UNIVERSIDA ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO
FACULTAD DE PEDAGOGÍA

OBSTÁCULOS QUE IMPIDEN LA LECTURA DE DISTINTOS TIPOS DE TEXTOS

Alumnas: Cáceres Valdivia, Elsa
Piña Piña, Cinthia

Profesor Guía: Rozas Reyes, Miguel

Profesora Informante: Abraham Nazif, Julia

Tesis Para Optar Al Grado De Académico De Licenciada En Educación.

Tesis Para Optar Al Título De Profesora En Educación General Básica, Mención Lenguaje Y Comunicación.

Santiago, 2014

I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

AGRADECIMIENTOS 04

1 ANTECEDENTES 05

2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 10

3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN 10

4 JUSTIFICACIÓN 11

II MARCO DE REFERENCIA TEÓRICO

1. FACTORES QUE INCIDEN EN LA PRÁCTICA DE LA LECTURA EN LOS ADOLESCENTES.

1. 1 FACTORES LINGÜÍSTICOS 13

1. 2 FACTORES PSICOSOCIALES 20

1. 3 FACTORES SOCIOCULTURALES 28

2. OBSTÁCULOS QUE IMPIDEN LA LECTURA DE DISTINTOS TIPOS DE TEXTOS.

2.1 MEDIOS DE COMUNICACIÓN 41

2.2 EL MIEDO A LA LECTURA 47

2.3 LA CRISIS DE LECTURA 51

2.4 EL RECHAZO DE LA LECTURA 54

III MARCO METODOLOGICO

1 ENFOQUE Y TIPO DE INVESTIGACIÓN 56

2 MUESTRA 57
3 TÉCNICAS DE RECOLECCION DE INFORMACIÓN 59
3.1 GRUPO DE DISCUSIÓN 59
3.2 ENTREVISTA 61
4 PLAN DE ANÁLISIS 64
4.1 CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS 67

IV RESULTADO Y ANÁLISIS 70

1 ANÁLISIS GRUPOS DE DISCUSIÓN Y ENTREVISTAS 71

V CONCLUSIONES 82

BIBLIOGRAFIA 87

ANEXOS

TRANSCRIPCIÓN GRUPO FOCAL N°1 91

TRANSCRIPCIÓN GRUPO FOCAL N°2 97

ENTREVISTAS 102

A nuestras familias y maestros, por su sacrificio, paciencia y muestras de aliento.

Sin su apoyo, no habría sido posible culminar con este hermoso proceso.

Con cariño.

Cinthia y Elsa.

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1. ANTECEDENTES

La denominada sociedad de la información, globalizada y en permanente cambio, implica el desarrollo de la capacidad de adquirir, clasificar y procesar información sobre diferentes contenidos culturales, para lo cual se requiere que la población cuente con niveles adecuados de competencia lectora.

No obstante, en nuestra sociedad no se concibe la necesidad de la lectura como un derecho cultural, como parte de una ciudadanía integral, en la cual se considera la cultura en relación directa con el trabajo, la salud, la política, la vida privada y, por sobre todo, la libertad de las personas. Lamentablemente, la lectura se ve limitada al tiempo de ocio de las personas, ya que es una actividad con poca valoración social, comunicacional y, lo más preocupante, juvenil.

Las prácticas literarias de aula, están focalizadas, principalmente, en su función informativa, en tanto fuentes de información, limitándose la capacidad que éstas tienen también como fuentes de conocimiento. Esta función informativa es concordante con la actividad cognitiva y comprensiva que persigue la escuela, movilizando los conocimientos previos del lector, su pensamiento y memoria, influyentes en la

motivación de los estudiantes para leer textos, que en su resultado inverso, desencadenan la negación y rechazo por la lectura.

En la escuela, existen lecturas obligatorias y voluntarias; las primeras en su mayoría instrumentales, son concebidas con la misma importancia que cualquier actividad escolar, incluso más aún que otras normas u obligaciones de la vida académica. Por el contrario, la lectura voluntaria, tiene su base en la decisión personal de leer libremente y no posee otra finalidad que no sea el gusto por la lectura, más aún si es con niños y adolescentes.

En la pubertad y adolescencia se tiende a perder el hábito lector adquirido en los primeros años de escolaridad, inclinándose a la lectura fácil que demanda menor esfuerzo. La misma lectura escolar impide dicho acercamiento, por tratarse de la unión de lengua y literatura con mezclas inconexas, sin valor literario, por consiguiente no es de extrañar que los estudiantes rechacen esta forma de lectura.

Junto con lo anterior, podemos resaltar que la preparación de los estudiantes en la escuela está guiada al mercado laboral, el cual requiere de aprendizajes precisos y concretos, únicamente instrumentales. La lectura voluntaria y el hábito adquirido en la casa y en la escuela, son consecuencia directa de la voluntad e incentivo por leer.

Las propias experiencias como estudiantes y futuras docentes, y las prácticas de pedagogía realizadas, confirman, precisamente, lo ya mencionado, pues se ha vivenciado la actitud negativa que tienen los jóvenes ante la lectura, sobre todo de aquellas que responden a una planificación (semanales o mensuales). Preguntas tales como si la lectura es obligatoria o con nota, muestran claramente que no se lee por gusto sino por imposición, a fin de obtener una calificación, otorgándole mayor importancia a la nota, que al gusto por leer. Por lo mismo, la obligatoriedad se ha vuelto uno de los principales impedimentos para que los estudiantes accedan voluntariamente a una lectura fruitiva.

En el país, durante las últimas décadas se han realizado distintos estudios respecto a las prácticas de lectura en la población, con la finalidad de evaluar los niveles de comprensión lectora alcanzados por la población, los hábitos de lectura y el acceso a libros. Esto, para determinar las motivaciones por las cuales se lee, los lugares que se utilizan para este fin, la frecuencia con la que se hace, y los elementos que inhiben o estimulan la lectura.

En el caso de los adultos, la Evaluación Internacional del Nivel Lector de la Población Adulta, IALS (OECD, 2000), muestra que más del 80% de la población entre 16 y 65 años se ubica bajo el rango de lectura mínima, lo que significa que solo pueden leer textos con escasa aplicación de habilidades lectoras, comprendidas en las capacidades de

percepción, imaginación y memoria, indispensables en la comprensión, la creatividad y la capacidad para resolver situaciones que intervienen en la experiencia mental de la lectura. Esta merma en el desempeño lector de la población adulta, limita sus posibilidades de integración, participación y desarrollo en la era de la sociedad de la información.

A su vez, el informe del Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) realizado el año 2012, indica que Chile se ubica en el lugar 46 entre 65 países que rindieron la prueba, obteniendo 441 puntos; puntaje que se encuentra por debajo del promedio de la OCDE[1] (500 puntos), lo que indica que el 59% de los estudiantes no comprenden lo que leen.

Por otro lado, el Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación (SIMCE, 2012), arroja un promedio nacional para los alumnos de cuarto básico de 267 puntos en lenguaje y comunicación. Esto implica que el 31% de estudiantes alcanza un nivel inicial de lectura, el 27% obtiene un nivel intermedio y sólo un 42% de los niños y niñas alcanzan competencias de lectura avanzadas. Esta situación es alarmante, pues muestra que no se logran las expectativas exigidas por el currículum, en la medida que ese nivel inicial de lectura en el que se encuentra un grupo importante de niños chilenos, corresponde a lo que debe lograr un estudiante de segundo año básico.

[1] Véase http://www.oecd.org/

Para contrarrestar estos magros resultados, en el país existen organizaciones encargadas de promover la lectura por medio de diversas estrategias, las cuales pretenden fomentar el hábito lector, dar mayor acceso a textos y otorgar más herramientas enfocadas a la promoción y mediación de la lectura. Éstas están a cargo de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (Dibam), que tiene como objetivo mejorar y ampliar espacios culturales y patrimoniales de la institución, para ser puestos a disposición de la ciudadanía como áreas de reflexión, encuentro de la comunidad, información, esparcimiento y educación.

Por su parte, el Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas y el Ministerio de Educación a través de los Centros de Recursos para el Aprendizaje (CRA), tienen como misión apoyar la implementación del currículum y generar instancias de aprendizaje, en un espacio adecuado y que contenga todos los recursos de aprendizaje del establecimiento (impresos, digitales, audiovisuales).

Cada una de estas propuestas, desde su ámbito, promueve el acceso a la lectura utilizando diversos soportes y formatos, a través de campañas en las poblaciones y creando espacios de lectura, que intentan acercar, paulatinamente, a la sociedad en general al hábito lector.

Dado que existen datos fehacientes respecto de la importancia de la lectura, las prácticas y los bajos resultados en competencia lectora, es importante que los docentes, padres y toda la comunidad escolar motive a los niños y niñas a leer, pues la lectura permite desarrollar diversos aspectos fundamentales en el ser humano, como por ejemplo, el uso amplio de vocabulario, el aumento de la autoestima y el enriquecimiento intelectual. Junto con esto, permite la expansión de la memoria, la ampliación de la imaginación, la estimulación de la producción de textos escritos y la utilización del lenguaje oral, que en su conjunto conforman las herramientas para pensar, hablar y escribir.

Por consiguiente, en este marco, interesa indagar en ¿Cuáles son los obstáculos que los propios estudiantes 7° y 8° año básico de dos colegios municipales de la Región Metropolitana, consideran que les impiden leer distintos tipos de textos?

Objetivo General:

Comprender los obstáculos que, según los y las estudiantes de 7° y 8° año básico de dos colegios municipales de la Región Metropolitana, les impiden la lectura de distintos tipos de textos.

Objetivos específicos:

- Describir los obstáculos que impiden la lectura de distintos tipos de textos, según las percepciones de los estudiantes.

- Clasificar los obstáculos referidos por los estudiantes, de acuerdo a lo planteado en diversas investigaciones y por los referentes teóricos en la materia.

- Proponer estrategias para superar los obstáculos que declaran los estudiantes frente a la lectura de distintos tipos de textos.

Justificación y factibilidad:

Tanto los especialistas en educación como las instituciones escolares afirman que los niños, niñas y también los jóvenes han perdido el hábito lector, tanto en la escuela como fuera de ésta. La institución escolar enfatiza, excesivamente, la función instrumental de la lectura, dejando en un segundo plano la comprensión, por ende la cultura lectora.

Por lo anterior, la siguiente investigación tiene como propósito indagar acerca de los obstáculos que impiden la lectura de distintos tipos de textos, para conocer de manera explícita cuáles son y por qué tienen gran dominio dentro de los jóvenes, principalmente, entre 7° y 8°

año básico, conociendo desde sus propias experiencias como estudiantes el por qué la lectura no forma parte de su cultura e intereses.

Dado que no existe una amplia gama de literatura enfocada en los obstáculos que poseen los propios estudiantes, sino que más en métodos y propuestas de lectura, creemos que es de suma importancia justamente adentrarnos en las vivencias y razones del rechazo. Es por ello que esta investigación nace a partir de las propias experiencias pedagógicas, en las cuales se observa ampliamente como los estudiantes, en los diferentes niveles de escolaridad, han perdido el hábito de leer o directamente manifiestan su reticencia ante ello.

Con esta investigación se busca conocer el problema desde la propia visión de los estudiantes; es decir, a partir de sus voces y discursos, para aportar a toda la comunidad educativa de acuerdo a la realidad que se vive en la escuela en estos días; para que desde allí -desde el núcleo, desde las propias aulas-, podamos realizar un cambio positivo, buscando estrategias modernas para incentivar a los estudiantes a que disfruten de la lectura.

II. MARCO TEÓRICO

1. FACTORES QUE INCIDEN EN LA PRÁCTICA DE LA LECTURA EN LOS ADOLESCENTES.

1.1. FACTORES LINGUÍSTICOS

"El lenguaje es el vestido de los pensamientos".

Samuel Johnson

1.1.1 El Significado de las Palabras

La comunicación entre los individuos implica una comprensión de mensajes y códigos, que se adquieren mediante una óptima comprensión lectora, ya que el lenguaje no sólo define al ser humano, sino que también determina las relaciones sociales que dan la posibilidad de establecer relaciones y conexiones con la realidad. Es por lo anterior, que el lenguaje es una forma de concebir el mundo, y por consiguiente, indispensable su comprensión en las relaciones de escucha y habla, así como también de lectura y escritura. El valor del lenguaje se concentra en la comunicación entre personas, teniendo gran importancia la transmisión del habla para el traspaso de conocimientos de una generación a otra.

Es importante que los niños y niñas comprendan ciertos puntos claves en la lectura para lograr su comprensión. Por lo tanto, para entender el lenguaje hablado o escrito, los alumnos deben entender los significados de las palabras individuales y de las diversas expresiones, deben estar familiarizados con la estructura de las oraciones y su significación, y deben conocer el significado de los patrones de entonación, de este modo se facilitará el proceso individual de cada niño y niña en el desarrollo de su comprensión lectora. También, es importante la expresión del lenguaje oral y conocer qué grado de comprensión poseen en el momento de escuchar un relato.

1.1.2 La Conciencia Fonológica

Un factor importante es la conciencia fonológica que posea el niño o niña, consistente en la habilidad metalingüística que posibilita comprender que las palabras están conformadas por sílabas y fonemas Es importante que el estudiante tenga bien desarrollado este aspecto para poder alcanzar una lectura de calidad.

Junto a lo anterior, es de suma importancia contar con un buen docente del área del lenguaje, que ayude a desarrollar el gusto por la lectura, ya que la enseñanza incentiva y motiva el desarrollo de la inteligencia de los estudiantes, tanto verbal como lingüística. De este modo pueden escuchar de manera comprensiva, hablar articuladamente, identificar y relacionar cada sonido con su respectiva

palabra, en definitiva, leer de manera más fluida con el propósito de comprender lo que se lee.

> *"El profesor debería tener conciencia de la amplia incidencia de estas constataciones, en la forma en que él enseña a leer y escribir a sus alumnos. Él debe basar sus actividades en los conocimientos y concepciones que el niño tiene sobre los usos y características del lenguaje escrito especialmente debe generar situaciones comunicativas pertinentes a las necesidades e intereses de los niños con quien trabaja, ayudarlos a construir el significado y producir textos que les sean significativos" (Condemarín y Medina, 1998:34).*

Lo anterior está directamente relacionado con el material de apoyo con que se cuente para el desarrollo del gusto por la lectura ya que:

> *"Un niño puede tener un buen desarrollo de sus destrezas de reconocimiento de palabras, una gran motivación para leer, un buen cúmulo de información en relación al contenido, pero, puede fracasar en comprender un determinado texto a causa de una deficiente legibilidad del material de lectura" (Condemarín y Medina, 1998: 34).*

1.1.3 Las Funciones del Lenguaje

Por otra parte, resulta imprescindible que dentro de la comprensión lectora se encuentren La Escucha, El Habla, La Escritura y La Lectura, siendo en conjunto un todo para la comprensión.

