

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.527>

Diagnóstico de habilidades para la lectura en alumnos de nivel licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 213 Tehuacán

Reading Skills Diagnostic at National Pedagogic University Students
Unit 213 Tehuacán

Heriberto Yañez Castillo

castilloh@upn213.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0001-8746-7671>

Universidad Pedagógica Nacional 213 Tehuacán

Puebla – México

Artículo recibido: 25 de marzo de 2023. Aceptado para publicación: 29 de marzo de 2023.

Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

Resumen

El presente artículo de investigación da cuenta del diagnóstico realizado en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 213 Tehuacán (UPN U213), donde se trabajó con los alumnos de la Licenciatura en Intervención Educativa, con la finalidad de conocer la percepción de los alumnos con referencia a los significados que asocian con la palabra lectura, conocer sus antecedentes con las prácticas lectoras y finalmente describir sus niveles de lectura. Este diagnóstico se realiza a partir de las categorías de análisis: percepciones sobre lectura (ideas, imágenes y representaciones sociales); elementos de lectura (qué, cuánto y cuándo lee; por qué y dónde lee; materiales de lectura y aptitudes para la lectura); y finalmente se revisaron los niveles de lectura (inferencia, interpretación y evaluación). Es una investigación descriptiva de corte cualitativo, donde se echa mano de las técnicas de redes semánticas naturales, cuestionarios semiestructurados y ejercicios de lectura. A través de los resultados del diagnóstico se puede dar cuenta de las representaciones sociales de los alumnos de la Licenciatura en Intervención Educativa respecto de la lectura, mismas que son positivas y que dejan entrever una reflexión del alumno sobre la importancia de la lectura en su formación. Se descubre que los alumnos leyeron en el último año entre uno y tres libros, lo que resulta poco en comparación con la media nacional en nuestro país, que es de 3.8 libros leídos en un año. Y finalmente, la aplicación del ejercicio de lectura dejó entrever debilidades del alumno al enfrentarse a textos académicos de su perfil profesional.

Palabras clave: lectura, diagnóstico, universidad pedagógica nacional

Abstract

This article is a diagnostic made at National Pedagogic University Unit 213 Tehuacán (UPN U213), where it was worked with students of Intervention Educative degree, the aim of this study is to know about the students' vision associated with reading word, known the background of reading practices and finally reading levels. This diagnostic starts with the next analysis categories: reading perceptions (ideas, images and social representations); reading elements (what, why, how much, where and when is read; materials and aptitudes); and finally reading levels (inference, interpretation and evaluation). It's qualitative descriptive research, where it is applied natural semantics network techniques, questionnaires and reading exercises. Diagnostic results show a social representation of Intervention Educative students about reading, which are positive and allow students reflection on t reading value in their education. The results present that students read one or three books in the last year, which is below the national average in our country (3.8 books in the last year). Eventually, the exercises permit to see the students' weaknesses when they read academic texts of their own professional profile.

Keywords: reading, diagnostic, national pedagogic university

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons . 

Como citar: Yañez Castillo, H. (2023). Diagnóstico de habilidades para la lectura en alumnos de nivel licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 213 Tehuacán. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 4(1), 3790–3812. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.527>

INTRODUCCIÓN

La Educación Superior en México y en específico la formación de docentes, enfrenta hoy uno de los más grandes retos, a saber: la formación de profesionales de la educación con habilidades en la lectura, la escritura, la comprensión de textos en inglés, dominio de la tecnología aplicada a la educación, planificación de procesos de enseñanza y creación de ambientes de aprendizaje.

Entre tales habilidades del docente, la lectura, reclama cada día su importancia, pero lo primordial es aprender a valorarla; no se trata de un simple acto de comprender palabras escritas, sino que la lectura sea un proceso significativo para la sociedad. La lectura es importante para quien se forma como profesional indistintamente de su perfil, aún más apremiante para la formación docente, por ello se reconoce que esta habilidad permea en casi cualquier ámbito, incluso es un factor que se utiliza al determinar la calidad de vida en los distintos países; sin embargo, va más allá de cuántos libros se leen al año, se trata más bien de que personas lectoras pueden ser más productivas, más justas, más críticas y más participativas.

En los últimos años, el tema de la lectura ha entrado en las agendas de instituciones y organizaciones en muchos países. La ambición de todos ellos es lograr que la lectura sea un hábito placentero para cada persona; es decir, que además de leer para cumplir fines utilitarios, encuentren leer tan natural como jugar o ver televisión.

Pero ¿por qué el creciente interés por esta actividad en específico? La calidad de la educación depende del dominio de la lengua, así leer y escribir mejor permite pensar, conocer e imaginar mejor. El acto de leer puede ser definido como el proceso de construcción protagonizado por el lector en una situación de comunicación diferida en la que interviene la tríada: lector, texto y autor. (Salazar, 2006, p. 18)

Asimismo, adentrarse al mundo universitario, pone a la lectura en una situación, donde principalmente, es concebida como una actividad utilitaria o con fines simplemente académicos, denostando el gusto por la lectura literaria de una manera lúdica y placentera que va más allá de un fin práctico en la formación profesional.

Quizás existan cuestionamientos respecto al fomento de literatura en educación superior, teniendo en cuenta que la lectura académica y utilitaria, hasta ahora, es la que ocupa un lugar central o prioritario en las experiencias educativas para la adquisición de los saberes teóricos. Pero no es acaso que, para la formación de lectores, es necesaria y recomendable la iniciación con la lectura de textos literarios dado que refleja la vida y podría cautivar a una persona ante un texto si puede percibirse así mismo, logrando desarrollar la competencia lectora que permita después abordar la lectura de manera más fácil, en los procesos de comprensión, análisis y reflexión.

Con base en lo anterior, se inicia la investigación para lograr incidir en las prácticas de lectura de un grupo específico, mostrando que la lectura es un elemento transversal que posibilita el desarrollo personal y social, más allá de lo académico. Así, la investigación pretende la construcción de un diagnóstico que con el apoyo de las técnicas de investigación se logre conocer la percepción del alumno frente a la lectura; y a través de ejercicios de lectura se conozcan los desempeños lectores.

MÉTODO

Primeramente, para la elaboración del diagnóstico y atendiendo a su finalidad, se trata de una investigación descriptiva de carácter cualitativo, realizada a través de las redes semánticas, un cuestionario semiestructurado y un ejercicio de lectura crítica. En las redes semánticas los datos proceden de lo manifestado espontáneamente por los sujetos informantes a través de la

asociación libre de palabras que realizan en las cartas asociativas, mientras que la aplicación del primer cuestionario permite obtener la información de la lectura como objeto de estudio y las opiniones de los alumnos, para finalmente concretar con el ejercicio de una lectura de Paulo Freire que evidencia los niveles de lectura de los alumnos.

En síntesis, en el diagnóstico se tienen tres categorías de análisis que son: **percepciones sobre lectura** (ideas, imágenes y representaciones sociales); **elementos de lectura** (qué, cuánto y cuándo lee; por qué y dónde lee; materiales de lectura y aptitudes para la lectura); **niveles de lectura** (se revisan los niveles: inferencia, interpretación y evaluación).

