aspectos (Charlot, 1999 y Zambrano 2014): Inicialmente sólo retiene datos generales sobre sexo, edad, institución educativa y grado que cursa el estudiante. No indaga por nombre, conserva el anonimato de los participantes para lograr mayor confianza de los mismos y permitir riqueza en sus narraciones. No maneja un tiempo exacto para su desarrollo, sin embargo se ha constatado que puede tomar entre 30 y 50 minutos aproximadamente. Ello depende de cada sujeto, de sus evocaciones y la forma particular de plasmarlas, que no tienen necesariamente que coincidir con el número de participantes puesto que la cantidad de ocurrencias puede variar.

Para Zambrano (2014) *“El balance recoge lo que el niño nos dice haber aprendido cuando se le propone la cuestión y en las condiciones en las que él mismo las expresa. Esto significa, por un lado, que nosotros aprehendemos no lo que él ha aprendido (que sería imposible saber, por otro lado) sino lo que para él presenta una importancia suficiente, de sentido, de valor para que la evoque en su redacción”* (p. 28).

El instrumento original consta de dos consignas que se le presentan al estudiante en una hoja de tamaño carta, se le adiciona una hoja en blanco para que consigne sus respuestas. En este estudio se hizo una ligera variación. Las consignas originales se distribuyeron en 11 preguntas que se presentaron a los estudiantes con el fin de recoger la información. En ellas se indaga sobre: el gusto por ir a estudiar, el gusto por leer en el colegio, la percepción que tiene de los textos que lee en el colegio, los aprendizajes que adquiere a través de la lectura en el colegio, lo más fácil y lo más difícil de la misma, los agentes que le brindan apoyo ante las dificultades, los agentes que lo han motivado a leer.

Las respuestas dadas brindan la opción de conocer la manera singular en que cada sujeto da sentido a su mundo. Aquí empieza la labor de develación que realiza el investigador pues debe interpretar lo que tiene sentido para el sujeto y por eso es evocado; devela la actividad-acción-relación del estudiante al saber. Se transcriben textualmente. Aunque la RAS utiliza el término genérico de escuela, debido a la connotación que en Colombia tiene como referente a la educación de básica primaria, éste se sustituyó por la palabra “colegio”.

Para Zambrano (2014) *“Los balances de saber son tratados como un solo texto, donde buscamos regularidades, que permiten identificar los procesos. En términos de análisis, centramos nuestro interés en: 1) Los aprendizajes que los alumnos evocan -Figuras de Aprendizaje- (¿Qué he aprendido?); 2) los agentes y los lugares que mencionan como fuente de los aprendizajes (¿Dónde?, ¿Con quién?); 3) lo que el alumno declara como importante y lo que dice que espera; 4) los aprendizajes que evocan en cada una de las disciplinas interrogadas; 5) la relación que establece con las disciplinas de acuerdo con la facilidad o dificultad de sus aprendizajes y 6) Las declaraciones explícitas sobre el saber y la escuela, que presentan evidentemente un interés particular para la investigación”* (p. 8-9).

3.1.3. Contexto

La institución educativa donde se realizó la investigación fue el INEM Jorge Isaacs de Cali. Desde su creación en diciembre de 1970, se ha convertido en una de las instituciones más emblemáticas de la ciudad. Es considerada por el Ministerio de Educación Nacional la institución de educación pública más grande del país porque su población asciende aproximadamente a 7500 estudiantes de acuerdo a la matrícula registrada en el Sistema de matrícula (SIMAT) en el año 2014.

De acuerdo con lo planteado en la misión, cuenta con un currículo diversificado, incluyente, integral y flexible. Aunque ha tenido algunas variaciones en su organización administrativa, aún conserva muchas características otorgadas a los INEM las cuales están consagradas en el artículo 208 de La Ley General de Educación. Entre estas características, se encuentra la oferta de las modalidades académica y técnica, que brinda a los estudiantes de educación media la posibilidad de escoger entre 16 clases de bachillerato, que se han creado tratando de tener en cuenta sus intereses y expectativas y que están explicitados en la Resolución la N°4143.0.21.10038 de 27 noviembre del 2012, emanada de Secretaria de Educación Municipal.

La institución está ubicada en el nororiente de la ciudad, específicamente en las comunas 4 y 6. Cuenta con 7 sedes. En 6 de ellas se brinda educación desde el grado de transición hasta el grado 5° de básica primaria. En la sede Central se encuentran los grados de 6° a 9° de educación básica secundaria, y 10° y 11° de la educación media. En esta sede cada grado cuenta con un promedio de 20 grupos y cada grupo tiene aproximadamente entre 40 estudiantes, que rotan de salón para recibir las diferentes clases.

3.1.4. Sujetos

La población seleccionada para recoger la información fueron 105 estudiantes del grado décimo, tanto de la jornada de la mañana como de la tarde. En este número se encuentran 53 hombres y 52 mujeres. Sus edades oscilan entre los 13 y los 17 años. De los grupos indagados dos pertenecen a la modalidad técnica en las áreas de Auxiliar Contable y Arte Gráfico. Los otros dos son de la modalidad académica en las profundizaciones de Deporte y Razonamiento Lógico.

3.2. Procedimiento

Para iniciar el trabajo de campo propiamente dicho se informó a las directivas de la institución educativa sobre la investigación a realizar y su propósito, se les explicó cómo se recogería la información y como se organizaría la misma para poder entender las narraciones de los estudiantes y el sentido que tiene para ellos la lectura. Se explicó que se procedería sobre un consentimiento informado para que no hubiera ninguna dificultad y que la información recogida estaría resguardada por el anonimato. Esto generó motivación de parte de las directivas y fueron ellos quienes propusieron los grupos para recoger la información puesto que siendo una institución tan grande no se podían aplicar los balances de saber con todos los grupos del grado décimo. Se tomaron entonces cuatro grupos: 3 de la jornada de la mañana y 1 de la jornada de la tarde.

Esta población se tomó como un muestreo intencional porque para la institución era interesante conocer las respuestas de diferentes estudiantes entre los que hubiera representación de grupos con diversos niveles de desempeño académico. Entre ellos se seleccionó uno considerado de alto nivel, uno de nivel medio, otro básico y otro de bajo desempeño. Este tipo de muestreo, según Castro y Rodríguez (1997) permite "...configurar una muestra inicial de informantes que posean un conocimiento general amplio sobre el tópico a indagar, o informantes que hayan vivido la experiencia sobre la cual se quiere ahondar" (p. 138).

Una vez obtenido el apoyo de la institución y organizados los balances de saber se procedió a realizar una prueba piloto a doce estudiantes de características similares a la población seleccionada. Este pilotaje se hizo el 14 de abril de 2015 y se comprobó que el balance era entendible para los estudiantes y arrojaba datos pertinentes para la investigación. Sin embargo, con la orientación del profesor Zambrano se hizo un ajuste a la undécima pregunta, presentándola de manera más amplia. Con el ajuste en mención, se procedió a aplicar los balances. El 17 de abril a los grupos de la jornada de la mañana y el 20 de abril al grupo de la jornada de la tarde. Siguiendo las recomendaciones de los compañeros que ya habían trabajado con esta teoría, los balances fueron desarrollados por los estudiantes en las aulas donde se encontraban los grupos recibiendo clase en ese momento.

Con la información reunida y buscando que las respuestas adquirieran mayor sentido se procedió a realizar una agrupación de las mismas creando una categorización que retomó los aspectos fundamentales de las figuras de aprendizaje construidas en la RAS. Siendo ésta, una investigación cualitativa la categorización es una herramienta de gran apoyo. En palabras de Restrepo (2002) “La investigación cualitativa [...] necesita referentes para recoger información y emprender luego su análisis, recurre a categorías [...] Ciertamente que estas categorías no son rígidas y pueden ser revisadas y complementadas a medida que el proyecto se desarrolla” (p. 131).

Tal como lo expresa el planteamiento anterior, durante el proceso de investigación se hicieron ajustes a las categorías, un recurso importante para su realización fue el software Atlas.Ti, versión 7.5.7. que permitió obtener los datos de manera organizada para poder realizar la interpretación. Es necesario aclarar que aunque el balance de saber aplicado tiene 11 preguntas, al organizar los datos se reenumeraron algunas de ellas, se agruparon otras, ejercicio realizado de acuerdo al objetivo general que persigue este estudio.

3.3. Resultados

Para presentar los resultados de esta investigación se utiliza una rejilla de categorización para cada pregunta y se hace la descripción de las mismas. Fue necesario en algunas preguntas como la 1, la 4-5, 6-7, usar además de la rejilla, una tabla descriptiva para complementar los datos arrojados debido a la magnitud de la información. Estos componentes permitieron realizar las interpretaciones de las evocaciones de los estudiantes frente a cada pregunta

3.3.1. Rejillas de categorización

3.3.1.1. Gusto por venir a estudiar

Tabla 6.

REJILLA DE CATEGORIZACIÓN. GUSTO POR VENIR A ESTUDIAR				
DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	CÓDIGO	EXPRESIONES
GE1. Gusto por venir a estudiar	GE1.1 AIE	Aprender	GE1.1Ap	Educación/ estudio, enseñanza, adquiero conocimiento/sabiduría, leer /investigar.
		Desarrollo del pensamiento	GE1.1DP	Resolver preguntas dudas e inquietudes, Pensar/razonar
		Respuestas tautológicas	GE1.1RT	Aprender cosas nuevas, Aprender cada día más
		Actividades escolares	GE1.1AEs	Resolver ejercicios/corregir, De la modalidad, Estrategias docentes
		Término de estudios/continuar estudios	GE1.1TE	Graduarse, preparación para universidad, seguir una carrera

		Ideología/política/ sociedad/	GE1.1IPS	Ignorancia en que los gobernantes quieren que estemos
GE1.2 ARA		Convivencia	GE1.2Cv	Diversión, hacer amigos, interactuar con los demás, relaciones con los compañeros, relación con los profesores
		Valores	GE1.2VI	Responsabilidad / respeto, ayudar a mejorar el país
GE1.3 ADP		Confianza en sí mismo	GE1.3CM	Liberar la mente, ser autónomo, ser competente,
		Superación personal	GE1.3SP	Ser mejor persona/mejorar como persona, Superarnos cada día, proyecto de vida
GE.1.4 AVC				
GE 1.5 Tiempo/ espacio		Uso futuro/cumplir sueños	GE1.5UF	Trabajo estable, herencia de los padres, construir buen futuro, ser alguien en la vida/salir adelante, oportunidades en la vida
		Espacio escolar	GE1.5EE	Grande/ agradable, propicio, ruidoso
GE1.6 Otros/ambiguos		No me gusta	GE1.6.0.NG	Enseñanza innecesaria, método, pereza de madrugar, retrasa lo que quiero
		Algunas veces	GE1.6AV	Monotonía, pereza de madrugar, gusto por venir al colegio, no por estudiar, incumplimiento de deberes escolares

Tabla Gusto por venir a estudiar

En la siguiente tabla se recogen los datos de las evocaciones obtenidas en esta pregunta

Tabla 7. Datos de las evocaciones

GE1.Gusto por venir a estudiar			
Categorías	Subcategorías	Código	Evocaciones
GE1.1 AIE	Aprender	GE1.1Ap	30
	Desarrollo del pensamiento	GE1.1DP	3
	Respuestas tautológicas	GE1.1RT	33
	Actividades escolares	GE1.1AEs	8
	Término de estudios	GE1.1TE	15
	Ideología/política/sociedad	GE1.1IPS	1
	Total GE1.1 AIE		
GE1.2 ARA	Convivencia	GE1.2Cv	27
	Valores	GE1.2VI	5
	Total GE1.2 ARA		
GE1.3 ADP	Confianza en sí mismo	GE1.3CM	3
	Superación personal	GE1.3SP	20
	Total GE1.3 ADP		
GE1.4 AVC			0
GE1.5 Tiempo/espacio	Uso futuro/cumplir sueños	GE1.5UF	58
	Espacio escolar	GE1.5EE	3
	Total GE1.5 Tiempo/espacio		
GE1.6 Otros/ambiguos	No me gusta	GE1.6.0.NG	8
	Algunas veces	GE1.6AV	10
	Total GE1.6 Otros		
Total evocaciones GE1.Gusto por venir a estudiar			224

Entre todas las evocaciones del gusto por venir a estudiar se destacan las relacionadas con los aprendizajes intelectuales y escolares con un total de 90 ocurrencias, dentro de éstas se encuentra que la subcategoría que más ocurrencias presentó fue la de respuestas tautológicas con 33; seguido de las relacionadas con aprender que fueron 30. Con 15 ocurrencias se encontraron las relacionadas con término de estudios, luego se observa que en la subcategoría de actividades escolares hubo 8 ocurrencias. Con relación a ideología/ política/sociedad hubo 1 ocurrencia. En segunda instancia, aparecen las evocaciones sobre tiempo/espacio con un total de 61 evocaciones. La distribución de ocurrencias en esta categoría se dio así: el mayor número fue obtenido por el uso futuro con 58. Hubo 3 evocaciones para espacio escolar. En cuanto a los aprendizajes relacionales y afectivos se dieron 32 evocaciones de las cuales predominaron las ocurrencias sobre convivencia que fueron 27, mientras que para valores hubo 5. Siguieron las evocaciones referentes a los aprendizajes de desarrollo personal con 23 ocurrencias. De éstas, 20 correspondieron a superación personal y 3 a confianza en sí mismo. Para otros, se dieron 18 evocaciones de las cuales 10 ocurrencias fueron halladas en algunas veces y con 8 ocurrencias se presentó no me gusta. No hubo evocaciones para los aprendizajes de la vida cotidiana.

A continuación se encuentran, algunos ejemplos de las evocaciones de los estudiantes frente a cada una de las categorías indagadas, conservan redacción y ortografía original de sus autores:

GE1.1 AIE

P58:058-F “porque una persona con una buena educación tiene la llave del éxito. Quiero enriquecerme de mucho conocimiento y de sabiduría por eso me gusta estudiar”.