La escucha es un proceso importante dentro del desarrollo del lenguaje, pues requiere de la concentración del propio individuo en la selección de la información a escuchar. Por lo tanto es una acción voluntaria que implica la selección y decodificación de la información de interés.

El habla es la unión de la palabra y el pensamiento. Es por esto que la importancia del lenguaje se centra en el acto comunicativo, pues de esta forma el hombre ha podido transmitir habilidades, conocimientos e información. De ahí la relevancia de la enseñanza de la lectura, la motivación por leer, el tener presente la lengua materna del niño o niña, ya que de ella provienen sus aprendizajes y su primer contacto con el entorno social, como señalan Condemarín y Medina:

> *"Cuando la escuela no incorpora la lengua materna de sus alumnos, no sólo limita el desarrollo de su lenguaje construcción del mundo y de sus múltiples inteligencias, sino que daña seriamente su autoestima, su identidad y su sentido de pertenencia, ya que en el habla materna de los*

alumnos están involucrados sus familias, pares y los adultos de su comunidad (1998:21)".

En cuanto a la escritura, esta consiste en traspasar al papel todos aquellos sentimientos, reflexiones y sensaciones de nuestra vida; es un acto de comunicación con el otro por medio del lenguaje escrito.

En la escuela, el acto de escribir está limitado a las actividades de copias de oraciones, dictados, redacciones de textos escolares, los que, generalmente, no responden a las necesidades de comunicación de los estudiantes, ni aportan al desarrollo de las diversas funciones lingüísticas.

Otros aspectos que deterioran la relación que posee el estudiante con la escritura, son las correcciones caligráficas y de ortografía que hacen habitualmente los docentes, ya que ello hace que el niño o niña evite escribir o empobrezca su escritura por miedo a cometer errores que, posteriormente, le causaran una mala calificación por parte del docente.

"*También se exagera la importancia de la caligrafía y la ortografía y sus faltas pesan de manera importante en la evaluación de los escritos de los alumnos. Cuando el profesor evalúa la calidad de la escritura utilizando como criterio único o preferencial, la caligrafía o la ortografía,*

produce un efecto negativo en la motivación del alumno para escribir (Condemarín y Medina, 1998: 42)."

1.1.4 La Comprensión Lectora

Para poder comprender lo que leemos es importante desarrollar aquellas habilidades que nos permiten la comprensión de un texto, debemos decodificar, encontrar secuencias de acciones e identificar ideas principales, es decir, debemos poseer competencia lectora.

Antes se pensaba que el sentido de texto debía ser buscado por el lector, pero hoy en día más bien la tendencia es que el lector "cree" su propio sentido, a partir de sus propios conocimientos y propósitos.

> "*Leer constituye una práctica cultural que consiste en interrogar activamente un texto para construir su significado, sobre la base de las experiencias previas, de los esquemas cognitivos y de los propósitos del lector" (Condemarín y Medina, 1998:33).*

El aprendizaje de la lectura es una labor que va día a día enriqueciendo las nuevas y variadas habilidades que las personas van requiriendo para su óptima comprensión. Los niños y niñas irán obteniendo nuevos accesos a la cultura, permitiéndoles la comunicación y la construcción de la realidad, consiguiendo nuevos aprendizajes,

creando hábitos de reflexión, análisis, imaginación, recrear y entretener, ira construyendo nuevas concepciones de mundo a través de la lectura y la comunicación con sus pares.

1.2 FACTORES PSICOSOCIALES

"La gente suele decir que tal o cual persona no se ha encontrado todavía a sí mismo. Pero la autonomía no es algo que uno encuentra, es algo que uno crea".

Thomas Szasz.

Para la mayoría de los jóvenes, ser autónomos es importante para establecer un sentido de identidad y la configuración de su futura adultez. Es una de las tareas fundamentales en el desarrollo y crecimiento de los jóvenes, ya que consiste en gobernarse a sí mismo. Durante este periodo, los estudiantes comienzan a dejar atrás la dependencia característica de la niñez, para dar paso a la independencia de la edad adulta, que con frecuencia es mal interpretada y considerada como rebelión y aislamiento del círculo familiar. Dicha visión sobre autonomía se asocia a la idea de tensión y trastorno, gradual y progresiva hasta llegar a la adultez.

> *"Un perfil idóneo para resumir el perfil o patrón de comportamiento de una persona es el de identidad; y una forma de concebir lo que psicológica o comportamentalmente sucede en la adolescencia es mostrando el desarrollo de tal identidad en esa etapa. Los modelos evolutivos generales de estadios de la identidad destacan en particular cómo se configura y cambia a lo largo de la vida la imagen o concepto*

de uno mismo y suelen contener descripciones del desarrollo biográfico de ese auto concepto" (Fierro, 1997: 21).

Dadas las características y necesidades de la sociedad actual, los jóvenes pasan bastante tiempo lejos de la vigilancia directa de sus padres o adultos cercanos, por lo que aprenden a dominar su propia conducta solos, con sus compañeros de curso o con sus amigos, por lo que realizar este trabajo de forma responsable es una tarea crucial de la juventud en la sociedad contemporánea. Con el aumento de las necesidades económicas de la familia, en las que ambos padres deben trabajar, se exige que los estudiantes sean capaces de auto vigilarse durante gran parte del día: *"Muchos jóvenes se sienten presionados – por los padres, los amigos y los medios informativos- para crecer con rapidez y actuar como adultos desde temprana edad"* (Elkind, 1982, citado en Pérez, 2006: 134).

"La autonomía, como la identidad, es una cuestión psicosocial que sale una y otra vez a la superficie durante todo el ciclo vital. El desarrollo de la conducta independiente empieza mucho antes de la pubertad" (Erikson1963, citado en Pérez, 2006: 135). La autonomía es, por tanto, fundamental para el niño que gatea, igual como es la identidad en la adolescencia. Los niños intentan establecer su autonomía cuando exploran por su cuenta el mundo que los rodea y afirman su deseo de hacer lo que quieren. En ciertos aspectos, tanto en la niñez como en la adolescencia, van demostrando su creciente

sentido de independencia y de autonomía; en el caso de los más pequeños, en la exploración y prueba de sus capacidades ante los límites impuestos por sus padres, y en los adolescentes, en la negación y muestras de rebeldía frente a determinadas situaciones en las que no se comparte la visión de los padres.

Cuando contemplamos el desarrollo de la autonomía en relación con los cambios biológicos, cognoscitivos y sociales de la adolescencia, debemos considerar el impacto de la pubertad, pues esta desencadena cambios en las relaciones emocionales y en el hogar:

> *"El afán de los adolescentes por apartarse de sus padres y acercarse a sus compañeros en busca de apoyo emocional –desarrollo que es parte de establecer la independencia del adulto- puede ser provocado por su naciente interés en las relaciones sexuales y por sus preocupaciones por cosas como salir con personas del otro sexo y establecer relaciones íntimas"* (Steinberg, 1999: 133).

En este sentido, la pubertad hace que el adolescente se niegue a depender sólo de su familia, intentando apartarse de ella para así obtener su espacio.

A su vez, los cambios experimentados por los estudiantes en cuanto a su aspecto físico, estatura y tono de voz, hacen que los

adultos que los rodean les den más responsabilidades; tanto los padres como maestros les otorgan su confianza en labores antes prohibidas por su corta edad. Esto, sumado a los cambios cognoscitivos experimentados en este periodo, juega un papel importante en el desarrollo de la autonomía, pues implican la necesidad de que puedan tomar sus propias decisiones.

> *"Los cambios cognoscitivos de la adolescencia también aportan el fundamento lógico de los cambios en el pensamiento de la persona joven acerca de problemas sociales, morales y éticos. Estos cambios de pensamiento son requisitos importantes para el desarrollo de un sistema de valores basado en el sentido del bien y del mal de la propia persona y no sólo en reglas y regulaciones que le dieron sus padres u otras figuras de autoridad"* (Mazor y Enright, 1988, citado en Pérez, 2006: 136).

De acuerdo a lo anterior, tanto las actividades como los cambios de roles experimentados por los adolescentes despiertan nuevas preocupaciones relacionadas con mayor grado de responsabilidad y autonomía, colocándolos en situaciones que requieren y estimulan la capacidad en la toma de decisiones con independencia y la aclaración de sus valores personales.

La relación entre los niños y sus padres se modifica en reiteradas oportunidades durante el ciclo vital; las expresiones de cariño, las pautas de interacción verbal y la distribución del poder, cambian de acuerdo a las transformaciones de las competencias, preocupaciones y roles sociales que va adquiriendo el sujeto en su proceso de crecimiento. Al terminar la adolescencia, se depende mucho menos de los padres que en la infancia, dejando de acudir a ellos en situaciones de preocupación o necesidad.

> *"Podemos ver esto de diversas maneras. En primer lugar, los adolescentes ya mayores no corren generalmente en busca de sus padres cada vez que se sienten preocupados, alarmados o con necesidad de ayuda. En segundo lugar, no consideran ya que sus padres sean omniscientes o todopoderosos. En tercer lugar, los adolescentes tienen a menudo una gran energía emocional dedicada a sus relaciones fuera de la familia; de hecho, pueden sentirse más atraídos por un novio o una novia que por sus padres. Y por último, los adolescentes mayores pueden ver a sus padres e interactuar con ellos no sólo como sus padres sino como personas. Por ejemplo, muchos padres descubren que pueden confiar en sus hijos adolescentes, lo cual no era posible cuando eran niños; o que sus adolescentes pueden comprenderlos bien cuando ellos han tenido un día difícil en el trabajo. Ese tipo de*

cambios en la relación entre adolescentes y padres refleja el desarrollo de la autonomía emocional" (Steinberg, 1999: 133).

La Autonomía Emocional e Individuación

Desde la visión clásica del psicoanálisis, la autonomía emocional sostiene que las alteraciones y conflictos existentes en el sistema familiar son causados por los cambios físicos de la pubertad, producto del resurgimiento de los impulsos sexuales dormidos durante la niñez, (que hacen alusión a la atracción inconsciente del sujeto hacia su padre o madre y la relación ambivalente hacia el padre del mismo sexo). Estos conflictos son expresados en la tensión entre los miembros de la familia, que se ve acrecentada en torno a las discusiones e incomodidad entre sus integrantes.

"A consecuencia de esta tensión, al principio de la adolescencia los jóvenes se sienten impulsados a separarse, al menos emocionalmente, de sus padres, y dedican sus energías emocionales a las relaciones con sus compañeros, en particular los del sexo opuesto" (Anna Freud, 1958, citado en Pérez, 2006: 138). Este proceso de separación recibe el nombre de desapego, pues los adolescentes intentan cortar con los lazos formados en la infancia y fortalecidos durante la niñez, y que para Freud y sus seguidores fueron considerados como normales, saludables e inevitables en el desarrollo

emocional, ya que esta etapa del ciclo vital es vista como una época de aceleración y cambio abrupto.

Como respuesta alternativa a la perspectiva psicoanalítica clásica sobre el desapego en la adolescencia, algunos teóricos han sugerido que la autonomía emocional puede considerarse como un proceso de individuación del sujeto. Al respecto se señala; *"individuación implica que la persona en crecimiento asume mayor responsabilidad por lo que hace y lo que es, en lugar de echar esta responsabilidad sobre los hombros de aquellos bajo cuya influencia y tutela ha crecido"* (Blos, 1967: 168).

En base a lo anterior, el proceso de individuación comenzado en la infancia y que se mantiene entrada la adolescencia implica un aumento gradual y progresivo del sentido del yo autónomo, que se separa de los padres a favor del desarrollo de las propias competencias, en el modo de percibirse y sentirse con el entorno, en la construcción del sentido de identidad y pertenencia.

Un estímulo esencial para el desplazamiento de los adolescentes hacia la individuación se basa en el desarrollo social-cognitivo, pues hace referencia a los modos de pensar y relaciones con los demás, provocando de esta manera una comprensión sofisticada de sí mismos y de sus padres. Dichas opiniones paternas, antes de la adolescencia eran aceptadas como una verdad indiscutible, pero conforme los

individuos configuran sus autoconcepciones llegan a ver que la opinión de sus padres puede estar sujeta a discrepancias: *"Hay aspectos míos que han sido influidos por mis padres y otros aspectos que no lo han sido"* (Mazor y Enright, 1988, citado en Pérez, 2006: 142).

Es un hecho indudable que las relaciones familiares íntimas, favorecen un sano desarrollo de actitudes cognoscitivas avanzadas, pues la individuación y salud mental positiva son influenciadas por un ambiente propicio en el círculo familiar.

> *"No es de sorprender que los investigadores hayan descubierto que los adolescentes cuyos padres aplican mucha facilitación y relativamente poca limitación son quienes más probablemente se desarrollarán en formas saludables; están más individuados y obtienen mejores notas en las medidas de desarrollo del ego y de la competencia psicosocial. Esto es en armonía con otras investigaciones, las cuales muestran que el desarrollo saludable de la identidad ocurre más probablemente en las familias en que los adolescentes son alentados para conectarse con sus padres y para expresar su propia individualidad"* (Grotevant y Cooper, 1986, citado en Pérez, 2006: 144).

1.3. FACTORES SOCIALES Y CULTURALES

"Las personas comunes y corrientes se sienten pertenecientes al mundo que los rodea, ya que el proceso educativo los ha transformado en adultos que se sienten espiritualmente ligados a su sociedad. Sin embargo, esto no ocurre con los individuos cuyas inclinaciones temperamentales no son aprovechables por su sociedad y que, en ocasiones, ni siquiera son tolerados por ella."

Margaret Mead.

Los grupos humanos en la historia del hombre han significado la oportunidad de compartir actividades e intereses imposibles de hacer de forma individual. La interacción social es la instancia mediadora entre el sujeto y su mundo inmediato, con diversos fines y medios que establecen normas y roles entre las personas. De esta manera, el grupo humano se convierte en un espacio particular que se apropia de la sociedad, contribuyendo a la formación de la vida cotidiana entre las personas.

Por esta razón, los grupos sociales han sido la principal característica en la evolución del hombre, y en la formación de estructuras de interacción entre los sujetos, que contribuyen a la creación de identidades sociales.

> *"…no puede ya pasarnos desapercibido que durante todo su pasado el hombre ha basado mucho de su identidad en identidades grupales mutuamente excluyentes en la forma de tribus, naciones, castas, religiones, etcétera"* (Erikson, 1995: 53).

No obstante, estos grupos humanos no quedan exentos de complejidad en cuanto a sus dimensiones estructurales, psicológicas y funcionales; debido a su diversificación y evolución natural. En el caso de los grupos formados por adolescentes, esto adquiere mayor significado, ya que este período constituye un momento vital en la especificación identitaria de los sujetos.

