



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

FACULTAD DE HUMANIDADES

CAMPUS VI



APROPIACIÓN DEL TEXTO LITERARIO: PRÁCTICAS DE LECTURA
EN EL CEMSaD 241 PLAN DE LA LIBERTAD

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN
ESTUDIOS CULTURALES

PRESENTA:

EDITH CRUZ PLASCENCIA 13061004

DIRECTOR DE TESIS:

DR. RAÚL TREJO VILLALOBOS

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIS. MAYO 2024



FACULTAD DE HUMANIDADES CAMPUS VI
COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
ÁREA DE TITULACIÓN
AUTORIZACIÓN/IMPRESIÓN TESIS

F-FHCIP-TM-016

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. 17 de abril del 2024
No. Oficio: CiyP/064/2024

C. Cruz Plascencia Edith

Promoción: 3ª. promoción

Matrícula: 13061004

Sede: Tuxtla Gutiérrez Chiapas

Presente.

Por medio del presente, informo a Usted que una vez recibido los votos aprobatorios de los miembros del **JURADO** para el examen de la **Maestría en: Estudios Culturales**

para la defensa de la Tesis intitulada

APROPIACIÓN DEL TEXTO LITERARIO: PRÁCTICAS DE LECTURA EN EL CEMSAD 241 PLAN DE LA LIBERTAD

- Se le **autoriza la impresión de tres ejemplares y formato digital**, los cuales deberá entregar al área de titulación de la Coordinación de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades C-VI y al correo electrónico coord.invypos.humanidades@unach.mx
- Entregar a la Dirección del Sistema de Bibliotecas de la Universidad Autónoma de Chiapas, un archivo electrónico conteniendo la tesis digital que deberá subir a través de la página web: www.biblioteca.unach.mx en el botón que dice: **"RECEPCIÓN DE TESIS DIGITALES"**.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

ATENTAMENTE

"POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR"

Mtra. Marisol García Cancino

COORDINADORA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

C.c.p.- Expediente/Minutario



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE BIBLIOTECAS UNIVERSITARIAS



Código: FO-113-05-05

Revisión: 0

CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE LA TESIS DE TÍTULO Y/O GRADO.

El (la) suscrito (a) Edith Cruz Plascencia
Autor (a) de la tesis bajo el título de "Apropiación del Texto Literario:
Prácticas de Lectura en el CEMSaD 241 Plan de la Libertad"

presentada y aprobada en el año 2024 como requisito para obtener el título o grado de Maestra en Estudios Culturales, autorizo licencia a la Dirección del Sistema de Bibliotecas Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH), para que realice la difusión de la creación intelectual mencionada, con fines académicos para su consulta, reproducción parcial y/o total, citando la fuente, que contribuya a la divulgación del conocimiento humanístico, científico, tecnológico y de innovación que se produce en la Universidad, mediante la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Consulta del trabajo de título o de grado a través de la Biblioteca Digital de Tesis (BIDITE) del Sistema de Bibliotecas de la Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH) que incluye tesis de pregrado de todos los programas educativos de la Universidad, así como de los posgrados no registrados ni reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT.
- En el caso de tratarse de tesis de maestría y/o doctorado de programas educativos que sí se encuentren registrados y reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), podrán consultarse en el Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Chiapas (RIUNACH).

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; a los 03 días del mes de Mayo del año 2024.

Edith Cruz Plascencia

Nombre y firma del Tesista o Tesistas

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi agradecimiento al Dr. Omar Vargas, quien ha sido un gran guía en el taller PIGA gracias a su paciencia, motivación y observaciones precisas sobre mi trabajo.

Asimismo, agradezco al Dr. Raúl Trejo Villalobos, mi director de tesis, por su apoyo constante y serenidad durante todo el proceso de reflexión y redacción. Su habilidad para establecer una ruta clara y sencilla hacia el logro de los objetivos de este programa ha sido invaluable.

No puedo dejar de mencionar a la Dra. Marisol García Cancino, cuyo acompañamiento y seguimiento han sido fundamentales, especialmente en la aclaración de dudas sobre los procesos administrativos.

Finalmente, mi reconocimiento a la Universidad Autónoma de Chiapas por brindarme la oportunidad de completar con éxito el programa de maestría a través del PIGA.

DEDICATORIA

A mi esposa Mathy, por todo el apoyo emocional y café preparado durante las jornadas extensas e intensas de lectura y escritura.

ÍNDICE GENERAL

RESUMEN.....	6
INTRODUCCIÓN.....	8
CAPÍTULO I: Estudios culturales, literatura y lectura	12
CAPÍTULO II: Miradas sobre la Lectura	17
2.1 La Lectura como Práctica Cultural.....	21
2.2 La Lectura del Texto Literario en la Escuela.....	23
2.3 La Lectura del Texto Literario y sus Estándares Escolares.....	28
2.4 La Apropiación del Texto Literario y sus Modos.....	32
CAPÍTULO III: Cuestiones Metodológicas.....	37
3.1 Breve Situación Contextual	39
3.2 Concreción Metodológica	40
CAPÍTULO IV: La Apropiación de los Textos Literarios.....	47
4.1 Expositivo y analítico	51
4.2 Concreción analítica	56
CONCLUSIÓN.....	58
REFERENCIAS	62

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 Matriz Categoría Prácticas de Lectura.....	67
Anexo 2 Matrices Categoría Espacios Sociales de las Prácticas de Lectura	68
Anexo 3 Matrices Categoría Percepciones del Estudiante sobre las Prácticas de Lectura	72

RESUMEN

En la presente investigación se estudian los modos de apropiación del texto literario de los alumnos y alumnas de primer año de bachillerato del CEMSaD¹ 241 Plan de la Libertad, ubicado en el municipio de La Concordia, Chis. que se dan a partir de las estrategias construidas desde el espacio formal escolar.

Por lo tanto, para lograr el objetivo se lleva a cabo un estudio cualitativo utilizando un enfoque hermenéutico, basado en los tres momentos propuestos por Beuchot: sintáctico, semántico y pragmático. Se detalla el uso de técnicas e instrumentos para recopilar datos, seguido de la creación de matrices de codificación. Estas matrices se construyen a partir de categorías previamente establecidas y enriquecidas con los datos recopilados durante la investigación de campo.

Entonces se pueden identificar tres aspectos clave: la relación, la intención y la interpretación. Estos aspectos permiten identificar y entender los modos de apropiación de los textos literarios que emergen como construcción de sentido, generando significados que surgen de los diferentes contextos en los que la población estudiada realiza sus lecturas. Además, esto nos ayuda a comprender cómo estos modos de apropiación pueden situarse en un espectro en el que no se dividen claramente, sino que se entrelazan o se comparten.

Por lo que se comprende que el modo en que uno se apropia de un texto está estrechamente vinculado a las prácticas de lectura que se desarrollan en entornos particulares, no de manera aislada, sino siempre dentro del contexto social de los lectores.

Asimismo, se parte del principio de que no existen modos de apropiación predeterminados, sino que cada uno de ellos surge de las circunstancias en las que los lectores interactúan con los textos literarios.

¹ Centro de Educación Media Superior a Distancia, perteneciente al subsistema COBACH

De esta manera, se concluye identificando y explicando los siguientes modos de apropiación: escolarizado, contextualizado (espacio – temporal), emocional – experiencial y comunitarios. Finalmente, se aclara que estos no son los únicos que pudieran ubicarse en dicho espectro, por lo que es recomendable dedicarle tiempo al estudio de otros posibles modos de apropiación para poder comprender las conexiones de sentido que hace la población de estudio con otros tipos de texto a los cuales también tiene acceso.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación plantea un estudio sobre los modos de apropiación de los textos literarios que surgen en la escuela. Partiendo de que la apropiación de los textos literarios está íntimamente ligada a las prácticas de lectura que se llevan a cabo en un espacio específico, no de manera aislada; sino siempre en el contexto social de los lectores.

Asimismo, partimos del entendido de que no hay un abanico de modos de apropiación ya predeterminados, sino que cada uno de estos es generado por las situaciones en las que los lectores tienen contacto con los textos literarios; es decir, de la propia experiencia.

Sin embargo, en el contexto específico escolar (escuela) existe la tendencia tradicional del uso de los textos literarios como instrumentos que generan, a partir de su lectura, la adquisición de conocimientos, competencia comunicativa y mejora en el uso gramatical y semántico del lenguaje. Y al mismo tiempo, se sigue reclamando la falta de interés que tiene los estudiantes hacia la lectura de textos o la falta de construcción de sentido cuando los leen.

Por lo tanto, conocer los modos de apropiación de los textos literarios que surgen dentro de la escuela, es necesario para situar a la lectura como una práctica cultural que tiene sus propias tensiones cuando el lector la pone en práctica; por lo que no es un proceso simple como se quiere ver desde la escuela, sino que es un proceso complejo en el que está involucrado todo el contexto del lector (familiar y comunitario).

Puesto que el modo de apropiación del texto literario que se enseña en la escuela no permite el acceso a la lectura de este. En este sentido, no se le permita al estudiante generar una perspectiva más allá de la mera funcionalidad escolar del texto y, por lo tanto, no hay elementos cualitativos con los cuales el estudiante se pueda identificar para generar reflexiones sobre él mismo y su entorno, ya que se privilegia el aspecto cuantitativo de esta práctica.

Esta mirada escolar simplista parte de una negación sistemática (estructural) de la existencia de distintos modos de apropiación del texto literario. Por haber uno legitimado desde

la escuela, a partir del cual se establece una idea de la lectura como algo factual y no un proceso que se construye. Es decir, existe un proceso de universalización de la idea de lectura en el espacio formal escolar que no da cabida a la diversidad de procesos de significación y/o construcción de sentido.

De esta manera, el texto literario se cosifica como un instrumento mediante el cual el estudiante va adquiriendo la capacidad de leer en términos cuantitativos. Al mismo tiempo el estudiante es considerado como un objeto del cual se espera producir ciertas conductas y formas de pensar el texto literario y se deja de lado su aspecto subjetivo.

Así, la importancia del estudio de los modos de apropiación del texto literario y su comprensión radica en la transformación de las prácticas de lectura del texto que permitan al estudiante reflexionar sobre su entorno, además de la adquisición del código y la perfección de este.

Por lo tanto, la relevancia de la investigación se fundamenta en la trascendencia que los textos literarios o literatura ha tenido desde la concepción de la escuela mexicana ideada por Vasconcelos en los años 20. Y cómo estos mismos textos literarios han sido base para la educación tradicional siendo los textos predilectos para que los estudiantes adquieran el código y accedan al mundo de lo escrito.

Es necesario conocer los modos de apropiación del texto que los alumnos generan en su contexto, más allá de sólo considerar el modo de apropiación esperado por la educación formal; que utiliza a este tipo de textos tan sólo como una herramienta didáctica, a diferencia de cómo se concebía su uso en la fundación de la escuela pública.

De forma específica para la investigación es primordial comprender los modos de apropiación del texto literario de los alumnos y alumnas de primer año de bachillerato, del CEMSaD 241 Plan de la Libertad, que se dan a partir de las estrategias construidas desde el espacio formal escolar como parte de su formación lectora y para lograr este objetivo es necesario: identificar los modos de apropiación del texto literario que se dan dentro del aula

escolar, indicar las estrategias que se promueven en el centro escolar para que los estudiantes se apropien de los textos literarios y conocer las estrategias de apropiación del texto literario que elabora el estudiante a partir de su experiencia y entorno sociocultural.

De esta manera, la lectura entendida como una práctica cultural que se desarrolla en el transcurso de nuestra vida. De la cual nos podemos apropiar y simultáneamente enriquecer nuestro capital cultural para que luego se convierta en parte de nuestro habitus, es un acto de reflexión que nos refigura, nos transforma.

En este sentido, el trabajo que se presenta titulado “Apropiación del Texto Literario: Prácticas de Lectura en el CEMSaD 241 Plan de la Libertad”, está dividido en cuatro capítulos en los cuales se hace un recorrido teórico y metodológico que enmarcan el objeto de estudio y cómo este se presenta en la vida social y cultural de la población de estudio.

En el primer capítulo, *Estudios Culturales, Literatura y Lectura*, se vincula el objeto de estudio con el programa desde donde emerge la investigación. De esta manera, se habla sobre el concepto de cultura, principal para estos estudios, y se plantea la perspectiva de la literatura y la lectura desde la propuesta teórica que realiza Stuart Hall y Raymond Williams.

Posteriormente en el segundo capítulo, *Miradas sobre la Lectura*, se expone la postura tomada sobre el concepto de lectura como una práctica que está inmersa en procesos sociales y culturales contextualmente. En este sentido, podemos hablar de dimensiones de la lectura pues esta es atravesada por diferentes ejes, como son: el político, el social y el cultural, que entrelazados llegan a ser condicionantes tanto para su concepción como para su práctica.

Además, se situará a la lectura del texto literario en el espacio específico de la investigación; es decir, la escuela. Para dar cuenta de las constricciones y tensiones a las que se enfrentan los mediadores de la lectura y los lectores, pero también las resistencias y transgresiones que emergen cuando estos agentes buscan alternativas de trabajo y de significado.

Luego en el tercer capítulo, *Cuestiones Metodológicas*, se encuadran los aspectos axiológicos, epistemológicos y metodológicos de la investigación. En los primeros, se asumen los valores del investigador como parte del proceso de estudio; en los segundos se explicita la posición desde la cual se investiga retomando la hermenéutica analógica de Beuchot y sus tres momentos (sintáctico, semántico y pragmático); finalmente, se realiza la descripción de las técnicas elegidas y el diseño de los instrumentos adecuados para la recolección de la información, es decir el conjunto de procedimientos para obtener la evidencia empírica.

Y finalmente en el cuarto capítulo, *La Apropiación de los Textos Literarios*, se presenta el análisis de los resultados obtenidos al culminar el trabajo de campo. En este se habla sobre el proceso de la apropiación del texto literario no de un modo universal; sino tomando en cuenta la diversidad de esta. Así, puede ser explicada a partir de ciertas implicaciones que forman parte del proceso, como los son: el soporte, el acceso al código, el entorno en donde se lee y de la posición que adopta el lector cuando lee. Finalmente, la búsqueda de una apropiación que rebase el condicionamiento escolar; propuesta desde el espacio libre del hacer y pensar encaminada hacia lo creativo.

Así, la oportunidad que se abre ahora para discutir desde el campo de los Estudios Culturales, el modo de apropiación del texto y cómo incide este en la lectura de nuestro propio mundo me parece ser valiosa siempre y cuando se tenga presente el contexto desde donde se formulan las preguntas que abren el diálogo.

CAPÍTULO I: Estudios culturales, literatura y lectura

Con el fin de ubicar esta investigación en el campo de los Estudios Culturales me es necesario primeramente mencionar cómo el tema que aborda esta investigación, apropiación de los textos literarios a partir de sus lecturas en la escuela, está íntimamente ligado a las cuestiones de cultura, literatura y lectura; y cómo estos son el reflejo de la sociedad y su estructura, específicamente en la escolar como espacio social.

Primeramente, la vocación de estos estudios nos ofrece la oportunidad de ampliar nuestra interpretación de la realidad social; ya que como dice Hall (2010) permiten a “las personas entender lo que está sucediendo, y especialmente proporcionar maneras de pensamiento, estrategias de sobrevivencia y recursos para la resistencia a todos los que son ahora excluidos en términos económicos, políticos y culturales”. (p. 27) Es decir, ponen el foco de atención y de su crítica en los grandes campos sociales para poder explicar el entramado de negociaciones que se llevan a cabo desde las diferentes posiciones de lo social y las de prácticas.