P69:069-F “Me gusta venir a estudiar porque es la unica manera que me llama la atención puedo entender muchos sucesos del entorno puedo explicarme y responderme mis propias dudas, preguntas que me hago al dia dia”

P81:081-M “ME GUSTA VENIR A ESTUDIAR PORQUE CON ELLO PODRE SALIR ADELANTE CUMPLIR MIS METAS PROPUESTAS SER UNO DE LOS MEJORES MÉDICOS DE COLOMBIA, QUE CON ESFUERZO Y DEDICACIÓN PUDO CUMPLIR MIS METAS, Y ESTO SOLO SE LOGRA ESTUDIANDO, NO VENGO SOLAMENTE A CALENTAR PUESTO, NI NADA DE ESO SOLO A APRENDER”.

P44:044-M “Si, porque considero que el estudio nos aleja de la ignorancia en el que los gobernadores quieren que estemos en la ignorancia porque asi nos pueden estafar o privarnos de privilegios que deberiamos tener...”

GE1.5 Tiempo/espacio

P10:010-M "...lo hago sobre todo por que es una responsabilidad. mia para que en el futuro pueda tener un trabajo estable"

P005:005-M "Personalmente quisiera tener un futuro mejor para mi y mi familia por ello me agrada estudiar y dar mi mejor empeño a lograrlo"

P60:060-F "...tambien me gusta por que ademas de estudiar tenemos un espacio grande para divertirnos un poco"

GE1.2 ARA

P64:064-M "...además por que aqui no lo hago solo, perfectamente podria estudiar en mi casa con profesores y tutoriales en línea pero no seria la misma interacción de estudio".

P91:091-M "Si por que Puedo ampliar mi conocimiento e interactuar con mis compañeros y descubrir cosas nuevas junto a ellos"

P31:031-F "se que al venir aprendo muchos valores como respeto con mis profesores y Compañeros, responsabilidad al hacer mis tareas"

GE1.3 ADP

P68:068-M "Si porque el ambiente escolar es muy bueno para mi crecimiento como persona"

P17:017-F "Si, porque nos ayuda a mejorar como Persona y a superarnos cada dia mas".

P58:058-F "Si, porque me gusta, me quiero superar como persona, quiero formarme como una persona competente y autónoma".

GE1.6 Otros/ambiguos

P26:026-M "No, no me gusta venir a estudiar ya que me enseñan muchas cosas innecesarias".

P103:103-F “No, porque solo retrasa lo que realmente quiero hacer el día de mañana

3.3.1.2. Gusto por leer en el colegio

Tabla 8. Rejilla de categorización gusto por leer en el colegio

REJILLA DE CATEGORIZACIÓN. GUSTO POR LEER EN EL COLEGIO						
DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	EXPRESIONES	EVOCACIONES	TOTAL	
GLC2 Gusto por leer en el colegio	GLC2.1 AIE	GLC2.1EVc Evocación de contenidos	Vocabulario/lenguaje	3	4	
			Mitología griega	1		
		GLC2.1DP Desarrollo del pensamiento	GLC2.1RT Respuestas tautológicas	Desarrollar la mente/abrir la mente	4	4
				Aprender cosas nuevas	3	5
		GLC2.1DC Desarrollo de una capacidad	GLC2.1AEs Actividades escolares	Aprender cada día más	2	
				Expresarme mejor	2	7
	GLC2.2 ARA	GLC2.2Cv Convivencia	Mejorar comprensión lectora	5		
			Realizar guías/ ejercicios	2	2	
	GLC2.3 ADP	GLC2.2VI Valores	Diversión/Pasatiempo favorito	7	10	
			Interactuar con los demás	1		
	GLC2.4 AVC	GLC2.3CM Confianza en sí mismo	Es importante para todos	2	1	
			Mejor visión de las cosas	1		
	GLC 2.5 Tiempo/ espacio	GLC2.5EE Espacio escolar	GLC2.5HC Horarios de clase		0	
				Propicio	3	32
				Imposible concentrarse	19	
		No hay lugar disponible	3			
	GLC 2.6 Otros/ambiguos	GLC2.6.0No No me gusta	GLC2.6AV Algunas veces	No dejan tiempo	7	
No me gusta/ no me interesa la lectura				14	48	
Falta de voluntad/ interés				1		
GLC2.6LOP Leo en otra parte		GLC2.6AV Algunas veces	Los textos no son de interés	15		
			Depende del texto	8		
GLC2.6LOP Leo en otra parte		GLC2.6AV Algunas veces	Leer por obligación	8		
	Casa		2			
Total evocaciones GLC2. Gusto por leer en el colegio					113	

Las evocaciones sobre el Gusto por leer en el colegio fueron 113. Entre todas las subcategorías se destacó la de Otros/ambiguos con un total de 48 ocurrencias de las cuales 30 se refirieron a no me gusta, 16 a algunas veces y 2 señalaron leer en otra parte. A continuación se encontró la subcategoría de tiempo/espacio que tuvo 32 ocurrencias, 25 de ellas se dieron sobre el espacio escolar y 5 sobre horarios de clase. Luego se encontraron las evocaciones realizadas en torno a los aprendizajes intelectuales y escolares que tuvieron 22 ocurrencias; de éstas hubo 7 que señalaron el desarrollo de una capacidad, seguidas por 5 sobre respuestas tautológicas. Hubo 4 evocaciones tanto para desarrollo del pensamiento, como para evocación de contenidos. Las actividades escolares tuvieron 2 evocaciones. Para los aprendizajes relacionales y afectivos se presentaron 10 ocurrencias: 8 de ellas correspondieron a convivencia y 2 a valores. Entre tanto, para los aprendizajes de desarrollo personal se encontró 1 evocación. No hubo evocaciones para los aprendizajes de la vida cotidiana. Algunos ejemplos se muestran a continuación:

GLC 2.6 Otros/ambiguos

P84:084-F “no en el colegio ya que algunos libros no son de interes de los estudiantes, creo que deberían poner libros más de interés de los estudiantes, esto no quiere decir que no leamos literatura clásica por ejemplo, pero hay unos libros demasiado aburridos para el público joven”

P23:023-F “Pues, a mi la verdad no me gusta leer, pero sinembargo lee porque me toca y pues asi boy ynterpretando mas”.

P57:057-F “No, me gusta leer en mi casa ya que es un lugar en el cual hay menos personas, ruido y más silencio así me puedo concentrar”

GLC 2.5 Tiempo/ espacio

P20:020-F “No, porque el entorno es muy bulloso y no lo dejan consentrar a uno, y uno para leer necesita un espacio muy silencioso”.

P102:102-F “Si porque si todos estamos leyendo hay buena concentracion”.

P1:001-F “La verdad la lectura me encanta es algo que me apasiona, pero no hay lugar alguno o buen tiempo alguno en el que lo pueda hacer siempre estoy cambiando de hora constantemente y no me queda casi tiempo las horas pasan volando”.

GLC2.1 AIE

P59:059-M “me encanta la lectura, porque ayuda a mejorar mi manera de expresarme y de hablar. Además me ayuda a mejorar mi comprensión lectora”.

P28:028-M “Si me gusta leer Para Poder soltar mas la lengua poder explicarme con facilidad”.

P04:004-M “Si, porque eso mejora mi lenguaje y aprendo vocabulario desconosido de los libros y textos que se leen en el colegio”.

GLC2.2 ARA

P59:059-M “Me gusta leer en el colegio porque es uno de mis hobbies favoritos.me encanta la lectura”

P54:0054-F “Si, En GENERAL AMO LEER, ES UNO DE MIS PAsAtiEMPOs FAVORItOS”

P98:098-F “Me gusta Mucho la lectura porque Nos transportan a otra diMencion Con Cada historia que leeMos, ade Mas es iMportante la lectura para todos”.

GLC2.3 ADP

P49:049-M “Si porque ayuda aprender y ver una mejor visión de las cosas”.

3.3.1.3. Qué te producen los textos de lectura que te propone el colegio

Tabla 9. Rejilla de categorización gusto y placer por textos de lectura

REJILLA DE CATEGORIZACIÓN GUSTO Y PLACER POR TEXTOS DE LECTURA QUE PROPONE EL COLEGIO							
DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	EXPRESIONES	EVOCACIONES	TOTAL		
GPTL3 Gusto y placer por los textos de lectura que propone el colegio	GPTL 3.1 AIE	GPTL3.1EVc Evocación de contenidos	Vocabulario/lenguaje	1	22		
			Fluidez	1			
			Literatura clásica	1			
			Diferentes épocas/ culturas/costumbres	6			
		GPTL3.1DP Desarrollo del pensamiento	Desarrollar la mente	1			
			Resolver preguntas/dudas	1			
			Reflexionar	1			
		GPTL3.1RT Respuestas tautológicas	Comprender	1			
			Aprender cosas nuevas	6			
		GPTL3.2 ARA	GPTL3 RA Relaciones de armonía	Aprender cada día más		3	50
				Responsabilidad		1	
	Emoción			3			
	Alegría			3			
	Ánimo			4			
	Disfrute			1			
	Curiosidad			5			
	Satisfacción		2				
	GPTLRC Relaciones de conflicto		Interés	3			
			Aburrimiento	24			
	GPTL3.3 ADP	GPTL3.3CM Confianza en sí mismo	Obligación	4	3		
			Descubrir diferentes perspectivas	1			
	GPTL3.3SUd Superar dificultades	GPTL3.3SUd Superar dificultades	Esfuerzo	2			
GPTL 3.4 NADA			14	14			
GPTL3.5 Otros/ambiguos		Depende del texto	22	23			
		No los leo	1				
Total evocaciones GPTL3 Gusto y placer por los textos de lectura que propone el colegio					112		

Se encontraron 112 evocaciones sobre el gusto y el placer por los textos de lectura en el colegio. Se destacaron las referentes a aprendizajes relacionales y afectivos con 62 ocurrencias que se dieron así: relaciones de armonía tuvo 22 y relaciones de conflicto contó con 28. La categoría siguiente fue la de aprendizajes intelectuales y escolares con 22 evocaciones, de ellas se presentaron 9 tanto para evocación de contenidos como para respuestas tautológicas; mientras que desarrollo del pensamiento tuvo 4 evocaciones. Después se encontró la categoría Nada con 14 evocaciones, seguido de la categoría otros/ambiguos con 23 evocaciones, de ellas, se presentaron 22 ocurrencias para “depende del texto” y 1 para “no los leo”. En los aprendizajes de desarrollo personal se encontraron 3 evocaciones, 1 fue para confianza en sí mismo y 2 para superar dificultades. A continuación se muestran algunos ejemplos

GPTL 3.1AIE

P78:078-F “Algunos de los textos me motivan a saber más de los hechos con los cuales se escribieron y/o se crearon dichos textos, por ejemplo “primavera con una esquina rota” de Mario Benedetti, me motivo a buscar cuales eran las situaciones que se vivían en aquella época, que fue lo que generó las dictaduras en América latina y el cómo América logró salir de ello”.

P82:082-M “me generan inquietudes, preguntas por resolver y me genera el deseo de seguir aprendiendo”

GPTL3.2 ARA

P20:020-F “La mayoría son buenos porque tratan de aventuras, mitos, leyendas, romance, muerte, la verdad son muy interesantes y entretenidos”.

P25:025- F “la verdad hay unos que son muy aburridos y que la mayoría de veces no se entienden la idea de la lectura”.

P90:090-M “Los textos, mejor algunos textos me causan aburrimiento puesto que la verdad leo cuando me toca por obligación

GPTL3.3 ADP

P14:014-F “Dependiendo de los textos, me producen sentimiento, otros me hacen reflexionar y ver la vida y las cosas desde otro punto de vista diferente”.

GPTL 3.4 NADA

P62:062-M “Con toda sinceridad no me producen nada, ya que son textos sin fundamento o aburridos, no textos que interesan o sean verdaderamente importantes”.