1.3.1 La Familia

La familia es el núcleo fundamental y un elemento natural de la sociedad, la cual está organizada para otorgar protección y satisfacer las necesidades básicas a los miembros que la constituyen. Este núcleo también cumple una función socializadora, produciendo un ambiente de sociedad y de interacción entre los sujetos, lo que posibilita un reconocimiento del yo y del otro, llevando a cabo el proceso de internalización cultural que los convierte en ciudadanos y ciudadanas del país.

De acuerdo a lo anterior, se desprenden diversos tipos de familia:

TIPOS DE FAMILIAS	DESCRIPCIÓN
Familia Nuclear Biparental:	Formada por el padre y la madre con uno o más hijos/as.
Familia Nuclear Monoparental:	Formada por uno de los padres y uno o más hijos /as.
Familia Nuclear Biparental Reconstituida:	Formada por una pareja con o sin hijos/as comunes, que integra hijos/as de uniones conyugales anteriores, de uno o ambos miembros de la pareja.
Familia Extendida	Formada por el núcleo, más otros parientes: tíos, tías, sobrinos (as), primos y demás.

Familia como Agente Socializador.

Al hablar de socialización, debemos considerar que todo individuo es un ser que viene al mundo a relacionarse con otro, *"el individuo no nace miembro de una sociedad: nace con una predisposición hacia la socialidad*" (Berger y Luckmann, 1967: 162). La socialización se sustenta en la interacción con los demás, ya que la trasmisión de conocimientos al interior de una sociedad, permite el aprendizaje de los saberes esenciales para desenvolvernos en ella.

En primera instancia, la persona debe asumir el mundo como un lugar y entorno en el que convive con otras personas, con las cuales debe identificarse socialmente, apropiándose dicho mundo como propio. Es por esto, que cada integrante de la familia cumple un rol importante en el proceso de socialización (madre, padre, hermanos, tíos, abuelos), en el que existen normas y deberes generales, las cuales el sujeto debe aprender para ser aceptado por la sociedad.

Un factor importante dentro de este proceso es el uso del lenguaje, herramienta fundamental de la comunicación entre las personas, constituyendo *"el contenido más importante y el instrumento más importante de la socialización*" (Berger y Luckmann, 1967:167).

Junto a lo anterior, cada aprendizaje adquirido por el sujeto durante su crecimiento implicará una gran carga emocional, ya que este proceso no requiere solo aprendizaje cognitivo, sino que además, la necesidad de conocimientos múltiples y del sentimiento de pertenencia con el entorno.

> *"Aunque el niño no sea un simple espectador pasivo en el proceso de socialización, son los adultos quienes disponen las reglas del juego" (…) "Él niño no internaliza el mundo de sus otros significantes como uno de los tantos mundos posibles: lo internaliza como el mundo, el único que existe y que se puede concebir"* (Berger y Luckman, 1967:169)

Durante la socialización primaria, ocurre un proceso denominado "cara a cara", consistente en la proyección de sujeto reflejado en el otro, que en otras palabras, indica la necesidad de otros significantes para la comprensión de la realidad. Cada persona pertenece a los "otros significantes", pues son los encargados de enseñar todo al individuo, dando a conocer lo que lo rodea; de esta manera, el individuo imita todo lo que ve en la otra persona, es decir, internaliza las acciones de sus significantes como propias.

"En la socialización primaria, pues, se construye el primer mundo del individuo, el mundo de la infancia, con su luminosa realidad, conduce, por tanto, a la confianza en sí mismo", "La socialización primaria finaliza cuando el concepto del otro generalizado se ha establecido en la conciencia del individuo y está en posesión subjetiva de un yo y un mundo" (Berger y Luckman, 1962:172)

De acuerdo a lo anterior, la familia constituye la base motivacional para las labores que posteriormente desempeñan los niños en su relación con otros, por lo que es sumamente importante que la preocupación y fomento de sus labores comience en sus primeros años de vida y se mantenga e incremente a medida en que el niño sea capaz de adquirir nuevas responsabilidades. A su vez, es imprescindible que las acciones de la familia estén en cohesión y complementariedad con la labor escolar, favoreciendo las vías de colaboración, fomentando y apoyado la lectura en el hogar.

La familia tiene un papel y responsabilidad trascendentales en el desarrollo de los hábitos lectores de los estudiantes, y su contribución poniendo en contacto a los niños con buenas y variadas lecturas, relacionadas a su mundo afectivo y gustos, favorecerá y ayudará a perfilar el itinerario lector que lo acompañará en la adolescencia.

1.3.2 Grupos de Pares

La inserción de los jóvenes en sus grupos de pares, su interacción con compañeros de curso, amigos de su misma edad, contribuyen a que su desarrollo personal apunte hacia determinadas cualidades con respecto a su persona, la concepción de sí mismo y de la realidad que le rodea. Es evidente que en esta etapa el primer factor que conforma los grupos de pares son los lazos de amistad, centrados en actividades comunes, confianza recíproca, diferenciación con el otro y la posibilidad de interacción interpersonal, pues la diferencia es valorada por su contribución en la identidad del adolescente.

Las variables de semejanza y complementariedad en los grupos juveniles juegan un papel importante en las características y construcción de una identidad grupal. La actitud frente a la escuela, los gustos musicales, el modo de vestir, sumadas a las expectativas e ilusiones propias de la edad, establecen un vínculo amistoso en base a las similitudes y complementariedad con el otro. Dichos vínculos grupales Erikson los denomina como "la necesidad de cierta difusión del yo adolescente", refiriéndose con ello a:

> *"Las experiencias en que son expandidos algunos límites del sí mismo para incluir una identidad más amplia, con ganancias compensatorias en el tono emocional, en la certidumbre cognoscitiva y en la convicción ideológica,*

presentándose todo esto dentro de estados de amor de unión sexual y de amistad, de discipulado y de seguimiento y de inspiración creadora. Tales estados pueden, por supuesto, presentarse dentro de afiliaciones culturalmente sancionadas o en grupos autoafirmantes que ocupan un lugar en el borde de la sociedad" (Erikson, 1995: 130).

Es justamente por lo anterior, que los adolescentes buscan formar parte de grupos donde comparten con otros jóvenes sus experiencias, gustos y vivencias; en muchos casos, generan instancias de autodefensa y rebeldía ante las normas y valores impulsados por el mundo adulto.

"Pocas veces el joven se identifica con sus padres; por el contrario, se rebela contra el dominio, el sistema de valores y la intrusión de éstos en su vida privada, ya que necesita separar su identidad de la de ellos. Con todo, existe una necesidad desesperada de pertenecer socialmente a un grupo. Sus compañeros, la pandilla y la "barra" ayudan al individuo a encontrar su propia identidad dentro del contexto social. El sentimiento de solidaridad en grupos y "barras" de adolescentes es fuerte… y tanto los consiguientes sentimientos gregarios como la propia no tolerancia de las "diferencias".-incluso aspectos menores de lenguaje, gestos y vestimenta- constituyen una "defensa necesaria" contra los

peligros de autodifusión que existen durante ese período" (Muuss, 1989: 50-51).

Los grupos de pares durante la adolescencia suelen ser diversos, ya que poseen diferentes objetivos que pueden situarse en tipos ideales de grupos juveniles. Estos son altamente móviles, habiendo habituales deslizamientos entre sus miembros. De esta manera existen los llamados grupos de base institucional (escolares, deportivos y religiosos), gestados en la medida en que una institución social propicia la interacción entre los jóvenes. También están los grupos espontáneos, en donde un grupo de compañeros se unen por el interés de una amistad compartida, estableciendo códigos y rituales que los identifican al interior de él y los diferencian del exterior.

Los grupos de pares contribuyen a que los adolescentes encuentren elementos que los ayuden a enfrentar el mundo adulto, cuestionándolo o aceptándolo, que coadyuvan en los complejos procesos de socialización exigidos por la sociedad moderna.

Los amigos y compañeros de curso representan la posibilidad de expresión y socialización para establecer una forma de ser, y relacionarse socialmente; para desarrollarse interpersonalmente y tener una visión propia de su realidad. Esto propicia situaciones que provocan el contagio de intereses y prácticas, que generan una duradera y positiva predisposición hacia el conocimiento, y con ello, a la lectura, ya

que afectan en forma importante el rendimiento y la conducta de los estudiantes.

> *"El interés por la lectura existe raramente "en general". Es necesario partir de motivaciones afectivas del adolescente y derivarlas hacia la lectura. Un adolescente que no lee nada pero que se interesa apasionadamente por las motocicletas, puede convertirse fácilmente, si sabemos guiarlo, en un lector asiduo de documentos o de novelas que directa o indirectamente conciernan a la motocicleta, y por este camino, en un lector de literatura general"* (Soriano, 1978, citado en Blanco, 1989: 166).

Un espacio con condiciones de movimiento e intercambio de actividades entre jóvenes, permiten motivar la adquisición de competencias lectoras, ya que éstas se adquieren e intensifican en las relaciones sociales donde sus miembros practican actividades comunes: leer un libro con un amigo, compartir gustos e inquietudes sobre temas de su interés, trabajar en equipo, promueven la creación de un ambiente literario adecuado.

1.3.3 La Escuela

La escuela es una comunidad en la que se construye un complejo entramado de conductas y relaciones entre los estudiantes.

> *"[…] constituye uno de los escenarios en que los adolescentes de nuestra sociedad ocupan buena parte de su tiempo, sea directamente –estando en ella-, sea indirectamente- a través de la realización de tareas más o menos relacionadas con la actividad escolar-"*(Pérez, 2006: 161).

Las interacciones y relaciones con las personas que los rodean inciden fundamentalmente en el desarrollo de sus potencialidades de comportamiento, y en la forma en que se realiza la transición hacia la vida adulta.

La actividad escolar permite crear relaciones intensas y duraderas entre sus miembros, y a su vez, evadir problemas familiares, por lo que es considerada como un gran estímulo para los alumnos, ya que los hace descubrir un nuevo mundo, espacio en el cual se intercambian opiniones y se comienzan a independizar de su círculo familiar.

Durante la adolescencia, el ritmo de aprendizaje y desarrollo cognoscitivo de los estudiantes desciende considerablemente. En este sentido, la escuela busca brindar los apoyos necesarios en todas las fases del desarrollo de los estudiantes (sociales, morales, emocionales y recreativas), moldeando diversos aspectos de este periodo confuso y

controvertido para lograr que los recursos materiales y personales se conviertan en futuras oportunidades de vida.

En esta etapa, los jóvenes son influenciados por agentes tanto internos como externos al contexto escolar; disposición socioemocional que puede igualar o superar la motivación pedagógica de la escuela, por lo que la actitud de los profesores se vuelve aún más importante en el rendimiento e influencia que ellos tengan, en las ganas de aprender y comprometerse con los conocimientos.

El maestro tiene un rol fundamental en el énfasis y gusto por la lectura, ya que la motivación se manifiesta cuando los estudiantes se interrelacionan con los textos, en lugares propicios en donde sean los gestores de su propio aprendizaje. Deben fomentar en los alumnos la responsabilidad en lo que hacen, despertar su interés a través de la diversidad de estrategias prácticas y lúdicas que les permitan comprender y avanzar un poco más en sus desempeños.

> *"La flexibilidad por parte del maestro y la participación de los alumnos en las actividades son tal vez esenciales para fomentar los aspectos del desarrollo cognoscitivo más difíciles de medir, como son la creatividad, la guía automática, y la capacidad de sopesar y de emplear evidencias. Los maestros deben encontrar el equilibrio entre*

apegarse a la lección y permitir que los alumnos exploren y sean creativos" (Pérez, 2006: 175).

El adolescente considera a su maestro como referencia e influencia positiva, por lo que es indispensable que éste tenga el tiempo para conversar e indagar con los jóvenes sobre sus inquietudes, permitiéndoles sentirse cómodos, con la confianza necesaria para acercarse a él y resolver cualquier tipo de duda, motivándolos a encontrarse consigo mismos y sobrellevar de mejor manera esta compleja etapa, pues encontrarse en un entorno seguro, predecible y sensible durante los años de pubertad contribuye al desarrollo afectivo y socioemocional de los adolescentes jóvenes.

Es importante, que los maestros lean todo lo que los alumnos leen, pues de esta manera se les comunica que se está al tanto de sus intereses y que se comparten, estableciendo temas afines que permitan una cercanía con las lecturas.

Junto a lo anterior, los profesores deben estar al tanto de la facilidad de acceso a textos dentro de la escuela, la calidad de estos, en cuanto a su legibilidad lingüística, vocabulario empleado, estructuras de oraciones y la organización de la información, sirviendo como nexo entre la lectura y los estudiantes.

2. OBSTÁCULOS QUE IMPIDEN LA LECTURA DE DISTINTOS TIPOS DE TEXTOS.

"Algunos libros son probados,
otros devorados, poquísimos masticados y digeridos".
Sir Francis Bacon

2.1 MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Los medios de comunicación masiva han adquirido hoy en día un poder socializador dentro de la sociedad moderna, lo que ha creado nuevos retos en las prácticas educativas dentro de la escuela. Las nuevas tecnologías, específicamente, la televisión, la internet y las redes sociales, han hecho ver que, prácticamente, todos los saberes están entrando a nuestros hogares a través de estos medios, pasando a formar parte de nosotros y de nuestra cultura. Hoy ya no es primordial que las personas sean sujetos autónomos, más bien lo principal se basa en satisfacer las necesidades y deseos materiales inmediatos, y en lo posible al menor costo.

Esta nueva revolución electrónica, parece la abertura hacia una nueva forma de ciudad, de espacio y tiempo, de relaciones económicas, sociales, políticas y culturales. Se quiere formar a un individuo que cambie su forma de pensar y actuar, que tenga nuevos hábitos,

intereses, que cambie su forma de vivir; para esta nueva era ya no hay barreras temporales ni espaciales, pues hoy en día con tan solo una pantalla se puede estar comunicado desde cualquier lugar.

Todo este nuevo cambio arrastra consigo una pérdida de la relación social más importante; la comunicación cara cara, se sustituye por los medios electrónicos. El acceso a diversos espacios mediante la web y televisión (cine, teatro, arte, información), han provocado que las personas ya no tengan la necesidad de salir a la calle a compartir con los demás, porque todo lo pueden tener desde la comodidad de su hogar.

Junto con lo anterior, los medios de comunicación han tomado un nuevo espacio dentro toda la sociedad, pues ahora se pueden transmitir, en tiempo real, imágenes e informaciones a todos los lugares de la tierra. Estas nuevas tecnologías han permitido reducir el tiempo y el espacio, generando así un aceleramiento en el ritmo de vida a nivel mundial.

Efectos de los medios de comunicación.