El escenario es la UPN U213 y el grupo estudiado es una selección de alumnos interventores educativos en formación con quienes actualmente se comparte el aula de clases. Se ha optado por trabajar con un grupo de 25 alumnos de la Licenciatura en Intervención Educativa (en adelante, LIE), mismos que se ubican en su primer año de formación universitaria. La investigación realizada en este momento, pretende conseguir la construcción de un diagnóstico, obteniendo información orgánica y desde su contexto natural, para posteriormente diseñar estrategias que favorezcan los desempeños lectores.

Para la categoría percepciones sobre lectura, primeramente, la técnica de las redes semánticas resulta la más útil para el estudio de los significados que tienen las palabras en un grupo de personas. La técnica también permite comparar los múltiples significados que le otorgan distintos grupos a fenómenos, objetos o situaciones compartidas, por ello, la técnica de redes semánticas resulta la más útil para revisar las Representaciones Sociales (en adelante RS) que comparten los alumnos respecto del concepto *lectura*. En esta investigación se procedió a diseñar un instrumento de cartas asociativas con asociación libre de palabras.

Para el caso de la categoría *elementos de lectura*, se diseñó un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas, estas últimas con la intención de profundizar en las opiniones de los alumnos sobre ciertos aspectos claves de la *lectura*. Se optó por aplicar este cuestionario para conocer la información que los alumnos tienen de la *lectura* después de ya varios años de escolarización.

Después, se aplicó un cuestionario a los 25 alumnos del grupo, para dar cuenta de la categoría de análisis *niveles de lectura*.

RESULTADOS

En los siguientes párrafos se da cuenta de los procesos metodológicos seguidos para la construcción del diagnóstico. Primeramente, es importante mencionar que la construcción del diagnóstico se apoya de la teoría de las RS como un medio a través del cual se va conociendo la percepción de los alumnos respecto de la *lectura*, área en donde se pretende diagnosticar.

Antes de iniciar el abordaje actual de las RS sobre la *lectura*, resulta conveniente introducir el concepto de RS, y a este respecto Araya (2002), señala que “cuando las personas hacen referencia a los objetos sociales, los clasifican, los explican y, además, los evalúan, es porque tienen una representación social de ese objeto” (p. 11). Tal es el caso de los alumnos de la LIE que tienen y comparten una representación social sobre la *lectura*.

Las RS admiten libertad y creatividad del sujeto para construir y reconstruir su mundo, por lo cual cada sujeto tiene su forma de representarlo al igual que a los objetos, procesos y fenómenos que en él ocurren; por ello en ocasiones la representación podrá ser compartida y otras más no será así, y es posible que solo se compartan algunos rasgos de un mismo objeto, sujeto o situación.

Moscovici (1979) en su investigación del psicoanálisis plantea para el estudio de las RS, echar mano de tres dimensiones, que son: el campo de representación o imagen, actitud e información. Estas tres conforman la estructura de las RS, y para el caso de esta investigación, las

dimensiones de análisis propuestas apoyaron en el entendimiento del significado que los alumnos de la LIE atribuyen a la *lectura*.

Las tres dimensiones: campo de representación o imagen, actitud e información, dan una idea de su contenido y de su sentido. Sin embargo, para la presente investigación y para efectos de presentación de resultados del diagnóstico, se procedió a unir las dimensiones *campo de representación* y *actitud* a través del instrumento de las redes semánticas, por su parte la dimensión *información* se encuentra inmersa en la categoría de análisis *elementos de la lectura*.

En este tenor, cabe reconocer que se retomó el estudio de las RS, por ser este campo de investigación en que se pueden conocer las percepciones que tienen las personas en lo individual y que forman del mismo modo la percepción colectiva sobre distintos objetos, fenómenos, procesos, situaciones, actores, servicios o funciones.

Dimensión 1 - El Campo de Representación de la lectura

A continuación, para conocer cuál es la imagen que tienen los alumnos referente al concepto *lectura*, se utilizarán las respuestas de la técnica de redes semánticas y su asociación libre de palabras, de esta manera el análisis de la dimensión campo de representación será a partir del peso semántico (PS) de las redes generadas por los alumnos sobre la palabra <lectura> y <lector>, además es necesario mencionar que se trabajará sobre el núcleo figurativo de la red, es decir, las palabras que los alumnos representan y comparten colectivamente y que tuvieron coincidencias desde su espontaneidad.

La distribución de la tabla 1 presenta el núcleo de la red constituido por el grupo de definidoras con el peso semántico más alto, así la tabla indica cuáles son las definidoras necesarias para describir un concepto.

Además, como puede observarse en la tabla 1, el núcleo figurativo de la palabra *lectura* y *lector* es semejante, es decir, las RS que tienen los alumnos es semejante con ambas palabras, de este modo se da cuenta que, al realizar el ejercicio de asociación libre de palabras, estas resultan complementarias y al mismo tiempo dan sentido y validez a la información obtenida por medio de los instrumentos.

Tabla 1

Palabras definidoras - Necesarias

	LECTURA	LECTOR
Definidoras necesarias	Imaginación Conocimiento Comprensión Libro Reflexión	Comprensivo Imaginación Creativo Reflexivo Conocimiento
↑	Núcleo de la red	↑

Fuente: Elaboración propia.

Las palabras estímulo centrales de esta investigación fueron las palabras <lectura>, y <lector>, los alumnos asociaron y representaron en el núcleo de la red para el estímulo, las palabras definidoras concentradas en la tabla 2.

Tabla 2

Núcleo de la red. Palabra: LECTURA

Palabras definidoras	Peso Semántico (PS)	Carga afectiva
Imaginación	101	Positivo
Conocimiento	88	Positivo
Comprensión	88	Positivo
Libro	53	Positivo
Reflexión	48	Positivo

Palabra: LECTOR

Palabras definidoras	Peso Semántico (PS)	Carga afectiva
Comprensivo	66	Positivo
Imaginación	54	Positivo
Creativo	52	Positivo
Reflexivo	42	Positivo
Conocimiento	36	Positivo

Fuente: Elaboración propia.

Como puede observarse en la tabla 2, las palabras definidoras para ambos estímulos, son las mismas en su mayoría y en ambos casos resultan palabras con una carga afectiva positiva, por lo que se puede inferir que los alumnos de la LIE perciben y se representan en la *lectura* con los conceptos: **imaginación, conocimiento, comprensión, libro y creatividad**. Lo anterior demuestra que los alumnos perciben y reconocen positivamente la lectura y además le otorgan características importantes para su formación como interventores de la educación. Para un mejor análisis se consideran estas palabras definidoras por pertenecer al núcleo de la red y de la cual parten las RS que se explican en los siguientes párrafos.

En este primer acercamiento a las palabras definidoras se puede inferir de los alumnos de LIE la RS **Imaginación y Creatividad en los procesos de lectura**, pues los alumnos reconocen que la *lectura* mantiene relación con elementos imaginativos y creativos, que los acompañan durante su proceso formativo en la universidad, esto es comprensible dada la naturaleza de la licenciatura que apuesta en su línea de formación por la educación inicial, de este modo se hace referencia a la palabra imaginación como la principal en el núcleo de la red con un peso semántico (PS) 101 y la palabra creatividad PS 52.

Vale la pena mencionar que la palabra imaginación etimológicamente, proviene de imagen, de presentación, de aparición. Así, la representación se trata entonces de una combinación de elementos que existen previamente por las percepciones. Por lo que, re-presentación sería una nueva presentación de imágenes. Y es así como los alumnos aluden a la imaginación como un modo de conocimiento que viene cuando recordamos por medio de imágenes algo conocido sensiblemente con anterioridad.

