

ACADEMIA JOURNALS



OPUS PRO SCIENTIA ET STUDIUM

# Humanidades, Ciencia, Tecnología e Innovación en Puebla

ISSN 2644-0903 online

Vol. 3. No. 1, 2021

[www.academiajournals.com](http://www.academiajournals.com)

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN AUSPICIADO POR EL  
CONVENIO CONCYTEP-ACADEMIA JOURNALS



**Gobierno de Puebla**

*Hacer historia. Hacer futuro.*



Secretaría  
de Educación  
Gobierno de Puebla

**CONCYTEP**  
Consejo de Ciencia  
y Tecnología del Estado  
de Puebla

HERIBERTO YAÑEZ CASTILLO

LA LECTURA DE PAULO FREIRE COMO ESTRATEGIA PARA  
DESARROLLAR HABILIDADES DE PENSAMIENTO CRÍTICO EN  
ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN  
EDUCATIVA DE LA UPN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

MTRA. YULI MATEO RAMOS (DIRECTOR DE TESIS)

MTRO. ANDRÉS JAIME LÓPEZ CID

MTRA. MERCEDES LETICIA MORA MORALES



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR  
DIRECCIÓN DE FORMACIÓN DOCENTE  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD UPN 213, TEHUACÁN, PUEBLA  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA



**LA LECTURA DE PAULO FREIRE COMO ESTRATEGIA PARA  
DESARROLLAR HABILIDADES DE PENSAMIENTO CRÍTICO EN  
ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA  
DE LA UPN**

TESIS QUE PRESENTA

**HERIBERTO YAÑEZ CASTILLO**

COMITÉ SUPERVISOR:

**MTRA. YULI MATEO RAMOS (DIRECTOR DE TESIS)**

MTRO. ANDRÉS JAIME LÓPEZ CID

MTRA. MERCEDES LETICIA MORA MORALES

FECHA DE APROBACIÓN DE LA TESIS: 30 DE JUNIO DE 2021

PARA OBTENER EL GRADO DE **MAESTRO EN EDUCACIÓN BÁSICA**

INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL 213

## RESUMEN

### **La lectura de Paulo Freire como estrategia para desarrollar habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa de la UPN**

Cuando se refiere al tema de la lectura crítica y se piensa en la Universidad Pedagógica Nacional y su lema "Educar para transformar", la lectura cobra un sentido especial para los docentes y para los estudiantes que hoy se forman para la docencia. Así, se hace necesario fortalecer las habilidades de pensamiento crítico en quienes se forman para educar, pensando la educación como un elemento social para lograr la transformación de las sociedades contemporáneas.

Al adentrarse al mundo de la enseñanza, se ponen en juego situaciones que demandan docentes con habilidades para la investigación, para el análisis, para la reflexión, para el diálogo, para la pregunta, para el cuestionamiento radical de lo que implica su papel como formadores de las nuevas generaciones de ciudadanos. Aunado a lo anterior descrito, y para lograr el fortalecimiento y desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes de la UPN 213, la tesis que se plantea pretende retomar la literatura de Paulo Freire como un referente de cambio educativo y de transformación social. En ese tenor, la tesis propone un taller de lectura crítica, donde el reflexión y el diálogo son el motor que favorece en los estudiantes el arraigo y contagio por la lectura crítica y más aún, lo que se pretende es lograr un cambio en la mirada de quienes se encuentran en el desempeño de funciones inherentes a la educación, tal es el caso de los profesionales que forma la Universidad Pedagógica Nacional, entre ellos: pedagogos, interventores educativos, profesores de educación indígena, psicólogos educativos, administradores educativos, maestros en educación básica y en educación media superior, entre otros profesionales de la educación.

Finalmente, es importante mencionar que el taller de lectura crítica Paulo Freire parte de una necesidad identificada en el diagnóstico y que devela una falta de habilidades para la lectura crítica, así el taller fue aplicado con los estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa en la Universidad Pedagógica Nacional 213, donde se desarrolló el diálogo y la reflexión, y donde se compartieron ideas de la educación liberadora y las acciones de intervención socioeducativa o psicopedagógica que van a lograr impactos positivos en la formación profesional de quienes en el taller intervinieron.

Heriberto Yañez Castillo



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD UPN 213 TEHUACÁN

**DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACIÓN**

Tehuacán, Pue., 03 de junio de 2021

**C. HERIBERTO YAÑEZ CASTILLO**

Presente.

En mi calidad de Presidenta de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo intitulado: **“LA LECTURA DE PAULO FREIRE COMO ESTRATEGIA PARA DESARROLLAR HABILIDADES DE PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA DE LA UPN 213”**, opción: Tesis, a propuesta de la asesora Mtra. Yuli Mateos Ramos, manifiesto a Usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución, para obtener el grado de Maestro en Educación Básica.

Por lo anterior, se dictamina favorable su trabajo y se le autoriza a presentar su examen de grado.

**ATENTAMENTE**  
**“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”**



**MTRA. MARÍA GLORIA ORTEGA MUÑOZ**  
**PRESIDENTA**

*Esta investigación fue realizada gracias al apoyo del  
Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Puebla*

## CONTENIDO

	Pág.
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>8</b>
<b>CAPÍTULO 1 CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA</b>	<b>11</b>
1.1 La lectura en el contexto internacional	11
1.2 La lectura en México	15
1.3 Diagnóstico	20
1.4 Planteamiento del problema	47
1.5 Justificación	64
1.6 Objetivos de la tesis	51
<b>CAPÍTULO 2 MARCO REFERENCIAL</b>	<b>53</b>
2.1 Marco teórico	53
2.1.1 Pedagogía crítica	66
2.1.2 Teoría sociocultural	55
2.1.3 Teoría de la recepción	57
2.1.4 Aprendizaje a través del diálogo y Paulo Freire	59
2.2 Marco conceptual	63
2.2.1 Concepciones sobre lectura	64
2.2.2 Lectura crítica	66
2.2.3 Lectura dialógica	69
2.2.4 El estudiante universitario	70
2.2.5 El taller pedagógico	72
<b>CAPÍTULO 3 ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN</b>	<b>75</b>
3.1 Características del objeto de estudio	75
3.2 Fundamentación de la estrategia de intervención	76
3.3 Estrategia y secuencia de actividades	78
3.4 Evaluación y seguimiento	105
<b>CAPÍTULO 4 ARGUMENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA</b>	<b>107</b>
4.1 Paradigma sociocrítico	107
4.2 Investigación acción	109
4.3 Proceso metodológico	113
4.4 Técnicas de investigación	115
<b>CAPÍTULO 5 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS</b>	<b>119</b>
5.1 Lectura literal	120
5.2 Lectura inferencial	124
5.3 Lectura crítica	137
5.4 Impacto de la estrategia de intervención	147

<b>CONCLUSIONES</b>	150
<b>FUENTES DE CONSULTA</b>	154
<b>ANEXOS</b>	158

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla</b>	<b>Pág.</b>
Tabla 1. Características de los estudiantes	21
Tabla 2. Palabras definidoras - Necesarias y complementarias	26
Tabla 3. Núcleo de la red	27
Tabla 4. Frecuencia ítem 1, de la categoría 1, Anexo C	38
Tabla 5. Frecuencia ítem 2, de la categoría 1, Anexo C	38
Tabla 6. Frecuencia ítem 3, de la categoría 1, Anexo C	38
Tabla 7. Frecuencia ítem 4, de la categoría 1, Anexo C	39
Tabla 8. Frecuencia ítem 1, de la categoría 2, Anexo C	39
Tabla 9. Frecuencia ítem 2, de la categoría 2, Anexo C	40
Tabla 10. Frecuencia ítem 4, de la categoría 2, Anexo C	40
Tabla 11. Frecuencia ítem 5, de la categoría 2, Anexo C	40
Tabla 12. Frecuencia ítem 2, de la categoría 3, Anexo C	41
Tabla 13. Frecuencia ítem 3, de la categoría 3, Anexo C	42
Tabla 14. Frecuencia ítem 5, de la categoría 3, Anexo C	42
Tabla 15. Frecuencia ítem 6, de la categoría 3, Anexo C	42
Tabla 16. Dimensiones de análisis/ Niveles de lectura crítica (ejercicio inicial)	43
Tabla 17. Evaluación del ejercicio de desempeños lectores/ Diagnóstico	44
Tabla 18. Frecuencia Nivel de lectura INFERENCIA	45
Tabla 19. Frecuencia Nivel de lectura INTERPRETACIÓN	46
Tabla 20. Frecuencia Nivel de lectura EVALUACIÓN	47
Tabla 21. Extracto de la cartografía lectora 2 (individual)	123
Tabla 22. Dimensiones de análisis/ Niveles de lectura crítica (ejercicio final)	142
Tabla 23. Evaluación del ejercicio de desempeños lectores (ejercicio final)	143
Tabla 24. Frecuencia Nivel de lectura INFERENCIA (ejercicio final)	144
Tabla 25. Frecuencia Nivel de lectura INTERPRETACIÓN (ejercicio final)	145
Tabla 26. Frecuencia Nivel de lectura EVALUACIÓN (ejercicio final)	147

## INTRODUCCIÓN

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

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

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

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

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

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

Con base en lo anterior, se inicia la investigación para lograr incidir en las prácticas de lectura de un grupo específico, mostrando que la lectura es un elemento transversal que posibilita el desarrollo personal y social, más allá de lo académico. Además, el proyecto de investigación pretende aprovechar las tecnologías de la información y la comunicación como enlace entre el docente y los estudiantes, donde con apoyo de herramientas tecnológicas será posible desarrollar un taller pedagógico.

La tesis que se presenta a continuación está conformada por cinco capítulos que enmarcan el desarrollo de un diagnóstico hasta llegar al diseño de la estrategia de intervención, su aplicación y evaluación. El primer capítulo se intitula contextualización del problema, en este se presenta la lectura en su contexto internacional y nacional; asimismo aquí se encuentra el diagnóstico, el planteamiento del problema, la justificación y los objetivos de la tesis.

El segundo capítulo: marco referencial, para su comprensión se divide en marco teórico, que presenta las teorías que sustentan la investigación, tales como: la

pedagogía crítica, teoría sociocultural, teoría de la recepción, la teoría dialógica y Paulo Freire. La segunda parte del marco referencial está conformado por un marco conceptual, donde se explicitan concepciones sobre lectura, el enfoque crítico de la lectura, la lectura dialógica, el perfil del estudiante universitario y el taller pedagógico.

El tercer capítulo de la tesis se intitula Estrategia de intervención, aquí se presentan las características del objeto de estudio, el fundamento de la estrategia y la secuencia de esta, así como su evaluación y seguimiento. Por otro lado, el capítulo cuatro muestra un referente a la argumentación de la metodología seguida en la construcción de la tesis, a saber se explicita la investigación acción participante, el escenario de los sujetos que aprenden, las técnicas e instrumentos aplicados y su procesamiento.

El capítulo cinco muestra los resultados e impactos de la estrategia de intervención. Y finalmente, se presentan las conclusiones y las fuentes de consulta. En un último apartado, el lector de esta tesis podrá observar los anexos y evidencias que fueron utilizados para la elaboración del diagnóstico y los aplicados durante la estrategia de intervención.

# CAPÍTULO 1

## CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA

Las bondades de la lectura ligadas al pensamiento crítico son imprescindibles en las escuelas formadoras de docentes, especialmente para el desarrollo profesional de los enseñantes para el siglo XXI. El no apoyar a los estudiantes que hoy en día se forman en una institución de educación superior, en su preparación académica para enfrentarse a los retos y desafíos de la educación, al no reforzar esta formación implicará, en un primer momento, una desventaja que los incapacita en su desarrollo profesional una vez terminada su formación inicial como enseñantes, y aún más importante el que no se perciban como docentes lectores, implica el no tener las competencias necesarias para promover y fortalecer este gusto por la lectura sobre las niñas y niños que tendrán a su cargo como enseñantes e interventores educativos. Así, la lectura crítica se enmarca como una competencia necesaria para enfrentar los retos que el profesional de la educación tendrá no solo en su paso por la universidad, sino en todo su trayecto formativo como enseñante y como promotor del aprendizaje.

### **1.1 La lectura en el contexto internacional**

En el campo de la educación se han abordado temas de la *lectura* a nivel internacional desde distintas aristas y considerando distintos temas del quehacer educativo, para el caso que ocupa el día de hoy, se revisaron los aportes internacionales que a continuación de enuncian.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) considera a la lectura un pilar en la educación y la difusión del conocimiento, además en la agenda 2020 en el objetivo 4 se ha incluido la competencia lectora como un elemento esencial en la formación de ciudadanía.

En ese sentido, las acciones en temas de lectura se han puesto sobre la mesa en programas tales como: la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, la

Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, y la Nueva Agenda Educativa para América Latina: los Objetivos para 2030. A continuación, se presentan las propuestas que emanan de dichos acontecimientos.

En la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, Jomtien, Tailandia, en 1990, se planteó la necesidad de voltear la mirada a las necesidades básicas de aprendizaje de todos, pero en específico de las niñas y niños en edad de cursar la educación básica, en este sentido, en su Artículo 1° se declara lo siguiente:

Cada persona niño, joven o adulto deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. La amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente con el transcurso del tiempo (Declaración Mundial sobre Educación para Todos, 1990).

En este tenor, y haciendo referencia a la formación de docentes, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, señala en su artículo 7° que:

Es necesario desarrollar políticas de apoyo en los sectores social, cultural y económico para poder impartir y aprovechar de manera cabal la educación básica con vistas al mejoramiento del individuo y de la sociedad. La sociedad debe proporcionar además un sólido ambiente intelectual y científico a la educación básica. Ello requiere el mejoramiento de la enseñanza superior y el desarrollo de la investigación científica (Declaración Mundial sobre Educación para Todos, 1990).

Una vez revisado el documento y los objetivos de sus artículos, se destaca con claridad las altas expectativas que se ponen en juego para la mejora de la educación básica y las habilidades que en ella deben favorecer, entre estas, la lectura.

El libro *La educación encierra un tesoro*, es un informe realizado para la UNESCO preparado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors. El objetivo de la Comisión fue reflexionar sobre la educación y el aprendizaje en el Siglo XXI. La Comisión fue establecida oficialmente a principios de 1993 y el libro se publicó en 1996. La Comisión enfatizó la buena formación de docentes formadores de las futuras generaciones.

Derivado de la Comisión se destaca que la enseñanza superior deberá seguir desempeñando un papel fundamental en la formación de profesionales de la educación, con habilidades y actitudes hacia los procesos pedagógicos que más tarde desarrollarán en el aula. Y respecto de la enseñanza superior declara que: en una sociedad, la enseñanza superior es a la vez uno de los motores del desarrollo económico y uno de las aristas de la educación continua .

Derivado de la agenda educativa para América Latina se desprende el objetivo: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”, y en el objetivo específico 2 se señala lo siguiente:

Asegurar que todos los niños y jóvenes tengan acceso a, y completen, una educación primaria y secundaria inclusiva y equitativa de calidad, que sea gratuita y financiada con fondos públicos, y que dure al menos 12 años, de los cuales al menos nueve de manera obligatoria; y que todos los niños y jóvenes no escolarizados tengan acceso a una educación de calidad, mediante distintas modalidades. Garantizar que se ofrezcan oportunidades de aprendizaje, de tal forma que todos los jóvenes y adultos adquieran destrezas prácticas en lectura y escritura, y matemáticas, y que se fomente su plena participación como ciudadanos activos. También se deberá promover que se imparta por lo menos un año de educación preescolar de calidad gratuita y obligatoria (2016, p. 8).

A este respecto, y a pesar de que desde el año 2000 se han registrado progresos considerables, en 2013 seguían sin escolarizar unos 59 millones de niños en edad de cursar la educación primaria y 65 millones de adolescentes en edad de cursar la educación secundaria. Por otra parte, muchos de los que asisten a la escuela no adquieren los conocimientos y las aptitudes básicas. Por lo menos 250 millones de niños en edad de cursar la escuela primaria, de los que más del 50% han asistido durante al menos cuatro años a la escuela, no logran los puntajes mínimos en lectura y escritura.

Por otro lado, un estudio sobre la lectura móvil en los países en desarrollo realizado en 2015 resume que, durante décadas el acceso limitado a los libros ha supuesto una barrera para lograr la alfabetización y más aún si pensamos en temas como la consolidación de la lectura. Sin embargo, esta barrera está acortándose gracias a la difusión de lecturas en soportes digitales y móviles de bajo costo.

A partir de las evidencias de este estudio, el informe da cuenta de los hábitos y preferencias demográficas de los lectores móviles de siete países en desarrollo. Al pintar un panorama de cómo se practica la lectura móvil hoy en día, además ofrece claves sobre la forma en que la tecnología móvil puede aprovecharse para facilitar una mejor lectura en países con indicadores bajos en alfabetización. Este informe destaca la importancia y las virtudes de la tecnología móvil, declarando cómo se puede empoderar a los lectores e impulsar la alfabetización en países en desarrollo.

Hasta el momento se puede argumentar según esta investigación, que, en la medida que aumenta la población en el mundo, aumentarán los números de analfabetismo, pero también un mayor número de lectores demandarán acceso a textos, desencadenando una cuestión positiva, donde la tecnología móvil cobra sentido y se encauza a abonar positivamente al problema en cuestión.

Según datos de la UNESCO, se calcula que en todo el mundo 774 millones de personas no pueden leer ni escribir. De esta cifra, 123 millones son jóvenes de entre

15 y 24 años de edad. Para muchas de estas personas, el analfabetismo puede atribuirse al menos en parte a una imposibilidad para acceder a los libros.

Como se puede apreciar en el informe revisado, los esfuerzos han sido muchos en la ampliación de la cobertura de materiales y soportes de lectura, echando mano de las tecnologías de la información y la comunicación, sin embargo, acercar los materiales de lectura es un primer acercamiento al fomento del hábito lector, dejando mucho trabajo por delante, en cuanto a los temas de consolidación de la lectura y en la comprensión e interpretación de todo lo que se lee literal, inferencial o críticamente.

## **1.2 La lectura en México**

Hoy en día observamos con grave preocupación que una gran proporción de la población aún la escolarizada vive problemas con la lectura. En esta ocasión ocupa revisar lo referente a los trabajos que se han realizado en México con respecto a la lectura. Y en este sentido se analizó lo que ofrece la Comisión de Bibliotecas y Asuntos Editoriales del Senado de la República en México; la Encuesta Nacional de Lectura del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA); y el Módulo sobre Lectura del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI).

En México, la lectura por placer o de recreación tiene una estrecha relación con el nivel de ingresos económicos y de escolaridad. Según la Encuesta Nacional de Lectura (ENL), la lectura de libros “fue una actividad recreativa para cerca de un 40% de la población con escolaridad universitaria o superior y para alrededor del 41% de mexicanos con ingreso familiar mayor a \$11,600 pesos mensuales” (CONACULTA, 2015, p. 18).

Respecto de los documentos a nivel nacional el *Informe de la Comisión de Bibliotecas y Asuntos Editoriales del Senado de la República. Diagnóstico de Prácticas de Lectura en Niños y Jóvenes en México*, es un diagnóstico elaborado en México en el año 2016 y destaca la importancia de contar con niños y jóvenes capaces de leer y

comprender todo aquello que leen, por ello menciona que es necesario brindarles las herramientas sólidas de lectura que les permitan entender con claridad los acontecimientos políticos y económicos de México.

Por lo anterior, el Senado de la República, preocupado por la formación ciudadana de los niños y jóvenes en valores democráticos, le ha encargado a *IBBY México/ A leer*, la elaboración de este diagnóstico sobre las prácticas de lectura en la juventud mexicana, con la intención de obtener elementos para la elaboración de un proyecto de fomento de la lectura.

De entre las conclusiones del *Informe de la Comisión de Bibliotecas y Asuntos Editoriales del Senado de la República*, están las siguientes:

- Superar las concepciones tradicionales de la lectura, de la palabra escrita y del libro nos lleva a replantear no sólo la valoración de la lectura, sino también la importancia de su dimensión social. La lectura no es más una actividad individual, ni para unos pocos dotados de habilidades especiales, sino que se revela como una actividad eminentemente colectiva en la que intervienen diferentes fuentes y discursos.
- Recuperar la oralidad como base para el desarrollo de la cultura escrita también parece ser fundamental. Los altos porcentajes de reconocimiento de la importancia de la conversación familiar y el gusto por hablar sobre lo que se ha leído revelan que la construcción de sentido emanada de la lectura se enriquece cuando existen intercambios de impresiones a través del diálogo, así como con la asistencia y participación en diferentes espacios culturales.
- Fortalecer la construcción de espacios para la conversación sobre lo que se lee, se escucha, se ve y se siente en casa, en la escuela y en otros espacios de socialización abonará a la formación lectora y, en consecuencia, a una mayor comprensión del mundo y claridad para la participación en su reconstrucción. Ampliar la lectura de la palabra escrita con la oralidad implica ampliar su comprensión y volver al sentido social y colectivo de la lengua como medio indispensable para la construcción de conocimiento y su comunicación.
- En cuanto al número de libros leídos, el promedio nacional es de 5.3 al año, siendo el sector de los niños y jóvenes de entre 12 y 30 años de edad el que más libros lee, llegando a 6.2 al año.

En estos promedios se consideran tanto libros que se leen por voluntad propia como los que se leen por necesidades escolares o laborales. Si no atendemos la dicotomía sostenida durante años que separa la lectura por placer de la lectura por obligación y las consideramos como una sola, en tanto que ambas son importantes y necesarias para el desarrollo de la vida personal y ciudadana, encontramos que estos datos son mucho más alentadores que el famoso medio libro al año que imperó en las estadísticas durante muchos años, o el 2.9 más reciente.

- Pareciera evidente que a mayor concentración de riqueza y poder adquisitivo de la población, mejores condiciones para el desarrollo de habilidades lectoras, sin embargo, pensar esta relación a la inversa podría ayudarnos al desarrollo de políticas públicas para una sociedad más democrática y equitativa: A mayor educación y desarrollo de habilidades lectoras, mayor desarrollo económico y social.

La Encuesta Nacional de Lectura del año 2015 por CONACULTA, concentra información necesaria para la comprensión del fenómeno de la lectura en México. La encuesta recupera los distintos escenarios de acceso a la lectura, con énfasis en lo digital, con este dato como insumo se pretenden formular programas y proyectos de fomento a la lectura que impacten en la erradicación del analfabetismo en el país.

Además, se acentúa que cuatro de cada diez mexicanos lee por necesidad académica o laboral, entre los cuales más de una tercera parte practica la lectura, al menos, una hora al día, y cerca de uno de cada cuatro lee seis o más libros al año. Sumando las motivaciones, “por gusto” y “por necesidad”, un tercio afirma realizarlo todos los días y casi dos tercios al menos una vez a la semana. También casi un tercio de la población jubilada declara la lectura de libros entre sus actividades recreativas.

Aun cuando se evidencia una correlación entre cantidad de lectores y volumen poblacional, en las ciudades con más de 500,000 habitantes (estrato superior) las personas que declaran leer libros, revistas u otros materiales representan menos que el promedio nacional. Singularmente, sobresale el D.F. dónde el resultado es 57% superior al promedio nacional en el caso de libros y 33% en el caso de revistas.

Una mayoría menciona que la biblioteca en el hogar representa uno de los recursos más significativos de acceso temprano a material de lectura, por encima de la escuela. Finalmente, según datos de la encuesta Nacional de Lectura 2015:

La lectura de libros en formato digital presenta una evolución. Aunque para algunos géneros pueda serlo más que en otros, el paradigma digital no parece ser un paradigma de reemplazo, sino de acumulación. Del total de los encuestados, uno de cada seis cuenta, en su hogar, con libros digitales que no son manuales de textos escolares o de estudio.

En tercer lugar, se procede a revisar el módulo sobre lectura que se concentra en el informe general de INEGI del 2018. Cabe destacar que, el INEGI, con la finalidad de proporcionar información de interés a los diversos sectores de la población, proporciona información sobre el comportamiento lector en México desde 2015.

En el 2018, se hizo un levantamiento de datos a través del Módulo sobre Lectura (MOLEC), teniendo como objetivo el levantamiento de estadística en referencia al comportamiento lector de las personas mayores de 18 años con residencia en poblaciones con más de 100 mil habitantes en México, para así conocer las principales características de la actividad de lectura de la población y con ello focalizar esfuerzos para el fomento de lectura.

Los principales resultados de la encuesta son los siguientes:

- Se presenta que el porcentaje de la población de 18 y más años de edad que lee algún material considerado en el MOLEC tiene un decremento.
- Para el 2018 se tiene que, de cada cien personas, 45 declararon leer al menos un libro en los últimos doce meses.
- Resultado del levantamiento más reciente, se observa que 69% de la población alfabetizada declaró haber leído alguna revista, periódico, historieta o páginas de Internet foros o blogs.

- La lectura por tipo de material es diferencial por sexo, resultado de este levantamiento se observó que, en febrero de 2018, 53.1% de los varones declararon haber leído al menos un periódico la semana pasada, porcentaje muy superior a lo declarado por las mujeres (28.8 por ciento).
- Se identifica que la mayor parte de la población de 18 y más años de edad lectora, no realiza otra actividad mientras lee, solo 15.8% lo hace, siendo “trabajar” y “escuchar música” la que combinan con mayor frecuencia.
- Se identifica que más de las tres cuartas partes de la población de 18 y más años de edad lectora, considera que comprende todo o la mayor parte de lo que lee.
- Respecto a la costumbre de consultar otros materiales (diccionario, enciclopedia, Internet, etcétera), para buscar más información sobre la lectura, de la población de 18 y más años de edad que lee los materiales considerados por MOLEC, casi 4 de cada 10 personas sí lo hace, lo que refuerza el conocimiento o comprensión del tema que lee.
- La información por nivel de escolaridad permite identificar que la población lectora de 18 y más años de edad se incrementa conforme el nivel de estudios. Como puede observarse el grupo que más declaró leer alguno de los materiales considerados por MOLEC es el que cuenta con al menos un grado de educación superior.
- En cuanto al modo de adquisición de libros, revistas y periódicos, éstos son adquiridos por la población generalmente de forma gratuita. Realizando la distinción por sexo se observa que el porcentaje de mujeres que obtiene periódicos de forma gratuita es mayor que el correspondiente a los varones.
- A pesar del incremento en el uso de las tecnologías de la información, se observa una gran diferencia entre la población de 18 y más años de edad lectora de libros, revistas o periódicos que prefieren leer en formato impreso.
- Al comparar la población lectora de libros de los levantamientos de los meses de febrero 2015 a 2018 se identifica que el porcentaje de los que utilizan el formato digital ha incrementado.
- La asistencia a establecimientos de venta o préstamo de materiales de lectura, por la población de 18 y más años de edad alfabetizada, es baja. Lo anterior, toda vez que 25.4% declararon acudir a la sección de libros y revistas de una tienda departamental. Respecto a la asistencia a una librería, 17 de cada cien personas indicaron haber acudido; visitar un puesto de libros o revistas

usados lo hizo 13.1% y la menor participación lo registró la asistencia a una biblioteca, a la cual solo 9.8% declararon haber ido en el periodo de referencia.

- Del total de la población de 18 y más años de edad alfabeta que declaró no leer ningún tipo del material considerado por MOLEC, se identifica que las razones principales que señala para ello, son principalmente falta de tiempo (45.6%), seguido por falta de interés (24.4 por ciento).

Derivado de los datos presentados por esta encuesta se puede apreciar que para el año 2018 el índice lector ha disminuído notablemente, pues solo el 45% de la población lee un libro al año, de los cuales son población mayor de 18 años, que busca lectura gratuita y en formatos digitales.

### 1.3 Diagnóstico

Para la elaboración del diagnóstico y atendiendo a su finalidad, se trata de una investigación básica de carácter cualitativo, realizada a través de las redes semánticas, un cuestionario semiestructurado, la aplicación de un segundo cuestionario de estrategias críticas y un ejercicio de lectura crítica. En las redes semánticas los datos proceden de lo manifestado espontáneamente por los sujetos informantes a través de la asociación libre de palabras que realizan en las cartas asociativas, mientras que la aplicación del primer cuestionario permite obtener la información de la LECTURA como objeto de estudio y las opiniones de los estudiantes, para finalmente concretar con las estrategias críticas de lectura y el ejercicio de una lectura de Paulo Freire que deja al descubierto los niveles de lectura de los estudiantes.

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

El escenario es la UPN 213 y el grupo estudiado es una selección de estudiantes interventores educativos en formación con quienes actualmente se comparte el aula. A continuación, se presenta el proceso seguido para la selección del grupo de estudiantes sobre el cual se enfocará esta investigación que más tarde ofrecerá un diagnóstico.

En esta investigación se ha optado por trabajar con un grupo de 25 estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa (en adelante, LIE) turno matutino, mismos que se ubican en su primer semestre de formación universitaria, las características de los estudiantes se sintetizan en la **tabla 1**. La investigación realizada en este momento, pretende conseguir la construcción de un diagnóstico, obteniendo información orgánica y desde su contexto natural.

**Tabla 1.** Características de los estudiantes

---

<b>Población:</b> Estudiantes. Interventores educativos.
<b>Programa Educativo:</b> Licenciatura en Intervención Educativa
<b>Trabajo de campo:</b> octubre 2019 – septiembre 2020.
<b>Grupo:</b> 25 estudiantes
<b>Criterios de selección:</b>
○ Participan estudiantes que aceptaron por iniciativa propia someterse a la aplicación de los instrumentos de investigación.
○ Los instrumentos fueron aplicados a los 25 estudiantes, sin previo aviso.

---

**Fuente:** Elaboración propia. Octubre, 2019.

Ahora bien, atendiendo al modo a través del cual se entrará en campo con los sujetos informantes se seleccionaron las técnicas: redes semánticas, un cuestionario semiestructurado y un cuestionario valorativo. Para finalmente, aplicar el ejercicio de lectura crítica.

Para la categoría *percepciones sobre lectura*, primeramente, la técnica de las redes semánticas resulta la más útil para el estudio de los significados que tienen las palabras en un grupo de personas. La técnica también permite comparar los múltiples significados que le otorgan distintos grupos a fenómenos, objetos o situaciones

compartidas, por ello, la técnica de redes semánticas resulta la más útil para revisar las Representaciones Sociales (en adelante RS) que comparten los estudiantes respecto del concepto *Lectura*. En esta investigación se procedió a diseñar un instrumento de cartas asociativas con asociación libre de palabras (ver **Anexo A**).

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

Después, se aplicó un cuestionario a los 25 estudiantes del grupo, para dar cuenta de la categoría de análisis *estrategias críticas* y el ejercicio de lectura crítica.

### **Contexto Institucional**

La Universidad Pedagógica Nacional como Institución de Educación Superior se crea el 29 de agosto de 1978 por decreto presidencial del C. José López Portillo. El decreto de creación establece que la UPN tiene por finalidad prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo a las necesidades del país, y que las funciones que realizará la UPN deberán guardar entre sí relación permanente de armonía y equilibrio de conformidad con los objetivos y metas de la planeación educativa nacional, las que se clasifican en: docencia de tipo superior, investigación científica en materia educativa y disciplinas afines, y difusión de conocimientos relacionados con la educación y la cultura en general. La UPN adopta como lema la frase: *educar para transformar*.

Asimismo, en su artículo 8º del Decreto de Creación, se autoriza el establecimiento de instituciones similares a la UPN y vinculadas con la misma, para atender las necesidades de servicios educativos en regiones determinadas del país. Y es gracias

a esta disposición y a la demanda de dichos servicios educativos, que el 25 de abril de 1981 se funda la Unidad del Sistema de Educación a Distancia (SEAD) 213 en Tehuacán, Puebla, hoy Unidad UPN 213 Tehuacán.

Actualmente la UPN 213, oferta en su sistema escolarizado la Licenciatura en Pedagogía, la Licenciatura en Intervención Educativa (línea educación inicial), la Licenciatura en Psicología Educativa y la Licenciatura en Administración Educativa. En su sistema semiescolarizado oferta la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena.

En su oferta de posgrado cuenta con la Maestría en Educación Básica, la Maestría en Educación Práctica Educativa, la Maestría en Educación Media Superior y la Maestría en Intervención Pedagógica. Por otro lado, cuenta con un sistema de programas educativos de nivelación para profesionales de la educación y estos son: la Licenciatura en Educación Inicial y Preescolar, la Licenciatura en Educación Primaria, la Licenciatura en Educación Secundaria y la Licenciatura en Educación Media Superior.

Finalmente, la UPN 213 a través del área de Formación Continua oferta para docentes en servicio, directores, supervisores, jefes de sector y asesores técnicos pedagógicos, lo referente a diplomados, cursos, talleres, seminarios y coloquios de investigación con reconocimiento de validez oficial de la Secretaría de Educación en el Estado de Puebla.

### **Los hallazgos**

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

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

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

Moscovici (1979) en su investigación del psicoanálisis plantea para el estudio de las RS, echar mano de tres dimensiones, que son: el campo de representación o imagen, actitud e información. Estas tres conforman la estructura de las RS, y para el caso de esta investigación, las dimensiones de análisis propuestas apoyaron en el entendimiento del significado que los estudiantes de la LIE atribuyen a la *Lectura*.

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

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

## Dimensión 1. El Campo de Representación de la LECTURA

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

La **tabla 2** muestra una clasificación de las palabras en lo general de tal manera que pueda visualizarse a que elemento corresponden según la clasificación realizada en esta investigación.

La distribución de la tabla presenta en la parte superior el núcleo de la red constituido por el grupo de definidoras con el peso semántico más alto, además la tabla indica cuales son las definidoras necesarias para describir un concepto y cuáles son las definidoras complementarias.

Además, como puede observarse en la tabla 2, el núcleo figurativo de la palabra LECTURA y LECTOR es semejante, es decir las RS que tienen los estudiantes es semejante con ambas palabras, de este modo se da cuenta que, al realizar el ejercicio de asociación libre de palabras, estas resultan complementarias y al mismo tiempo dan sentido y validez a la información obtenida por medio de los instrumentos.

**Tabla 2. Palabras definidoras - Necesarias y complementarias**

	<b>LECTURA</b>		<b>LECTOR</b>		
<b>Definidoras necesarias</b>	<b>Imaginación</b> <b>Conocimiento</b> <b>Comprensión</b> <b>Libro</b> <b>Reflexión</b>		<b>Comprensivo</b> <b>Imaginación</b> <b>Creativo</b> <b>Reflexivo</b> <b>Conocimiento</b>		
	↑ <b>Núcleo de la red</b> ↑				
<b>Definidoras complementarias</b>	Aprendizaje Habilidades Escritura Cuento Leyenda Lenguaje Crítica Redacción Ortografía Pensamiento Hábito Tolerancia Creatividad Respeto Entendimiento Necesidad Investigación Lector Inteligencia Responsable Compromiso Análisis Vocabulario Interpretación Revistas Pasatiempo Entretenimiento Concentración Cultura Estudio	Aburrimiento Distracción Capacidad Diversión Alegría Emociones Educación Información Escuela Biblioteca Atención Novela Literatura Películas Enseñanza Logofobia Metrofobia Disciplina Comunicación Aventura Desafío Índice Género Obra Escritor Dedicación Leer Retroalimentar Placer Sabiduría	Crítico Comunicador Respetuoso Consciente Honesto Tolerante Igualdad Dedicado Inteligente Compromiso Desenvolvimient o Creador Intelectual Interesante Confiable Sabio Analítico Paciente Razonable Sabiduría Animado Divertido Culto Hábil Racional Orador Declamador Honestidad Indagador Conversador Interpretador Cumplido Amable Divulgativo Apasionado Expresivo Disciplina constancia	Redacción Habilidad Lectura Ortografía Libro Leer Aprendizaje Autoaprendizaje Pensamiento Exposición Estrés Vocabulario Palabra Dicción Librería Biblioteca Información Memoria Concentración Estudio Hábito Enseñanza Léxico Valores	Maestro Catedrático Aprendiz Escritor Individuo Jóvenes Niños Adolescente Señores Ciudadanos Persona Estudiante Profesionist a Alumno Nerd Sujeto

**Fuente:** Elaboración propia con información del Anexo C. Octubre, 2019

Las palabras estímulo centrales de esta investigación fueron las palabras <LECTURA>, y <LECTOR>, los estudiantes asociaron y representaron en el núcleo de la red para el estímulo, las palabras definidoras concentradas en la tabla 3.

*Tabla 3. Núcleo de la red*

Palabra: LECTURA		
Palabras definidoras	Peso Semántico (PS)	Carga afectiva
<b>Imaginación</b>	101	Positivo
<b>Conocimiento</b>	88	Positivo
<b>Comprensión</b>	88	Positivo
<b>Libro</b>	53	Positivo
<b>Reflexión</b>	48	Positivo

Palabra: LECTOR		
Palabras definidoras	Peso Semántico (PS)	Carga afectiva
<b>Comprensivo</b>	66	Positivo
<b>Imaginación</b>	54	Positivo
<b>Creativo</b>	52	Positivo
<b>Reflexivo</b>	42	Positivo
<b>Conocimiento</b>	36	Positivo

Fuente: Elaboración propia con información del Anexo D. Octubre, 2019.

Como puede observarse en la tabla 3, las palabras definidoras para ambos estímulos, son las mismas en su mayoría y en ambos casos resultan palabras con una carga afectiva positiva, por lo que se puede inferir que los estudiantes de la LIE perciben y se representan en la LECTURA con los conceptos: **imaginación, conocimiento, comprensión, libro y creatividad**. Lo anterior demuestra que los estudiantes perciben y reconocen positivamente la lectura y además le otorgan características importantes para su formación como interventores de la educación. Para un mejor análisis se consideran estas palabras definidoras por pertenecer al núcleo de la red y de la cual parten las RS que se explican en los siguientes párrafos.