GPTL3.5 Otros/ambiguos

P16:016-M “Hay de textos a textos, hay unos que producen mucha pereza en cambio hay otros que si son interesantes”

P52:052-M “Eso ni los leo”

3.3.1.4. Leer en el colegio favorece tus aprendizajes. Lo que aprendes.

Tabla 10. Rejilla de categorización favorabilidad de aprendizajes lo que aprendes

REJILLA DE CATEGORIZACIÓN FAVORABILIDAD DE APRENDIZAJES. LO QUE APRENDES				
DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	CÓDIGO	EXPRESIONES
AXL4 Favorabilidad de aprendizajes. Lo que aprendes	AXL4.1 AIE	Evocación de contenidos	AXL4.1Evc	Vocabulario, fluidez verbal, ortografía/puntuación, diferentes épocas/culturas/costumbres, mitología griega/mitos/leyendas, identificar ideas principales, identificar inicio/nudo/desenlace, historia de la literatura, Figuras literarias, tipología textual, biografías/personajes, internet, cuerpo humano, teorías científicas, teorema de Pitágoras
		Desarrollo del pensamiento	AXL4. 1DP	Desarrollar la mente /abrir la mente, comprender, pensar/razonar, Resolver preguntas/inquietudes, reflexionar/sacar conclusiones
		Respuestas tautológicas	AXL4. 1RT	Aprender cosas nuevas
		Desarrollo de una capacidad	AXL4. 1DC	Expresarme, habilidades lectoras, mejorar producción escrita
		Ideología/política/sociedad	AXL4. 1IPS	Control y sometimiento del pueblo
		Asignaturas específicas	AXL4. 1Asg	Historia, Filosofía, Tecnología, Física, Matemática, Economía, Ética, Ingles, Dibujo, Lengua castellana/Español
		Actividades escolares	AXL4.1 Aes	Corregir errores, presentar exámenes, preparación ICFES, método
	AXL 4.2 ARA	Convivencia	AXL4.2Cv	Compartir puntos de vista, relación con los compañeros, interactuar con los demás, cómo comportarme, tomar decisiones
		Sobre la vida	AXL4.2SV	Conocer la vida cotidiana, cosas que me guían en la vida
		Valores	AXL4.2VI	Sirve para la vida, respeto, valorar mi vida
	AXL4.3 ADP	Confianza en sí mismo	AXL4.3CM	Hacer cosas con seguridad, tener mejor visión de las cosas
		Superación personal	AXL4.3SP	Mejorar/progresar, ser personas más enfocadas/ atentas, ser mejor persona, cómo afrontar la vida, ser autónomo
	AXL4.4 Otros/ambiguos	No	AXL4.4.0No	Obligado no favorece/no aprende
		Algunas veces	AXL4.4AV	Según el texto
		No sabe/no responde	AXL4.4N/SR	No sabe/no responde

Tabla Favorabilidad de los aprendizajes. Lo que aprendes:

En la siguiente tabla se recogen los datos de las evocaciones obtenidas en esta pregunta

Tabla 11. AXL4 Favorabilidad de los aprendizajes lo que aprendes

AXL4 Favorabilidad de los aprendizajes. Lo que aprendes			
Categorías	Subcategorías	Código	Evocaciones
AXL4.1 AIE	Evocación de contenidos	AXL4.1Evc	62
	Desarrollo del pensamiento	AXL4. 1DP	13
	Respuestas tautológicas	AXL4. 1RT	10
	Desarrollo de una capacidad	AXL4. 1DC	21
	Ideología/política/ sociedad	AXL4. 1IPS	1
	Asignaturas específicas	AXL4. 1Asg	12
	Actividades escolares	AXL4.1 Aes	10
	Total AXL4.1 AIE		129
AXL 4.2 ARA	Convivencia	AXL4.2Cv	6
	Valores	AXL4.2VI	2
	Sobre la vida	AXL4.2SV	3
	Total AXL 4.2 ARA		11
AXL4.3 ADP	Confianza en sí mismo	AXL4.3CM	3
	Superación personal	AXL4.3SP	6
	Total AXL4.3 ADP		9
AXL4.4 Otros/ambiguos	No	AXL4.4.No	2
	Algunas veces	AXL4.4AV	9
	No sabe/no responde	AXL4.4N/SR	1
	Total AXL4.4 Otros/ambiguos		12
Total evocaciones AXL4 Favorabilidad de los aprendizajes. Lo que aprendes			161

Las evocaciones que se dieron en torno a estas cuestiones fueron 161 destacándose las que hacen alusión a los aprendizajes intelectuales y escolares donde se presentaron 129. En esta categoría se dieron 62 ocurrencias para evocación de contenidos, seguido de 21 para desarrollo de una capacidad, mientras que desarrollo del pensamiento contó con 13 y respuestas tautológicas tuvo 10 ocurrencias. Hubo una evocación para ideología/política/sociedad. En relación con la categoría otros/ambiguos, hubo 12 evocaciones; de ellas, 9 ocurrencias se dieron en algunas veces, 2 en no y se presentó 1 evocación para no sabe/no responde. En los aprendizajes relacionales y afectivos el número de evocaciones fue de 11; 6 se presentaron en convivencia, 2 en valores y hubo 3 que se refirieron a sobre la vida. Para los aprendizajes de desarrollo personal el total de ocurrencias fue de 9, donde 6 fueron sobre superación personal y 3 sobre confianza en sí mismo.

La ejemplificación se realiza con las siguientes evocaciones:

AXL4.1 AIE

P12:012-M “Si aprendo o historias de la vida o de algo que pasa cuando estaba mas pequeño y aprendo a desarrollar mis habilidades Lectoras”.

P65:065-F “por supuesto; ejemplo de e..o es, en la Odisea, ademas del lexico, aprendí de la mitología griega, en libros historicos, como era determinados país en aquella epoca, en general leer es una actividad en la que nuestro cerebro constantemente trabaja”.

P78:078- F “como nos controla el gobierno como pueblo y que es lo que hace para tener a su pueblo sometido y con una mente dormida, preocupada por el materialismo, el capitalismo y las apariencias”.

AXL 4.2 ARA

P54:054-F “Si APRENDO COSAS SOBRE COMO VALORAR mi Vida, QUE PASAN EN CIERTAS PARTES DEL mundo, O AVECES LAS COSAS QUE HAN OCURRIDO EN TIEMPOS LEJANOS TANTO COMO SUS TIERRAS MUY LEJANAS A LAS NUESTRAS, Un Ej:ES SOBRE ANA FRANK y COMO PASO EL TIEMPO MIENTRAS ESTUVO EN UNA GUERRA MUNDIAL, OTRA ES LA CONDESA SANGRIENTA QUE ES UNA HISTORIA MUY ANTIGUA SOBRE UNA MUJER QUE AMA SER JOVEN Y COMO SE CONVIERTE EN LA QUE MAS MUJERES HA MATADO EN LA HISTORIA DE LA HUMANIDAD CON 654 MAS O MENOS DE VICTIMAS, ESTO PASO EN EUROPA Y HACE PARTE DE LA HISTORIA DE UN PUEBLO.

P3:003-M “Si como debo ser o como comportarme expresarme de acuerdo con la situación”.

P64:064-M “Si, Reflexiones en su mayoría, pero muchas veces se aprenden cosas que nos guian en la vida”

P53:053-M “Si, cosas de la vida cotidiana como afrontar la vida”

AXL4.3 ADP

P57:057-F “en el libro “las ventajas de ser invisible” aprendi, que todo tenemos un lugar en este mundo, que todos tenemos a esa persona que con fias para todo, y por ultimo muestra como

un chico que aunque parezca insignificante puede llegar a ser la persona que más sabe, consejo= es mejor ser aislado y tener paz a ser un chico popular, y ser cabeza ueca”

P81:081-M “CAMBIAR UN POCO LAS COSAS MALAS QUE TENGO, APRENDO A SER UNA PERSONA MAS SERENA SI SE PUDE DECIR (SABIA)”

P86:086-F “Si, aprendo nuevas palabras y depende de que se trate el texto desarrollo mas mi aprendizaje y con algunos textos me formo mas como buena persona”.

AXL4.4 Otros/ambiguos

P44:044-M “Uno aprende cuando uno lee por cuenta propia, si no nunca aprenderemos por obligación en el “colegio”

P103:103-F” Claramente al leer se adquiere un conocimiento. Pero este “aprender” también depende del tipo de literatura”.

P21:021-F “Sí, depende la lectura que sea, asi mismo nos dejan la enseñanza”

P52:052-M “no se Porque la verdad nunca leo encerio

3.3.1.5. Cuando lees sientes satisfacción personal. Lo que más te satisface al leer en el colegio

Tabla 12. Rejilla de categorización satisfacción personal. lo que más te satisface de los textos leídos en el colegio

REJILLA DE CATEGORIZACIÓN SATISFACCIÓN PERSONAL. LO QUE MÁS TE SATISFACE DE LOS TEXTOS LEÍDOS EN EL COLEGIO				
DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	CÓDIGO	EXPRESIONES
<p>PLSXL6 Satisfacción personal</p> <p>Lo que más te satisface de los textos leídos en el colegio</p>	PLSXL5.1 AIE	Evocación de contenidos	PLSXL5.1 Ev	Vocabulario, ortografía, mitología griega, literatura clásica, planteamiento del tema, el mensaje que transmite, las imágenes, el final del texto, diferentes épocas/culturas/costumbres, leer y escribir, tipología textual
		Desarrollo del pensamiento	PLSXL5.1DP	Reflexionar/sacar conclusiones, Comparar lectura y realidad, Resolver dudas/inquietudes con los profesores, mejorar mi forma de pensar
		Respuestas tautológicas	PLSXL5.1RT	Adquiero conocimientos/sabiduría, mejorar aprendizaje, cultura general Diversidad de contenidos/temas vistos, aprender cosas nuevas
		Desarrollo de una capacidad	PLSXL5.1DC	Desarrollar la imaginación, mejorar lectura y escritura, Comprender lo leído, mejorar mi expresión
		Asignaturas específicas	PLSXL5.1 Asg	Filosofía, Lengua castellana/Español
	PLSXL5.2 ARA	Identificación con la lectura	PLSXL5.2Id	Emoción que me produce, siento y me meto en la historia, identificación con los personajes, me entretiene, me gusta/me encanta leer, siento relajación leyendo, interés,
		Convivencia	PLSXL5.2 Cv	Compartir puntos de vista, Interactuar con los demás, Relación con los compañeros
		Hábitos	PLSXL5.2 Hb.	Es inculcado por mi familia, hago lecturas completas
	PLSXL5.3 ADP	Confianza en sí mismo	PLSXL5.3CM	Me formo nuevas perspectivas, realizo mi propia interpretación, me siento bien cuando lo hago, siento seguridad en mí
		Superación personal	PLSXL5.3SP	Me supero cada día, Ser mejor persona/mejorar como persona
	PLSXL5.4 Tiempo/ Espacio	Uso futuro	PLSXL5.4UF	Me sirve para la vida, algún día me va a servir
		Espacio escolar	PLSXL5.4 EE	Hay silencio, permite la concentración,
	PLSXL5.5 Nada		PLSXL5.5 N	
	PLSXL5.6 Otros/ambiguos	No	PLSXL5.6 No	No me gusta/no me interesa la lectura, leer por obligación, no leo en el colegio, los libros no me llaman la atención, no me agrada leer por el ruido
		Algunas veces	PLSXL5.6 AV	Según el texto, depende de la comprensión que tenga
		No responde	PLSXL5.6 N/R	

Tabla 13. Satisfacción personal. Lo que más te satisface de los textos leídos en el colegio

PLSXL5 Satisfacción personal. Lo que más te satisface de los textos leídos en el colegio			
Categorías	Subcategorías	Código	Evocaciones
PLSXL5.1 AIE	Evocación de contenidos	PLSXL5.1 Ev	32
	Desarrollo del pensamiento	PLSXL5.1DP	6
	Respuestas tautológicas	PLSXL5.1RT	10
	Desarrollo de una capacidad	PLSXL5.1DC	5
	Asignaturas específicas	PLSXL5.1 Asg	2
	Total AIE		55
PLSXL5.2 ARA	Identificación con la lectura	PLSXL5.2Id	18
	Convivencia	PLSXL5.2 Cv	18
	Hábitos	PLSXL5.2 Hb.	2
	Total ARA		38
PLSXL5.3 ADP	Confianza en sí mismo	PLSXL5.3CM	15
	Superación personal	PLSXL5.3SP	5
	Total ADP		20
PLSXL5.4 Tiempo/ Espacio	Uso futuro	PLSXL5.4UF	2
	Espacio escolar	PLSXL5.4 EE	3
	Total		5
PLSXL5.5 Nada			17
PLSXL5.6 Otros/ambiguos	No	PLSXL5.6 No	21
	Algunas veces	PLSXL5.6 AV	20
	No sabe/no responde	PLSXL5.6 N/R	1
	Total Otros/ambiguos		42
Total PLSXL6 Satisfacción personal. Lo que más te satisface de los textos leídos en el colegio			177

En este caso se presentaron 177 evocaciones y el mayor número de ellas se dio en los aprendizajes intelectuales y escolares que obtuvo 55 evocaciones ocurridas de la siguiente forma: 32 se dieron en evocación de contenidos, 10 en respuestas tautológicas, 6 en desarrollo del pensamiento, 5 en desarrollo de una capacidad, 2 en asignaturas específicas. La categoría siguiente por número de evocaciones fue otros/ambiguos donde se presentaron 42 distribuidas 21 ocurrencias para no, 20 para algunas veces y 1 para no sabe/responde. Entre tanto, para los aprendizajes relacionales y afectivos se dieron 38 evocaciones de las cuales se dieron 18 ocurrencias tanto para identificación de la lectura, como para convivencia. Hubo 2 ocurrencias para hábitos. Los aprendizajes de desarrollo personal obtuvieron 20 evocaciones, entre las cuales 15 se refirieron a confianza en sí mismo y las otras 5 a superación personal. A continuación se ubicó la categoría nada debido a que obtuvo 17 ocurrencias, mientras que en tiempo/espacio se dieron 5 evocaciones con 3 ocurrencias para espacio escolar y 2 para uso futuro. Los ejemplos que ilustran los datos son los siguientes:

PLSXL5.1 AIE

P20:020-F “Si, porque cuando uno lee se imagina muchas cosas y a veces uno piensa que le puede llegar a pasar a uno”.

P59:059-M “Cuando leo un texto, lo que mas me agrada es aprender palabra nuevas”.
PLSXL5.2 ARA

P70:070-F “Si, cuando suelo leer los temas que me gustan, siento satisfacción porque me involucro en la historia y siento que estoy en la historia y es emocionante estar en los zapatos de otro persona sin estarlo realmente”.

P35:035-F “siento que me Puedo identificar con algún Personaje y que algo de lo que sucede ahi me Puede ocurrir, Porque asi mi imaginación y mi corazón lo sienten”.

P20:020-F “lo que mas me agrada es que al final lo socializamos y vemos varios puntos de vista de cada uno de mis compañeros, otra perspectiva lo cual ayuda mas a mi aprendizaje porque cojo las opiniones de algunos que pueden formar unas ideas muy buenas”.

PLSXL5.3 ADP

P51:051-F “Si. Porque me motiva a estudiar, a aprender y hacer mejor persona”.

P81:081-M “ME HACE CAMBIAR COSAS QUE A LOS DEMÁS PUEDE AFECTAR”.

PLSXL5.4 Tiempo/ Espacio

P5:005-M “Si, porque se que algún dia me va a contribuir en la vida”.