Si bien los Estudios Culturales comienzan en Reino Unido en los años 60’s con “el debate acerca de la naturaleza del cambio social y cultural” (Hall, 2010, p. 18) para tratar de entender cómo funcionaba el mundo, en los años 70’s abren también el diálogo sobre las prácticas pedagógicas² sin dejar de lado el compromiso político que asumen desde su nacimiento.

Por otro lado, en Latinoamérica, mucho antes de que los EC³ se expandieran en la década de los ochenta, ya se había escrito sobre los problemas educativos. En México, Alfonso Reyes fundó en 1909 el Ateneo de la Juventud y “constituye uno de los cimientos de nuestros Estudios Culturales, pues fue el primero en plantearse que las transformaciones de lo que somos pasan por las transformaciones de la lengua, de sus oralidades y de sus escrituras” (Richard, 2010, p.134). Así Alfonso Reyes junto con otros contemporáneos, entre ellos Vasconcelos, se

² Es importante señalar que el interés de los EC en lo educativo es relevante ya que el objeto de estudio de esta investigación es estudiado precisamente en el campo escolar.

³ Estudios Culturales

cuestionó cómo cambiarían la realidad mexicana y cómo se podría construir una cultura nacional; vieron en lo educativo (programas escolares), en lo literario (arte) y en la difusión de los textos literarios en las escuelas (literatura nacional) la posibilidad de un cambio social.

No obstante, desde la perspectiva del estado-nación adoptada en el ámbito educativo, así como desde la visión de Vasconcelos sobre la educación, se ha establecido una moralidad en la literatura. Según Hall (2010, p. 21), tanto la obra literaria como la historia se han utilizado como elementos fundamentales para definir la identidad cultural nacional.

Por lo que en “América Latina los estudios culturales han servido como telón de fondo para debates sobre formación [...], especialmente en lo que representa a los objetivos “modernos” de la educación, o sea, la formación de ciudadanos”. (Szurmuk y Mckee, 2009, p.29). Sin embargo, frente a las dificultades del sector educativo para responder a las realidades de los estudiantes y enfocarse en estándares educativos, se cuestiona la enseñanza tradicional y se “proponen modelos educativos más interdisciplinarios y el abandono de las disciplinas tradicionales de la transmisión de lo nacional como son la literatura y la historicidad en los niveles primarios y medios del sistema educativo”. (Szurmuk y Mckee, 2009, p.29)

En este sentido, advierte Hall (2010, p. 21) que es necesario analizar críticamente los supuestos ideológicos que sustentan las prácticas educativas, así como cuestionar el modo en que las humanidades y las artes se presentan como componentes del conocimiento imparcial.

Puesto que persiste la falta de interés en las escuelas por explorar el aspecto social inherente de los textos literarios; y la “interrogación de los diferentes artefactos y prácticas culturales” (Szurmuk y Mckee, 2009, p.26) es necesaria para “entender cómo funciona un texto en sus funciones de obra artística, medio de comunicación y producto comercial de consumo cultural” (Szurmuk y Mckee, 2009, p.31).

De esta manera, para comprender sus aspectos culturales implica situar a los textos literarios en el centro de lo social y, al mismo tiempo no “negar que los asuntos del lenguaje eran centrales a comprensión de la cultura nacional” (Hall, 2010, p. 20) desde los espacios educativos.

En el ámbito específico de la educación comenzó el debate de los estándares nacionales, que incluían el alfabetismo en conjunto con el grado de incapacidad para leer de los estudiantes. Puesto que dentro del currículo nacional se enfatiza la importancia del lenguaje literario y su impacto; abarcando aspectos como la correcta ortografía, la puntuación y un manejo básico de la estructura sintáctica y de las oraciones (Hall, 2010, p. 25 - 26).

Si el lenguaje dice Williams (2000) es una facultad constitutiva es “una apertura del mundo y hacia el mundo distintivamente humana y no una facultad discernible o instrumental” (p. 36). En contra a esta simplificación de lenguaje; la idea del lenguaje como expresión y actividad abstracta y creativa en el campo social concebida como una subjetividad, se considera el punto de partida del significado (p. 44).

En consecuencia, si el lenguaje es el punto de partida del significado y la cultura, según Hall, son

los significados y los valores que emergen entre grupos y clases sociales diferenciados, sobre la base de sus condiciones y relaciones históricas dadas, a través de las cuales manejan y responden a las condiciones de existencia; y como las tradiciones y prácticas vividas a través de las cuales con expresadas esas comprensiones, y en las cuales están encarnadas. (2010, p. 36)

La literatura, por lo tanto, se define como el proceso y el resultado de la creación formal en el contexto de las características sociales y formales del lenguaje (Williams, 2000, p. 60). Asimismo, aporta nuevas formas de organizar la experiencia social a través del lenguaje. Al generar nuevas significaciones, la literatura contribuye a la conciencia social sobre estas interpretaciones novedosas, lo que puede influir en la configuración de las formas ideológicas de la realidad social de los lectores (Altamirano y Sarlo, 1983, p. 26).

Así, cada palabra es el vehículo de una serie de cambios en el significado cuyas motivaciones se encuentran en el contexto social del cual la literatura es un componente, distinguiéndose por sus formas particulares de expresión y producción simbólica. Es ahí en la palabra, como la parte más pequeña de la oración, en la que el escritor reafirma la historicidad y la negociación social de los significados a través del lenguaje, puesto que presenta una oposición cuando la palabra es integrada al texto literario: es la oposición de los significados sociales, de

las maneras en que el lenguaje es experimentado y moldeado por la comunidad o por una parte de ella. (Altamirano y Sarlo, 1983, p. 60)

Al conectar la literatura como sistema de posibilidades para la producción y la lectura con el progreso social e histórico y su papel en la educación, tal como se ha estado haciendo desde el comienzo del capítulo, nos lleva a adentrarnos en el debate sobre la interpretación de los significados, al considerarla como un elemento social que permiten nuevos tipos de lecturas de los textos literarios.

Puesto que el texto literario dicen Altamirano y Sarlo (1983) “se constituye en la heterogeneidad: por un lado, la lengua, que no le impone por completo sus regulaciones [...] por otro, las ideologías, deformadas, contradichas, violentadas en su pasaje a la literatura; finalmente, las experiencias culturales, el tipo de subjetividad e intersubjetividad, las modalidades prácticas y las formas de la percepción”. (p. 12) No puede considerarse como un producto cultural estático o un cúmulo vacío de verosimilitudes; ya que su principio es su diversidad que quiere decir que el texto “no sólo admite sino que exige ser leído en más *de* un sentido, porque en él coexisten por lo menos un revés y un derecho”. (p. 96)

Sin embargo, a pesar del que el texto literario admite varias lecturas, construcciones de sentido y modos de apropiación (de los cuales se hablará en capítulos posteriores); estos son obstaculizados en la escuela, por ser un espacio de “automatización en la medida en que difunde una (sola) lectura, y condiciona lecturas futuras por el tipo de destrezas que impone. (Altamirano y Sarlo, 1983, p. 219)

De hecho, la posición de la literatura dice Colomer (2010) en el ámbito de la representación social, sus valores e ideología y su papel en la institucionalización de la cultura, conlleva a que los cambios en la producción cultural y cohesión social se reflejen de inmediato en la percepción social del rol en la educación y, por ende, en la definición de los objetivos de enseñanza y en las prácticas en el aula; ya que la “ enseñanza de la literatura se ha revelado

como uno de los puntos más sensibles a la relación entre expectativas educativas y cambios sociales, y entre avances teóricos y prácticas educativas”. (Colomer, 2010)

A partir de la negación de las variables sociales, entendidas como el no reconocimiento de cierto tipo de textos literarios o como la mala comprensión de la lectura y la “idea de los significados correctos o apropiados que habían sido poderosamente desarrollados por la filología ortodoxa [...] y que habían sido asumidos tanto en las distinciones sociales de clase de un lenguaje standard [...] como en las teorías sobre una lectura correcta u objetiva” (Williams, 2000, p. 53) es que se obstaculiza la capacidad de construcción de sentido y la propia afirmación de los lectores como agentes sociales.

No obstante si bien es cierto que los lectores, en este caso los estudiantes, están condicionados por las reglas de juego de la institución educativa; estos como agentes tienen la capacidad inventiva para crear sus propias “estrategias de lectura que implica(n) respuestas activas a los textos, respuestas que (pueden) contradecir lo que los textos significaban para otros lectores” (Altamirano y Sarlo, 1997, p.35)

En otras palabras, las prácticas de lectura que realizan los estudiantes pueden estar inscritas en la práctica consecutiva de lectura de los mundos posibles literarios para después poder hacer una lectura del mundo real en el que dan significado a su contexto y sus relaciones sociales e históricas. Por lo que, estas mismas prácticas pueden tensarse en una continua negociación de los significados que desde la institución escolar se tratan de transmitir.

Por su parte, el texto literario como producto cultural no es por sí mismo, de igual manera la lectura de él y sus significados se dan en la vida social, cuando el mundo del texto y el mundo del lector se encuentran mediante la lectura.

CAPÍTULO II: Miradas sobre la Lectura

Los significados con los que construimos los conceptos, en este caso el de lectura, son tan dinámicos como nuestras sociedades. Aunque desde ciertos campos como el educativo/institucional se trata de establecer un único significado; también hay otros campos que tratan de ser un contrapeso como la hermenéutica, la historia de la lectura, la sociología de la lectura, la pedagogía crítica, la filosofía, y abonar desde sus miradas específicas otras formas de entender la lectura.

En el campo educativo la lectura es una herramienta para la adquisición del lenguaje y de competencias comunicativas; es decir, es un medio para que el estudiante se inserte en el mundo de lo escrito. Así, es la “base para el logro de los objetivos marcados en el perfil de egreso de los alumnos, (y) cobra especial relevancia ahora para la formación y desarrollo de competencias”. (Navarro. 2011. p. 2). En cambio, desde los otros campos existe un debate complejo sobre el significado de este concepto, pues se trata de significarlo de una forma más flexible y sistemática tomando en cuenta; tanto las diferentes situaciones y objetivos socioculturales como la propia dinámica histórica.

Las formas flexibles desde donde los campos antes mencionados tratan de explicar el fenómeno de la lectura, invitan a una reflexión más profunda, integral y compleja. Así se abren nuevos caminos de investigación, ya que se propone un cierto alejamiento de la concepción de la lectura como una actividad individual, para comprenderla como una práctica que se sitúa bajo la influencia de una sociedad. En este sentido, tanto la experiencia del lector como el contexto de su encuentro con lo escrito toman gran importancia.

Desde la hermenéutica el encuentro, entre el mundo del lector y el mundo del texto, es lo que hace posible la lectura. Así, esta señala la “intersección entre el mundo del texto y el mundo del oyente o del lector; la intersección, por lo tanto, entre mundo configurado [...] y mundo en cuyo seno la acción efectiva se despliega.” (Ricoeur, 1999, p.866)

El mundo del lector está conformado por su contexto, su experiencia y su capacidad de agencia que van formando una forma específica de pensamiento. Es decir, la realidad sociocultural en donde está posicionado aquél que se acerca al mundo del texto y que, a pesar de las condicionantes ya expuestas, puede refigurar lo configurado.

Por otro lado, el mundo del texto está conformado por dos partes: una tangible y la otra intangible. Su estado tangible es representado por sus diferentes soportes; en este caso, el libro. Su parte intangible está presentada por un sistema codificado (el texto configurado). Ahí, en el mundo del texto, tiene lugar la configuración.

Por lo tanto, la lectura es producto de la confrontación entre los dos mundos, del texto y del lector; en donde a partir de la carga semántica, que le da el lector, comienza “un proceso complejo de construcción de sentido. Partimos, por lo tanto, de la premisa de que el lector no se limita a extraer un significado dado de antemano por un texto inmutable y unívoco, sino que despliega una compleja actividad psíquica para construir ese significado (Reyes, 2005, p. 12).

Sin embargo, desde la historia de la lectura, nos dice Chartier y Cavallo (coords): “la lectura no es solamente una operación intelectual abstracta: es una puesta a prueba del cuerpo, la inscripción en un espacio, la relación consigo mismo o con los demás.” (2009, p.15). Es decir, que la lectura no puede ser totalmente entendida como un fenómeno universal e invariable como la comprende la hermenéutica, sino como la construcción de sentido que hace el lector al reconfigurar los textos leídos en un contexto sociocultural específico y que, por lo tanto, es una práctica social variable.

De esta manera, Chartier aunque sigue la definición de la hermenéutica, le agrega el elemento sociohistórico y nos dice que no hay una sola lectura; sino múltiples lecturas de los mismos textos Así, “toda lectura constituye una interpretación diversa del texto” (Chartier y Cavallo, 2009, p. 17) que está encarnada en nuestros propios espacios, hábitos y relaciones; en consecuencia, “no está previamente inscrita en el texto, sin distancia pensable entre el sentido

asignado (por su autor, su editor, la crítica, la tradición, etc.) y el uso o la interpretación que cabe hacer por parte de sus lectores” (Chartier y Cavallo, 2009, p.11).

Asimismo, a partir de esta posición sociohistórica, Chartier logra poner en cuestionamiento el poder que se ejerce, desde posiciones hegemónicas, sobre nuestras propias prácticas de lectura; “las variaciones históricas y sociales de las prácticas de lectura constituyen determinaciones esenciales [...] de las maniobras políticas, sea de Iglesia o de Estado” (Chartier, 1992, p. 5).

Por su parte la sociología de la lectura reconoce que la lectura no es una práctica uniforme en todo lugar y espacio social, puesto que hay experiencias y prácticas específicas que son factores importantes para la relación que se forma entre un lector y el texto.

Además, el lector tiene un papel activo durante la lectura pues “lejos de constituir una actividad pasiva y desconectada del curso de la acción, la lectura es parte de la acción” (Lahire, 2004, p. 190); mediante la cual los lectores buscan un tipo de texto, en el cual puedan encontrar situaciones similares a las de su propia vida.

Por ello, “la lectura no es una práctica lineal, sino que puede abandonarse y retomarse a lo largo de la vida, incluso sus modos de realización y centros de interés pueden evolucionar considerablemente” (Lahire, 2004, p.35) Por lo tanto, la lectura está condicionada, de cierta manera, por las experiencias y decisiones del lector sobre ella.

Jorge Larrosa (2013) nos dice que la lectura es experiencia en el ámbito de la sensibilidad, como una vivencia de reflexión sobre lo leído que no puede ser conceptualizada. Ya que si esta es “un acontecimiento, no puede ser causada, no puede ser anticipada como un efecto a partir de sus causas, lo único que puede hacerse es cuidar de que se den determinadas condiciones de posibilidad.” (p. 40)

Además afirma, al igual que Chartier, que la multiplicidad de la lectura es “dispersa y nómada, que siempre se desplaza y se escapa ante cualquier intento de reducirla” (Larrosa, 2013, p. 40) por ser una práctica dinámica.

Y aunque Larrosa vuelve a situar a la lectura como una actividad individual, no así universal como lo hace Ricoeur (1999), su articulación es interesante en cuanto a su dimensión de incertidumbre; pues al no “conceptualizarla” deja libre la diferencia entre posibles lecturas y, por lo tanto, éstas no son medibles; puesto que para algunos lectores esta actividad puede ser experiencia y para otros no.

No obstante que la postura de Larrosa es atractiva, en este momento es necesario conceptualizar la lectura; no con el objetivo de reducirla, sino con el objetivo de establecer un punto de partida desde el cual entender las implicaciones de esta práctica.