En este primer acercamiento a las palabras definidoras se puede inferir de los estudiantes de LIE la RS **IMAGINACIÓN y CREATIVIDAD en los procesos de**

**LECTURA**, pues los estudiantes reconocen que la LECTURA mantiene relación con elementos imaginativos y creativos, que los acompañan durante su proceso formativo en la universidad, esto es comprensible dada la naturaleza de la licenciatura que apuesta en su línea de formación por la educación inicial, de este modo se hace referencia a la palabra imaginación como la principal en el núcleo de la red con un PS101 y la palabra creatividad PS52.

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

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

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

... En definitiva la creatividad no puede ser abordada como un rasgo simple de los seres humanos, es indudable que aspectos como: la mente, los procesos cognitivos que en esta se llevan a cabo, la personalidad, la motivación, las emociones y el mundo afectivo, juegan un componente singular en este proceso. Por otra parte, todos somos creativos en mayor o en menor medida y lo que es más alentador aún, todos podemos desarrollarla (p. 16).

En este orden de ideas y al hacer referencia a la palabra *conocimiento* como la segunda principal en el núcleo de la red con un PS88, se puede hablar de una palabra muy recurrida por los estudiantes al pensar en la LECTURA, la cual además resulta

inherente al proceso lector, que da como resultados la RS: **el conocimiento como elemento central de la lectura.**

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

Al hacer referencia a la palabra *comprensión* como una de las principales en el núcleo de la red con un PS88, se puede hablar de una palabra medianamente recurrida por los estudiantes al referirse a la LECTURA en la universidad, pero que pertenece al grupo de palabras necesarias para definir el concepto, es decir, que conforma el núcleo de la red de palabras y estructuran la RS: **la lectura y su comprensión, una reflexión del interventor educativo.**

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

Toca el momento de hacer referencia a la palabra *libro* como una de las principales en el núcleo de la red con un PS53, por ello es que se puede hablar de una palabra muy recurrida por los estudiantes al pensar en la LECTURA, la cual además resulta inseparable de los procesos de lectura. Así la RS es: el libro como elemento inherente a la lectura.

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

En el caso concreto de la UPN 213, vale la pena destacar que los estudiantes relacionan al libro con la lectura, puesto que se tiene como referencia el desarrollo de la feria del libro de manera anual, donde convergen año con año decenas de editoriales y donde se presentan, comercializan y comparten libros.

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

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

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

- [...] Un proceso donde se ponen en juego distintos elementos cognitivos, y en donde lo más importante es aprender e imaginar mundos diversos.
- [...] Un proceso de comprender, adquirir y reflexionar sobre la base de los textos.
- [...] Una actividad donde se pone a prueba la imaginación.
- [...] Una habilidad que desencadena una serie de procesos tales como la comprensión de lo leído y mejoras en la redacción.
- [...] Un hábito importante porque ayuda a enriquecer distintos conocimientos, mejorar la ortografía y la fluidez verbal.
- [...] Una forma de comunicación que permite conocer distintas formas de pensamiento, a romper patrones y a cambiar nuestra mirada hacia los demás.
- [...] Trasladarse a otro mundo, ya que el pensamiento cognitivo viaja, se desarrolla y hace crecer como persona, mejora el habla y la ortografía.
- [...] Un elemento importante para ser una persona analítica y crítica.

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

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

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

### **Elemento 1: Qué y cuánto lee el Interventor Educativo**

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

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

de títulos da cuenta del gusto por el género de novela como el más recurrido por los estudiantes.

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

Ahora bien, cuando se revisa el número de libros leídos en enero de 2019, es decir, en un periodo de un mes, 10 los estudiantes refieren haber leído 1 libro (40%) mientras que ningún libro leído representan 13 estudiantes, es decir, poco más del 50% de los LIE no leyeron al menos un libro en un periodo de un mes.

Cuando se hace el mismo ejercicio, con los estudiantes y se les pregunta cuántos libros leyeron en el año 2018 se tiene que 1, 2 y 3 libros leídos se ponderan con los puntajes más altos, lo que corresponde a 17 estudiantes de un grupo de 25. Cuando revisamos que el promedio de libros que se leen en México por persona es de 3.8 libros, nos damos cuenta que los estudiantes de la LIE se encuentran por debajo de la media nacional en lectura.

Vale la pena destacar que 5 estudiantes mencionaron no haber leído ningún libro durante el año 2018, lo que puede generar un problema, pues siendo estudiantes universitarios resulta incomprensible no practicar la lectura. Más aún preocupante, cuando se les preguntó si practican la lectura más que cuando no eran estudiantes universitarios, 15 de ellos el 60% mencionan que hoy leen más que antes, lo que deja en evidencia que han aumentado sus niveles de lectura, pero estos no han sido suficientes.

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

## **Elemento 2: Por qué y dónde lee el Interventor Educativo**

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

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

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

otro lado 36% de los estudiantes tienen entre 10 y 50 libros en casa, número que continúa siendo muy bajo.

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

### **Elemento 3: Materiales de lectura**

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

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

### **Elemento 4: Aptitudes para la lectura**

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

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

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

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

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

### **Elemento 5: Qué lee el interventor Educativo**

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

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

Siguiendo la dinámica de preguntas afines al perfil del interventor educativo, se les cuestionó con lo referente a las teorías que han resaltado durante sus estudios en la UPN, es específico en la LIE y en esta cuestión mencionaron las siguientes:

- Teorías del aprendizaje educativo
- Teorías del desarrollo infantil
- Teoría sociocultural de Vygotsky
- Desarrollo del niño de Vygotsky, Piaget y Gessell
- Teoría de Piaget
- Retóricas de la educación
- Teorías del aprendizaje social
- Aprendizaje significativo, psicoanálisis y humanismo
- Teoría de las inteligencias múltiples
- La teoría lingüística de Saussure
- Teoría de Chomsky

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

información referente a las teorías educativas, lo que abre otro espacio de intervención educativa en la UPN.

Para el análisis de la categoría **estrategias críticas de lectura**, se aplicó una encuesta de estrategias de lectura crítica (Anexo C), la cual busca identificar que habilidades reconoce y practica el estudiante en su interacción con documentos académicos, investigaciones y proyectos escolares. En esta encuesta se propusieron tres dimensiones que son: uso de elementos de pensamiento, estrategias de lectura, estándares intelectuales; en donde cada estudiante de los veinticinco que conforman el grupo contestaron sobre la escala de valoración: pésima (1), deficiente (2), regular (3), buena (4) y muy buena (5), según su autopercepción frente a las estrategias críticas que emprenden al enfrentarse a textos académicos.

Una vez analizado los resultados del instrumento aplicado se obtiene lo siguiente:

En la dimensión *uso de elementos de pensamiento*, se expresó el enunciado e interrogante: ***Cuando realizas un trabajo académico (un ensayo, una investigación) se requiere del uso de ciertas habilidades, ¿en qué grado evalúas TUS HABILIDADES?***. Así, el 68% de los estudiantes en el ítem 1 *cuando estableces el objetivo del trabajo a realizar*, declara que tiene un desempeño *regular* al establecer este objetivo del trabajo académico a realizar. El ítem 2 *Cuando enuncias las preguntas que guiarán tu trabajo*, el 64% registra un desempeño *regular* en estas habilidades. Sin embargo, al hacer una revisión del ítem 3 *Cuando delimitas el camino que conduce a las conclusiones*, el 76% de los estudiantes registra un desempeño deficiente en este tipo de actividades. Los datos y frecuencias se pueden observar en la tabla 4, 5 y 6.

**Tabla 4.** Frecuencia ítem 1, de la categoría 1, Anexo C

Escala de valoración	Frecuencia	Porcentaje	Procentaje acumulado
1 / Pésima	0	0	0
2 / Deficiente	5	20	20
3 / Regular	17	68	88
4 / Buena	3	12	100
5 / Muy buena	0	0	

**Fuente:** Elaboración propia con información del Anexo C. junio, 2020.

**Tabla 5.** Frecuencia ítem 2, de la categoría 1, Anexo C

Escala de valoración	Frecuencia	Porcentaje	Procentaje acumulado
1 / Pésima	0	0	0
2 / Deficiente	2	8	8
3 / Regular	16	64	72
4 / Buena	7	28	100
5 / Muy buena	0	0	

**Fuente:** Elaboración propia con información del Anexo C. junio, 2020.

**Tabla 6.** Frecuencia ítem 3, de la categoría 1, Anexo C

Escala de valoración	Frecuencia	Porcentaje	Procentaje acumulado
1 / Pésima	0	0	0
2 / Deficiente	15	60	60
3 / Regular	6	24	84
4 / Buena	4	16	100
5 / Muy buena	0	0	

**Fuente:** Elaboración propia con información del Anexo C. junio, 2020.

En el ítem 3 se revisa una habilidad propia del nivel de lectura inferencial, así también en el ítem 4, el cual dice: *Cuando estableces las diversas maneras de comprender una información localizada*, en este elemento del pensamiento, el 76% de los estudiantes declara tener un desempeño deficiente, según datos que se registran en la tabla 6, lo que lleva a plantear que el estudiante es capaz de reconocer sus debilidades en aspectos relacionados con las habilidades de pensamiento crítico.

**Tabla 7.** Frecuencia ítem 4, de la categoría 1, Anexo C

Escala de valoración	Frecuencia	Porcentaje	Procentaje acumulado
1 / Pésima	0	0	0
2 / Deficiente	19	76	76
3 / Regular	4	16	92
4 / Buena	2	8	100
5 / Muy buena	0	0	

**Fuente:** Elaboración propia con información del Anexo C. junio, 2020.

En la dimensión dos: *estrategias de lectura*, se expresó el enunciado e interrogante: **La realización de un trabajo académico hace que te enfrentes a información diversa, ¿en qué grado evalúas tu capacidad para comprender la diversidad de contenido localizado?** En esta categoría se revisaron los ítems 1, 2, 4 y 5, que dan cuenta de estrategias de lectura referentes a evaluación.

Así, el 84% de los estudiantes en el ítem 1 *cuando estableces los objetivos de la búsqueda de información*, declara que tiene un desempeño deficiente en esta estrategia evaluativa. En el ítem 2 *cuando elaboras un esquema o mapa inicial*, el 68% registra un desempeño regular en esta habilidad. Al revisar el ítem 4 *cuando comparas la información de distintos autores sobre el tema*, el 64% de los estudiantes registra un desempeño deficiente en este tipo de actividades, similar al ítem 5 *cuando cuestionas la información encontrada* con 52%. Los datos y frecuencias se pueden observar en la tabla 8, 9, 10 y 11.

**Tabla 8.** Frecuencia ítem 1, de la categoría 2, Anexo C

Escala de valoración	Frecuencia	Porcentaje	Procentaje acumulado
1 / Pésima	0	0	0
2 / Deficiente	21	84	84
3 / Regular	3	12	96
4 / Buena	1	4	100
5 / Muy buena	0	0	

**Fuente:** Elaboración propia con información del Anexo H. junio, 2020.

**Tabla 9.** Frecuencia ítem 2, de la categoría 2, Anexo C

Escala de valoración	Frecuencia	Porcentaje	Procentaje acumulado
1 / Pésima	0	0	0
2 / Deficiente	6	24	24
3 / Regular	17	68	92
4 / Buena	2	8	100
5 / Muy buena	0	0	

**Fuente:** Elaboración propia con información del Anexo C. junio, 2020.

Por lo anterior, se puede destacar que los estudiantes perciben tener debilidades al establecer objetivos en los trabajos académicos, cuando elaboran esquemas o mapas conceptuales, cuando comparan información, y aún más cuando cuestionan dicha información. Lo que hace evidente que los estudiantes no cuentan con estrategias sólidas referentes a la lectura.

**Tabla 10.** Frecuencia ítem 4, de la categoría 2, Anexo C

Escala de valoración	Frecuencia	Porcentaje	Procentaje acumulado
1 / Pésima	0	0	0
2 / Deficiente	16	64	64
3 / Regular	8	32	96
4 / Buena	1	4	100
5 / Muy buena	0	0	

**Fuente:** Elaboración propia con información del Anexo C. junio, 2020.

**Tabla 11.** Frecuencia ítem 5, de la categoría 2, Anexo C

Escala de valoración	Frecuencia	Porcentaje	Procentaje acumulado
1 / Pésima	0	0	0
2 / Deficiente	13	52	52
3 / Regular	7	28	80
4 / Buena	5	20	100
5 / Muy buena	0	0	

**Fuente:** Elaboración propia con información del Anexo C. junio, 2020.

En la dimensión tres, *estándares intelectuales* se expresó el enunciado e interrogante: ***Al desarrollar un tema en tus actividades académicas, ¿en qué grado valoras tu habilidad en las siguientes actividades?*** En esta categoría se extraen los ítems 2, 3, 5 y 6, por considerarse los más apremiantes en cuanto a los resultados identificados. Así, el ítem 2 al *ofrecer información específica*, el 96% de estudiantes responde tener un desempeño deficiente en esta habilidad intelectual, resultando la que más atención atrajo en esta técnica de investigación, es decir, se infiere una carencia de precisión en el manejo y tratamiento de la información al momento de consultar y leer textos académicos (tabla 12).

**Tabla 12.** Frecuencia ítem 2, de la categoría 3, Anexo C

Escala de valoración	Frecuencia	Porcentaje	Procentaje acumulado
1 / Pésima	0	0	0
2 / Deficiente	24	96	96
3 / Regular	0	0	96
4 / Buena	1	4	100
5 / Muy buena	0	0	

**Fuente:** Elaboración propia con información del Anexo C. junio, 2020.

Por otro lado, el ítem 3 *al explicar por qué es importante la información presentada*, el 76% declara tener un nivel regular en este indicador que apunta a la relevancia de los contenidos presentados por el estudiante en un documento académico (tabla 13). Mientras tanto en el ítem 5 *al analizar la congruencia de tus ideas presentadas*, nuevamente aparece un desempeño regular con 92% de los estudiantes declarándolo, lo que demuestra que sus habilidades de lógica son débiles (tabla 14). Finalmente, el ítem 6 al cuestionar la importancia de las ideas que presentas, el 56% de los estudiantes se ubican en nivel regular y el 44% en nivel bueno, lo que representa que este ítem referente a la importancia de sus ideas el autoconcepto tiene estándares aceptables (tabla 15).

**Tabla 13.** Frecuencia ítem 3, de la categoría 3, Anexo C

Escala de valoración	Frecuencia	Porcentaje	Procentaje acumulado
1 / Pésima	0	0	0
2 / Deficiente	0	0	0
3 / Regular	19	76	76
4 / Buena	6	24	100
5 / Muy buena	0	0	

**Fuente:** Elaboración propia con información del Anexo C. junio, 2020.

**Tabla 14.** Frecuencia ítem 5, de la categoría 3, Anexo C

Escala de valoración	Frecuencia	Porcentaje	Procentaje acumulado
1 / Pésima	0	0	0
2 / Deficiente	0	0	0
3 / Regular	23	92	92
4 / Buena	2	8	100
5 / Muy buena	0	0	

**Fuente:** Elaboración propia con información del Anexo C. junio, 2020.

**Tabla 15.** Frecuencia ítem 6, de la categoría 3, Anexo C

Escala de valoración	Frecuencia	Porcentaje	Procentaje acumulado
1 / Pésima	0	0	0
2 / Deficiente	0	0	0
3 / Regular	14	56	56
4 / Buena	11	44	100
5 / Muy buena	0	0	

**Fuente:** Elaboración propia con información del Anexo C. junio, 2020.

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

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

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

**Tabla 16.** Dimensiones de análisis/ Niveles de lectura crítica (ejercicio inicial)

Dimensión	Subdimensión	Ítems
<b>INFERENCIA</b>	1. Formula hipótesis	Explique a qué se refiere el autor con "No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza".
	2. Obtiene conclusiones razonadamente	A qué se refiere la línea: "Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo".
	3. Extrae elementos de la lectura	Define la siguiente palabra encontrada en la lectura. Epistemológica:
<b>INTERPRETACIÓN</b>	1. Diferencia la idea principal de las ideas secundarias	¿Cuál considera Usted que es la idea general del texto?
	2. Parafrasea ideas del autor	¿Qué quiere decir el autor con: "sentido común"?
	3. Categoriza en ideas secundarias el orden del texto	Categoriza en 2 oraciones el desarrollo de la lectura.

<b>EVALUACIÓN</b>	1. Determina la credibilidad de la información contenida en la lectura	Considera Usted que el papel como investigador es inherente al de profesor. ¿Por qué?
	2. Establece si la información dada por el autor puede ser aplicada a la realidad	Qué elementos nos sugiere el autor, para formar profesores investigadores. Hoy en día en su formación, se han consolidado estos elementos investigativos. Justifique su respuesta.

**Fuente:** Elaboración propia con información del Anexo D. junio, 2020.

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

**Tabla 17.** Evaluación del ejercicio de desempeños lectores/ Diagnóstico

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

**Fuente:** Elaboración propia con información del Anexo D. junio, 2020.

Los ítems del nivel de inferencia pretendían que el estudiante generara suposiciones que explicaran distintas situaciones de la lectura presentada en el ejercicio diagnóstico, a través del uso de argumentos válidos y al mismo tiempo con base en sus conocimientos, y que también dedujeran significados. Al hacer una revisión de los resultados concentrados en la tabla 17, se observa que del grupo de veinticinco estudiantes de LIE, solo un estudiante respondió correctamente a todos los cuestionamientos planteados. Así también, al revisar la tabla 18 se constata que en los tres ítems del nivel inferencia en la lectura, la tendencia con 84% al 88% de los estudiantes muestran debilidades en el nivel de lectura analizado, el nivel inferencial.

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

**Tabla 18.** Frecuencia Nivel de lectura INFERENCIA

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

**Fuente:** Elaboración propia con información del Anexo D. junio, 2020.

La propuesta de la dimensión *interpretación* buscaba que los estudiantes comprendieran e interpretaran el texto presentado en el ejercicio de lectura, iniciando con el rescate e identificación de la idea principal, parafrasear las ideas del autor y categorizar en ideas secundarias el orden del texto. A este respecto según datos y resultados concentrados en la tabla 19, se pueden apreciar nuevamente falencias en aspectos interpretativos básicos, así el 60% de los estudiantes no logran extraer la idea principal de la lectura; el 88% no domina la técnica de parafraseo; y el 92% lo que representa a 23 de los 25 estudiantes, no logra categorizar el texto en ideas

secundarias. Por lo que nuevamente se observan falencias en el nivel de lectura interpretativo.

**Tabla 19.** Frecuencia Nivel de lectura INTERPRETACIÓN

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

**Fuente:** Elaboración propia con información del Anexo D. junio, 2020.

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

Según los resultados del ejercicio aplicado concentrados en la tabla 20, se puede apreciar que los estudiantes no son capaces de determinar la credibilidad del texto, pues al cuestionarles con el ítem: *Considera Usted que el papel como investigador es inherente al de profesor, ¿Por qué?*, los estudiantes no fueron capaces de responder con argumentos válidos a esta idea, incluso hubo quienes respondieron que el papel del docente es independiente al de investigador, idea contraria a lo que plantea el texto que se leyó.

Por otra parte, lo que resultó de interés fue que al revisar el ítem 2 de la subdimensión evaluación, el cual dice *Establece si la información dada por el autor puede ser aplicada a la realidad*, y que tiene el cuestionamiento: *¿Qué elementos nos*

sugiere el autor, para formar profesores investigadores? Hoy en día en su formación, se han consolidado estos elementos investigativos. Resultó que el 80% de los estudiantes respondieron correctamente al enlistar los elementos sugeridos para la formación de profesores investigadores y posteriormente reflexionaron su respuesta, y reconocieron las falencias en sus habilidades para la investigación.

**Tabla 20.** Frecuencia Nivel de lectura EVALUACIÓN

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

**Fuente:** Elaboración propia con información del Anexo D. junio, 2020.

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

#### 1.4 Planteamiento del problema

Uno de los problemas que han existido desde hace décadas en la educación, es el traslado de las deficiencias en lectura de un nivel educativo a otro, por lo que a continuación y aludiendo al diagnóstico previo se formulará el problema que da pie a la intervención educativa.

Como es bien sabido, muchas veces los problemas en lectura se tornan y se visualizan sin resolver, de ese modo, los estudiantes y tal como lo demuestra el

diagnóstico leen por obligación de sus maestros, en su mayoría para atender algún requerimiento académico, y se olvidan que la lectura debe ser vista como un medio para el desarrollo de la mente y los procesos cognitivos que en ella ocurren.

En el diagnóstico se puede dar cuenta de las percepciones y las RS de los estudiantes de la LIE respecto de la lectura, atendiendo al campo de las representaciones y a la información que comparten como miembros de la comunidad UPN 213, pero también se revisaron algunos aspectos que están directamente relacionados con las estrategias de lectura y más importante aún, la aplicación de un ejercicio de lectura dejó entrever un gran número de falencias que el estudiante tiene al enfrentarse a textos académicos. En ese sentido, se obtuvieron los siguientes datos que al mismo tiempo dan cuenta de la necesidad de una intervención.

- **Dato 1.** Los estudiantes perciben y se representan socialmente en la LECTURA con las palabras definidoras: imaginación, conocimiento, comprensión, libro y creatividad. Y a partir de ahí se construyen las representaciones siguientes: el conocimiento como elemento central de la lectura; la lectura y su comprensión, una reflexión del interventor educativo; Imaginación y creatividad en los procesos de lectura.
- **Dato 2.** Los estudiantes perciben y reconocen positivamente la LECTURA y además le otorgan características importantes para su formación como profesionales de la educación. Esto se evidencia en la valoración que hacen a las palabras definidoras necesarias y complementarias en el núcleo de la red de palabras.
- **Dato 3.** El 68% del grupo de estudiantes están leyendo al año entre 1 y 3 libros, lo que los ubica por debajo de la media nacional que es de 3.8 libros al año.
- **Dato 4.** El 68% de los estudiantes señalan que leen para atender las tareas de la universidad y en segundo lugar por gusto personal.
- **Dato 5.** Al 66% de los estudiantes sus padres no les proveen libros. Además, el 50% tienen en casa entre 1 y 10 libros como acervo bibliográfico, lo cual resulta insuficiente para acrecentar su gusto por la lectura.
- **Dato 6.** Los estudiantes mencionan que sus niveles de lectura en rapidez y capacidad son regulares, ni bueno ni malo, por lo que se observa una carencia en habilidades de lectura.
- **Dato 7.** El 77% de los estudiantes indican que no entiende lo que leen y no logran la concentración al momento de leer. Se evidencia además al realizar el ejercicio de lectura crítica.

- **Dato 8.** El 65% de los estudiantes han leído entre ninguno y 5 libros afines a su perfil profesional en lo que va de su carrera.
- **Dato 9.** El 76% de los estudiantes señalan que los textos y la bibliografía de la licenciatura les es difícil de comprender.
- **Dato 10.** Los estudiantes reconocen la necesidad de fortalecer sus habilidades hacia la lectura crítica de textos inherente a su formación como profesionales de la educación.
- **Dato 11.** El 68% de los estudiantes registra tener en desempeño regular al realizar trabajos académicos que son solicitados en la universidad, según datos del instrumento estrategias de lectura.
- **Dato 12.** El 76% de los estudiantes tienen desempeño deficiente en la comprensión de textos académicos con énfasis en el nivel inferencial, según datos del instrumento estrategias de lectura.
- **Dato 13.** Los estudiantes perciben tener debilidades al establecer objetivos en los trabajos académicos, cuando elaboran esquemas o mapas conceptuales, cuando comparar información y aún más cuando cuestionan dicha información. Lo que hace evidente que los estudiantes no cuentan con estrategias sólidas referentes a la lectura, así el 84% tienen desempeño regular para establecer objetivos de búsqueda de información y el 64% es deficiente al comparar información de distintos autores, según datos del instrumento estrategias de lectura.
- **Dato 14.** El 96% de los estudiantes tienen un desempeño deficiente en precisión, manejo y tratamiento de la información, al momento de consultar y leer textos académicos, según datos del instrumento estrategias de lectura.
- **Dato 15.** Con porcentajes que van del 84% al 88% de estudiantes, estos presentan falencias en el nivel de lectura inferencial, concretamente al formular hipótesis, sacar conclusiones de una lectura y extraer elementos y significados sobre lo leído, según datos del instrumento ejercicio de desempeños lectores.
- **Dato 16.** Se observan falencias en aspectos interpretativos básicos de lectura, así el 60% de los estudiantes no logran extraer la idea principal de la lectura; el 88% no domina la técnica de parafraseo; y el 92% lo que representa a 23 de los 25 estudiantes, no logra categorizar el texto en ideas secundarias, según datos del instrumento ejercicio de desempeños lectores.

Para definir el problema, es necesario plantear una serie de interrogantes que orientarán la intervención educativa, ya se sabe según el diagnóstico, que los estudiantes de la LIE en UPN 213 no leen lo que deberían, pero ¿Qué niveles de

lectura crítica tienen los estudiantes de la LIE actualmente?, ¿Qué estrategias pueden fortalecer la criticidad y capacidad de análisis en los estudiantes de la LIE?

Con base en lo anterior, esta tesis asume el siguiente supuesto: Los discentes de la Licenciatura en Intervención Educativa muestran disposición hacia los temas de LECTURA, tienen una percepción positiva y reconocen la valía de tales procesos, pero desconocen que sus niveles de lectura en la educación superior debieran ajustarse a los niveles de pensamiento crítico; por lo que si continúan en tal desconocimiento y no se emprenden estrategias en esta área del conocimiento, no podrán trasladar sus habilidades lectoras de un nivel literal, pasando por el inferencial y hasta llegar a fortalecer el nivel crítico.

Por lo anterior explicado es que se enuncia el planteamiento siguiente: **La aplicación del taller pedagógico con la lectura de Paulo Freire, favorecerá las habilidades de pensamiento crítico del actual estudiante de intervención educativa en la UPN 213.**

## **1.5 Justificación**

La lectura es una forma de comunicación que rebasa las barreras de espacio y tiempo. La lectura se convierte así en una actividad con la capacidad de satisfacer las necesidades del ser humano. Al promover la lectura crítica en la UPN 213 se tiene la expectativa de que los estudiantes interventores educativos en formación descubran nuevas formas de comprender e interpretar la realidad desde una mirada más crítica, más reflexiva y con enfoque transformacional. Así, el taller de lectura crítica proporcionará las herramientas básicas para comprender lo que se lee, para dialogar sobre lo leído y reflexionado, y para construir nuevos significados y representaciones sociales sobre la lectura.

La tesis se justifica desde lo educativo y social ya que, la UPN como institución formadora de docentes, que promueve la docencia, la investigación y la difusión cultural; no puede desatender los procesos de lectura, pues estos revisten vital importancia para quienes convergen en el hecho educativo, estudiantes y docentes.

Se entiende que la lectura crítica es un paso más allá de una lectura meramente referencial o literal, y en la UPN 213 esta es una constante preocupación, pues al ser una institución formadora de docentes para la educación básica, se hace necesario formar docentes con habilidades metacognitivas para este tipo de la lectura.

Finalmente, vale la pena destacar que la UPN 213 será la beneficiada de los resultados que se planea obtener mediante esta investigación acción, ya que la información obtenida mediante el diagnóstico será un insumo para otras investigaciones de posgrado, y además, derivará en otras estrategias de intervención para beneficio de la Universidad.

## **1.6 Objetivos de la tesis**

Para saber cuál es el camino a seguir, es necesario dibujar el punto de partida y el punto de llegada; en el primer aspecto se partió desde el diagnóstico y las preguntas a responder, el supuesto de la intervención y el planteamiento del problema; mientras que para nuestro punto de llegada se han establecido objetivos a cumplir, que se dividen de la siguiente manera:

**Objetivo general:** “Desarrollar estrategias lectoras con la literatura de Paulo Freire para favorecer las habilidades de lectura crítica en la formación de interventores educativos en la UPN 213”

Para dar fiel cumplimiento al objetivo general de la intervención es que se han enunciado los siguientes **objetivos específicos** que encuadran el objetivo general; es decir, sustentan lo que se quiere lograr, y estos son:

- Describir la percepción que el estudiante de la Licenciatura en Intervención Educativa de UPN 213, tiene respecto de la lectura.
- Identificar las debilidades en la lectura del interventor educativo en formación con la aplicación de una prueba de lectura crítica.
- Desarrollar las habilidades de pensamiento crítico considerando la participación activa del discente, la reflexión durante las estrategias lectoras y la acción transformadora de las ideas durante el taller.

## **CAPÍTULO 2**

### **MARCO REFERENCIAL**

La educación universitaria y más aún la formación de profesionales de la educación, hoy en día demanda una preparación sólida y una formación en capacidades para la lectura que no puede ser desatendida. En este sentido, uno de los propósitos en la formación de profesionales de la educación, es hacer lectores autónomos y capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos diversos, que se logre construir una interpretación de los textos leídos y que se concientice con lo que se comprende y con lo que no comprende también, para más tarde fortalecer sus debilidades de manera autónoma.

En los siguientes párrafos se da cuenta de los referentes teóricos y conceptuales que enmarcan el problema y la estrategia en cuestión. De ese modo, en el marco teórico se presentan la teoría de la pedagogía crítica, la teoría sociocultural, la teoría de la recepción, la teoría y aprendizaje a través del diálogo y las ideas de Paulo Freire. Posteriormente, y para lograr una comprensión global de la tesis, se conceptualiza la lectura, la lectura crítica, la lectura dialógica, el estudiante universitario y el taller pedagógico.

#### **2.1 Marco teórico**

La presente investigación se ha valido de una serie de teorías para sustentar su realización; dichas teorías acogen diversos agregados en los que deriva el proyecto de acuerdo a las múltiples vertientes que en él se trabajaron, por ello las teorías abarcan aspectos de la sociología, la educación y la lectura.

##### **2.1.1 Pedagogía crítica**

Al hacer referencia a la teoría educativa crítica o pedagogía crítica, resulta importante mencionar que esta no se cierra al contexto educativo, pues como lo

menciona McLaren (2005), esta teoría trasciende el contexto de la educación y se traslapa a lo social así:

El desafío de la pedagogía crítica no reside solamente en la congruencia lógica o en la verificación empírica de sus teorías; más bien, radica en la elección moral que se nos impone como maestros y ciudadanos, una elección que el filósofo estadounidense John Dewey sugirió consiste en distinguir entre educación como una función de la sociedad y sociedad como una función de la educación. Necesitamos examinar esa elección: ¿Queremos que nuestras escuelas creen una ciudadanía pasiva y apática o una ciudadanía politizada, capaz de luchar por las diferentes formas de vida pública y comprometida con la igualdad y la justicia social? ¿Queremos adaptar a los estudiantes a la división capitalista del trabajo haciendo que sean meramente funcionales dentro de él, o queremos hacer que los estudiantes se sientan incómodos en una sociedad que explota a los trabajadores, que sataniza a la gente de color, que abusa de la mujer, que privilegia a los ricos, que comete actos de agresión imperialista contra otros países, que coloniza el espíritu y que arranca totalmente el alma nacional de la conciencia social colectiva? ¿O tal vez queremos crear esferas de libertad en nuestras aulas e invitar a los estudiantes a convertirse en agentes de transformación y esperanza? (p. 254).

Lo anterior, refrenda la idea de que la escuela siempre ha representado una forma de legitimación de formas particulares de vida en sociedad, enfatizando las relaciones de poder; y en la justificación del conocimiento que racionaliza la economía, las clases sociales y la desigualdad.

De modo tal, que la criticidad en los procesos educativos demanda no solo estudiantes preparados académicamente, sino ciudadanos críticos capaces de cuestionar lo que acontece en sus diferentes esferas sociales. Así, Paulo Freire dice que la primera labor que debe realizar un docente con sus estudiantes es “ayudarlos a comprender y a comunicar esa comprensión a los otros” (p. 25) y, también, “practicar diariamente la ética con los niños y los jóvenes” (p. 27), porque “el mundo se salva si todos, en términos políticos, peleamos para salvarlo” (p. 28). Todo ello será una “práctica que deberá basarse en la solidaridad” (p. 30). Reflexionando lo anterior, se comprende que es a través de la solidaridad entre los individuos que se asume un devenir histórico que enmarca los inicios de una transformación social.

Ahora bien, la pedagogía crítica y enfatizando la postura crítica frente a la lectura, permiten un nuevo pensamiento del acto de leer. En el que antes de la lectura del texto escrito, existe una necesidad de otro tipo de lectura, *leer el mundo*. A este respecto, Freire señala “un intento de comprender el mundo y nuestra posición en él. Es en este sentido que yo uso la expresión leer el mundo como precedente a la lectura de las palabras” (Freire, 2003, p. 21).

### **2.1.2 Teoría sociocultural**

Para Cassany (2013) “discurso, autor y lector son piezas de un entramado más complejo, con normas y tradiciones fijadas” (p.34). De tal modo que, con la teoría sociocultural el autor escribe un texto en el que un discurso está implícito. Así, el lector hace una interpretación del texto de acuerdo con su realidad circundante; siendo o no consciente del discurso que el autor plantea en sus escritos. El contexto no sólo está presente en la interpretación que el lector hace del texto; también ese conocimiento y la visión del mundo que proporciona la lectura son tomados y aplicados al contexto actual de los lectores.

Para Freire (1991) leer es una herramienta que conduce a la acción en la sociedad y con la que se transforma el mundo a través de su práctica reflexiva. De este modo, si leer es una herramienta social con una mirada hacia la transformación, leer sobre educación y formación docente es una herramienta doble. Conocer aspectos básicos sobre la formación de enseñantes provee instrumentos para tomar decisiones con conciencia sobre nuestra formación y actuar en el hecho educativo. La mayor parte de la información de la literatura de Paulo Freire que promueve el taller de lectura en cuestión, tiene implícito el mensaje de una educación emancipadora.

La teoría sociocultural resulta de gran importancia al aportar según Kalman (2003) “elementos para comprender la relación entre la actividad humana en el mundo social y los procesos de apropiación de las prácticas sociales” (p. 41).

En relación a la teoría sociocultural, Cassany (2004) agrega que, la forma en que se emplea el lenguaje depende también del periodo histórico y las prácticas comunicativas utilizadas por los individuos de una sociedad determinada. Es así que en un entorno específico como podría ser el laboral se desarrollan discursos particulares entre sus miembros, y probablemente serán muy distintos a los creados en ambientes similares de otro punto geográfico. Cassany comenta al respecto: “en cada contexto sociocultural, leer y escribir han adoptado prácticas propias, en forma de géneros discursivos que cumplen unas determinadas funciones, con unos roles determinados de lector y autor, con unos usos lingüísticos prefijados y una retórica también preestablecida” (p. 1).

Cuando se refiere a la teoría sociocultural enmarcada en esquemas de reconstrucción social y pone de manifiesto otro término “el diálogo”, es menester reconocer que, para apropiarse de una idea es necesario que el individuo ponga en marcha la reconstrucción de esquemas de acuerdo a su conocimiento del mundo en un momento socio histórico particular. Este proceso le permitirá dar significado a los eventos que lo rodean y dialogar con el resto de la comunidad a la que pertenece. Cuando una persona interactúa frecuentemente dentro de la comunidad, la apropiación se da naturalmente, es por ello que Bajtín (2000) posiciona al diálogo como una forma tradicional de comunicación discursiva gracias a sus características de sencillez y claridad.

Así, el diálogo es concebido como una poderosa creación humana en la que confluyen diversas fuerzas sociales a través de un conjunto de palabras. Las interacciones vivas se materializan en las réplicas que representan posiciones y conclusiones específicas del hablante que busca situarse ante el otro para defender su ideología (Sisto, 2015). Esto sucede cuando un grupo de personas lee y comenta un mismo libro o texto. Al surgir diversas lecturas e interpretaciones, los individuos definen, toman postura y defienden su punto frente a los demás.

Al respecto, Bajtín (1998) comenta que cuando se logra entender un texto se puede: “ver y comprender la otra conciencia, la conciencia ajena con todo su mundo, es decir, comprender al otro sujeto” (p. 302).

Existen diversas posturas en torno al favorecimiento del aprendizaje a través de las interacciones sociales. En este sentido Fernández-Cárdenas (2014) sugiere que una de las mejores estrategias para lograrlo es la ejecución de actividades en grupos pequeños, lo cual deriva en una comunicación más cercana y efectiva. Para ello se debe crear un entorno donde todas las voces puedan expresarse libremente. Esto promoverá que los participantes razonen sus argumentos y sus respuestas, así como su adquisición de conocimiento. Tomando como base estas estrategias se acentúa la trascendencia que un taller de lectura puede tener en los participantes, sobre todo si mantienen una convivencia cercana ya sea en la escuela o en otro contexto social. Además, este aprendizaje se nutre y fortalece de habilidades lingüísticas, de empatía, de comunicación y las habilidades de escucha.

En suma, la teoría sociocultural se fundamenta en el diálogo. En el caso de la lectura este diálogo se da entre el lector y el texto, o entre personas que convergen en el acto de leer en grupos colaborativos. En este proceso el lector comprende, interpreta y atribuye sentido al texto a partir de los conocimientos previos y las interacciones sociales en que se desarrolla.

### **2.1.3. Teoría de la recepción**

Larrosa (2003) concibe a la lectura como una relación de producción de sentidos. Lo importante no es el texto sino la relación con el texto. En este sentido, la lectura es una experiencia que transforma; donde el lector se apropia de aquello que está leyendo.

Entendiendo a la recepción estética como esa relación que existe entre la obra literaria y el lector; Higuera Guarín (2016) menciona:

Es el lector quien complementa los lugares vacíos del texto con su imaginación, a partir de los elementos presentes en aquél. Además, él o ella previamente traen consigo un mundo de significados que han adquirido a través de las múltiples lecturas de su vida, de los otros y de su contexto. Las experiencias, las expectativas y los recorridos que trae consigo el lector entran en juego al momento de leer (p. 191).