P76:076-F “puedo leer en varios lugares del colegio ya que es amplio y me facilita una biblioteca en la que puedo concentrarme y meterme en el texto

PLSXL5.5 Nada

P11:011-M “Nada porque en el colegio no logro poner cuidado a lo que trato de leer”

P17:017-F “Nada, Porque los textos que dan no son interesantes”.

AXL4.4 Otros/ambiguos

P53:053M “No, Por que leo por obligación mas no por q me guste”

P91:091-M “no por que es solo un TexTo no es un video ni un programa osea que no Tiene saTistaccion alguna. bueno para mí”

P16:016-M “Pues yo digo que todo depende del tipo de texto”.

3.3.1.6. Qué te produce más satisfacción las lecturas que te proponen los profesores o las que realizas por fuera del colegio

Tabla 14. Rejilla de categorización satisfacción propuesta de lectura

REJILLA DE CATEGORIZACIÓN SATISFACCIÓN PROPUESTA DE LECTURA						
DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	EXPRESIONES	EVOCACIONES	TOTAL	
ProL6 Satisfacción propuesta de lectura	ProL6.1D Lecturas propuestas por profesores		Aportes que ellos pueden hacernos	1	5	
			Ellos saben qué debemos aprender	3		
			No leo sola(o)	1		
	ProL6.2F Lecturas realizadas por fuera			Puedo escoger el texto	20	81
				Son más divertidas	3	
				Los temas son más interesantes	11	
				Son de mi gusto	32	
				No es por obligación	4	
				Leo en ambientes tranquilos	2	
				No es por una nota	3	
				Adquiero un verdadero conocimiento	1	
			Sin justificar	5		
	ProL6.3A Ambas propuestas			Adquiero aprendizajes diferentes	4	10
				Ambas pueden ser buenas o malas	2	
				Todas me sirven en mi vida	3	
				Sin justificar	1	
	ProL6.4 Otros		ProL6.4Ni Ninguno	No me gusta leer	4	9
			ProL6.4N/R No responde		2	
			Sin justificar		3	
			Total ProL6.4			
Total ProL6 Satisfacción propuesta de lectura					105	

Frente a esta pregunta se presentaron 105 evocaciones, siendo la categoría de “lecturas realizadas por fuera”, la de mayor número de ocurrencias con un total de 8. La manera como se dieron las ocurrencias fue así: “son de mi gusto” tuvo 32 ocurrencias, seguido por “puedo escoger el texto”, que obtuvo 20. Luego siguió “los temas son más interesantes” con 11. Hubo 5 ocurrencias que no dieron justificación. 4 evocaciones hicieron referencia a “no es por obligación”, hubo 3 evocaciones tanto para “son más divertidas” como para “no es por una nota”. Después se dieron 2 evocaciones sobre “leo en ambientes más tranquilos”. Con 1 evocación se encontró “adquiero un verdadero conocimiento”.

Para la categoría de “ambas propuestas”, se presentaron 10 evocaciones de las cuales se dieron 4 para “adquiero aprendizajes diferentes”, 3 para “todas me sirven en la vida” y 2 que expresaron que “ambas pueden ser buenas o malas”. Hubo 1 sin justificar. Para la categoría de otros se dieron 9 evocaciones, de ellas fueron 4 para “no me gusta”, 3 se dieron sin justificación y hubo 2 que no dieron respuesta. Para la categoría de “lecturas propuestas por profesores” se dieron 3 ocurrencias en “todas me sirven para la vida”, se dio 1 ocurrencia para “aportes que ellos pueden hacernos” e igualmente 1 ocurrencia para “no leo solo(a)”, así esta categoría tuvo 5 evocaciones en total. A continuación los ejemplos sobre ellas.

ProL6.2F Lecturas realizadas por fuera

P18:018-F “las que realizo Por Fuera del Colegio porque les temas que eligo leer son de mi agrado de Lo que me gusta”

P16:016-M “Las que realizó por fuera del colegio porque las hago por que me nace y no por obligación”

ProL6.3A Ambas propuestas

P3:003-M “Las dos por que son dos cosas muy diferentes ala que voy aprender”

P98:098-F “ambas, porque de ambas aprendo Mucho y ambas Me aportan algo a Mi vida”.

ProL6.4 Otros

P105:105-M “Ninguna de las 2”

P43:043-M “Ninguna de las dos Por qué no me gusta leer”

ProL6.1D Lecturas propuestas por profesores

P20:020-F “las que me proponen en el colegio, porque los profesores eligieron este texto porque hay algo que les Interesa que aprendamos”.

P31:031-F “Las del colegio porque yo en mi casa por mi sola no leo”.

3.3.1.7. Cuando no comprendes lo que lees a quién le pides ayuda

Tabla 15. Rejilla de categorización agentes de apoyo

REJILLA DE CATEGORIZACIÓN AGENTES DE APOYO						
DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	EXPRESIONES	EVOCACIONES	TOTAL	
AgA7 Agentes de apoyo	AgA7.1P/F Padres/familiares		Me dan explicación	14	20	
			Con ejemplos	1		
			Leyendo conjuntamente	3		
			Sin justificar	2		
	AgA7.2D Profesores			Me dan explicación	18	30
				Leyendo conjuntamente	4	
				Me manda a usar el diccionario	1	
				Me ayuda a contextualizar	3	
				Sin justificar	4	
	AgA7.3Amic Amigos/ Compañeros			Leyendo conjuntamente	6	16
				Con ejemplos	3	
				Intercambiando ideas	3	
				Sin justificar	4	
	AgA7.4 XSiM Por sí mismo			Rastreo de párrafos	1	39
				Repetir la lectura varias veces	8	
				Usando diccionario	5	
				Busco ideas principales	1	
				Busco en Internet/investigó	19	
				Sin justificar	5	
	AgA7.5 Otros			No nombra agentes	9	15
Siempre comprendo				3		
Me Conformo				2		
No responde				1		
Total evocaciones AgA7 Agentes de apoyo					120	

Relacionadas con los agentes de apoyo a quien acuden los estudiantes cuando no comprenden lo que leen se dieron 120 evocaciones. El mayor número de ocurrencias se presentó en la categoría por “sí mismo” que tuvo un total de 39. De ellas hubo 19 sobre “busco en internet/investigó”, luego con 8 ocurrencias se encontró la referencia a “repetir la lectura”. Hubo 5 ocurrencias para “usando diccionario” y en esta misma cantidad se dieron respuestas sin justificar. Hubo 1 evocación tanto para “rastreo párrafos”, como para “busco ideas principales”. La categoría de “profesores” obtuvo 30 evocaciones distribuidas de la siguiente forma: 18 para “me dan explicación”, 4 para leyendo conjuntamente, la misma cantidad estuvo sin justificar. Con 3 ocurrencias se encontró “me ayuda a contextualizar” y con 1 se halló “me manda a usar el diccionario”.

En la categoría de padres y familiares se presentaron 20 evocaciones, de ellas se dieron 14 ocurrencias para “me dan explicación”, 3 para “leyendo conjuntamente”, 2 sin justificar. Hubo 1 evocación referente a “con ejemplos”. La categoría de amigos/compañeros tuvo 16 evocaciones: 6 para “leyendo conjuntamente”, 4 “sin justificar” y 3 tanto para para “intercambiando ideas”, como para “con ejemplos”. En la categoría otros se dieron 15 evocaciones, en 9 de ellas no se nombran los agentes de apoyo, 3 hacen referencia a “siempre comprendo”, 2 a “me conformo” y 1 “no responde”. Ejemplos:

AgA7.4 XSiM (Por sí mismo)

P24:024-M “no, no pido ayuda simplemente leo 3, 4, 5 veces asta entender”.

P70:070-F “No pido ayuda releo, creo que si leo varias veces podre entender”

AgA7.2D (Profesores)

P6:006-M “le pido ayuda a los Profes para de me espliquen los significados de algunas palabras y haci puedo entender la lectura”.

P36:036-M “Le pido ayuda a la profesora. Me pide que lea de nuevo, que lo busquemos en el diccionario y nos explica si no entendemos al final”.

AgA7.1P/F

P17:017-F “a mi mamá le digo que si me puede ayudar que no entendí y ella me empieza a explicar como Hacerlo y lo hago”.

P76:076-F “Cuando no entiendo lo que leo le pido ayuda a mis padres ya que ellos se sientan a leer conmigo y me van explicando más detalladamente cada parte del texto y eso me ayuda bastante”.

AgA7.3Amic (Amigos/compañeros)

P54:054-F “LE PIDO AYUDA A MI COMPAÑERA QUE tRAtA DE EXPLICARME CON EJEMPLOS DE LA VIdA COtIdIANA”.

AgA7.5 Otros

P90:090-F “Nunca me ha pasado, cada vez que leo. Siempre entiendo las cosas”

3.3.1.8. Qué es lo más fácil para ti cuando lees

Tabla 16. Rejilla de categorización lo más fácil

REJILLA DE CATEGORIZACIÓN LO MÁS FÁCIL					
DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	EXPRESIONES	EVOCACIONES	TOTALES
F+8 Lo más fácil	F+8.1 AIE	F+8.1Evc Evocación de contenidos	Vocabulario	4	13
			Contextualización	1	
			Que tenga muchas imágenes	2	
			Identificar intencionalidad del autor	2	
			Personajes	3	
			Reconocer Tipología textual	1	
		F+8.1DP Desarrollo del pensamiento	Comprender	16	16
		F+8.1RT Respuestas tautológicas	Que sea fácil el texto	6	8
			Ni fácil ni difícil	1	
			Lo que ya sé	1	
		F+8.1DC Desarrollo de una capacidad	Imaginar lo que pasa	6	6
		F+8.1AEs Actividades escolares	Leer	14	27
			No leer	2	
			Sustentación oral	1	
			Hacer resumen	2	
			Sacar conclusiones	2	
			Concentrarme en la lectura	3	
			Leer con fluidez	3	
		F+8.1Asg Asignaturas	Filosofía	1	1
	F+8.2 ARA	F+8.2Cv Convivencia	Que me escuchen	1	1
F+8.2Id Identificación con la lectura		Siento y me meto en la historia Cuando es llamativo e interesante	5 6	11	
F+8.3 ADP			0	0	
F+8.4 OTROS	F+8.4T Todo		7	7	
	F+8.4N/SR No sabe/no responde		16	16	
Total evocaciones F+8 Lo más fácil					106

Se dieron 106 evocaciones en total sobre lo más fácil, de ellas 71 corresponden a los aprendizajes intelectuales y escolares que a su vez se presentaron así: 27 ocurrencias sobre actividades escolares, 16 para desarrollo del pensamiento, 13 para evocación de contenidos, 8 para respuestas tautológicas, 6 para el desarrollo de una capacidad y 1 para asignaturas. En los aprendizajes relacionales y afectivos fueron 12 las evocaciones presentadas de las cuales 11 se dieron en “identificación de la lectura y 1 en “convivencia”. En la categoría de otros, las evocaciones fueron 23, de éstas 16 se dieron en “no sabe”, mientras que en “todo”, las ocurrencias fueron 7. No se presentaron evocaciones para los aprendizajes de desarrollo personal.

F+8.1 AIE

P40:040-M “lo Mas fácil es Hacer un Resumen cuando entiendes la lectura”.P16:016-M “lo fácil es leer” P52:052-M “lo mas facil Es no leer”

F+8.2 ARA

P2:002.F “Lo más fácil es imaginarme todo lo que esta Sucediendo en el texto o en el libro”

P93:093-M “lo Mas facil es recrear Todo lo que pasa en el libro coMo si lo viviera”

F+8.4 OTROS

P34:034-F “Creo que si hay suFiciente concentracion el ser humano es capaz de comprender y asimilar cual quier contexto de lectura”

P67:067-F “Es más conveniente decir lo difiCIL”

3.3.1.9. Qué es lo más difícil cuando lees

Tabla 17. Rejilla de categorización lo mas difícil

REJILLA DE CATEGORIZACIÓN LO MÁS DIFÍCIL					
DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	EXPRESIONES	EVOCACIONES	TOTALES
D+9. Lo más difícil	D+9.1 AIE	D+9.1 1Evc Evocación de contenidos	Vocabulario	22	28
			Contextualización	3	
			Figuras literarias	1	
			Multiperspectivismo	1	
			Personajes secundarios	1	
		D+9.1 1DP Desarrollo del pensamiento	Comprender	22	26
			Ser crítico	2	
			Sintetizar	2	
		D+9.1 1RT Respuestas tautológicas	Lo que hay que descubrir	1	2
			Ni fácil ni difícil	1	
		D+9.1 1AEs Actividades escolares	Hacer resumen	6	26
			Leer	1	
			Finalizar la lectura con dudas	1	
			Pronunciar bien al leer	3	
			Poner textos en 3ª persona	1	
			Leer en público	1	
			Terminar de leer el texto	6	
			Concentrarme en la lectura	5	
			Sacar conclusiones	1	
	D+9.1 1Asg Asignaturas	Lengua Castellana/Español	1	1	
				83	
	D+9.2 ARA	D+9.2 Df Conflicto con la lectura	Problema visual	1	10
			No me gusta lo que leo	3	
Leer por obligación			3		
Mantener interés en la lectura			3		
3 ADP			0		
D+9.4 Tiempo/espacio	D+9.4 Espacio escolar	Encontrar lugar que permita concentrarse	1	5	
		Existen muchos distractores	4		
D+9.5 Otros	D+9.4 N Nada		3	12	
	D+9.4 N/SR No sabe/no responde		9		
Total evocaciones D+9 Lo más difícil					110

Se presentaron 110 evocaciones frente a lo más difícil cuando lees. De estas evocaciones se dieron 83 ocurrencias en aprendizajes intelectuales y escolares distribuidas así: 28 en evocación de contenidos, 26 en desarrollo del pensamiento al igual que 26 en actividades escolares; hubo 2 ocurrencias en respuestas tautológicas y 1 en asignaturas. Para los aprendizajes relacionales y afectivos se dieron 10 evocaciones de las cuales 9 hacen referencia a conflicto con la lectura y 1 evocación para dificultades físicas. En la categoría Otros se dieron 12 evocaciones, 9 se dieron sobre “no sabe/no responde y 3 ocurrencias para “nada”. La categoría de tiempo/espacio tuvo 5 evocaciones de las cuales hubo 4 para “existen muchos distractores” y 1 para “encontrar lugar que permita concentrarse”. Ho hubo evocaciones para los aprendizajes de desarrollo personal. Los ejemplos que se encuentran a continuación ilustran algunas de las evocaciones obtenidas:

D+9.1 1Evc

P55:055-M “y lo mas complicado es cuando te dan un libro antiguo, pues su léxico se me hace muy desconocido.