Por lo tanto, siguiendo en esta búsqueda conceptual la pedagogía crítica es fundamental, ya que pone en juego a la lectura o como la llamaría Freire; *el acto de leer y lectura verdadera*, en términos sociales de transformación. Entenderemos como *acto de leer* “un proceso dialéctico que sintetiza la relación existente entre conocimiento-transformación del mundo y conocimiento-transformación de nosotros mismos” (Freire, 2011, p. 17). Es decir, que implica una reflexión crítica sobre la realidad de nuestro mundo y sobre nosotros a partir de lo leído; dialéctica entre lector/texto/mundo.

Asimismo, Freire habla de la lectura verdadera como aquella que “me comprometo de inmediato con el texto que se me entrega y al que me entrego y de cuya comprensión fundamental también me vuelvo sujeto” (1997, p. 29). Pues más allá de memorizar, hay que encontrar la relación entre lo que leemos y nuestra comunidad; es decir, la lectura del mundo que precede a la de la palabra.

Por lo tanto, podemos decir que la lectura es “una práctica social y cultural diversa y cambiante, así como una actividad mental no pasiva o de mera recepción, sino creadora de sentidos e irrepetible en sí misma como experiencia personal” (Viñao, 2007, p. 47), producida por el encuentro de dos mundos, el del lector y el del texto; que implica una reflexión crítica sobre nuestra realidad y motiva la transformación del mundo y de nosotros mismos.

Al definir la lectura como una práctica social y cultural, aceptamos en consecuencia que tiene un proceso histórico esencial; por ende para entender las prácticas de lectura actuales no basta una mirada lineal; sino una transversal que estudie las esferas política, económica y cultural. Partiendo de que la realidad no está dividida en disciplinas y, por lo tanto, para comprender un fenómeno es necesario verlo desde su contexto sociohistórico. La cuestión sobre la lectura no es la excepción y con el fin de llegar a esa comprensión, dice Chartier, hay que tomar una ruta histórica que nos ayude a entender dicha práctica.

2.1 La Lectura como Práctica Cultural

Poulain (2011) explica su mirada a la sociología de la lectura desde tres puntos principales en su discurso; el estudiante como aprendiz de lector y la importancia de su contexto social y económico, la lectura como una práctica cultural dinámica y sus implicaciones, y la aparición de los soportes digitales del texto. Así, al hablar de lectura es imposible no comenzar aludiendo al binomio escuela/familia y cómo esta unión puede condicionar la formación lectora de cualquier individuo.

Este es el caso del estudiante no lector, quien va conociendo el mundo de lo escrito con ayuda de sus padres y la institución escolar. Sin embargo, no podemos obviar la dificultad de su proceso de transición de un mundo oral al escrito puesto que el lector se encontrará con obstáculos como: la inflexibilidad escolar sobre la lectura, los niveles socioeconómicos y educativos de sus padres, la falta de interés de las personas que le rodean o, por el contrario, la presión familiar para que este apresure su tránsito hacia el mundo escrito.

Es necesario comprender que los estudiantes en sus inicios, al entrar en contacto con sus primeros textos, aún no entienden que lo escrito transmite mensajes a quien quiera que lo lea y es responsabilidad de actores educativos e integrantes de las familias, hacer más atractivos y afectivos esos encuentros pues “para tener muchas ganas de leer, no (se) necesita saber que la

lectura le será útil más tarde; debe estar convencido de que esta le abrirá un mundo de experiencias maravillosas, disipará su ignorancia, lo ayudará a comprender el mundo y a dominar su destino” (Poulain, 2011, p.197). En ese sentido, habremos que considerar las faltas del estudiante al leer como fuentes de significación y afirmación de sí mismo, para que pueda superar el conflicto que supone pasar de la oralidad a lo escrito.

Por otro lado, hay que tomar en cuenta que las prácticas de lectura con las que se va familiarizando el estudiante no serán siempre las mismas. Pues cuando tenga aficiones distintas se iniciará una nueva negociación, su propia construcción como lector, tanto con su familia como con su contexto escolar, sobre qué puede leer, a qué hora y en dónde.

Paradójicamente, en el contexto escolar, la relación que se establece entre éxito escolar y lectura tiende a ser desigual; ya que, la lectura disminuye conforme se avanza en lo escolar, peor aún, con el éxito escolar. Entre más escuela, menos lectura.

Al ser la lectura una práctica cultural dinámica siempre surgirán nuevas preocupaciones entorno a ella, que se contrapondrán a las ideas de la lectura legítima; a la advertencia sobre las malas lecturas, entendiéndolas como aquellas lecturas de textos escritos por autores no considerados desde la tradición literaria como relevantes; a la no lectura, es decir aquella que se sigue sin validar, desde el sistema tradicional educativo, por referirse a los textos preferidos por los estudiantes; y a la negación a considerar las diversas formas de lectura.

Estas nuevas formas de lectura demuestran una mutación en el sistema tradicional educativo, puesto que los más jóvenes no reverencian a autores canónicos y hacen comparaciones sobre autores que, para algunos, pondrían ser inexplicables.

Aunado a esto, la aparición de las nuevas tecnologías, (libros electrónicos, celulares inteligentes, tabletas) que funcionan como nuevos soportes de los textos literarios, cambia el orden de la lectura y abren nuevas posibilidades de construcción de sentido. Puesto que el orden propuesto por el autor y el editor deja de ser indispensable para aprender y construir sentido. Ahora, el nuevo lector es quien decide su ruta de lectura.

Así, estos nuevos soportes del texto, producen nuevas formas de lectura en donde el lector tiene que ser más perspicaz y activo; pero que corre peligro de desorientarse o perderse en la multiplicidad de textos.

El concepto de la lectura como práctica cultural, entendida como la interacción entre el lector insertado al mundo de lo escrito por su contexto sociocultural (comunidad), en el que se encuentra su familia y la institución escolar, y en el cual participará en actividades simbólicas propias de su entorno; y un texto configurado también en lo social; revela un supuesto central: la lectura no es una actividad pasiva en la que el receptor no hace nada, por el contrario se inicia una negociación de significados y construcción de sentido entre lo leído y el lector

2.2 La Lectura del Texto Literario en la Escuela

La relación familia y escuela es primordial para la formación de los estudiantes, sobre todo en los aspectos ligados a la lengua, pues éstos se desenvuelven con base en las normas de estas dos instituciones.

Si para Alfonso Reyes la familia era la primera escuela, dice Guerrero (2009), para José Vasconcelos la familia era una colaboradora importante del quehacer educativo gubernamental. La cual debía apoyar en la educación de los estudiantes “para la libertad y la democracia, [pues] exigía a enseñarles a ser verdaderamente libres y a gobernarse a sí mismos” (p. 58). En ese sentido libertador de lo educativo, tanto Reyes como Vasconcelos, veían en la lectura de textos literarios uno de los medios más apropiados para sensibilizar a los estudiantes.

Para Reyes (Guerrero, 2009) la poesía, como parte de los textos literarios, era espíritu; ya que reconocía en la palabra la operación con valores más universales y con mayor alcance en las zonas del alma. En el caso de Vasconcelos, la literatura fungió como uno de los medios, tanto para la alfabetización como para la formación humana. Pues

encontró en la difusión de los clásicos, tanto filosóficos como literatos, el instrumento idóneo para enseñar a leer bien y fomentar el amor por la literatura. Tal énfasis puso en este objetivo que al estructurar el funcionamiento de la Secretaría de Educación Pública lo hizo en tres departamentos: el escolar, el de bellas artes, y el de bibliotecas y archivos (Guerrero, 2009, p. 47).

Si bien, diría Yolanda Reyes (2005), los procesos de lectura se pueden agrupar en dos momentos; el primero que inicia en la familia; es en el segundo, marcado por el ingreso a la educación formal, desde el proceso inicial de alfabetización hasta cuando aprenden a decodificar y ponen en práctica esos nuevos saberes, es en el cual los estudiantes aprenden a significar la relación que tendrán con los diferentes tipos de texto.

Pues a pesar de que la lectura del texto literario fue pensada como una de las bases para el sistema educativo en el s. XX, aún no se ha encontrado la forma de darle un sentido más allá del escolar, pues este se enfoca en lo funcional de la estructura lingüística; es decir, para la adquisición del código, el perfeccionamiento de la fluidez del que lee, y la comprensión del texto de una forma literal.

Así, la lectura del texto literario⁴, históricamente, ha estado insertada en las vértebras de la educación. En el caso mexicano, desde la concepción del sistema educativo, en el s. XX, cuando Vasconcelos fundó la SEP tuvo un lugar privilegiado; pues la gran influencia de los ideales griegos lo motivaba a concebir la formación humana mediante la voluntad consciente, la razón y el espíritu. Encontró en la palabra escrita el medio idóneo para poner en marcha su proyecto.

Para Vasconcelos el quehacer educativo gubernamental era formar a los estudiantes “para la libertad y la democracia, [pues] exigía a enseñarles a ser verdaderamente libres y a gobernarse a sí mismos” (Guerrero, 2009, p. 58). Y en ese sentido “libertador” de lo educativo, la lectura en la escuela de los textos literarios “ejerció un papel preponderante [...] en la

⁴ A lo largo de este trabajo cuando hable del texto me estaré refiriendo específicamente al literario.

enseñanza lingüística, la formación moral, la conciencia de una cultura con raíces clásicas grecolatinas” (Colomer, 2005, p.15).

Así, Vasconcelos encontraría “en la difusión de los clásicos, tanto filosóficos como literatos, el instrumento idóneo para enseñar a leer bien y fomentar el amor por la literatura” (Guerrero, 2009, p. 47).

Sin embargo, los usos e interpretaciones del texto literario han ido modificándose pues están sujetas a las necesidades e intenciones sociales de cada momento y, por lo tanto, la perspectiva desde donde se conciben obedece al alcance de los objetivos propuestos por las nuevas concepciones de la educación.

El texto literario, entendido como una forma (o producto) cultural, ha servido para satisfacer la necesidad humana de expresión; como el medio para perpetuar lo que acontecía; para recordar y propagar mandatos de quienes ejercían el poder; para el estudio de unos cuantos; para evangelizar y para moralizar; como lo dice Colomer, “ hacia mediados del siglo XIX, habían empezado a escribirse y extenderse por varios países los libros especialmente pensados y escritos para la etapa escolar, aunque siempre dando por descontado que su función principal era la instrucción moral” (Colomer, 2005, p.15).

Posteriormente, en la década de los sesenta

la escuela acogió los progresos de las teorías lingüísticas que redujeron el papel de la literatura al de uno de los usos sociales de la lengua. Un uso que pasó a asimilarse, prácticamente, al propósito de obtener un disfrute más cualificado del tiempo de ocio en las sociedades de consumo, a la vez que, en las aulas, se perpetuaba, a pesar de todo, el anterior objetivo de poseer un conocimiento enciclopédico. (Colomer, 2001, pág. 3)

Ahora, como lo indica Colomer (2001) a principios del s. XXI los usos del texto literario se han diversificado y con ello el modo de apropiación. Aunque lo utilizamos para fomentar las prácticas de lectura, para mejorar la capacidad comunicativa, para “inducir” la creatividad o la imaginación, para generar un cierto tipo de pensamiento; sigue estando ligado, por lo menos en un contexto

escolar básico, a una práctica de adquisición del código aislada del contexto sociocultural del estudiante y del mismo soporte en el cual se contiene el texto. Así, por una parte, el texto literario se ve representado como un simple material didáctico.

De esta manera, se cree que los textos literarios, como instrumentos de enseñanza aprendizaje en el contexto escolar, tienen significado y funcionalidad propia; y que, además, son una unidad del lenguaje escrito con significado y sentido propios. (Colomer, 2001)

Diría Chartier:

frecuentemente consideraban los textos como si existieran en ellos mismos, fuera de los objetos o de las voces que los transmiten, mientras que una lectura cultural de las obras nos recuerda que las formas que adquieren para leerse, escucharse o verse, participan, ellas también, en la construcción de su significación. (2005, p. 26)

Entonces tendríamos que tomar en cuenta que el texto literario se produce en un contexto social y que no existe por sí solo, sino en medida de que es leído; y que esta forma de ser leído está limitado por la práctica de lectura que está institucionalizada, es decir, que está limitada, de cierta manera, a las intenciones por las cuales se proporciona ese texto; además de las mediaciones tanto de la materialidad del libro como de las prácticas del mediador.

En este sentido, el profesor como mediador de las estrategias de lectura que pone en práctica dentro del aula de clase “aspira [rá] siempre a fijar el sentido y articular la interpretación correcta que deberá constreñir la lectura (o la mirada). Pero siempre, también, la recepción inventa, desplaza, distorsiona”. (Chartier, 1992, p. 11)

La implementación de programas de lectura en la escuela, desde los cuales se propone y se abastece de materiales, actividades y estrategias para el fomento de la lectura y la escritura, surge como una nueva forma de control que desvincula a los textos de las relaciones sociales que se dan en situaciones específicas y que promueven una racionalización que se adecúa al sistema educativo.

Por lo tanto, las lecturas de los textos literarios se generan como acciones aisladas que se deben reflejar en resultados de encuestas cuantitativas que miden los índices lectores, como

la prueba PISA de la cual se hablará más adelante; por lo cual, la cantidad de libros y palabras que se leen es más importante que el sentido social del texto como una posibilidad y/o ventana hacia la reflexividad o cuestionamiento de la realidad que el estudiante pueda tener.

Saber leer sería, desde esta perspectiva, un largo proceso, siempre inacabado. Este planteamiento choca con la idea, generalmente admitida en el medio escolar (y en el social), según la cual el saber leer se define como la capacidad para actuar en cualquier situación donde el alumno se enfrente con lo escrito y de que, por tanto, uno sabe leer cuando puede leer de todo, cuando, de hecho, saber leer en una situación no garantiza su transferencia a otra situación. Es decir, la lectura como actividad posee un carácter no universal y abstracto sino situacional, cambiante e irrepetible que ofrece histórica y actualmente una amplia diversidad de prácticas. (Viñao Frago, 2007, p.49)

Y por lo tanto, con el texto literario no sólo se motiva una competencia lingüística del estudiante, entendida como “ la capacidad de producir y comprender mensajes que lo pongan en interacción comunicativa con otros hablantes; [sino una competencia comunicativa que] incluye el conocimiento, por parte de un hablante, no sólo de un código lingüístico sino también de qué decir, a quién y cómo decirlo en una situación determinada” (Moreno, 1998) y cultural; es decir, se promueve una forma de pensamiento y de producción de significados, los cuales están directamente ligados a una ideología.

Puesto que “la ideología tiene una cierta especificidad que la une a la producción, consumo y representación de significados y conductas (Giroux, 1999, p. 184). Habría que tomar en cuenta, las propuestas que hace McKenzie desde su "sociología de los textos", en la que se tiene

como objeto de estudio las modalidades de publicación, diseminación y apropiación de los textos. [Y que] considera el "mundo del texto" como un mundo de objetos y de performances, y el "mundo del lector" como aquél de la "comunidad de interpretación" a la que pertenece y que define un mismo conjunto de competencias, de normas y de usos (Chartier, 2005, p. 27);

además del concepto de *forma interior del lenguaje*, expuesto por Humboldt, cuando hablamos de la adquisición de ciertas prácticas culturales, pues “ la lengua conforma el pensamiento y

expresa perfectamente el espíritu nacional de un pueblo, su ideología, su forma de ser y su visión del mundo.” (Moreno, 1998)

Entonces cuando hablamos del código puesto en función, es decir, del lenguaje no nos podemos olvidar del pensamiento generado por las prácticas que lo producen, como tampoco podemos olvidarnos del papel que juega el agente.