El bombardeo mediático en la actualidad a provocado una saturación en la información o desinformación. El ser humano recibe minuto a minuto referencias casi imposibles de procesar, y como consecuencia de ésta, se llena de elementos aislados, difíciles de incorporar en un esquema general dentro del pensamiento para poder comprender y actuar mejor dentro de la realidad.

> *"La saturación informativa produce el incremento de la incertidumbre, la multiplicación de la aleatoriedad y el aumento de la improbabilidad para los individuos y los grupos humanos. Cualquier cosa puede ocurrir, porque la complejidad de un contexto incomprensible para el sujeto se convierte en imprevisible. Es el triunfo del azar sobre la necesidad, si consideramos «el azar como aquella falta de causalidad que impide poder predecir por anticipado la futura ocurrencia de un suceso determinado*" (Calvo, 1995:99).

Como consecuencia de la saturación de la información, más que abrir camino al desarrollo individual y la autonomía, las personas pueden quedar sumergidas en la incertidumbre, provocándoles ansiedad o desprotección, pues se vuelven dependientes de las nuevas tecnologías. La televisión ha cambiado nuestra forma de pensar, ya no

tenemos una opinión basada en el intelecto sino que se ha convertido en una respuesta intuitiva y emocional, frente a la exposición a las imágenes.

> *"Los medios informativos constituyen el espacio donde las sociedades industriales producen nuestra sociedad, nuestra representación de lo real, nuestra realidad. Hablar de la construcción de la realidad es esencialmente hablar de cómo la realidad nace como resultado de la formalización de lo real que en cuanto tal es informe, opaco, ininteligible. Es más, la construcción social de la realidad que se pone de manifiesto en las representaciones subjetivas transmitidas por los medios de comunicación refleja los mensajes de los sujetos, sus ideas, intenciones y deseos" (Veron 1983, citado en Pérez, 1995:6).*

Las nuevas generaciones nacen y crecen dentro de este nuevo contexto de desarrollo tecnológico, por lo tanto están expuestas a vivir y relacionarse de forma inmediata con la televisión y los medios de comunicación electrónicos, videojuegos, computadores, celulares, entre otros. En este marco, la televisión juega un papel decisivo en el desarrollo y comportamiento del individuo, debido a la gran cantidad de tiempo que éste dedica a su consumo, generando asi una comunicación precaria con los sujetos que lo rodean. La televisión en un hogar chileno permanece, en promedio, siete horas diarias encendida,

principalmente,en el horario en que todos se encuentran en la casa, sumergiendo al ser humano en una esfera compleja de imágenes y sonidos que se han vuelto un instrumento de formación de conciencia, de transmisión de ideologías y valores. Inseparablemente todos los medios de comunicación están ejerciendo efectos sociales y psicológicos sobre los individuos, originando determinadas relaciones sociales y formas de conductas.

> *"La televisión condiciona la organización del espacio, del tiempo, de las relaciones intersubjetivas, la naturaleza de los contenidos de la vida psíquica así como de los instrumentos y códigos de percepción, expresión e intercambio de los individuos y de la colectividad" (Pérez, 1995:7).*

Otra causante de los medios de comunicación que influyen en el conocimiento y las actitudes de las personas, es el uso de estereotipos que generan y difunden un discurso audiovisual, de índole sensorial, intuitivo y emocional. La televisión convierte los hábitos de los telespectadores, al ir creando la necesidad de una hiperestimulación sensorial, pues los mensajes televisivos se caracterizan por su multiplicidad de contenidos.

> *"El telespectador adicto pierde la paciencia necesaria para comprender de forma parsimoniosa el fluir lento y reposado del pensamiento, de la reflexión, de la contemplación artística, o*

incluso de la interacción sentimental cuando está acompañada no de meras apariencias emotivas sino de análisis y reflexión racional. La audiencia necesita movimiento, marcha, espectáculo, cambio y fascinación a costa si es preciso de sentimientos más profundos, como lo prueban no sólo las características de los programas de mayor éxito, sino el mismo fenómeno del zapping" (Ferres 1994, citado en Pérez, 1995:10).

La televisión como medio de comunicación, induce a la pasividad y el aislamiento en los televidentes, ya que genera experiencias indirectas con el otro. Para lograr la formación del pensamiento y modos de sentir y actuar, se requiere de una interacción cara a cara con otro, para volvernos seres autónomos. Por ello, aunque lo transmitido por las pantallas enriquezca la diversidad de nuestras imágenes mentales, la reflexión requiere de debates abiertos y directos para ir generando comunicación e ir ampliando la cultura.

2.2 EL MIEDO A LA LECTURA

La lectura es la clave de una serie de desplazamientos en diferentes terrenos, incidiendo en las representaciones, la identidad, las formas de pertenencia, y por tanto, fundamental para una ciudadanía activa. *No es de sorprender que suscite miedos, resistencias, inclusive en la actualidad, cuando todo el mundo clama con voz unánime: "Hay que leer" (Petit, 1999: 188)*.

Los seres humanos tienen una relación ambivalente con la lectura, la innovación, la movilidad, la libertad y, por sobre todo, con el pensamiento, pues por un lado pueden ser motivo de deseo y, a su vez, suscitar temores. La lectura puede estar presente en las familias, en sus barrios, entre sus amigos y sus profesores; se encuentra presente en el poder, detrás de los discursos políticos y las clases sociales.

El miedo al libro, no es algo que atañe solo a los jóvenes; se haya también en su entorno más cercano, sobre todo, cuando se nace en un medio en que la relación con el libro es poco familiar, opuesto a la concepción de que el acceso y consumo de libros debería ser algo natural, desde el momento en que el sujeto adquiere las capacidades necesarias para su aproximación a la lectura.

> *"Sin embargo la práctica de la lectura puede resultar imposible, o arriesgada, particularmente cuando presupone*

entrar en conflicto con las costumbres, con los valores del grupo, del lugar en el que se vive. La lectura no es una actividad aislada: encuentra o deja de encontrar su lugar en un conjunto de actividades dotadas de sentido" (Petit, 1999: 189).

Los jóvenes se enfrentan con obstáculos y tabúes que se refuerzan unos a otros. En sus familias la ausencia de libros, la imposición de lo útil; la desconfianza respecto a que es una práctica de personas burócratas, manipulada por altas clases sociales, genera el temor ante el libro, siendo un agente de alteración, que pueda llevar al adolescente a otras partes, alejarlo de los suyos, emanciparlo del grupo.

"Ellos ven solamente ese rincón, y su rinconcito aquí. No ven el resto [...] Cuando se les habla de algo nuevo que no conocen, encuentran siempre una respuesta negativa. De hecho, es miedo lo que sienten: cómo no conocen, le ponen a uno una barrera" (Petit, 1999: 197).

Cuando se ha nacido en un medio pobre, aun cuando se haya recibido alfabetización, los obstáculos pueden ser múltiples: pocos libros en el hogar, la concepción de que la lectura no es para ellos, dando preferencia a las actividades de grupo sobre los placeres de la elite. Las dudas respecto a la utilidad de esta actividad, la dificultad de

acceso al lenguaje narrativo, pueden unirse para desvalorizar la lectura. A lo anterior se agrega que, sí se trata de un adolescente, los amigos ponen un estigma sobre el que practica está actividad calificándola de fome y aburrida.

La relación de los adolescentes con la lectura es consecuencia directa del consumo de ésta al interior de familias. "*Varias investigaciones han hablado de la importancia de la familiaridad temprana con los libros, de su presencia física en el hogar, de su manipulación, para que un niño se convierta más tarde en un lector" (Petit, 1999: 211).*

La importancia de ver adultos relacionados con los libros, y en particular, establecer la lectura como parte de la convivencia familiar, inciden sustancialmente en que los niños se conviertan en lectores asiduos a diferencia de aquellos que se mantienen alejados de esta práctica. Las lecturas en voz alta, las inflexiones de voz y el interés profundo que demuestran los adultos por los libros, generan una instancia propicia para captar la atención del niño y motivarlo a la lectura.

> *"Mí acercamiento a los libros fue solitario, nunca me leyeron nada, nunca me iniciaron. Me habían atemorizado con cuentos, arrullado con canciones, consolado con cantos secretos; pero en esos tiempos los libros no eran cosa de*

niños. Así pues, me encontré sólo con esos libros dormidos, inútiles, pero que recibían los cuidados de Man Ninotte [se trata de su madre]. Eso fue lo que llamó mi atención: Man Ninotte se interesaba en ellos a pesar de que no tenían utilidad alguna. Yo observaba cómo utilizaba los alambres, los clavos, las rajas, las botellas o los garrafones recuperados, pero nunca la vi hacer uso de esos libros que tanto cuidaba. Eso era lo que intentaba comprender al manipularlos sin cesar. Me maravillaba de su complejidad perfecta cuyas razones profundas desconocía. Les atribuía virtudes latentes, sospechaba que eran poderosas" (Ecrire 1997, citado en Petit, 1999: 212).

En sectores vulnerables, convertirse en lector es consecuencia directa del énfasis familiar, ya que si bien hay padres que desconfían del libro, hay otros que le dan gran importancia a la dignidad y adquisición de conocimiento que permite la lectura. Para ellos, la educación es un bien en sí mismo, y los logros de sus hijos son una revancha social, puesto que si bien no pueden apoyar concretamente a sus hijos en sus tareas o lecturas, manifiestan regularmente con palabras, con gestos, su deseo de que se apropien de ellas, de esa cultura de la que ellos carecieron.

2.3 LA CRISIS DE LECTURA

La crisis de lectura no se presenta de modo absoluto, estando vinculada a una serie de componentes especiales de nuestra época: el turbulento desarrollo de los medios de comunicación de masas, el carácter convencional y obsoleto de los métodos educativos practicados en la escuela y también, continuamente, en el medio familiar.

La adolescencia es un proceso de transformación acelerada que culmina en una reestructuración completa del mundo de los jóvenes; madurez que hace al niño apto para la procreación y que permite descubrir el placer; madurez afectiva para asumir plenamente su sexo y entregarse a nuevos proyectos, estableciendo mecanismos afectivos e intelectuales que permitirán el descubrimiento del mundo de los valores.

> *"De todas maneras, ésta transformación podría realizarse sin drama, lo que, por otra parte, se producía y se produce aun normalmente en los medios en que el adolescente trabaja y accede con mayor rapidez a la independencia material. Ahora bien, podemos constatar que está transformación va cada vez más acompañada de una <<crisis>> incluso en los grupos sociales en que tradicionalmente está época de transición transcurría sin conflictos espectaculares" (Soriano, 1999: 52).*

Es indudable la importancia y extensión que adoptan la protesta y rebelión de los adolescentes; asumiendo que la crisis de la lectura es inherente a la crisis general de los jóvenes en ese periodo, extremada por contradicciones y críticas.

El avance científico y el aumento de los conocimientos han provocado la extensión de los estudios y, por lo tanto, la sujeción de los jóvenes al medio familiar. La prolongación de la escolaridad obligatoria ha generalizado está dependencia que, hasta épocas recientes, se limitaba a sectores más acomodados. Es el momento en que la sexualidad, negada y maltratada por los tabúes de culpabilidad, reafirman su existencia; y este esfuerzo de autonomía es más enérgico porque nuestra sociedad, fundada sobre el beneficio, ha descubierto que la sexualidad es una motivación particularmente funcional y rentable.

> *"Nuestra publicidad, en consecuencia, exalta la sexualidad y la utiliza sistemáticamente; pero al mismo tiempo se las prohibimos a los adolescentes que dependen de nosotros alegando cosa que, por otra parte, no es falsa que las prácticas sexuales, en una sociedad organizada cómo la nuestra, tienen una incidencia económica y social cuya responsabilidad nos corresponde finalmente a nosotros, los padres. Cómo era de esperar, los adolescentes son*

particularmente sensibles a está hipocresía" (Soriano, 1999: 53).

La adolescencia es la edad en que el niño empieza a socializar y a sublimar sus pulsiones, descubriendo el mundo exterior, buscando el lugar de aplicación de su esfuerzo en la sociedad, para comprender mejor ese medio y a descubrir sus posibilidades.

En lugar de esto, la enseñanza insiste tercamente en presentarles la lectura, la literatura, cómo acciones intemporales; estudiándose desde una visión estrictamente estética, teniendo como objetivo final la enseñanza de aspectos técnicos y no el fomento y gusto por ella.

> *"Al mismo tiempo, los libros estudiados son cuidadosamente desprovistos de sus tensiones políticas, siendo así la política -en el más preciso sentido que a esta palabra pueda darse sigue siendo la mayor preocupación de nuestros adolescentes, que tienen una inquietud perfectamente justificada por su futuro y su inserción en la época y que, en consecuencia, no pueden en modo alguno desinteresarse de las relaciones de fuerzas que rigen nuestra sociedad ni de sus posibilidades de transformación" (Soriano, 1999: 55).*

2.4 EL RECHAZO DE LA LECTURA

Algunos adolescentes al no dominar los mecanismos de la lectura, se han agotado de libro en libro durante sus años de escolaridad, renunciando al esfuerzo que esta significa para ellos. Otros, por el contrario, dominan las técnicas de la lectura pero las emplean únicamente para adquirir conocimientos técnicos. "*Son víctimas de la oposición ficticia creada entre la lectura de información y lectura de diversión e identificación" (Petit, 1999: 219).*

Esta controversia entre las necesidades de la adolescencia y los tipos de libros que con frecuencia se les ofrecen, desencadenan una grave crisis, pues es una masa indiferenciada que no sólo confunde las distinciones de edad, sino también de sexo.

El repertorio literario, creado hace menos de treinta años para adolescentes es abordado cada vez por lectores más jóvenes, principalmente por el grupo de edad de once a doce años. "*Los adolescentes, sin abandonar por ello la literatura juvenil, sienten una especie de fastidio en complacerse con ella. En cuanto pueden abordan los libros para adultos o, con mayor frecuencia, no leen" (Petit, 1999: 218).*

Según lo anterior, el niño está obsesionado por alejarse lo antes posible de su infancia; y los jóvenes que acaban de culminarla,

rechazan con frecuencia las lecturas correspondientes a su edad para refugiarse en lecturas de entretención: novelas policíacas de serie, historietas o fotonovelas.

> *"Esa rápida desalfabetización prueba que los adolescentes no han sido alfabetizados correctamente, que no han llegado a dominar completamente los mecanismos de la lectura, que no han logrado alcanzar el nivel de la lectura rápida, silenciosa, interesada y crítica que Gaston Mialaret considera con razón es la verdadera lectura. Sí así es, ¿qué podemos pretender de nuestros jóvenes no lectores? Ignoran que la satisfacción de sus necesidades culturales puede producir placer porque no hemos sabido enseñárselo" (Petit, 1999:218).*

De acuerdo a estas condiciones, las necesidades culturales se satisfacen con un esfuerzo menor y una gratificación más inmediata e importante a través de otro medio (cine, televisión, historieta o cine-novela), esos lectores renuncian a insistir en su esfuerzo y se transforman rápidamente en lectores pobres o incluso en no lectores.