En particular, la estética de la recepción tiene gran incidencia en la elaboración de esta tesis, pues cada uno de las personas que conforman una comunidad virtual de aprendizaje, tendrán una interpretación y relación personal con las lecturas realizadas; el lector de manera individual no solo enriquecerá el texto con sus propias experiencias y conocimientos previos, sino que también al generarse un diálogo social con otras personas y aproximación con otros discursos, podrá contribuir a mejorar su experiencia, enriqueciendo así el significado de una lectura.

En la estética de la recepción, el lector recorre las diferentes perspectivas que el texto posibilita y las relaciona; es decir, que tanto él como la obra se ponen en movimiento (Rall & Franco, 1987, pp. 351-354). Larrosa (2003) menciona que:

Todo lo que nos pasa puede ser considerado como texto, algo que compromete nuestra capacidad de escucha, algo a lo que tenemos que prestar atención. Es como si los libros, pero también las personas, los objetos, las obras de arte, la naturaleza, o los acontecimientos que suceden a nuestro alrededor quisieran decirnos algo (p. 29).

Esta teoría sobre la lectura es importante y útil para la tesis en curso, en cuanto se centra en la interacción dinámica entre dos o más personas. Ya que sólo es realizable cuando se interpreta y expresa la propia experiencia o percepción de un hecho frente al otro, esta interacción está sujeta al contexto. El lector llena todos los vacíos que el texto tiene: “es por medio de implicaciones y no a través de afirmaciones que se da forma y peso al significado... Comunicación en literatura, entonces, es un proceso puesto en movimiento y regulado... a través de la interacción recíproca” (Rall & Franco, 1987, p. 355). Así, puede afirmarse que, la lectura se va fortaleciendo con el conocimiento del mundo que el lector posee.

#### **2.1.4 Aprendizaje a través del diálogo y Paulo Freire**

En primera instancia el aprendizaje se concibe como un proceso organizado, activo, de socialización, de asimilación y de reconstrucción del conocimiento, que considerando las capacidades y habilidades previas de quien aprende, desencadenarán en la adquisición de nuevos conocimientos, nuevas habilidades y nuevas actitudes y valores en los estudiantes.

Por otro lado, Freire (1998) propone que el diálogo es fundamental cuando de lectura se trata, incluso tiene sus cimientos en una relación de simpatía entre dos partes quienes conversan e intercambian un diálogo sobre el mundo entre sí; también propone que el diálogo tiene dos dimensiones: la acción y la reflexión; que juntas derivan en la praxis, la palabra verdadera que transforma el mundo; una no es sin la otra, “mediante el verbalismo alienado y el activismo alienante no se puede esperar la denuncia del mundo, dado que no hay denuncia sin compromiso de transformación ni compromiso sin acción” (p. 99).

Para Freire (1998) “la acción cultural dialógica busca ante todo superar las contradicciones antagónicas para que resulte la liberación de los seres humanos” (p. 233), lo que provoca, que entre quienes dialogan, aprendan a partir del dialogo y miren al mundo con los monóculos de la transformación.

Por otro lado, es importante mencionar la teoría del diálogo de Martín Buber, considerada cuando se habla de la reflexión y el comunicación en la formación de enseñantes. Esta teoría propone un diálogo intermedio entre la individualidad y el colectivismo. Asegura que el hecho fundamental de la existencia humana es el hombre con el hombre. Lo que singulariza al mundo humano es, por encima de todo, que en él ocurre entre ser y ser algo que no encuentra en ningún otro rincón de la naturaleza (Torregrosa, 2012). Es decir, que la existencia propia toma sentido en cuanto se confronta con la de otros.

Esta teoría no termina aquí, sino que se agrega que el diálogo se concibe como un elemento fundamental de la existencia humana; se ve como una actividad ontológica (inherente al ser de la persona).

El aprendizaje dialógico fue propuesto por Flecha (1997), este se basa completamente en el diálogo, y tiene sus orígenes en las teorías pedagógicas de Paulo Freire y en el concepto de dialogicidad de Bakhtin (1981).

Flecha (1997) describe que en un contexto de igualdad se toman en cuenta las aportaciones de los participantes por “la validez de sus argumentos, en lugar de valorarlas por las posiciones de poder de quienes las realizan” (p. 14). Es decir que un docente, que ostenta una posición jerárquica superior no impone una verdad, sino que permite que se construya el aprendizaje a partir de las argumentaciones del grupo en su totalidad; de esta forma él mismo construye y reconstruye el conocimiento y aprende con los estudiantes. Con este argumento, explica Flecha (1997) “los grupos privilegiados imponen la valoración social de sus formas de comunicación como inteligentes y las de otros sectores como deficientes” (p. 20), situación que el aprendizaje dialógico rechaza totalmente.

El supuesto de Flecha tiene sus antecedentes en la pedagogía de Paulo Freire, quien consideraba los conocimientos que poseen los adultos sin educación, como diferentes (pues los han adquirido a través de la experiencia), más nunca inferiores. Su influencia es clara al comparar el concepto de inteligencia cultural con “la cultura del silencio”, una de las categorías más importantes del pensamiento de Freire de acuerdo al cual, Varela Barraza y Escobar Guerrero (2013) expresan:

No existen ignorantes ni sabios absolutos, de la misma forma que la cultura no puede estar determinada por la pertenencia a una clase social [...] los llamados ignorantes en las concepciones clásicas son para Freire, hombres y mujeres a los que se les ha negado el derecho de expresarse y por ello son sometidos a vivir en una cultura del silencio (p. 14).

Así, el aprendizaje dialógico es un recurso adecuado para contrarrestar situaciones como la descrita en el párrafo anterior, ya que “el sentido resurge cuando la interacción entre las personas es dirigida por ellas mismas” (Flecha, 1997, p. 36). Un aspecto muy importante y estrechamente relacionado con esta idea, es lo que alude a la perspectiva emancipadora de Paulo Freire que, desde su teoría defiende las prácticas sociales basadas en la solidaridad, y que esta misma perspectiva puede ser llevada al campo de la educación.

En este orden de ideas, Garrido (2012), quien transmite a los mediadores de lectura su experiencia y les recuerda la importancia de la lectura en grupo como herramienta primordial en los procesos lectores. Además, señala la necesidad de leer en voz alta y de interrumpir la lectura cada vez que sea necesario, para explicar lo no entendible por el grupo; pero aclara que no sólo el docente o mediador puede hacerlo, también los participantes, pues todos tienen derecho a realizar preguntas y cuestionar los textos. Se pueden encontrar muchos de los principios del aprendizaje dialógico y de la pedagogía de Paulo Freire en las palabras que dirige Garrido a los mediadores de lectura, como el del diálogo igualitario y solidario, al expresar también que “el promotor no es un artista luciéndose en una función de lectura en voz alta; es un compañero más experimentado que está dialogando con un grupo al que asiste un invitado especial: un texto que todos comparten” (p. 52).

Para Freire (1994) el diálogo contribuye a tal construcción; pues es a través del diálogo igualitario que tanto los estudiantes como los docentes pueden alcanzar el conocimiento. Sin embargo, para lograr un ambiente en el que se pueda dialogar sin que nadie trate de imponer su punto y presentarlo como el único válido, es necesario desechar el paradigma de que los estudiantes son recipientes vacíos que no tienen nada que aportar, y que, al otro lado se encuentran los docentes, beneficiarios de la verdad absoluta. Sólo cambiando la percepción del rol del docente y del estudiante se podrá hablar de un aprendizaje dialógico.

En este mismo orden de ideas, se considera que, con base en las necesidades del contexto mexicano, es fundamental comenzar a educar en el diálogo a las nuevas generaciones; que los estudiantes reflexionen y usen sus voces como vía de expresión de sus vivencias. Es por estas razones que el presente proyecto se apoya en la teoría del aprendizaje dialógico para intervenir al grupo, buscando en todo momento que los estudiantes aprendan a reflexionar y a expresar lo que piensan a través de una comunicación asertiva.

La teoría de la educación dialógica de Paulo Freire (1969), surge en el contexto de la búsqueda de una pedagogía con una mirada hacia los procesos de democratización, de diálogo y liberación del ser humano. Esta teoría se delinea en su libro *La educación como práctica de la libertad*, y se desarrolla plenamente en su libro *La pedagogía del oprimido*. En búsqueda de un método que hiciera posible la transición de los sujetos de una consciencia quietista a una consciencia inquieta y crítica, y que además se desmarcara de la educación bancaria y que hiciese al sujeto partícipe de su propio aprendizaje, así surgió en Freire la revelación del diálogo como instrumento pedagógico capaz de crear una relación horizontal entre el docente y el discente (Freire, 1969).

Freire ubica al diálogo como un instrumento que acoge dos dimensiones: la reflexión y la acción. Sin reflexión, no hay comprensión; y la comprensión es necesaria puesto que “Toda comprensión corresponde [...] tarde o temprano a una acción” (p.102). Sin embargo, Freire no se refiere a cualquier diálogo, sino a un diálogo imperiosamente honesto, pues sólo “al basarse en el amor, la humildad y la fe en los hombres, el diálogo se transforma en una relación horizontal en que la confianza de un polo en el otro es una consecuencia obvia” (Freire, 1970, p.105).

El diálogo honesto es el conducto mediante el cual el analfabeto “aprende críticamente la necesidad de aprender a leer y escribir, se prepara para ser el agente de este aprendizaje” (Freire, 1969, p.108). Así, para Freire, el papel fundamental del educar no es otro que dialogar con los educandos y ofrecerle las herramientas

mediante las cuales él mismo se irá educando y reeducando. De esta manera, “en la medida en que se intensifica el diálogo en torno a situaciones codificadas con x elementos y los participantes responden en formas diversas a las situaciones que los desafían, se crea un circuito entre los participantes, que será tanto más dinámico cuanto más responda a la información de la realidad existencial de los grupos” (p. 107).

Los temas generadores de diálogo no surgen de situaciones cualquiera, dice Freire: “Los temas generadores se llaman generadores porque, cualquiera que sea la naturaleza de su comprensión como de la acción por ellos provocada, contienen en sí la posibilidad de desdoblarse en otros tantos temas que, a su vez, provocan nuevas tareas que deben ser cumplidas” (1970, p. 120). Sin embargo, para que todo esto suceda es necesario que los sujetos capten las dimensiones significativas del texto en toda su amplitud. Es por eso que los temas generadores deben responder a las problemáticas de su contexto inmediato, de su momento histórico, cultural y social.

## **2.2 Marco conceptual**

Garrido (2014) señala que “los lectores no nacen, se hacen. El interés por la lectura, el deseo de leer y de escribir se contagian” (p. 64). Así, la falta del hábito lector es uno de los grandes problemas que enfrenta un país en vías de desarrollo. Esto es por diversos motivos entre los que se destacan la poca promoción de la lectura por gusto o al hecho de creer que la lectura termina cuando se decodifican los signos de un texto sin llegar a un nivel de comprensión alto.

Es por tanto necesario que los estudiantes vayan obteniendo un gusto y comprensión sobre la lectura de textos. Sin embargo, mayormente no sucede así, pues un estudiante ve en la lectura un proceso meramente utilitario. Es decir, se promueve la lectura utilitaria que “les permite cumplir con las tareas escolares, trabajar y vivir en un mundo donde todos los días van y vienen mensajes escritos” (Garrido, 2004, p. 12), lo anterior sin el cuidado para adquirir las habilidades necesarias que permitan entender, comprender e interpretar un texto en su totalidad.

Martínez Beltrán (1999) menciona que “si queremos construir al hombre ético, están bien las doctrinas y enseñanzas de la ética, están bien la preocupación por los comportamientos de los alumnos; pero en realidad el referente ético son los otros” (p. 25). Si el referente para que los estudiantes entablen un diálogo con los valores es el otro, la lectura queda como una alternativa real en la que esto puede suceder. El diálogo se convierte en este vínculo por el cual los estudiantes podrían aprender a reconocer y reconocerse en el otro.

### **2.2.1 Concepciones sobre lectura**

Primeramente, se define el verbo *leer* desde su propia raíz, este proviene del latín *legere* que se interpreta como el proceso de percibir y comprender la escritura; de acuerdo con el diccionario de la RAE (2019) leer es “pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados”. Al hacer referencia a la lectura se encuentran muchas definiciones que concuerdan en que leer va más allá de la simple decodificación de letras, viéndose como un proceso de pensamiento que incluye ineludiblemente la comprensión, con miras al pensamiento crítico.

De acuerdo con Cassany (2006), la lectura es equivalente a la suma de los procesos cognitivos implicados en la comprensión del significado de un texto más los conocimientos socioculturales del contexto en el que se encuentra implicado el lector. Para este autor, “leer es comprender” (p. 21). A su vez, Garrido (2007), asevera que la lectura es “construir el significado más complejo o completo que cada lector pueda” (p. 8).

Es así como ahora aparece el lector, como el intérprete del discurso de un autor y esta interpretación debe ser adecuada con el género discursivo del texto. En los campos de la literatura, Bértolo (2008) propone cinco tipos de lecturas de acuerdo con el nivel de involucramiento del lector con el texto: la lectura inocente, que practican aquellos que ven en la literatura un vehículo ilusorio para escapar de la realidad; la

lectura adolescente, en la que el lector busca identificarse con la literatura; la lectura sectaria, en la que la identificación con la literatura implica la discriminación de lecturas de acuerdo con posturas personales; la lectura letraherida, que realizan aquellos lectores más formalistas que privilegian lo estético y desechan lo ideológico; y, la lectura civil, en la que el lector es activamente consciente de su contexto social, cultural y político, un lector “ciudadano de la res pública” (pp. 85–98).

Cassany (2006) dice al respecto de la lectura comprensiva:

Más moderna y científica es la visión de que leer es comprender. Para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado, etc. (p. 21).

Al respecto de las prácticas lectoras estas se desarrollan al seguir algunos pasos básicos que permitirán llegar a la reflexión y aprendizaje, así Valore (2004) plantea que:

Convertirse en lector no es tan fácil; no existen fórmulas ni métodos exactos funcionales. Se trata de un proceso individual, que, como todo hábito, requiere de un esfuerzo sostenido y progresivo, a través de sus diferentes etapas; fortalecido por un entorno propicio que, sin duda, estimula esa necesidad intelectual y placentera (p. 5).

Un uso adecuado y correcto de las habilidades lectoras facilitará el desarrollo personal, académico y profesional de las personas. Por otro lado, el descuido a estas habilidades lectoras y de pensamiento superior, no es algo que afecte solo a la persona; sino que es un problema que se vuelve social, económico, político y cultural. De tal modo, y en términos generales, el *taller pedagógico Paulo Freire* busca inspirar al estudiante a ser un lector genuino, un lector que lee, reflexiona sobre el texto, interpreta, realiza comparaciones, y establece un diálogo con el autor donde comparte o niega sus ideas.

Sumado a lo anterior, Cassany (2013) habla del lector crítico como aquel con habilidades para reconocer los intereses que mueven al autor a construir su texto, detectar sutilezas del lenguaje como gestos y rechazos, ironía, sarcasmo, doble sentido, o parodia. Es capaz de reconocer el género de la lectura, de asociar palabras con su contexto cultural, así como evaluar la validez de los argumentos.

Andruetto (2016), describe al lector ideal como aquel que lee esperando encontrar preguntas, que considera que “si no lee el mundo se vuelve más pobre y que vive cada libro como si fuera su autobiografía” (p. 99). En este mismo sentido, Garrido (2012) expresa también su postura frente a este asunto y dice: “solamente existe una manera de formar a un lector: ayudarlo a descubrir los placeres de la lectura. Placeres de los sentidos, las pasiones y las emociones; placeres del conocimiento, la inteligencia, el razonamiento y la reflexión” (p. 24).

Retomando ideas expuestas anteriormente, la lectura en educación superior puede ser un asunto debatible, teniendo en cuenta que la lectura de textos académicos es, hasta ahora, la prioritaria en la adquisición de los saberes teóricos como parte de la formación profesional de los estudiantes. Evidentemente, dentro de la escuela se realiza una lectura académica con fines dentro del currículum formal, ante esto, será necesario que los estudiantes vean la lectura como un proceso más allá de esto; así se proponen nuevas lecturas, leer colaborativamente, leer dialógicamente, revisar nuevos mundos y narrativas; que enriquezcan la formación integral, y, además, es imprescindible mostrar que para el logro de esto será necesario formar lectores críticos.

### **2.2.2 Lectura crítica**

Lectura crítica desde Rondón (2011) “tiene que ver con el significado de los textos, con hacer que tengan sentido para quien lee. La interpretación es parte de la crítica. La base de la crítica entonces es la experiencia propia que tiene el lector con el texto” (p. 7).

La lectura crítica en educación superior ayudará a acercar a los estudiantes a un descubrimiento personal, a una comprensión de la realidad a través de un proceso que, si bien requiere esfuerzo y compromiso, ayudará a cuestionarse, a construir, transformar y aportar, desde una postura crítica e imaginativa, que esa misma formación de lector crítico le aporta.

Actualmente, la lectura es algo más que la decodificación de símbolos y significados, esa idea reduccionista y tradicionalista resulta insuficiente en la actualidad, ahora es necesario indagar en la información, interpretarla y ordenarla para obtener información real, asimilarla y transformarla en conocimiento, estos procesos tienen como objetivo aplicar el conocimiento a la realidad para interpretarla y para tomar decisiones fundamentadas.

Daniel Cassany (2006) menciona que el lector crítico adapta su forma de leer a cada situación de lectura, presta atención al género discursivo y a la ideología de los textos. Consulta varias fuentes de datos y las contrasta, se fija en lo implícito. En definitiva, este lector no confunde lo que dice y cree el autor con la comprensión: sabe distinguir entre sus ideas y las del autor (p. 29).

Según Serrano (2008) la lectura crítica requiere desentrañar la significación del discurso del autor, el significado que emerge del texto; poner en juego el pensamiento y el lenguaje del lector, a partir de la relación recíproca que establece con sus esquemas de conocimiento: conceptos, concepciones, representaciones, recuerdos, experiencias de vida y estrategias.

Es necesario mencionar que una lectura debe llevar a mejorar la habilidad de pensamiento crítico en la formación de ciudadanos. Por tanto, a través de una experiencia de lectura crítica en grupo se lleva al estudiante a otros discursos sociales, se le ubica ante una postura objetiva pero también sensible de la realidad circundante y en colaboración con las ideas de otros.

Cassany (2006) plantea que una lectura crítica se debe concebir en tres planos: las líneas, entre líneas y detrás de las líneas:

Comprender las líneas de un texto se refiere a comprender el significado literal, la suma del significado semántico de todas sus palabras. Con entre líneas, a todo lo que se deduce de las palabras, aunque no se haya dicho explícitamente; las inferencias, las presuposiciones, la ironía, los dobles sentidos. Y lo que hay detrás de las líneas es la ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación que apunta el autor (p. 52).

Aunado a esta cultura crítica, también encontramos otros valores en la lectura que bien han sido marcados anteriormente y que son imprescindibles en educación superior, por ejemplo, Cerrillo (2016) expone lo siguiente: "...la práctica lectora habitual, además de aportar información y conocimientos y de fortalecer la opinión propia y el espíritu crítico, es capaz también de desarrollar la capacidad que todas las personas tienen para la creación y la imaginación, pues lo que un lector lee es, personalmente, recreado por él" (p. 194).

Convertirse en un lector crítico es una tarea compleja, ya que la sociedad cambia constantemente y a su vez todo lo que ella realiza, por ello se hace necesario tomar conciencia de las necesidades de adaptación al cambio, solo así se estará en condiciones de hacer frente a la revolución en la información, tal es el caso del uso de internet. En este orden de ideas Cordón & Jarvio (2010) mencionan que:

El vértigo de una era digital como la actual implica transformaciones en las relaciones sociales, culturales y económicas, así como cambios en las formas comunicativas posibilitadas por el desarrollo de la tecnología y en los soportes o instrumentos utilizados. La pantalla está sustituyendo al papel y el teclado al lápiz, lo que ha modificado la estructura habitual del texto y su lectura respecto del impreso (p. 138).

Cassany (2004) señala que la comprensión crítica es necesaria para aceptar las diferencias de los otros, así como el derecho de esos otros a sostenerlas. De modo que un país de lectores debería ser un país tolerante, que escucha y toma en cuenta

todas las voces. Dadas las circunstancias actuales del país, quizá una de las grandes soluciones sería empezar a crear lectores críticos del texto y de la realidad, capaces de participar activamente en la construcción de la democracia.

### **2.2.3 Lectura dialógica**

El diálogo es una expresión natural entre las personas. A través de él se intercambian ideas, se adquiere y se produce conocimiento, se crean nuevos significados, se transforma el lenguaje y acrecentamos contenidos en nuestra vida. El acto en sí implica un dar y recibir. La lectura dialógica, como su nombre lo indica, parte de esta necesidad de comentar con otros lo que se lee. Es el proceso intersubjetivo de leer y comprender un texto sobre el que las personas profundizan en sus interpretaciones, reflexionan críticamente sobre el mismo y el contexto, e intensifican su comprensión lectora a través de la interacción con otros agentes (Valls et al, 2008, p. 73).

La lectura dialógica incluye todas las dimensiones de la acción dialógica, tanto el proceso individual como el colectivo y compartido, por medio de las habilidades comunicativas que tienen las personas de dialogar sobre el texto. El aprendizaje se desarrolla a través de las continuas relaciones sociales de cada persona y su recreación de la historia. Así, las interacciones contribuyen al aprendizaje de la lectura y se supera aquella reduccionista referencia a los conceptos previos (Valls, Soler y Flecha, 2008, p. 78).

La lectura dialógica siempre pretende abacar con las barreras entre quienes en el diálogo intervienen y reconoce la aportación de cada uno. Entiende que no hace falta ser “lector letrado” para generar interpretaciones. Todos tienen experiencias, conocimientos y emociones que pasan a engendrar un sentido crítico digno de ser compartido.

#### **2.2.4 El estudiante universitario**

Antes de iniciar el abordaje con referencia al estudiante universitario, es necesario conocer que la andragogía es la ciencia de la formación de los hombres y de su aprendizaje permanente a lo largo de la vida. La andragogía es un término acuñado en 1984 por Malcom Knowles en Estados Unidos, y se refiere al arte de enseñar a los adultos a aprender.

Con base en las ideas de Knowles (1984) citado por Fasce (2006), el aprendizaje de adultos tiene dos cualidades, la primera refiere a los aprendices y a la autonomía que poseen para dirigir el sentido del aprendizaje y a la capacidad de establecer sus propias necesidades y de encontrar los medios para alcanzarlas; la segunda, menciona que el profesor pasa a ocupar un rol de facilitador del aprendizaje en vez de ser un transmisor de conocimientos e información.

De entre las aplicaciones de la andragogía para la educación de adultos, según plantea Fasce (2006), destacan: estimular el interés de los aprendices orientando sus actividades a casos y problemas reales; orientar el trabajo a la tarea no a memorización de la información; plantear cuestionamientos abiertos que permitan la abundancia de información con base en la experiencia personal; permitir que el aprendiz establezca sus necesidades de aprendizaje; estimular la reflexión crítica y favorecer la participación activa de todo el grupo de aprendices.

Ahora bien, una vez que se ha hecho referencia al aprendizaje de adultos, es necesario conocer también la enseñanza universitaria y los retos a los que se enfrenta el nivel de educación superior hoy en día. Así, este nivel educativo se ubica en una explosión de información en cantidad y en alta velocidad, y al conocimiento y su obsolescencia; el aumento acelerado de las tecnologías de información y comunicación; donde los estudiantes universitarios poseerán cualidades diversas, procederán de varios estratos socioeconómicos y tendrán mayor edad, además, estos vendrán con ritmos de vida acelerados y en su mayoría con alto nivel de estrés.

Para el caso que ocupa la presente tesis, se tiene que el estudiante de la Universidad Pedagógica Nacional es una persona matriculada formalmente en un programa educativo de licenciatura, que tiene los siguientes derechos: recibir educación y preparación académica integral de calidad por parte de la universidad que abarque conocimientos, habilidades, actitudes y relaciones; recibir sus sesiones de clase y las actividades previstas para cada curso, en los lugares y horarios señalados; recibir orientación educativa por parte de personal especializado; realizar actividades estudiantiles de carácter cultural y deportivo; ser evaluados en sus aprendizajes; expresar libremente sus ideas de forma respetuosa.

Ahora bien, el programa de la Licenciatura en Intervención Educativa con línea Educación Inicial, busca formar un profesional de la educación capaz de desempeñarse en diversos campos del ámbito educativo, a través de la adquisición de las competencias generales (propias de cualquier profesional del campo de la educación) y específicas (las adquiridas a través de las diferentes líneas profesionalizantes detectadas), que le permitan transformar la realidad educativa por medio de procesos de intervención.

La Licenciatura en Intervención Educativa con línea Educación Inicial pretende formar un profesional de la educación capaz de: diseñar y crear proyectos de intervención en educación inicial; trabajar con la estimulación temprana en niños de cero a cuatro años, incluso desde el embarazo; diseñar, crear y ejecutar talleres de orientación para padres de familia, personal de estancias infantiles y guarderías; elaborar material didáctico y de estimulación temprana; estar al frente y dirigir estancias infantiles y guarderías; brindar asesoría a instituciones para que faciliten su intervención en los procesos de formación y desarrollo de los niños de cero a cuatro años; gestionar procesos, servicios y apoyos en instituciones educativas, familiar, comunidades y grupos a partir del análisis de los modelos de organización y administración, de la normatividad y legislación nacional, estatal y regional.

### 2.2.5 El taller pedagógico

Primeramente, se revisa que es el taller, a este respecto la RAE (2019) indica que la palabra *taller* proviene del francés *Atelier* y significa estudio, obrador, obraje, oficina. El taller es un ámbito de reflexión y de acción en el que se pretenden superar la separación que existe entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento y el trabajo y entre la educación y la vida, que se da en todos los niveles de la educación desde la enseñanza básica hasta la universitaria.

Un taller pedagógico propiamente visto como estrategia de intervención, es la reunión de trabajo entre participantes en grupos pequeños donde concurren aprendizajes prácticos según los objetivos que se plantee el facilitador y el tema que los motiva a reunirse. Así, el taller es concebido como un contexto integrador, complejo, reflexivo, en el que se unen lo teórico y lo práctico.

Un concepto importante de definir es el relacionado con la modalidad metodológica elegida para este proyecto, la cual se refiere al taller. De acuerdo con Careaga, Sica, Cirillo & Da Luz (2006) el taller implica un lugar donde se trabaja y se elabora. Es una forma de enseñar y de aprender por medio de la realización de algo. En éste predomina el aprendizaje por encima de la enseñanza, por lo que, a diferencia de otras modalidades, en el taller se aprende a partir de lo vivencial y no a partir de la transmisión.

El taller puede utilizar diferentes técnicas, especialmente la discusión, y resulta una experiencia integradora donde se unen tanto los procesos intelectuales como los afectivos. Se trata entonces de un aprender haciendo, donde los conocimientos se adquieren a través de una práctica concreta, realizando algo relacionado con la formación que se pretende proporcionar a los participantes. Es una metodología participativa en la que se enseña y se aprende a través de una tarea conjunta (Careaga, Sica, Cirillo & Da Luz, 2006, p. 5).

Así, el taller promueve la lectura de textos de contenido educativo como una práctica social de valor para la comunidad al proporcionar herramientas que la encaminen a comprender su entorno y reflexionar su hacer en la educación y en su formación como interventores educativos.

Para el caso que ocupa esta tesis, el taller pedagógico resulta como un espacio de encuentro profesional donde se reúnen un asesor y un grupo de estudiantes sujetos de capacitación y orientación; y en donde ocurrirá el intercambio de experiencias sobre el tema de la lectura crítica.

Recuperando la mirada de Ardila (2013), los talleres pedagógicos son una metodología educativa que permite a los estudiantes desarrollar sus capacidades y habilidades lingüísticas, sus destrezas cognoscitivas, la competencia verbal, práctica de los valores humanos, aprender haciendo, ejecutar una clase diferente, dinámica, divertida, participativa, elevar la autoestima y practicar la democracia, además de escuchar activamente a sus compañeros en cada sesión. Por lo anterior, el taller pedagógico es la ejecución de un conjunto de actividades teórico prácticas que un equipo de estudiantes realiza en forma coordinada alrededor de un tema concreto, con el objetivo de encontrar y crear alternativas de solución a los problemas surgidos en el tratamiento de las dificultades de los estudiantes, favoreciendo el aprendizaje, el conocimiento, la productividad y la inventiva.

Finalmente, Martínez (1999) declara que el taller pedagógico, mantiene vivo lo artesanal, la idea de que es posible trabajar el lenguaje como si fuera una arcilla. En un taller de lectura o de escritura creativa se rompe el diseño tradicional de los procesos de enseñanza, y se permite el ingreso de distintas edades, experiencias de vida, experiencias lectoras. El objetivo último del trabajo del taller es la vivencia de la palabra, que siendo de todos se sienta como propia y en tanto propia, modificada, valorizada o revalorizada.

Por lo mencionado previamente, es que el taller pedagógico se considera la estrategia de intervención más viable cuando de lectura crítica se trata, ya que lo que se pretende precisamente es lograr la reflexión y un dialogo académico, siendo así la comprensión crítica la finalidad de la aplicación del taller pedagógico.

## **CAPÍTULO 3**

### **ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN**

A partir del diagnóstico que muestra las consideraciones previas del problema y las necesidades inmediatas que están afectando en la formación de enseñantes e interventores educativos, y una vez realizada la conceptualización del problema de la lectura crítica, es menester continuar con el diseño de un proyecto de intervención, que dé cuenta de la solución al problema identificado.

#### **3.1 Características del objeto de estudio**

El objeto de estudio es la lectura crítica que tiene lugar en los estudiantes de tercer semestre matutino del programa de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN 213), siendo estos veinticinco estudiantes que conforman el grupo.

Una vez obtenido los resultados del diagnóstico donde se da cuenta que los estudiantes no leen lo que deberían leer, no cuentan con libros, no entienden lo que leen y no logran concentrarse, no muestran capacidad para leer críticamente un texto; además de señalar que la literatura de su perfil profesional la intervención educativa les resulta difícil de comprender, son razones suficientes para emprender una investigación acción en este campo del conocimiento.

En este orden de ideas, es importante agregar que, como resultado del ejercicio de lectura crítica aplicado en el diagnóstico, de los 25 estudiantes, 19 se encuentran en un nivel de lectura literal, 4 en el nivel inferencial y 2 cuentan con habilidades propias del nivel crítico.

### **3.2 Fundamentación de la estrategia de intervención**

Por los hallazgos del diagnóstico y lo descrito anteriormente, es que resulta necesario aplicar una estrategia en el campo de la lectura crítica, que sea flexible aplicada a distintas situaciones y que sirva también para el desarrollo en el aprendizaje del estudiante. Así, la estrategia a utilizar se dirige a crear reflexiones y diálogos sobre lo leído.

El diseño de la estrategia se encuentra organizado en niveles de concreción de la lectura crítica, que en conjunto articulan una serie de actividades pertinentes y que encaminan en la consolidación de la lectura en sus niveles más exigentes. Así, el objetivo general del proyecto de intervención es “Desarrollar estrategias lectoras con la literatura de Paulo Freire para favorecer las habilidades de lectura crítica en la formación de interventores educativos en la UPN 213”.

La lectura crítica es aquella que nos permite ir más allá de lo que nos dice un texto en sus líneas explícitamente, es decir, invita a leer entre líneas (inferencial) y detrás de las líneas (crítica) para descubrir las intenciones de su autor, y a su vez, cómo dichas intenciones se interrelacionan: en primer lugar, con otros escritos de temática similar, y en segunda instancia, con el contexto.

En este sentido, el ejercicio de la lectura crítica exige mucho más tiempo para que, a medida que establezca estas interrelaciones, el lector pueda valorar objetivamente la información que provee el texto y fortalecer su propia postura y argumento frente a un hecho. El taller de lectura crítica está diseñado para todo aquel que quiera desarrollar esas habilidades y estrategias en el ejercicio de una lectura más reflexiva, y de este modo pueda responderse a sí mismo, de forma más asertiva, ¿cuál es la intención implícita y explícita de un autor? y ¿cómo el texto nos ayuda a conocer y entender mejor nuestro mundo?

Tener las habilidades para comprender de forma integral un texto escrito resulta indispensable cuando se quiere formar un juicio crítico sobre algún aspecto del acontecer mundial; además, hace seres más pensantes, comprensivos, tolerantes y mejor informados del acontecer diario. En la época actual, en donde, gracias al internet, se tiene acceso a un sin fin de informaciones, es importante saber discriminar cuál de todas estas noticias, reseñas y artículos de interés científico resultan confiables; y para ello, es necesario contar con las estrategias lectoras necesarias que posibiliten distinguir lo que es útil y lo que no; asimismo, el goce de un texto literario, en cualquiera de sus géneros, sólo es viable a través del correcto ejercicio de la lectura reflexiva. Desde este planteamiento, el taller de lectura crítica pretende que el estudiante adquiera las habilidades necesarias para una lectura más global de aquellos escritos que se lo exigen.

El taller tiene como finalidad desarrollar las habilidades de evaluación e interpretación de la literatura de Paulo Freire, a su vez estableciendo correlaciones con otros escritos de la misma naturaleza y considerando el contexto social y cultural. De esta manera, el estudiante será capaz de desarrollar un pensamiento crítico y fijar posturas frente a determinados temas con base a lecturas especializadas del acontecer educativo.

Se entiende que la lectura crítica es un paso más allá de una lectura meramente referencial o literal y para llegar a este punto, es necesario que el estudiante: identifique, en primera instancia, las partes y contenidos del texto; posteriormente, entienda cómo se conecta cada una de estas partes; y, por último, reflexione sobre el texto mismo y sus correlaciones con el contexto sociocultural. El taller de lectura crítica permitirá que el estudiante logre de forma exitosa cada uno de estos estadios en el ejercicio de lectura.

El taller pedagógico que se propone dirigido a estudiantes de la UPN, se diseñó para ser desarrollado en ambientes virtuales de aprendizaje, por lo que en este se

utilizarán las herramientas del ecosistema educativo de Google Workspace, tales como: Google Meet, Google Sites y Google presentaciones.

Resulta importante mencionar que, en el taller pedagógico virtual se pondrán en juego habilidades interpersonales, cognitivas y motivacionales como características del docente y de los estudiantes, a su vez, estos últimos tendrán la oportunidad de desarrollar competencias colaborativas y comunicativas que irán facilitando su incursión en esta nueva forma de aprender, a saber, la educación virtual.

### **3.3 Estrategia y secuencia de actividades**

El taller pedagógico “Paulo Freire” consta de 48 horas y se divide en doce sesiones de trabajo académico, de estas, tres corresponden a ejercicios de lectura en su nivel literal y se trabaja a través de cartografías de lectura y una jerarquización de textos, para las cartografías las lecturas propuestas son *Pedagogía de oprimido* y *Pedagogía de la indignación*, mientras que para la jerarquización textual se ofrecieron ocho textos de Freire para elección del estudiante. Se eligen estos dos textos para iniciar la lectura reflexiva, pues los contenidos en su mayoría apuntalan a la pedagogía humanista y liberadora, que, además buscan desarrollar el espíritu crítico de los estudiantes a través del diálogo. Este nivel se evalúa individualmente y se abren espacios de discusión sobre los documentos elaborados por cada estudiante.

Para el nivel de lectura inferencial se proponen cuatro sesiones de trabajo, donde el producto consiste en la elaboración de una sinopsis y tres cartografías de lectura en colaboración. Los textos que se emplean en estas sesiones son: *Educación como práctica de la libertad*, *Pedagogía de la autonomía*; y lo que se pretende con estas actividades es que el estudiante identifique lo interesante, lo positivo y lo discutible de un texto de Paulo Freire, y en otras actividades se aspira a que el estudiante infiera las acciones y reacciones del autor y los gestos reveladores de cariño y rechazo hacia los procesos y sujetos que convergen en el acto de enseñar.

Hasta este momento del taller se pretende un acercamiento al nivel de lectura crítica, pues como habla Cassany (2013), el lector crítico es aquel con habilidades para reconocer los intereses que mueven al autor a construir su texto, detectar sutilezas del lenguaje como gestos y rechazos, ironía, sarcasmo, doble sentido o parodia.

Finalmente, en la fase tres del taller se concentran cuatro actividades tendientes a favorecer el nivel de lectura crítica, a saber, se elabora un grupo de discusión, una red semántica, se escriben cartas dirigidas a futuros docentes, y un ejercicio de lectura crítica, que a través de los niveles inferencial, interpretativo y evaluativo buscan develar los resultados del taller en cuestión de habilidades de pensamiento crítico aplicadas a la lectura. Aquí se revisan los textos *Pedagogía de la autonomía* y *Cartas a quien pretende enseñar*.

y se abren espacios de discusión sobre los documentos elaborados por cada estudiante.

En la mayor parte de las actividades se trabaja con capítulos o temas de los libros: *Pedagogía del Oprimido*, *Pedagogía de la Autonomía* y *Cartas a quien pretende enseñar*. Por lo que resulta interesante comentar un poco acerca de ellos. Así, la *Pedagogía del Oprimido*, es una propuesta revolucionaria de hacer pedagogía, innovadora y liberadora, que ofrece una forma de pensar y hacer no solo la educación que emana de la escuela, sino que trasciende a toda la vida de la persona que se educa. Este texto traza una serie de reflexiones teóricas y vivenciales que reivindican el protagonismo del sujeto que aprende y lo lleva a constituirse históricamente a sí mismo. Es una invitación a asumirse como sujetos responsables y constructores de su historia.

La *Pedagogía de la autonomía*, es un libro que busca encaminar a los docentes a un encuentro con su práctica pedagógica y una mirada a la formación de individuos autónomos. Freire convoca a pensar acerca de lo que los docentes deben saber, y de lo que deben hacer en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, sobretodo

cuando el foco de atención está puesto en educar para lograr la igualdad, la transformación y la inclusión de todos los individuos. El libro se conforma por tres capítulos: No hay docencia sin discencia; enseñar no es transferir conocimientos; y enseñar es una especificidad humana. En estos tres capítulos se desarrollan los principios referidos a los saberes necesarios y a las condiciones para enseñar, en una búsqueda de libertad y autonomía.