2.3 La Lectura del Texto Literario y sus Estándares Escolares

La eficiencia del sistema educativo, para integrar la lectura como un índice relevante en la formación de los estudiantes, sufrió un descalabro cuando en el año dos mil México, como uno de los países miembros de la OCDE,⁵ participó en la primera prueba PISA⁶ en el año 2000, en la que se evaluó la educación básica de acuerdo a tres competencias; lectura, matemáticas y ciencia. En esta primera edición se dio especial atención a la competencia en lectura, los resultados no fueron alentadores.

De acuerdo a la OCDE se entiende por competencia lectora “ la capacidad de un individuo para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, con el propósito de alcanzar sus objetivos personales, desarrollar su conocimiento y sus capacidades, y participar en la sociedad” y la evaluación de esta competencia “ se despega de la mera noción del texto literario y se ocupa de una variedad considerable de textos propios de las diferentes circunstancias que puede enfrentar un ciudadano contemporáneo en su vida cotidiana” (OCDE, 2017, p. 8).

Sin embargo, habría que tomar en cuenta que los resultados de la prueba PISA “tienen la particularidad de ser datos cuantitativos y comparativos, y su principal función, al ser un proyecto

⁵ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

⁶ Programme for International Student Assessment; Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos. ³ Programa Nacional de Lectura.

orientado a la política, es, por una parte, suministrar información y, por otra, facilitar el conocimiento sobre la situación del sistema educativo” (Vidal, 2004, p.24).

Así, bajo estas particularidades

Al comenzar la primera década del siglo XXI, el gobierno mexicano diseñó y comenzó a operar el Programa Nacional de Lectura para la Educación Básica 2001- 2006 (PNL³), con el propósito general de impulsar y fortalecer en el ámbito escolar tanto la capacidad de leer como las prácticas de lectura, mediante la dotación de acervos bibliográficos (escolares y de aula) y orientaciones puntuales dirigidas a los docentes de todas las escuelas de educación básica (Pellicer, 2006, p.8)

A pesar de que los objetivos de estos programas, buscan el fortalecimiento de las prácticas de lectura de los estudiantes que cursan la educación básica, sus líneas estratégicas están dirigidas más a la difusión, a la estructura y al currículo que al mismo proceso de construcción de la relación entre el estudiante y el texto literario.

Pues como dice Pellicer en su *Informe Preliminar de Resultados Encuesta Nacional de Prácticas de Lectura en las Escuelas de Educación Básica 2006*

las encuestas a gran escala sobre el comportamiento lector se han concentrado, al menos en México, en el análisis del consumo de materiales de lectura (libros, revistas, periódicos, etcétera). Aunque han aportado datos valiosos sobre la cantidad y frecuencia de uso de los diversos materiales, así como de los lugares donde se lee y el tiempo que se dedica a la lectura, no han considerado como temas de investigación las vías de acceso a los textos ni la relación entre éstos y las modalidades y finalidades de lectura (p.10).

Por lo tanto, las políticas educativas que se generen con base en estas encuestas están dirigidas a subsanar de manera cuantitativa y material un fenómeno que tiene que ser visto desde una perspectiva humana y de relación cultural del estudiante como agente y el texto literario como un producto cultural.

La democratización de la relación del estudiante con el texto literario y de sus posibles lecturas como parte de una agenda política que está dirigida a alcanzar estándares de consumo llega a ser un obstáculo para comprender los procesos propios del estudiante.

En el año 2010 la Secretaría de Educación Pública hizo una propuesta para fortalecer la habilidad lectora desde la familia, esta tuvo como objetivo “propiciar que la lectura se convierta [iera] en una práctica cotidiana entre los estudiantes que cursa [ban] la educación básica”. Sin embargo, el cartel por el cual se difundió esta propuesta se titulaba “Estándares Nacionales de Habilidad Lectora” (SEP, 2010) y explicaba en cuatro puntos la importancia de la lectura, uno de ellos es el siguiente: “Estudios han comprobado que un buen desarrollo de la habilidad lectora es uno de los elementos que aumenta la probabilidad de tener un mejor empleo y mejores salarios”.

Además, proponía dos actividades principales para la lectura: la mera decodificación y la comprensión literal del texto. Actividades que se debían medir de acuerdo a los estándares propuestos por la SEP, estos se redujeron a la cantidad de palabras que el estudiante debería de leer por minuto.

Nuevamente el texto literario se cosificaba como un instrumento mediante el cual el estudiante debería adquirir una capacidad de lectora en términos cuantitativos; asimismo, el estudiante fue considerado como un objeto del cual se esperaba producir ciertas conductas y formas de pensar el texto literario, dejando de lado lo subjetivo de éste.

Así, las prácticas de lectura escolares se construyen e interpretan como una forma de instrucción hacia una competencia lectora y no como base para la formación de los estudiantes.

El texto literario ha sido estudiado desde aspectos que nos llevan al camino de la lectura como medio para el conocimiento de uno mismo, de construcción de sentido, de desarrollo de habilidades de pensamiento, de comprensión de la realidad y de adquisición comunicativa.

Sin embargo, se ha ignorado, de cierta forma, su sentido político. Olvidamos que la producción, transmisión y apropiación de los textos literarios, responden a ciertos objetivos políticos e institucionales; y que todo pensamiento generado a partir de ellos está mediado por agendas políticas y proyectos de naciones.

Además, toda acción práctica generada con ellos está siendo evaluada por los organismos nacionales que controlan los estándares de los índices de lectura.

Estándares que indican el qué se tiene que leer, cómo se tiene que leer y para qué se tiene que leer; por lo tanto, que determinan el papel del texto literario dentro de las instituciones educativas.

Así, la función, uso e intención que se le da a los textos literarios, dentro del aula de clase; recae en el seguimiento de las normas y reglas que se proponen a través del Sistema Educativo en conjunto con programas específicos, como el PNLE⁷, que éste mismo implementa como fortalecimiento educativo para alcanzar metas escolares que se visibilicen en pruebas académicas nacionales.

Si bien es cierto que el texto literario contiene formas expresivas desde las cuales los discursos se van formando y que desde una perspectiva fenomenológica, que no se puede ignorar, del conocimiento del sí mismo y construcción de sentido para la comprensión de la realidad; tampoco se puede ignorar que los modos en que se apropia el texto literario tienen objetivos específicos que responden a la formación de un pensamiento, una forma de actuar y una forma de enunciar, que siempre estarán mediados por la ideología dominante.

Por otro lado, el texto, entendido como una forma cultural,

a pesar de ser humildes en su pretensión cognoscitiva, a pesar de no pretender universalidad en sus enunciados, a pesar de ser voluntariamente fragmentarios, no pierden de vista la situación vital de sus destinatarios, no se alejan de las ansias de transformación de las vidas concretas de la gente. Este tipo de literatura no pretende decir la verdad de lo que son las cosas, sino que pretende vehicular un sentido para lo que nos pasa. Y, desde ese punto de vista, lo que transmiten no pretende ser comprendido y sabido, sino aceptado y acogido de una forma siempre plural en una vida humana siempre particular y concreta. (Larrosa, 2013, p.37)

⁷ Programa Nacional de Lectura y Escritura

La característica dinámica de este texto abre posibilidades para entender cómo diferentes lectores en situaciones similares, pueden hacer uso de éstos e interpretarlos diversamente; y esto, junto con las formas, los soportes, y las prácticas determinarán los modos de apropiación.

2.4 La Apropiación del Texto Literario y sus Modos

El concepto de *apropiación*, uno de los fundamentales, para esta investigación se construye en tres bloques; el sociocultural, el del lector/texto literario, y el de la lectura, lo cuales se irán tejiendo a lo largo de este subcapítulo; y a partir de dos referentes claros, Foucault y Chartier, uno alimentado del otro.

El primer referente desde la teoría de Foucault en donde la apropiación está controlada por los poderes legitimados pues estos tiene el control, en este caso el escolar, de la formación y circulación de los discursos sobre las situaciones sociales y los productos culturales.

El segundo referente, con mayor importancia para este trabajo, desde la historia cultural de Chartier, en donde la apropiación tiene que ver con los procesos sociales e históricos del uso e interpretaciones del texto.

Los modos como históricamente nos hemos apropiado del texto literario han determinado las interpretaciones y los usos que le hemos dado; estas han ido modificándose pues están sujetas a las necesidades e intenciones sociales de cada momento y, por lo tanto, se le da nuevos usos con el objetivo de satisfacerlas. Así, el texto literario ha servido a varios fines.

Sin embargo, estos usos e interpretaciones a los que se refiere Chartier están condicionados por las prácticas socioculturales en donde se producen y los recursos con los que se cuenta. Es decir, para entender la apropiación del texto hay que tomar en cuenta la dinámica en la que este se encuentra.

En esta dinámica se encuentra la escuela, la familia y la comunidad. La escuela, uno de los lugares en donde es utilizado, en donde hay agentes como el docente y el director, que

obedeciendo un programa escolar transmiten los modos de apropiación. La familia, padres, hermanos, abuelos, desde donde se van jerarquizando prácticas y la comunidad en donde se definen y legitiman las acciones (herencia cultural).

Por otro lado, los recursos para una apropiación específica del texto pueden ser materiales e inmateriales. En el primer caso, me refiero a las condiciones de acceso al soporte; es decir, de qué manera obtengo los libros que leo. En el segundo caso, me refiero a las condiciones de acceso al texto; es decir, las facultades del lector para codificar y decodificar.

De ahí la necesidad, dice Chartier, “de reflexionar en torno a las fuentes y los medios que permiten abordar este acto siempre efímero y misterioso que es la apropiación de un texto” (2000, p. 13).

En primer lugar, para apropiarse de un texto⁸ hay que tener una capacidad de lectura, pues es la “[] primera condición para el acceso a los textos” (Chartier, 2000, p.102), ya que es necesario saber descifrar el texto a partir del código.

Esta capacidad, en la mayoría de las ocasiones se enseña en el espacio escolar; ya que es uno de sus objetivos prioritarios. Sin embargo, no hay que olvidar que la lectura va más allá de la mera decodificación, pues además de que no hay una sola es construcción de sentido, de acuerdo a la experiencia de quien lee, y que la apropiación va más allá de esta experiencia en sí misma, ya que está vinculada con la materialidad del texto que se lee.

En segundo lugar, la apropiación del texto está íntimamente ligada a las prácticas de lectura que se llevan a cabo en un espacio específico, no de manera aislada; sino siempre en el contexto social de los lectores. Y, en tercer lugar, habría que entender que no hay un abanico de modos de apropiación ya predeterminado, sino que cada uno de estos es generado por las situaciones en las que los lectores tienen contacto con los textos literarios.

⁸ Aquí me refiero exclusivamente al texto escrito verbal, ya que también los hay no verbales. Por ejemplo, aquéllos en forma gráfica u oral.

Pues según Chartier “se trata de la apropiación en el sentido de hacer algo con lo que se recibe. He utilizado el término en el sentido de la pluralidad de usos, de la multiplicidad de interpretaciones, de la diversidad de comprensión de los textos, lo que significa seguir la definición hermenéutica pero con un sentido sociohistórico particular, pues en el caso de la hermenéutica se trata de un fenómeno que es visto como universal, invariable o abstracto” (2000, p.163).

Es decir, el concepto de apropiación de Chartier va más allá de la comprensión de sí mismo, como la entendería Ricoeur, en su hermenéutica, cuando habla del mundo del texto, en cuanto a lo simbólico, y mundo del lector, en cuanto a la realidad social de éste; y de la lectura como mediadora de una refiguración del ser.

Ya que desde esta perspectiva, la lectura del texto no sufre mutación alguna aunque su soporte cambie, pues el texto como código y tejido de ideas es el mismo: de esta manera, se niega la vinculación con la materialidad, que para Chartier es parte fundamental para las construcciones de sentido posibles.

Así, la apropiación del texto vista como una práctica cultural ligada directamente a la materialidad del texto, es decir sus soportes y formas, y uno inmaterial intrínsecamente relacionado a la subjetividad del lector, en este caso la del estudiante; es decir, su bagaje sociocultural desembocado en una forma de pensamiento, trae consigo una “tensión que articula la capacidad inventiva de los individuos singulares [...] con los constreñimientos, normas, convenciones que limitan lo que les es posible pensar y enunciar” (Chartier, 1992, p. 10).

Y aunque esta apropiación del texto que hace el estudiante tiene sus límites, puesto que dentro del espacio escolar en el que se mueve tienen lugar prácticas de lectura específicas que son dinamizadas y vigiladas por el maestro; el estudiante como agente cuenta con un espacio propio de movimiento desde el cual puede inventar, desplazar o distorsionar las prácticas y generar un modo de apropiación del texto particular.

Por lo tanto, la apropiación que hace un estudiante del texto literario es más que un proceso de comprensión lectora, de un proceso metodológico de la alfabetización (adquisición del código) y de lo adecuado de la lectura, lo cual impone límites para la construcción de sentido del estudiante, que tiene que ver con su contexto sociohistórico y que está ligado al tipo de pensamiento que se piensa producir desde la institución escolar, que tiene consecuencias sobre la interpretación, es decir, de la misma apropiación.

Sin embargo, el estudiante como agente cuenta con un espacio propio de movimiento, en el cual él mismo puede tener una forma propia de apropiarse del texto y de producir, al mismo tiempo, un pensamiento que no está limitado al escolarizado; pero que sí encuentra “límites” en cuanto al contexto situacional en que lee y a los propósitos particulares de la escuela por los cuales lee determinado texto.

Aunque Chartier explica que no existe una lista de modos de apropiaciones fijas porque las situaciones de encuentro son múltiples; algunos autores exponen algunas situaciones que se generan constantemente y que yo podría, a primera instancia, relacionarlas y/o nombrarlas como posibles modos de apropiación. Entre ellos:

Larrosa habla de dos modos de apropiación uno arrogante y otro como experiencia. El primero es en el que la “realidad del lector, su personalidad, su inmodestia, su manera encarnizada de querer seguir siendo él mismo frente a lo que lee, de querer ser un hombre que sabe leer en general” (2013, p.30). El segundo como construcción de sentido, en el que “el texto no asegurase su sentido en el mundo, sino hacer que el mundo suspenda por un instante su sentido y se abra a una posibilidad de resignificación” (2013, p.30).

Por su parte, Paulo Freire también expone dos modos de apropiación, uno como memorización y el otro como desafío crítico. El primer modo consiste en la repetición de lo “leído con precisión pero raramente se intenta algo personal” (1997, p. 28). El segundo, desafío crítico, el que lee “se siente desafiado por el texto en su totalidad y su objetivo es apropiarse de su significación profunda.” (2011, p. 48). Teresa Colomer reconoce otros dos modos: el funcional,

en el cual la lectura del texto ayuda a que los estudiantes se “familiaricen con la lengua escrita, facilit[e] su aprendizaje lector y propici[e] su inclinación a la lectura autónoma.” (2005, p. 41); y el formativo, pues se contribuye “a la formación de la persona, una formación que aparece indisoluble ligada a la construcción de la sociabilidad.” (2005, p. 38)

Estos modos de apropiación del texto como material didáctico para la enseñanza del código, como elemento para transmitir valores éticos, para el aprendizaje de normas o comportamientos sociales; se han generado en espacios específicos. Y no es que la apropiación tenga que tenerlo forzosamente; pero el aprendizaje de la capacidad de lectura, indispensable para el acceso al texto, las prácticas de lectura que dinamizan su uso y el acercamiento a su soporte, tiene lugar en la escuela.