III. MARCO METODOLÓGICO

1. Enfoque y tipo de investigación.

Para llevar a cabo nuestra investigación hemos utilizado la metodología cualitativa, basada en la descripción de las cualidades de un fenómeno. Definida por Lincoln y Denzin de la siguiente manera:

> *"La investigación cualitativa es un campo interdisciplinar, transdiciplinar y en muchas ocasiones contradisciplinar. Atraviesa las humanidades, las ciencias sociales y las físicas. La investigación cualitativa es muchas cosas al mismo tiempo. Es multiparadigmática en su enfoque. Los que la practican son sensibles al valor del enfoque multimetódico. Están sometidos a la perspectiva naturalista y a la comprensión interpretativa de la experiencia humana"* (1994: 576).

A su vez, en un sentido amplio, Taylor y Bogdan la consideran como *"aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable"* (1986: 20). De acuerdo a dichas definiciones, el objetivo de esta investigación es conocer y comprender los obstáculos que los propios estudiantes –a partir de sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal y como las expresan-, señalan que les impiden la lectura

de distintos tipos de textos. Por lo tanto, se espera comprender el fenómeno de estudio explorando la visión de los actores que son parte de este proceso, visualizándolos desde su propio contexto de vida.

Junto a lo anterior, la investigación será de tipo exploratoria-descriptiva, pues aborda un tema poco estudiado por los especialistas (Hernández, Fernández y Baptista, 1998). Del mismo modo, sirve para aumentar el grado de familiaridad con los obstáculos que impiden la lectura en estudiantes de séptimo y octavo año básico, relativamente desconocidos en referencias teóricas. En cuanto a su lógica descriptiva, se *"busca especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que esté sometido al análisis"* (Danhke, G., en Hernández, Fernández y Baptista.1991: 60). Esto, nos da la posibilidad de llevar a cabo una investigación completa sobre un contexto particular de la vida real, investigar problemas del comportamiento humano que se consideren cruciales, establecer prioridades para investigaciones posteriores y sugerir afirmaciones respecto al tema de investigación.

2. Muestra de estudio.

La población estudiada en esta investigación, está compuesta por un dos cursos de educación básica, un 7° año de una escuela municipal de la comuna de Cerro Navia, que cuenta con una matrícula de 27 alumnos, de los cuales 10 son hombres y 17 mujeres. Es un

escuela de área urbana, con un nivel socioeconómico bajo. El segundo curso es un 8° año de una escuela municipal ubicada en la comuna de Ñuñoa. Está compuesto por 42 alumnos, 24 hombres y 18 mujeres, con un nivel socioeconómico medio.

Nuestra muestra está compuesta por un total de 18 estudiantes de los cuales se eligieron dos sub-muestras, una de cada curso, compuesta por dos grupos de estudiantes de seis alumnos para el Grupo de Discusión y otra sub-muestra para las entrevistas, escogiendo a tres alumnos de cada curso.

El Grupo de Discusión, está compuesto por seis estudiantes de séptimo básico en un primer grupo y seis estudiantes de octavo en un segundo encuentro, con características homogéneas respecto a edad, formación escolar y grupo socioeconómico. Además de esto, para cada grupo se seleccionaron un niño y niña con buen rendimiento académico, rendimiento regular y deficiente en el área de lenguaje y comunicación, a fin de determinar si el género también es un factor que incide en el gusto o desinterés por la lectura.

Para la entrevista se implementaron los mismos criterios del Grupo de Discusión, en donde la única condición en la selección de los participantes es que estos no hayan participado en el primer encuentro, a fin de evitar la intervención de las opiniones de sus compañeros en sus propias respuestas.

Nuestro Grupo de Discusión tendrá como tema a tratar ¿Por qué no leen?, para ello se les dará una breve introducción al grupo de estudiantes, para que ellos puedan comprender a mayor cabalidad el objetivo del encuentro y cuál es su finalidad, por lo cual se les dirán unas breves palabras como las siguientes: “Estudiantes los he elegido a ustedes porque estamos realizando una investigación para nuestra tesis, por lo que necesitas y nos es de mucha ayuda contar y conocer cuál es su opinión respecto al tema de la lectura, más específicamente ¿Por qué no quieren leer?, la idea es que todos puedan hablar y dar su opinión libremente, esto no conlleva una calificación para ustedes y pueden hablar con confianza.”

3. Procedimientos e Instrumentos.

3.1. Grupo de Discusión

En la investigación empírica, se utilizará la metodología de investigación de Grupo Focales, consistentes en la organización de grupos de discusión respecto a una determinada temática, para la contribución de un conocimiento social. Según Korman, el Grupo Focal puede ser definido *como "una reunión de un grupo de individuos seleccionados por los investigadores para discutir y elaborar, desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de*

investigación" (1986: 43). Por lo tanto y a modo general, los grupos focales tienen como eje la participación dirigida y consciente de los participantes, requieren de procesos de interacción, discusión y elaboración de acuerdos sobre temáticas propuestas por el investigador.

Con este propósito, se buscará indagar en los estudiantes sus conocimientos, prácticas y actitudes frente al gusto por la lectura de distintos tipos de textos. Estos se llevarán a cabo de forma flexible, a fin de facilitar el flujo de la discusión y la espontaneidad de las respuestas de los participantes

El lugar seleccionado para llevar a cabo el grupo focal será una sala de clases, a modo de crear un ambiente cómodo y relajado en el que los estudiantes puedan hacer sus comentarios libremente, opinando espontánea e informalmente para motivar su participación sin prejuicios en sus respuestas

Se requiere de un tiempo para establecer armonía con los participantes y explorar profundamente sus percepciones, sentimientos, ideas y puntos de vista acerca del tema de análisis, por lo que una tentativa de la duración de la discusión será de un mínimo de media hora, y la extensión de ésta dependerá de la diversidad de respuestas de los estudiantes, esto, sin superar la hora y media en cada encuentro.

3.2. Entrevista

Para profundizar la investigación y, con el propósito delimitar los obstáculos que impiden la lectura de distintos tipos de texto se aplicará una entrevista, ésta según Taylor y Bogdan, corresponde a

> *"Reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto a sus vidas, experiencias o situaciones"* (1987: 4).

Es por consiguiente una técnica de investigación que se estructura en una metodología concreta, a fin de obtener precisión en la información recabada y veracidad en el acto social de la conversación, que permite su posterior validación.

Para ello se elaborará una lista de preguntas que contenga los aspectos abordados anteriormente en el Grupo Focal, que serán aplicados a los estudiantes en formato de entrevista, en función de los objetivos de la investigación, así como también de las características del entrevistado y de su relación con la lectura.

A partir de los objetivos que desean cubrirse con la entrevista, se listarán los temas generales para, a continuación, delimitarlos en aspectos específicos sobre los que formular preguntas. Una vez

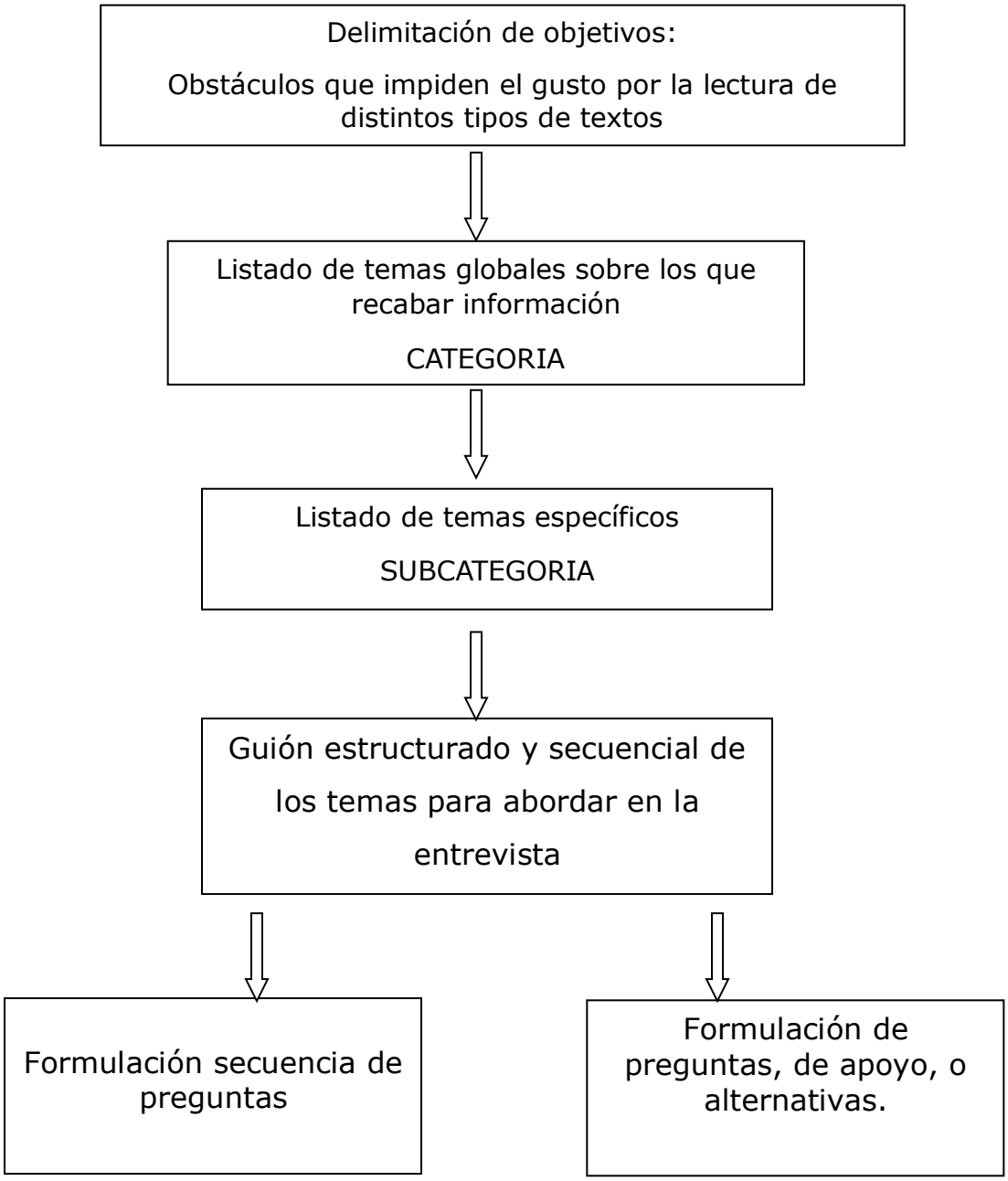
explicitados, se ordenarán y estructurarán de forma lógico-secuencial, de manera que una idea lleve a la otra y se establezcan preguntas concretas, claras y comprensibles para facilitar las respuestas de los entrevistados, sin condicionar o sesgar la información que se quiere obtener.

La muestra para esta etapa de la investigación, se hará con estudiantes que no hayan participado en el encuentro del Grupo focal, esto, con el fin de evitar que la discusión grupal interfiera en sus concepciones y creencias respeto al gusto por la lectura, motivadas por las ideas de sus compañeros. La selección será con los mismos criterios de rendimiento bueno, regular y deficiente, esta vez con tres estudiantes por curso, debido a la extensión de la conversación, profundidad de las respuestas y posterior análisis.

En lo que respecta al espacio físico, se llevarán a cabo al interior de una sala de clases, a modo de no alterar ni distraer al entrevistador y entrevistado, evitando por consiguiente distorsionar su discurso en relación al tema de estudio.

A continuación se presenta el esquema teórico para el diseño de la pauta de entrevista.

ESQUEMA TEÓRICO



4. - Plan de Análisis

El siguiente apartado, describe los pasos abordados para el análisis de la información aportada por los instrumentos y técnicas empleadas en los grupos de discusión y entrevistas. Los criterios identificados se han apoyado en la información obtenida de dos fuentes: los aportes teóricos sobre los obstáculos frente a la lectura y las percepciones de los estudiantes de 7° y 8° año básico.

Los datos correspondientes a las categorías se elaboraron a partir de la información facilitada por los propios estudiantes. Estos fueron codificados y agrupados en modalidades para ser sometidos a un análisis de correspondencias, de acuerdo a temáticas relacionadas entre sí, tomando por lo tanto, en consideración criterios de proximidad, los que se agruparon en categorías y subcategorías de estudio.

> *"La potencia descriptiva del análisis de correspondencias reside precisamente en la formalización geométrica de la información a través del posicionamiento de individuos y variables en un espacio multidimensional, a partir del cual se proyectan sobre los ejes de mayor inercia para posibilitar su visualización"* (CORNEJO, 1987: 216).

La práctica se sustenta en el análisis de niveles descriptivos, donde el material producido se estructura en torno a una serie de temas

considerados relevantes. La exposición ordenada de lo expresado acerca de estos temas, se apoya en la presentación de enunciados en los que las ideas de investigación quedaron capturadas por los participantes.

La reducción de datos se realizó en un proceso de segmentación y categorización, que realizados simultáneamente permiten dividir los discursos en unidades de contenidos consideradas importantes para los estudiantes.

> *"Es una práctica frecuente presentar citas directas del discurso para ilustrar los resultados. La inclusión de fragmentos del discurso añadiría vida y color al informe" (GRUNIG, 1990: 85).*

Las operaciones de categorización y codificación consisten en identificar fragmentos de textos con temas o tópicos que los describen o interpretan, asignando de esta manera a cada fragmento un código propio según la categoría constituida.

> *"La obtención de conclusiones está presente a lo largo de todo el proceso analítico. La codificación es en sí misma una interpretación de los datos, a partir de la cual se llega a establecer un sistema de categorías, el cual representa un resultado de análisis. Llegar a establecer un sistema de*

categorías ajustado a los datos analizados constituye, por tanto, una vía para obtener conclusiones" (STRAUSS Y CORBIN, 2002: 160).

El proceso de codificación puesto en práctica fue de tipo abierto e inductivo, pues no es un sistema de categorías preestablecido, sino que surge como consecuencia del propio proceso de codificación.

4.1 Categorías y subcategorías Grupo de Discusión y Entrevistas:

A. Saberes sobre la lectura.

Comprende un proceso de cognición complejo en virtud del conocimiento y experiencia de los estudiantes sobre la lectura en las distintas áreas en donde se desenvuelve; Enfocado en la capacidad de razonamiento y autorreflexión sobre sus propios saberes y cómo estos influyen en sus prácticas literarias.

a. Lectura Escolar	Los estudiantes, visualizan la lectura escolar como un medio eficaz para obtener una calificación, de forma homogénea y mecánica.
b. Lectura Familiar	En los hogares, la lectura es significada como pasatiempo, destinada a los tiempos de ocio de sus integrantes.
c. Lectura Personal	La lectura requiere de la identificación de los estudiantes con su trama y estilo literario, puesto que su objetivo es la entretención.