Por otro lado, la palabra creatividad apunta según Esquivias (2004) a:

Un concepto de los procesos cognitivos más sofisticado del ser humano, todo apunta a que se encuentra influida por una amplia gama de experiencias evolutivas, sociales y educativas y su manifestación es diversa en un sin número de campos. Se ha definido de diferentes formas e inclusive en la contextualidad de estas definiciones podemos observar el momento de evolución del mismo concepto, siendo las constantes en este proceso: la novedad y la aportación...

... En definitiva la creatividad no puede ser abordada como un rasgo simple de los seres humanos, es indudable que aspectos como: la mente, los procesos cognitivos que en esta se llevan a cabo, la personalidad, la motivación, las emociones y el mundo afectivo, juegan un componente

singular en este proceso. Por otra parte, todos somos creativos en mayor o en menor medida y lo que es más alentador aún, todos podemos desarrollarla. (p. 16)

En este orden de ideas y al hacer referencia a la palabra *conocimiento* como la segunda principal en el núcleo de la red con un PS 88, se puede hablar de una palabra muy recurrida por los alumnos al pensar en la *lectura*, la cual además resulta inherente al proceso lector, que da como resultados la RS: ***el conocimiento como elemento central de la lectura***.

De este modo, se sabe que el conocimiento puede relacionarse con datos y con información personalizada en relación al estado de la mente para conocer y comprender los fenómenos, puede ser entendido como un proceso de aplicación de la experiencia, pero para un mejor entendimiento se consultó el Diccionario filosófico de Rosental & Ludin (1973) donde conocimiento es un proceso en virtud del cual la realidad se refleja y reproduce en el pensamiento humano; dicho proceso está condicionado por las leyes del devenir social y se halla indisolublemente unido a la actividad práctica.

Al hacer referencia a la palabra *comprensión* como una de las principales en el núcleo de la red con un PS 88, se puede hablar de una palabra medianamente recurrida por los alumnos al referirse a la *lectura* en la universidad, pero que pertenece al grupo de palabras necesarias para definir el concepto, es decir, que conforma el núcleo de la red de palabras y estructuran la RS: ***la lectura y su comprensión, una reflexión del interventor educativo***.

Ahora bien, se tiene claro que leer es comprender, siempre que alguien lee un texto pretende entender lo que está leyendo, de otro modo carecería de todo sentido, así es como el lector cuando encuentra los significados en un texto, es porque está comprendiendo, cuando aquello que lee lo pone en relación con lo que sabe, con lo que ha vivido y con todo aquello que le interesa.

Toca el momento de hacer referencia a la palabra *libro* como una de las principales en el núcleo de la red con un PS 53, por ello es que se puede hablar de una palabra muy recurrida por los alumnos al pensar en la *lectura*, la cual además resulta inseparable de los procesos de lectura. Así la RS es: ***el libro como elemento inherente a la lectura***.

En el ámbito académico el libro se define no como un objeto material, sino como un producto intelectual, un conjunto de pensamientos escritos, tanto si forman un artículo físico como si no, es decir, un objeto intelectual más que algo material.

En el caso concreto de la UPN U213, vale la pena destacar que los alumnos relacionan al libro con la lectura, puesto que se tiene como referencia el desarrollo de la feria del libro de manera anual, donde convergen año con año decenas de editoriales y donde se presentan, comercializan y comparten libros entre alumnos, profesores y la comunidad en general.

Ahora bien, en este apartado se revisarán algunas acepciones al concepto de lectura dadas por los alumnos que conforman el grupo de la LIE, pero primeramente se tiene a Solé (1998) quien argumenta que:

Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura. De ese modo leer es un proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. (p. 17-18)

Para el caso de los alumnos de la LIE, estos comentan que leer es:

[...] Un proceso donde se ponen en juego distintos elementos cognitivos, y en donde lo más importante es aprender e imaginar mundos diversos.

[...] Un proceso de comprender, adquirir y reflexionar sobre la base de los textos. [...] Una actividad donde se pone a prueba la imaginación.

[...] Una habilidad que desencadena una serie de procesos tales como la comprensión de lo leído y mejoras en la redacción.

[...] Un hábito importante porque ayuda a enriquecer distintos conocimientos, mejorar la ortografía y la fluidez verbal.

[...] Una forma de comunicación que permite conocer distintas formas de pensamiento, a romper patrones y a cambiar nuestra mirada hacia los demás.

[...] Trasladarse a otro mundo, ya que el pensamiento cognitivo viaja, se desarrolla y hace crecer como persona, mejora el habla y la ortografía.

[...] Un elemento importante para ser una persona analítica y crítica.

[...] Un proceso donde se ponen en juego distintos elementos cognitivos y en donde lo más importante es aprender a imaginar mundos diversos.

Como puede apreciarse, las respuestas de los alumnos respecto de lo que consideran como lectura, están alineadas a las RS que se obtuvieron en las redes semánticas, por lo que nuevamente se muestran coincidencias en el lenguaje que se comparte colectivamente por los alumnos dentro de la LIE.

En los siguientes apartados se concentra la información producto de la aplicación del cuestionario semiestructurado diseñado para la investigación, y que al mismo tiempo da cuenta de la categoría elementos de lectura, y estos son: qué y cuánto leen los alumnos de la LIE; cuál es la motivación o por qué lee el alumno y en dónde; qué materiales y soportes utiliza habitualmente el alumno para leer; qué actitud toma el Interventor Educativo frente a la lectura; y finalmente se da a conocer qué está leyendo hoy el interventor educativo referente a su perfil profesional.

Elemento 1: Qué y cuánto lee el Interventor Educativo

Al hacer una revisión de los materiales y tipos de lectura que realizan los alumnos se encuentra que la novela con un 28% es el género más popular entre los LIE, en segundo lugar, con 24% están los géneros varios sin especificar un área del conocimiento, y seguido de cuentos, libros escolares y libros para jóvenes.

En este elemento, además y atendiendo a la pregunta anterior respecto del género más leído por los alumnos, se pueden mencionar los siguientes títulos como los más gustados por ellos y que han sido leídos en los últimos meses: *El Diario de Ana Frank*, *Pedro Páramo*, *100 años de soledad*, *El alquimista*, *El Zarco*, *El viejo y la mar*, *Bajo la misma estrella*, *La sombra del viento*, *La odisea*, *Don Quijote de la mancha*, *Harry Potter*, *Aristóteles y Dante descubren los secretos del universo*, *El caballero de la armadura oxidada*, *La vida es un sueño*, *Doctor sueño*, entre otros. Esta selección de títulos da cuenta del gusto por el género de novela como el más recurrido por los alumnos.

Por otro lado, se tiene que los libros leídos en los últimos meses y que se alinean al perfil profesional del Interventor son los siguientes: *Aproximaciones metodológicas al diseño curricular: hacia una propuesta integral*, de Frida Díaz Barriga; *Conceptos de currículum y propósitos del desarrollo curricular* de George Pozner; y *Teoría del desarrollo de Guillen*. Como se puede apreciar han sido solo tres libros de la LIE los que se han leído por un grupo de 25 alumnos.

Ahora bien, cuando se revisa el número de libros leídos en el último mes, 10 los alumnos refieren haber leído 1 libro (40%) mientras que ningún libro leído representan 13 alumnos, es decir, poco más del 50% de los LIE no leyeron al menos un libro en un periodo de un mes.