CAPÍTULO III: Cuestiones Metodológicas

La presente investigación cuyo fin es comprender los modos de apropiación del texto literario de los alumnos y alumnas de primer año de bachillerato, del CEMSaD 241 Plan de la Libertad, que se dan a partir de las estrategias construidas desde el espacio formal escolar como parte de su formación lectora; se lleva a cabo desde un enfoque hermenéutico cuya finalidad es comprender la realidad social, es decir “[...] entender el actuar de las personas, sus intenciones o motivos” (Pons B., Hernández R., 2012, p. 59).

Pons Bonals y Hernández Reyes (2012, p. 77) identifican cuatro planos de investigación fundamentales, el epistemológico, teórico, metodológico y técnico instrumental, que deberán mantener la línea de coherencia entre ellos, para que la investigación mantenga su nivel de validez. Por el momento, dejaré de lado el plano teórico para enfocarme en los tres restantes.

Desde el enfoque interpretativo “Se sostiene que las acciones sociales responden a condiciones y su racionalidad sólo es comprensible si se conocen los significados que tienen, para quienes las realizan en ese momento de terminado”. (Pons B., Hernández R., 2012, p. 64)

La naturaleza de la realidad desde este enfoque es construida, múltiple y holística; es decir, que ésta se va edificando como parte del proceso de investigación y se basa en la relación objeto-sujeto, la cual es “[...] interrelacionada e influenciada por valores subjetivos [...]”. (Pons B., Hernández R., 2012, p. 80)

Dentro de la hermenéutica cobra vital importancia el contexto en el cual se desarrollan las acciones objeto de estudio. Asimismo ese contexto se analiza de igual forma que un texto escrito, pues al llevar a cabo ambos análisis, la persona que lo realiza recurre a las mismas operaciones de pensamiento como lo son el establecer semejanzas y diferencias entre sus vivencias y lo nuevo, realizar comparaciones, interpretaciones, entre otras operaciones mentales. De acuerdo con lo anterior, la investigación se lleva a cabo tomando en cuenta no sólo el hecho en particular sino la relación de éste con el contexto social en el que está inmerso. (Sánchez González, 2001, p 71)

“El objetivo o finalidad del acto interpretativo es la comprensión, la cual tiene como intermediario o medio principal la contextualización. Propiamente el acto de interpretar es el de contextualizar [...] pues la comprensión es el resultado inmediato y hasta simultáneo de la contextualización”. (Beuchot, 2005, p. 15) Se entiende por contextualizar que podemos comprender mejor un texto al relacionarlo con otros contextos; es decir, fuera de su mismo mundo y, en específico para esta investigación, en términos de las experiencias de la población de estudio.

Así podemos ubicar los modos de apropiación del texto literario, más allá del mundo del texto, relacionados con experiencias humanas, en un punto geográfico determinado, bajo situaciones culturales específicas para poder comprender significados o las conexiones significativas que la población de estudio está otorgando a sus prácticas de lectura en un espacio formal como es la escuela.

Bajo los supuestos Hermenéutica Analógica (Beuchot, 2005), desde los cuales “[...] la realidad es subjetiva y polisémica”. (Beuchot, 2005, p. 13).

Epistemológicos; “se trata de llegar a una mediación prudencial y analógica en la que la intención del autor se salvaguarde gracias a la mayor objetividad posible, pero con la advertencia de que nuestra intencionalidad subjetiva se hace presente.” (Beuchot, 2005, p. 24)

Asimismo, en cuanto a los supuestos axiológicos se asume que los valores del investigador son parte del proceso de estudio, ya que existe una reflexividad al reconocer que hay una mezcla de valores en juego, los del investigador al interpretar los significados y la población de estudio en cuanto a la significación de los textos literarios en el contexto determinado en el cual son leídos.

Y por lo tanto metodológicos, puesto que los procedimientos para recabar la evidencia empírica se basan en un el diseño es flexible con relación al contexto.

De esta manera, la validez recae en el [...] consentimiento de la comunidad y las argumentaciones que resultan de procesos de interpretación lo que otorga validez a los

resultados de la investigación, en tanto susceptibles de ser acogidos en un contexto de aplicación”. (Pons B., Hernández R., 2012, p. 91)

Las hipótesis desde este enfoque se formulan de manera flexible, pues trata de un diálogo entre el investigador y el investigado, y siguen un método inductivo para destacar las particularidades del contexto en el que se trabaja.

3.1 Breve Situación Contextual

Por lo tanto, es importante tener bien definida nuestra población de estudio, también definamos en dónde y cuándo se llevarán a cabo las técnicas y la aplicación de los instrumentos.

Así, bajo los argumentos de Beuchot (2005) es necesario hacer un breve recorrido contextual y caracterización de la población de estudio para “[...] evitar la incompreensión o la mala comprensión que surge de descontextuar”. (Beuchot 2005, p. 15)

El CEMSaD 241 Plan de la Libertad se encuentra ubicado a faldas de la Reserva de la Biósfera del Triunfo, en el ejido Plan de la Libertad; a 75 km de la cabecera municipal La Concordia. El ejido está dividido en dos localidades rurales pequeñas, Plan de la Libertad Baja (El Recreo), y la cabecera ejidal, Plan de la Libertad Alta (El Naranja). En conjunto hay una población de 1497 personas, según los últimos datos publicados en el Censo de Población y Vivienda 2020

La principal actividad económica, de los habitantes del ejido es la caficultura; en la cual, la mayoría de los hombres participa, atendiendo sus propios cafetales. Por otra parte, la mayor parte de las mujeres se dedican a las labores domésticas.

El centro escolar de media superior abrió sus puertas en el año 2009. Siendo éste aún el único centro para estudios de bachillerato en el ejido. Del cual han egresado doce generaciones hasta el momento.

La población de estudio está conformada por 26 alumnos 13H y 13M; nacidos en los años 2007 – 2008, por lo que se encuentran entre los 15 y 16 años de edad. Quienes han ingresado en agosto del 2023 a la EMS⁹, por lo que cursan su primer año. Cabe destacar que será la primera generación que egresará con el Nuevo Marco Curricular Común propuesto por la Nueva Escuela Mexicana.

3.2 Concreción Metodológica

La toma de decisiones que se deben tomar en el camino en cuanto a: la elección de autores acordes, estrategia de investigación y formas de recolección y organización de datos. Tiene que ver con el plano metodológico del cual hablan Pons B. y Hernández Reyes (2012): “[...] el cual nos obliga a construir una estrategia adecuada para acercarnos y estar en el contexto que se investiga, así como definir los procedimientos que seguiremos”. (p. 77)

Desde un primer paso, el poder ubicar la investigación desde un punto filosófico para realizar el estudio, del cual se habla anteriormente, permitirá la elección de la metodología, las teorías, autores y técnicas a utilizar; puesto que para que sea válida la investigación deberá ser coherente.

Para encontrar el lugar desde donde se ve al objeto de estudio es necesario que a partir de las preguntas detonadoras y los objetivos de investigación planteados se pueda reflexionar sobre esta cuestión: ¿desde dónde se va investigar? ¿desde qué enfoque se estará construyendo el proceso de investigación? ¿cuál metodología es coherente para alcanzar los objetivos planteados?

Por lo que, la elección adecuada de la metodología no es aquella que es forzada; sino aquella que a partir de las primeras fases de la investigación ésta misma te va requiriendo. Es

⁹ Educación Media Superior

decir, aquella que facilita y no obstaculiza el camino de obtención de información relevante, su ordenación y tratamiento para llegar al objetivo general planteado desde el inicio, puesto que “[...]el papel de los investigadores es entender e interpretar qué está sucediendo. “ (Castillo, 2003, p. 164). Asimismo, el cuidado en la construcción y aplicación de los instrumentos, dependiendo de la técnica, es fundamental para evitar errores o caer en juegos de adaptaciones no éticas de los datos obtenidos y su interpretación.

Así, el método científico es definido por Lafuente y Marín (2008) como aquel que “proporciona los medios para alcanzar un objetivo, pero que no brinda el objetivo mismo” (p.7), nos posiciona en el entendido que la metodología es el camino que desde cada investigación se plantea con el fin de la construcción de nuevo conocimiento a partir de lo ya escrito y estudiado sobre el objeto de estudio en cuestión.

En este sentido el método elegido inductivo, de lo particular a lo general, es el que marcará el desarrollo de esta investigación en conjunto con el método de la hermenéutica analógica, que se expondrá en páginas posteriores, desde una metodología cualitativa. Es decir, a partir del planteamiento del problema y su disertación, la revisión de la bibliografía pertinente, la definición, tanto del objetivo general (esencia del problema) como de los objetivos específicos (pasos para alcanzar el objetivo general) y desarrollo del marco teórico, siendo las anteriores las primeras fases; se continuará situándose en el tipo de investigación a realizar para determinar las técnicas e instrumentos que faciliten la obtención de información para llevar a cabo la investigación. (Lafuente y Marín, 2008, p. 8)

Asimismo podemos decir que la investigación es de **naturaleza cualitativa**, puesto que se asume desde una realidad “[...] subjetiva e intersubjetiva, y ellos mismos [los investigadores] en tanto actores sociales intervinientes, contribuyen a producir y reproducir el contexto de interacción que desean investigar”. (Sautu, Bonilio y Elbert, 2005, pp. 46-47).

Es decir, que la investigación cualitativa está centrada en las experiencias humanas, las perspectivas de quienes integran la población de estudio y los significados que construyen, en

este caso, al entrar en contacto con textos literarios; lo que permite comprender de una forma contextualizada y más profunda el fenómeno estudiado.

En este sentido, puesto que partimos de la realidad social de la población de estudio, la metodología “[...] no es cerrada y fija; se va constituyendo y ampliando de manera viva. Permite enriquecer las pautas metodológicas mediante el re juego de la praxis y la teoría, de la aprioridad y la aposteridad, del análisis y la síntesis, de la inducción y la deducción” (Beuchot, 2002, p. 22)

La propuesta metodológica, desde la hermenéutica analógica (sutileza) en tres momentos:

Sintáctico: “Ese primer paso se va al significado textual [...] La razón es que el significado sintáctico es el que se presupone en primer lugar sin él no puede haber aspectos de análisis”. (Beuchot, 2005, 20-21) Es decir, cómo la población de estudio está significando el soporte del texto, el texto literario y las lecturas que hacen de ellos desde el contexto escolar.

Semántico: “Aquí se va al significado del texto mismo [...] como referencia, es decir, en su relación con los objetos, y por ello es donde se descubre cuál es el mundo del texto, esto es, se ve cuál es su referente, real o imaginario” (Beuchot, 2005, p. 21). Entendido como la relación entre la población de estudio y sus significaciones al entrar en contacto con textos literarios que acordes a su realidad social.

Pragmático: “[...] en la que se toma en cuenta la intencionalidad del hablante, escritor o autor del texto y se lo acaba de insertar en su contexto histórico-cultural”. (Beuchot, 2005, p. 21). A partir de las intenciones de la población de estudio, qué interpretaciones de sus lecturas pueden generar de los textos literarios.

En este sentido, podemos ver las diferencias en cuanto a las concepciones de la realidad, de la relación con los objetos de estudio, de los valores y de las técnicas e instrumentos para la recolección de información.

Por otro lado, tiene aspectos cuantitativos en cuanto al uso de encuestas y análisis de datos descriptivos sobre la población de estudio, en cuanto a sus prácticas de lectura y la

situación específica de estudio para comprender los modos en los que ésta población se apropia de los textos literarios con los que entra en contacto.; es decir, los y las estudiantes que cursan el primer año de bachillerato.

Así, el uso de la encuesta aunque está catalogada como una técnica del método cuantitativo será “[...] útil si se quiere dar cuenta de los aspectos estructurales y/o atributos generales de una población, o las razones u opiniones que tienen las personas acerca de determinados temas.” (Sautu, Bonilio y Elbert, 2005, p. 48).

Ya que aunque existen técnicas e instrumentos definidos de acuerdo a la metodología, esto no obstaculiza la combinación del uso de éstos; así se podrán combinar el uso de éstos; ya que, si bien es cierto que las cuestiones filosóficas de una investigación no pueden ser compartidas la elección de técnicas sí lo pueden ser.

En este momento se pone en juego, como dice Castillo (2003,) “[...] La creatividad, sensibilidad, flexibilidad y habilidad del investigador (a) para «responder» a lo que sucede durante la investigación. (p. 166)

Por lo tanto la propuesta metodológica concreta, es decir el conjunto de procedimientos para obtener la evidencia empírica, a partir de las teorías antes mencionadas consta de tres fases, que cobran sentido con los tres momentos de Beuchot (2005), que para cuestiones de esta investigación estaré llamando etapas del trabajo de campo, cada una delimitada por sus técnicas e instrumentos.

Es decir, nos adentramos en los que Pons B. y Hernández Reyes llaman el “[...] plano técnico-instrumental: “[...] que permite recabar datos de diversas fuentes, proponiendo formatos de sistematización, análisis e interpretación de los mismos. “(Pons B. y Hernández Reyes, 2012, p. 77). Por lo que es importante la selección, que aquí se expondrá, de las técnicas e instrumentos para la recolección de datos; pues éstas me permitirán alcanzar los objetivos planteados y, al mismo tiempo, relacionarme con los integrantes de la población de estudio y desenvolverme libremente en el espacio de investigación.

De esta manera considero lo siguiente:

La primera etapa, o de acercamiento a las significación, se aplicará una encuesta de entrada al total de la población de estudio. Mediante la herramienta digital de google forms con el fin de facilitar la sistematización de la información obtenida. Sin embargo, se pretende aplicarla en modalidad presencial para solventar cualquier problema técnico y asegurar que los 26 integrantes de la población de estudio puedan la información en el espacio temporal asignado a esta etapa.

Esta investigación, que como se ha mencionado anteriormente, se aborda desde un enfoque hermenéutico, cuyo fin es interpretar la realidad social; dice Sautu, Bonilio y Elbert “[...] no utiliza exclusivamente metodologías cualitativas. Si bien estas metodologías, con sus respectivas técnicas (como la entrevista y observaciones), son útiles para el estudio de la perspectiva de los actores sobre la realidad social, esta perspectiva también puede ser captada en un análisis por encuesta que esté centrada en la agencia social”. (2005, p. 50)

Para la aplicación de la encuesta, definida por D’Ancona en Sautu, Bonilio y Elbert como “la aplicación de un procedimiento estandarizado para recolectar –oral o escrita- de una muestra de personas acerca de los aspectos estructurales; ya sean ciertas características sociodemográficas u opiniones acerca de algún tema específico. La información se recoge de forma estructurada y el estímulo es el mismo para todas las personas”. (2005, p. 48)

En el diseño del cuestionario, el instrumento natural de la encuesta, entendido por García, citado en Chacón R. y Madrigal F. (2012) como “un listado de preguntas que se han de formular de idéntica manera a todos (para situarlos) en la misma situación psicológica y, por otro lado, mediante un sistema de notaciones simple, facilita el examen y asegura la compatibilidad de las respuestas” (p. 165).

Por lo tanto, este será estructurado con preguntas cerradas y ordenadas lógicamente de acuerdo a las siguientes categorías apriori; lo que nos ayudará a detectar nuevas categorías observables y determinar las variables.

Categorías a considerar: dimensiones de análisis

- Materiales; acceso al soporte de texto literario (El libro)
- Cognitivas; significación del texto literario (acceso al mundo texto literario)
- Tipos de texto literario que se leen dentro y fuera del espacio forma (escuela)
- Estrategias para leer
- Espaciales; espacios de las prácticas de lectura
- Sociales; el entorno en cuanto a las prácticas de lectura
- Condicionamiento escolar
- Percepciones de la lectura

A grosso modo, las preguntas basadas en estas categorías serán de contenido; en cuanto a recabar información sobre el conocimiento del encuestado, para conocer la intención y la opinión de los informantes encuestados.