B. Disposición frente a la lectura.

Capacidad con que el sujeto se enfrenta a la lectura, de acuerdo a sus percepciones y creencias sobre ella. Esta representación cognoscitiva, supone una posición a favor o en contra de la lectura como deber social.

a. Disposición personal.	Implica que los estudiantes acudan voluntariamente a los materiales de lectura, de acuerdo a sus intereses y gustos personales.
b. Interés y gusto por la lectura	Hace alusión a la lectura de acuerdo a los intereses y gustos personales de cada estudiante, creando y aumentando el impulso lector a medida en que este se sienta motivado y atraído por los diferentes tipos de textos.
c. Identificación con el texto	Los estudiantes tienen la necesidad de encontrar un sentido propio a la lectura, relacionado con sus creencias, conductas y habilidades.

C. Valoración de las lecturas.

Importancia atribuida a la evaluación de las lecturas, de acuerdo a las concepciones, representaciones y experiencias de los estudiantes, validadas según su significación personal y social.

a. Formas de evaluar la lectura.	Determinan el nivel de logro de comprensión de lectura de los estudiantes; por medio de sus instrumentos, homogenizan los contenidos y la aplicación de estos por parte de los estudiantes.
b. Resistencia a los instrumentos de evaluación de lectura.	Los estudiantes se niegan a responder y aplicar sus conocimientos de lectura en los actuales instrumentos empleados en la escuela, por ser considerados homogenizantes y faltos de dinámica.

IV RESULTADO Y ANALISIS

En el presente capítulo se enmarcan los resultados de la investigación, derivados de los grupos de discusión y entrevistas, constatando la presencia de discursos compartidos en ambos instrumentos.

El corpus de datos expresados en las transcripciones textuales de los discursos construidos en cada instrumento, refleja el modo en que los estudiantes conocen, relacionan y valoran la práctica de la lectura, dejando en claro su predisposición y actuar ante ella. De acuerdo con esto, los datos producidos en los diferentes encuentros, han permitido establecer relaciones de correspondencia e identidad, permitiendo de esta manera interpretar los enunciados.

Para efectos analíticos de esta investigación, se han integrado los resultados obtenidos de los casos, en función, de las categorías y subcategorías de estudios detectadas y que incidirían directamente en los obstáculos que impiden la lectura de distintos tipos de textos, los que se enuncian a continuación.

1. Análisis Grupos de Discusión y Entrevistas.

Los resultados aquí presentados permiten dar respuesta al tema tratado en el grupo de discusión ¿Por qué no quieren leer? ¿Por qué no les gusta leer? Así como también, a las entrevistas desprendidas de las categorías y subcategorías de estudio.

Categoría A: Saberes sobre la lectura.

En esta categoría se muestra cuáles son los saberes previos que los estudiantes poseen sobre lectura escolar, familiar y personal.

a. Lectura Escolar.

Según los estudiantes, la función de la escuela es proveer a los mismos de literatura que les permita aprender y familiarizarse con la lectura desde muy pequeños, con lecturas variadas y orientadas a ampliar sus conocimientos del mundo. Queda en evidencia con la opinión de la estudiante, quién realiza una comparación de su profesora de lenguaje con la entrevistadora, la falta de actualización de los docentes frente a las nuevas demandas literarias.

"Si tía, mire no es por ser pesa con la tía pero ella hace rato ya que tuvo nuestra edad, no como usted que es más joven y hace poco que paso por lo que nosotros estamos viviendo, entonces la tía se quedó en el pasado y nos hace leer cosas más fomes y antiguas" (F2F3: FOCUS 2 VOZ FEMENINA 3).

b. Lectura Familiar

La Familia cumple una función indispensable en las prácticas lectoras de sus hijos, pues es la primera aproximación del sujeto con las letras, donde lo esencial es despertar la lectura de los más pequeños, proporcionando las bases de interacción y familiarización con el texto. Según lo anterior, esta situación no se ve reflejada en la realidad de los estudiantes, pues en su mayoría señalan que no es una práctica habitual dentro de su núcleo, sino que se limita escasamente a los tiempos de ocio de sus integrantes, o bien, se ajustan dentro del marco de la obligatoriedad del sistema escolar.

"No, mi hermano chico lee los libros del colegio también, pero mi mamá y mi papá no leen nunca, algunas veces compran el

diario, pero casi siempre ven televisión o escuchan la radio" (ENTREVISTA 3, PREG. 2).

En este aspecto los estudiantes señalan la precaria cultura lectora presente en el núcleo familiar, donde se desprende que muchos de los integrantes del grupo familiar no lee, y si lo hacen leen diarios o revistas, pero no novelas, cuentos o poesía, lo que va generando una cultura familiar con un bajo nivel lector, siguiendo los estudiantes dicho modelo.

"Mis papás cuando llegan del trabajo revisan el diario, ven televisión y navegan en internet, pero en general no leen mucho libros y cosas así" (ENTREVISTA 4, PREG. 2).

c. Lectura Personal.

Se orientan al consumo de lectura de los estudiantes en su tiempo libre, ya sea de revistas, diarios, novelas, cuentos, entre otros. En su mayoría, los estudiantes consumen lecturas de poca complejidad y de liviana digestión, actividad que demande poco tiempo y esfuerzo. Esto queda en evidencia en la continuidad con la consumen lectura por

cuenta propia y el tipo de lectura, pues se enfoca al tiempo de ocio, siendo por ende, utilizado como medio de distracción.

> *"Eeeh, si leo el diario y algunas veces los libros que nos dan en el colegio"* (ENTREVISTA 1, PREG. 1).

> *"Sí, lee los libros del colegio algunas revistas o el diario cuando estoy aburrida"* (ENTREVISTA 2, PREG. 1).

Categoría B: Disposición frente a la lectura.

Capacidad con que el sujeto se enfrenta a la lectura, de acuerdo a sus percepciones y creencias sobre ella. Esta representación cognoscitiva, supone una posición a favor o en contra de la lectura como deber social.

a. Disposición a la lectura

Implica que los estudiantes acudan voluntariamente a los materiales de lectura, de acuerdo a sus intereses y gustos personales.

Se ha considerado que si bien los estudiantes manifiestan un interés por la lectura de diversos tipos de textos, hay un fuerte rechazo hacia la lectura de libros entregados por los respectivos establecimientos educacionales, pues no se ajustan a las necesidades e intereses propios de la edad y etapa de los estudiantes. El estudiante común, está sometido al modelamiento de acuerdo a los contenidos exigidos y homogéneos de la institución escolar; forma eficaz de conservar la distancia afectiva e intelectual con la lectura, conllevando esto, a una falta de disposición lectora.

> *"Si a mí no me gusta leer los libros que nos dan acá en el colegio, no me gustan"* (FOCUS 1 VARON 2)

> *"Sí, lee los libros del colegio algunas revistas o el diario cuando estoy aburrida"* (ENTREVISTA 2 PREG 1)

b. Interés y gusto por la lectura

Es la manera en como los estudiantes se enfrentan a leer un texto, tomando en cuenta las características personales de cada uno sus gustos e intereses. Esta situación óptima de lectura no es evidenciada en los testimonios de los estudiantes, señalando que la

escuela dispone textos específicos para leer, y que en su mayoría no están acordes a la diversidad de gustos que existen dentro del grupo de estudiantes; visión homogenizada que propicia su rechazo hacia la lectura escolar, puesto que los niños y niñas no se sienten atraídos por ellos, siendo considerados fuera del contexto o la etapa en que se encuentran.

> *"Es que tía lo que pasa, es que no son de nuestro interés, la profe nos hace leer libros súper fomes, que nos cuentan sobre cosas que pasaron hace tiempo y no de ahora"* (F2F2: FOCUS 2 VOZ FEMENINA 2).

> *"Me gustan solo algunos, los que van más con mis gustos por ejemplo de terror, de aventuras los que hablan de brujas esas cosas me gustan, pero igual la profe nos da unos súper fome y no los leo"* (ENTREVISTA 2, PREG 4)

Según lo antes mencionado, los estudiantes demandan textos que se enfoquen en sus intereses y realidades sociales en las que se desenvuelven, dejando de lado los actuales textos tratados en clases y en las posteriores evaluaciones. Desde este aspecto se puede desprender que la evolución de las tramas y la velocidad con la que se desatan los acontecimientos, no

responden al ritmo en que viven y se relacionan los estudiantes, más bien, apuntan a generaciones anteriores.

> *"Si los libros son como de mentiras, sentimos como que las cosas que leemos pasaron hace tiempo y nosotros queremos libros más modernos"* (VARON 3, FOCUS 2)

c. Identificación con el texto

Los estudiantes tienen la necesidad de encontrar un sentido propio a la lectura, relacionado con sus creencias, conductas y habilidades. En este marco los estudiantes manifiestan que las lecturas escolares, que son principalmente el tipo de lectura que ellos realizan, debiesen estar más acordes a su edad, o etapa en la que los adolescentes se encuentran, siendo más significativas para ellos.

> *"Cosas que sean actuales y que tengan que ver con nosotros para que nos sintamos identificados"* (F1F2: FOCUS 1 VOZ FEMENINA 2).

Los jóvenes quieren sentirse identificados y representados con un texto, donde sus problemas amorosos, relaciones de amistad, cambios corporales e iniciación sexual queden representadas en las historias. Tramas motivadoras, con problemáticas como las que ellos tienen, los motivará a seguir leyendo,

> *"Que nos hablen de temas que nos interesen a nosotros a nuestra edad, que nos cuenten de nuestras vivencias"* (FOCUS 2 VOZ FEMENINA 1)

Categoría C: Valoración de las Lecturas.

Importancia atribuida a la evaluación de las lecturas, de acuerdo a las concepciones, representaciones y experiencias de los estudiantes, validadas según su significación personal y social.

a. Formas de evaluar la lectura.

En los establecimientos educacionales, las lecturas son evaluadas en su mayoría con instrumentos escritos en forma de ítems, en los que se consideran los mismos criterios de evaluación para todos.

Los estudiantes manifiestan que los actuales métodos de evaluación tradicional son poco creativos y productivos para ellos mismos, ya que no consideran que están midiendo sus habilidades y aprendizajes personales, sino que más bien, responden a exigencias curriculares del establecimiento.

> *"Algunas veces sí, porque la profe pregunta lo básico y necesario del libro, entonces así uno puede responder mejor, y también si no lo sé puedo copiarle a mi compañero, es más fácil escrita"* (ENTREVISTA 1, PREG 9).

Ante esta situación, queda en evidencia que estas formas de evaluación de lecturas, no tienen la importancia y solidez necesarias para los estudiantes, pues ellos mismos señalan que las evaluaciones pueden ser burladas sin la necesidad de leer los textos, pues responden al mismo sistema de evaluación al que ya están acostumbrados.

> *"Es muy fome, a veces hay que escribir mucho y la profe hace siempre lo mismo, yo ni estudio para las pruebas, y a veces no leo ni los libros y me va bien igual, porque uno ya sabe qué responder"* (ENTREVISTA 3, PREG 9).

b. Resistencia a los instrumentos de evaluación de lectura

Los alumnos han manifestado que los instrumentos de evaluación utilizados actualmente en las escuelas, no cumplen sus expectativas, ya que los miden a todos por igual. Manifiestan que deberían haber nuevas formas de evaluar, que sean más entretenidas y que les sirvan para aprender y no solo para obtener una buena calificación.

> *"No sé, a mí me gustaría hacer obras de teatro, a mí me gusta actuar y no se podríamos hacer cosas así, pero otras cosas porque me cargan las pruebas"* (F2F2: FOCUS 2 VOZ FEMENINA 2).

Los estudiantes se oponen a que los instrumentos de evaluación se soporten en su totalidad en el medio escrito, pues manifiestan la necesidad de contar con otras herramientas de evaluación y así demostrar sus conocimientos.

"Que nos hicieran así como pruebas orales, porque uno en el minuto va teniendo más ideas y opinando mejor de las cosas" (F1F2: FOCUS 1 VOZ FEMENINA 2).

No todos comprenden ni rescatan los mismos acontecimientos de una lectura, pues ésta se relaciona directamente con las vivencias y experiencias de cada estudiante. Éstas interfieren en su concentración y disposición frente a la lectura, pues están pendientes de responder a las expectativas de la evaluación, más que de la propia respuesta y argumentación.

"O hacer historietas con lo que uno entiende de los libros, o contar lo que uno entiende, porque igual nos aburre estar estudiando y sacarnos mala nota porque no respondimos lo que la profe quería, y a veces uno igual entiende el libro pero la profe preguntas otras cosas na que ver" (F2M1: FOCUS 2 VOZ MASCULINA 1).

CONCLUSIONES

1. Concluyendo este proceso investigativo, donde hemos develado en profundidad las percepciones de los estudiantes en torno a la práctica y el gusto por la lectura, podemos afirmar que los estudiantes en general consideran deficientes las prácticas lectoras que se desarrollan al interior de los establecimientos educacionales, y que por consiguiente, desmotivan la práctica lectora que ellos realizan fuera de las escuelas.

2. La mayoría de los estudiantes entrevistados, dan cuenta de que se sienten desmotivados a leer los diferentes textos presentados por la escuela, por estar descontextualizados con la realidad de la que ellos son parte y no tener temas afines que puedan captar su interés. Los estudiantes valoran los tipos de lecturas que se relacionan con sus intereses como adolescentes, con historias significativas para ellos, que apunten a la etapa de desarrollo en la cual se encuentran, abordando sus problemáticas y cambios importantes.

3. Si bien los inicios de las prácticas lectoras se desarrollan durante la primera socialización en la familia, muchas de ellas no están insertas dentro de la cultura lectora, más bien, se emplea como un medio de entretención, orientada al tiempo de ocio de sus integrantes. Lo anterior es reflejo de los discursos de los estudiantes, donde se destaca la falta

de cultura y frecuencia de lectura en los hogares, donde prima el uso de tecnología y vista frecuente de programas de televisión. Esta situación va generando un desinterés en los niños y niñas desde muy pequeños, quienes ponen en duda la contribución de la lectura en sus vidas, de acuerdo al ejemplo de sus padres.

4. Los estudiantes consideran que la lectura en la escuela es una actividad obligatoria, señalando que los distintos tipos de textos abordados sirven sólo para realizar una prueba y obtener una buena calificación, ya que estas no miden comprensión, más bien apuntan a la memorización de contenidos, y que con estrategias pueden burlar para obtener una buena calificación a pesar de no leer los textos.