En *Cartas a quien pretende enseñar*, Freire evoca al crecimiento integral del ser humano, un llamado de aliento para aquellas personas que gozan de la labor docente. El libro es una proclama a que cada docente reinvente su existencia, crezca emocionalmente equilibrado, guste del mundo y crezca en el respeto mutuo. Porque solo así se puede intervenir y en esa intervención está la oportunidad de repensar y reaprender la práctica docente y la vida.

<b>Taller Pedagógico Paulo Freire para fortalecer la Lectura Crítica</b>	
<b>Prioridad educativa:</b>	La Lectura Crítica
<b>Número de sesiones:</b>	12 sesiones
<b>Periodo de aplicación:</b>	Del 03 de agosto al 11 de septiembre
<b>Duración:</b>	48 horas pedagógicas
<b>Responsable del taller:</b>	Heriberto Yañez Castillo
<b>Institución de aplicación:</b>	Universidad Pedagógica Nacional (UPN 213)
<b>Objetivo de la estrategia:</b>	Desarrollar estrategias lectoras con la literatura de Paulo Freire para favorecer las habilidades de lectura crítica en la formación de interventores educativos en la UPN 213.
<b>Objetivos específicos de la estrategia:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivar actitudes favorables hacia la lectura en los estudiantes.</li> <li>• Mantener una participación activa de los estudiantes durante el desarrollo del taller pedagógico, a través del diálogo académico.</li> <li>• Favorecer la autonomía de los estudiantes en las prácticas de lectura.</li> <li>• Favorecer las habilidades de los estudiantes en el nivel de lectura crítica.</li> <li>• Promover el autocuestionamiento, la reflexión y resignificación del actuar de los estudiantes en intervención educativa.</li> <li>• Fortalecer las habilidades de lectura crítica, enfatizando la lectura inferencial, la interpretativa y la evaluativa.</li> </ul>

<b>CONCENTRADO DE SESIONES DEL TALLER</b>			
No. DE SESIÓN	NOMBRE DE LA SESIÓN	FECHA	PRODUCTO
01 Inicio	Identidad	10 de agosto, 2020	Reflexión inicial
02 Literal	Paulo Freire	11 de agosto, 2020	Jerarquización textual
03 Literal	Pedagogía del Oprimido	12 de agosto, 2020	Cartografía de lectura
04 Literal	Pedagogía de la Indignación	13 de agosto, 2020	Cartografía de lectura
05 Inferencial	Educación y Libertad	14 de agosto, 2020	Sinopsis
06 Inferencial	Enseñar exige reflexión	17 de agosto, 2020	Cartografía de lectura colaborativa
07 Inferencial	Enseñar exige alegría	18 de agosto, 2020	Cartografía de lectura colaborativa
08 Inferencial	Enseñar exige intervención	19 de agosto, 2020	Cartografía de lectura colaborativa
09 Crítico	Enseñar exige compartir	20 de agosto, 2020	Red semántica
10 Crítico	Enseñar exige dialogar	21 de agosto, 2020	Grupo de discusión/ argumento
11 Crítico	Enseñar exige escribir	25 de agosto, 2020	Cartas
12 Crítico	Enseñar exige leer críticamente	29 de agosto, 2020	Ejercicio de lectura

## SESIÓN 01. IDENTIDAD

### A) DATOS DE IDENTIFICACIÓN

<b>NOMBRE DEL DOCENTE:</b>	Heriberto Yañez Castillo
<b>DURACIÓN:</b>	2 horas en sesión síncrona
<b>CONSIGNA:</b>	Reflexionar sobre lo que implica ser estudiante de la Universidad Pedagógica Nacional, cómo se viven los valores en la institución y cómo reconocemos nuestro papel para fortalecer las huellas de nuestro lema “Educar para Transformar”.

### B) SECUENCIA DIDÁCTICA

MOMENTO	DESARROLLO DE ACTIVIDADES	RECURSOS
<b>INICIO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El docente agradece su integración al taller de lectura crítica.</li> <li>✓ Se establecen los acuerdos de orden y convivencia para la sesión, y los canales para la comunicación síncrona y asíncrona que se utilizarán a lo largo de 13 sesiones del taller.</li> <li>✓ Se mencionan los aprendizajes y las habilidades de pensamiento que esperamos obtener al concluir el taller.</li> </ul>	Presentación digital del docente
<b>DESARROLLO</b>	<p><b>Momento 1.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El docente comparte las precisiones de la literatura de Paulo Freire, y recalca la importancia de estos textos en la formación de enseñantes e interventores educativos.</li> <li>✓ El docente explica que se trabajará a través de consignas, mismas que junto con los libros digitales de Paulo Freire y las actividades del taller se encontrarán alojadas en el sitio web: <a href="https://sites.google.com/upn213.edu.mx/taller">https://sites.google.com/upn213.edu.mx/taller</a></li> </ul> <p><b>Momento 2.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El docente comparte algunas experiencias positivas de la UPN como institución dedicada a la formación de docentes para la educación básica y a la profesionalización de maestros en servicio.</li> <li>✓ El docente presenta los valores y el lema de la UPN, y una vez terminado, solicita a los estudiantes escribir reflexiones sobre cómo viven los valores desde su papel como estudiantes, cómo van a hacer perdurar el lema “Educar para Transformar” y finalmente qué</li> </ul>	Sitio web <a href="https://sites.google.com/upn213.edu.mx/taller">https://sites.google.com/upn213.edu.mx/taller</a>

	implicaciones tiene el formarse como enseñante hoy en día.	
<b>CIERRE</b>	✓ El docente solicita que se compartan las reflexiones de todos y se dialoga en torno a los temas: valores y lema institucional de la UPN.	

### C) EVIDENCIAS DE DESEMPEÑO

INDICADOR	PRODUCTO	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
✓ El estudiante escribe una reflexión mirando los elementos institucionales de la UPN: los valores y el lema.	Reflexión escrita	Anecdotario del docente. <b>Anexo 1</b>

## SESIÓN 02. PAULO FREIRE

### A) DATOS DE IDENTIFICACIÓN

<b>NOMBRE DEL DOCENTE:</b>	Heriberto Yañez Castillo
<b>DURACIÓN:</b>	2 horas en sesión síncrona 2 horas en sesión asíncrona
<b>CONSIGNA:</b>	Leer a elección del estudiante 15 páginas de la literatura de Paulo Freire, reflexionar sobre el contexto de la obra y realizar una jerarquización textual del libro elegido.
<b>APRENDIZAJES ESPERADOS: (Literal)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El estudiante identifica el tipo de texto leído.</li> <li>✓ El estudiante contextualiza el texto con el entorno en que se generó.</li> <li>✓ El estudiante realiza una jerarquización textual de lo que lee.</li> </ul>

### B) SECUENCIA DIDÁCTICA

MOMENTO	DESARROLLO DE ACTIVIDADES	RECURSOS
<b>INICIO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El docente agradece la participación en el taller.</li> <li>✓ Se establecen los acuerdos de orden y convivencia para la sesión, y los canales para la comunicación síncrona y asíncrona.</li> <li>✓ Se mencionan los aprendizajes que esperamos obtener al concluir la sesión.</li> <li>✓ El docente comparte las precisiones de la literatura de Paulo Freire, y recalca la importancia de estos textos en la formación de enseñantes.</li> </ul>	Presentación digital del docente
<b>DESARROLLO</b>	<p><b>Momento1.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El docente indica que en esta sesión se socializarán los elementos importantes del libro leído a selección libre del estudiante (esta fue una indicación de la sesión 1 de presentación del taller, que quedaba a consideración de cada participante del taller elegir un libro y leer 15 páginas, del inicio, del desarrollo o del final. Estos libros se ubicaron en el sitio web del taller de lectura crítica): <a href="https://sites.google.com/upn213.edu.mx/taller">https://sites.google.com/upn213.edu.mx/taller</a></li> <li>✓ El docente solicita que compartan las impresiones que tienen una vez hecha la lectura, llevando al grupo de estudiantes a una primera reflexión sobre lo que el autor quiere compartir con los próximos enseñantes e interventores educativos.</li> </ul>	<p>Libro: Selección de 6 títulos de la literatura de Paulo Freire.</p> <p>Sitio web <a href="https://sites.google.com/upn213.edu.mx/taller">https://sites.google.com/upn213.edu.mx/taller</a></p>

	<p><b>Momento 2.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El docente indica que a partir de la lectura del libro se realizará una jerarquización textual del libro.</li> <li>✓ El docente explica qué es una jerarquización de textos, presenta la ficha para elaborarla.</li> <li>✓ El docente indica los siguientes elementos para realizar la jerarquización textual: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Identificación</b> (Título del libro, Autor, Año de publicación, Editorial, Número de páginas, Temas tratados).</li> <li>• <b>Comparación/ Relación</b> (Obras publicadas del autor, Obras similares).</li> <li>• <b>Clasificación</b> (Tipo de texto, Género, Secuencia textual).</li> <li>• <b>Cambios / Secuencias / Orden / Transformación</b></li> <li>• <b>Jerarquización textual</b></li> <li>• <b>Bibliografía</b></li> </ul> </li> </ul>	
<b>CIERRE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El docente solicita compartan los elementos de la jerarquización textual realizada, para conocer el contexto de la lectura y realizar una segunda reflexión sobre lo que implica la literatura de Paulo Freyre y la importancia del acto de leer.</li> </ul>	

### C) EVIDENCIAS DE DESEMPEÑO

INDICADOR	PRODUCTO	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El estudiante realiza una jerarquización de textos de la obra revisada, donde identifica el tipo de texto, lo compara y relaciona con otros, y logra la jerarquización completa.</li> </ul>	Jerarquización de textos	Lista de cotejo para jerarquización textual. <b>Anexo 2.</b>

### D) BIBLIOGRAFÍA

- ✓ Freire, P. (2015). *Pedagogía de la Indignación*. México: Siglo Veintiuno.
- ✓ Freire, P. (2012). *Pedagogía de la Autonomía*. México: Siglo Veintiuno.
- ✓ Freire, P. (2017). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo Veintiuno.
- ✓ Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo Veintiuno.
- ✓ Freire, P. (2017). *Pedagogía de la Esperanza*. México: Siglo Veintiuno.
- ✓ Freire, P. (2009). *La Educación como práctica de la libertad*. México: Siglo Veintiuno.

## SESIÓN 03. PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO

### A) DATOS DE IDENTIFICACIÓN

<b>NOMBRE DEL DOCENTE:</b>	Heriberto Yañez Castillo
<b>DURACIÓN:</b>	2 horas en sesión síncrona 2 horas en sesión asíncrona
<b>CONSIGNA:</b>	Leer la Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire y registrar en una cartografía de lectura, la idea central y secundarias de un capítulo del libro.
<b>APRENDIZAJES ESPERADOS: (Literal)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El estudiante lee un texto y busca una idea central o general que dé cuenta de lo leído.</li> <li>✓ El estudiante lee un texto y entiende cada párrafo con sus ideas centrales y secundarias.</li> </ul>

### B) SECUENCIA DIDÁCTICA

MOMENTO	DESARROLLO DE ESTRATEGIAS	RECURSOS
<b>INICIO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Se establecen los acuerdos de convivencia y comunicación para la sesión.</li> <li>✓ Se establecen los acuerdos de orden y convivencia para la sesión, y los canales para la comunicación síncrona y asíncrona.</li> <li>✓ Se mencionan los aprendizajes que esperamos obtener al concluir la sesión.</li> </ul>	Plataforma virtual
<b>DESARROLLO</b>	<p><b>Antes de la lectura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El docente motiva la participación del grupo con las preguntas como: ¿Qué te gustaría leer de la literatura de Paulo Freire? ¿Para qué nos sirve leer? ¿Qué te parece leer: divertido, entretenido o aburrido? ¿Es fácil o difícil leer? ¿Consideras que eres un buen lector? ¿Comprendes todo lo que lees? ¿Piensas que leer a Paulo Freire es interesante? ¿Te gustaría leer críticamente?</li> <li>✓ Los estudiantes realizan la lectura del capítulo II del libro Pedagogía del Oprimido.</li> </ul> <p><b>Después de la lectura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Se conversa y socializa con los estudiantes sobre la idea central del texto leído, para qué se escribió, con qué objetivo se escribió, y cuál es la enseñanza.</li> </ul>	Libro: Pedagogía del Oprimido.

<b>CIERRE</b>	<p>✓ El estudiante da respuesta a cada criterio en una cartografía de lectura.</p> <p style="text-align: center;">GENERALES DEL TEXTO</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipo de texto</li> <li>• Intencionalidad</li> <li>• Qué función pretende cumplir</li> <li>• Qué se puede esperar del texto</li> </ul> <p style="text-align: center;">DE COMPRESIÓN LITERAL</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Palabras desconocidas y su significado.</li> <li>• Personaje central.</li> <li>• Características de la persona central.</li> <li>• Ideas centrales y secundarias de cada párrafo.</li> <li>• Idea central de todo el texto</li> </ul>	<p>Cartografía de lectura 1. <b>Anexo 3.</b></p>
---------------	--	--

### C) EVIDENCIAS DE DESEMPEÑO

INDICADOR	PRODUCTO	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
<p>✓ El estudiante logra identificar la idea central del texto leído y las ideas secundarias.</p>	<p>Cartografía de lectura</p>	<p>Formato lista de cotejo global de desempeños. <b>Anexo 4</b></p>

### D) BIBLIOGRAFÍA

- ✓ Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo Veintiuno.

## SESIÓN 04. PEDAGOGÍA DE LA INDIGNACIÓN

### A) DATOS DE IDENTIFICACIÓN

<b>NOMBRE DEL DOCENTE:</b>	Heriberto Yañez Castillo
<b>DURACIÓN:</b>	2 horas en sesión síncrona 2 horas en sesión asíncrona
<b>CONSIGNA:</b>	Leer un párrafo de la Pedagogía de la Indignación de Paulo Freire y registrar en una cartografía de lectura la construcción de oraciones en paráfrasis, aplicar subrayado, establecer causas y consecuencias, comparar las ideas originales contra las construidas, hasta llegar a la idea central del texto.
<b>APRENDIZAJES ESPERADOS: (Literal)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El estudiante lee un texto y busca una idea central o general que dé cuenta de lo leído.</li> <li>✓ El estudiante reconstruye un texto en paráfrasis, retomando la idea central, de tal forma que no se pierda el sentido original.</li> </ul>

### B) SECUENCIA DIDÁCTICA

MOMENTO	DESARROLLO DE ESTRATEGIAS	RECURSOS
<b>INICIO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El docente agradece la participación en el taller.</li> <li>✓ Se establecen los acuerdos de orden y convivencia para la sesión, y los canales para la comunicación síncrona y asíncrona.</li> <li>✓ Se mencionan los aprendizajes que esperamos obtener al concluir la sesión.</li> </ul>	
<b>DESARROLLO</b>	<p style="text-align: center;"><b><u>ANTES DE LA LECTURA</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El docente presenta una imagen de Paulo Freire y solicita a los estudiantes que mencionen lo que pueden leer de la imagen y el contexto, ¿en qué lugar se encuentra el personaje de la imagen y qué está haciendo?</li> <li>✓ Con esta imagen detonadora, el docente les platica a los estudiantes quien fue Freire y cuál fue su filosofía de vida en términos generales.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b><u>DURANTE LA LECTURA</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El docente presenta el libro que se va a leer en la sesión.</li> </ul>	<p>Imagen ilustrativa de Paulo Freire.</p>  <p>Libro: Pedagogía de la Indignación. pp. 51-53</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Se realiza la lectura.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b><u>DESPUÉS DE LA LECTURA</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Se conversa con las siguientes preguntas: ¿quién es el personaje principal? y ¿cuál es la idea principal del texto revisado?</li> </ul>	
<b>CIERRE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El docente solicita a los estudiantes que trabajen la cartografía 2. Donde deberán realizar las siguientes actividades:             <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cerciorarse de que entendió las palabras claves del párrafo leído. Esto lo puede comprobar si a pesar de que no conozca alguna palabra puede entender cada oración. Si no es así debe aplicar estrategias para la comprensión (uso de vocabulario conocido, uso del contexto, uso de familias de palabras, uso de sinónimos y antónimos.</li> <li>2. Subrayar lo que parece importante en todas las oraciones que conforman el párrafo.</li> <li>3. Con los elementos subrayados construya una oración.</li> <li>4. Esta oración construida se puede revisar comparando lo subrayado con el párrafo; la oración con lo subrayado y la oración con el párrafo. Realice este ejercicio con apoyo de la cartografía de lectura, Anexo 05.</li> <li>5. Contrastar la o las oraciones que se construyeron con el título del texto al que pertenecen.</li> <li>6. Contrastar las ideas que se construyeron con las demás ideas del texto para verificar si hacen parte de ese todo que es el texto.</li> </ol> </li> </ul>	<p>Cartografía de lectura 2. <b>Anexo 05.</b></p>

### C) EVIDENCIAS DE DESEMPEÑO

INDICADOR	PRODUCTO	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El estudiante construye oraciones en paráfrasis, aplica subrayado, establece causas y consecuencias, compara las ideas originales contra las construidas, hasta llegar a la idea central del texto.</li> </ul>	<p>Cartografía de lectura</p>	<p>Formato lista de cotejo global de desempeños. <b>Anexo 4</b></p>

### D) BIBLIOGRAFÍA

- ✓ Freire, P. (2015). *Pedagogía de la Indignación*. México: Siglo Veintiuno.

## SESIÓN 05. EDUCACIÓN Y LIBERTAD

### A) DATOS DE IDENTIFICACIÓN

<b>NOMBRE DEL DOCENTE:</b>	Heriberto Yañez Castillo
<b>DURACIÓN:</b>	2 horas en sesión síncrona 2 horas en sesión asíncrona
<b>CONSIGNA:</b>	Leer un fragmento del libro La Educación como práctica de la libertad y realizar una sinopsis explicitando lo interesante, lo positivo y lo discutible del texto leído.
<b>APRENDIZAJES ESPERADOS: (Inferencial)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El estudiante hace suposiciones y deducciones a partir del texto leído.</li> <li>✓ El estudiante relaciona y asocia ideas del texto, aparezcan o no explícitamente.</li> <li>✓ El estudiante lee un texto e identifica el contenido implícito.</li> </ul>

### B) SECUENCIA DIDÁCTICA

MOMENTO	DESARROLLO DE ESTRATEGIAS	RECURSOS
<b>INICIO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El realiza retroalimentación de la sesión anterior.</li> <li>✓ Se establecen los acuerdos de orden y convivencia para la sesión, y los canales para la comunicación síncrona y asíncrona.</li> <li>✓ Se mencionan los aprendizajes que esperamos obtener al concluir la sesión.</li> </ul>	
<b>DESARROLLO</b>	<p style="text-align: center;"><b><u>ANTES DE LA LECTURA</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El docente muestra el libro que se revisará en la sesión, y enfatiza en su portada. Después, el docente realiza al grupo las siguientes preguntas: ¿Qué observamos en la portada?, ¿qué significan las imágenes en la portada?, ¿al ver la imagen, qué entrevemos sobre la lectura que vamos a realizar?, ¿Qué podemos decir de Paulo Freire hasta ahora?</li> </ul>	<p>Libro: La Educación como práctica de la libertad. Cap. Educación y concienciación</p>

	<p style="text-align: center;"><b><u>DURANTE LA LECTURA</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El docente presenta el libro que se va a leer en la sesión e indica que la lectura se realizará del capítulo que se intitula <i>Educación y concienciación</i>.</li> <li>✓ Se realiza la lectura del texto sugerido.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b><u>DESPUÉS DE LA LECTURA</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El docente en lluvia de ideas recupera las percepciones de los estudiantes respecto de la lectura, en términos generales.</li> </ul>	
<b>CIERRE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El docente entrega un esquema para que el estudiante plantee una sinopsis de la lectura a través de tres pasos básicos, destacar lo interesante, lo positivo y lo discutible del texto, así como una síntesis crítica.</li> </ul>	Formato Sinopsis <b>Anexo 6.</b>

### C) EVIDENCIAS DE DESEMPEÑO

INDICADOR	PRODUCTO	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El estudiante realiza una sinopsis crítica de la lectura donde hace suposiciones y deducciones a partir del texto leído, relaciona ideas e identifica el sentido implícito.</li> </ul>	Sinopsis	Formato lista de cotejo global de desempeños. <b>Anexo 4</b>

### D) BIBLIOGRAFÍA

- ✓ Freire, P. (2009). *La Educación como práctica de la libertad*. México: Siglo Veintiuno.

## SESIÓN 06. ENSEÑAR EXIGE REFLEXIÓN

### A) DATOS DE IDENTIFICACIÓN

<b>NOMBRE DEL DOCENTE:</b>	Heriberto Yañez Castillo
<b>DURACIÓN:</b>	3 horas en sesión síncrona 2 horas en sesión asíncrona
<b>CONSIGNA:</b>	Leer entre líneas la parte 1 del libro <i>Pedagogía de la Autonomía</i> y realizar una cartografía lectora colaborativa, donde se plasmen las ideas principales del texto, las acciones y reacciones localizadas, las frases de Paulo Freire y los gestos reveladores de cariño o rechazo.
<b>APRENDIZAJES ESPERADOS: (Inferencial)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El estudiante interpreta, comprende y relaciona cada idea que aparece o no en el texto leído.</li> <li>✓ El estudiante lee un texto e identifica el contenido implícito.</li> <li>✓ El estudiante deduce enseñanzas y mensajes en el texto.</li> <li>✓ El estudiante interpreta el lenguaje figurativo del texto.</li> </ul>

### B) SECUENCIA DIDÁCTICA

MOMENTO	DESARROLLO DE ESTRATEGIAS	RECURSOS
<b>INICIO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El docente agradece la participación en el taller.</li> <li>✓ Se establecen los acuerdos de orden y convivencia para la sesión, y los canales para la comunicación síncrona y asíncrona.</li> <li>✓ Se mencionan los aprendizajes que esperamos obtener al concluir la sesión.</li> </ul>	Presentación digital del docente.
<b>DESARROLLO</b>	<p style="text-align: center;"><b><u>ANTES DE LA LECTURA</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El docente muestra el libro que se revisará en la sesión, y enfatiza en su portada. Después, el docente realiza al grupo las siguientes preguntas: ¿Qué observamos en la portada?, ¿qué significan las imágenes en la portada?, ¿al ver la imagen, qué entrevemos sobre la lectura que vamos a realizar?, ¿Qué podemos decir de Paulo Freire hasta ahora?</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b><u>DURANTE LA LECTURA</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El docente hace una sinopsis del libro que se va a leer en la sesión e indica que la lectura a realizar es de la parte 1 que se intitula <i>No hay docencia sin discencia</i>.</li> </ul>	<p>Libro: Pedagogía de la Autonomía. Parte 1. No has docencia sin discencia</p> <p>Cartografía de lectura colaborativa <b>Anexo 7.</b></p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Se realiza la lectura del texto sugerido.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b><u>DESPUÉS DE LA LECTURA</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El docente solicita a los estudiantes trabajar en una cartografía lectora colaborativa en la herramienta tecnológica Google Presentaciones. En esta herramienta previamente se cargaron los datos del anexo 7, que hacen referencia a ideas generales, acciones y reacciones identificadas, frases del autor, gestos reveladores de cariño o rechazo.</li> </ul>	
<b>CIERRE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Cada estudiante identifica en la cartografía el tema que le fue asignado y trabaja sobre los puntos indicados.</li> <li>✓ Al concluir lo realizado por los estudiantes, el docente reúne la información por cada criterio trabajado y lo socializa con el grupo, al tiempo que cada estudiante expresa sus interpretaciones sobre lo escrito por todos.</li> </ul>	

### C) EVIDENCIAS DE DESEMPEÑO

INDICADOR	PRODUCTO	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El estudiante realiza en grupo una cartografía colaborativa donde se plasma las interpretaciones, enseñanzas y mensajes que guarda implícitamente el texto leído.</li> </ul>	Cartografía colaborativa	Formato lista de cotejo global de desempeños. <b>Anexo 4</b>

### D) BIBLIOGRAFÍA

- ✓ Freire, P. (2012). *Pedagogía de la Autonomía*. México: Siglo Veintiuno.

## SESIÓN 07. ENSEÑAR EXIGE ALEGRÍA

### A) DATOS DE IDENTIFICACIÓN

<b>NOMBRE DEL DOCENTE:</b>	Heriberto Yañez Castillo
<b>DURACIÓN:</b>	3 horas en sesión síncrona 2 horas en sesión asíncrona
<b>CONSIGNA:</b>	Leer entre líneas la parte 2 del libro <i>Pedagogía de la Autonomía</i> y realizar una cartografía lectora colaborativa, donde se plasmen las ideas principales del texto, las acciones y reacciones localizadas, las frases de Paulo Freire y los gestos reveladores de cariño o rechazo.
<b>APRENDIZAJES ESPERADOS: (Inferencial)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El estudiante interpreta, comprende y relaciona cada idea que aparece o no en el texto leído.</li> <li>✓ El estudiante lee un texto e identifica el contenido implícito.</li> <li>✓ El estudiante deduce enseñanzas y mensajes en el texto.</li> <li>✓ El estudiante interpreta el lenguaje figurativo del texto.</li> </ul>

### B) SECUENCIA DIDÁCTICA

MOMENTO	DESARROLLO DE ESTRATEGIAS	RECURSOS
<b>INICIO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El docente agradece la participación y compromiso en el taller.</li> <li>✓ Se establecen los acuerdos de orden y convivencia para la sesión, y los canales para la comunicación síncrona y asíncrona.</li> <li>✓ Se mencionan los aprendizajes que esperamos obtener al concluir la sesión.</li> </ul>	Presentación digital del docente.
<b>DESARROLLO</b>	<p style="text-align: center;"><b><u>ANTES DE LA LECTURA</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El docente abrevia lo trabajado y compartido en la sesión anterior y comenta que el trabajo continúa en la misma dinámica para la sesión 7 y 8 de la fase dos del taller, esto con la finalidad de concluir la lectura del libro <i>Pedagogía de la Autonomía</i>.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b><u>DURANTE LA LECTURA</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El docente indica que la lectura a realizar es de la parte 2 que se intitula <i>Enseñar no es transferir conocimiento</i>.</li> </ul>	Libro: <i>Pedagogía de la Autonomía</i> .

	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Se realiza la lectura del texto sugerido.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b><u>DESPUÉS DE LA LECTURA</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El docente solicita a los estudiantes trabajar en una cartografía lectora colaborativa en la herramienta tecnológica Google Presentaciones. En esta herramienta previamente se cargaron los datos del anexo 8, que hacen referencia a ideas generales, acciones y reacciones identificadas, frases del autor, gestos reveladores de cariño o rechazo.</li> </ul>	<p>Cartografía de lectura colaborativa <b>Anexo 8.</b></p>
<b>CIERRE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Cada estudiante identifica en la cartografía el tema que le fue asignado y trabaja sobre los puntos indicados.</li> <li>✓ Al concluir lo realizado por los estudiantes, el docente reúne la información por cada criterio trabajado y lo socializa con el grupo, al tiempo que cada estudiante expresa sus interpretaciones sobre lo escrito por todos.</li> </ul>	

### C) EVIDENCIAS DE DESEMPEÑO

INDICADOR	PRODUCTO	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El estudiante realiza en grupo una cartografía colaborativa donde se plasma las interpretaciones, enseñanzas y mensajes que guarda implícitamente el texto leído.</li> </ul>	<p>Cartografía colaborativa</p>	<p>Formato lista de cotejo global de desempeños. <b>Anexo 4</b></p>

### D) BIBLIOGRAFÍA

- ✓ Freire, P. (2012). *Pedagogía de la Autonomía*. México: Siglo Veintiuno.

## SESIÓN 08. ENSEÑAR EXIGE INTERVENCIÓN

### A) DATOS DE IDENTIFICACIÓN

<b>NOMBRE DEL DOCENTE:</b>	Heriberto Yañez Castillo
<b>DURACIÓN:</b>	3 horas en sesión síncrona 2 horas en sesión asíncrona
<b>CONSIGNA:</b>	Leer entre líneas la parte 3 del libro <i>Pedagogía de la Autonomía</i> y realizar una cartografía lectora colaborativa, donde se plasmen las ideas principales del texto, las acciones y reacciones localizadas, las frases de Paulo Freire y los gestos reveladores de cariño o rechazo.
<b>APRENDIZAJES ESPERADOS: (Inferencial)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El estudiante interpreta, comprende y relaciona cada idea que aparece o no en el texto leído.</li> <li>✓ El estudiante lee un texto e identifica el contenido implícito.</li> <li>✓ El estudiante deduce enseñanzas y mensajes en el texto.</li> <li>✓ El estudiante interpreta el lenguaje figurativo del texto.</li> </ul>

### B) SECUENCIA DIDÁCTICA

MOMENTO	DESARROLLO DE ESTRATEGIAS	RECURSOS
<b>INICIO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El docente agradece la participación y compromiso en el taller.</li> <li>✓ Se establecen los acuerdos de orden y convivencia para la sesión, y los canales para la comunicación síncrona y asíncrona.</li> <li>✓ Se mencionan los aprendizajes que esperamos obtener al concluir la sesión.</li> </ul>	Presentación digital del docente.
<b>DESARROLLO</b>	<p style="text-align: center;"><b><u>ANTES DE LA LECTURA</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El docente abrevia lo trabajado y compartido en la sesión anterior y comenta que el trabajo continúa en la misma dinámica para esta sesión, esto con la finalidad de concluir la lectura del libro <i>Pedagogía de la Autonomía</i>.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b><u>DURANTE LA LECTURA</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El docente indica que la lectura a realizar es de la parte 3 que se intitula <i>Enseñar es una especificidad humana</i>.</li> <li>✓ Se realiza la lectura del texto sugerido.</li> </ul>	Libro: Pedagogía de la Autonomía.

	<b><u>DESPUÉS DE LA LECTURA</u></b>	Cartografía de lectura colaborativa <b>Anexo 9.</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El docente solicita a los estudiantes trabajar en una cartografía lectora colaborativa en la herramienta tecnológica Google Presentaciones. En esta herramienta previamente se cargaron los datos del anexo , que hacen referencia a ideas generales, acciones y reacciones identificadas, frases del autor, gestos reveladores de cariño o rechazo.</li> </ul>	
<b>CIERRE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Cada estudiante identifica en la cartografía el tema que le fue asignado y trabaja sobre los puntos indicados.</li> <li>✓ Al concluir lo realizado por los estudiantes, el docente reúne la información por cada criterio trabajado y lo socializa con el grupo, al tiempo que cada estudiante expresa sus interpretaciones sobre lo escrito por todos.</li> </ul>	

### C) EVIDENCIAS DE DESEMPEÑO

INDICADOR	PRODUCTO	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El estudiante realiza en grupo una cartografía colaborativa donde se plasma las interpretaciones, enseñanzas y mensajes que guarda implícitamente el texto leído.</li> </ul>	Cartografía colaborativa	Formato lista de cotejo global de desempeños. <b>Anexo 4</b>

### D) BIBLIOGRAFÍA

- ✓ Freire, P. (2012). *Pedagogía de la Autonomía*. México: Siglo Veintiuno.

## SESIÓN 09. ENSEÑAR EXIGE COMPARTIR

### A) DATOS DE IDENTIFICACIÓN

<b>NOMBRE DEL DOCENTE:</b>	Heriberto Yañez Castillo
<b>DURACIÓN:</b>	3 hora en sesión síncrona 2 horas en sesión asíncrona
<b>CONSIGNA:</b>	Elaborar una red semántica colaborativa del libro <i>Pedagogía de la Autonomía</i> y discutir en torno a los cuestionamientos propuestos por el docente.
<b>APRENDIZAJES ESPERADOS: (Crítico)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El estudiante interpreta, comprende y relaciona cada idea que aparece o no en el texto leído.</li> <li>✓ El estudiante deduce enseñanzas y mensajes en el texto.</li> <li>✓ El estudiante propone títulos para un texto.</li> <li>✓ Es estudiante asocia información relacionada con el texto.</li> </ul>

### B) SECUENCIA DIDÁCTICA

MOMENTO	DESARROLLO DE ESTRATEGIAS	RECURSOS
<b>INICIO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El docente agradece el compromiso y dedicación en el taller.</li> <li>✓ Se establecen los acuerdos de orden y convivencia para la sesión, y los canales para la comunicación síncrona y asíncrona.</li> <li>✓ Se mencionan los aprendizajes que esperamos obtener al concluir la sesión.</li> </ul>	Presentación digital del docente.
<b>DESARROLLO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El docente abrevia lo trabajado y compartido en las tres sesiones anteriores, esto con la finalidad de concluir el análisis del libro <i>Pedagogía de la Autonomía</i>.</li> <li>✓ El docente indica que se revisarán los productos elaborados durante las tres sesiones anteriores referentes al libro <i>Pedagogía de la Autonomía</i>.</li> <li>✓ Los estudiantes revisan los productos construidos.</li> <li>✓ El docente inicia la elaboración de la red semántica en la herramienta tecnológica <i>Mentimeter</i>. Al tiempo que se va alimentando de información la red semántica, el docente discute sobre los siguientes cuestionamientos:               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cómo eran los docentes en la época de Freire y cómo son ahora? ¿son diferentes?</li> <li>2. ¿Qué llevó a Freire a escribir sobre educación?</li> </ol> </li> </ul>	Libro: <i>Pedagogía de la Autonomía</i> .

	<p>3. ¿Qué adjetivos le das al libro Pedagogía de la Autonomía?</p> <p>4. ¿Qué otro título le pondrías?</p> <p>5. ¿Cuál es el asunto que ocupa el centro del libro?</p> <p>6. ¿Qué semejanzas tiene este libro con los otros escritos del autor?</p> <p>7. ¿Qué conclusiones haces del libro?</p>	
<b>CIERRE</b>	<p>✓ Al concluir la hechura de la red semántica, el docente socializa el producto con el grupo.</p>	

### C) EVIDENCIAS DE DESEMPEÑO

INDICADOR	PRODUCTO	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
<p>✓ Los estudiantes y el docente realizan una red semántica, reflexionan y discuten en torno al libro Pedagogía de la Autonomía.</p>	<p>Red semántica</p>	<p>Formato del Anecdotario docente <b>Anexo 1.</b></p>

### D) BIBLIOGRAFÍA

- ✓ Freire, P. (2012). *Pedagogía de la Autonomía*. México: Siglo Veintiuno.

## SESIÓN 10. ENSEÑAR EXIGE DIALOGAR

### A) DATOS DE IDENTIFICACIÓN

<b>NOMBRE DEL DOCENTE:</b>	Heriberto Yañez Castillo
<b>DURACIÓN:</b>	3 hora en sesión síncrona 1 horas en sesión asíncrona
<b>CONSIGNA:</b>	Leer la tercera carta del libro <i>Cartas a quien pretende enseñar</i> y elaborar un argumento para el cuestionamiento ¿Cuál es el papel que le corresponde desempeñar al enseñante en formación en su actuar educativo frente a los desafíos sociales?, una vez elaborado el argumento se realiza un grupo de discusión.
<b>APRENDIZAJES ESPERADOS: (Crítico)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El estudiante toma postura teórica y argumenta una idea.</li> <li>✓ El estudiante relaciona el texto leído con los saberes previos que posee.</li> <li>✓ El estudiante juzga el contenido de un texto.</li> <li>✓ El estudiante juzga la actuación de los personajes de un texto.</li> <li>✓ El estudiante emite juicios frente a un comportamiento.</li> </ul>

### B) SECUENCIA DIDÁCTICA

MOMENTO	DESARROLLO DE ESTRATEGIAS	RECURSOS
<b>INICIO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El docente agradece el compromiso y dedicación en el taller.</li> <li>✓ Se establecen los acuerdos de orden y convivencia para la sesión, y los canales para la comunicación síncrona y asíncrona.</li> <li>✓ Se mencionan los aprendizajes que esperamos obtener al concluir la sesión.</li> </ul>	Presentación digital del docente.
<b>DESARROLLO</b>	<p style="text-align: center;"><b><u>ANTES DE LA LECTURA</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El docente presenta el libro <i>Cartas a quien pretende enseñar</i> y realiza una sinopsis de su contenido.</li> <li>✓ El docente indica que en esta sesión se realizará una discusión que inicia con el cuestionamiento radical ¿Cuál es el papel que le corresponde desempeñar al enseñante en formación en su actuar educativo frente a los desafíos sociales?</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b><u>DURANTE DE LA LECTURA</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Los estudiantes leen el texto sugerido y aplican las técnicas aprendidas en la fase 1 y 2 del taller hacia su lectura.</li> </ul>	Libro: <i>Cartas a quien pretende enseñar</i> . Tercera carta.