En la segunda etapa se pretende realizar un taller enfocado a la lectura recreativa dentro del entorno formal escolar. El cual constará de tres sesiones, para las cuales se realizará una planeación secuencial, durante las cuales se provocarán situaciones de acercamiento a los textos literarios mediante fragmentos seleccionados, que puedan ser intertextuales con la realidad social de la población de estudio.

En este sentido, se elegirá el corpus pertinente a partir de los datos que se pudieran recabar en la primera etapa con la finalidad de que en la selección se incluyan los aspectos más generales de la vida cotidiana del espacio en el cual se desenvuelve la población de estudio.

Por otro lado, para la recolección y obtención de datos empíricos en esta etapa se construirá un instrumento guía con preguntas cualitativas y abiertas con el fin de obtener información sobre las interpretaciones y conexiones que los estudiantes podrían establecer entre los textos literarios y su entorno personal.

Consecuentemente, la información obtenida en esta etapa se sistematizará en matrices de acuerdo a las categorías observarles anteriormente expuestas, al igual que en la etapa anterior y la posterior.

Finalmente, **la tercera etapa** consistirá nuevamente en la aplicación de una encuesta, de salida, para recabar información de cómo está significando su acercamiento a los fragmentos de los textos literarios elegidos. El instrumento se construirá con las mismas categorías a priori más las categorías observables que pudieran surgir en el taller.

Una vez terminada la recolección de datos, trabajo de campo, se procederá a analizar toda la información obtenida mediante los instrumentos utilizados. A partir de ese análisis y sistematización se logrará “[...] una interacción entre lo que se conoce y lo que se necesita conocer”. (Castillo, E.; Vásquez, M.; 2003, p. 166).

El primer paso será triangular la información de los tres instrumentos, guiados por las categorías aprioristas y las que podrán surgir. Esto nos permitirá delimitar la coherencia de lo que la población respondió en la encuesta de entrada y lo que sucederá en el taller, a partir de esta triangulación se podrá comenzar con el proceso interpretativo. Ya que como dice Cisterna: “Cuando se ha realizado esta integración de toda la información triangulada es posible sostener entonces que se cuenta con un corpus coherente, que refleja de modo orgánico aquello que denominamos “resultados de la investigación”. (Cisterna, 2005, p. 69)

CAPÍTULO IV: La Apropiación de los Textos Literarios

En este capítulo se muestran los resultados obtenidos a partir del trabajo de campo y el análisis de los datos recopilados mediante las técnicas e instrumentos presentados en el Capítulo III Cuestiones Metodológicas; así como su proceso de sistematización y codificación.

Por lo tanto, partiendo del propio objetivo de esta investigación que es comprender los modos de apropiación del texto literario de los alumnos y alumnas de primer año de bachillerato del CEMSaD 241 Plan de la Libertad, que se dan a partir de las estrategias construidas desde el espacio formal escolar.

Se asume que para poder comprender estos modos de apropiación es necesario no sólo significarlos dentro de la institución escolar en donde se encuentran los estudiantes que integran la población de estudio; sino que también es necesario hacerlo desde las experiencias de lectura de los estudiantes desde su contexto familiar y comunitario, puesto que la realidad es compleja y es necesario entenderla desde una posición transversal de las dimensiones familiares, comunitarias y escolares.

Al mismo tiempo, no se debe perder de vista que las interpretaciones de los datos están íntimamente ligados con el concepto de lectura, construido a partir de las aportaciones teóricas principalmente de Ricoeur (1999), Chartier (2005), Viñao (2007) y Reyes (2005), como una práctica social y cultural dinámica que trasciende lo individual, puesto que esta no solo implica la recepción pasiva de información, sino que también se erige como una experiencia mental activa y creativa, que surge del encuentro entre el mundo del lector y el mundo del texto.

Tomando en cuenta lo anterior, se determinó construir la ruta metodológica en tres etapas relacionadas con los supuestos de la hermenéutica analógica y las tres sutilezas de Beuchot (2005) sintáctica, semántica y pragmática. Ya que a partir de ellas y considerando el espacio físico temporal como la primera limitante del proceso de recolección de evidencia empírica, se propuso alcanzar los objetivos específicos de la siguiente manera.

En primera instancia, con la guía de las categorías observables expuestas en el apartado de metodología, se comenzó construyendo el instrumento para realizar la encuesta de entrada como herramienta metodológica acorde a la investigación, puesto que resulta pertinente cuando se emplea para explorar cómo la población percibe la realidad social, ya que se centra en la capacidad de acción de los individuos dentro de su entorno (Sautu, Bonilio y Elbert (2005).

Tomando en cuenta, que los modos de apropiación son múltiples, por lo tanto variables, se determinó construir el instrumento de recolección en 5 secciones, divididas en 36 preguntas cerradas con respuestas múltiples; para recolectar tanto datos generales como específicos, de experiencia de lectura en la escuela, familia y comunidad de cada sujeto de estudio.

Se tomaron en cuenta los siguientes aspectos: mundo del lector, acceso al soporte del texto, mundo del texto, estrategias propias del estudiante, espacios de lectura, contexto familiar, contexto escolar, percepción propia de la relación con las prácticas de lectura, estrategias docentes.

Dentro de este orden de ideas, se aplicó dicha encuesta con la intención de obtener datos significativos que permitieran tener un primer acercamiento a las prácticas de lectura en el entorno de los estudiantes, a los espacios sociales en donde se dan estas prácticas y a las propias percepciones de los estudiantes sobre sus prácticas de lectura. A partir de esta primera etapa se logró tener claridad para definir las categorías y subcategorías, lo que permitió la sistematización y construcción de matrices de codificación que se expondrán más adelante.

En segunda instancia, se dio a la tarea de realizar una búsqueda documental literaria para seleccionar fragmentos de textos literarios con verosimilitud a su contexto sociocultural; medio rural, migración, economía (actividades) y relación de cuidado familiar; datos obtenidos y observados en la primera etapa.

En esta dinámica se eligieron tres fragmentos de texto literario con las características anteriores; sin embargo, por los conflictos sociales¹⁰ presentes en el Ejido Plan de la Libertad, no se pudo tener ni el espacio físico, ni el temporal para trabajar con la totalidad del *corpus* elegido.

Por lo cual se determinó trabajar con un solo fragmento del cuento “Paso del Norte” de Juan Rulfo, a través de un cuestionario conformado por 5 preguntas abiertas con la intención de obtener datos sobre las interpretaciones y conexiones que pudiera establecer el estudiante con su entorno al leer textos literarios que reflejaran parte de su realidad. Por lo tanto, en esta etapa se aborda el significado intrínseco del texto mismo, su conexión con los objetos, revelando así el mundo del texto y su referente, ya sea real o imaginario. (Beuchot, 2005)

Finalmente, **en la tercera instancia** se construyó y aplicó una encuesta de salida conformada por 11 preguntas abiertas, con base en los datos recabados en las etapas anteriores y con la intención de identificar las percepciones de la población de estudio en cuanto a sus prácticas de lectura y obtener más datos sobre la construcción de sus estrategias, la dinámica familiar, comunitaria y escolar referente a las prácticas de lectura.

Después de haber sistematizado los datos recabados en las tres etapas explicadas anteriormente y la teoría expuesta en el Marco Teórico, se procedió a delimitar las categorías y subcategorías en la siguiente matriz de precodificación.

¹⁰ Crimen organizado

Tabla 1

Matriz de precodificación de categorías y subcategorías observables.

Categoría	Subcategoría	Descripción
Prácticas de lectura	Soporte del texto	Estado tangible que soporta a los texto: libro impreso, archivos digitales, audiolibro (Chatier)
	Mundo del texto	El mundo del texto está conformado por dos partes: una tangible y la otra intangible. Su estado tangible es representado por sus diferentes soportes; en este caso, el libro. Su parte intangible está presentada por un sistema codificado (el texto configurado). Ahí, en el mundo del texto, tiene lugar la configuración.
	Mundo del lector	El mundo del lector está conformado por su contexto, su experiencia y su capacidad de agencia que van formando una forma específica de pensamiento. Es decir, la realidad sociocultural en donde está posicionado aquél que se acerca al mundo del texto y que, a pesar de las condicionantes ya expuestas, puede refigurarlo configurado.
Espacios sociales de las prácticas de lectura	Familia y lectura	Primer momento de los proceso de lectura. Ingreso al mundo de lo escrito.
	Escuela y lectura	Segundo momento, la educación formal; desde el proceso inicial de alfabetización hasta cuando aprenden a decodificar
	Comunidad y Lectura	Socialización de lo escrito y construcción de sentido. Lectura del mundo.
Percepciones del estudiante sobre las prácticas de lectura	Personales (agencia)	El estudiante como agente cuenta con un espacio propio de movimiento desde el cual puede inventar, desplazar o distorsionar las prácticas y generar un modo de apropiación del texto particular.
	Desde las estrategias escolares	Dentro del espacio escolar en el que se mueve el estudiante tienen lugar prácticas de lectura específicas que son dinamizadas y vigiladas por el maestro.

Nota: construcción propia a partir del marco teórico y sistematización de datos recolectados en el trabajo de campo.

En función de la matriz anterior se ordenó la evidencia empírica en 6 matrices, divididas por etapas y categorías observables codificando en ellas los datos más relevantes obtenidos.

Posteriormente, se realizó un cruce de información y se reordenaron las matrices en 3 nuevas. Lo que abrió la posibilidad de interpretar y comenzar a triangular la información con la teoría presentada en apartados anteriores.

4.1 Expositivo y analítico

En este sentido, se presenta los resultados de la matriz titulada bajo la categoría de Prácticas de Lectura.

Inicialmente, la disponibilidad del medio que contiene el texto es crucial, ya que marca el inicio del proceso de involucrarse en las prácticas de lectura. En este aspecto, se observa que los medios más utilizados, debido a su accesibilidad, son el libro impreso y el teléfono móvil, representando respectivamente el formato físico editorial y el contenido digital, frecuentemente en formato PDF.

El último adquiere una importancia significativa, incluso más que las preferencias declaradas por la población de estudio, ya que aunque afirman preferir el material impreso, utilizan más el formato digital para sus lecturas.

Lo que se puede entender desde el contexto geográfico como el primer obstáculo al que se enfrenta la población de estudio para iniciar sus experiencias de lectura de acuerdo a sus preferencias. Puesto que se encuentran en un contexto rural con difícil acceso y alejado de poblados con servicios formales de bibliotecas y/o librerías.

Como consecuencia de tener mayor exposición al material digital inevitablemente la experiencia de la práctica de lectura se modifica; aspecto que trata Poulain (2011) y Chartier (2005) cuando refieren que a la llegada de las nuevas tecnologías y con ello los nuevos soportes del texto literario se altera la secuencia de lectura y ofrecen nuevas oportunidades de esta.

En lo que respecta al mundo del texto y las selecciones hechas por la población bajo estudio, estas están relacionadas con los temas de interés, con un enfoque en aspectos educativos, y sin dejar de lado la importancia de la parte visual, como los diseños de las portadas, que también son parte integral de los soportes textos referidos anteriormente.

En este sentido, se indica que los factores que influyen en la selección de textos literarios para la lectura se relacionan principalmente con el tema tratado, el estilo de escritura del texto y su accesibilidad en términos de comprensión: lo que hace referencia al mundo del texto en donde se encuentra lo simbólico presentado en un sistema codificado; es decir, la configuración de la cual nos habla Ricoeur (1999) De esta manera, los estudiantes van ajustando sus opciones según sus necesidades, preferencias y circunstancias particulares.

Uno de los cambios identificados se relaciona directamente con los Entornos Sociales de las Actividades de Lectura, una categoría que incluye las subcategorías de Familia y Lectura, Escuela y Lectura, y Comunidad y Lectura, como se ilustra en las siguientes matrices. Estas muestran los tres lugares principales para llevar a cabo estas actividades de lectura, cada uno con sus momentos e intenciones particulares.

En lo que respecta a la subcategoría observable de Familia y Lectura, se delimita en el entorno doméstico, lo que implica considerar la introducción a la lectura durante la infancia, el interés de la familia por las actividades de lectura que el estudiante experimentó en niveles educativos previos, así como las personas que animaban a los estudiantes a participar en estas actividades de lectura.

Por otro lado, dentro de esta misma subcategoría, los datos recopilados en la primera etapa se estructuran en torno a las actividades de lectura en el ámbito familiar y las situaciones en las que estas tienen lugar; ya que este espacio social desempeña un papel fundamental en la jerarquización de las prácticas de lectura, mientras que la comunidad es el contexto donde se establecen y respaldan estas acciones como se verá más adelante.

En este contexto, las experiencias de lectura durante la infancia se perciben como individuales o solitarias, ya que los participantes del estudio indican tener poco contacto con la literatura oral en su niñez y, posteriormente, expresan escaso interés por parte de su familia en los textos que leían, principalmente aquellos asignados como parte de sus deberes escolares; refiriendo a la figura materna como la principal impulsora para realizar estas prácticas.

En lo que concierne a la subcategoría de Escuela y Lectura, se identifican tres ámbitos: el centro educativo, que abarca las experiencias generales de la población estudiantil dentro de él; la biblioteca escolar, que cuenta con un catálogo limitado de textos literarios, mayormente compuesto por materiales relacionados con las asignaturas que los estudiantes cursan; y las aulas de clase, donde los docentes implementan estrategias específicas para fomentar la lectura.

De acuerdo con los estudiantes, señalan que las actividades centradas en la lectura de textos literarios son menos frecuentes en comparación con las que tenían en niveles académicos anteriores, y aunque algunas se realizan, su participación en ellas es limitada. Debido a la percepción de que sus docentes no los incentivan, dentro de las aulas didácticas, lo suficiente para participar en estas actividades.

Así, sugieren que para mejorar estas experiencias se requiere una mayor libertad en la selección de los textos, considerar sus áreas de interés y comenzar con textos breves. Al mismo tiempo, proponen que todos participen en la actividad para poder concentrarse y así crear un ambiente en el aula que fomente la convivencia y el intercambio de significados a través de la lectura.

En otra perspectiva, dentro de la subcategoría de Comunidad y Lectura, se identifican los lugares comunes donde la población estudiada realiza actividades de lectura. Entre estos se incluyen las iglesias o templos, que funcionan como entornos habituales para la lectura y el análisis, aunque no necesariamente de textos literarios, sino más bien de textos religiosos que adquieren un significado relevante para los estudiantes; los cuales, podrían ser estudiados con más detenimiento en futuras investigaciones.

Además, el componente comunitario como entorno general adquiere importancia por dos razones fundamentales. Pues según Chartier (2005) en su análisis de la historia de la lectura, afirma que la lectura al no ser una simple actividad intelectual abstracta, tiene implicaciones físicas del cuerpo, de la ubicación en un lugar físico, y conlleva una relación tanto con uno mismo como con los demás.

Por lo tanto, la comunidad al ser un lugar clave para la socialización de ideas y significados, la población estudiada establece una conexión entre lo que narran los textos literarios y su propia realidad, así como las situaciones que experimentan en ella. A partir de lo leído, pueden encontrar y construir significado basándose en sus propias vivencias. Por lo que se entrevé los indicios de las apropiaciones de estos textos literarios que se trasladan de lo escolar al espacio social común.