P15:015-F “Lo más complicado es cuando no se comprende la idea principal”.

D+9.2 ARA

P25:025-F “lo más difícil Es cuando no me gusta lo que Estoy lEyEndo”.

P45:045-M “lo mas difisil es q’ te ponen a leer y ati no te llama la atencion entonces lo ases porq’ te toca”.

D+9.4 Tiempo/espacio

P11:011-M “lo mas difícil es que me dejen terminar el texto. porque no me dejan leer con él escandalo las interrupción de unos compañeros el poco tiempo que se me permite ocuparme en él”.

P1:001-F “Lo más difícil encontrar en buen lugar para enpezar a concentrarme”.

D+9.5 Otros

P43:043-M “nada, Por qué aunque no me gusta leer, Pues la comprendo muy bien”.

P2:002-F “no se que es lo mas dificil

3.3.1.10.Desde que naciste quien te ha animado más a leer: padres, profesores o amigos

REJILLA DE CATEGORIZACIÓN AGENTES MOTIVADORES HACIA LA LECTURA					
DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	EXPRESIONES	EVOCACIONES	
AgM10. Agentes motivadores	AgM10. 1P/F Padres/familiares		Importante para adquirir conocimientos	19	
			Importante para un mejor futuro	4	
			Leyéndole en la niñez	4	
			Comprándole textos de su interés	5	
			Con el ejemplo	8	
			Para ser mejor persona	3	
			Utilizando tiempo para leer	2	
			Con castigos	1	
			Inculcando amor por la lectura	3	
			Total AgM10. 1P/F	62	
			AgM10. 2D Profesores		
	Importancia de la lectura para aprender	8			
	Calificación	2			
	Narrando cuentos	1			
	Obligatoriedad	1			
	Permitiendo elección de libros	1			
	Contextualizando	2			
	Inculcando amor por la lectura	1			
	Ayudar al país	1			
	Sin justificar	10			
	Total AgM10. 2D	29			
	AgM10. 3Amic Amigos/ Compañeros			Hablando de los textos leídos	3
				Leyendo juntos en tiempo libre	3
				Recomendando textos interesantes	7
				Total AgM10. 3	13
	AgM10.4XSiM Por sí mismo			Curiosidad	2
				Me gusta leer	1
				Iniciativa propia	9
				Por lo que quiero estudiar	1
				Total AgM10.4XSiM	13
	AgM10. 5 Otros		Ninguno		3
			Todos		3
			No tiene motivación		2
Total AgM10. 5 Otros				8	
Total evocaciones AgM10 Agentes motivadores hacia la lectura				125	

Se obtuvieron 125 evocaciones, el mayor número de ellas se dio hacia los padres como agente motivadores y fueron 62. De aquí se destacó el argumento “Importante para adquirir conocimientos” como el que tuvo mayor número de ocurrencias con 19, seguido de “Con el ejemplo”, que obtuvo 8, luego se encontró “Comprándole textos de su interés” que tuvo 5. Con 4 ocurrencias se presentaron los argumentos “Importante para un mejor futuro” y “Leyéndole en la niñez”, posteriormente, con 3 ocurrencias cada uno, se presentaron los argumentos “Para ser mejor persona” e “Inculcando amor por la lectura”. Con 2 ocurrencias se dio el argumento “Utilizando tiempo para leer”. Hubo 1 ocurrencia para “Con castigos”.

En lo relacionado con los profesores como agentes motivadores se dieron 29 evocaciones que se distribuyeron de la siguiente forma: 8 ocurrencias para “Importancia de la lectura para aprender”. Tanto “Lectura diaria”, como “Contextualizando” y “Calificación” obtuvieron 2 ocurrencias cada una. Se presentaron con 1 ocurrencia: “Narrando cuentos”, “obligatoriedad”, “Permitiendo elección de libros”, “ayudar al país”, “Inculcando amor por la lectura”. Para las 10 restantes no hubo justificación.

En la categoría de amigos/compañeros se presentaron 13 evocaciones, de ellas el mayor número de ocurrencias se dio en “Recomendando textos interesantes”, que obtuvo 7, seguido de “Hablando de los textos leídos” y de “Leyendo juntos en tiempo libre” cada una con 3 ocurrencias.

La categoría Por sí mismo, obtuvo 13 evocaciones y las ocurrencias se presentaron así: 9 para “Iniciativa propia”, 2 para “Curiosidad” y 1 ocurrencia en cada uno de los argumentos “Por lo que quiero estudiar” y “Me gusta leer”

En la categoría otros se dieron 8 evocaciones: 3 para todos, 3 para ninguno y 2 para No tiene motivación. A continuación algunos ejemplos:

AgM10. 1P/F (Padres/familiares)

P62:062-M “La verdad al principio era mi abuelo, que el era muy interesado por la lectura y me metía en ese mundo de leer imaginar hechos con la lectura, desde su muerte todo este interés por la lectura se perdió en mí”

P79:079-M “Desde muy niña mis padres me han inculcado el don de la lectura, ellos leen mucho y eso es lo que me impulsa a seguir leyendo”.

AgM10. 2D (Profesores)

P20:020-M “Mis profesores, porque dicen que es un modo de aprendizaje mas sencillo que me sirve para que me vaya bien en mis estudios”

P10:010-M “Los profesores, todo el año toca estar leyendo. desde pequeños nos forjaron por Leer”

AgM10. 3Amic (Amigos/ Compañeros)

P44:044-M “mis amigos porque ellos empiezan a contarme de lo que leen y en la forma que me lo cuenta (asi emocionante) me llama mucho la atención a leer”.

P59:059-M “Mis amigos me ayudaron a tener amor a la lectura, porque en las horas libres ellos se ponían a leer y decidí probar y me gusto”.

AgM10.4XSiM (Por sí mismo)

P19:019-F “FuI yo quien empezo a cojer amor a la lectura. A raíz de lo que quiero estudiar y desarrollar en el Futuro”.

P65:065-F “Pues tengo el habito de leer, pero fue más bien por mí misma me dio curiosidad una reseña que leí sobre un libro y desde. Ahi leo con mucha frecuencia”

AgM10. 5 (Otros)

P51:051-F “La verdad Ninguno de los anteriores”

P67:067-F “Todos ya que siempre dicen que este es un medio con el que para toda la vida me serviran, tambien con lo anterior un buen vocabulario”.

3.3.2. Análisis y discusión

Al entrar a este punto, conviene recordar que el objetivo principal de la investigación es conocer qué sentido tiene leer en la escuela específicamente desde el gusto y el placer para los estudiantes que actualmente cursan 10 grado en la I. E. INEM Jorge Isaacs y en qué medida

padres y profesores contribuyen en ello. Para lograr un acercamiento a dicho conocimiento, se indicaron unos objetivos específicos que se retoman a medida que se vayan estableciendo las relaciones con las preguntas contenidas en el balance de saber.

El análisis que se presenta no se ha hecho explicitando ordenadamente las respuestas a cada pregunta según su enumeración en el balance de saber, sino que se muestra tratando de que su organización permita entender de manera integral los resultados obtenidos, por eso, algunas de ellas se toman por separado, mientras que otras se entrelazan para tener mayor claridad de los efectos obtenidos. Se inicia entonces presentando lo sucedido en torno a la pregunta 2, que se formuló para indagar por el gusto de leer en el colegio, punto de partida de este estudio y que ayuda a visualizar lo planteado en el primer objetivo específico: Identificar el gusto y el placer que tienen por la lectura los estudiantes que actualmente cursan 10° en la I. E. INEM Jorge Isaacs.

Lo primero que llama la atención es que la mayoría de las evocaciones se presentaron en la categoría de Otros/ambiguos, que está compuesta por evocaciones que establecen relaciones negativas, de incertidumbre, de indecisión o ligadas a aspectos que condicionan el gusto por leer en el colegio a diferentes situaciones.

El hecho de que 48 evocaciones estén relacionadas con argumentos como no me gusta/no me interesa la lectura (14 ocurrencias) y los textos seleccionados no son de mi interés (15 ocurrencias), por encima de la totalidad de evocaciones para los aprendizajes relacionales y afectivos ARA, y muy cercanas a la totalidad de los aprendizajes intelectuales y escolares AIE, superando cada una de las subcategorías que integran éstos, es un indicador que invita a pensar más detalladamente en lo que sucede al interior de la institución para que se dé este panorama frente al acto lector.

De igual manera, las evocaciones presentadas de forma condicionada que se expresan por argumentos como “depende del texto”, o “leer por obligación”, que se agruparon en la subcategoría algunas veces, tienen mayor frecuencia que las relacionadas con los AIE, con los ARA y por supuesto con los ADP, donde sólo hubo 1 evocación y los AVC, que no tuvieron. La situación se agrava si se considera que la categoría que sigue en número de evocaciones es tiempo/espacio y se ubica nuevamente por encima de los AIE, los ARA y los ADP. De acuerdo a las evocaciones de los estudiantes lo que se puede inferir, es que la institución no cuenta con un ambiente propicio para poder realizar en su interior la lectura y por eso varios estudiantes no tienen gusto por leer en el colegio.

Al respecto cabe recordar a Ferreiro (2003) que afirma: “la escolaridad básica no asegura la práctica cotidiana de la lectura, ni el gusto por leer, ni mucho menos el placer por la lectura” (p.22). Esto sólo se logra otorgándole sentido al texto que se lee. Para ello se necesita que el lector se conecte, se interrogar sobre él; que pueda encontrar respuestas a esas preguntas, o a

otras generadas por el mundo, por los otros o por las palabras. Es el lector quien le aporta el sentido, el cual, como ya se ha explicado en capítulos anteriores, depende de los conocimientos previos y de las experiencias vividas por cada sujeto.

A partir de los hallazgos obtenidos en la pregunta 2 sobre las figuras de aprender, se empieza a consolidar la importancia del tercer objetivo específico de esta investigación que busca interpretar el sentido de la lectura en los aprendizajes intelectuales y escolares (AIE), los aprendizajes relacionales y afectivos (ARA), los aprendizajes de desarrollo personal (ADP) y los aprendizajes de la vida cotidiana (AVC). Conforme se vaya avanzando en el análisis se podrá observar como cada pregunta ayuda a consolidar este propósito.

Directamente relacionada con la pregunta anterior se encuentra la 3 (cuyos datos se recogieron en la rejilla 3.3.1.3), que indagó sobre lo que producen en los estudiantes los textos de lectura propuestos por el colegio. Se buscó establecer a través de las evocaciones, si hay relación de gusto y placer de estos textos para los sujetos indagados. La mayor significación, de acuerdo al número de evocaciones, se dio para los ARA, en donde se consideraron dos subcategorías: relaciones de armonía y relaciones de conflicto con la lectura. Los hallazgos dejaron ver que fueron evocadas mayor número de veces las relaciones de conflicto (28), a través de las ocurrencias dadas para “aburrimiento” (24) y para “obligación” (4); frente a las de armonía (22), distribuidas en varios descriptores (emoción, alegría, ánimo, disfrute, curiosidad, responsabilidad, satisfacción, interés), cada uno con pocas ocurrencias por lo que no llegan a ser de gran significación si se comparan con las 24 mencionadas en “aburrimiento”.

Lo anterior, permitió evidenciar que estos estudiantes no han logrado, desde la escuela, consolidar sentido por la lectura desde el gusto y el placer porque sus evocaciones están más vinculadas al displacer. Para que haya gusto y placer hay que tener en cuenta lo expresado por Navarro (1997) “es preciso ligar la actividad intelectual que implica el proceso de leer con el deseo, con una actividad que no se agote en la repetición, con el goce de descubrir lo misterioso y enigmático” (p. 83) [Sic]. Ello significa que la institución debe preguntarse qué está sucediendo en su interior, qué procesos se están desarrollando o emitiendo para que se den los efectos que la lectura está produciendo en los estudiantes, porque al analizar los AIE, que es la categoría que sigue en número de ocurrencias, se repiten, en menor proporción, los datos evidenciados en la pregunta 2: la evocación de contenidos gira en torno a vocabulario y fluidez, aunque aquí, aparece con 6 ocurrencias la referencia al aprendizaje de diferentes épocas/culturas/costumbres. Otro aspecto a considerar es el relacionado con las repuestas tautológicas que muestran la repetición de las evocaciones “aprender cosas nuevas”, “aprender cada día más”, dejando entrever que no hay un acervo de contenidos sólidos que ellos puedan evocar como adquiridos a través de la lectura.

Aunque no es precisamente el tema de esta investigación, se puede establecer una relación entre las evocaciones de los estudiantes con los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas, puesto que si el inventario de contenidos que ellos evocan haber aprendido corresponde a niveles

básicos de adquisición de conocimientos, es lógico que obtengan bajos desempeños. Esto es lo que sucede básicamente en las pruebas PISA, según análisis realizado por Peña (2013) (ya citado en este estudio).