Cuando se hace el mismo ejercicio, con los alumnos y se les pregunta cuántos libros leyeron en el último año, se tiene que 1, 2 y 3 libros leídos se ponderan con los puntajes más altos, lo que corresponde a 17 alumnos de un grupo de 25. Cuando revisamos que el promedio de libros que se leen en México por persona es de 3.8 libros, nos damos cuenta que los alumnos de la LIE se encuentran por debajo de la media nacional en lectura.

Vale la pena destacar que 5 alumnos mencionaron no haber leído ningún libro durante el último año, lo que puede generar un problema, pues siendo alumnos universitarios resulta incomprensible no practicar la lectura. Más preocupante, cuando se les preguntó si practican la lectura más que cuando no eran alumnos universitarios, 15 de ellos el 60% mencionan que hoy leen más que antes, lo que deja en evidencia que han aumentado sus niveles de lectura, pero estos no han sido suficientes.

Según el Informe de Hábitos de Lectura en México publicado en El Economista en el 2018, cada vez que un habitante toma un material escrito dedica en promedio 39 minutos continuos a leerlo. La población sin educación primaria y secundaria invierte 29 minutos por sesión de lectura; los que tienen estudios de preparatoria leen 34 minutos y los que tienen educación superior leen 49 minutos cada sesión. Para el caso de los alumnos de la LIE cuando se les pregunta al respecto del tiempo dedicado a la lectura en una semana, 15 alumnos lo que corresponde al 60%, refieren que leen 1 hora o menos a la semana, lo que los ubica muy por debajo de la media nacional, pues para el nivel educativo que tienen tendrían que leer 1 hora por sesión de lectura, no por semana.

Elemento 2: Por qué y dónde lee el Interventor Educativo

Más de la mitad del grupo de alumnos de la LIE (60%) aseguro que sus padres le animaban a la lectura cuando eran niños, seguido de sus maestros con 26% como las personas que motivaron la lectura de los hoy alumnos universitarios. Sin embargo, 17 alumnos de un grupo de 25, es decir, el 68% refieren que en la actualidad su motivación por la lectura proviene de una iniciativa propia y de una motivación por parte de sus maestros en la universidad, esto da cuenta de que el estímulo para la lectura proviene mayormente de la universidad.

Con la intención de reforzar qué lleva a los alumnos a leer, se les pidió que puntearan la razón más fuerte que los lleva a leer un libro, a este respecto 17 alumnos lo que representa el 68% del total del grupo señaló que lo hace para estudiar para la universidad, lo que enfatiza que la lectura está basada en los requerimientos de sus maestros de asignatura, más que en una práctica libre y por iniciativa propia para fortalecer su formación profesional.

Más de la mitad del grupo de alumnos (66%) señala que sus padres, nunca o pocas veces les regalan libros. Además, el 50% de los alumnos tienen únicamente entre 1 y 10 libros en casa, lo que representa un acervo bibliográfico muy bajo. Por otro lado 36% de los alumnos tienen entre 10 y 50 libros en casa, número que continúa siendo muy bajo.

De este modo se puede comprender cuando 19 alumnos (76%) mencionan que los lugares donde acostumbran a leer la mayor parte de las veces son en la universidad o en la biblioteca. Lo anterior resulta comprensible, dados los costos de los libros hoy en día, sin embargo, en la siguiente categoría se da cuenta de que los soportes de lectura han cambiado actualmente, pudiendo ser ahora en formatos digitales y de acceso desde un teléfono inteligente, una tableta o una computadora portátil.

Elemento 3: Materiales de lectura

En este apartado se reporta que, pese a la existencia de medios digitales para adquirir los recursos de lectura, 13 de los 25 cuestionados, es decir el 52% prefiere adquirir libros impresos en librerías contra un 6% que reporta adquirir soportes de lectura en internet, en PDF o digitales. Ello demuestra nuevamente la representación positiva sobre los libros impresos y los libros como el medio más aceptado por los alumnos para practicar la lectura.

Ahora bien, una vez que se ha destacado la importancia de los libros como el soporte más aceptado por los alumnos de la UPN, es menester mencionar que los alumnos prefieren comprar los libros impresos y nuevos (54% de los cuestionados).

Elemento 4: Aptitudes para la lectura

Hasta el momento se ha destacado que es un porcentaje muy bajo de alumnos el que lee en la UPN U213, según datos reportados por el grupo de 25 personas. En este apartado, se les cuestionó que tanto entienden lo que leen, y a este respecto el 38% menciona que entienden solo algo de lo que leen, seguido con 32% de los que entienden mucho la lectura que realizan.

En este mismo sentido, viene ahora la dificultad que involucra el acto de leer un texto, y los cuestionados reportan que para ellos no es fácil ni difícil leer (54%), seguido de aquellos que mencionan que leer es fácil con 26%.

En el cuestionamiento qué tan rápido consideran es su lectura, un 64% de los alumnos argumentan que su lectura es regular o ni rápida ni lenta. Lo que deja entrever un rasgo de inseguridad sobre la calidad de la lectura que realizan.

Posteriormente, se les cuestionó para que emitieran una valoración sobre la lectura que ellos realizan como alumnos, la pregunta literal fue ¿en general que tan buena o mala dirías que es tu capacidad para leer?, y en esta ocasión nuevamente casi la mitad del grupo considera que su lectura no es ni buena ni mala, por lo que una vez más se nota la falta de seguridad para decir que son buenos lectores.

Finalmente, la cuestión fue ¿cuáles son tus principales dificultades o limitaciones para leer?, y en esta ocasión el 77% de los alumnos marcó las respuestas no entiendo todo lo que leo y no tengo la suficiente concentración, lo que en esta ocasión evidencia que existen problemas para leer, y que dichos problemas son aceptados por los alumnos, pero además se muestran como un área de oportunidad para la intervención educativa.

Elemento 5: Qué lee el interventor Educativo

En este último apartado, se revisa la categoría propia del interventor educativo y lo que hace hoy en día con el tema de la lectura, se encontró primeramente que el 65% de los interventores en formación de la UPN U213 han leído entre ninguno y 5 libros en lo que va de su formación, lo que destaca un problema notable, ya que tener el referente teórico y la literatura propia del perfil profesional para el que se están formando es una prioridad de cualquier profesional.

Sin embargo, vale la pena destacar que los alumnos aunque no hayan leído lo suficiente al día de hoy, si son capaces de mencionar algunos autores que son destacados en el área de especialidad de su formación como interventores educativos, y en este sentido los autores mencionados por los alumnos corresponden a la literatura de los materiales didácticos que utilizan para realizar actividades propuestas por el docente durante el proceso de enseñanza aprendizaje, así los autores son: Paulo Freire, Lev Vygotsky, Jean William Piaget, María Montessori, Froebel, Arnold Gessell, Ovide Decroly, Michael Aplee, John Dewey, Daniel Goleman, Frida Díaz Barriga, Freud, María Antonieta Cassanova, Ralph Tyler, María Bertely Busquets, Hilda Taba, Tomas Mann y Julio Pimienta Prieto, principalmente.