Por lo tanto, según la reflexión de la población estudiada, la posibilidad de realizar prácticas de lectura en el entorno escolar que se extiendan más allá de ese ámbito hacia la comunidad, podría ofrecer apoyo a las personas que residen en la comunidad y no pudieron completar su educación básica. Además, profundizar en estas actividades podría permitir que la comunidad sea más receptiva a nuevas ideas, lo que podría resultar en una comprensión comunitaria más sólida, manifestada en relaciones más positivas y un mayor apoyo mutuo.

Por lo que, se infiere que la comunidad es el entorno donde se legitiman y respaldan estas prácticas, constituyendo así una herencia cultural de percepciones sobre la lectura; a partir de la cual, los estudiantes generan significados sobre sus propias experiencias de acercamiento a los textos literarios y su lectura ubicándolas en su entorno próximo. Así cada acto de lectura, dice Chartier (2005), representa una interpretación única del texto, la cual está influenciada por nuestros entornos individuales, rutinas y vínculos personales.

Por último, la categoría de Percepciones del estudiante sobre las prácticas de lectura se divide en dos subcategorías: Personales, que se refiere a la capacidad de acción del estudiante

y las percepciones derivadas de las estrategias escolares que han experimentado en su espacio áulico.

De acuerdo con los participantes del estudio, mencionan que leen textos literarios en primer lugar por elección personal, es decir, cuando tienen el deseo de hacerlo; en segundo lugar, cuando tienen que leer por motivos escolares y para cumplir con ciertas calificaciones; y en tercer lugar, cuando participan en actividades relacionadas con su iglesia o templo¹¹.

Entonces, cuando estas prácticas de lectura son llevadas a cabo voluntariamente, resultan ser entretenidas y gratificantes; sin embargo, como prácticas escolares no son tan satisfactorias, lo que lleva a realizar estas lecturas como parte de su educación o proceso de aprendizaje tensionado y confrontado con sus deseos de lectura, como se ha mencionado anteriormente.

En este sentido dice Poulain (2011) debemos contemplar las dificultades del estudiante al enfrentarse a prácticas de lectura no deseadas como negociaciones para encontrar significado y reafirmarse a sí mismo, lo que le permitirá superar el desafío de lo esperado y lo deseado desde su propias decisiones de lectura.

Por lo que, las estrategias de lectura generadas por el estudiante deberían estar confrontadas con las estrategias implementadas dentro de las aulas didácticas; sin embargo, expresan que al realizar las lecturas de los textos literarios elegidos utilizan estrategias como leer en silencio, analizar el texto, sintetizar lo que leen, reflexionar a partir de lo leído, mismas estrategias que se utilizan comúnmente en el espacio escolar.

Por otro lado, y en contraste con lo que se lleva a cabo en el entorno escolar, los participantes del estudio mencionan que una estrategia que emplean es imaginar lo que están leyendo y relacionarlo con sus propias experiencias.

¹¹ Este último punto ya aclarado anteriormente como una posibilidad de investigaciones futuras.

Estrategias del estudiante que son parte de los objetivos educativos, pero que no se construyen situaciones para motivarlas, puesto que desde la mediación escolar siempre se tratará de fijar formas de conceptualizar y de llevar por un solo camino los procesos de construcción de sentido o en su defecto obviar las necesidades que los propios estudiantes expresan.

No obstante, al leer, el estudiante al realizar una lectura tiene la capacidad de crear, cambiar y alterar los significados de los textos; por lo que es capaz de desarrollar empatía al considerar las circunstancias de los personajes que se encuentran en las historias narradas.

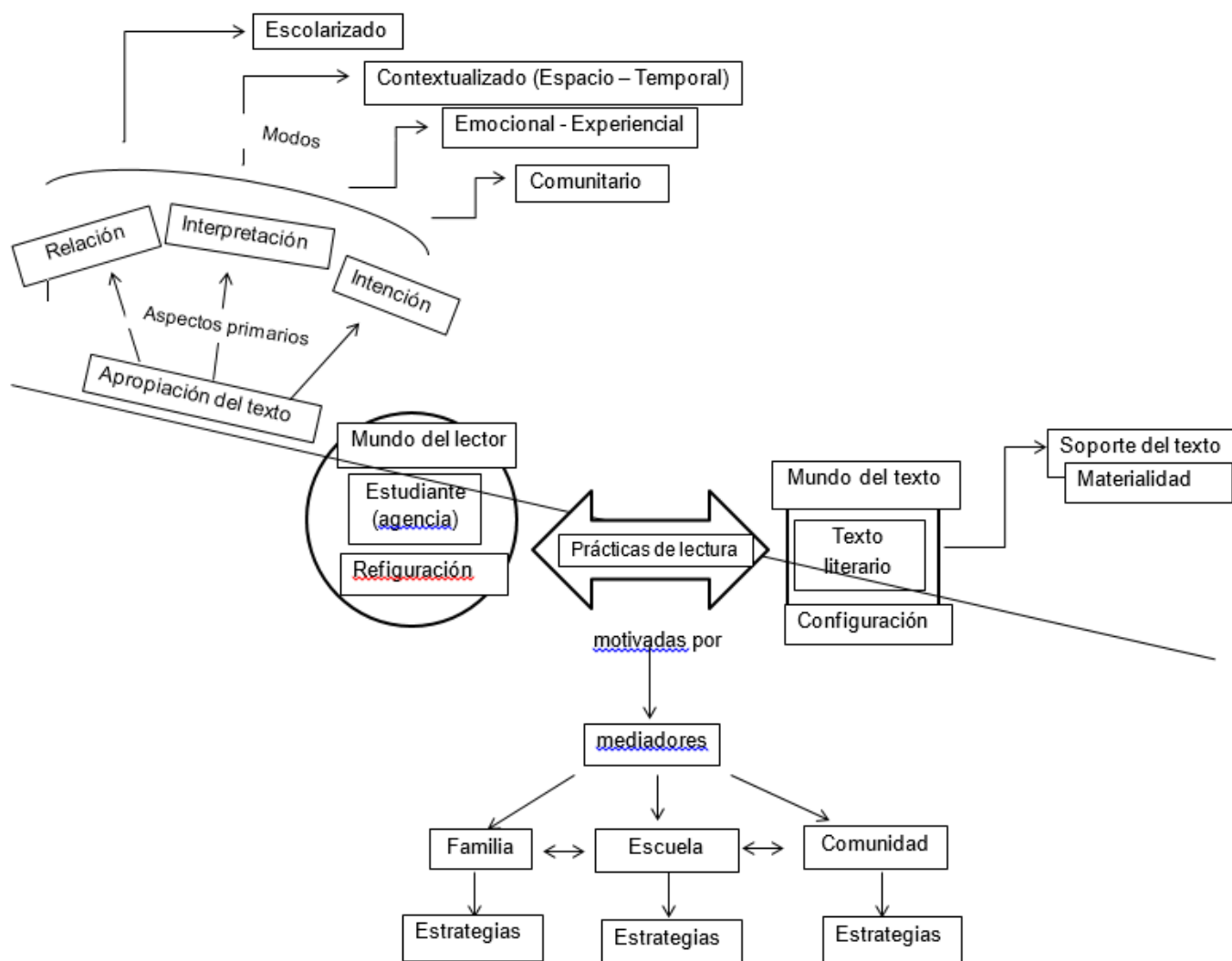
Finalmente, esto lo lleva a reflexionar sobre cómo se relacionan las acciones de los personajes con las suyas propias, así como con las posibles acciones o decisiones que tomarían si estuviera en situaciones similares; por lo que podemos visualizar aquí otro modo de apropiación de los textos literarios.

4.2 Concreción analítica

De esta manera, al cruzar y analizar la información presentada anteriormente y triangularla con la base teórica de esta investigación; se puede representar el objeto de estudio en el contexto de la población de estudio, puesto que esta es la que dinamiza y de donde emergen estos modos de apropiación.

Figura 1

Mapa del proceso de las prácticas de lectura hacia los modos de apropiación



Nota: Construcción propia

CONCLUSIÓN

En la presente investigación se estudiaron los modos de apropiación del texto literario de los alumnos y alumnas de primer año de bachillerato del CEMSaD 241 Plan de la Libertad, que se dan a partir de las estrategias construidas desde el espacio formal escolar.

Así, con el fin de comprenderlos fue necesario trasladar las experiencias de lectura de los estudiantes que tenían en el ámbito formal (escuela), a la dimensión familiar y comunitaria; puesto que era imposible enmarcar todas estas experiencias en los modos de apropiación del texto literario tomando en cuenta sólo el espacio formal educativo.

El cual, aunque fue el espacio de estudio primario para esta investigación, tuvo que ampliarse para poder tomar en cuenta que la población de estudio, en este caso estudiantes, son seres integrales que se desenvuelven en distintos espacios sociales en los cuales también realizaban otras prácticas de lectura y que, en consecuencia, no podían ser separados de su entorno inmediato para entender sus significaciones y sus experiencias en cuanto a estas.

De esta manera, se pudo identificar y comprender los modos en que los estudiantes se apropiaban de los textos literarios, trascendiendo el ámbito del propio texto para vincularlos a las experiencias humanas dentro de situaciones culturales particulares. Lo que permitió comprender las conexiones significativas que los sujetos de estudio estaban atribuyendo a sus prácticas de lectura desde lo familiar, escolar, comunitario y las interconexiones entre estos espacios sociales.

Ya que desde una perspectiva hermenéutica y de la historia de la lectura, el encuentro entre el lector (refiguración) y el texto (configuración) es la lectura, marcando la intersección entre el mundo ficticio y material del texto (soportes y formas) y el mundo vivido del lector. Por lo tanto, los textos literarios no existen en aislamiento y su significación emerge en el contexto social cuando se encuentran con el lector a través de las prácticas de lectura.

En este sentido se entendió que los estudiantes, como agentes y lectores, a través de sus prácticas de lectura exploraban los mundos imaginarios presentes en los textos literarios, lo que les permitía luego refigurar lo escrito, reinterpretar y dar sentido a su entorno real y relaciones sociales en los espacios específicos en los que se desenvuelven.

Estas prácticas de lectura también se vieron influenciadas por las dinámicas de la institución escolar, la familia y la comunidad. La escuela, como uno de los principales espacios de enseñanza, está mediada por agentes educativos y por las estrategias que ahí se llevaban a cabo. La familia, a través de sus miembros, también contribuyó a la jerarquización de las prácticas de lectura a partir de los textos a los que los estudiantes tenían acceso. Mientras que la comunidad a su vez transmitió estrategias para llevar a cabo las prácticas de lectura y validaba los significados que los lectores construían.

Por lo tanto, se concluyó que los modos de apropiación del texto literario que generaban los estudiantes partían de tres aspectos primarios identificados a partir de la teoría contrastada con el trabajo de campo, los cuales fueron:

Relación.- aspecto que refiere al vínculo que establece el sujeto de estudio entre sus prácticas de lectura y los diferentes espacios sociales donde es expuesto o se aproxima a los textos literarios, como son la escuela, la familia y la comunidad.

Intención.- razón o razones principales por las cuales lleva a cabo las prácticas de lectura, mismas que están condicionadas al espacio social en el que se desenvuelve en cierto momento de su día.

Interpretación.- construcción de sentido a partir de textos literarios verosímiles a su entorno, lo que permite que a partir de las prácticas de lectura el sujeto de estudio logre reflexionar y analizar situaciones imaginarias vinculándolas a su realidad; es decir, la lectura del mundo (dominios más abstractos y subjetivos).

A partir de los cuales, siendo este el mayor aporte de la investigación, se identificaron cuatro modos de apropiación de los textos literarios, mismos que no reducen la experiencia de

los sujetos de estudio en relación a sus prácticas de lectura; sino por el contrario pueden entrelazarse, difuminarse o interactuar entre sí al encontrarse el uno con el otro, formando así un amplio espectro en términos de estos mismos.

Los cuatro modos de apropiación identificados fueron: escolarizado, contextualizado (Espacio - Temporal), emocional-experiencial y comunitario. Estos se comprendieron de la siguiente manera:

Escolarizado.- cuando el sujeto de estudio realiza sus lecturas de acuerdo a las estrategias aprendidas en la dinámica escolar, casi sin modificarlas, intervenirlas o adecuarlas.

Contextualizado (Espacio – Temporal).- espacios y tiempos (lugares y momentos) que el sujeto elige para llevar a cabo sus lecturas, basándose en sus preferencias personales y comodidad.

Emocional – Experiencial.- cuando el sujeto vincula sus experiencias de lectura con emociones y/o sentimientos vividos en situaciones familiares o personales.

Comunitario.- cuando el sujeto es capaz de interpretar lo leído y lo relaciona con su vida en comunidad, conectándolo con las situaciones que observa y cuestiona en su entorno social.

De esta manera, como se dijo anteriormente, es en este espectro que contiene los modos de apropiación, en el cual el sujeto de estudio se movió debido a su capacidad de agencia y distribuyó la intensidad de relación, intención e interpretación para inclinarse hacia uno u otro modo de apropiación.

Por lo tanto, también se pudo concluir que no hay estatismo o adscripción absoluta a unos de los modos de apropiación del texto literario mencionados, debido al dinamismo en los espacios sociales en los que se desenvuelve el sujeto y a las negociaciones de significado que realiza en ellos.

En este sentido, al hablar de distribución de intensidad entre los aspectos y el entrelace, difuminación e interacción entre los modos de apropiación identificados; entendemos que comparten y negocian significados que se construyen en los distintos espacios sociales.

El modo de apropiación escolarizado pudo trasladarse a los otros modos identificados (contextualizado, emocional – experiencial y comunitario) sin tanta resistencia, puesto que los mismos sujetos utilizaban estrategias escolares para realizar lecturas libres y significar sus prácticas.

Por el contrario, existió una mayor tensión en el traslado en los modos de apropiación contextualizado, comunitario y, en especial, emocional – experiencial; hacia el escolar.

Debido a que se forman barreras dentro del espacio formal que no permiten que las prácticas de lectura sean apropiadas desde los modos que se generan fuera de ella, debido a la misma estructura sistémica y cerrada de la escuela.

En consecuencia, los sujetos de estudio se encuentran en constante tensión para poder trasladar su lectura del mundo o lectura de su realidad desde el mundo simbólico al que es expuesto en la escuela; perdiendo así la intensidad de relación, intención e interpretación otorgada a sus prácticas de lectura.

En relación a lo anterior y para finalizar, es necesario que en futuras investigaciones se continúe con la labor de identificar, en primera instancia, otros posibles modos de apropiación que pudieran encontrarse en el espectro anteriormente referido. Pues partiendo del reconocimiento inicial de la investigación, mediante el cual se dijo que estos modos de apropiación eran diversos y múltiples, se induce que los modos presentados en este documento no son únicos e insustituibles.

Por lo que, se puede enriquecer o modificar el espectro tomando en cuenta prácticas de lectura que se llevan a cabo en otros espacios relevantes para la población de estudio y otro tipo de textos como los religiosos.

REFERENCIAS

- Altamirano, Carlos y Beatriz Sarlo. (1983) *Literatura y Sociedad*. Edicial S. A. Buenos Aires.
- Álvarez-Gayou, Juan Luis (2005) *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Editorial Paidós. México.
- Beuchot, Mauricio. (2005) *Tratado de Hermenéutica Analógica. Hacia un Nuevo Modelo de Interpretación* (3era ed.) Editorial Itaca.
- Castillo, E.; Vásquez, M.; (2003). "El rigor metodológico en la investigación cualitativa"; en: *Colombia Médica*. (34). núm. 3. Universidad del Valle. Cali, Colombia. Pp. 164-167
- Chacón Reynos, Karla Jeanette y José Luis Madrigal Frías (2012). "Entorno al diseño de Iso instrumentos" en *El protocolo de investigación. Enfoques, métodos y técnicas en ciencias sociales y humanas*. (pp. 158-181). Cicol, México
- Cisterna Cabrera, Francisco (2005) "Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa". *Theoria*, vol. 14, núm. 1, pp. 61-71 Universidad del Bío Bío Chillán, Chile
- Colomer, Teresa. (2010) *La evolución de la enseñanza literaria* / Teresa Colomer (en formato HTML). Alicante : Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-evolucion-de-la-ensenanza-literaria/html/fd44e955-2086-4bd1-8e6b-f0c144443564_10.html#l_0
- Colomer, Teresa (2005) *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica. México.
- (2001) *La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. En Lectura y vida*. Revista Latinoamericana de lectura. Volumen 4. Año 22. Chartier, Roger y Guglielmo Cavallo (coords.) (2009) *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Taurus. México.