En las pruebas estandarizadas denominadas SABER, se requiere utilizar información para resolución de problemas, al igual que demostración de pensamiento crítico

“En todas las pruebas SABER se puede apreciar una aproximación a la interpretación y comprensión de textos, a la argumentación por medio de justificaciones y explicaciones presentes en ellos y también las posturas críticas y reflexivas que se pueden asumir en torno a ellos. Todo esto desde el lenguaje disciplinar que les permite a los estudiantes interpretar, comprender, analizar, en fin, la posibilidad de dotar de significado este lenguaje o los diferentes lenguajes de las áreas que se evalúan en los exámenes SABER” (Castillo, 2014, p. 17)

En cuanto a los ADP y a los AVC, se mantuvo la tendencia de pocas evocaciones para el primero, solamente 2 y ninguno para el segundo. Mientras que, por encima de estas evocaciones surgió otra categoría que se denominó “nada”, porque a través de 14 ocurrencias, es lo que algunos estudiantes manifiestan que la lectura les produce. En este punto, una afirmación que fue planteada hace algún tiempo por Margaret Meek se traduce a pregunta ¿Será que hay estudiantes que no desean realmente saber leer? Siguiendo a Colomer (2002), que retoma a Meek, se aclara que para que eso no suceda se deben crear condiciones especiales

“La condición fundamental para una buena enseñanza de la lectura es la de otorgarle el sentido de práctica social y cultural que posee, de tal manera que los alumnos entiendan su aprendizaje como un medio de ampliar las posibilidades de comunicación, fruición y acceso al conocimiento. Esta experiencia interna es la única motivación real de los alumnos” (p.17).

A continuación se presenta el análisis sobre las preguntas 6 y 7 que fueron reagrupadas y se codificaron como lo muestra la rejilla 3.3.1.5. La satisfacción personal relacionada con los textos leídos en el colegio tuvo de nuevo su mayor significación en los AIE y de estos se repite el mayor número de ocurrencias para la evocación de contenidos, lo que se puede interpretar como que los estudiantes sienten satisfacción por el vocabulario, la ortografía, la mitología griega, más todos los elementos que se mencionan a manera de inventario. También evocan respuestas tautológicas referidas a que les satisface la diversidad de contenidos o temas vistos, los conocimientos adquiridos, la cultura general, aprender cosas nuevas. Lo novedoso en esta entrada es que hay evocación de dos asignaturas que son filosofía y lengua castellana, Hay 6 evocaciones para el desarrollo del pensamiento y 5 para desarrollo de una capacidad, en total 55 para los AIE.

La categoría otros/ambiguos tiene 42 evocaciones de las cuales hay 21 ocurrencias para expresar que no sienten satisfacción personal, 20 parara expresar que esa satisfacción personal

depende en gran medida del texto que se lee, o se articula también con la comprensión que se tenga del mismo. Aunque parezca contradictorio, aquí hay una relación lógica pues realmente no todos los textos están hechos para ser leídos por todas las personas, mejor aún, para satisfacer a todas las personas. Es coherente decir que si un texto no le llama la atención a alguien y lo lee por obligación es imposible que pueda producirle satisfacción a quien se encuentre en esas circunstancias, puesto que “Cada uno proyecta en el libro lo que es, lo que el mundo ha hecho de él, lo que el mundo le remite” (Navarro, 1997, p. 89)

Los ARA por su parte tuvieron 38 evocaciones, en este caso se plantearon 3 categorías: identificación con la lectura (18), convivencia (18) y hábitos (2). Estas evocaciones permiten presumir que algunos estudiantes han podido sentir satisfacción personal con la lectura y descubrir placer en ella. Entre tanto, para los ADP hubo 30 evocaciones que incluyen las dos categorías planteadas: confianza en sí mismo y superación personal, que dejan ver un leve esbozo del desarrollo de la dimensión identitaria a través de la lectura debido a que consideran que por medio de ella sienten seguridad, confianza, satisfacción cuando leen y pueden llegar a ser mejores personas.

Lo que a continuación se retoma de Navarro (1997) sirve para apoyar los hallazgos que se dieron frente a las dos dimensiones anteriores en las que se vislumbra un ejercicio intersubjetivo que le brinda al sujeto “la oportunidad de descubrir por cuenta propia el goce de la interpretación, de intercambiar, socializándolas, las opiniones y los sentimientos que suscitan los textos” (p. 90) [Sic], situación que es expresada por uno de los estudiantes: (P20:020-F) “lo que mas me agrada es que al final lo socializamos y vemos varios puntos de vista de cada uno de mis compañeros, otra perspectiva lo cual ayuda mas a mi aprendizaje porque cojo las opiniones de algunos que pueden formar unas ideas muy buenas”.

Se encontró de nuevo la categoría “nada”. Con 17 ocurrencias algunos estudiantes expresan que nada de lo que leen en el colegio les da satisfacción personal, nada les agrada. Si se consideran las evocaciones presentadas en esta dimensión, junto a la de otros/ambiguos, se aprecia nuevamente que el sentido que tiene leer en la escuela está distanciado del gusto y del placer, más enfocado hacia el uso de la lectura como herramienta al servicio de muchas actividades, condición que deja varias inquietudes, entre ellas la que plantea Lerner (2001) “¿Por qué la lectura-tan útil en la vida real para cumplir diversos propósitos- aparece en la escuela como una actividad gratuita, cuyo único objetivo es aprender a leer? (p.119).

En cuanto a la pregunta 8 (representada en la rejilla 3.3.1.6) con la que se buscaba conocer si los estudiantes sienten más satisfacción con las lecturas propuestas por los docentes o las que ellos realizan por fuera, los hallazgos fueron contundentes puesto que la cantidad de evocaciones muestra claramente que los estudiantes están satisfechos con las lecturas que realizan por fuera, debido a que ellos son libres para escoger los textos, porque esa elección la hacen basados en sus gustos e intereses. Se sienten liberados de la responsabilidad frente a la nota y a la

obligatoriedad. Fueron 81 evocaciones en esta categoría y sólo 5 para la categoría de las lecturas propuestas por los profesores.

Para esta realidad, Lerner (2001) considera que hay coherencia puesto que al ser la lectura tratada en la escuela como un objeto de enseñanza, no puede tener el mismo sentido dentro y fuera de ella. Por otro lado, al detenerse a pensar en que muchas de las evocaciones han manifestado que leen en el colegio porque les toca, porque es una obligación, la reacción normal es querer apartarse de lo impuesto, porque produce desmotivación y hasta temor, haciendo que los estudiantes se alejen más de ella. Daniel Penac, retomado por Lomas (1999) expresa que “Si bien se puede entender que un individuo rechace la lectura es intolerable que sea – o se crea - rechazado por ella” (p. 88).

Desde esta visión, Zuleta (1995) considera que *“La educación actual está concebida para que el individuo rinda cuentas sobre resultados del saber y no para que acceda a pensar en los procesos que condujeron a ese saber o a los resultados de ese saber”* (p. 27). Para él, la escuela somete al individuo a hacer y a estudiar cosas que no le interesan ni le despiertan el sentido y el placer de aprender.

De acuerdo a las evocaciones de los estudiantes, se establece que ellos no participan en la propuesta de lectura, toda es organizada por los profesores y no se realiza consenso al respecto, lo que les produce pereza y aburrimiento al tener que leer lo que ellos no desean. Otro aspecto que influye en el rechazo que los estudiantes tienen por la propuesta de lectura de los docentes, es que siempre está sujeta al control, a una nota, a una valoración, no les permite una lectura libre, de allí que en otras preguntas donde los estudiantes evocan contenidos sea relevante la lectura oral, o la fluidez, porque son aspectos sobre los que en general los docentes hacen énfasis porque permiten un fácil seguimiento (Lerner, 2001).

Con todos los hallazgos presentados hasta el momento, se puede aceptar el cumplimiento del tercer supuesto, de los tres que se contemplaron al inicio de esta investigación: Leer en la escuela es una actividad impuesta a los estudiantes que en lugar de generarles gusto y placer les produce aburrimiento. Ello se debe a que se deja de lado el ejercicio de construcción de sentido que el lector debe elaborar de manera personal al involucrar sus experiencias, intereses y expectativas; poniendo en tensión la percepción externa de lo leído con la reflexión interna. Les falta motivación que les permita una movilización hacia la lectura propuesta por los maestros. Sólo una minoría de los estudiantes responde ante la propuesta educativa pero lo hacen por obligación.

Los planteamientos hasta aquí explicitados, han contribuido al desarrollo de los objetivos específicos 1 y 3 y a encauzar el objetivo central, ya mencionado. A continuación se muestran los hallazgos en torno a las preguntas 4 y 5 que fueron reagrupadas en la rejilla presentada en el punto 3.3.1.4. Con ellas se buscaba conocer si la lectura en el colegio favorece los aprendizajes y

qué se aprende a través de ella. En este caso, las 161 evocaciones de los estudiantes dejaron ver que la lectura en el colegio sí favorece los aprendizajes, específicamente los AIE. De nuevo, la evocación de contenidos se evidenció a través de un listado de temas que los estudiantes evocaron haber aprendido. Entre ellos se destacan: el vocabulario, la ortografía, la contextualización, la lectura crítica, la tipología textual, la fluidez. También evocaron haber adquirido el desarrollo de una capacidad como mejorar la comprensión lectora y mejorar la expresión oral. Es válido recordar como lo manifiesta Zambrano (2014) que lo que recoge la investigación es lo que para el estudiante tiene sentido y valor y por eso lo evoca y no si realmente lo ha aprendido.

La relación de temas que los estudiantes presentaron en sus evocaciones tiene asiento en los primeros niveles del aspecto formal de uso de los sistemas de significación en donde es importante el conocimiento del vocabulario puesto que las palabras, como la contextualización, son indispensables para un nivel inicial de comprensión, sin embargo, el hecho de que los estudiantes no evoquen contenidos más complejos (marcas temporales y espaciales, coherencia y cohesión por ejemplo), es un indicio para presumir que existen dificultades con la lectura puesto que no tienen, en su arsenal significativo, elementos que les ayuden a establecer un acercamiento a niveles de mayor complejidad en la lectura, que les permita por lo menos, comprender qué tipo de texto están leyendo y cuáles son las características que posee, así como el sentido que tiene leerlo, en términos de las relaciones personales y sociales que con él pueden establecer.

Quedarse sólo con las palabras, sin ahondar en otros aspectos es perderse en el laberinto de opciones que el texto tiene para que el lector construya sentido, acorde con su experiencia, eje principal que ningún maestro puede dejar pasar en la lectura. Cajiao (2013), afirma que justamente lo más interesante de aprender a leer es ir más allá de las palabras, ir más allá de lo obvio para resolver acertijos, “penetrar en la entraña oculta de los demás seres humanos y del universo” (p. 58).

Por otro lado, el número de evocaciones frente a los ARA no es significativo pues solamente se presentaron 11, tampoco es significativo el número de evocaciones sobre a los ADP, donde sólo hubo 9. En cuanto al hecho de que no se dieran evocaciones en torno a los AVC, posiblemente se deba a que están mucho más relacionados con los aprendizajes que se adquieren en los primeros años de vida como por ejemplo: caminar, correr, hablar, vestirse, arreglarse, que según Zambrano (2014), pueden considerarse como aprendizajes de base, o aquellos identificados como tareas familiares o saber hacer específicos, que indican aprender a limpiar la casa, ocuparse de los más pequeños, de los animales, arreglar cosas, entre otros, que seguramente este grupo de estudiantes no ha adquirido a través de la lectura.

Las preguntas que al respecto quedan planteadas para una posible indagación con mayor profundidad es ¿Cómo se puede aprender algo a través de lo que no produce gusto de hacer? Más claramente ¿Si a los estudiantes de décimo grado, de la I.e. INEM Jorge Isaacs, no les gusta leer

en el colegio cómo puede esta lectura favorecer sus aprendizajes? Para la mayoría de ellos no tiene sentido leer desde la escuela, no desean hacerlo. ¿Si no existe el deseo por algo, cómo puede llegar a alcanzarse ese algo? Recordemos que desde los planteamientos de la teoría del sentido, en este mismo estudio, ya se ha expresado que “No hay más sentido que el del deseo”, esta afirmación lleva implícita la estrecha relación entre sentido, gusto placer y deseo. Otra inquietud es que las evocaciones de contenido que hacen los estudiantes pertenecen al nivel intratextual y son necesarias para comprender lo que sucede en el texto mismo, pero si no se avanza, entonces ¿Qué está pasando en los niveles intertextual y extratextual donde se amplían las relaciones a establecer con el texto, pasando por el contexto y donde se consideran las situaciones que influyeron en su producción?

Con los hallazgos mostrados hasta aquí, se puede manifestar que no se cumple el segundo supuesto de la investigación: Los aprendizajes de desarrollo personal (ADP) van a sobresalir en las evocaciones que los estudiantes hacen sobre lo que aprenden. Este planteamiento se basa en el hecho de que la lectura es considerada una potente herramienta que sirve para aprender cualquier tema. Por lo tanto, estaría vinculada con estos aprendizajes porque es un medio que puede ayudarlos a crecer como seres humanos, a ser mejores personas.

Si se atiende a las evocaciones presentadas respecto a los ADP, en las preguntas ya analizadas, se puede observar que estos aprendizajes son los menos evocados, circunstancia que está directamente relacionada con la manera en que ha sido tratada la lectura en los diversos entornos en que están inmersos los estudiantes y específicamente en la escuela donde se le considera instrumento para enseñar otras cosas diferentes de sí misma.

Lerner (2001) estima que la lectura debe empezar a ser considerada como un objeto de aprendizaje, por lo tanto, “es necesario que tenga sentido desde el punto de vista del alumno, lo cual significa-entre otras cosas- que debe cumplir una función para la realización de un propósito que él conoce y valora” (p. 126).