<b><u>DESPUÉS DE LA LECTURA</u></b>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Una vez terminada la lectura, el docente da la apertura para la discusión de ideas y argumentos y plantea los cuestionamientos siguientes:</li> <li>1. ¿Cuál es el papel que le corresponde desempeñar al docente en formación en su actuar educativo frente a los desafíos sociales?</li> <li>2. ¿Cuál es el papel que debe desempeñar el docente en su actuar educativo, desde el actual contexto de inequidad, violencia e injusticia social?</li> <li>3. ¿Qué significados debe encerrar hoy el derecho a la educación desde la perspectiva liberadora y transformadora?</li> <li>4. ¿Qué perspectiva inspira la formación de docentes actualmente en México, instrumental o liberadora? ¿por qué?</li> <li>5. ¿El docente, es consciente de que se prepara para cumplir normas, métodos y disciplinas, con el fiel propósito de reproducir modelos sociales y económicos?</li> <li>6. ¿Cuáles son las lecciones que Paulo Freire nos inspira para la educación, la sociedad, la historia, la escuela?</li> <li>7. ¿Qué opinas de aquellos enseñantes en formación que decidieron ingresar a la UPN porque no había otra opción?</li> <li>8. ¿Cómo calificas las ideas y preceptos de Freire frente a la formación de enseñantes/ docentes o interventores educativos?</li> <li>9. ¿Qué relación tiene la literatura de Freire con el papel que le corresponde la UPN en la educación?</li> </ul>	
<b>CIERRE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Al concluir el grupo de discusión, el docente expresa algunas reflexiones a sus estudiantes, y registra los argumentos en una guía de observación.</li> </ul>	

### C) EVIDENCIAS DE DESEMPEÑO

INDICADOR	PRODUCTO	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El estudiante toma postura frente al texto leído, emite juicios frente a un comportamiento y en un grupo de discusión expresa sus ideas con argumentos válidos.</li> </ul>	Argumentos	Formato lista de cotejo global de desempeños. <b>Anexo 4</b>  Guía de observación para un grupo de discusión. <b>Anexo 11.</b>

### D) BIBLIOGRAFÍA

- ✓ Freire, P. (2017). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo Veintiuno.

## SESIÓN 11. ENSEÑAR EXIGE ESCRIBIR

### A) DATOS DE IDENTIFICACIÓN

<b>NOMBRE DEL DOCENTE:</b>	Heriberto Yañez Castillo
<b>DURACIÓN:</b>	2 hora en sesión síncrona 2 horas en sesión asíncrona
<b>CONSIGNA:</b>	Leer una carta del libro <i>Cartas a quien pretende enseñar</i> y poner en práctica la insignia “el docente creativo” escribiendo una carta a un enseñante en formación, que contextualice los retos y desafíos de la educación y la formación de enseñantes e interventores educativos.
<b>APRENDIZAJES ESPERADOS: (Crítico)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El estudiante juzga el contenido de un texto.</li> <li>✓ El estudiante deduce enseñanzas y mensajes en el texto.</li> <li>✓ El estudiante relaciona el texto leído con los saberes previos que posee.</li> <li>✓ El estudiante recupera las ideas del autor e imprime esa marca en la escritura de su documento.</li> <li>✓ El estudiante plasma su marca personal en el documento realizado, producto de su reflexión.</li> </ul>

### B) SECUENCIA DIDÁCTICA

MOMENTO	DESARROLLO DE ESTRATEGIAS	RECURSOS
<b>INICIO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El docente agradece el compromiso y dedicación en el taller.</li> <li>✓ Se establecen los acuerdos de orden y convivencia para la sesión, y los canales para la comunicación síncrona y asíncrona.</li> <li>✓ Se mencionan los aprendizajes que esperamos obtener al concluir la sesión</li> </ul>	Presentación digital del docente.
<b>DESARROLLO</b>	<p style="text-align: center;"><b><u>ANTES DE LA LECTURA</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Continuamos con el libro: <i>Cartas a quien pretende enseñar</i>. Y la insignia es “el docente creativo”.</li> <li>✓ El docente explica que se continúa trabajando en la reflexión y el auto-cuestionamiento de quienes estamos involucrados con la educación.</li> <li>✓ El docente indica que la lectura de esta sesión será elegida por cada estudiante a elección libre según sus intereses, por lo que cada uno leerá una carta del libro en cuestión.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b><u>DURANTE LA LECTURA</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Se realiza la lectura de la carta elegida por cada estudiante.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b><u>DESPUÉS DE LA LECTURA</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El docente solicita que a partir de su lectura y con base en los aprendizajes de las sesiones anteriores, escriban una carta</li> </ul>	Libro: Cartas a quien pretende enseñar

	<p>dirigida a una persona anónima que se encuentra en proceso de formación como enseñante.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ En esta carta se deberán concentrar las ideas de Paulo Freire que inspiren al cambio y la transformación de la educación, que alienten al docente en formación a continuar en ese camino, pero destacando lo aprendido en el taller con temas tales, como: el maestro innovador, el maestro crítico, el educador alternativo, el pensador de la enseñanza, el maestro reflexivo, el educador progresista, el maestro transformador, el maestro que cuestiona, el maestro que discute, el maestro que investiga, el maestro que pregunta, el maestro analítico, el maestro curioso, el maestro comprometido, el maestro soñador, el maestro con pensamiento crítico, entre otras cualidades y temas revisados a lo largo del taller.</li> <li>✓ Entre los criterios a evaluar están: la creatividad, la escritura, la gramática, la conducción de las ideas del autor y la impresión de una marca personal de quien la escribe.</li> <li>✓ Además, es importante mencionar que las cartas deben guardar una relación con los problemas contextuales que vive el mundo en el año 2020, los escritos deben relacionar los retos y desafíos del contexto y en específico de la formación de docentes; conservando la esencia de las ideas de Paulo Freire y las ideas propias del estudiante.</li> </ul>	
<b>CIERRE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Una vez concluidas las cartas y revisadas por el docente, se indica que llegó el momento de leerlas al grupo. Esto con la intención de compartir las ideas del Paulo Freire y la construcción de las ideas propias.</li> <li>✓ Reflexionamos y compartimos lo aprendido en esta sesión.</li> <li>✓ Publicamos las cartas en el sitio web del taller para su difusión.</li> </ul>	

### C) EVIDENCIAS DE DESEMPEÑO

INDICADOR	PRODUCTO	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El estudiante a través de la actividad: “Cartas a quien pretende enseñar” escribe textos donde recupera las ideas de Freire y reflexiona sobre la pedagogía para la libertad, para el cambio y la transformación.</li> </ul>	Cartas	Formato lista de cotejo global de desempeños. <b>Anexo 4</b>

### D) BIBLIOGRAFÍA

- ✓ Freire, P. (2017). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo Veintiuno.

## SESIÓN 12. ENSEÑAR EXIGE LEER CRÍTICAMENTE

### A) DATOS DE IDENTIFICACIÓN

<b>NOMBRE DEL DOCENTE:</b>	Heriberto Yañez Castillo
<b>DURACIÓN:</b>	2 horas en sesión síncrona
<b>CONSIGNA:</b>	Leer el texto sugerido por el docente y realizar un ejercicio de lectura donde se apliquen los niveles de lectura crítica (inferencia, interpretación y evaluación).

### B) SECUENCIA DIDÁCTICA

MOMENTO	DESARROLLO DE ACTIVIDADES	RECURSOS
<b>INICIO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Se indica que en esta sesión se dará por concluido el taller de lectura crítica.</li> <li>✓ Se presentan los productos elaborados tanto individual como colectivamente durante el taller.</li> </ul>	Productos concluidos
<b>DESARROLLO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Se distribuye el ejercicio de lectura crítica y se indica realicen la lectura y contesten a cada cuestionamiento presentado al final de la lectura.</li> <li>✓ La lectura del ejercicio final, es un extracto del libro <i>Cartas a quien pretende enseñar</i>, de Paulo Freire (2017, pp. 145-151). Un libro que ha sido revisado y discutido en las actividades del taller.</li> </ul>	Ejercicio de desmepeños lectores. <b>Anexo 13.</b>
<b>CIERRE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El docente revisa las respuestas que los estudiantes registraron en el ejercicio de lectura crítica y emite algunos comentarios a manera de retroalimentación para el grupo.</li> <li>✓ Se concluye el taller recuperando algunas percepciones de los estudiantes, respecto del taller.</li> </ul>	

### C) EVIDENCIAS DE DESEMPEÑO

INDICADOR	PRODUCTO
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El estudiante realiza un ejercicio de lectura crítica donde pone en práctica las habilidades de pensamiento crítico como: inferencia, interpretación y evaluación.</li> </ul>	Ejercicio de desempeños lectores

### D) BIBLIOGRAFÍA

- ✓ Freire, P. (2017). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo Veintiuno.

### 3.4 Evaluación y seguimiento

Para cerrar este capítulo es menester mencionar que las habilidades de los estudiantes que hoy en día se forman en la Universidad Pedagógica Nacional 213, referentes a la lectura y en específico a las habilidades frente a la lectura crítica, según los resultados del diagnóstico demuestran que no cuentan con las habilidades necesarias para llevar sus procesos lectores al nivel superior. Por lo anterior, es que se puede argumentar que ya hemos realizado una evaluación antes de la estrategia de intervención, a través de un instrumento para medir el nivel de lectura de cada estudiante.

Ahora bien, la evaluación que se llevará a cabo durante la ejecución de la estrategia de intervención, será a través del seguimiento a los aprendizajes esperados y a los indicadores de desempeño. Esta evaluación se realizará con una lista de cotejo (Anexo 4) que concentra el seguimiento de los indicadores de desempeño para las sesiones 3, 5, 6, 7, 8, 10, 11 y 12, utilizada por el docente y en donde los desempeños a evaluar son:

- El estudiante logra identificar la idea central del texto leído y las ideas secundarias.
- El estudiante realiza una sinopsis crítica de la lectura donde hace suposiciones y deducciones a partir del texto leído, relaciona ideas e identifica el sentido implícito.
- El estudiante realiza en grupo una cartografía colaborativa donde se plasma las interpretaciones, enseñanzas y mensajes que guarda implícitamente el texto leído.
- El estudiante realiza en grupo una cartografía colaborativa donde se plasma las interpretaciones, enseñanzas y mensajes que guarda implícitamente el texto leído.
- El estudiante realiza en grupo una cartografía colaborativa donde se plasma las interpretaciones, enseñanzas y mensajes que guarda implícitamente el texto leído.
- El estudiante realiza en grupo una cartografía colaborativa donde se plasma las interpretaciones, enseñanzas y mensajes que guarda implícitamente el texto leído.
- El estudiante toma postura frente al texto leído, emite juicios frente a un comportamiento y en un grupo de discusión expresa sus ideas con argumentos válidos.
- El estudiante escribe un texto académico en donde diseña una tesis y expresa argumentos convincentes, coherentes y contundentes, respecto a un tema asociado a la formación docente.

- El estudiante a través de la actividad: “Cartas a quien pretende enseñar” escribe textos donde recupera las ideas de Freire y reflexiona sobre la pedagogía para la libertad, para el cambio y la transformación.

Finalmente, al concluir el taller y para evaluar el impacto del mismo, se realizará una evaluación cuantitativa y una cualitativa, en el primer caso porque se aplicará un ejercicio similar al del diagnóstico para medir los niveles de lectura crítica en termino de desempeños. Mientras que la evaluación cualitativa será a través de la revisión de los textos generados durante el taller, evidenciados en un portafolios de evidencias, y será aquí donde se revisa el enriquecimiento del vocabulario y léxico y sobretodo la adquisición de las habilidades que requiere el nivel de lectura crítica, en sus niveles inferencial, interpretativo y evaluativo.

## **CAPÍTULO 4**

### **ARGUMENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA**

La investigación es un proceso que demanda el análisis y la reflexión de quien investiga, buscando siempre una explicación a la realidad en que vivimos, dando respuestas y soluciones a necesidades, retos y problemáticas identificadas. El análisis de esta realidad se realiza mediante dos aristas centrales, el paradigma y la metodología, de tal modo, el primero hace referencia a esa visión de mundo consensuada y compartida por una comunidad científica que aplicando metodologías determinadas logra la generación de conocimientos. Mientras que la segunda será el camino que se sigue a lo largo de un trayecto investigativo.

#### **4.1 Paradigma sociocrítico**

Para iniciar con el abordaje de la literatura de los paradigmas asociados al estudio de las ciencias sociales y la educación, se menciona que, por paradigma de investigación se entiende, según Kunh (1970) citado por Ricoy (2006):

Un paradigma es un compromiso implícito, no formulado ni difundido, de una comunidad de estudiosos con determinado marco conceptual. Así mismo, afirma que en una ciencia experimentada sólo puede sobresalir un paradigma a la vez, compartiéndolo esa comunidad, y sirva para determinar las maneras correctas de formular las preguntas (p. 12).

Es necesario reconocer que los paradigmas serán el modelo a seguir en toda investigación que pretende realizarse, pues esta encierra el marco conceptual y metodológico que el investigador seguirá desde el planteamiento de las preguntas que guiarán la investigación, la naturaleza de los hallazgos y hasta los modos de intervención sobre los problemas diagnosticados.

En las ciencias de la educación se visualizan tres paradigmas de investigación, el positivista o cuantitativo, el hermenéutico o interpretativo y el sociocrítico. Cada uno de los paradigmas a seguir dependerán siempre de la naturaleza y de los objetivos

perseguidos por el investigador y del abordaje de los problemas identificados en los ejercicios previos de problematización en el campo científico de la educación.

Así, el positivista busca el conocimiento a través de métodos cuantitativos centrados en el análisis, investigaciones y estadísticas, con la finalidad de explicar, predecir y controlar los hechos que ocurren en el contexto; el hermenéutico o paradigma de la interpretación por su parte analiza los hechos a partir de tradiciones o métodos cualitativos, mismos que facilitan recrear la realidad de los resultados, el interés en este paradigma es comprender, interpretar y compartir los hallazgos y comprensión del contexto con otros.

Finalmente, el paradigma sociocrítico busca la interpretación, la indagación y la comprensión, pero, además busca la posibilidad de generar cambios en la realidad, la emancipación de los sujetos que en ella intervienen y la transformación de los contextos sociales. Por tales características, es que la presente investigación en el campo científico de la educación se desarrolla bajo los indicativos del paradigma sociocrítico, en específico desde la investigación acción participativa.

Para el caso que ocupa hoy en día en la educación y dada la necesidad de transformar las prácticas educativas, la liberación, la emancipación, la mejora continua y el cambio, se revisará con mayor detalle el paradigma sociocrítico. Ya Ricoy (2006) menciona que “el paradigma sociocrítico exige del investigador una constante acción-reflexión-acción, implicando el compromiso del investigador desde la práctica para asumir el cambio y la liberación de las opresiones que generen la transformación social. Esto implica un proceso de participación y colaboración desde el autorreflexión crítico en la acción” (pp. 19-18).

En este orden de ideas, Escudero (1987) citado por Ricoy (2006) menciona que dentro de las características esenciales del paradigma sociocrítico destacan las siguientes:

- Visión holística y dialéctica de la realidad educativa. La educación no es aséptica ni neutral y en ella influyen las condiciones ideológicas, económicas, culturales, etc. que la rodean, influenciándola de modo positivo y negativo.
- Asume una visión democrática del conocimiento. Todos los sujetos participantes en la investigación son participantes activos comprometidos, que comparten responsabilidades y decisiones.
- La investigación trata de plantearse y generarse en la práctica y desde ella, partiendo de la contextualización de ésta y contando con los problemas, las necesidades e intereses de los participantes.
- Apuesta por el compromiso y la transformación social de la realidad desde la liberación y emancipación de los implicados.
- Se aspira desde el paradigma crítico a la unión entre la teoría y la práctica, usando la primera como fundamentación y guía de la segunda, con una interacción mutua.
- Los sujetos crean su realidad, se sitúan en ella y desde ella son seres capaces de transformarla como sujetos creativos crítico-reflexivos.

Cada paradigma de investigación conlleva una metodología acorde con la naturaleza del estudio, para el caso del paradigma sociocrítico se reconocen los métodos o tradiciones de la investigación – acción participativa, investigación – acción cooperativa, y la investigación – acción desde el profesor.

## **4.2 Investigación Acción**

En la década de los 70 se desarrolló en Latinoamérica una versión de investigación acción inspirada en las ideas radicales de educación popular de Paulo Freire, según estas ideas lo que determinaría la calidad del conocimiento generado por una investigación no serían el rigor teórico o metodológico, sino la posición de clase de quienes busquen comprender un fenómeno.

En la década de los 90 se identifican dos maneras de entender la investigación acción, una representada por John Elliot, con propuestas de Kurt Lewin e ideas de currículo y sobre profesional reflexivo; y otra representada por Bud Hall y las ideas de

la ciencia social crítica de la Escuela de Frankfurt, muy cercana a la versión radical latinoamericana. (Kemmis, 1997, p. 177).

Así, la versión de investigación acción representada por Elliott presenta los siguientes rasgos:

- Busca mejorar la educación transformándola y aprender de los cambios.
- Se desarrolla en una espiral auto-reflexiva de planeación, implementación de los planes, observación sistemática y reflexión.
- Es participativa.
- Es colaborativa.
- Involucra a la gente para que teorice su práctica.
- Requiere que la gente ponga a prueba sus prácticas, ideas y supuestos sobre las instituciones.
- Es abierta en cuanto a lo que cuenta como evidencia o datos.
- Permite que los participantes registren sus avances.
- Inicia en pequeña escala, con cambios limitados, ciclos cortos y grupos de tamaño reducido, y va creciendo.
- Involucra a la gente en la elaboración de análisis críticos de las situaciones en que trabaja, aulas, escuelas, sistemas.
- Es un proceso político (Kemmis, 1997, pp. 175-176).

Ahora bien, para la segunda mirada, “la investigación participativa es un proceso de acción social inclinado a favor de personas dominadas, explotadas, pobres, o marginadas de otras formas” (Hall, 1997, p. 198).

Actualmente, la investigación acción según Munn-Gddings, tiene los siguientes rasgos:

- Es una forma de indagación que pueden emprender profesionales, como los maestros, en contraposición a la investigación de torre de marfil, una actividad técnica realizada por expertos.

- No se orienta a la descripción (cuantitativa o cualitativa) de un fenómeno tal como es, sino que pretende modificarlo.
- Suele concebirse como una serie de etapas, espirales o ciclos de planeación, acción, observación y reflexión.
- Utiliza cualquier tipo de técnicas, sobre todo con un enfoque de métodos mixtos que combina datos cuantitativos y cualitativos (2012, pp. 71-82).

En esta ocasión se revisa la metodología de la Investigación Acción Participativa (en adelante, IAP), y a este respecto Fals (2008) citado por Colmenares (2012) argumenta que la investigación acción participativa es:

Una vivencia necesaria para progresar en democracia, como un complejo de actitudes y valores, y como un método de trabajo que dan sentido a la praxis en el terreno. Habrá que ver a la IP no solo como una metodología de investigación sino al mismo tiempo como una filosofía de la vida que convierte a sus practicantes en personas sentipensantes. Y de allí en adelante, nuestro movimiento creció y tomó dimensiones universales (p.104).

Respecto de las características de la metodología de la IAP, Colmenares (2012) menciona las siguientes:

- En cuanto al acercamiento al objeto de estudio, se parte de un diagnóstico inicial, de la consulta a diferentes actores sociales en búsqueda de apreciaciones, puntos de vista, opiniones, sobre un tema o problemática susceptible de cambiar.
- Requiere una acción como parte integrante del mismo proceso de investigación.
- Las metas de la investigación-acción son: mejorar y/o transformar la práctica social y/o educativa.
- Los actores sociales se convierten en investigadores activos, participando en la identificación de las necesidades o los potenciales problemas por investigar, en la recolección de información, en la toma de decisiones, en los procesos de reflexión y acción.
- En cuanto a los procedimientos, se comparten discusiones focalizadas, observaciones participantes, foros, talleres, mesas de discusión, entre otros.
- La IAP es cíclica, recursiva, porque pasos similares tienden a repetirse en una secuencia similar.

- En la IAP, los involucrados se convierten en investigadores y beneficiarios de los hallazgos y soluciones o propuestas.
- La IAP es cualitativa, porque trata más con el lenguaje que con los números.
- La IAP es reflexiva, pues la reflexión crítica sobre el proceso y los resultados son partes importantes en cada ciclo.
- La IAP es un método en el cual participan y coexisten dos procesos: conocer y actuar
- A través de esta metodología de investigación es posible integrar procesos de acción y participación; la acción en sí misma “representa una fuente de conocimiento”.
- La IAP propone que el conocimiento debe transformar la realidad, hacerse más pertinente en relación con un método de trabajo educativo renovador, con fundamentos de creatividad y diálogo.

La IAP parte del acercamiento al objeto de estudio, en la que se consultan diversos agentes involucrados, se tiene como finalidad reunir puntos de vista diversos, así como apreciaciones u opiniones, se le llama acción puesto que es necesario realizar un cambio, mejoramiento o transformación del contexto, que, por medio del acercamiento a la realidad a partir de la participación, será posible comprender y realizar una interpretación, el investigador en esta denominación de participante, se vuelve un agente activo e involucrado, que se manifiesta interesado en los problemas y los procedimientos que ayuden a la resolución de los mismos.

El problema que vaya a tratar debe encontrarse manifiesto en la comunidad en la que se lleva a cabo la investigación, es importante mencionar que se ejecuta en contextos pequeños, pues es más fácil tener el control del proceso y la evolución de los resultados; a pesar de que es útil mantener una mirada objetiva es útil también que el investigador se comprometa de forma activa con el grupo y que interactúe con este para que los resultados describan una realidad acertada.

Se sugiere la inclusión de las personas como sujetos activos que son capaces de pensar por sí mismos y a su vez pueden ser generadores de un cambio que les ayude a mejorar las situaciones, que les generan conflictos en su contexto, en este sentido

se convierten en protagonistas de la acción y serán responsables de la creación o diseño de los proyectos que apoyen a la solución de las problemáticas.

La IAP tiene como objetivo promover fomentar o generar la participación de toda la población involucrada para transformar y ser protagonistas de un cambio social, este cambio permite que las personas busquen mejores vías para su propio bienestar y no que sólo exista un cuestionamiento por sus condiciones, pretende que la profundidad del análisis brinde en el proceso que los participantes se conviertan en investigadores y dadores de soluciones. Para este paradigma un elemento clave es el conocimiento, dado que determinará las condiciones en las que la comunidad investigada podrá transformar su contexto.

El desarrollo de la IAP es un proceso que implica una serie de fases que se interrelacionan de manera cíclica, recursiva y participativa, así se inicia con el diagnóstico, seguido de la construcción de un plan de acción, posteriormente se ejecuta dicho plan y finalmente a partir de los resultados de la aplicación se reorienta o replantean nuevas acciones en atención a lo investigado e intervenido.

Las fases de la Investigación Acción Participativa son: descubrir la temática, construcción del plan de acción por seguir en la investigación, la ejecución del plan de acción y el cierre de la investigación con procesos de reflexión, sistematización de datos, categorización y construcción teórica.

### **4.3 Proceso metodológico**

El objeto de estudio es la lectura crítica que tiene lugar en los estudiantes del programa de Licenciatura en Intervención Educativa de la UPN 213, siendo estos veinticinco estudiantes que conforman el grupo y a quienes se les realizó el diagnóstico y a quienes se les aplicó de la estrategia de intervención.

Primeramente, se clarifica el tipo de investigación que se realizó y esta es, una investigación cualitativa desde el paradigma sociocrítico, pues al iniciar con el diagnóstico su orientación principal busca analizar cuáles son las Representaciones Sociales que tiene el estudiante respecto de la “lectura” y de sus procesos lectores hoy en día en la UPN. La investigación es cualitativa porque además permite extraer definiciones, ideas y características de los participantes, en referencia a su punto de vista personal y profesional sobre el concepto analizado. Además, es una investigación con una mirada hacia la IAP, pues el docente es quien a través de su práctica pedagógica va destacando y documentando a lo largo de la construcción del diagnóstico y durante la aplicación de la estrategia intervención, las características y necesidades de sus estudiantes, en cuanto a la lectura crítica, que como futuros interventores del ámbito educativo deben fortalecer.

Para la elaboración del diagnóstico y atendiendo a su finalidad, se trata de una investigación de carácter cualitativo, que se realizó en tres momentos. En el primero, de categoría *percepciones de lectura*, se aplicó la técnica de redes semánticas con el instrumento de asociación libre de palabras; en un segundo momento con la categoría *elementos de lectura*, se aplicó un cuestionario semiestructurado que pretendía recolectar información sobre lectura y además una encuesta de hábitos de lectura; en un tercer momento con la categoría *niveles de lectura*, se administró un ejercicio de lectura básico para encontrar los niveles de lectura crítica de los estudiantes.

Por otro lado, el escenario de los informantes es la UPN 213 y el grupo estudiado es una selección de estudiantes en formación como interventores educativos para la educación inicial, con quienes actualmente se comparte el aula de clases. El grupo de estudiantes comprende el número de alumnos matriculados de la generación 2019/2023 en la licenciatura escolarizada de Intervención Educativa con especialidad en educación inicial de la UPN, que suman un total de veinticinco estudiantes, según datos proporcionados por las oficinas de control escolar de la misma Institución.

#### 4.4 Técnicas de investigación

En general el enfoque cualitativo, sus métodos y técnicas proyectan en su estructura el acercamiento al contexto, puesto que a partir del conocimiento que se tiene de este, los resultados de la investigación serán más precisos, en dicho enfoque es necesario que se tome en cuenta a los participantes y que se promueva la intervención durante el proceso, los métodos diseñados para el cumplimiento del objetivo dan una visión acerca del contexto, estos van desde la simple observación hasta la intervención en el contexto, tal es el caso de la IAP que además de promover la interacción del investigador con el contexto, conduce a los participantes a un proceso de identificación de sus propias problemáticas y la resolución de estas a partir de la reflexión. Ahora bien, atendiendo al modo a través del cual se entrará en campo con los sujetos informantes se seleccionaron cuatro técnicas de investigación: redes semánticas con el instrumento de cartas asociativas (Anexo A), el cuestionario con el instrumento guía de preguntas (Anexo B), la encuesta con el instrumento guía de preguntas (Anexo C) y en ejercicio de desempeños (Anexo D).

Primeramente, la técnica de las redes semánticas resulta la más útil para el estudio de los significados que tienen las palabras en un grupo de personas. La técnica también permite comparar los múltiples significados que le otorgan distintos grupos a fenómenos, objetos o situaciones compartidas, por ello, la técnica de redes semánticas resulta la más útil para revisar las RS, por lo que, en esta investigación se procedió a diseñar un instrumento de asociación libre de palabras para los estudiantes. Esta técnica da cuenta de la categoría percepciones sobre lectura.

Respecto de las redes semánticas Vera (2005) menciona que:

Dentro del grupo de herramientas metodológicas, destacan las redes semánticas por tratarse de un medio para conocer el significado de un grupo con un alto grado de precisión y son útiles para conocer el núcleo estructurante de una representación. Las redes semánticas son estables y están compuestas por uno o varios conceptos que son las definidoras y a su vez, permiten conocer algunos elementos del núcleo figurativo al descomponer la imagen y/o figura

relacionada con la representación en componentes principales para los grupos sociales, pero sin explicar el proceso de objetivación, señalando los elementos relacionados partiendo de un paralelo del individuo al grupo (p. 494).

González y Solís (1981), citado por Vera (2005): "Propusieron que el estudio de las redes semánticas debería ser natural, así esta técnica requiere que los individuos partan de un concepto central y produzcan una lista de definidoras cada una de las cuales se les asigna un peso o valor semántico, por su importancia como definidora del concepto" (p. 495).

Figuroa (1980), citado por Vera (2005): propone nueve elementos rectores de la técnica de redes semánticas, que se resumen a continuación:

1. La técnica de estudio debe ser completamente empírica;
  2. La distancia semántica debe cuantificarse en un análisis factorial;
  3. Deben ser jerárquicos;
  4. Debe ser posible estudiar una red en todos los estratos etarios desde la infancia;
  5. Los conceptos pueden ser definidos y actuar como definidores al mismo tiempo;
  6. Evitar el empleo de modelos de inteligencia artificial;
  7. Se debe postular un modelo multidimensional a través del tiempo;
  8. Emplear análisis multivariado;
  9. Interpretar teóricamente los datos buscando una interpretación neurofisiológica de los códigos.
- (p. 495)

Finalmente, para Vera (2005), la red semántica es "un conjunto de conceptos elegidos por la memoria a través de un proceso reconstructivo, y esta estructura y organización debe permitir un plan de acciones, así como la evaluación subjetiva de los eventos, acciones u objetos". (p. 499)

De acuerdo con Vera (2005) y citado por Hinojosa (2008), el proceso de la técnica consiste en lo siguiente:

1. Se seleccionan una o más palabras estímulo de las cuales se quiere saber el significado que le dan los sujetos miembros de algún grupo en particular.
2. Se les pide que definan las palabras estímulo mediante un mínimo de cinco palabras sueltas, que pueden ser verbos, adverbios, adjetivos, sustantivos, nombres o pronombres, sin utilizar artículos ni preposiciones.
3. Cuando los sujetos han hecho su lista de palabras definidoras se les pide que, de manera individual, las jerarquicen de acuerdo con la cercanía o importancia que tiene cada una de las palabras con la palabra estímulo.
4. El vaciado de datos y el cálculo de resultados se hace de la siguiente manera: se hace una relación de todas las palabras dichas por los sujetos. Cada palabra tiene a su derecha cinco casillas para registrar la jerarquía que cada persona le dio.
5. Después de construir una tabla con todas las palabras definidoras que fueron usadas, se calculan los dos principales valores de la red semántica.
  - a) El valor J, que es el total de palabras definidoras generadas por los sujetos. Este valor es un indicador de la riqueza semántica de la red: a mayor cantidad de palabras, mayor riqueza semántica.
  - b) El valor M, que indicaría el peso semántico de cada palabra definidora (p. 135-136).

En otro orden de ideas, en la presente investigación se utilizó el cuestionario como técnica de investigación, este, según el programa de Métodos Cuantitativos de la Licenciatura en Psicología Educativa plan 2009 de la UPN; se define como “una técnica estructurada que permite la recogida rápida y abundante de información mediante una serie de preguntas orales o escritas que debe responder un entrevistado con respecto a una o más variables a medir” (p. 115).

Para el caso de la investigación realizada en su segundo momento se diseñaron dos cuestionarios con preguntas cerradas y abiertas, estas últimas con la intención de profundizar en las opiniones de los estudiantes sobre ciertos aspectos claves del tema de la lectura. El primer cuestionario se aplicó para conocer la información que los sujetos tienen de la lectura después de ya varios años de escolarización y para conocer los hábitos de lectura. Esta técnica y su instrumento de investigación dan cuenta de la categoría de análisis para el diagnóstico, *elementos de lectura*.

Finalmente, para la categoría de análisis *estrategias y niveles de lectura crítica*, se aplicó un cuestionario para recabar la información sobre estrategias que utilizan los estudiantes al momento de realizar una actividad académica; y un ejercicio de lectura básica, que pretendía conocer los niveles de lectura de los estudiantes, a través de las habilidades de pensamiento crítico: inferencia, interpretación y evaluación de la lectura.

## CAPÍTULO 5

### ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Como última fase de la metodología de la investigación acción se encuentra el análisis de los resultados, donde se sistematizan, categorizan y generan las aproximaciones teóricas que permitan orientar y redirigir nuevos procesos investigativos, creando así el vínculo conocimiento y acción. Es en esta última fase de la metodología donde se favorecen los mecanismos de análisis y reflexión que permiten la construcción de un informe de investigación honesto y concreto, que valora los impactos logrados, los alcances, los retos y desafíos identificados para ser abordados en futuras investigaciones.

El taller de lectura crítica implicó la transformación de un nivel de lectura básico literal a un nivel de lectura interpretativa y crítica. En cada sesión del taller se evaluaron desempeños a través de indicadores que requerían habilidades para interpretar y evaluar textos que pueden presentarse en la vida académica de los estudiantes en su paso por la universidad que los forma como profesionales de la educación. Se pretendía que, al finalizar el taller, el estudiante contara con una comprensión lectora que lo habilite para tomar postura crítica frente a textos que son inherentes a su formación y a la filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional: *Educación para transformar*.

En la parte introductoria del taller, la sesión 01 se trabajó con una actividad que tenía como consigna: *Reflexionar sobre lo que implica ser estudiante de la Universidad Pedagógica Nacional, cómo se viven los valores en la institución y cómo reconocemos nuestro papel para fortalecer las huellas de nuestro lema "Educación para transformar"*. En este ejercicio se pudieron recuperar las percepciones de los estudiantes para con su formación como profesionales de la educación inicial y a partir de esta reflexión se inició el taller.

## 5.1 Lectura literal

Para dar cuenta de los hallazgos de la categoría de análisis *lectura literal*, se analizan los resultados de las sesiones 02, 03 y 04 del taller de lectura crítica. A este respecto, en la sesión 02 se elaboró una jerarquización textual sobre la obra de Paulo Freire, mientras que en la sesión 03 y 04 se trabajaron cartografías de lectura individual.

En la sesión 02 intitulada *Paulo Freire* se trabajó con la consigna: *Leer a elección del estudiante 15 páginas de la literatura de Paulo Freire, reflexionar sobre el contexto de la obra y realizar una jerarquización textual del libro elegido*. En esta actividad los estudiantes lograron recuperar los elementos solicitados en la lista de cotejo (Anexo 2) para su realización, es importante mencionar que la jerarquización textual tiene como objetivo contextualizar la literatura del autor identificando elementos básicos del contexto de la obra, tales como: títulos, autoría y coautoría, años de publicación, editoriales, temas centrales de las obras; comparar las obras del mismo autor, y relacionar estas con obras similares; clasificar el tipo de texto, género literario y secuencia textual; y finalmente identificar los cambios, secuencias, orden y transformación de los textos.

En este ejercicio textual los estudiantes lograron los desempeños esperados, al revisar la bibliografía de Paulo Freire y entre los textos que en su mayoría seleccionaron para dicha actividad destacan: *Pedagogía de la indignación*, *Pedagogía de la autonomía*, *cartas a quien pretende enseñar*, *Pedagogía del oprimido* y *Pedagogía de la esperanza*. Un ejemplo de jerarquización textual realizada por los estudiantes y que muestra el logro del desempeño se puede observar en el espacio de evidencias al final de esta tesis.

Finalmente, se concluye que, la sesión 02 de este taller tenía como indicador que: *El estudiante realiza una jerarquización de textos de la obra revisada, donde identifica el tipo de texto, lo compara y relaciona con otros, y logra la jerarquización completa,*

se estima el logro del desempeño planteado y se infiere que los estudiantes al enfrentarse a la literatura de Paulo Freire la comprenden en sus generalidades, la contextualizan y principalmente les atrae y les resulta importante su revisión a profundidad, para ampliar su mirada sobre lo que implica la ontología docente.

Las sesiones 03 y 04 del taller continúan trabajando con un nivel de lectura literal, y se elaboraron cartografías individuales, donde los estudiantes a partir de la lectura de un texto, registran en formatos previamente definidos los elementos solicitados por el docente (Anexos 03 y 05).

Para la sesión 03 que se intitula Pedagogía del oprimido, se planteó la consigna: *Leer la Pedagogía del oprimido de Paulo Freire y registrar en una cartografía de lectura, la idea central y secundarias de un capítulo del libro.* Para el logro de tal indicativo se leyó el capítulo II del libro mencionado que se intitula “La concepción bancaria de la educación como instrumento de opresión. Sus supuestos. Su crítica.” Al revisar el producto individual se tiene que, 20 de los 25 estudiantes que representan el 80% lograron cumplir el indicador que era: *El estudiante identifica la idea central y secundarias del texto leído.* A este respecto los 20 estudiantes lograron registrar en sus cartografías lectoras los elementos solicitados, a saber, tipo de texto leído, intencionalidad, la función que pretende cumplir el texto, lo que se espera del texto, identificar las palabras desconocidas y buscar su significado, el personaje central y sus características, ideas centrales y secundarias de cada párrafo, y lo más importante la idea central de todo el texto.

Así los estudiantes concluyen que, la idea central del texto Pedagogía del oprimido es:

[...] Un referente para tomar conciencia y ejercer un cambio de la realidad en la que se vivimos, en una educación actual que enfatiza memorización excesiva sin análisis, como consecuencia seguir en el patrón de la sociedad sujeto opresor y sujeto oprimido. Por lo

tanto, se debe saber que, cuanto más se imponga pasividad en los alumnos, más ingenuamente tenderán a adaptarse al mundo en lugar de transformarlo.

- [...] Buscar que la educación sea liberadora y transformar la mentalidad de los oprimidos.
- [...] El educador como sujeto real, cuya tarea es “llenar” a los educandos con los conocimientos de su sabiduría.
- [...] El educador hace depósitos que los educandos reciben y repiten.
- [...] En la concepción bancaria la educación es el acto de depositar, transferir, de transmitir valores y conocimientos, no se verifica, ni puede verificarse.
- [...] La educación bancaria esclaviza, limita, controla la autonomía, creatividad y criticidad del educando; dicha situación, solo logra rivalizar a educadores con educandos.
- [...] Cuando más se les imponga pasividad, tanto más ingenuamente tenderán a adaptarse al mundo en lugar de transformarlo, tanto más tienden a adaptarse a la realidad parcializada en los depósitos recibidos. Lo que pretenden los opresores es transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime. Al fin de lograr una mejor forma de dominación.
- [...] La crear una conciencia en las masas populares sobre su realidad y sobre la necesidad de una pedagogía de la liberación para llegar a la justicia social.
- [...] Dar conciencia social al oprimido a través de la educación liberadora.

Respecto de la lectura revisada se destaca que Paulo Freire pretende dar mayor importancia a la educación en el diálogo para descubrir y comprender la realidad, que a la mera reproducción del currículum. Su obra Pedagogía del oprimido la escribió en Chile y la publicó en México en el año 1970 en el centro de alta investigación denominado Centro Intercultural de Documentación de Cuernavaca; esta obra ha sido traducida en más de 20 idiomas y es una de las más estudiadas cuando de educación popular se trata. Según este texto, los pueblos viven la opresión a diario por fuerzas sociales opresoras, que se proponen frenar su liberación.

La educación bancaria de los privilegiados como Freire la llama debe cambiar por una educación liberadora para los oprimidos, con fundamento crítico del contexto social, cultural y político, pero principalmente que no esté basada en la dominación que hacen unos sujetos sobre otros.