Siguiendo la dinámica de preguntas afines al perfil del interventor educativo, se les cuestionó con lo referente a las teorías que han resaltado durante sus estudios en la UPN U213, es específico en la LIE y en esta cuestión mencionaron las siguientes: teorías del aprendizaje educativo; teorías del desarrollo infantil; teoría sociocultural de Vygotsky; desarrollo del niño de Vygotsky; Piaget y Gessell; teoría de Piaget; retóricas de la educación; teorías del aprendizaje social; aprendizaje significativo, psicoanálisis y humanismo; teoría de las inteligencias múltiples; la teoría lingüística de Saussure y la teoría de Chomsky.

Con base en lo autores y teorías propias de la formación docente en la LIE y a manera de conclusión de este apartado, se quería saber si dicha literatura ha resultado de fácil asimilación o si han existido problemas para su comprensión, y en este sentido 76% de los alumnos señalan que los textos y la bibliografía de la LIE les es *difícil de comprender*. Por lo que se puede hablar de un mal manejo y tratamiento de la información referente a las teorías educativas, lo que abre otro espacio de intervención educativa en la UPN U213.

Finalmente, para dar cuenta de la categoría de análisis **Niveles de lectura**, se aplica un ejercicio de desempeños lectores (Anexo A), retomando un texto del libro *Pedagogía de la Autonomía* de Paulo Freire (2017, pp. 30-31), en este se presenta la lectura, seguida de las indicaciones para responder a cada cuestionamiento. El apartado que el alumno debe responder está estructurado por el nivel de lectura, el cuestionamiento y el espacio de respuestas.

Leer críticamente requiere de ciertas habilidades mentales, de las cuales en el instrumento de desempeños lectores se van a analizar tres: inferencia, interpretación y evaluación de textos. De los niveles considerados, en el *inferencial* se plantea que el alumno formule hipótesis, obtenga conclusiones razonadamente y extraiga elementos de la lectura; el segundo nivel, el *interpretativo* busca que el alumno diferencie la idea principal de las ideas secundarias, parafrasee ideas del autor y categorice en ideas secundarias el orden del texto; en tercer lugar, el nivel *evaluación* pretende que el alumno determine la credibilidad de la información contenida en la lectura y que establezca si la información dada por el autor puede ser aplicada a la realidad o no.

En la tabla 16 se presentan las dimensiones e ítems trabajados en este ejercicio diagnóstico, así como los cuestionamientos que se realizaron para conocer las habilidades, fortalezas y debilidades con que cuenta el alumno al momento de encontrarse con la lectura de textos académicos.

Tabla 3

Dimensiones de análisis/ Niveles de lectura crítica

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	ITEMS
INFERENCIA	Formula hipótesis	Explique a qué se refiere el autor con "No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza".
	Obtiene conclusiones razonadamente	A qué se refiere la línea: "Investigo para comprobar, comprobando, intervengo, interviniendo, educo y me educo".
	Extrae elementos de la lectura	Define la siguiente palabra encontrada en la lectura. Epistemológica:
INTERPRETACIÓN	Diferencia la idea principal de las ideas secundarias	¿Cuál considera Usted que es la idea general del texto?
	Parafrasea ideas del autor	¿Qué quiere decir el autor con: "sentido común"?
	Categoriza en ideas secundarias el orden del texto	Categoriza en 2 oraciones el desarrollo de la lectura.
EVALUACIÓN	Determina la credibilidad de la información contenida en la lectura	Considera Usted que el papel como investigador es inherente al de profesor. ¿Por qué?
	Establece si la información dada por el autor puede ser aplicada a la realidad	Qué elementos nos sugiere el autor, para formar profesores investigadores.
		Hoy en día en su formación, se han consolidado estos elementos investigativos. Justifique su respuesta.

Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, la siguiente tabla fue diseñada para evaluar las respuestas de los 25 alumnos de la LIE, que se sometieron a la prueba. La evaluación de este ejercicio se marcará con los códigos 1 cuando sea correcta la respuesta, y 0 cuando la respuesta sea incorrecta, según corresponda en cada ítem.

Tabla 4

Evaluación del ejercicio de desempeños lectores/ Diagnóstico

Alumno	Inferencia			Interpretación			Evaluación	
	Formula hipótesis	Obtiene conclusiones razonadamente	Extrae elementos de la lectura	Diferencia la idea principal de las ideas secundarias	Parafrasea ideas del autor	Categoriza en ideas secundarias el orden del texto	Determina la credibilidad de la información en la lectura	Establece si la información dada por el autor puede ser aplicada a la realidad
1	1	0	1	0	1	0	0	1
2	1	1	0	1	1	1	1	1
3	0	0	0	0	0	0	0	1
4	0	0	0	0	0	0	0	0
5	0	0	0	0	0	0	1	0
6	0	0	0	1	0	0	0	0
7	0	1	0	1	0	0	0	1
8	0	0	0	1	0	0	0	1
9	0	0	0	1	0	0	0	1
10	0	0	0	1	0	0	0	1
11	0	0	0	1	0	0	0	1
12	0	0	0	1	0	0	0	1
13	0	0	0	1	0	0	0	1
14	1	1	1	1	1	1	1	1
15	0	0	0	0	0	0	0	1
16	0	0	0	0	0	0	0	1
17	0	0	0	0	0	0	0	1
18	0	0	0	0	0	0	0	1
19	1	1	1	0	0	0	0	1
20	0	0	0	0	0	0	0	1
21	0	0	0	0	0	0	0	1
22	0	0	0	0	0	0	0	1
23	0	0	0	0	0	0	0	1
24	0	0	0	0	0	0	0	0
25	0	0	0	0	0	0	0	0

Fuente: Elaboración propia.

Los ítems del nivel de inferencia pretendían que el alumno generará suposiciones que explicaran distintas situaciones de la lectura presentada en el ejercicio diagnóstico, a través del uso de argumentos válidos y al mismo tiempo con base en sus conocimientos, y que también dedujeran significados. Al hacer una revisión de los resultados concentrados en la tabla 4, se observa que del grupo de veinticinco alumnos de LIE, solo un alumno respondió correctamente a todos los cuestionamientos planteados. Así también, al revisar la tabla 5 se constata que, en los tres ítems del nivel inferencial en la lectura, la tendencia con 84% al 88% de los alumnos muestran debilidades en el nivel de lectura analizado, el nivel inferencial.

Tabla 5

Frecuencia Nivel de lectura inferencial

Ítems	Escala de valoración	Frecuencia a	Porcentaje e
1. Formula hipótesis	1 0	4 21	16% 84%
2. Obtiene conclusiones razonadamente	1 0	4 21	16% 84%
3. Extrae elementos de la lectura	1 0	3 22	12% 88%

Fuente: Elaboración propia

Lo anterior deja en evidencia que los alumnos tienen falencias en las habilidades inferenciales al enfrentarse a textos académicos.

La propuesta de la dimensión *interpretación* buscaba que los alumnos comprendieran e interpretaran el texto presentado en el ejercicio de lectura, iniciando con el rescate e identificación de la idea principal, parafrasear las ideas del autor y categorizar en ideas secundarias el orden del texto. A este respecto según datos y resultados concentrados en la tabla 6, se pueden apreciar nuevamente falencias en aspectos interpretativos básicos, así el 60% de los alumnos no logran extraer la idea principal de la lectura; el 88% no domina la técnica de parafraseo; y el 92% lo que representa a 23 de los 25 alumnos, no logra categorizar el texto en ideas secundarias. Por lo que nuevamente se observan falencias en el nivel de lectura interpretativo.