5. Los estudiantes aspiran a que las formas de evaluar las lecturas sean diversas y no los limiten a las pruebas escritas, ya que estas son consideradas por ellos como repetitivas y prácticas para evaluar de forma rápida y homogénea, con instrumentos de evaluación que funcionan de manera mecánica, pero que no apuntan a sus formas de aprendizajes y diversidad. Esto, insta a los estudiantes a perder el valor y sentido a la lectura en la escuela, pues se ve como un deber y motivo de calificación, pero no como un momento propicio para aprender, desmotivándolos y sesgando el gusto hacia ella.

6. Según lo anterior, los estudiantes señalan que deberían innovar las lecturas en las escuelas, realizar actividades que los motiven y los encanten a leer, actualizándose en los temas de interés de los niños y jóvenes, ya que las lecturas empleadas actualmente son las mismas que se utilizaban en décadas pasadas.

Recomendaciones.

A continuación, damos propuestas que permitan superar los obstáculos evidenciados en esta investigación.

7. El desafío está, en implementar estrategias de evaluación que respondan, a la integración e interpretación del conocimiento de forma concreta y dinámica, logrando que los estudiantes transfieran sus conocimientos en diversos contextos. Es necesario que se potencie el crecimiento de los estudiantes desde su individualidad y trabajo en conjunto, a modo de resaltar sus fortalezas, capacidades lingüísticas, experiencias culturales, educativas y nivel de escolaridad a favor del gusto y motivación por la lectura.

8. Trabajar con libros populares para adolescentes. Consultar literatura y textos relacionados con obras de ficción populares para jóvenes adultos, como por ejemplo, textos que hablen de zombis, amor, terror, suspenso, deportes, entre otras.

9. Preguntar qué tipo de cosas le gusta leer. Los niños y adolescentes prefieren leer textos de ficción, revistas, periódicos e incluso blogs o páginas web. Hay que respetar sus preferencias de lectura; Animarlos a seguir leyendo lo que les guste. Una vez leído el texto, es importante conversar sobre lo leído, y al mismo tiempo incentivarlos a investigar en internet sobre aspectos de la lectura. De esta forma se incentivará a los jóvenes a utilizar las herramientas de navegación con fines académicos.

10. Una primera instancia de acercamiento con la lectura, es que los estudiantes visualicen una película del libro a leer, esto les permitirá comprender mejor la trama a leer, ya que las imágenes ayudan a identificar mejor los personajes y la acción de la historia, así como también ayuda a que el transcurso de la lectura tenga y tome mayor interés. La gran mayoría de textos para adolescentes no incluyen muchas imágenes, esto ayudaría a ir imaginando y creando la historia.

11. Realizar con los estudiantes un mural que incluya literatura y artes puede ayudar a la comprensión óptima del texto, pues los estudiantes participaran dibujando y creando las escenas principales de la historia, utilizando su imaginación e incluyendo personajes y hechos principales de la trama. Una vez realizados los dibujos los jóvenes explicarán sus trabajos e irán confeccionando el diario mural de manera en que el desarrollo de la historia quede plasmado por medio de los dibujos.

12. Una buena forma de comprender una lectura es actuarla. La idea es que los estudiantes se organicen entre ellos para escoger las escenas y personajes de la historia, luego deberán crear un diálogo que incluya un inicio, desarrollo y final. Esta actividad puede ser de manera improvisada en un taller o puede durar más de un encuentro, en donde la representación puede incluir trajes y accesorios.

13. Organizar un grupo de lectura es una buena manera de fomentar el gusto por la misma. Contar con un grupo de lectura en la escuela puede ser de gran ayuda para los estudiantes, dejar que participen y que ellos se hagan cargo de este, siendo el profesor un mediador de las actividades, en donde los participantes deberán elegir los libros a leer, dirigen los debates sobre lo leído y organizan las actividades. Es importante que el docente programe un horario adecuado para la reunión del grupo, que puede ser durante las tardes, en donde todos dispongan de tiempo.

BIBLIOGRAFIA

ALLIENDE, F. y CONDEMARÍN, M. (2002) *"La lectura: Teoría, Evaluación y Desarrollo*"; Editorial Andrés Bello, Chile.

BERGER, L. LUCKMANN, T.(1998) "*La Construcción Social de la Realidad"*. Amorrortu Editores, Buenos Aires, decimoquinta impresión.

BLANCO, L. (1989). Los adolescentes y la lectura. Los Nuevos caminos de la expresión: propuestas de trabajo para el área de lengua y literatura, 163.

BLOS, P. (1967). El segundo proceso de individuación. En: La transición adolescente. Buenos Aires: Amorrortu.

BOFARULL, M. (2001) *"Comprensión Lectora. El uso de la lengua como procedimiento";* Barcelona: Laboratorio Educativo-Graó.

COLL, C. (1997) "*Aprendizaje Escolar y Construcción de Conocimientos",* 3era Reimpresión, Editorial Paidós, Barcelona, España.

CONDEMARIN, M. (2001) *"El Poder de Leer",* Educación Especial para el Programa de las 900 Escuelas, Santiago.

CORNEJO, J.M (1988) *"Técnicas de investigación social: el análisis de correspondencias (teoría y práctica)".* Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias.

ERIKSON, E. (1995). Sociedad y adolescencia. Siglo xxi.

FERRER, G. (2007). "Enseñanza de la lectura y la escritura: aportes para un marco teórico-metodológico". Universidad Peruana Cayetano Heredia. Primera Edición.

FIERRO, A. (1997). La identidad personal, en Eduardo Martí y Javier Onrubia (coords.), Psicología del desarrollo: el mundo del adolescentes, Barcelona ICE/Horsori (Cuadernos de formación del profesorado. Educación secundaria, 8).

GARCÍA, J. (1996) *"Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos"*; Editorial Siglo XXI, México.

GRUNIG, LA (1990) Uso de investigación con grupos focales en las relaciones públicas. Revisión de Relaciones Públicas, XVI.

CALVO, E. (1995) El destino, Barcelona, Paidós.

JOLIBERT, J., y Grupo de Docentes ECOUEN (1984). "*Formar Niños Lectores de Textos"*, Hachette, Francia. Ediciones DOLMEN, 1992, Chile.

MORALES, A. (1985) *"Entrenamiento en el uso de estrategias para comprender la lectura en la educación";* Vol. 30 N° 98 OEA, E.U.A.

MUUSS, R. (1989). Teorías de la adolescencia. Paidós.

NOT, L. (1992) "*La enseñanza dialogante: hacia una educación en segunda persona"*. Barcelona: Herder.

PALACIOS, J., Marchesi, A., y Coll, C. (1990) Compilación *"Desarrollo Psicológico y Educación"*: Procesos Cognitivos Básicos y Desarrollo Intelectual entre los seis años y la Adolescencia, 2ª Edición, Editorial Alianza S.A., Madrid.

PÉREZ, Ángel. (1995). La cultura escolar en la sociedad neoliberal, Málaga, Morata.

PÉREZ, M. (2006). Desarrollo de los adolescentes III. Identidad y relaciones sociales. Antología de Lecturas.

PETIT, M. (1999). Las dos vertientes de la lectura, en Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura, México, FCE.

PINILLOS, J. (1977). Principios de psicología. Madrid, España: alianza universal.

RECA, I. y AVILA, P. (1998) *"Escuela y Familia:: Una revisión al estado del arte"* Chile.

SORIANO, M. (1999), "Lecturas de los preadolescentes y de los adolescentes", en Josette Jolibert y Robert Gloton (comps.), El poder de leer. Técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura, Barcelona, Gedisa (Renovación pedagógica),

STEINBERG, L. (1999). [La autonomía] Autonomy, en Adolescence, 5ª ed., EUA, McGraw-Hill Collade.

STRAUSS, A. y CORBIN, J. (2002). "*Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada".* Editorial Universidad de Antioquia. Colombia.

WOOLFOLK, A. (2006). Psicología Educativa, Novena Edición. Pearson Educación.

ANEXOS

TRANSCRIPCIÓN GRUPO FOCAL N°1

M: -Bueno chicos y chicas, como bien saben estoy en mi último año de universidad, y me encuentro preparando la tesis, esta consiste básicamente en un trabajo de investigación donde se busca conocer los obstáculos o impedimentos que tienen ustedes para leer distintos tipos de textos. Para eso trabajaremos en una modalidad llamada Grupo Focal o Focus Group, en donde los participantes conversan libremente, dan sus opiniones, sensaciones e ideas que en este caso se relacionan con el gusto por la lectura y la práctica de esta tanto en el colegio como en sus casas u otros lugares. Quien desee pude partir dando su opinión sobre la pregunta ¿Por qué no quieren leer?-

V1: -Yo no leo porque de repente no me da el tiempo y de repente no me gusta leer tampoco, no es mi afán leer.

M: -No es su afán leer-.

V1: -No lo tomo como algo de la vida diaria-.

M: -Ya, osea prefiere usar el tiempo en otras cosas que dedicarse a la lectura-.

V1: -Claro, porque al final uno siempre cuando llega del colegio tiene cosas que hacer como para dedicarse a eso-.

V2: -A mí no me gusta leer y tampoco me da el tiempo, no me gusta leer no más-.

F1: -Lo que pasa tía es que uno no lee porque es fome-.

F2: -Es que sinceramente no, no le encuentro algo muy divertío a la lectura.

M: -No lo encuentra divertido-.

V3: -Es que no me gusta, y me aburro, y a veces no tengo tiempo pa' andar leyendo-.

F3: -Yo no leo porque no me gusta leer-.

M: -No le gusta leer, ¡ya! Pero ¿por qué no le gusta leer? Porque en los textos por ejemplo de acá del colegio son fomes, les gustaría leer otra cosa.

F1: -si eso po' tía-.

F2: -Sí es que nos gustaría leer algo asi má, no sé más de acción o aventura-.

V2: -es que los textos que nos hacen leer son como… ¡son penca!-.

V1: -Son como viejos tía, cómo que no tienen nada que ver con nosotros-.

F3: -Es que si po, son como enredaos-.

M: -Usted encuentra que son muy complicados para leerlos-.
V3: -Tía ¡Son juleros!-.

M: -Y ¿Cómo podríamos describir la palabra juleros?-.

F1: -Es que las historia no son tan entretenidas para seguir leyéndolas, porque uno parte algunos párrafos y dan muchos detalles y no pasa nada-.

M: -¡Ya! No son entretenidas pero, por ejemplo si los hacen leer un texto cualquiera ¿Qué les gustaría? Que los evaluaran de otra forma, no les hicieran pruebas o a lo mejor otra actividad…-.

F2: -Que nos hicieran así como pruebas orales, porque uno en el minuto va teniendo más ideas y opinando mejor de las cosas-.

F3: -Si, lo que pasa es que cuando uno escribe se preocupa de no tener falta de ortografía y esas cosas, que esté ordenado y también porque piden artas líneas, entonces uno termina inventando-.

M: -Pero veamos, les gustaría hacer otra cosa por ejemplo en vez de una prueba escrita ¿Les gustaría hacer otra cosa?-.

V1: -Es que una prueba oral igual es mucho igual, nos da como susto-.

V2: -Eso, eso ya es mucho po-.

M: -Y en vez de eso ¿podría ser una exposición de un texto?

F1: -Si ahí sí, uno se siente más seguro y puede hablar más también-.

F3: -En una exposición o prueba oral uno tiene más conciencia de lo que va a decir-.

V1: -Cuando uno escribe algo en una prueba después le da lata leer para seguir escribiendo-.

M: -A ver si ustedes creen que no es buena forma para evaluar los textos que leen las evaluaciones escritas ¿Cómo les gustaría que la

profesora evaluara? ¿Les gustaría que ella cambiara la forma de evaluar?-.

F1: -Es que a la profe Claudia no le podemos decir nada porque ella no hace las pruebas, las hace la tía Patricia y ella no está con nosotros-.

M: -Y como sugerencias de cosas que les gustaría leer, por ejemplo el Tomás decía textos de acción, textos románticos a lo mejor, o de aventura-.

V2: -Textos dramáticos tía, esos podríamos leer-.

M: -Por ejemplo los textos dramáticos que hemos visto durante las clases ¿Les llaman la atención o más o menos?-.

F1: -Esos llaman la atención pero poquito, porque igual son antiguos-.
M: -Quieren leer cosas más modernas, actuales-.

V3: -Si los profes se quedaron pegaos con lo que leían ellos en el colegio-.

M: -Y algo relacionado con una serie de televisión por ejemplo, de zombies como wallking dead o algo parecido-.

V1: -A sipo es cosas así son bakanes-.

M: -Y comics, de ciencia ficción o de super héroes-.

F3: -Algo así como iron man, esos son entretenidos-.

M: -Ah perfecto, entonces como sugerencia, les gustaría cambiar el tipo de lectura que tienen en el colegio con cosas que los motiven para y les den curiosidad-.

F2: -Si tía, cosas que sean actuales y que tengan que ver con nosotros para que nos sintamos identificados-.

M: -Buenos muchachos muchas gracias por su tiempo, y por responder estas preguntas que serán muy valiosas para la investigación.

TRANSCRIPCIÓN GRUPO FOCAL N°2

M: les cuento que con una compañera estamos trabajando en nuestro proyecto de tesis, que se tratara sobre los obstáculos que ustedes como estudiantes consideran que les impiden leer diferentes tipos de textos, y es por esto que los seleccionamos a ustedes para que me den a conocer sus ideas y opiniones relacionadas al tema de la lectura. Para ello yo les hare una pregunta que nos servirá de base para iniciar la conversación, cualquiera puede responder, aquí no hay respuestas buenas ni malas, a mí me interesa escucharlos a todos y pueden decir y hablar las veces que estimen conveniente, procurando no interrumpir al compañero mientras habla, ya la pregunta es ¿Por qué no quieren leer?- ¿Por qué no les gusta leer?

F1: Porque es muy fome tía.

V1: Sí tía los libros del colegio son más fomes y no son interesantes.

V2: Si a mí no me gusta leer los libros que nos dan acá en el colegio, no me gustan.

M: Ya pero porque ustedes dicen que son fomes, a que se refieren específicamente, que es lo que no les gusta.

F2: Es que tía lo que pasa, es que no son de nuestro interés, la profe nos hace leer libros súper fomes, que nos cuentan sobre cosas que pasaron hace tiempo y no de ahora.

V3: si los libros son como de mentiras, sentimos como que las cosas que leemos pasaron hace tiempo y nosotros queremos libros más modernos.

F1: Si que nos hablen de música, de zombis, esas cosas.

V1: Si, cosas de terror, son bacanes.

F1: Que nos hablen de temas que nos interesen a nosotros a nuestra edad, que nos cuenten de nuestras vivencias.

F3: Si tía, mire no es por ser pesa con la tía pero ella hace rato ya que tuvo nuestra edad, no como usted que es más joven y hace poco que paso por lo que nosotros estamos viviendo, entonces la tía se quedó en el pasado y nos hace leer cosas más fomes y antiguas.