Para la sesión 04 que se intitula Pedagogía de la indignación, se planteó la consigna: *Leer un párrafo de la Pedagogía de la indignación de Paulo Freire y registrar en una cartografía de lectura la construcción de oraciones en paráfrasis, aplicar subrayado, establecer causas y consecuencias, comparar las ideas originales contra las construidas, hasta llegar a la idea central del texto.*

Al revisar el producto individual de los estudiantes se tiene que, 20 de los 25 estudiantes que representan el 80% lograron cumplir satisfactoriamente la actividad. A este respecto los 20 estudiantes lograron registrar en sus cartografías lectoras los elementos solicitados, a saber, parafraseo, subrayado, causalidades, comparación e identificación de ideas centrales; de estos hallazgos se agrega el producto de un estudiante en el anexo AE. Y de entre algunas de las ideas recuperadas de los textos construidos destacan las siguientes.

**Tabla 21. Extracto de la cartografía lectora 2 (individual)**

Párrafo original	Idea construida por el estudiante
<p>Una de las tareas primordiales de la pedagogía crítica radical liberadora es trabajar sobre la legitimidad del sueño ético-político de la superación de la realidad injusta. Es trabajar sobre la autenticidad de esta lucha y la posibilidad de cambiar; es decir, trabajar contra la fuerza de la ideología fatalista dominante, que estimula la inmovilidad de los oprimidos y su acomodamiento a la realidad injusta, necesaria para el movimiento de los dominadores.</p> <p>Es defender una práctica docente en la que la enseñanza rigurosa de los contenidos nunca se implemente de una manera fría, mecánica y falsamente neutra.</p>	<p>Muchas veces los docentes suelen impartir los conocimientos de una forma muy difícil y mecánica, que provoca que los estudiantes reciban una educación rigurosa, fría y mecánica. Este tipo de educación trae como consecuencia que los estudiantes sean oprimidos y a su vez provoca el acomodamiento a una realidad injusta.</p>
<p>Me apena y me preocupa convivir con familias que experimentan la “tiranía de la libertad”, en la que los niños pueden todo: gritan, escriben en las paredes, amenazan a las visitas ante la autoridad complaciente de los padres que, encima, se creen campeones de la libertad. Sometidos al rigor sin límites de la autoridad arbitraria, los niños se encuentran con fuertes obstáculos para aprender a decidir, a elegir, a manifestar algún tipo de ruptura. ¿Cómo pueden aprender a decidir si se les prohíbe decir una palabra, indagar, comparar? ¿Cómo aprender la democracia en medio del desenfreno en el que, sin ningún límite, la libertad hace lo que quiere, o en medio del autoritarismo en el que, sin ningún espacio, la libertad jamás se ejerce?</p>	<p>En la sociedad se puede notar como la libertad en los niños, se practica de una forma inadecuada, ya que realizan toda actividad sin medir las consecuencias.</p> <p>Los niños que viven en total control de sus acciones, presentan dificultades al tomar elecciones propias.</p> <p>La libertad que no es medida, se ha de confundir con libertinaje, por lo que no se es consciente de las consecuencias, que la práctica errónea de la libertad causa en los niños y niñas.</p>
<p>No habría cultura ni historia sin innovación, sin creatividad, sin curiosidad, sin libertad ejercida o sin libertad por la que luchar cuando es negada.</p> <p>No habría cultura ni historia sin riesgo, asumido o no, es decir, riesgo del que tenga mayor o menor conciencia el sujeto que lo corre.</p> <p>Puedo no saber qué riesgos corro ahora, pero sé que, como presencia en el mundo, estoy en peligro. El riesgo es un ingrediente necesario para la movilidad, sin la cual no hay cultura ni historia. De ahí la importancia de una educación que, en lugar de intentar negar el riesgo, incite a hombres y mujeres a asumirlo.</p>	<p>El riesgo asume gran importancia en la existencia humana ya que esto nos ha proporcionado la evolución misma tanto individual como colectiva, para seguir perfeccionando y comprendiendo la cultura e historia.</p>

---

Con la invención de la existencia que las mujeres y los hombres crearon con los materiales que la vida les ofreció, la presencia humana en el mundo sin hacer referencia a un mañana se vuelve imposible. A un mañana o a un futuro cuya forma de ser, sin embargo, nunca es inexorable sino más bien problemática. Un mañana que no está dado de antemano. Debemos luchar para obtenerlo. Pero también necesitamos un diseño mientras luchamos para construirlo, como el operario necesita tener el diseño de la mesa en la cabeza antes de fabricarla. Ese diseño es el sueño por el que luchó.

---

No sabemos cómo actuaremos el día de mañana, pero si sabemos que queremos cambiar nuestra forma de pensar y hacer las cosas, tendremos en cuenta que por difícil que parezca, tenemos establecido un plan y con eso llegar a una meta, en este caso como personas miembros de una comunidad, y más aún como profesionales de la educación.

Fuente: Elaboración propia. Octubre, 2020.

## 5.2 Lectura inferencial

Para dar cuenta de los hallazgos de la categoría de análisis *lectura inferencial*, se analizan los resultados de las sesiones 05, 06, 07 y 08 del taller de lectura. A este respecto, en la sesión 05 se elaboró una sinopsis de lectura con base en los indicativos del docente (Anexo AF), en la sesión 06, 07 y 08 se elaboraron cartografías de lectura colaborativa (Anexo AG, AH y AI).

En la sesión 05 intitulada *Educación y libertad* se trabajó con la consigna: *Leer un fragmento del libro La Educación como práctica de la libertad y realizar una sinopsis explicitando lo interesante, lo positivo y lo discutible del texto leído*. En específico se indicó leer el capítulo *Educación y concienciación* y una vez concluida la lectura se socializaron ideas generales del grupo con la intención de ampliar la mirada de todos en la construcción de su sinopsis.

Una vez que se revisaron los documentos construidos por los estudiantes, se tiene que los 25 estudiantes, logran cumplir con el indicador de desempeño planteado para la sesión, el cual dice que: *El estudiante realiza una sinopsis crítica de la lectura donde hace suposiciones y deducciones a partir del texto leído, relaciona ideas e identifica el sentido implícito*. De esto se puede dar cuenta con un ejemplo de sinopsis elaborada por estudiantes en el anexo AF. Pero que todos los estudiantes en alguno de sus apartados logran identificar el sentido implícito en el texto leído.

Del instrumento sinopsis el indicativo *-lo interesante-*, hace referencia a aquellas ideas de la lectura que le abren nuevas perspectivas al lector que no había visualizado o intuido anteriormente y que le llevan a cuestionar su formación como profesional de la intervención educativa, bien porque le invitan a repensar su formación y transformarla o bien porque le hacen consciente de aquellas ideas transformadoras que se han estado realizando sin haberlo pretendido de forma sistemática. Y en este sentido, los estudiantes una vez leídos los textos de Paulo Freire, destacan las siguientes ideas interesantes, ideas que plantea y son autoría de Freire, pero que a los estudiantes les han hecho eco y han cobrado sentido sobre su formación como profesionales de la educación:

- [...] Paulo Freire dice que la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo.
- [...] La educación es un acto de amor; es una práctica de la libertad orientada hacia la realidad a la que no teme y que además, busca transformarla.
- [...] La alfabetización sólo será auténticamente humanista en la medida en que procure la integración del individuo a su contexto real.
- [...] Enseñarle a leer y escribir, es algo más que darle un simple mecanismo de expresión.
- [...] Se debe cambiar junto con el pueblo y no solo ofrecerle datos.
- [...] La alfabetización no puede ser concebida como un acto mecánico de depósitos de información.
- [...] No existe educación sin sociedad humana y no existe hombre fuera de ella.
- [...] La opción se da entre una educación “para la domesticación” alienada y una educación para la libertad. Educación para el hombre-objeto o educación para el “hombre-sujeto”.
- [...] La educación es un acto de amor.
- [...] Dictamos ideas. No cambiamos ideas. Dictamos clases. No debatimos o discutimos temas. Trabajamos sobre el educando. No trabajamos con él. No le ofrecemos medios para pensar auténticamente, porque al recibir las fórmulas dadas simplemente las guarda.
- [...] Toda comprensión corresponde entonces tarde o temprano a una acción. Luego de captado un desafío, comprendido, admitidas las respuestas hipotéticas, el hombre actúa.
- [...] El dialogo solo tiene estímulo y significado en virtud de la creencia en el hombre y en sus posibilidades.
- [...] Siendo el dialogo una relación yo-tu, es necesariamente una relación de dos sujetos. En cuanto el tú de esta relación se convierta en mero objeto, el dialogo se destruirá y ya no estará educando, sino deformando.

Para concluir con *-lo interesante-* de esta actividad, una estudiante escribió en su sinopsis que:

[...] En la lectura de Paulo Freire "la educación como práctica de la libertad", se habla que los conceptos de la libertad, justicia e igualdad, que pueden ser algunos instrumentos para poder llegar a una transformación auténtica, global, para el hombre y la sociedad. Pero que sucede cuando un pueblo o una sociedad es oprimida de todos estos derechos, por una elite más dominante, en donde su único objetivo es privarles de que se puedan desarrollar y tener diversos beneficios, como por ejemplo el acceso al conocimiento y una mirada amplia del acto de educar, para que así el hombre puede ser más crítico y reflexivo; y así poder transformar su entorno. El docente, debe de cultivar en su alumno un método de enseñanza libre, que le invite a cuestionar todo su entorno, con el objetivo de que pueda llegar a ser más crítico así como reflexivo con las cosas que le rodean y crear una sociedad con un cultura ideológica transformadora.

En otro orden de ideas de la sinopsis, el indicativo *-lo positivo-*, mismo que hace referencia a aquellas ideas propuestas, experiencias del texto con las cuales se identifica el lector por su proximidad a su experiencia, a sus reflexiones o sus inquietudes y en los que encuentra una valoración positiva, a este respecto los estudiantes destacan que:

- [...] El analfabeto aprende críticamente la necesidad de aprender a leer y a escribir, se prepara para ser agente de este aprendizaje. Y consigue hacerlo, a medida en que la alfabetización es más que el simple dominio psicológico y mecánico de las técnicas de escribir y de leer.
- [...] Conocer es modificar la realidad.
- [...] Se necesita una educación para la decisión, para la responsabilidad social y política.
- [...] Instituímos debates de grupo, tanto en búsqueda de la aclaración de situaciones, como en búsqueda de la acción misma, que surge de la clarificación.
- [...] La naturaleza de la acción corresponde a la naturaleza de la comprensión.
- [...] Si la comprensión es crítica o preponderantemente crítica la acción también lo será.
- [...] El dialogo es el camino indispensable no solamente en las cuestiones vitales para nuestro orden político, sino para todo nuestro ser.

[...] La educación tendría que ser, ante todo, un intento constante de cambiar de actitud, de crear disposiciones democráticas a través de las cuales las personas sustituyan ámbitos educativos y culturales de pasividad por nuevos hábitos de participación e injerencia que concuerden con el nuevo clima transicional.

En este orden de ideas cuando referimos a lo *-lo positivo-* de esta actividad, una estudiante menciona que:

[...] Esta lectura debe tenerla cualquier docente en servicio, o en formación, ya que nosotros podríamos tener tal impacto en la sociedad, como Paulo Freire lo tuvo en la sociedad Brasileña, al poder crear unas ideas la libertad, y como el hombre puede transformar su realidad al ser crítico y reflexivo. Es de reconocer que nuestro sistema educativo no cumple con las expectativas para poder llegar a esta superación social, en donde la única solución que se encuentra es ir contra un sistema educativo fundado hace 200 años.

Hasta este momento se infiere que los estudiantes que hoy día se forman como profesionales de la educación muestran una actitud positiva ante los procesos de lectura que se han desarrollado en el taller, comentan que les resulta muy interesante la visión pedagógica que plantea Paulo Freire. Así, en esta sesión se recuperó un texto de una estudiante que vale la pena agregar en este apartado para cerrar con la lectura realizada del libro *La educación como práctica de la libertad*.

[...] Paulo Freire cuando habla de libertad, justicia e igualdad recalca que son conceptos de transformación, palabras que a medida que se encarnan en quien las pronuncia cobran todo el sentido. Solo entonces las palabras, en vez de ser vehículos aliniantes o de enmascaramiento de una cultura decadente, se convierten en generadoras, en instrumentos de una transformación auténtica de la sociedad. También él afirma que la educación es un acto de amor, de coraje; es una práctica de la libertad dirigida hacia una realidad, a la que no teme; más bien busca transformarla, por solidaridad, por espíritu fraternal. Su conocimiento de las formas y métodos de alfabetización bien le parecieron insuficientes ya que “la elite dominante” pecaba de los dos grandes defectos característicos de toda nuestra educación: primero se prestan a la manipulación del educando y terminan por “domesticarlo”, ideas contrarias a quien busca hacer hombres realmente libres. [...] La educación puede llegar a tener tal impacto en la sociedad, ya que si esta es inculcada puede llegar a crear una sociedad libre, porque el hombre sería más crítico y reflexivo con lo que pasa en su entorno, luchar por

sus derechos y transformar su realidad, contrariamente a los mandatarios que representan una sociedad a la que prefieren tener manipulada y oprimida. [...] Paulo Freire tiene un concepto de la educación muy humanista, el que no solo es enseñar sino también poder inspirar a muchos educandos con una enseñanza libre, crítica y dialógica.

Para la sesión 06 intitulada *Enseñar exige reflexión*, se trabajó con la consigna: *Leer entre líneas la parte 1 del libro Pedagogía de la autonomía y realizar una cartografía lectora colaborativa, donde se plasmen las ideas principales del texto, las acciones y reacciones localizadas, las frases de Paulo Freire y los gestos reveladores de cariño y rechazo.* Es importante destacar que la parte 1 del texto sugerido se nombra: *No hay docencia sin discencia*, lo que invita a plantearse una relación indisoluble y una dependencia entre enseñanza y aprendizaje, un binomio que no puede romperse, pues es imposible pensar en una enseñanza sin aprendiz. Este apartado que retoma temas como: el respeto a los saberes del educando, la investigación, la ética, la reflexión crítica, entre otros.

Una vez realizada la lectura en voz alta por el grupo y analizado cada tema de la parte 1 del libro, se elabora la cartografía lectora colaborativa en la herramienta tecnológica sugerida. En esta cartografía se fueron plasmando las ideas, las enseñanzas y los mensajes que se leen entre líneas -implícitamente- en el texto. A saber, los estudiantes respecto de las ideas generales logran identificarlas claramente por tema, por lo que se infiere que los 25 estudiantes logran el desempeño propuesto, y estas ideas son:

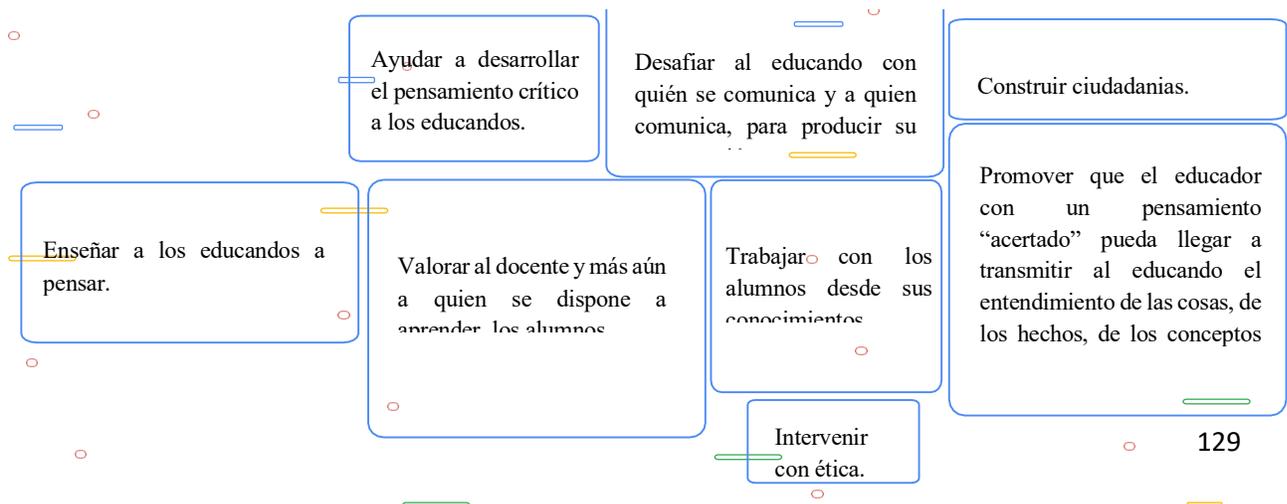
[...] La enseñanza hace que el alumno se convierta en un ser pensante, analítico, reflexivo, crítico, ya que el aprendizaje debe de ser basado en su contexto para ponerlo en práctica no solo para la escuela sino para su vida y su actuar como ciudadano, así el papel del maestro es ser guía (***enseñar exige crítica***).

[...] La escuela debe respetar los saberes que trae el alumno, indistintamente de las clases sociales, ya que no podemos cambiar su saber, más bien desde sus conocimientos partimos para trabajar lo formal de los contenidos pedagógicos (***enseñar exige respeto a los saberes de los educandos***).

- [...] La educadora reconoce que la investigación estará presente en su labor, pues la investigación permite tener una nueva manera de comprender lo que sucede a su alrededor (**Enseñar exige investigación**).
- [...] Se sabe que el educador no sólo es transmisor de conocimientos, debe ayudar al educando a adquirir un pensamiento crítico con disciplina (**enseñar exige rigor metódico**).
- [...] Transformar la experiencia educativa en puro adiestramiento técnico es desprestigiar lo que hay de fundamentalmente humano en el ejercicio educativo; su carácter formador. Educar es, sustantivamente formar (**enseñar exige estética ética**).
- [...] La conducta que debe tener el docente debe ser coherente con lo que decide, por lo contrario, todo perderá su sentido, el docente enseña más con sus acciones que con sus palabras (**enseñar exige la corporificación de las palabras por el ejemplo**).
- [...] El educador tendrá como tarea inculcar al educando una forma de enseñanza acertada y provocar que desarrolle por sí mismo un pensar que le permita romper algunas ideologías impuestas y aceptar nuevas para que el pueda rechazar cualquier tipo de discriminación (**enseñar exige riesgo, asunción de los nuevos y rechazo de cualquier forma de discriminación**).
- [...] Un pensante ingenuo que está en constante y curioso cuestionamiento de su hacer, llega a querer cambiar y transformarse en un pensante crítico; generando como resultado una construcción común del saber entre educando y educador (**enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica**).

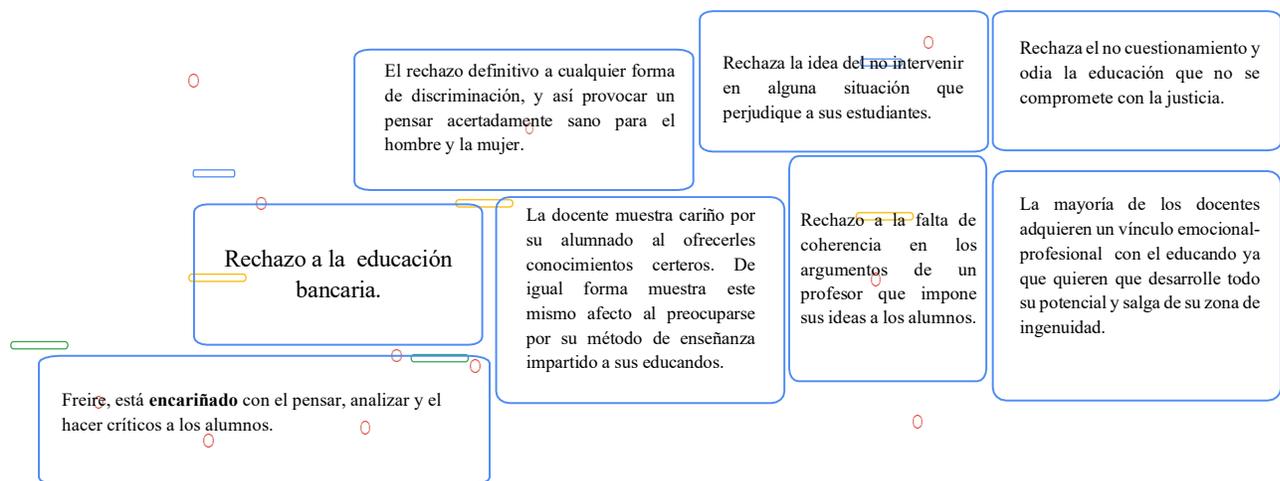
Por otro lado, para el apartado acciones y reacciones, para la parte del libro *No hay docencia sin discencia*, los estudiantes destacaron los elementos que se presentan en la siguiente ilustración:

**Ilustración 1.** Acciones y reacciones/ No hay docencia sin discencia



Para finalizar la sesión 06 la actividad solicitaba identificar gestos reveladores de cariño o rechazo desde la postura del autor, estos debían identificarse al leer, pues no están explícitamente en el texto. Los estudiantes identificaron para el título no hay docencia sin discencia, los siguientes:

**Ilustración 2.** Gestos de cariño o rechazo/ No hay docencia sin discencia



Para la sesión 07 intitulada *Enseñar exige alegría*, se trabajó con la consigna: *Leer entre líneas la parte 2 del libro Pedagogía de la autonomía y realizar una cartografía lectora colaborativa, donde se plasmen las ideas principales del texto, las acciones y reacciones localizadas, las frases de Paulo Freire y los gestos reveladores de cariño y rechazo*. Es importante destacar que la parte 2 del texto sugerido se nombra: *Enseñar no es transferir conocimiento*, apartado que retoma temas como: autonomía, buen juicio, humildad, tolerancia, alegría, esperanza y curiosidad.

Una vez realizada la apertura de la sesión, retroalimentado la sesión anterior, se realiza la lectura en voz alta por el grupo y analizado cada tema de la parte 2 del libro, se elabora la cartografía lectora colaborativa en la herramienta tecnológica sugerida

en la planeación. En esta cartografía se fueron plasmando las ideas, las enseñanzas y los mensajes que se leen entre líneas -implícitamente- en el texto. A saber, los estudiantes respecto de las ideas generales logran identificarlas claramente por tema, por lo que se infiere que los 25 estudiantes logran el desempeño propuesto, y estas ideas en general son:

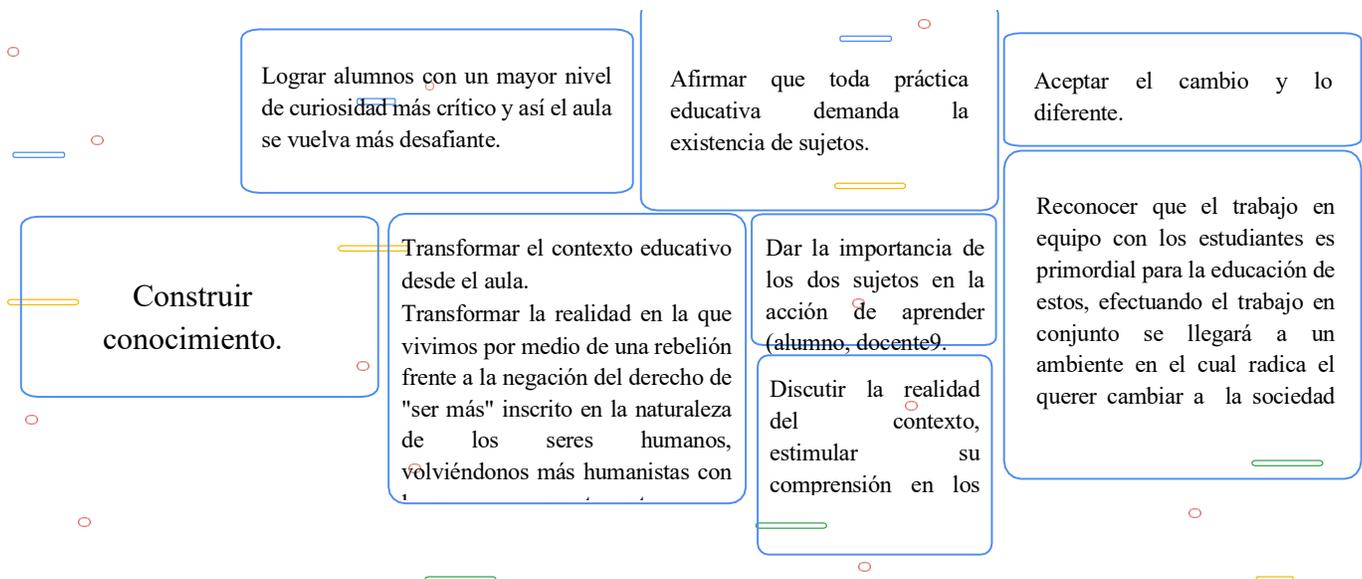
- [...] El profesor crítico, no se limita a los conocimientos encontrados, busca renovarlos aceptando que el conocimiento es inacabable, respetado lo diferente (***enseñar exige conciencia del inacabamiento***).
- [...] La educadora tiene la condición de cambiar la forma de educar, se hace responsable de la inclusión de sus educandos, será sujeto de querer aprender día a día, y no solo siendo el objeto que dedica su tiempo a enseñar (***enseñar exige el reconocimiento de ser condicionado***).
- [...] Al educar y enseñar debe haber un respeto tanto alumno- maestro y maestro- alumno, ya que con eso puede haber una buena comunicación y llegar al diálogo para poder expresar necesidades, opiniones y saberes (***enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando***).
- [...] El ser docente adquiere una tarea muy importante tanto para el mismo como para los educandos, ya que el maestro es el guía de los alumnos que les proporciona herramientas con el objetivo de que en determinado momento satisfagan sus necesidades a lo largo de su vida, sin embargo el docente en el transcurso del camino no debe de perderse a el mismo (***enseñar exige buen juicio***).
- [...] El combate en favor de la dignidad de la práctica docente es tan parte de ella misma como el respeto que el profesor debe tener a la identidad del educando, a su persona, a su derecho de ser (***enseñar exige humildad, tolerancia y lucha en defensa de los derechos de los educadores***).
- [...] Un educador debe ser firme ante sus opiniones y libre de aceptar las propuestas de los educandos para enriquecer el conocimiento que será mutuo (***enseñar exige la aprehensión de la realidad***).
- [...] Se debe de generar una ideología de esperanza dentro de la educación, que ayude al docente y alumno trabajar juntos para poder aprender, enseñar, producir y de igual manera resistir a los obstáculos que se oponen a “nuestra” alegría (***enseñar exige alegría y esperanza***).
- [...] El educador está en el mundo para leerlo, problematizar e intervenir en él, utilizando sus ideas revolucionarias; no sólo, para comprobar o resignarse ingenuamente a una

educación precaria y exclusiva (**enseñar exige la convicción de que el cambio es posible**).

[...] El educador debe ejercer su curiosidad como un derecho, una curiosidad que lo inquiete, que lo mueva, que lo inserte en la exploración constante. El educador como los educandos deben sumarse a ser seres epistemológicamente curiosos (**enseñar exige curiosidad**).

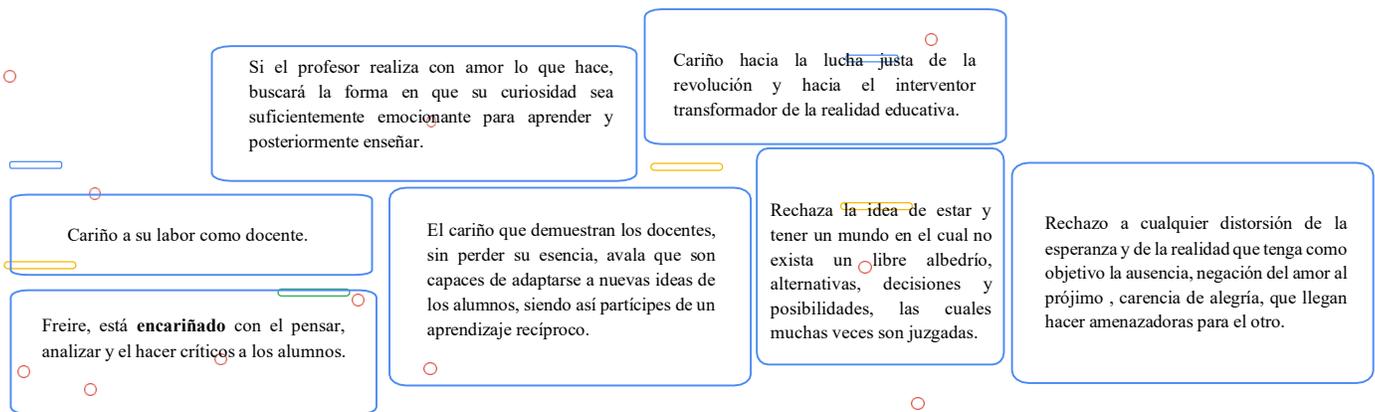
Por otro lado, para el apartado acciones y reacciones, para la parte del libro *Enseñar no es transferir conocimiento*, los estudiantes destacaron los elementos que se presentan en la siguiente ilustración:

**Ilustración 3.** Acciones y reacciones/ Enseñar no es transferir conocimiento



Para finalizar la sesión 07 la actividad solicita la identificación entre líneas de gestos reveladores de cariño o rechazo. Los estudiantes identificaron para el título Enseñar no es transferir conocimiento, los siguientes elementos:

#### Ilustración 4. Gestos reveladores de cariño o rechazo/ Enseñar no es transferir conocimiento



Cuando se revisa el producto de los estudiantes, se da cuenta del cumplimiento del desempeño planteado en la planeación para esta sesión, el cual dice que: *El estudiante realiza una cartografía colaborativa donde plasma las interpretaciones, enseñanzas y mensajes que guarda implícitamente el texto leído.* Es necesario mencionar que las ilustraciones anteriores son extractos de la cartografía colaborativa general, para una mejor visión de la construcción del producto global se pueden ver los anexos AG, AH y AI.

Ahora bien, para la sesión 08 intitulada *Enseñar exige intervención*, se trabajó con la consigna: *Leer entre líneas la parte 3 del libro Pedagogía de la autonomía y realizar una cartografía lectora colaborativa, donde se plasmen las ideas principales del texto, las acciones y reacciones localizadas, las frases de Paulo Freire y los gestos reveladores de cariño y rechazo.* La parte 3 del texto sugerido se nombra: *Enseñar es una especificidad humana*, apartado que retoma temas como: compromiso, intervención, saber escuchar, diálogo y aprecio por la profesión docente.

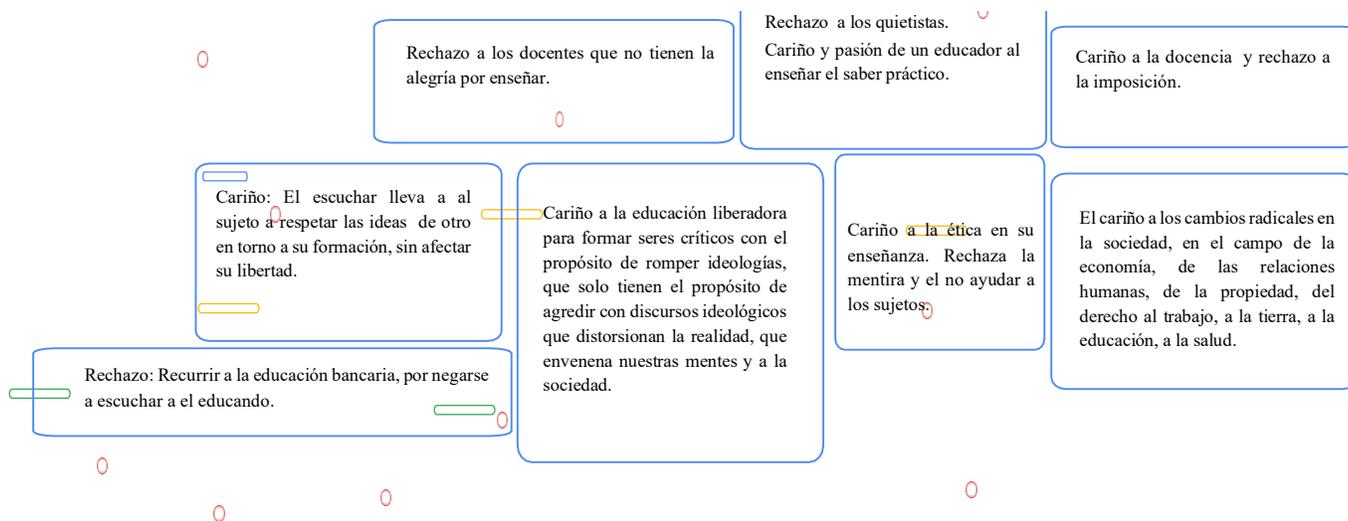
Una vez retroalimentado la sesión anterior, se realiza la lectura en voz alta y se elabora la cartografía lectora colaborativa. En esta cartografía se fueron plasmando las ideas, las enseñanzas y los mensajes que se leen entre líneas -implícitamente- en el texto. A saber, los estudiantes respecto de las ideas generales logran identificarlas

claramente por tema, por lo que se infiere que los 25 estudiantes logran el desempeño propuesto, y estas ideas en general son:

- [...] El docente debe tener claro las implicaciones de su labor, la responsabilidad que tiene al estar frente a un grupo, por lo que es importante que su práctica la realice con ética profesional (***enseñar exige seguridad, competencia profesional y generosidad***).
- [...] La postura del educador está en un estado neutral ya que para él el paradigma tradicional educativo no va en relación con lo que pretende enseñar, pues su objetivo es hacer críticos a los alumnos de las acciones y repercusiones que puede tener cada una de sus decisiones, sin embargo admite que para aprender hay que equivocarse, y es así como se va construyendo nuestra propia autonomía, madurez y sensatez (***enseñar exige libertad y autoridad***).
- [...] El educador y la educadora críticos no pueden pensar que, a partir del curso que coordinan o del seminario que dirigen, puedan transformar el país Pero pueden demostrar que es posible cambiar y esto refuerza en él o ella la importancia de su tarea político- pedagógica (***enseñar exige una toma consciente de decisiones***).
- [...] Enseñar exige saber escuchar, y con ello el establecer un diálogo es importante para poder generar una armonía en el sistema que manejan educador – educando, creando un vínculo en donde el aprendizaje, en el cual los dos intervienen, sea una práctica de recompensa de conocimientos (***enseñar exige saber escuchar***).
- [...] Actualmente vivimos dentro de una sociedad con una ideología bastante fatalista, que tiene como objetivo el encubrimiento de la verdad de los hechos con el uso del lenguaje para ofuscar u opacar la realidad. El educador deberá estar consciente del poder que tiene el discurso ideológico, por lo cual desarrollará cualidades que lo llenaran de sabiduría indispensable para su práctica docente y no caer en este tipo de ideología (***enseñar exige reconocer que la educación es ideológica***).
- [...] El educador tiene que ser decidido al momento de dar su opinión confiando en sus saberes y emociones. Con sus alumnos lograr el diálogo. Acercarse a conocer la realidad en la cual viven, respetarla, comprenderla; pero, sobre todo relacionarse, para poder apoyar a sus alumnos en su enfrentamiento con la realidad (***enseñar exige disponibilidad para el diálogo***).
- [...] Educar exige querer bien a los educandos, se refiere al hecho de tener afectividad por los alumnos, como un compromiso que todo educador debe llevar a cabo guiado siempre de valores para mejorar la afectividad educador-educando (***enseñar exige querer bien a los educandos***).

Para finalizar la sesión 08 el ejercicio solicita la identificación entre líneas de gestos reveladores de cariño o rechazo. Los estudiantes identificaron para el título Enseñar es una especificidad humana, los siguientes elementos:

**Ilustración 5.** Gestos reveladores/ Enseñar es una especificidad humana



La evaluación de los desempeños lectores de las sesiones 06, 07 y 08 se registraron en el anexo 04. Y finalmente, como producto de las sesiones 06, 07 y 08 donde se trabajaron cartografías lectoras colaborativas, se obtuvieron las frases de Paulo Freire que más atrajeron a los estudiantes, por el contenido del mensaje o por su enseñanza, pero lo más importante es que al estudiante le han tomado sentido cuando las encontró en el libro: *Pedagogía de la autonomía*. Y estas frases se enuncian a continuación:

- [...] “No hay enseñanza sin investigación, ni investigación sin enseñanza”
- [...] “El espacio pedagógico es un texto para ser constantemente leído, interpretado, escrito y reescrito”.
- [...] “Al ser producido, el nuevo conocimiento supera a otro que fue nuevo antes y envejeció y se "dispone" a ser sobrepasado mañana por otro”
- [...] “La verdadera lectura me compromete de inmediato con el texto que se me entrega y al que me entrego y de cuya comprensión fundamental también me vuelvo sujeto”

- [...] “Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo”
- [...] “ La profesora debe expresar respeto y el estímulo a la capacidad creadora del educando”
- [...] “Al dejar brillar nuestra propia luz inconscientemente damos permiso a otros de hacer lo mismo”
- [...] “Sólo quien piensa acertadamente puede enseñar a pensar acertadamente aun cuando, a veces, piense de manera errada, y una de las condiciones para pensar acertadamente es que no estemos demasiado seguros de nuestras certezas”
- [...] “Estar siendo es, entre nosotros, la condición para ser”
- [...] “Quien piensa acertadamente está cansado de saber que las palabras a las que les falta la corporeidad del ejemplo poco o casi nada valen”
- [...] “La gran tarea del sujeto que piensa acertadamente no es transferir, depositar, ofrecer, dar al otro, tomado como paciente de su pensar, el entendimiento de las cosas, de los hechos, de los conceptos”
- [...] “El indispensable pensar acertadamente, no es una dádiva de los dioses, ni se encuentra en los manuales escritos por profesores intelectuales iluminados”
- [...] “La matriz del pensar ingenuo como la del crítico es la propia curiosidad”
- [...] “Como profesor crítico, yo soy un aventurero responsable, predispuesto al cambio, a la aceptación de lo diferente”
- [...] “Me gusta ser persona porque, inacabado, sé que soy condicionado pero, consciente del inacabamiento”
- [...] “No comparto tu opinion, pero daría mi vida por defender tu derecho a expresarla”
- [...] “No tienes que herir para enseñar, y no tienes que ser herido para aprender.”
- [...] “Tengo derecho de sentir rabia, de manifestarla, de tenerla como motivación para mi pelea tal como tengo el derecho de amar, de expresar mi amor al mundo, de tenerlo como motivación para mi pelea”
- [...] “El mundo no es, el mundo está siendo”
- [...] “Docente que llegas a un contexto nuevo; pretende que tu presencia, se convierta en convivencia”
- [...] “ El profesor que no lleve en serio su formación, que no estudie, que no se esfuerce por estar a la altura de su tarea no tiene fuerza moral para coordinar las actividades de su clase”
- [...] “Como profesor, no me es posible ayudar al educando a superar su ignorancia si no supero permanentemente la mía. No puedo enseñar lo que no sé”
- [...] “Me muevo como educador porque, primero, me muevo como persona”

[...] “Cuanto más pienso en la práctica educativa y reconozco la responsabilidad que ella nos exige, más me convengo de nuestro deber de luchar para que ella sea realmente respetada”

[...] “La práctica educativa tiene que ser un testimonio riguroso de docencia y de pureza”

[...] “Aunque la experiencia me da conocimientos, hay cosas de la realidad que me falta saber, pero no me avergüenzo; mi ignorancia, abrirá el camino hacia mi sabiduría”

### 5.3 Lectura crítica

Para dar cuenta de los hallazgos de la categoría de análisis *lectura crítica*, se analizan los resultados de las sesiones 09, 10, 11 y 12 del taller de lectura crítica. A este respecto, en la sesión 09 se elaboró un ejercicio de redes semánticas (Anexo AJ), en la sesión 10 se realizó un grupo de discusión (Anexo AK), para la sesión 11 se escribieron cartas (Anexo AL). Finalmente, en la sesión 12 se aplicó un ejercicio final de desempeños lectores que conjugan tres habilidades para la lectura crítica: inferencia, interpretación y evaluación (Anexo AM).