Tabla 6

Frecuencia Nivel de lectura - Interpretación

Ítems	Escala de valoración	Frecuencia a	Porcentaje e
1. Diferencia la idea principal de las ideas secundarias	1 0	10 15	40% 60%
2. Parafrasea ideas del autor	1 0	3 22	12% 88%
3. Categoriza en ideas secundarias el orden del texto	1 0	2 23	8% 92%

Fuente: Elaboración propia.

La tercera parte del ejercicio de lectura, enfocada a la evaluación de textos, versa en torno a dos elementos esenciales al momento de enfrentarse a lecturas en el contexto académico, y estas son: determinar la credibilidad de la información que leemos, y establecer si la información dada por un autor puede ser aplicada a la realidad.

Según los resultados del ejercicio aplicado concentrados en la tabla 7, se puede apreciar que los alumnos no son capaces de determinar la credibilidad del texto, pues al cuestionarlos con el ítem: Considera Usted que el papel como investigador es inherente al de profesor, ¿Por qué?, los alumnos no fueron capaces de responder con argumentos válidos a esta idea, incluso hubo quienes respondieron que el papel del docente es independiente al de investigador, idea contraria a lo que plantea el texto que se leyó.

Tabla 7

Frecuencia Nivel de lectura - Evaluación

Ítems	Escala de valoración	Frecuencia a	Porcentaje e
1. Determina la credibilidad de la información en la lectura	1 0	3 22	12% 88%
2. Establece si a la información dada por el autor puede ser aplicada a la realidad	1 0	20 5	80% 20%

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, lo que resultó de interés fue que al revisar el ítem 2 de la subdimensión evaluación, el cual dice Establece si la información dada por el autor puede ser aplicada a la realidad, y que tiene el cuestionamiento: ¿Qué elementos nos sugiere el autor, para formar profesores investigadores? Hoy en día en su formación, se han consolidado estos elementos investigativos. Resultó que el 80% de los alumnos respondieron correctamente al enlistar los elementos sugeridos para la formación de profesores investigadores y posteriormente reflexionaron su respuesta, y reconocen las falencias en sus habilidades para la investigación.

A través de este ejercicio de desempeños lectores, que valora las habilidades de pensamiento crítico del alumno al enfrentarse a textos académicos, se puede concluir que los niveles que tienen los alumnos al leer no fueron los más adecuados, pues la mayoría de los alumnos tienen dificultades para comprender el texto, para argumentar, para plantear una idea y tomar una postura crítica frente al mismo.

DISCUSIÓN

Uno de los problemas que han existido desde hace décadas en la educación, es el traslado de las deficiencias en lectura de un nivel educativo a otro, por lo que una vez realizado el diagnóstico con el grupo seleccionado es que se pretende transitar al diseño de estrategias de intervención que permitan el fortalecimiento de hábitos y desempeños lectores.

Como es bien sabido, muchas veces los problemas en lectura se tornan y se visualizan sin resolver, de ese modo, los alumnos, tal como lo demuestra el diagnóstico leen por obligación de sus maestros, en su mayoría para atender algún requerimiento académico, y se olvidan que la lectura debe ser vista como un medio para el desarrollo de la mente y los procesos cognitivos que en ella ocurren.

En el diagnóstico se puede dar cuenta de las percepciones y las representaciones sociales de los alumnos de la Licenciatura en Intervención Educativa respecto de la lectura, atendiendo al campo de las representaciones y a la información que comparten como miembros de la comunidad UPN U213, pero también se revisaron algunos aspectos que están directamente relacionados con las estrategias de lectura y más importante aún, la aplicación de un ejercicio de lectura dejó entrever un gran número de falencias que el alumnos tiene al enfrentarse a textos académicos. En ese sentido, se obtuvieron datos que al mismo tiempo dan cuenta de la necesidad de una intervención.

Los alumnos perciben y se representan socialmente en la lectura con las palabras definidoras: imaginación, conocimiento, comprensión, libro y creatividad. Y a partir de ahí se construyen las representaciones siguientes: el conocimiento como elemento central de la lectura; la lectura y su

comprensión, una reflexión del interventor educativo; Imaginación y creatividad en los procesos de lectura.

Los alumnos perciben y reconocen positivamente la lectura y además le otorgan características importantes para su formación como profesionales de la educación. Esto se evidencia en la valoración que hacen a las palabras definidoras necesarias y complementarias en el núcleo de la red de palabras.

El 68% del grupo de alumnos están leyendo al año entre 1 y 3 libros, lo que los ubica por debajo de la media nacional que es de 3.8 libros al año.

El 68% de los alumnos señalan que leen para atender las tareas de la universidad y en segundo lugar por gusto personal.

Al 66% de los alumnos sus padres no les proveen libros. Además, el 50% tienen en casa entre 1 y 10 libros como acervo bibliográfico, lo cual resulta insuficiente para acrecentar su gusto por la lectura.

Los alumnos mencionan que sus niveles de lectura en rapidez y capacidad son regulares, ni bueno ni malo, por lo que se observa una carencia en habilidades de lectura.

El 77% de los alumnos indican que no entienden lo que leen y no logran la concentración al momento de leer. Se evidencia además al realizar el ejercicio de lectura crítica.

El 65% de los alumnos han leído entre uno y 5 libros afines a su perfil profesional en lo que va de su carrera.

El 76% de los alumnos señalan que los textos y la bibliografía de la licenciatura les es difícil de comprender.

Los alumnos reconocen la necesidad de fortalecer sus habilidades hacia la lectura crítica de textos inherente a su formación como profesionales de la educación.

Con porcentajes que van del 84% al 88% de alumnos, estos presentan falencias en el nivel de lectura inferencial, concretamente al formular hipótesis, sacar conclusiones de una lectura y extraer elementos y significados sobre lo leído, según datos de los instrumentos ejercicio de desempeños lectores.

Se observan falencias en aspectos interpretativos básicos de lectura, así el 60% de los alumnos no logran extraer la idea principal de la lectura; el 88% no domina la técnica de parafraseo; y el 92% lo que representa a 23 de los 25 alumnos, no logra categorizar el texto en ideas secundarias, según datos del instrumento ejercicio de desempeños lectores.

Finalmente, este diagnóstico permite plantear una serie de interrogantes que orientarán en próximos trabajos de investigación, la intervención educativa, ya se sabe según el diagnóstico, que los alumnos de la LIE en UPN U213 no leen lo que deberían, pero ¿Qué niveles de lectura crítica tienen los alumnos de la LIE actualmente?, ¿Qué estrategias pueden fortalecer la criticidad y capacidad de análisis en los alumnos de la LIE?

REFERENCIAS

Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Anagrama

Esquivias, M. (2004). Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones. Revista Digital Universitaria, Vol. 5, No. 1. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

Freire, P. (2017). Cartas a quien pretende enseñar. Siglo Veintiuno.

Jodelet, D. (1984). La Representación Social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. (editor). Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Paidós.

Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Huemul SA.

Rosental, M. y Ludin, P (1973). Diccionario Filosófico. Ed. Política.

Salazar, S. (2006). Claves para la formación del hábito lector. Alpanchis.

Solé, I. (1998). Estrategias de Lectura. Materiales para la Innovación Educativa. Ed. Grao.