F3: Y los libros son difíciles, porque tienen palabras que no entendemos y por eso son fomes porque uno no entiende lo que lee.

F1: Si, el otro día leímos sobre una minas y hablaban de unos peones y nosotros no vivimos en ese tiempo entonces no nos interesa si eso ya paso, queremos cosas más de ahora.

V1: y nos hace pruebas muy lateras.

F3: Si siempre es lo mismo.

M: Pero ustedes a que se refieren con eso de que es latera y de que siempre es lo mismo, especifiquen bien a que se refieren.

V3: es que mire, la profe siempre nos hace preguntas con alternativas y donde tenemos que escribir mucho, y eso igual es fome porque a uno se le van las ideas y se pone nervioso.

M: Entonces como estudiantes que les gustaría o proponen ustedes.

F2: que la profe nos haga otras cosas.

F1: Si cosas que a nosotros nos gusten y nos interese.

M: Pero qué tipo de cosas.

F2: No sé, a mí me gustaría hacer obras de teatro, a mí me gusta actuar y no se podríamos hacer cosas así, pero otras cosas porque me cargan las pruebas.

V1: O hacer historietas con lo que uno entiende de los libros, o contar lo que uno entiende, porque igual nos aburre estar estudiando y sacarnos mala nota porque no respondimos lo que la profe quería, y a veces uno igual entiende el libro pero la profe preguntas otras cosas na que ver.

F1: Si… aburre estar estudiando para la prueba de un libro que es fome, y a mí igual me gustaría hacer cosas nuevas.

V2: Si tía, igual uno no siempre lee los libros porque igual nos gusta hacer otras cosas, yo por lo menos, prefiero estar jugando en el computador en vez de leer un libro, no estoy ni ahí si me saco mala nota.

M: Te refieres a que en vez de ocupar tu tiempo en leer cualquier tipo de libros, los que da la tía o una revista o el diario, tú haces otras cosas en tu casa pero que cosas hacen.

F1: Eh… yo por lo menos llego a mi casa a ver tele o a veces duermo… esas cosas no me gusta leer.

F3: Si, yo llego a mi casa y me meto al computador, me gusta chatear, prefiero hacer eso es ma entretenido.

V3: Si, a mí también me gusta chatear estar metió en Facebook o estar jugando play.

M: Bueno, hay algo más que me quieran decir, alguna otra opinión.

V1: Eh… no lo que le ya le dijimos que es muy fome,

M: Bueno, entonces les agradezco mucho su participación y colaboración, me es de gran utilidad sus opiniones.

ETAPA DE ENTREVISTAS

Entrevista 1

1.- ¿Lees en tu casa?

R: Eeeh, si leo el diario y algunas veces los libros que nos dan en el colegio.

2.- ¿Tu familia lee?

R: Sí también leen el diario la cuarta.

3.- ¿Y leen libros?

R: No, libros no leen solo el diario.

4- ¿Y en el colegio, no te gusta leer los textos que te dan porque no están dentro de tus intereses personales, o te refieres solo a que no te gustan?

R: Eeeehh… me gustan solo algunos, poro la mayoría no me interesan son muy fomes.

5.- ¿Por qué los textos del colegio no llaman tu atención?

R: Porque algunas veces no traen dibujos y así cuesta más entenderlos.

6.- Si te diera un texto con un tea que a ti te identifique ¿lo leerías?

R: Si hablara de futbol encantado lo leería.

7.- ¿Consideras que las lecturas son muy complejas? Entendiendo esto por un vocabulario difícil, son muy lentas, demasiado texto, etc.

R: si todo eso, algunas veces me aburro porque no entiendo algunas palabras entonces no sé de qué están hablando y deberían tener más imágenes.

8.- ¿Es importante para ti la portada y el título del texto a leer?

R: Si, porque así uno sabe de qué se va a tratar el libro y ver también si llama la atención o no.

9.- ¿Te gusta la forma de evaluación de las lecturas en el colegio? ¿Estas conforme con el instrumento de evaluación?

R: Algunas veces sí, porque la profe pregunta lo básico y necesario del libro, entonces así uno puede responder mejor, y también si no lo sé puedo copiarle a mi compañero, es más fácil escrita.

10.- ¿Te gustaría que la evaluación fuera oral y no escrita?

R: si la profe va haciendo las preguntas prefiero que sea escrita, pero si uno contara lo que entendió y le gusto del libro prefiero que sea oral.

11.- Para ti ¿es importante tener buena nota en las pruebas de lectura?

R: Sí porque si me saco buena nota significa que entendí el libro y sino no.

Entrevista 2

1.- ¿Lees en tu casa?

R: Sí, lee los libros del colegio algunas revistas o el diario cuando estoy aburrida.

2.- ¿Tu familia lee?

R: Sí algunas veces mi mamá y mi abuela.

3.- ¿Y leen libros?

R: De todo un poco, a veces libros o el diario.

4- ¿Y en el colegio, no te gusta leer los textos que te dan porque no están dentro de tus intereses personales, o te refieres solo a que no te gustan?

R: Me gustan solo algunos, los que van más con mis gustos por ejemplo de terror, de aventuras los que hablan de brujas esas cosas me gustan, pero igual la profe nos da unos súper fome y no los leo.

5.- ¿Por qué los textos del colegio no llaman tu atención?

R: Porque la mayoría no va con mis gustos.

6.- Si te diera un texto con un tea que a ti te identifique ¿lo leerías?

R: Si lo leería pero tiene que ir con mis gustos, de terror y misterio.

7.- ¿Consideras que las lecturas son muy complejas? Entendiendo esto por un vocabulario difícil, son muy lentas, demasiado texto, etc.

R: Sí la mayoría cuesta entenderlos, porque describen mucho algunas cosas y no pasa nada divertido y el vocabulario también es difícil salen palabras que uno no conoce.

8.- ¿Es importante para ti la portada y el título del texto a leer?

R: si es importante porque así uno sabe de qué se trata y nos da una idea de la historia.

9.- ¿Te gusta la forma de evaluación de las lecturas en el colegio? ¿Estas conforme con el instrumento de evaluación?

R: no me gusta, porque algunas veces la profe pregunta cosas con palabras que no salen en el libro y algunas preguntas son muy específicas y no abarcan todo el libro.

10.- ¿Te gustaría que la evaluación fuera oral y no escrita?

R: Sí, me gustaría que fuera oral porque así uno se recuerda más fácil de las cosas y no tiene que estar preocupado por la ortografía o escribir bien, y así uno cuenta lo que entendió y le gusto.

11.- Para ti ¿es importante tener buena nota en las pruebas de lectura?

R: Sí porque si uno se saca mala nota nos retan en la casa y nos quitan el computador, no nos dejan salir o nos castigan.

Entrevista 3

1.- ¿Lees en tu casa?

R: No siempre, pero algunas veces leo los libros del colegio.

2.- ¿Tu familia lee?

R: No, mi hermano chico lee los libros del colegio también, pero mi mamá y mi papá no leen nunca, algunas veces compran el diario, pero casi siempre ven televisión o escuchan la radio.

3.- ¿Y leen libros?

R: No, leen solo el diario.

4.- ¿Y en el colegio, no te gusta leer los textos que te dan porque no están dentro de tus intereses personales, o te refieres solo a que no te gustan?

R: No, la mayoría son fomes no me gustan los temas que tratan, no van con mis gustos.

5.- ¿Por qué los textos del colegio no llaman tu atención?

R: Porque cuesta entenderlos, las historias que cuentan son fomes, son como del pasado.

6.- Si te diera un texto con un tea que a ti te identifique ¿lo leerías?

R: Eh… sí, yo creo que si, es de un tema que me guste lo leería.

7.- ¿Consideras que las lecturas son muy complejas? Entendiendo esto por un vocabulario difícil, son muy lentas, demasiado texto, etc.

R: Sí son difíciles, algunas palabras cuesta entenderlas y eso hace fome la historia.

8.- ¿Es importante para ti la portada y el título del texto a leer?

R: Sí, igual porque así uno sabe de qué se trata y ver si es interesante o fome.

9.- ¿Te gusta la forma de evaluación de las lecturas en el colegio? ¿Estas conforme con el instrumento de evaluación?

R: Es muy fome, a veces hay que escribir mucho y la profe hace siempre lo mismo, yo ni estudio para las pruebas, y a veces no leo ni los libros y me va bien igual, porque uno ya sabe qué responder.

10.- ¿Te gustaría que la evaluación fuera oral y no escrita?

R: Depende si la profe nos dejara a nosotros contar lo que entendimos y lo que nos gustó del libro seria entretenido, pero si la profe nos interrogara no hay prefiero escribir nomas.

11.- Para ti ¿es importante tener buena nota en las pruebas de lectura?

R: No, me da igual porque como los libros son fomes ni los leo entonces yo sé que me voy a sacar mala nota.

Entrevista 4

1.- ¿Lees en tu casa?

R: Si, novelas de una página de android, sagas y crónicas.

2.- ¿Tu familia lee?

R: Mis papás cuando llegan del trabajo revisan el diario, ven televisión y navegan en internet, pero en general no leen mucho libros y cosas así.

3.- ¿Y leen libros?

R: A mi mamá le gusta leer novelas, se las lleva al trabajo y mi papá lee solamente el diario.

4.- ¿Y en el colegio, no te gusta leer los textos que te dan porque no están dentro de tus intereses personales, o te refieres solo a que no te gustan?

R: Las lecturas del colegio son medio fomes, no están dentro de mis intereses.

5.- ¿Por qué los textos del colegio no te llaman la atención?

R: Lo que pasa es que no tiene nada que ver conmigo, ni con lo que pienso.

6.- Si te diera un texto con un tema que a ti te identifique ¿lo leerías?

R: Si, porque son temas de intereses personales míos, quedaría metida en la historia.

7.- ¿Consideras que las lecturas son muy complejas?, entendiendo esto por un vocabulario difícil, son muy lentas, demasiado texto…

R: No nada de eso, pero como decía recién no tienen nada que ver conmigo.

8.- ¿Es importante para ti la portada y el título del texto a leer?

R: Por primera impresión elegiría el de portada, pero creo que no influye en la historia.

9.- ¿Te gusta la forma de evaluación de las lecturas? ¿Estás conforme con el instrumento de evaluación? (Redacción)

R: No he visto otras formas, entonces estoy acostumbrada a las evaluaciones del colegio. Hay libros que me tocó leer este año y que son enfocados a la edad, pero creo que deberían ser tratados de manera diferente, no con alternativas y esas cosas que hacen siempre.

10.- ¿Te gustaría que la evaluación fuera oral y no escrita?

R: Sí, porque uno se puede explayar más hablando que leyendo, y creo que eso podría influir en los malos resultados del colegio.

11.- Para ti ¿es importante tener buena nota en las pruebas de lectura?

Sí, son la base de casi todas las pruebas de lenguaje, influye mucho en el promedio.

Entrevista 5

1.- ¿Lees en tu casa?

R: A veces, porque lo encuentro aburrido, depende de la cosa que lea, si es sobre juegos me entretengo más.

2.- ¿Tu familia lee?

R: Mi mamá en su tiempo libre lee libros y novelas, mi papá y mi hermano no mucho.

3.- ¿Y leen libros?

R: Mi papá solamente lee el diario que trae del trabajo, mi hermano chico los libros que le dan en el colegio.

4.- ¿Y en el colegio, no te gusta leer los textos que te dan porque no están dentro de tus intereses personales, o te refieres solo a que no te gustan?

R: Prefiero estar haciendo algo con mis amigos que dedicarme a leer.

5.- ¿Por qué los textos del colegio no te llaman la atención?

R: Encuentro que algunos son muy largos y los más cortos son para niños de primer grado.

6.- Si te diera un texto con un tema que a ti te identifique ¿lo leerías?

R: Si, porque si es de mi interés tendrá relación conmigo y mis cosas.

7.- ¿Consideras que las lecturas son muy complejas?, entendiendo esto por un vocabulario difícil, son muy lentas, demasiado texto…

R: Algunos que nos hacen leer hay palabras que no entiendo, la cantidad de texto está bien.

8.- ¿Es importante para ti la portada y el título del texto a leer?

R: Si, porque si salen cosas que son aburridas lo dejo al lado y no me intereso.

9.- ¿Te gusta la forma de evaluación de las lecturas? ¿Estás conforme con el instrumento de evaluación? (Redacción)

Sí, creo que sí pero de desarrollo no me gustan tanto, porque no soy de los que escriben y justifica mucho las preguntas, y en las evaluaciones siempre hay que justificar.

10.- ¿Te gustaría que la evaluación fuera oral y no escrita?

R: Si, porque uno se tranquilizaría un poco más y no estaría tan presionado por escribir.

11.- Para ti ¿es importante tener buena nota en las pruebas de lectura?

R: Si, para subir el promedio del colegio, para que mis papás estén contentos con mí desempeño.

Entrevista 6

1.- ¿Lees en tu casa?

R: Solamente los libros que me dan en el colegio.

2.- ¿Tu familia lee?

R: Mis hermanas y mamá siempre están leyendo algo.

3.- ¿Y leen libros?

R: Mi mamá lee libros cuando está en la tienda y mis hermanas los textos de la universidad

4.- ¿Y en el colegio, no te gusta leer los textos que te dan porque no están dentro de tus intereses personales, o te refieres solo a que no te gustan?

R: Realmente porque me siento obligada, los libros del colegio no me llaman mucho la atención, lo que leo es relacionado con farándula y espectáculo.

5.- ¿Por qué los textos del colegio no te llaman la atención?

R: Siempre se refieren a los mismos temas, (la niña que se está enamorando recién) cosas que todos saben o se conoce. No es nada nuevo, y ya sabemos de lo que se va a tratar con el puro título.

6.- Si te diera un texto con un tema que a ti te identifique ¿lo leerías?

R: Si, para conocer y saber más de diferentes cosas que me están pasando y me pasarán.

7.- ¿Consideras que las lecturas son muy complejas?, entendiendo esto por un vocabulario difícil, son muy lentas, demasiado texto…

R: No, creo que está bien en eso, pero algunos textos hablan mucho en poesía y eso me confunde.

8.- ¿Es importante para ti la portada y el título del texto a leer?

R: Si me importa, porque me hago una idea de lo que se puede tratar el texto, me llama la atención y me invita a leerlo.

9.- ¿Te gusta la forma de evaluación de las lecturas? ¿Estás conforme con el instrumento de evaluación? (Redacción)

R: Sí, porque es un apoyo y son notas donde uno se saca sietes fácilmente.

10.- ¿Te gustaría que la evaluación fuera oral y no escrita?

R: No, porque a algunos alumnos les da vergüenza exponer y no expresaría todo lo que leyeron.

11.- Para ti ¿es importante tener buena nota en las pruebas de lectura?

R: Si, porque me ayuda bastante en el promedio final, para mi futuro, para ponerme una meta.