Chartier, Roger (1992) *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Gedisa Editorial. España.

----- (2000). *Cultura escrita, literatura e historia*. FCE. México

----- (2005). *El presente del pasado. Escritura de la historia, historia de lo escrito*. Universidad Iberoamericana. México.

Freire, Paulo (1997) *La pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Editores. México.

----- (2011) *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores. México.

Guerrero Sáenz, Bertha Alicia (2010) "La filosofía de la Educación en Vasconcelos: particularidades y mediaciones". En Guerrero Sáenz, B. A. (2010) *La filosofía de José Vasconcelos y sus proyecciones en la educación*. . Universidad de la Habana. La Habana. Cuba. México.

Giroux, H. (1999). *Teoría y resistencia en educación*. México. Siglo XXI, Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM. Pp. 156-212.

Giroux, Henry (1994) "Estudios Culturales: Juventud y el desafío de la Pedagogía" (Doing Cultural Studies: Youth and the Politics of Neoliberalism) en *Harvard Educational Review* 64:3. pp. 278-308. Tomado de www.henryagiroux.com

Hall, Stuart (2010) *Sin Garantías. Trayectorias y Problemáticas en Estudios Culturales*. Envión Editores.

Moreno Fernández, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Ariel. Barcelona

Lafuente Ibáñez, C.; Marín Egoscóabal, A. (2008). Metodologías de la investigación en las ciencias sociales: Fases, fuentes y selección de técnicas; en: *Revista Escuela de Administración de Negocios*. (64). Septiembre-diciembre. Universidad EAN. Bogotá, Colombia. Pp. 5-18. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20612981002>

Lahire. Bernard (comp.) (2004) *Sociología de la lectura*. Editorial Gedisa. España.

Larrosa, Jorge. (2013) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. FCE. México.

Navarro Macías, Jorge Alberto. "Las prácticas y significados de lectura en la escuela primaria". (2011) XI Congreso Nacional de Investigación Educativa / 14. Prácticas Educativas en Espacios Escolares / Ponencia.

http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_14/1318.pdf

OCDE (2017). *Marco de evaluación y de análisis de PISA para el desarrollo: lectura, matemáticas y ciencias*, versión preliminar. París: OECD Publishing. Recuperado de

https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ebook%20-%20PISA-D%20Framework_PRELIMINARY%20version_SPANISH.pdf

Pellicer Ugalde, Alejandra. *Informe Preliminar de Resultados Encuesta Nacional de Prácticas de Lectura en las Escuelas de Educación Básica 2006*. Secretaría de Educación Pública. México: 2006. Recuperado de:

http://lectura.dgme.sep.gob.mx/lectura/docs/Enc_Nal_Pract_Lectura_2006_SEP/INFORME.pdf

Pons Bonals, Leticia y Nancy Leticia Hernández Reyes (2012). "En torno a los debates epistemológicos y paradigmas" en *El protocolo de investigación. Enfoques, métodos y técnicas en ciencias sociales y humanas*. (pp. 41-96). Cicol, México

Poulain, Martine. "Una mirada a la sociología de la lectura". *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, núm. 132, 2011, pp. 195-204. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. México.

Richard, Nelly edit. (2010) en *En torno a los estudios culturales. Localidades, trayectorias y disputas*. Editorial Arcis-CLACSO. Santiago de Chile. pp. 17-119.

Ricoeur, Paul. (1999) *Tiempo y narración III. El tiempo narrado*. Siglo XXI Editores (2° ed.) México.

Reyes, Yolanda (2005) *Lectura en la primera infancia*. Documento de trabajo. Petición del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe – CERLALC. Bogotá.

Sánchez González, M. (2001). Una construcción metodológica para compartir desde la investigación cualitativa. *Educación*. (25). núm. 2. Septiembre. Universidad de Costa Rica. San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica. Pp. 67-85. Disponible en:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44025207>

Sautu, R.; Boniolo, P.; Dalle, P.; y Elbert, R.; (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO. Buenos Aires, Argentina

Secretaría de Educación Pública (2010). *Cartel Estándares Nacionales de Habilidad Lectora*.

http://www.cca.org.mx/portal_2/files/estandares_nacionales_habilidad_lectora.pdf

Szurmuk, Mónica y Robert Mckee Irwin (Coord.) (2009) *Diccionario de Estudios Culturales Latinoamericanos*. México: Siglo XXI

Vidal, Rafael y María Antonieta Díaz. *Resultados de las pruebas PISA 2000 y 2003 en México. Habilidades para la vida en estudiantes de 15 años*. INEE. México: 2004.

Viñao Frago, Antonio (2007) “Modos de leer, manera de pensar. Lecturas intensivas y extensivas”. *Revista Ethos Educativo* No. 40. Septiembre-diciembre de 2007: Universidad de Murcia, España. Pp. 47-70

Williams, Raymond (2000) 2da ed. *Marxismo y Literatura*. Ediciones Península. Barcelona.

ANEXOS

Anexo 1 Matriz Categoría Prácticas de Lectura

Matriz de codificación perteneciente a la primera categoría observable; Prácticas de Lectura. Generada con datos obtenidos en la primera etapa del trabajo de campo.

1ERA ETAPA		
PRÁCTICAS DE LECTURA (Categoría)		
Soporte del texto (subcategoría)	Material impreso	Libro
	Material digital (pdf)	Celular
Acceso al soporte del texto (subcategoría)	Propios	Poca exposición al soporte, no compras no regalos
	Biblioteca de la escuela	Más del 50% dijo nunca haber asistido a la biblioteca escolar
	Los consiguen en internet	
Mundo del texto: configuración (subcategoría)	Temas preferidos	Histórico, terror, drama, ciencia ficción, romance, comedia
	Elección de los textos	Interés en el temática del libro, por temas educativos, por la imagen de portada
	Aspectos que contribuyen a las elecciones de lectura	El tema que aborda, modo de estar escrito, su fácil comprensión
	Tipos de texto literario que acostumbran a leer	Cuentos, religiosos, comic o historieta
Mundo del lector: refiguración (subcategoría)	Edad	15-16 años
	Vivienda	Media de 5 personas viviendo en casa
	Espacio propio dentro de la vivienda	59% sí tiene un espacio propio 41% comparte todos los espacios de la vivienda
	Familia	Tradicional: padre, madre, hermanos, hermanas
	Escolaridad de los padres	Básica
	Zona	Rural
	Actividad económica	Caficultura
	Migración	Estados Unidos o estados del norte del país
	Matrimonio	Alto porcentaje de matrimonio a temprana edad

Anexo 2 Matrices Categoría Espacios Sociales de las Prácticas de Lectura

Matrices de codificación pertenecientes a la segunda categoría observable: Espacios Sociales de las Prácticas de Lectura. Cada una generada a partir de los datos obtenidos en las tres etapas que conforman el trabajo de campo y expuestas en conjunto para su comparación e interpretación de la información.

1ERA ETAPA			
ESPACIOS SOCIALES DE LAS PRÁCTICAS DE LECTURA (Categoría)			
Familia y lectura	Casa	Acercamiento a la lectura en la infancia	Algunas veces les leían cuentos en casa
		Interés familiar por las prácticas de lectura del estudiante en niveles escolares básicos	En raras ocasiones les preguntaban en casa sobre lo que leían o estaban leyendo
		Personas que animan a realizar prácticas de lectura	Mamá, papá, profesores
			36% sienten que no son animados por sus padres a realizar prácticas de lectura
	22% sienten que sí son animados por sus padres a realizar prácticas de lectura		
Escuela y lectura	Biblioteca	Acercamiento a la biblioteca escolar	Más del 50% nunca ha asistido a la biblioteca escolar
		Conocen los textos que se encuentran en la biblioteca	36% no conoce los textos que se encuentran en la biblioteca escolar
			9% conoce los textos que se encuentran en la biblioteca escolar
		En la biblioteca encuentra textos que le interesan	31% no encuentra textos que le interesen en la biblioteca escolar
	18% encuentra textos que le interesen en la biblioteca escolar		

	Aulas	Los docentes motivan el acercamiento a las prácticas de lectura	31% no sienten que son animados por los docentes para realizar prácticas de lectura
			18% sienten que no son animados por los docentes para realizar prácticas de lectura
	Centro escolar	Actividades de fomento a la lectura	59% se llevan a cabo regularmente actividades de fomento a la lectura, pero con un porcentaje menor a su secundaria
		percepción sobre las actividades para fomentar la lectura en el centro	59% regulares
		Participación en las actividades	81% refiere participar poco en actividades de lectura organizadas por el centro escolar
Comunidad y lectura	Espacios comunes	Lugar en donde acostumbra a leer principalmente	Escuela, Casa, Iglesia

2DA ETAPA			
ESPACIOS SOCIALES DE LAS PRÁCTICAS DE LECTURA (Categoría)			
Comunidad y lectura	Comunitario	Relación de la narrado con su realidad	Relaciona lo narrado con su realidad y situaciones que acontecen en su comunidad
		Creación a partir del mundo simbólico del texto literario	Puede describir, a partir de lo leído, el espacio en donde se lleva acabo la historia narrada y la relaciona con su propia comunidad

3ERA ETAPA			
ESPACIOS SOCIALES DE LAS PRÁCTICAS DE LECTURA (Categoría)			
Familia y lectura (Subcategoría)	Casa	Práctica de lectura en la familia	Puede ayudar a una mejor convivencia Dar más tiempo para conocerse y entenderse
		Circunstancias familiares para reunirse a realizar prácticas de lectura	"mi familia casi nunca están todos juntos, tienen sus ocupaciones y sus formas de pasar el tiempo"
			"Por que a veces están ocupados"
			Porque mi familia viven lejos
			"Por qué a veces puedo expresarme más con ellos y al igual vean lo q Ami me gusta y al igual q ellos puedan comprender de lo q habla"
			"Porque cuando se trata de leer a ellos les gusta leer los las historias o cuentos o noticias"
		Escuela y lectura (subcategoría)	Centro escolar
"Tener libros con historias modernas pero con mensaje, que todos y todas lean para no tener interrupción o ruido para distraernos y así concentrarnos más en la lectura."			
"Tener un tema de interés Y que tenga algo del cual aprender mucho"			
"1:Convivir con otras personas 2:conversar de lo que uno le entienda"			
	Temas de interés		Espacio exterior

			Tecnología	
			Naturaleza	
			Noviazgo	
			Aventura	
			Inversiones	
Comunidad y lectura (subcategoría)	Espacios comunes	Actividades de lectura en la comunidad	"Porque nos serviría para tener comunicación buenos tratos y a apoyarnos para entender mejor nuestra comunidad"	
			"Para poder mejorar el vocabulario en otros niños y que puedan leer mejor"	
			"Para q los q no terminaron la primaria o los q realmente no saben leer poder ayudarlos a comprender a expresar ante otras personas"	
			"Para que cada ciudadano aprenda a leer , a razonar y comprender"	
			"Las lecturas sirven en mi comunidad para entendernos mejor al mismo tiempo de convivir y comprendernos unos a los otros".	
			"Tener la mente más abierta , tener mejores ideas"	
			"Para fomentar la lectura y que los niños y jóvenes empleen la lectura en vez de estar tanto Tiempo en el celular."	
			Posibilidad de realizar actividades de lectura	"No, Porque mayoría no le gusta la lectura"
				"Dependiendo de la persona, Por qué ha muchas personas no les interesa y a otras si"
				"Si, Por que hay personas que si le llama la atención a leer "
	"Más o menos, Por que son muy ocupados"			
	"Si, Sería algo nuevo ,algo que rara vez se práctica"			

Anexo 3 Matrices Categoría Percepciones del Estudiante sobre las Prácticas de Lectura

Matrices de codificación pertenecientes a la tercera categoría observable: Percepciones del Estudiante sobre las Prácticas de Lectura. Cada una generada a partir de los datos obtenidos en las tres etapas que conforman el trabajo de campo y expuestas en conjunto para su comparación e interpretación de la información.

1ERA ETAPA		
PERCEPCIONES DEL ESTUDIANTE SOBRE LAS PRÁCTICAS DE LECTURA (Categoría)		
Personales: agencia (subcategoría)	Gusto general por leer	50% algo
		40% no mucho
	Razones principales por las cuales lee	Por entretenimiento o porque le gusta
		Por formación o aprendizaje
	Razones principales por las que le cuesta leer	Le cuesta concentrarse 59%
		No le cuesta leer 27%
	Le gustaría participar en actividades que se realicen en su localidad	Lectura de cuentos 72%
		Ninguna 13%
	Cree que le gustaría leer más si	Tuviera más tiempo
		Si tuviera más acceso a libros de mi interés
		Si los libros tuvieran más gráficos
		Si pudiera elegir qué leer
		Si las historias fueran más cortas
		Si hubiera una biblioteca en mi comunidad
	Estrategias propias del estudiante	Leer en silencio (alto)
		Reflexiona sobre lo que lee (media)
		Lee en voz alta (media)
		Analiza el texto (alto)
		Relaciona lo que lee con sus experiencias (media)
		Sintetiza lo que lee (media)
Recomendación de libros o textos	Algunos 45%	

Sobre estrategias escolares (subcategoría)		Pocos 45%
	Lectura de los libros recomendados	Algunas veces
	Recomendación de uso de biblioteca	Frecuentemente
	Lecturas comentadas	Algunas veces
	Comparten material digital o ligas para obtener libros	Algunas veces/nunca

2DA ETAPA		
PERCEPCIONES DEL ESTUDIANTE SOBRE LAS PRÁCTICAS DE LECTURA (Categoría)		
Personales (agencia)	Empatía	A partir de la historia narrada puede generar empatía con la vivencia de los personajes del texto literario leído
	Reflexión	Vinculas las acciones de los personajes con las suyas propias
		A partir de la vinculación hecha, reflexiona sobre las posibles acciones o decisiones que tomaría si se encontrara en una situación similar a las de los personajes.

3ERA ETAPA		
PERCEPCIONES DEL ESTUDIANTE SOBRE LAS PRÁCTICAS DE LECTURA (Categoría)		
Personales (agencia)	Lee cuando	Cuando tengo ganas, leo por decisión propia
		Cuando debo de leer para obtener una calificación
		Cuando voy a mi iglesia
	La lectura es	Entretenida
		Placentera
	Acontecimiento al leer un texto	Aprende de la historia narrada
Imagina		

	Relaciona la historia con su realidad
Estrategias propias del estudiante para comprender un texto	Leer varias veces
	Imaginar lo leído
	Trata de entenderlo
	Analiza e identifica
	Leer bien
	Leer con seriedad
	Leer con calma
	Concentración
Función de la lectura en la vida cotidiana	Ayudar a los demás y así mismos
	Enseñar a los demás
	Comprender y razonar
	Aprender cosas nuevas (más conocimiento)
	Entretenimiento
	Mejora académica
	Leer mejor