La lectura no solamente debe tratarse con respeto, es esencial que se muestre como un objeto deseable de adquirir, para que los estudiantes la valoren y quieran establecer con ella otro tipo de relaciones, en la que encaje perfectamente la visión de cada uno como sujeto lector autónomo que no dependa exclusivamente de la aún arraigada creencia de descubrir lo que el autor quiso decir en el texto, sino que le lleve a ese texto la infinita posibilidad de sentidos que desde su experiencia puede hallar. Aunque para Colomer (2002) “la escuela se encarga de facilitar a todos los individuos la capacidad de utilizar la lectura para todas sus funciones sociales” (p. 5) hasta el momento, ella no ha posibilitado que la lectura forme parte de la relación identitaria de los sujetos de este estudio.

La pregunta 10 se planteó para conocer qué es lo más fácil y lo más difícil cuando lee. Aunque para efectos de la comprensión y procesamiento de los datos se dividió en dos partes, aquí se vuelven a unir para su análisis.

Entre lo más fácil figuran los AIE relacionados con actividades escolares, llama la atención puesto que en ellas hay evocaciones que plantean que lo más fácil es por ejemplo leer, pero otras plantean que lo más fácil es no leer. La misma situación se encuentra en lo más difícil. Es indispensable recordar que las evocaciones son particulares, que cada sujeto expresa lo que evoca ante la pregunta realizada y que esas evocaciones están ancladas a su experiencia. Otras evocaciones que se presentan en los AIE son las relacionadas con los contenidos donde no hay una diferencia marcada con lo expuesto anteriormente frente a esta figura de aprendizaje. Algo similar sucede para los ARA, las evocaciones giran de nuevo en torno a poder identificarse con la lectura. Aquí no hubo evocaciones para los ADP, como tampoco las hubo en lo más difícil, ratificando lo expuesto anteriormente sobre no validar el supuesto inicial. Una nueva situación que se presenta es que hay 7 ocurrencias donde lo más fácil es todo. Quienes las plantearon indicaron que no tienen, o no han tenido, dificultades cuando leen.

Paradójicamente en lo que consideran más difícil se presentan más o menos las mismas evocaciones en torno a idénticas categorías de lo más fácil. Por ejemplo, lo más difícil está relacionado con los AIE en las subcategorías de evocación de contenidos y de actividades escolares. No obstante, se presenta una diferencia, se evoca la categoría de desarrollo del pensamiento, donde lo más difícil es ser crítico, comprender y sintetizar. Tanto los contenidos, las actividades escolares, el desarrollo del pensamiento, evocados como los más fácil y lo más difícil están directamente relacionados con componentes del área de lengua castellana.

En esta dimensión, los ARA siguen mostrando que se tienen relaciones de conflicto con la lectura, por lo tanto lo más difícil es leer lo que no les gusta, leer por obligación y mantener el interés en la lectura.

Navarro (1997) ayuda a esclarecer la situación que a simple vista se muestra paradójica y contradictoria, cuando expresa *“Digamos simplemente que nos parece fácil aquello que conocemos y, por lo tanto, nos inspira confianza y evita un desagradable gasto de energía, física o mental. Lo difícil es aquello que desconocemos; por tanto, no se trata de sustancias sino de relaciones, de experiencias con objetos más que de los objetos mismos”* (p. 84-85).

Para enfocarse en el segundo objetivo: Interpretar el apoyo que sobre gusto y placer por la lectura reciben de padres y profesores los estudiantes que actualmente cursan 10° en la I. E. INEM Jorge Isaacs, se planteó la pregunta 9 (recogida en la rejilla 33.1.7). Los datos muestran algo importante, la categoría que más se destacó fue la de “por sí mismo”. Ello indica que un número significativo de estudiantes no piden apoyo frente a las dificultades encontradas en la lectura, sino que buscan diferentes medios y estrategias para solucionarlas. De esas estrategias se

destacan las investigaciones y búsquedas en Internet, repetir la lectura varias veces y usar el diccionario, el escenario deja ver un posible acercamiento a la premisa “Aprender es crecer, y crecer es prescindir cada vez más del adulto” (Hatchuel, 2013, p. 4) No obstante, podría considerarse en otro estudio cómo se está dando ese crecimiento puesto que las evocaciones presentadas muestran que en general hay displacer por la lectura en el colegio y que la dimensión identitaria aún no es consistente. En oposición a la categoría “por sí mismos”, se encuentra una subcategoría incluida en otros/ambiguos, que expresan no hacer nada ante las dificultades y que se conforman; situación que es muy inquietante porque muestra absoluta falta de deseo por el tema tratado, pero más allá de esto, mueve a analizar la situación real de estos jóvenes, sus diferentes relaciones con ellos mismos, con los demás, y con el mundo.

La categoría que sigue es la de los profesores, cuenta con 30 evocaciones entre las que se destacan que apoyan a los estudiantes preferiblemente dándoles explicación, leyendo conjuntamente y con ejemplos, es decir, que utilizan estrategias comunes para brindar el apoyo que esperan los estudiantes. A continuación aparecen los padres como agentes de apoyo, con 20 evocaciones. Ellos utilizan las mismas estrategias que los docentes, enmarcadas principalmente en la oralidad.

El apoyo que reciben de amigos/compañeros es similar al que le brindan los anteriores, sólo aparece un nuevo e interesante descriptor “intercambiando ideas”, aunque sólo tiene 3 ocurrencias, muestra otra estrategia importante, que se da entre pares.

En la siguiente pregunta se indaga de nuevo por agentes, pero esta vez es por aquellos que les han motivado a leer. El propósito era buscar información para complementar los datos para consolidar la investigación puesto que estos agentes son fundamentales en el objetivo general que se persigue. Los hallazgos en este punto muestran que los principales agentes motivadores hacia la lectura son los padres/familiares, es decir, son los que directamente contribuyen en la formación del sentido por la lectura desde el gusto y el placer. Las evocaciones presentadas al respecto fueron 62, de las cuales la expresión con mayor número de ocurrencias (19) fue el considerar que la lectura es importante para adquirir conocimientos. Otro aspecto a destacar es que algunos estudiantes reciben ejemplo de sus padres para cultivar la lectura.

Esta visualización permite dar por sentado el cumplimiento del primer supuesto: Los padres son los principales agentes motivadores para desarrollar gusto y placer por la lectura. La razón de que se produzca esta situación es que las experiencias que vive el sujeto a lo largo de su vida, son fundamentales para que él establezca relaciones consigo mismo, con los otros, con los objetos, con el mundo. En este caso la lectura es un objeto de relación. La influencia que los estudiantes han recibido desde muy pequeños en sus hogares ha ayudado a configurar las relaciones entre cada uno de ellos y la lectura. Estas relaciones han generado sentido por la misma.

Desde hace mucho tiempo se viene insistiendo en la necesidad de que la escuela tenga en cuenta los aprendizajes previos de los estudiantes pues ellos cuando llegan a la escuela, a las diferentes aulas llevan una gran cantidad de conocimiento frente a muchos aspectos.

Con la lectura pasa igual, así lo expresa Petit (2009) *“La lectura es un arte que, más que enseñarse, se transmite, como lo han demostrado muchos estudios. Estos revelan que la transmisión dentro de la familia sigue siendo lo más frecuente. Lo más común es que alguien se vuelva lector porque de niño vio a su madre o a su padre con la nariz metida en los libros, porque los oyó leer historias o porque las obras que había en casa eran temas de conversación”* (p. 16).

Sin embargo, hay que destacar que los docentes también cumplen con este papel de motivadores sobre el gusto y placer por la lectura en los estudiantes, para motivarlos utilizan principalmente el argumento de la importancia de la lectura para aprender. Las evocaciones para los docentes motivadores de lectura fueron 29. Aunque hay menos evocaciones (13) para los amigos/compañeros como agentes motivadores, los argumentos esbozados son diferentes: hablan de textos leídos, leen juntos en el tiempo libre y se recomiendan textos interesantes.

Llama la atención que cuando se habla de agentes, ya sea de apoyo ante las dificultades con la lectura, o de motivación hacia el gusto y el placer por la lectura, los amigos/compañeros siempre se ubican por debajo de padres/familiares y profesores, sin embargo, las estrategias de estos agentes, que son pares, son diferentes a la de los anteriores, que son adultos y en ambos casos constituyen figuras de autoridad.

Para finalizar este análisis se da paso a la pregunta 1 con la que se indagó sobre el gusto de los estudiantes por ir a estudiar, que además es la cuestión que orienta la macro investigación donde se inserta este estudio. Los datos arrojaron que a los estudiantes sí les gusta ir a estudiar y el principal motivo de ello lo constituyen los AIE, sobre todo porque aprenden cosas nuevas, aprenden cada día más.

Otro aspecto sobresaliente por lo cual les gusta ir a estudiar está relacionado con la categoría de tiempo/espacio, especialmente con el uso futuro porque estudiar se constituye en un trampolín que les permitirá ser alguien en la vida, salir adelante, construirse un buen futuro para ayudar a su familia. Considerar la escuela como peldaño para continuar con éxito en la vida se ha constituido en engrama familiar y social remarcado con diferentes lemas como: estudiar abre las puertas del éxito, para todo se necesitan estudios, el estudio es la mejor herencia que les dejo, entre otros. Sin embargo, hay que tener en cuenta que “la posibilidad de éxito académico va estrechamente ligada a la exigencia de una mayor simbolización, exigencia cada vez más alta cuanto más se asciende en el curriculum escolar” (Colomer, 2003, p. 6) , situación que muchas veces suele pasarse por alto para los diferentes actores del ejercicio pedagógico.

En la categoría de otros/ambiguos, se dieron 18 evocaciones, muchas de ellas no precisan si les gusta o no venir a estudiar, de ahí el nombre otorgado a la categoría. Las expresiones por medio de las que manifiestan esta ambigüedad es algunas veces, por ejemplo (P95:095-F) “la verdad de veces en cuando por que en realidad uno a veces leda peresa, pero en realidad es bueno por que el estudio es muy inportante para el futuro de uno” o (P1021:021-M) “No es que me guste demasiado”. Frente a los ADP, la principal razón que encuentran para expresar su gusto por venir a estudiar es que les permite obtener superación personal, lo que generalmente está articulado con su proyecto de vida

La siguiente evocación llama mucho la atención: (P48:48-M) “La verdad a mi me gusta venir al Colegio más no me gusta Venir a estudiar a ver clase”. Ella da pie para recordar que en la escuela no sólo se adquieren aprendizajes intelectuales y escolares, sino también otro tipo de aprendizajes como los ARA, en los cuales se destacó principalmente que a los estudiantes también les gusta venir al colegio por la convivencia, que les permite divertirse, interactuar con los demás, hacer amigos. Posiblemente a uno de estos descriptores haga referencia la evocación del estudiante.

3.3.3. Conclusiones y consideraciones finales

Concluido el estudio es indispensable tener en cuenta que, por ser cualitativo, de corte interpretativo, lo que aquí se muestra no es una verdad absoluta según Valles (1999), sino un acercamiento a una realidad concreta, bajo una teoría específica, Rapport au savoir (RAS), en un contexto limitado en el que se indagó por el sentido que tiene leer en la escuela para un grupo determinado de sujetos.

Los datos recogidos muestran un panorama sobre el que se puede estimar que:

Al parecer, en la institución educativa los maestros se han olvidado de que la lectura debe tener estrecha relación con el mundo cercano del estudiante y aprovechar sus experiencias; se han dedicado a leer textos prescritos por líneas del tiempo y estructuras estáticas que nada les dicen a los estudiantes. Desde luego que es necesario que la escuela trabaje contenidos fundamentales para que los estudiantes adquieran los aprendizajes intelectuales y escolares que les permitan desempeñarse autónomamente en la sociedad; es necesario que se aborden lecturas de la literatura clásica, es necesario que los estudiantes beban de fuentes cristalinas y que se nutran de los grandes escritores; lo que no es necesario es que la lectura sea abordada sólo como un deber y se reduzca a un acto mecánico de decodificación, de repetición de palabras sin sentido, de análisis textual que está muy alejado del deseo de los estudiantes, por lo que para ellos no tiene sentido acercarse a tan potente instrumento de significación humana, el cual como todo proceso humano, debe ser mediado a la luz de las experiencias de quien lo realiza. Tal panorama muestra que *“La lectura aparece desgajada de los propósitos que le dan sentido en el*

uso social porque la construcción del sentido no es considerada como una condición necesaria para el aprendizaje” (Lerner, 2001, p. 120).

En la situación planteada hay un agravante; el hecho de dejar la lectura como una actividad que le corresponde exclusivamente al área de lengua castellana, escenario que se puede inferir de las respuestas en los balances de saber porque sus evocaciones sobre los contenidos están relacionadas casi que exclusivamente con esta área. Enseñar a leer debe ser un propósito de la institución en general, no es exclusivo de la asignatura de lengua castellana y de los docentes que la orientan. Esta errónea concepción contribuye a ahondar el abismo existente entre los libros y los estudiantes porque no se asume la responsabilidad que cada disciplina tiene de presentar sus propios textos, para que sean pensados, analizados, abordados desde la mirada de cada ciencia permitiendo al estudiante predecir, lanzar conjeturas, establecer relaciones que le faculten para crear hipótesis en torno a los diferentes ámbitos del conocimiento.

El sentido que los estudiantes tienen por leer en la escuela desde el gusto y el placer no se generó en un solo momento, en el grado que actualmente cursan, sino que se ha ido alimentando paulatinamente por muchos encuentros y desencuentros, producidos tal vez más allá de la escuela. Sin embargo, es directamente la institución educativa quien debe hacerse cargo de la situación y trabajar en equipo por el sentido de la lectura: desde todas las áreas, desde los estudiantes más pequeños, con todos los maestros, evitando las escisiones que causan los maestros aislados que no se comunican entre sí. Ello requiere de ejercicio, de búsqueda continua, de vivir la premisa planteada por Reyes, que fue retomada por MEN (1998) *“los libros de recetas no hacen a los buenos cocineros sino la continua práctica en el fogón”* (p. 21).