Vera, J. (2005). Redes Semánticas: Método y Resultados. En A. S. Paredes Moreira y J. Correa Justino (Coord.). Perspectivas Teórico-Metodológicas en Representaciones Sociales (pp. 489-506). Editora Universitaria.

Anexo A – Ejercicio de lectura crítica

Objetivo: Conocer el nivel de lectura crítica de los alumnos de la Licenciatura en Intervención Educativa en la UPN U213.

Indicaciones: Se solicita realizar la siguiente lectura y contestar las preguntas que se agregan al final.

Lectura tomada del libro Cartas a quien pretende enseñar, de Paulo Freire (2017, pp. 145-151).

Título: Saber y crecer - Todo que ver

Cierro este libro con un texto presentado en un congreso realizado en Recife en abril de 1992, y en el que aclaró algunos análisis sobre el *contexto concreto* de lo cotidiano. Reflexionar sobre el tema implícito en una frase es la tarea que me fue propuesta por los organizadores de este encuentro.

El punto de partida de mi reflexión debe residir en la frase: "**saber y crecer-todo que ver**", tomada como objeto de mi curiosidad epistemológica. Esto significa, en una primera instancia, tratar de aprehender la inteligencia de la frase, lo que a su vez exige la comprensión de las palabras que hay en ella, en las relaciones de unas con otras.

En primer lugar, nos enfrentamos a dos bloques de pensamiento: *saber y crecer y todo que ver*. Los dos verbos del primer bloque, que podrían ser sustituidos por dos sustantivos, *sabiduría y crecimiento*, están unidos por la conjunción copulativa y en el fondo, estos dos bloques guardan en sí mismos la posibilidad de un desdoblamiento del que resultaría que el proceso de saber y el proceso de crecer tienen todo que ver el uno con el otro. O incluso que el proceso de saber implica el de crecer. No es posible saber sin una cierta dosis de crecimiento. No es posible crecer sin una cierta dosis de sabiduría.

Saber es un verbo transitivo. Un verbo que expresa una acción que, ejercida por un sujeto, incide o recae directamente en un objeto sin regencia preposicional. Por eso es que el complemento de este verbo se llama objeto directo. Quien sabe, sabe alguna cosa. Sólo yo sé el dolor que me hiere. Dolores el objeto directo de "se", la incidencia de mi acción de saber.

Crecer, al contrario, es un verbo intransitivo. No necesita ninguna complementación que selle su significado. Lo que se puede hacer -y generalmente se hace en función de las exigencias del pensar del sujeto- con la significación de este tipo de verbo es agregarle elementos o significados circunstanciales, adverbiales. Creí sufriendamente. Creí manteniendo viva mi curiosidad, donde "sufriendamente" o "manteniendo viva mi curiosidad" adverbializar modalmente mi proceso de crecer.

Fijémonos ahora un poco en el proceso de saber

Una afirmación inicial que podemos hacer al indagar sobre el proceso de saber, tomado ahora como fenómeno vital, es que, en primer lugar, se da en la vida y no sólo en la existencia que nosotros, mujeres y hombres, hemos creado a lo largo de la historia con los materiales que la vida nos ofreció. Pero lo que aquí nos interesa es el saber que nos hacemos capaces de gestar, y no cierto tipo de reacción que se verifica en las relaciones que se dan en la vida humana.

En el nivel de la existencia, la primera afirmación que hay que hacer es que el proceso de saber es un proceso social cuya dimensión individual no puede ser olvidada o siquiera subestimada.

El proceso de saber que envuelve al cuerpo consciente como un todo -sentimientos, emociones, memoria, afectividad, mente curiosa en forma epistemológica, vuelta hacia el objeto- abarca igualmente a otros sujetos cognoscentes, vale decir, capaces de conocer y curiosos también.

Esto simplemente significa que la relación llamada cognoscitiva no concluye en la relación sujeto cognoscente objeto cognoscible, porque se extiende a otros sujetos cognoscentes.

Otro aspecto que me parece interesante subrayar aquí es el que concierne a la manera espontánea en que nos movemos por el mundo, de la que resulta un cierto modo de saber, de percibir, de ser sensibilizado por ese mundo, por los objetos, por las presencias, por el habla de los otros. En esta forma espontánea de movernos percibimos las cosas, los hechos, nos sentimos advertidos, tenemos tal o cual comportamiento en función de las señales cuyo significado internalizamos. De ellos adquirimos un saber inmediato, pero no aprehendemos la razón de ser fundamental de los mismos. En este caso nuestra mente, en la reorientación espontánea que hacemos del mundo, no opera de forma epistemológica. No se dirige críticamente, en forma indagadora, metódica, rigurosa, hacia el mundo o los objetos hacia los que se inclina. Éste es el "saber de experiencia hecho" al que sin embargo le falta el depurador de la criticidad. Es la sabiduría ingenua, del sentido común, desarmada de métodos rigurosos de aproximación al objeto, pero que no por eso puede o debe ser desconsiderada por nosotros. Su necesaria superación pasa por el respeto hacia ella y tiene en ella su punto de partida.

Tal vez sea interesante que tomemos como objeto de nuestra curiosidad una mañana y percibamos la diferencia entre estas dos maneras de movernos en el mundo: la espontánea y la sistemática.

Amanecemos. Despertamos. Nos cepillamos los dientes. Tomamos el primer baño del día al que sigue el desayuno. Conversamos con nuestra esposa o la mujer con su marido. Nos informamos de las primeras noticias. Salimos de casa. Caminamos por la calle. Nos cruzamos con personas que van y vienen. Nos detenemos en el semáforo. Esperamos la luz verde cuyo significado aprendimos en nuestra infancia y en ningún momento nos preguntamos o indagamos sobre ninguna de estas cosas que hicimos. Los dientes que cepillamos, el café que tomamos (a no ser que reclamemos por algo que se salió de la rutina), el color rojo del semáforo por causa del cual páramos sin tampoco preguntarnos. En otras palabras: inmersos en lo cotidiano marchamos en él, en sus "calles", en sus "calzadas". Sin mayores necesidades de indagar sobre nada. En lo cotidiano, nuestra mente no opera en forma epistemológica.

Si continuamos un poco más en el análisis de lo cotidiano de esta mañana que estamos analizando, o en la cual nos estamos analizando, observaremos que para que tomáramos una mañana cualquiera como objeto de nuestra curiosidad fue necesario que lo hiciésemos fuera de la experiencia de lo cotidiano. Fue preciso que emergemos para entonces "tomar distancia" de ella o de la manera en que nos movemos en el mundo en nuestras mañanas. También es interesante observar que es en la operación de "tomar distancia" del objeto cuando nos "aproximamos" a él. La "toma de distancia" del objeto es la "aproximación" epistemológica que hacemos a él. Sólo así podemos "admirar" el objeto, que en nuestro caso es la mañana, en cuyo tiempo analizamos el modo en que nos movemos en el mundo.