La sesión 09 intitulada *Enseñar exige compartir* se trabajó con la consigna: “*Elaborar una red semántica colaborativa del libro Pedagogía de la autonomía y discutir en torno a los cuestionamientos propuestos por el docente*”. En esta sesión se abrevia lo trabajado y compartido en las sesiones anteriores del nivel de lectura literal e inferencial, y a partir de aquí se inicia el trabajo del nivel crítico.

El docente inició la elaboración de una red semántica con apoyo de la herramienta tecnológica Mentimeter al tiempo que se fueron contestando los cuestionamientos: ¿qué llevó a Freire a escribir sobre educación?, ¿qué adjetivos le das al libro Pedagogía de la autonomía?, ¿qué otro título de pondrías?, ¿cuál es el asunto que ocupa el centro del libro?, ¿qué semejanzas tiene este libro con los otros escritos del autor?, ¿qué conclusiones haces del libro? Para estos cuestionamientos se concentraron las conclusiones en una nube de palabras construida por los estudiantes.

Para esta sesión que concluye la lectura del libro *Pedagogía de la autonomía*, resulta importante mencionar que esta obra destaca la idea de pensar y repensar los principios que soportan el actuar de un educador en su diario vivir la práctica pedagógica. Así, los elementos inherentes en el libro son: el educando, el conocimiento y el sentido humano del acto de enseñar.

Finalmente, el libro señala la posibilidad en la que los docentes deciden como quieren ser desde una conciencia que apela a la convivencia, al sentido común y a la fragilidad propia y de los otros.

Por lo que se considera el cumplimiento del desempeño propuesto para la sesión al 100%, que era que: *Los estudiantes y el docente realizan una red semántica, reflexionan y discuten en torno al libro Pedagogía de la autonomía*. Resulta importante mencionar que se cumple el desempeño porque cuando se observa la red de palabras que crearon en colaboración, se pueden apreciar con abundancia las palabras: crítico, reflexivo, investigador, enseñante, interventor, analítico, ciudadano, humano, transformador, ejemplo, pensador, ético, conciencia, alegre, genio, autónomo, democrático, observador, formador, pedagógico, entre las más mencionadas por los estudiantes, esto se corrobora porque la herramienta tecnológica utilizada para esta sesión consiste en ingresar las palabras referentes a la palabra estímulo -docente- y las más mencionadas toman un tamaño que sobresale del resto. Por lo anterior es que las palabras mencionadas con mayor frecuencia conforman el núcleo de la red, que significa que dichas palabras describen al docente (ver ilustración).

Por lo anterior descrito, es que se infieren las siguientes oraciones:

- a) El docente como ser curioso por naturaleza.
- b) El docente como sujeto que piensa su labor.
- c) El docente un hombre reflexivo.
- d) El docente que interviene sobre su práctica docente.
- e) El docente que hace investigación.

- f) El docente que analiza su labor.
- g) El docente que guía a sus alumnos.
- h) El docente que promueve la ciudadanía.
- i) El docente que busca transformar su tarea.
- j) El docente que muestra empatía.
- k) El docente, un ejemplo para sus alumnos.
- l) El docente ético.
- m) El docente observador.
- n) El docente con autonomía.
- o) El docente que dialoga.
- p) El docente, un ser alegre.

Para la sesión 10 que se intitula enseñar exige dialogar, se planteó la consigna: *Leer la tercera carta del libro Cartas a quien pretende enseñar y elaborar un argumento para el cuestionamiento ¿cuál es el papel que le corresponde desempeñar al enseñante en formación en su actuar educativo frente a los desafíos sociales?, después de realizado el argumento, se realiza un grupo de discusión.*

Una vez que se lee la tercera carta “*Vine a hacer el curso de magisterio porque no tuve otra opción*”, se discute en torno a la pregunta detonadora y a las preguntas planteadas en el anexo 11. Como resultado del diálogo se infiere que los estudiantes lograron identificar los elementos centrales del texto, pues en cada uno de sus argumentos retoman elementos de la lectura y además los asocian con su formación como profesionales de la educación.

En relación a la obra revisada, *Cartas a quien pretende enseñar*, es un libro escrito en 1992 y dirigido a los docentes que enseñan a niñas y niños, es un texto que defiende la identidad y legitimidad de la labor docente, pero que también plantea desafíos e invita al diálogo en un ambiente incluyente.

Los estudiantes de la licenciatura en intervención educativa en el diálogo que surgió a raíz de la lectura realizada destacaron aspectos como las actitudes que deben

reconocerse en quien se forma como educador, entre estas: la humildad para reconocer que nunca se conoce todo y que se debe cuestionar lo que se sabe; valentía para defender y legitimar la profesión docente; amor por la educación; tolerancia, paciencia y alegría.

Para la sesión 11 que se intitula enseñar exige escribir, se planteó la consigna: *Leer una carta a quien pretende enseñar y poner en práctica la insignia “el docente creativo”, escribiendo una carta a un enseñante en formación, que contextualice los retos y desafíos de la educación y la formación de enseñantes.*

Para esta sesión que demanda escribir un texto en formato carta, es importante concentrarse en las ideas de Freire que inspiren al cambio y la transformación de la educación, que alienten al docente en formación a continuar en este camino. Una vez que se revisan las cartas se puede apreciar la sensibilidad y el aprecio que tienen los estudiantes por su labor dentro de la educación de niñas y niños, y que a través de sus cartas tratan de compartir con sus iguales. Algunas de estas cartas se pueden apreciar en el Anexo AK.

Una vez que todos concluyeron la escritura de sus cartas, se revisaron por el docente y se llega a la conclusión del cumplimiento del indicador de desempeño, pues se puede apreciar en los escritos la reflexión sobre la pedagogía para la libertad y el cambio. De este modo, se llega el momento de leerlas al grupo, con la intención de reforzar la filosofía de Freire y reflexionar. En este sentido, vale la pena destacar que la actividad no pretendía ser prescriptiva sobre indicativos de lo que debe hacer el docente en el aula, sino más bien buscaba la reflexión sobre lo que significa ser docente en quienes hoy en día se forman en la UPN. Por lo anterior, es que queda en evidencia el logro del indicador de desempeño en un 100%, pues las ideas generadas por los estudiantes en su totalidad guardan las ideas propuestas por Freire para quienes se forman en la docencia.

Para la sesión 12 que se intitula enseñar exige leer críticamente, se planteó la consigna: *Leer el texto sugerido por el docente y realizar un ejercicio de lectura donde se apliquen los niveles de lectura crítica (inferencia, interpretación y evaluación)*. Esta actividad de desempeños lectores es similar a la realiza en el diagnóstico inicial del grupo, se realiza de tal manera dado que se pretende comparar los resultados antes y después de aplicado el taller pedagógico.

Para esta última actividad del taller se retoma un texto del libro *Cartas a quien pretende enseñar* (pp. 124-151), en esta actividad (Anexo12) se presentan las indicaciones, la lectura sugerida y los indicativos a responder una vez que la lectura concluye. La estructura de las respuestas que se espera obtener del estudiante están organizadas de modo tal que lo lleven a dar un recorrido por las tres habilidades de lectura crítica seleccionadas, a saber, inferencia, interpretación y evaluación.

Respecto del ejercicio aplicado en esta última sesión del taller, en la tabla 22 se presentan las dimensiones e items trabajados, así como los cuestionamientos que se realizaron para conocer las habilidades del estudiante respecto de los niveles de lectura inferencial, interpretativo y crítico.

**Tabla 22.** Dimensiones de análisis/ Niveles de lectura crítica (ejercicio final)

Dimensión	Subdimensión	Items
<b>INFERENCIA</b>	Formula hipótesis	Explique a qué se refieren las dos maneras de movemos en el mundo, de las que habla el autor: la espontánea y la sistemática.
	Obtiene conclusiones razonadamente	A qué se refiere la línea: "En lo cotidiano, nuestra mente no opera en forma epistemológica" A qué se refiere la línea: [es en la operación de "tomar distancia" del objeto cuando nos "aproximamos" a él].
	Extrae elementos de la lectura	Define las siguientes palabras encontradas en la lectura (epistemología, cognoscente, saber, crecer).
<b>INTERPRETACIÓN</b>	Diferencia la idea principal de las ideas secundarias	¿Cuál considera Usted que es la idea general del texto?
	Parafrasea ideas del autor	¿Qué quiere decir el autor en la frase: "saber y crecer-todo que ver"?
	Categoriza en ideas secundarias el orden del texto	Categoriza en 4 oraciones el desarrollo de la lectura.
<b>EVALUACIÓN</b>	Determina la credibilidad de la información contenida en la lectura	Considera Usted que somos seres humanos programados o determinados. explique su respuesta.
	Establece si la información dada por el autor puede ser aplicada a la realidad	A qué se refiere el saber del sentido común, y qué relación tiene con los conocimientos que como seres humanos hemos adquirido a lo largo de la vida. Justifique su respuesta.

**Fuente:** Elaboración propia con información del Anexo 12. Noviembre, 2020.

Ahora bien, la siguiente tabla fue diseñada para evaluar las respuestas de los 25 estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa Línea Educación Inicial, que se sometieron a la prueba final. La evaluación de este ejercicio se marcará con los códigos 1 cuando sea correcta la respuesta, y 0 cuando la respuesta sea incorrecta, según corresponda en cada ítem. Así se concentran los resultados en la tabla 23.

**Tabla 23.** Evaluación del ejercicio de desempeños lectores (ejercicio final)

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

Fuente: Elaboración propia. Noviembre, 2020.

Los items del nivel de inferencia pretendían que el estudiante generara suposiciones que explicaran distintas situaciones de la lectura presentada en el ejercicio final, a través del uso de argumentos válidos y al mismo tiempo con base en sus conocimientos. Al hacer una revisión de los resultados y una vez concentrados los datos en la tabla 24, se observa que del grupo de veinticinco estudiantes, 16 de ellos han contestado correctamente al cuestionamiento planteado. Así también, permite observar que 9 estudiantes no lograron el desempeño, esto representa el 36% del grupo. Por lo tanto y haciendo un balance con la aplicación de un instrumento con características similares en el diagnóstico, resulta una mejora en las habilidades de pensamiento en concreto la inferencial. Esto deja en evidencia la necesidad de

continuar reforzando la formación de los estudiantes con cursos y talleres remediales para habilidades no consideradas en el plan de estudios de su formación profesional.

**Tabla 24.** Frecuencia Nivel de lectura INFERENCIA (ejercicio final)

Ítems	Escala de valoración	Frecuencia	Porcentaje
	1	16	64%
Formula hipótesis	0	9	36%
Obtiene conclusiones razonadamente (1)	1	19	76%
	0	6	24%
Obtiene conclusiones razonadamente (2)	1	16	64%
	0	9	36%
Extrae elementos de la lectura	1	19	76%
	0	6	24%

**Fuente:** Elaboración propia. Noviembre, 2020.

La dimensión *interpretación* busca que los estudiantes comprendan e interpreten el texto presentado en el ejercicio de lectura, iniciando con el rescate e identificación de la idea principal, parafrasear las ideas del autor y categorizar en ideas secundarias el orden del texto. A este respecto según datos y resultados concentrados en la tabla 25, se puede apreciar que el 72% de los estudiantes son capaces de separar la idea la idea central de un texto, lo que muestra una habilidad de interpretación superior a la encontrada en el diagnóstico de esta investigación que fue de 60% en este mismo ítem, así se muestra que después de aplicado el taller de lectura crítica este aspecto tuvo un aumento favorable del 12%, lo que representa que al inicio solo 10 estudiantes de 25 lograban el desempeño propuesto, y ahora son 18 quienes lo logran.

En otro orden, referente a la subdimensión *parafrase ideas del autor*, el 80% del grupo, es decir, 20 estudiantes de los 25 logran el desempeño propuesto en este aspecto, mientras que en la *categorización de ideas del texto* es el 76% quienes lo logran.

**Tabla 25.** Frecuencia Nivel de lectura INTERPRETACIÓN (ejercicio final)

Ítems	Escala de valoración	Frecuencia	Porcentaje
4. Diferencia la idea principal de las ideas secundarias	1	18	72%
	0	7	28%
5. Parafrasea ideas del autor	1	20	80%
	0	5	20%
6. Categoriza en ideas secundarias el orden del texto	1	19	76%
	0	6	24%

**Fuente:** Elaboración propia. Noviembre, 2020.

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

Según los resultados del ejercicio aplicado concentrados en la tabla 26, se puede apreciar que solo 10 de los 25 estudiantes logran el desempeño al determinar la credibilidad del texto, pues al cuestionarles con el ítem: *Considera Usted que somos seres humanos programados o determinados. explique su respuesta*, los estudiantes a este respecto reflexionaron y cuestionaron en algunos aspectos que versan sobre su formación como docentes, pues entre las discusiones a este punto están:

[...] Considero que somos seres humanos determinados por el contexto en que vivimos (la cultura, la historia, la religión, la ética, la educación, la política), pero programados para aprender y con libertad de pensamiento y decisión a lo largo de nuestra vida.

[...] El ser humano es una combinación de ambos elementos sugeridos, pues programado para aprender y determinado por su contexto social, va creciendo y formándose como ser humano biopsicosocial.

[...] Lamentablemente, como estudiantes solemos ser “manipulados” por que nos falta ser más críticos tanto como reflexivos y nos dejamos llevar por lo que los sectores “dominantes” suelen imponer desde el aula y a nivel autoridad educativa. Nosotros al estar preparados

y tener una mente abierta, podemos dejar de estar estancados, promoviendo el crecimiento social y personal.

- [...] Los seres humanos están programados para ser únicos en el comportamiento que este determinado para las leyes de desarrollo cerebral y cada experiencia vital deja una huella en el inconsciente que sirve para fabricar el futuro. Los seres humanos son diferentes y actúan de diferente forma por lo que sus comportamientos se determinan de las experiencias que se van viviendo.

Por otra parte, el ítem 2 de la subdimensión evaluación, el cual dice *Establece si la información dada por el autor puede ser aplicada a la realidad*, y que tiene el cuestionamiento: *A qué se refiere el saber del sentido común, y qué relación tiene con los conocimientos que como seres humanos hemos adquirido a lo largo de la vida. Justifique su respuesta.* Resultó que el 60% de los estudiantes respondieron correctamente, y entre los elementos más importantes para tal cuestionamiento se encuentran:

- [...] Se refiere a que con el paso del tiempo nosotros como seres humanos desde el primer instante en que nacemos comenzamos a adquirir conocimientos básicos, y que conforme vamos creciendo son hábitos y habilidades que se consolidan, son tan simples que se vuelven del sentido común, porque nuestros sentidos reaccionan inconcientemente muchas veces a ello.
- [...] El sentido común son los conocimientos y las creencias que compartimos como miembros de la sociedad. De acuerdo a la relación con los conocimientos que nosotros hemos adquirido a lo largo de nuestras vidas es que hemos creado nuestros conceptos.
- [...] El sentido común hace referencia a las creencias o proposiciones que a lo largo de nuestra vida académica y personal hemos adquirido y que ocupamos en las relaciones sociales.
- [...] Tiene relación con nuestro conocimiento como seres humanos, porque hay que aprender a darle sentido y función a nuestras acciones, para que generen verdadero sentido.

**Tabla 26.** Frecuencia Nivel de lectura EVALUACIÓN (ejercicio final)

Ítems	Escala de valoración	Frecuencia	Porcentaje
3. Determina la credibilidad de la información en la lectura	1	10	40%
	0	15	60%
4. Establece si la información dada por el autor puede ser aplicada a la realidad	1	15	60%
	0	10	40%

**Fuente:** Elaboración propia. Noviembre, 2020.

A través de este ejercicio de desempeños lectores, que valora las habilidades de pensamiento crítico del estudiante al enfrentarse a textos académicos, se puede concluir que los textos de Paulo Friere llevan al estudiante a la reflexión sobre su actuar como personas y en relación con su formación como profesionales de la educación.

#### **5.4 Impacto de la estrategia de intervención**

Una vez concluido el taller de lectura crítica y con base en los resultados de la intervención se determinan algunas variables que resultaron favorables y otras más que obstaculizaron su aplicación. Así, las variables que favorecieron la intervención fueron la participación de los estudiantes, la disponibilidad para leer y dialogar a través de los recursos digitales, la motivación y entusiasmo al realizar sus actividades.

Las variables que obstaculizaron la intervención o que no permitieron lograr los resultados esperados fueron: el tiempo destinado a las actividades dialógicas que en algunas sesiones resultó insuficiente, la conectividad intermitente de los estudiantes que en varias ocasiones resultaba un obstáculo para mantenerse conectados sin interrupciones.

Por lo anterior, se identifica un avance lento pero notable en las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes de la UPN al enfrentarse a textos académicos. Es importante mencionar que, la estrategia de lectura Paulo Freire resultó eficaz para trabajar la lectura crítica, pues algunos estudiantes continuaron con la lectura de Freire una vez concluido el taller, esto da cuenta de que los estudiantes han desarrollado el gusto por la lectura a fin a su formación profesional.

La aplicación del taller transcurrió en un ambiente agradable y de confianza en el que las ideas fueron discutidas a través del diálogo, las actividades desde esta perspectiva pudieron ser contrastadas con la vida real y con lo que cada estudiante vive el día de hoy en su formación como profesionales de la educación, por lo que el acercamiento fue sencillo y llevarlas cabo para tener un buen proceso en el que el progreso fue evidente, esto gracias a la participación de cada estudiante. Por otro lado, la pertinente orientación del proceso se dio gracias al dominio del tema, este permitió que se realizara una reflexión colectiva.

Es importante mencionar que, una vez concluido el taller se analizaron los resultados del ejercicio final de lectura crítica, donde se concluye que antes del taller los niveles inferencial, interpretativo y evaluativo eran logrados solo por 4, 5 y 11 estudiantes respectivamente. Así, al finalizar el taller de lectura crítica los logros en los mismos niveles fueron alcanzados por 18 estudiantes en el nivel inferencial, 19 estudiantes se colocaron en el nivel interpretativo y 13 estudiantes en el nivel evaluativo. Por lo que, en promedio en el diagnóstico fueron 7 estudiantes quienes tenían las habilidades para la lectura crítica y después de la estrategia de intervención fueron 17 de los 25 estudiantes quienes lo logran. Así se concluye que fueron 10 estudiantes quienes se fortalecieron con estas habilidades de pensamiento para la lectura.

El taller al ser una estrategia práctica permitió que durante las sesiones se plantearan situaciones relacionadas a su vida y el aula de clases, lo cual propició relacionar, contraponer además de generar conclusiones en las que se manifestó la

importancia del uso de estrategias sugeridas, con la finalidad de acercar al estudiante con la lectura.

Los talleres en general buscan el logro de la educación integral por lo que se buscó la integración de la teoría con la práctica, a partir de la reflexión de la experiencia, los conocimientos en la materia, las aportaciones conceptuales y prácticas del perfil del interventor educativo, este vínculo entre lo conceptual y las experiencias permitió que se establecieran soluciones viables y no utópicas, que la realidad acercó de manera inmediata a quienes participaron con los objetivos, las actividades fueron variadas, cada una enfocada al reconocimiento de un nivel de lectura, por lo que fue posible a partir de esto establecer en grado de importancia los niveles de lectura, desde lo literal de los textos al momento de analizarlos hasta la evaluación de un escrito.

Finalmente, es importante mencionar que se logró el objetivo general y específico de la estrategia de intervención, en referencia al fortalecimiento de las habilidades para la lectura crítica, pero además, se observaron las siguientes situaciones: actitudes positivas hacia la lectura; gusto por los libros de Paulo Freire, incluso hubo quienes solicitaron el préstamo de los libros impresos del autor para leerlos en casa; y se mantuvo en todo momento una participación activa, un diálogo académico, momentos análisis y reflexión en las sesiones del taller.

## CONCLUSIONES

De los resultados obtenidos en la presente investigación se observa que no se puede rechazar el supuesto de la investigación que decía:

Los discentes de la Licenciatura en Intervención Educativa muestran disposición hacia los temas de lectura, tienen una percepción positiva y reconocen la valía de tales procesos, pero desconocen que sus niveles de lectura en la educación superior debieran ajustarse a los niveles de pensamiento crítico; por lo que si continúan en tal desconocimiento y no se emprenden estrategias en esta área del conocimiento, no podrán trasladar sus habilidades lectoras de un nivel literal, pasando por el inferencial y hasta llegar a fortalecer el nivel crítico.

Como puede apreciarse a lo largo de la investigación se fueron visualizando algunos elementos del supuesto de investigación, a saber, la disposición para el trabajo colaborativo entre el grupo, la valoración positiva que le otorgan a la lectura en el núcleo de la red de palabras definidoras en la asociación libre de palabras y finalmente en el reconocimiento sobre su evaluación diagnóstica que determino los bajos niveles de lectura en habilidades de pensamiento inferencial, interpretativo y crítico.

Respecto al planteamiento del problema, este enunciaba que “La aplicación del taller de lectura crítica en la formación de interventores educativos fortalecerá su pensamiento crítico y favorecerá sus habilidades para la lectura crítica”. Así, a partir de la implementación del taller pedagógico de lectura crítica Paulo Freire y con el desarrollo de cada consigna establecida en la planeación se fueron develando avances en los estudiantes que pasaron de una comprensión baja al enfrentarse a textos académicos a un nivel más alto una vez concluido el taller. Pero principalmente, una situación que vale la pena valorar es que el estudiante fue capaz de reflexionar y dialogar respecto del contexto de cada lectura de Paulo Freire y mejor aún, que lograron asociar la lectura con el contexto en el que viven.

La investigación y la ejecución de la estrategia de intervención lograron dar cuenta del aspecto positivo que guardan el uso de textos de literatura educativa como el caso de Paulo Freire, pues son textos de gran impacto en quienes se inician en la educación, el manejo de un referente teórico como el mencionado permite tener una perspectiva más amplia de lo que significa ser docente, pero al mismo tiempo fortalece en el estudiante las habilidades para emprender una lectura de la palabra y del mundo con una mirada más crítica y con miras a su transformación.

Lo que buscamos con la lectura crítica es que el estudiante profundice y haga cartografías de los textos, que descubra los niveles y estratos que conforman la lectura, que identifique ideas entre las líneas y detrás de las líneas como lo indica Cassany. Y más importante, la UPN como formadora de docentes demanda estudiantes con habilidades de pensamiento superiores como la interpretación y la evaluación de lo que se lee, se escucha, se habla en el hecho educativo. Así, el estudiante que pretende formar la Universidad Pedagógica Nacional debe responder a una tipología específica de un profesional capaz de reconfigurar los textos y escribir nuevos textos a partir de los cuales pueda juzgar los primeros objetos de lectura realizados. En síntesis, se aspira a la formación de un estudiante que fabrique opiniones argumentadas y consistentes.

Un hallazgo interesante que surge como producto final de esta tesis reside en la confrontación entre la lectura académica y la lectura crítica, pues mientras la primera responde a una habilidad cognitiva para la aprehensión de conocimientos de cada disciplina dentro de la universidad, la lectura crítica por su parte responde a una dimensión reflexiva en lo personal y social. Cuando se mira de este modo ambos tipos de lectura, parece entonces que se puede construir conocimiento sin acercarse a lo propiamente crítico. Así, la lectura crítica se torna como una voluntad de unos cuantos, que solo tiene cabida en espacios alternos distintos a los formalmente académicos, tal tensión advierte de los descuidos para promover la lectura crítica, dialógica y reflexiva vinculada en la mayoría de las veces con la realidad social y cultural.

De lo anterior se desprende, que dentro del contexto formal el vocabulario inherente a la lectura crítica como lectores críticos, pensamiento crítico, alfabetización crítica, pedagogía crítica, didáctica crítica, entre otros, no se han explicitado en quienes viven la formación docente, a saber, estudiantes y profesores. Así, destaco que este lenguaje no se ha formalizado ni incorporado en las aulas, lo cual de inicio dificulta la cultura de una perspectiva crítica en la UPN.

A partir del análisis de los resultados de la estrategia de intervención surgen retos que como docente se deben replantear en el ejercicio de la práctica en el aula. El desarrollo de la estrategia de lectura crítica aporta un panorama más amplio para el trabajo propio del docente y fomenta una postura crítica, que a su vez incrementa el hábito de la lectura y favorece las habilidades para la alfabetización crítica.

Ahora, el reto reside en continuar la línea de la lectura crítica en la docencia – investigación – intervención para lograr un avance considerable en los ámbitos académicos. Con la estrategia del taller de lectura aplicado se logró observar que es posible que los estudiantes gradualmente se apropien de estrategias que favorecen su proceso lector y así paulatinamente su comprensión crítica de la lectura.

La oportunidad de aplicar un taller con un grupo de estudiantes universitarios que hoy en día se forman como profesionales para la educación básica, me permitió desarrollar ideas y mi creatividad para abonar en su formación académica. Desde mi función docente, el reto consiste ahora en rediseñar e incluir actividades innovadoras para el fortalecimiento de habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes.

Aunado a lo anterior, vale la pena mencionar que el taller de lectura crítica se realizó de manera virtual echando mano de dispositivos electrónicos y herramientas digitales, en específico se utilizaron las herramientas virtuales del ecosistema de Google Workspace: Google Meet, Google Sites y Google Presentaciones. Lo que da cuenta de la necesidad de ampliar la mirada educacional hacía los ambientes virtuales de aprendizaje, tan necesarios para el desarrollo de competencias digitales

indispensables para en la formación de profesionales de la educación. Por lo antes descrito, el desarrollo del taller virtual permitió una incursión a esta nueva forma de enseñar y de aprender.

En la experiencia que da el tiempo y el contacto con mis estudiantes, se reafirma la intención de abordar el problema de la lectura crítica como objeto de estudio formal y remarca la necesidad de continuar acciones en torno a este objeto. Finalmente, establezco por supuesto que todo este procedimiento de búsqueda, indagación, intervención y evaluación me situó en un camino de investigación durante el cual se generan otras interrogantes que, si bien no son de mi propiedad, si lo son de mi capacidad para emprender nuevas líneas de trabajo que redunden en beneficio de mi práctica docente.

Finalmente, quiero dejar constancia que las ideas de Paulo Freire respecto a la educación liberadora me han marcado como docente, en especial al referirse a una de las cualidad que debemos tener, a saber, la valentía. Porque sin ella fácilmente los educadores caeríamos en conformismo y nos quedaríamos con rutinas de enseñanza tradicionales, poco innovadoras y donde se privilegia la abundante retención de conocimientos. En contraposición, la valentía conlleva una lucha personal contra los temores, lucha necesaria para no terminar aceptando lo que no creemos o peor aún, que nos lleve a dejar de experimentar, de innovar, o de arriesgarnos a probar posibles alternativas a los problemas del aula de clases y de la escuela en su conjunto.

## FUENTES DE CONSULTA

- ANDRUETTO, T.** (2016). *La lectura, otra revolución*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ANGEL DEL AGUILAR, F. P.** (2017). Comunicación personal, 24 de noviembre de 2017.
- ARAYA, S.** (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- BAJTÍN, M.** (2000). *Yo también soy*. México: Taurus.
- BERGER, P., LUCKMAN, T.** (2003)[1968]. *La construcción social de la realidad*. 18° ed. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- BÉRTOLO, C.** (2008). *La cena de los notables*. Cáceres: Periférica.
- CASSANY, D.** (2004). Explorando las necesidades de la comprensión. Recuperado de [https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21237/Cassany\\_LyV\\_2.pdf?sequence=1](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21237/Cassany_LyV_2.pdf?sequence=1)
- (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama
- (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. España: Paidós.
- (2013). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- (2017). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya, Revista de investigación e innovación educativa*, 32, 113-132. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/viewFile/7275/7623>
- COLMENARES, E. A.** (2012). Investigación acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. En: *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, Vol. 3, No. 1, pp. 102-115.
- COOPER, D.** (1998). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor.
- CORDÓN, J.A.** (2018). Libros electrónicos y lectura digital: los escenarios del cambio. *Palabra Clave (La Plata)*, 7 (2). Recuperado de <https://doi.org/10.24215/18539912e044>
- DELORS, J.** et al (1996): *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Ed. Santillana/UNESCO. Madrid.
- ESQUIVIAS, M.** (2004). *Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones*. *Revista Digital Universitaria*, Vol. 5, No. 1. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- FLECHA, R.** (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- FREIRE, P.** (1969). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- FREIRE, P.** (1970). *La pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- (2003). *El grito manso*. México: Siglo XXI Editores.

- (2005). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo Veintiuno.
- (2009). *La Educación como práctica de la libertad*. México: Siglo Veintiuno.
- (2012). *Pedagogía de la Autonomía*. México: Siglo Veintiuno.
- (2015). *Pedagogía de la Indignación*. México: Siglo Veintiuno.
- (2017). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo Veintiuno.
- (2017). *Pedagogía de la Esperanza*. México: Siglo Veintiuno.

**GARRIDO, F.** (2004). Para leer mejor. Mecanismos de la lectura y de la formación lectora. México: Editorial Grupo Planeta.

(2007). El placer de la lectura. Otras voces: Nuevo León, (2), 28. File:///C:/Users/Lenovo/Downloads/141976799—Felipe—Garrido—El—placer—de—la—lectura—pdf.pdf

(2006). Prácticas letradas contemporáneas: Claves para su desarrollo. Recuperado de: [https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21294/Cassany\\_LEERES.pdf?sequence=1](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21294/Cassany_LEERES.pdf?sequence=1)

(2010). La letra digital y sus poderes. En R. Blanco, M. Carrato y A. Basanta (Coord.), *La Lectura* (183-200). España: Los libros de la catarata.

(2012). Manual del buen promotor. Una guía para promover la lectura y la escritura. México: CONACULTA.

(2014). Para leer mejor. México: Paidós.

(2014). El bueno lector se hace, no nace: reflexiones sobre lectura y formación de lectores. Paidós.

**GULLON, G.** (2016). La lectura literaria ante el desafío digital. En *Actio Nova: Revista de Teoría de la literatura y literatura comparada*. 0, 121-143. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15366/actionova2016.0>

**HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO C. Y BAPTISTA LUCIO, P.** (1991). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.

**HINOJOSA, G.** (2008). *El tratamiento estadístico de las redes semánticas naturales*. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM*, vol. XVIII, núm. 1, pp. 133-154. Ciudad Victoria, México: Universidad Autónoma de Tamaulipas.

**HALL, S.** (1997). *Cultura, medios e identidades. Representaciones culturales y prácticas significantes*. Publicaciones Sage Inc.

**HABERMAS, J.** (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.

**HIGUERA, Y.** (2016). De la estética de la recepción a la animación a la lectura: consideraciones teóricas para una propuesta de animación de la lectura literaria en espacios no convencionales. En *La palabra*. 28, 187-200. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4515/451546837013.pdf>

**INEGI** (2018). *Módulo sobre lectura MOLEC: Principales resultados*. Recuperado el 15 de abril de 2019 de: <https://observatorio.librosmexico.mx/files/2018/molec/feb-2018.pdf>

**JITRIK, N.** (1982). *La lectura como actividad*. Premia editora.

- JODELET, D. (1984).** *La Representación Social: fenómenos, concepto y teoría.* En Moscovici, S. (editor). *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales.* Barcelona, España: Paidós.
- JODELET, D. & GUERRERO A. (2000).** *Develando la cultura: Estudios en representaciones sociales.* México: UNAM Facultad de Psicología.
- KALMAN, J. (2003).** El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa.* 8(17), 37-66. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001704>
- KEMMIS, S. & MCTAGGART, R. (1997).** *Cómo planificar la investigación acción.* Barcelona: Laertes.
- LARROSA, J. (2003).** *La experiencia de la lectura.* México: Fondo de Cultura Económica.
- LÓPEZ, G., & Arciniegas, E. (1998).** *La lectura estrategias de comprensión de textos expositivos.* Colombia: Universidad del Valle.
- MACLAREN, P. (2005).** *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación.* Argentina: Siglo Veintiuno Ed.
- MORALES, M. I. (2018).** Leer literatura en la era digital. *Palabra Clave (La plata),* 7(2), e049. Recuperado de <https://doi.org/10.24215/18539912e049>
- MOSCOVICI, S. (1979).** *El psicoanálisis, su imagen y su público.* Buenos Aires, Argentina: Huemul SA.
- MUNN-GIDDINGS. (2012).** Investigación acción. En Waring, m. Coe, R & Hedges, L. Eds. *Investigación en Educación: Métodos y metodologías.* Londres: Sage.
- PÉREZ Esteve, P., F. ZAYAS Hernando. (2007).** *Competencia en comunicación lingüística.* Madrid: Alianza.
- UNESCO (1990).** *Conferencia y Declaración Mundial sobre Educación para Todos.* Recuperado el 13 de abril de 2019 de: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa)
- (2015). *La Lectura en la era móvil: Un estudio sobre la Lectura móvil en los Países en Desarrollo.* Recuperado el 12 de abril de 2019 de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233828>
- (2017). *La Nueva Agenda Educativa para América Latina: Los objetivos para 2030.* Ed. Santillana/UNESCO. Universidad de Alcalá.
- RAE. (2019).** Real Academia Española. Recuperado de: <http://www.rae.es/>
- RALL, D., & Franco, S. (1987).** *En busca del texto: teoría de la recepción literaria.* Universidad Nacional Autónoma de México.
- RICOY, L. C. (2006).** Contribución sobre los paradigmas de investigación. En: *Educação Revista do Centro de Educação,* vol. 31, núm. 1, 2006, pp. 11-22.
- RIQUELME, A. G. (COORD) (2015).** *Encuesta Nacional de Lectura y Escritura 2015 – 2018.* CONACULTA. México.
- RONDÓN, G. (2011).** Una apuesta didáctica a favor de la formación de un lector crítico. Ponencia presentada en el IV Encuentro internacional y V Nacional de la Red de Lectura y Escritura en la Educación Superior (REDLEES). Bogotá: Universidad de La Salle.

- ROSENAL, M.&IUDIN, P.** (1973). *Diccionario Filosófico*. Cuba: Ed. Política.
- SALAZAR, S.** (2006) Claves para la formación del hábito lector. *Alpanchis*. 66, 13-46.
- SENADO DE LA REPÚBLICA.** (2016). *Diagnóstico de Prácticas de Lectura en Niños y Jóvenes en México*. Recuperado el 12 de abril de 2019 de: [http://www.senado.gob.mx/comisiones/biblioteca/docs/diagnostico\\_practicas\\_lectura.pdf](http://www.senado.gob.mx/comisiones/biblioteca/docs/diagnostico_practicas_lectura.pdf)
- SERRANO, S.** (2008). *El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios: hacia una propuesta didáctica*. Mérida: Universidad de los Andes.
- SISTO, V.** (2015). Bajtín y lo social: hacia la actividad dialógica heteroglósica. *Revista Athenea Digital*, 15(1), 3-29. Recuperado de <https://atheneadigital.net/article/viewFile/v15-n1-sisto/957-pdf-es>
- SOLÉ, I.** (1998). *Estrategias de Lectura. Materiales para la Innovación Educativa*. España: Ed. GRAO.
- (2001). *Leer, lectura y comprensión: ¿hemos hablado siempre de lo mismo?* Barcelona: Laboratorio Educativo.
- (2006). *Estrategias de lectura*. (16ª ed.). España: Grao.
- TORREGROSA, J.** (2012). EL diálogo en Martín Buber. [Trabajo de fin de grado]. Universidad de Navarra. Archivo digital. File:///C:/Users/Lenovo/Downloads/JosemariaTorregrosaTFG%20(2).pdf
- UNESCO** (1990). *Conferencia y Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. Recuperado el 13 de abril de 2019 de: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa)
- (2015). *La Lectura en la era móvil: Un estudio sobre la Lectura móvil en los Países en Desarrollo*. Recuperado el 12 de abril de 2019 de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233828>
- (2017). *La Nueva Agenda Educativa para América Latina: Los objetivos para 2030*. Ed. Santillana/UNESCO. Universidad de Alcalá.
- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.** (Plan 2009). Programa del curso de quinto semestre: Métodos Cuantitativos. Coordinación del Área Académica 3 Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes.
- VALERA** Escobar, H., & Escobar Guerrero, M. (2013). Introducción. En P. Freire, *La importancia de leer y el proceso de liberación* (pp. 7-19). México: Siglo XXI Editores.
- VALLS, R., Soler, M., & Flecha, R.** (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*. 46, 71-87.
- VERA, J.** (2005). Redes Semánticas: Método y Resultados. En A. S. Paredes Moreira y J. Correa Justino (Coord.). *Perspectivas Teórico-Methodológicas en Representaciones Sociales* (pp. 489-506). Brasil: Editora Universitaria.