Aunque el panorama luce desalentador hay que reconocer que la culpa no es de los maestros, ellos también han sido víctimas, pues son hijos de una escuela que los formó para hacer uso de la lectura desde la gramaticalidad, para enseñar a través de ella, para seguir un texto paso a paso hasta desentrañar el supuesto sentido que guarda, para evaluar cada actividad porque es necesario ejercer el control. Ahora, es momento de reinventarse (cosa nada fácil) y aceptar retos a través de los cuales se deseche la idea de que primero se lee fonéticamente y luego se hace la comprensión.

El desafío es abandonar las actividades mecánicas y desprovistas de sentido que llevan a los niños a alejarse de la lectura por considerarla una mera obligación escolar, significa también incorporar situaciones donde leer determinados materiales resulte imprescindible para el desarrollo de los proyectos que están llevando a cabo o bien –y esto es igualmente importante– produzca el placer que es inherente al contacto con textos verdaderos y valioso (Lerner, 2001, p. 40).

Aunque esta investigación se centró concretamente sobre la lectura, el desafío es tener presente que lectura y la escritura son las dos partes de una misma moneda, son indivisibles, se complementan; la una existe en tanto que la otra pueda darse, se recrean mutuamente. Godman

retomado por Sánchez y Austin (2003) afirma que “el significado es aquello con lo cual el autor comienza cuando escribe y es lo que el lector debe reconstruir cuando lee” (p. 33).

Si la institución educativa logra entender que cada estudiante es un sujeto y que por lo tanto es único en el mundo, que debido a esta unicidad su manera de relacionarse consigo mismo, con cada otro ser distinto de sí mismo -sea objeto, saber (lectura) o individuo- es diferente, le permitirá comprender que la acción de relación se construye bajo el cúmulo de experiencias particulares logradas por mediación de sus intereses, deseos y conocimientos adquiridos desde su singularidad, que se despliega en espacios y tiempos personales que entran a conjugarse con este mismo tipo de relaciones establecidas por cada uno de los otros sujetos, en sus respectivas circunstancias. De ahí la importancia de que se le dé participación en la construcción de los planes para su aprendizaje, que conjuntamente se busquen otras maneras que permitan establecer otro tipo de relaciones con el acto lector

Referencias Bibliográficas

- Beillerot, J. et al (1998). Saber y relación con el saber. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós
- Bonilla-Castro, E., Rodríguez, P. (1997). Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Bustamante, G y Jurado F (1997). Entre la lectura y la escritura. Hacia la producción interactiva de los sentidos. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Caicedo, J. (2014). La RAS (acción-actividad-relación al saber) en niños y niñas de 5° de educación Básica primaria en el colegio Jefferson. (Tesis inédita de maestría). Universidad Icesi, Santiago de Cali.
- Cajiao, F. (2013). ¿Qué significa leer y escribir? en MEN *Leer para comprender, Escribir para transformar*. Bogotá, Colombia: Serie Río de letras, p. 53-60.
- Camacho, H. (2014). Relaciones Epistémicas e Identitarias con la escritura en estudiantes de noveno grado en una institución pública en Santiago de Cali. (Tesis inédita de maestría). Universidad Icesi, Santiago de Cali.
- Casamayor, F. (1999). Regulación de la educación compensatoria en España. *Proyecto social: Revista de relaciones laborales*, (7), 97-122. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/229749.pdf
- Castillo, M. (2014). Las pruebas SABER, un ejercicio de lectura. *Ruta maestra. Volumen* (08), pp 16-20.
- Colome, T. (2003). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. En Sánchez, C. (Coord.), *Comprensión lectora. Teoría, currículo y didáctica*. P 20-31. Bogotá, Colombia: Editorial Libros & libros S.A.
- Cuesta, J. (1991). *Teoría hermenéutica y literatura. El sujeto del texto*. Madrid, España: Visor distribuciones S.A.

- Charlot, B. (2008). El fracaso escolar un objeto de investigación inencontrable. En conferencia del Doctor Bernard Charlot. Recuperada de http://ipes.anep.edu.uy/documentos/pos_grados/conferencias/charlot.pdf Consultado en diciembre 23 de 2014
- Charlot, B. (2008). La relación de los alumnos con el saber y la escuela. *IV Congreso de Educación* (págs. 12-20). Montevideo: Quehacer Educativo.
- Charlot, B. (2007) La relación con el saber. Elementos para una teoría, Buenos Aires, Argentina: Editorial Libros del Zorzal
- Charlot, B (1999). Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue. París: Anthropos
- Delory-Momberger, Ch. (2009). Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto. Editorial de la facultad de filosofía y letras, universidad de Buenos Aires. Editor Emir Sader secretario ejecutivo de CLACSO
- Delory-Momberger, Ch. (2014). Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Investigación temática: RMIE*, (19), 695-710 NÚM. 62. Consultado en abril 16 de 2015
- De Zubiría, M. (1995). Teoría de las seis lecturas. Mecanismos de aprehendizaje semántico. Fundación Alberto Merani. Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino.
- Dickie, G. (2003). El siglo del gusto. La odisea filosófica del gusto en el siglo XVIII. España. Editores A. Machado libros. España: Lumen S.A.
- Eco, U. (2000). Semiótica y filosofía del lenguaje. Barcelona, España: Editorial Lumen S.A.
- Ferreiro, E., Gómez, M (2002). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México. Siglo XXI Editores
- Ferreiro, E. (2003). Leer y escribir en un mundo cambiante. En Sánchez, C. (Coord.), Comprensión lectora. Teoría, currículo y didáctica. P 20-31. Bogotá, Colombia: Editorial Libros & libros S.A.

Formey, J. (2003). Análisis de la noción del gusto. En André Y, *Ensayo sobre lo bello*, Valencia, Producción Editorial Marte

Gadamer, H. (1993). *Verdad y Método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca. Ediciones Sígueme.

Hatchuel, F. (2013). La relación de los jóvenes con el saber: entre transmisión e implicaciones inconscientes. Recuperado de <http://www.uv.mx/psicologia/files/2013/06/La-relacion-de-los-jovenes-con-el-saber.pdf> Consultado en febrero 14 de 2015

Hernández, F. (2011) Qué nos cuentan los jóvenes. Narraciones bibliográficas sobre las relaciones de los jóvenes con el saber en la escuela secundaria. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/18348> Consultado en noviembre 11 de 2014

Ibarra, S. (2014) Aprendizajes Intelectuales y Escolares (AIE) en estudiantes de noveno grado de educación básica en dos instituciones educativas, una privada y una pública, ubicadas en la ciudad de Santiago de Cali y Yumbo (Colombia). (Tesis inédita de maestría). Universidad Icesi, Santiago de Cali.

ICFES. (2011). SABER 5o. y 9o., 2009 Informe de resultados de cinco municipios

Ireland, V (2007). Ler e escrever, na escola e em outros lugares. En *Repensando a escola*. P. 212 -234. Brasília. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001512/151253POR.pdf> Consultado en diciembre 23 de 2014

Jolibert, J. (2001). Formar niños lectores / productores de textos. Propuesta de una problemática didáctica integrada. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n4/12_04_Jolibert.pdf Consultado en marzo 2 de 2015

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, lo necesario*. México, Fondo de cultura económica

Lomas, C. (1999) *Como enseñar a hacer cosas con las palabras*. Paidós Volumen II

- Madero, I., Gómez, L (2013). El proceso de comprensión lectora en estudiantes de 3° de secundaria en México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025581006.pdf> Consultado en marzo 23 de 2015
- MEN, (2006). Documento N° 3. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas.
- MEN, (1998). Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana.
- Moya, J. (2007) Acerca De los Juegos del duende. El taller del Lector Y el escritor, de Jorge Ramírez Caro. En *Káñina, Revista de Artes y letras*. Universidad de Costa Rica. P. 73-81. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/kanina/article/viewFile/4602/4416> Consultado en febrero 1 de 2015
- Muñoz, J., Quintero, J., Munévar, R. (2001). Cómo desarrollar competencias investigativas en educación. Bogotá, Colombia: Cooperativa editorial Magisterio.
- Murillo, J. (2003). El movimiento de investigación de eficacia escolar, en Murillo J (ed.), *La Investigación sobre la eficacia escolar en Iberoamérica: Revisión internacional sobre el estado del arte* Bogotá, Edición del Convenio Andrés Bello y CIDE, 2003, p 53-92.
- Navarro, J. (1997). Lectura y literatura, en Jurado, F., Bustamante, G.(ed.), *Los procesos de la lectura. Hacia la producción interactiva de los sentidos*. Bogotá, Cooperativa editorial magisterio
- Petit, M. (2009). El arte de la lectura en tiempos de crisis. Barcelona, Océano travesía.
- Pérez, M. (2013). Hay que pensar en la lectura como práctica y como experiencia estética, en MEN *Leer para comprender, Escribir para transformar*. Bogotá, Colombia: Serie Río de letras, p. 109-113.
- Peña, M. (2013). en Resumen ejecutivo ICFES
- Pineda, J. (2014). Aprendizajes de la vida cotidiana (AVC) en niños y niñas de 9° grado de educación básica en dos instituciones públicas del municipio de Candelaria-Valle del Cauca, en el marco de la teoría de la RAS

- Restrepo, B. (2002). Investigación en Educación. Bogotá, Instituto colombiano para el fomento de la educación superior (ICFES). ARFO Editores e Impresores Ltda.
- Rodríguez, E. (2014). Educación, Ética y Democracia. *Organización del Estado Iberoamericano para la Educación la Ciencia y la Cultura*. Recuperado de <http://www.oei.es/valores2/rodriguez.htm> Consultado en marzo 15 de 2014
- Rodríguez y Bonilla (S.F). La motivación en el mundo del trabajo. Recuperado de <http://oser.wikispaces.com/file/view/MOTIVACION%20EN+EL+MUNDO+DEL+TRABAJO.pdf> Consultado en diciembre 23 de 2014
- Ruiz, A., Chau, E. (2005). La formación de Competencias Ciudadanas. Bogotá, Colombia: ASCOFADE
- Sánchez, E y Austin, E. (2003). ¿Qué es leer? En Sánchez, C. (Coord.), *Comprensión lectora. Teoría, currículo y didáctica*. P 32-34. Bogotá: Editorial Libros & libros S.A.
- Secretaría de Educación Municipal de Cali. (2012) Resolución de aprobación de plan de estudios I. E. INEM Jorge Isaacs.
- Spirkin, A. 1966. Origen del lenguaje y su papel en la formación del pensamiento, en Gorski, D.P (ed.), *Pensamiento y Lenguaje*. México D.F. Editorial Grijalbo S.A.
- Stapich, E. (2009) Hacer audible el susurro de la lectura, en *Lectura y vida*. Buenos Aires. Recuperado de <http://www.sec-sonora.gob.mx/lectura/uploads/contenidos/Academia/4.-%20HACER%20AUDIBLE%20el%20susurro%20de%20la%20lectura.stapichelena.pdf> Consultado en febrero 22 de 2015.
- Valencia, M. (2014). Acción y relación al saber y lenguaje escrito en niños de quinto grado de una institución pública del municipio de Candelaria. (Tesis inédita de maestría). Universidad Icesi, Santiago de Cali.
- Valles, M. (1999). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. . Madrid, España: Editorial Síntesis S.A.

- Zambrano, A. (2014) Escuela y saber. Figuras de aprendizaje en niños, y niñas de 5° y 9° grado de Educación Básica. Universidad Icesi
- Zambrano, A. (2014). Figuras de aprendizaje en algunas instituciones escolares del sur occidente colombiano. La RAS en 5° y 9° grado de educación básica. *Revista Praxis Educativa*, (18), 13-31. Recuperado de <http://ojs.fchst.unlpam.edu.ar/ojs/index.php/praxis/article/viewFile/919/890> Consultado en diciembre 1 de 2014
- Zambrano, A. (2014). Lugares, agentes y relación con el saber en estudiantes de 5to y 9no grado de educación básica en el sur-occidente colombiano. *Revista Pilquen Sección Psicopedagogía* (11), 1-15. Recuperado de http://www.revistapilquen.com.ar/Psicopedagogia/Psico11/11_2Zambrano_Colaboracion.pdf Consultado en diciembre 5 de 2014
- Zavala, A. (2007) Prólogo, en Charlot B, *La relación con el saber. Elementos para una teoría*, Buenos Aires, Argentina: Editorial Libros del Zorzal, p. 9-15.
- Zuleta, E. (2007) *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Medellín, Colombia: Hombre Nuevo Editores
- Zuleta, E. (1995) *Educación y Democracia. Un campo de combate*. Bogotá, Colombia: Fundación Estanislao Zuleta.

Anexo

Formulario N°: _____

Nombre de la institución educativa: _____

Grado: _____ Grupo: _____

Edad: _____ Sexo: Femenino Masculino

Responda a las siguientes preguntas (una por una) siguiendo su orden

1. ¿Te gusta venir a estudiar? ¿Por qué?
2. ¿Te gusta leer en el colegio? ¿Por qué?
3. ¿Qué te producen los textos de lectura que te propone el colegio?
4. ¿Crees que leer en el colegio favorece tus aprendizajes? ¿Por qué?
5. ¿Cuándo lees aprendes cosas nuevas? ¿Por ej. Qué aprendes?
6. ¿Cuándo lees sientes satisfacción personal? ¿Por qué?
7. ¿Cuándo lees un texto en el colegio qué es lo que más te agrada?
8. ¿Qué te produce más satisfacción las lecturas que te proponen los profesores o las que realizas por fuera del colegio? ¿Por qué?
9. ¿Cuándo no comprendes lo que lees a quién le pides ayuda? Describe detalladamente de qué manera te ayudan.
10. ¿Qué es lo más fácil y lo más difícil para ti cuando lees? Describe en detalle cada aspecto
11. ¿Desde que naciste quién te ha animado más a leer. Tus padres, tus profesores o tus amigos? Describe detalladamente cómo te han animado.