En los dos casos referidos aquí me parece fácil percibir la diferencia sustantiva de la posición que ocupamos, como "cuerpos conscientes", al movernos en el mundo. En el primer caso, aquel en que me veo de acuerdo con el relato que yo mismo hago sobre cómo me muevo en la mañana, y en el segundo, en el que me percibo como sujeto que describe su propio movimiento. En el primer momento, el de la experiencia de lo y en lo cotidiano, mi cuerpo consciente se va exponiendo a los hechos sin que, interrogándose sobre ellos, alcancen su "razón de ser". Repito que este saber -porque también existe- es el hecho de la pura experiencia. En el segundo momento, en el que nuestra mente opera de forma epistemológica, el rigor metodológico con que nos aproximamos al objeto, habiendo "tomado distancia" de él, vale decir, habiéndose objetivado, nos ofrece otro tipo de saber, cuya exactitud proporciona al investigador o al sujeto

cognoscente un margen de seguridad que no existe en el primer tipo de saber, el del sentido común.

Esto no significa de ninguna manera que debemos menospreciar este saber ingenuo cuya superación necesaria pasa por el respeto hacia él.

En el fondo, la discusión sobre estos dos saberes implica el debate entre la práctica y la teoría, que sólo pueden ser comprendidas si son percibidas y captadas en sus relaciones contradictorias, nunca aislada cada una en sí misma. Ni sólo teoría, no sólo práctica. Es por esto que están equivocadas las posiciones de naturaleza político-ideológica, sectarias, que en vez de entenderlas en su relación contradictoria hacen exclusiva alguna de ellas. El basismo, negando la validez de la teoría; el elitismo teoricista, negando la validez de la práctica. El rigor con el que me aproximo a los objetos me prohíbe inclinarse hacia cualquiera de estas posiciones: ni basismo ni elitismo, sino práctica y teoría iluminándose mutuamente.

Pensemos ahora un poco en el acto de crecer. Tomemos el crecer como objeto de nuestra inquietud, de nuestra curiosidad epistemológica. Más que sentir o ser tocados por la experiencia personal y social de crecer, busquemos la inteligencia radical del concepto, sus ingredientes. Emerjamos de lo cotidiano en que nos "cruzamos" con y vivimos la experiencia de crecer, tal como esperamos la luz verde para cruzar la calle, vale decir, sin preguntarnos nada. Emerjamos de lo cotidiano y, con la mente curiosa, indagemos sobre el crecer.

En primer lugar, al tomar el concepto como objeto de nuestro saber, percibimos, en un primer acercamiento, que se nos revela como un fenómeno vital cuya experiencia inserta a sus sujetos en un movimiento dinámico. La inmovilidad en el crecimiento es enfermedad y muerte.

Crecer es parte de la experiencia vital. Pero justamente porque mujeres y hombres, a lo largo de nuestra larga historia, acabamos por ser capaces de, aprovechando los materiales que la vida nos ha ofrecido, crear con ellos la existencia humana –el lenguaje, el mundo simbólico de la cultura, la historia-, crecer, en nosotros o entre nosotros, adquiere un significado que trasciende el crecer en la pura vida. Entre nosotros, crecer es algo más que entre los árboles y los animales, que, a diferencia de nosotros, no pueden tomar su propio crecimiento como objeto de su preocupación. Entre nosotros, crecer es un proceso sobre el cual podemos intervenir; el punto de decisión del crecimiento humano no se encuentra en la especie. Somos seres indiscutiblemente programados, pero de ningún modo determinados. Y somos programados principalmente para aprender, como señala Francois Jacob.

Es a ese crecer, entre nosotros, a lo que se refiere la propuesta de esta disertación. Y no el crecer de las plantas o de los niños recién nacidos, o de Andra y de Jim, nuestros perros pastores alemanes.

Es precisamente porque nos hacemos capaces de inventar nuestra existencia, algo más que la vida que ella implica, pero suplanta, que entre nosotros crecer se vuelve o se está volviendo mucho más complejo y problemático, en el sentido riguroso de este adjetivo- que crecer entre los árboles y los otros animales.

Un dato importante como punto de partida para la comprensión crítica del crecer, entre nosotros existentes, es que, "programados para aprender", vivimos o nos experimentamos o estamos abiertos a experimentar la relación entre lo que heredamos y lo que adquirimos. Nos convertimos en seres genoculturales. No somos sólo naturaleza ni tampoco somos sólo cultura, educación, cognoscitividad. Por eso crecer, entre nosotros, es una experiencia atravesada por la biología, por la psicología, por la cultura, por la historia, por la educación, por la política, por la ética, por la estética.

Es al crecer como totalidad como cada una de nosotras y cada uno de nosotros vive lo que a veces se llama, en discursos edulcorados, "crecimiento armonioso del ser", a pesar de que sea sin la disposición de lucha por ese crecimiento armonioso del ser al que debemos aspirar.

Crece físicamente, normalmente, con el desarrollo orgánico indispensable; crecer emocionalmente equilibrado; crecer intelectualmente a través de la participación en prácticas educativas tanto cuantitativa como cualitativamente aseguradas por el Estado; crecer en el buen gusto frente al mundo; crecer en el respeto mutuo, en la superación de todos los obstáculos que hoy impiden el crecimiento integral de millones de seres humanos dispersos en los diferentes mundos en los que el mundo se divide, pero, principalmente, en el tercero.

Son impresionantes las estadísticas de los órganos por encima de toda sospecha como el Banco Mundial y UNICEF, que en sus informes de 1990 y 1991, respectivamente, nos hablan de la miseria, de la mortalidad infantil, de la ausencia de una educación sistemática; del número alarmante -ciento sesenta millones de niños que morirán de sarampión, de tos convulsa, de subalimentación en el Tercer Mundo. El informe de UNICEF se refiere a estudios ya realizados con el propósito de evitar una calamidad total en la década en que estamos. Dos mil quinientos millones de dólares serían suficientes. La misma cantidad, concluye el informe de manera un tanto asombrosa, que las empresas norteamericanas gastan por año para vender más cigarrillos.

Que el saber tiene todo que ver con el crecer es un hecho. Pero es necesario, absolutamente necesario, que el saber de las minorías dominantes no prohíba, no asfixie, no castre el crecer de las inmensas mayorías dominadas.

Ejercicio de lectura crítica

Indicaciones: Después de haber realizado la lectura, contesta según corresponde a cada cuestionamiento

Categoría	Preguntas	Respuesta del alumno
Inferencia		
Formula hipótesis	Explique a qué se refieren las dos maneras de movernos en el mundo, de las que habla el autor: la espontánea y la sistemática. A qué se refiere la línea: "En lo cotidiano, nuestra mente no opera en forma epistemológica"	
Obtiene conclusiones razonadamente	A qué se refiere la línea: [es en la operación de "tomar distancia" del objeto cuando nos "aproximamos" a él]. Define las siguientes palabras encontradas en la lectura.	
Extrae elementos de la lectura	Epistemología: Cognoscente: Saber: Crecer:	
Interpretación		

Diferencia la idea principal de las ideas secundarias	¿Cuál considera Usted que es la idea general del texto?
Parafrasea ideas del autor	¿Qué quiere decir el autor en la frase: "saber y crecer-todo que ver"? ¿Qué quiere decir el autor en la frase: "saber de experiencia hecho"?
Categoriza en ideas secundarias el orden del texto	Categoriza en 4 oraciones el desarrollo de la lectura.
Evaluación	
Determina la credibilidad de la información contenida en la lectura	Considera Usted que somos seres humanos programados o determinados. Explique su respuesta.
Establece si la información dada por el autor puede ser aplicada a la realidad	A qué se refiere el saber del sentido común, y qué relación tiene con los conocimientos que como seres humanos hemos adquirido a lo largo de la vida. Justifique su respuesta.