## ANEXOS

### ANEXOS DEL DIAGNÓSTICO

PROGRESIVO	ANEXO
<b>A</b>	Cartas asociativas a una palabra estímulo para representaciones sociales sobre lectura/ Categoría: Percepciones sobre lectura
<b>B</b>	Cuestionario: El interventor educativo y la lectura/ Categoría: Elementos de lectura
<b>C</b>	Encuesta: Estrategias críticas/ Categoría: Estrategias y niveles de lectura
<b>D</b>	Ejercicio de desempeños lectores/ Categoría: Estrategias y niveles de lectura
<b>E</b>	Listado de palabras definidoras derivado de la red (lectura)
<b>F</b>	Listado de palabras definidoras derivado de la red (lector)
<b>G</b>	Núcleo de la red semántica

### ANEXOS DE LA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN

PROGRESIVO	ANEXO
<b>1</b>	Formato del Anecdótico docente
<b>2</b>	Formato lista de cotejo para jerarquización textual
<b>3</b>	Cartografía de lectura 1
<b>4</b>	Formato lista de cotejo global de desempeños
<b>5</b>	Cartografía de lectura 2
<b>6</b>	Formato sinopsis
<b>7</b>	Cartografía de lectura colaborativa 1
<b>8</b>	Cartografía de lectura colaborativa 2
<b>9</b>	Cartografía de lectura colaborativa 3
<b>10</b>	Red semántica
<b>11</b>	Guía de observación para un grupo de discusión
<b>12</b>	Ejercicio de desempeños lectores

# **ANEXOS DEL DIAGNÓSTICO**

## ANEXO A. CARTAS ASOCIATIVAS A UNA PALABRA ESTIMULO PARA REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LECTURA

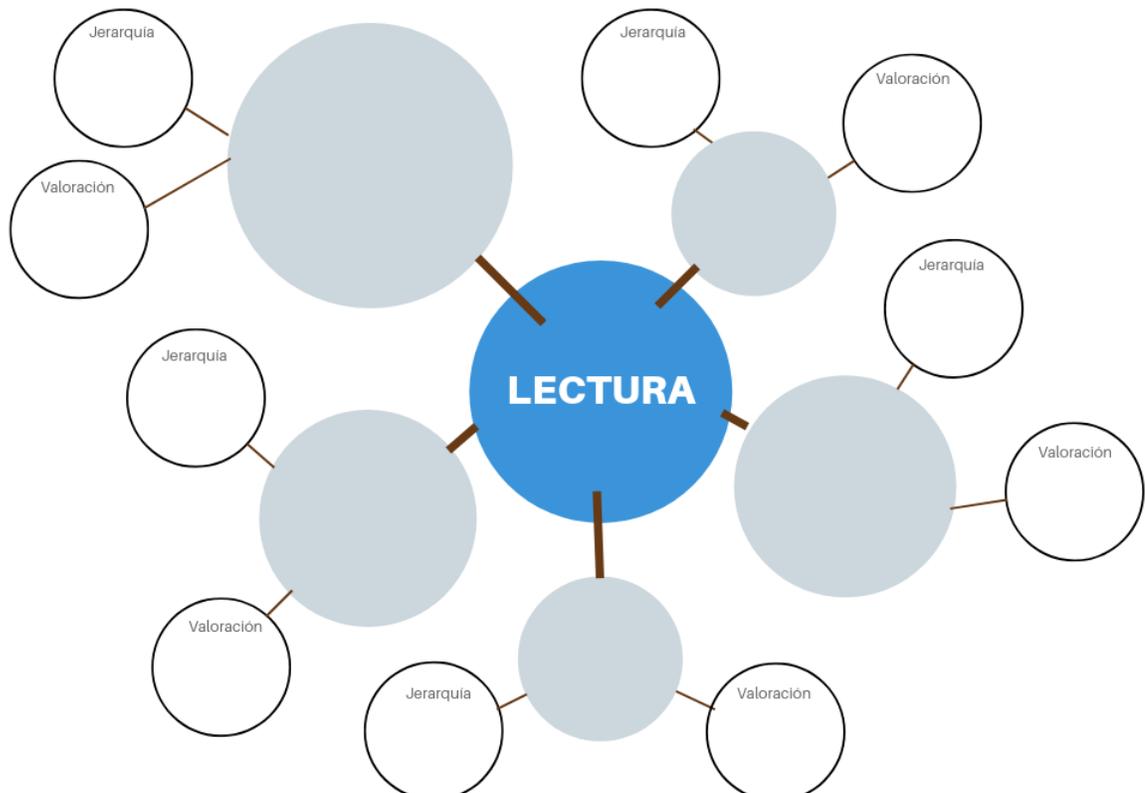
Edad: \_\_\_\_\_ Sexo H ( ) M ( )

**Objetivo:** Conocer la percepción que los DOCENTES EN FORMACION tienen de la LECTURA.

**CARTA ASOCIATIVA 1. Indicaciones:** Anota en el siguiente esquema las palabras que asocies al concepto que está en el centro, sigue las indicaciones del aplicador de este instrumento de investigación.

Realizar la asociación libre de palabras.

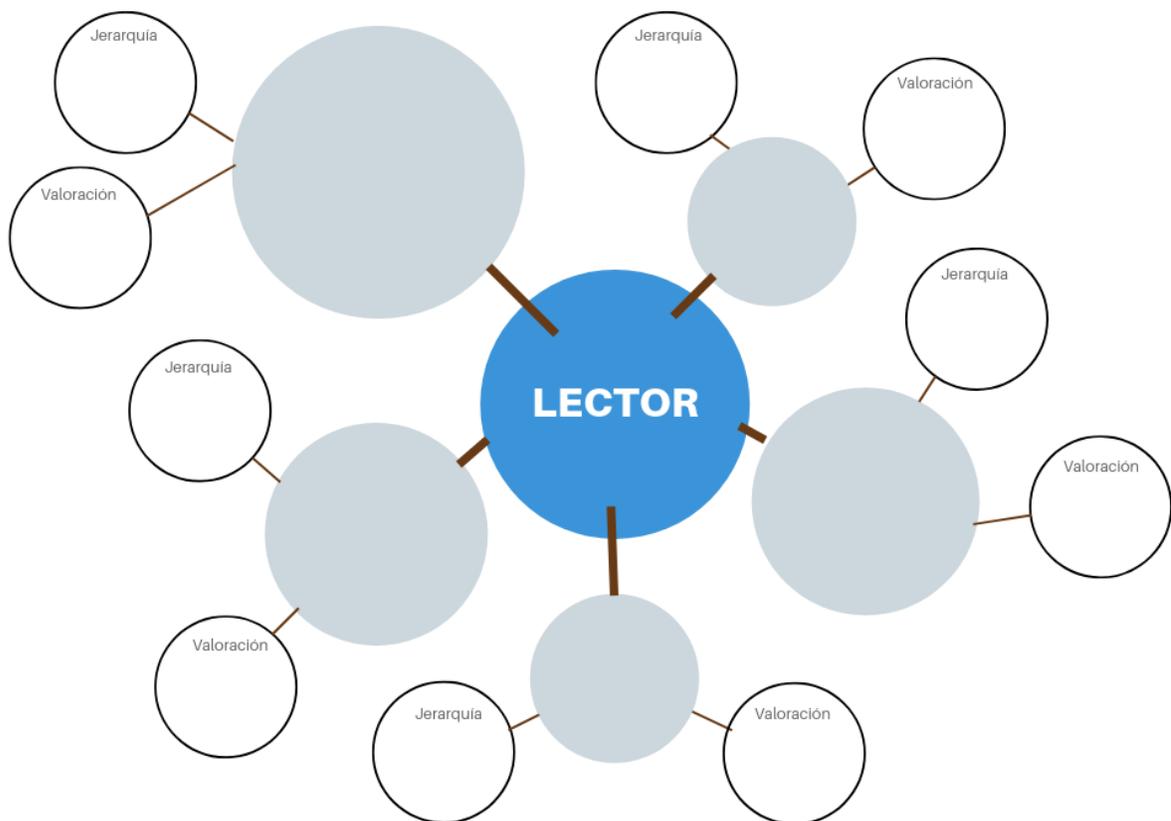
- Primer nivel:** Anotar las palabras definidoras a la palabra estímulo.
- Segundo nivel jerarquía:** Anotar la jerarquía a las palabras definidoras (5 a la que más define, 4 a la que sigue, y así hasta llegar al 1, como la palabra que menos define al estímulo dado).
- Segundo nivel valoración:** Anotar la valoración que le corresponde a las palabras definidoras (P= Positivo, N= Negativo, D= Descriptivo).



**CARTA ASOCIATIVA 2. Indicaciones:** Anota en el siguiente esquema las palabras que asocies al concepto que está en el centro, sigue las indicaciones del aplicador de este instrumento de investigación.

Realizar la asociación libre de palabras.

- d) **Primer nivel:** Anotar las palabras definidoras a la palabra estímulo.
- e) **Segundo nivel jerarquía:** Anotar la jerarquía a las palabras definidoras (5 a la que más define, 4 a la que sigue, y así hasta llegar al 1, como la palabra que menos define al estímulo dado).
- f) **Segundo nivel valoración:** Anotar la valoración que le corresponde a las palabras definidoras (P= Positivo, N= Negativo, D= Descriptivo).



**ANEXO B. CUESTIONARIO:  
EL INTERVENTOR EDUCATIVO Y LA LECTURA**

"Buenos (as) días (tardes), soy el Profr. Heriberto y estoy haciendo una investigación sobre los hábitos lectores del profesional de la Intervención Educativa. ¿Me podrías dedicar unos minutos de tu tiempo? Tu opinión es muy importante para mi. Además, toda la información que me proporcionas es confidencial y será utilizada con fines de investigación. ¡Muchas gracias!

**Indicaciones:** Contesta a cada pregunta según corresponda.

**Cómo valoras la lectura**

Para comenzar queremos ver cómo los estudiantes asocian unas palabras con otras. Por ejemplo, con la palabra verano yo asocio playa, calor y agua. Ahora.

**01. ¿Podrías decirme, por favor 5 palabras que asocies con LECTURA?**

**02. Y ahora, ¿podrías decirme, por favor 5 palabras que asocies con LECTOR?**

**03. ¿Cuál consideras que es el principal problema que enfrentan hoy las personas para leer?**

**04. ¿Cuándo eras niño tus padres...**

- Te estimulaban a leer libros que no fueran de la escuela
- Te llevaban a visitar museos o sitios de cultura
- Te llevaban a algún evento de tipo cultural

**05. En una escala del 0 al 10, como en la escuela, donde cero significa “muy malo” y 10 “muy bueno”, en términos generales, ¿cómo calificas al sistema educativo en nuestro país?**

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

**06. En general, ¿qué tanto te gusta leer?**

- Me gusta mucho leer
- Me gusta leer
- Me gusta leer poco
- No me gusta leer

**07. Puedes decirnos para ti, qué es la Lectura**

### **Qué, cuánto y cuándo lees**

**08. ¿Me podrías decir qué tipo (o genero) de libros lees o leías?**

- Biografías
- Científicos técnicos
- Cocina
- Cuento
- Enciclopedias
- Guías y manuales
- Historia
- Libros para niños
- Libros para jóvenes
- Textos escolares
- Novela
- Poesía
- Política
- Sociales
- Religión
- Superación personal
- De todo tipo
- Otros:

**09. ¿Me podrías decir cuál fue el último libro que leíste? (Título y autor)**

**10. ¿Me podrías decir cuál es tu libro favorito?**

**11. ¿Y me podrías decir cuál es tu autor favorito?**

**12. Podrías decirme, ¿cuántos libros leíste en el mes de enero de este año?**

**13. Podrías decirme, ¿cuántos libros leíste en el 2018?**

**14. ¿Cuántas horas lees a la semana?**

**15. ¿Crees que ahora lees más o lees menos que antes?**

### **Por qué y dónde lees**

**16. ¿Cuál es el principal motivo que influye en ti para leer un libro?**

- Porque te atrae el tema
- Porque conoces al autor
- Porque te lo recomendó un amigo o familiar
- Para hacer una tarea escolar
- Por motivos de trabajo
- Por recomendación en medios de comunicación
- Por anuncios en internet
- Porque me gusta leer
- Otros:

**17. Después de que aprendiste a leer, ¿tus padres o familiares acostumbraban regalarte libros?**

- Si, muchas veces
- Si, algunas veces
- Si, pocas veces
- No, nunca
- Sus padres no saben leer
- No recuerda

**18. ¿Tú acostumbras leer para otras personas? \*** Marca solo un óvalo.

- Si
- Si, a veces
- No

**19. Cuando tú eras niño, ¿quiénes te animaban más para que leyeras?**

- Mis padres
- Otros familiares
- Mis maestros
- Mis amigos
- Mi propia iniciativa

**20. Actualmente, ¿quiénes te animan más para leer? \*** Marca solo un óvalo.

- Mis padres
- Otros familiares
- Mis maestros
- Mis amigos
- Mi propia iniciativa

**21. ¿Cuando eras niño, en tu casa había libros?**

- Sí
- No
- No recuerdo

**22. Aproximadamente, ¿Cuántos libros había?**

- 1 libro
- Más de 1 menos de 10 libros
- Más de 10 menos de 50 libros
- Más de 50 menos de 100 libros
- Más de 100 libros

**23. Actualmente, ¿Tiene libros en tu casa, cuántos?**

**24. Fuera de tu casa, ¿acostumbra leer en algunos de los siguientes lugares? Indícame en cuál.** Selecciona todas las opciones que correspondan.

- En la Universidad
- En la Biblioteca
- En mi trabajo
- En el transporte público

- En el parque
- En un café internet
- En un café
- En una librería
- En la espera de un consultorio o de un trámite

**25. ¿Cuál es la principal razón por la que lees?** Selecciona todas las opciones que correspondan.

- Para estudiar, para la Universidad
- Para informarme
- Para actualizarme profesionalmente
- Para divertirme
- Porque me gusta
- Por motivos religiosos
- Por crecimiento personal
- Para ser culto
- Para tener de qué platicar

### **Cómo consigues los materiales de lectura**

**26. ¿Los libros que has leído han sido en su mayor parte...? \***

- Comprados
- Prestados por una biblioteca
- Prestados por un amigo o familiar
- Regalados
- Fotocopiados
- Otros

**27. (Si respondió COMPRADOS en la pregunta anterior) ¿En dónde acostumbras principalmente comprarlos?**

- Librería
- Escuela
- Puesto de periódicos
- Vendedor ambulante
- Tienda de autoservicio

- Feria del libro
- Librería de viejo - bazar
- Tianguis
- Otros:

**28. ¿Para ti qué es preferible? \***

- Comprar libros nuevos
- Sacar fotocopias
- Pedir libros prestados
- No comprar libros y bajarlos de internet

### **Aptitudes para la lectura**

**29. ¿Qué tanto entiendes lo que lees?, Tú dirías que entiendes...**

- Todo
- Mucho
- Algo
- Poco
- Nada

**30. Y ¿qué tan fácil o difícil dirías que es leer...**

- Muy fácil
- Fácil
- Ni fácil ni difícil
- Difícil
- Muy difícil

**31. Y ¿qué tan rápido o lento lees? Tú dirías que es...**

- Muy rápido
- Rápido
- Ni rápido ni lento
- Lento
- Muy lento

**32. Entonces, ¿en general que tan buena o mala dirías que es tu capacidad para leer?**

- Muy buena
- Buena
- Ni buena ni mala
- Mala
- Muy mala

**33. ¿Cuáles son tus principales dificultades/limitaciones para leer?**

- No tengo dificultades para leer
- Leo muy despacio
- No entiendo todo lo que leo
- No tengo la suficiente concentración
- No tengo paciencia para leer
- No me gusta leer No puedo ver bien
- Otros:

### **El interventor educativo y la lectura**

**34. En tu formación como profesional de la Intervención Educativa cuántos libros has leído.**

**35. De tu disciplina (Intervención Educativa) Cuál es el autor que mas te ha gustado.**

**36. De tu disciplina (Intervención Educativa) Cuáles son las teorías que han resultado más interesantes para ti.**

**37. En tu disciplina (Intervención Educativa) Los textos y la bibliografía te han resultado difíciles de comprender. (Si, No).**

**38. De tu disciplina (Intervención Educativa) Menciona a los 5 autores más destacados e importantes.**

Buenos (as) días (tardes).

Anticipadamente agradezco tu apoyo por contestar este cuestionario. Te comparto que estoy haciendo una investigación de posgrado relacionada con la lectura crítica en la formación de interventores educativos en la UPN.

La información que me proporcionas es muy valiosa, además los datos serán confidenciales y utilizados únicamente con fines académicos y de investigación. El objetivo de este instrumento es *conocer cuáles son las estrategias críticas que utilizan los estudiantes al enfrentarse a textos académicos.*

Contesta sobre la siguiente escala de valores: Pésima (1), Deficiente (2), Regular (3), Buena (4), Muy buena (5).

### 1. Uso de elementos de pensamiento

Cuando realizas un trabajo académico (un ensayo, una investigación) se requiere del uso de ciertas habilidades, ¿en qué grado evalúas TUS HABILIDADES de acuerdo con las siguientes actividades:	1	2	3	4	5	Indicador
Cuando estableces el objetivo del trabajo académico a realizar						Propósito
Cuando enuncias las preguntas que guiarán tu trabajo						Información
Cuando delineas el camino que conduce a las conclusiones						Inferencias
Cuando estableces las diversas maneras de comprender una información localizada						Inferencias
Cuando estructuras tus argumentos						Conceptos
Cuando identificas puntos de vista distintos a los expuestos en tu trabajo						Puntos de vista
Cuando piensas en las preguntas a responder en el trabajo académico						Problema

### 2. Estrategias de lectura

La realización de un trabajo académico hace que te enfrentes a información diversa. En las siguientes actividades ¿en qué grado evalúas tu capacidad para comprender la diversidad de contenido localizado?	1	2	3	4	5	Indicador
Cuando estableces los objetivos de la búsqueda de información						Evaluación
Cuando elaboras un esquema o mapa inicial						Evaluación
Cuando identificas diferentes puntos de vista de los autores						Conocimiento
Cuando comparas la información de distintos autores sobre el tema						Evaluación
Cuando cuestionas la información encontrada						Evaluación
Cuando comparas contenidos						Análisis
Cuando utilizas tus conocimientos previos						Aplicación
Cuando vinculas la información encontrada con el contexto						Aplicación
Cuando integras la información						Síntesis
Cuando obtienes las conclusiones						Evaluación

### 3. Estándares intelectuales

<b>Al desarrollar un tema en tus actividades académicas, ¿en qué grado valoras tu habilidad en las siguientes actividades?</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>Indicador</b>
Al expresar tu punto de vista con otras palabras						Claridad
Al ofrecer información específica						Precisión
Al explicar por qué es importante la información presentada						Relevancia
Al considerar otros puntos de vistas distintos al tuyo						Amplitud
Al analizar la congruencia de tus ideas presentadas						Lógica
Al cuestionar la importancia de las ideas que presentas						Importancia

Gracias por tu colaboración

Buenos (as) días (tardes).

Anticipadamente agradezco tu apoyo por participar en este ejercicio de lectura. Te comparto que estoy haciendo una investigación de posgrado relacionada con la lectura crítica en la formación de interventores educativos en la UPN.

La información que me proporcionas es muy valiosa, además los datos serán confidenciales y utilizados únicamente con fines académicos y de investigación.

El objetivo de este instrumento es *conocer el nivel lectura de los estudiantes al enfrentarse a textos académicos*.

- 1) Realiza la lectura. Texto tomado del libro *Pedagogía de la Autonomía* de Paulo Freire (2017, pp. 30-31).

### **Enseñar exige investigación**

No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza<sup>5</sup>. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseño continúo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad.

Pensar acertadamente, en términos críticos, es una exigencia que los momentos del ciclo gnoseológico le van planteando a la curiosidad, la que, al volverse cada vez más metódicamente rigurosa, transita de la ingenuidad hacia lo que llamo "curiosidad epistemológica". La curiosidad ingenua, de la que siempre resulta un cierto saber, no importa que sea metódicamente no riguroso, es la que caracteriza al sentido común. El saber hecho de pura experiencia.

Pensar acertadamente, desde el punto de vista del profesor, implica tanto el respeto al sentido común en el proceso de su necesaria superación como el respeto y el estímulo a la capacidad creadora del educando. Implica el compromiso de la educadora con la conciencia crítica del educando cuya "promoción" desde la ingenuidad no se hace automáticamente.

<sup>5</sup> Hoy se habla, con insistencia, del profesor investigador. En mi opinión, lo que hay de investigador en el profesor no es una calidad o una forma de ser o de actuar que se agregue a la de enseñar. La indagación, la búsqueda, la investigación, forma parte de la

naturaleza de la práctica docente. Lo que se necesita es que el profesor, en su formación permanente, se perciba y se asuma, por ser profesor, como investigador.

2) INDICACIONES: Después de haber realizado la lectura, contesta según corresponde a cada cuestionamiento.

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

**Gracias por tu colaboración**

## ANEXO E: Listado de palabras definidoras derivado de la red (Palabra estímulo Lectura). Tamaño del grupo: 25 estudiantes

( ) Peso Semántico Parcial

#	Palabras definidoras	Posición - jerarquía	Peso					Peso semántico	Distancia semántica	Carga afectiva
			1	2	3	4	5			
			Ponderación	1	2	3	4			
1	Conocimiento	1 (1)	1 (2)	3 (9)	4 (16)	12 (60)	88	87.1	Positivo	
2	Reflexión	1 (1)	1 (2)	2 (6)	1 (4)	7 (35)	48	47.5	Positivo	
3	Aprendizaje	1 (1)	1 (2)	3 (9)		3 (15)	27	26.7	Positivo	
4	Habilidades		1 (2)				2	1.9	Positivo	
5	Comprensión	3 (3)	2 (4)	6 (18)	2 (8)	11 (55)	88	87.1	Positivo	
6	Escritura		1 (2)	3 (9)		4 (20)	31	30.6	Positivo	
7	Libro	1 (1)	2 (4)	1 (3)		9 (45)	53	52.5	Positivo	
8	Cuento			1(3)			3	2.97	Positivo	
9	Leyenda	1 (1)					1	0.9	Positivo	
10	Lenguaje		1 (2)	4 (12)			14	13.9	Descriptivo	
11	Imaginación	2 (2)	1 (2)	5 (15)	3 (12)	14 (70)	101	100	Positivo	
12	Crítica	1 (1)					1	0.9	Positivo	
13	Redacción			2 (6)	2 (8)		10	9.9	Positivo	
14	Ortografía		1 (2)	3 (9)		2 (10)	21	20.8	Positivo	
15	Pensamiento		4 (8)		2 (8)		16	15.8	Positivo	
16	Hábito		3 (6)	1 (3)			9	8.9	Positivo	
17	Tolerancia				2 (8)		8	7.9	Positivo	
18	Creatividad		1 (2)		6 (24)		26	25.7	Positivo	
19	Respeto	2 (2)					2	1.9	Positivo	
20	Entendimiento	1 (1)					1	0.9	Positivo	
21	Necesidad	1 (1)					1	0.9	Negativo	
22	Investigación			1 (3)			3	2.9	Positivo	

23	Aburrimiento				1 (4)		4	3.9	Negativo
24	Lector		2 (4)				4	3.9	Positivo
25	Inteligencia	1 (1)					1	0.9	Positivo
26	Responsabilidad	1 (1)					1	0.9	Positivo
27	Compromiso	1 (1)					1	0.9	Positivo
28	Lealtad	1 (1)					1	0.9	Positivo
29	Análisis	4 (4)	1 (2)				6	5.9	Positivo
30	Vocabulario		3 (6)	3 (9)			15	14.8	Positivo
31	Interpretación				3 (12)	1 (5)	17	16.8	Positivo
32	Tiempos	3 (3)					3	2.9	Descriptivo
33	Palabras		2 (4)				4	3.9	Descriptivo
34	Expresión	1 (1)					1	0.9	Positivo
35	Motivación			1 (3)			3	2.9	Positivo
36	Autor	1 (1)					1	0.9	Descriptivo
37	Revistas	1 (1)					1	0.9	Descriptivo
38	Pasatiempo	1 (1)					1	0.9	Positivo
39	Entretención		1 (2)				1	0.9	Positivo
40	Concentración	1 (1)					1	0.9	Positivo
41	Nuevos mundos	1 (1)					1	0.9	Positivo
42	Viajes			2 (6)			6	5.9	Positivo
43	Relajación	1 (1)					1	0.9	Positivo
44	Cultura	1 (1)	5 (10)				11	18.8	Positivo
45	Estudio	2 (2)					2	1.9	Positivo
46	Escritor					1 (5)	5	4.9	Positivo
47	Capítulo	1 (1)					1	0.9	Descriptivo
48	Dedicación	1 (1)					1	0.9	Positivo
49	Leer					2 (10)	10	9.9	Positivo
50	Retroalimentación					1 (5)	5	4.9	Positivo
51	Experiencia		1 (2)	1 (3)			5	4.9	Positivo
52	Placer	1 (1)					1	0.9	Positivo

53	Párrafos	1 (1)					1	0.9	descriptivo
54	Pronunciación	1 (1)					1	0.9	Descriptivo
55	Letras		1 (2)	2 (6)			7	6.9	Descriptivo
56	Textos	2 (2)					2	1.9	Descriptivo
57	Escritos	3 (3)					3	2.9	Descriptivo
58	Proceso	1 (1)					1	0.9	Descriptivo
59	Sabiduría				2 (8)		8	7.9	Positivo
60	Capacidad	1 (1)					1	0.9	Positivo
61	Diversión			1 (3)			3	2.9	Positivo
62	Alegría	1 (1)					1	0.9	Positivo
63	Emociones	1 (1)					1	0.9	Positivo
64	Nombres			1 (3)			3	2.9	Descriptivo
65	Objetos	1 (1)					1	0.9	Descriptivo
66	Diálogos				1 (4)		4	3.9	Descriptivo
67	Colores			1 (3)			3	2.9	Descriptivo
68	Educación			1 (3)			3	2.9	Positivo
69	Información	1 (1)					1	0.9	Descriptivo
70	Distracción	1 (1)					1	0.9	Negativo
71	Escuela	2 (2)					2	1.9	Descriptivo
72	Biblioteca	2 (2)					2	1.9	Descriptivo
73	Atención	1 (1)					1	0.9	Positivo
74	Novela	1 (1)					1	0.9	Descriptivo
75	Literatura	1 (1)					1	0.9	Descriptivo
76	Películas	1 (1)					1	0.9	Descriptivo
77	Enseñanza	1 (1)					1	0.9	Positivo
78	Logofobia	1 (1)					1	0.9	Negativo
79	Metrofobia	1 (1)					1	0.9	Negativo
80	Disciplina	1 (1)					1	0.9	Positivo
81	Comunicación	1 (1)					1	0.9	Descriptivo
82	Aventura	1 (1)					1	0.9	Positivo

---

83	Desafío	1 (1)					1	0.9	Positivo
84	Índice	1 (1)					1	0.9	Descriptivo
85	Género	1 (1)					1	0.9	Descriptivo
86	Obra	1 (1)					1	0.9	Descriptivo

---

## ANEXO F: Listado de palabras definidoras derivado de la red (Palabra estímulo Lector). Tamaño del grupo: 25 estudiantes

( ) **Peso Semántico Parcial**

#	Palabras definidoras	Posición - Jerarquía	Peso					Peso semántico	Distancia semántica	Carga afectiva
			1	2	3	4	5			
			1	2	3	4	5			
1	Maestro				1 (3)	1 (4)		7	10.6	Positivo
2	Catedrático	1 (1)						1	1.5	Positivo
3	Aprendiz	1 (1)	1 (2)					3	4.5	Positivo
4	Responsable				2 (6)	3 (12)		18	27.3	Positivo
5	Escritor					2 (8)	3 (15)	23	34.8	Positivo
6	Crítico	1 (1)	1 (2)					3	4.5	Positivo
7	Reflexivo				3 (9)	2 (8)	5 (25)	42	63.6	Positivo
8	Imaginación				2 (6)	2 (8)	8 (40)	54	81.8	Positivo
9	Conocimiento					4 (16)	4 (20)	36	54.5	Positivo
10	Creativo		1 (2)	1 (3)	1 (3)	3 (12)	7 (35)	52	78.8	Positivo
11	Redacción	1 (1)	2 (4)	1 (3)				8	12.1	Descriptivo
12	Comprensivo		3 (6)			5 (20)	8 (40)	66	100	Positivo
13	Habilidad	3 (3)						3	4.5	Descriptivo
14	Lectura		3 (6)	3 (9)				15	22.7	Descriptivo
15	Ortografía	1 (1)	3 (6)					7	10.6	Descriptivo
16	Individuo	1 (1)						1	1.5	Descriptivo
17	Comunicador	2 (2)						2	3	Positivo
18	Libro				3 (9)	2 (8)	3 (15)	32	57.6	Descriptivo
19	Leer	1 (1)						1	1.5	Descriptivo
20	Respetuoso	1 (1)	2 (2)					3	4.5	Positivo
21	Conciente	1 (1)	1 (2)					3	4.5	Positivo
22	Honesto		2 (4)					4	7.6	Positivo

23	Tolerante				3 (9)			9	13.6	Positivo
24	Igualdad	1 (1)	1 (2)					3	4.5	Positivo
25	Dedicado				3 (9)	2 (8)		17	4.5	Positivo
26	Inteligente						4 (20)	20	25.8	Positivo
27	Compromiso	1 (1)						1	1.5	Positivo
28	Desenvolvimiento	1 (1)						1	1.5	Descriptivo
29	Creador		1 (2)					2	3	Positivo
30	Aprendizaje		1 (2)	2 (6)				8	12.1	Positivo
31	Autoaprendizaje		1 (2)					2	3	Positivo
32	Intelectual						4 (20)	20	30.3	Positivo
33	Interesante	1 (1)						1	1.5	Positivo
34	Confiable	1 (1)						1	1.5	Positivo
35	Sabio		2 (4)					4	7.6	Positivo
36	Habilidad	1 (1)	1 (2)					3	4.5	Descriptivo
37	Valores	1 (1)						1	1.5	Positivo
38	Jóvenes	1 (1)						1	1.5	Descriptivo
39	Niños	1 (1)						1	1.5	Descriptivo
40	Adolescentes	1 (1)						1	1.5	Descriptivo
41	Señores	1 (1)						1	1.5	Descriptivo
42	Ciudadanos		1 (2)					2	3	Descriptivo
43	Analfético				2 (6)	3 (12)		20	30.3	Positivo
44	Pensamiento	1 (1)	1 (2)					3	4.5	Positivo
45	Persona		2 (4)					4	7.6	Descriptivo
46	Paciente		2 (4)					4	7.6	Positivo
47	Exposición	1 (1)						1	1.5	Descriptivo
48	Razonable	2 (2)						2	3	Positivo
49	Sabiduría	1 (1)						1	1.5	Positivo
50	Inteligente	2 (2)						2	3	Positivo
51	Estrés		1 (2)					2	3	Negativo
52	Animado	1 (1)						1	1.5	Positivo

53	Divertido	1 (1)	1 (2)				3	4.5	Positivo	
54	Culto				1 (4)	4 (20)	24	36.4	Positivo	
55	Curioso			1 (3)			3	4.5	Positivo	
56	Hábil			1 (3)			3	4.5	Positivo	
57	Racional	1 (1)					1	1.5	Positivo	
58	Vocabulario					4 (16)	16	24.2	Descriptivo	
59	Orador	1 (1)					1	1.5	Positivo	
60	Declamador	1 (1)					1	1.5	Positivo	
61	Palabra		1 (2)				2	3	Descriptivo	
62	Dicción	1 (1)					1	1.5	Descriptivo	
63	Honestidad	1 (1)					1	1.5	Positivo	
64	Investigador			1 (3)		4 (16)	19	28.8	Positivo	
65	Indagador	1 (1)					1	1.5	Positivo	
66	Conversador	1 (1)					1	1.5	Positivo	
67	Interpretador					4 (16)	1	31.8	Positivo	
68	Viajero del tiempo		1 (2)				2	3	Descriptivo	
69	Librería		1 (2)				2	3	Descriptivo	
70	Biblioteca		1 (2)				2	3	Descriptivo	
71	Capacidad	1 (1)					1	1.5	Positivo	
72	Información	1 (1)					1	1.5	Descriptivo	
73	Memoria	1 (1)					1	1.5	Descriptivo	
74	Concentración		1 (2)				2	3	Descriptivo	
75	Cumplido		1 (2)				2	3	Positivo	
76	Amable		1 (2)				2	3	Positivo	
77	Divulgativo	1 (1)					1	1.5	Positivo	
78	Estudiante			1 (3)			3	4.5	Descriptivo	
79	Profesionista						1 (5)	5	7.6	Positivo
80	Apasionado					3 (12)	12	18.2	Positivo	
81	Atención	1 (1)					1	1.5	Descriptivo	
82	Tiempo	1 (1)					1	1.5	Descriptivo	

83	Expresivo	2 (2)					2	3	Positivo
84	Activo		1 (2)				2	3	Positivo
85	Estudio			2 (6)			6	9.1	Descriptivo
86	Hábito			1 (3)			3	4.5	Descriptivo
87	Alumno	1 (1)					1	1.5	Descriptivo
88	Nerd	1 (1)					1	1.5	Descriptivo
89	Identidad	1 (1)					1	1.5	Positivo
90	Experimentado	1 (1)					1	1.5	Positivo
91	Sujeto	1 (1)					1	1.5	Descriptivo
92	Visualizador	1 (1)					1	1.5	Positivo
93	Facilidad	1 (1)					1	1.5	Descriptivo
94	Enseñanza	1 (1)					1	1.5	Positivo
95	Escritura	1 (1)					1	1.5	Descriptivo
96	Disciplina	1 (1)					1	1.5	Positivo
97	Entusiasmo	1 (1)					1	1.5	Positivo
98	Léxico	1 (1)					1	1.5	Descriptivo
99	Constancia	1 (1)					1	1.5	Positivo

#	Palabras definidoras	Peso semántico	Distancia semántica	Carga afectiva
<b>PALABRA: LECTURA</b>				
1	Imaginación	101	100	Positivo
2	Conocimiento	88	87.1	Positivo
3	Comprensión	88	87.1	Positivo
4	Libro	53	52.5	Positivo
5	Reflexión	48	47.5	Positivo
<b>PALABRA: LECTOR</b>				
1	Comprensivo	66	100	Positivo
2	Imaginación	54	81.8	Positivo
3	Creativo	52	78.8	Positivo
4	Reflexivo	42	63.6	Positivo
5	Conocimiento	36	54.5	Positivo

# **ANEXOS DE LA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN**



# UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 213 TEHUACÁN

## ANEXO 1: Anecdotalio del docente (fichas)

**NOMBRE DEL DOCENTE:** \_\_\_\_\_.

**ACTIVIDAD:**

**FECHA:**

**NOMBRE DEL DOCENTE:** \_\_\_\_\_.

**ACTIVIDAD:**

**FECHA:**

## ANEXO 2: Lista de cotejo/ Jerarquización textual

**NOMBRE** \_\_\_\_\_ **DEL** \_\_\_\_\_ **ESTUDIANTE:** \_\_\_\_\_

**INDICACIONES:** Señala con una X en las opciones SI o NO, según el cumplimiento con cada uno de los criterios solicitados.

N.P.	ELEMENTOS	SI	NO	OBSERVACIONES
	<b>IDENTIFICACIÓN</b>			
	Título del libro			
	Autor			
	Año de publicación			
	Editorial			
	Número de páginas			
	Temas tratados en el libro			
	<b>COMPARACIÓN/ RELACIÓN</b>			
	Obras publicadas del autor			
	Obras similares			
	<b>CLASIFICACIÓN</b>			
	Tipo de texto			
	Género			
	Secuencia textual			
	<b>JERARQUIZACIÓN DEL TEXTO (narración)</b>			
	<b>BIBLIOGRAFÍA</b>			
	<b>TOTAL DE PUNTOS</b>			

**NOMBRE DEL ESTUDIANTE:** \_\_\_\_\_

**INDICACIONES:** Con base en la lectura realizada, registra los datos que se te solicitan en la siguiente cartografía.

	<b>Personaje central</b>	
Autor:	<b>Título: Libro</b>	
<b>Tipo de texto</b>	Características de la persona central	
<b>Intencionalidad</b>	Palabras desconocidas y su significado	
<b>Qué función pretende cumplir</b>	Ideas centrales y secundarias de cada párrafo	
<b>Qué se puede esperar del texto</b>	Idea central de todo el texto	



**NOMBRE DEL ESTUDIANTE:** \_\_\_\_\_

**INDICACIONES:** Con base en la lectura realizada, registra los datos que se te solicitan en la siguiente cartografía.

Autor:	<b>Personaje central:</b>	
	<b>Título: Libro:</b>	

(1) PÁRRAFO ORIGINAL		SUBRAYADO	ORACIÓN CONSTRUIDA	
			(2) CAUSA	
			CONSECUENCIA	
			(3) CAUSA (4) ORIGINAL	CAUSA CONSTRUIDA
(3) CAUSA ORIGINAL	CONSECUENCIA ORIGINAL			
			(5) CONSECUENCIA ORIGINAL	CONSECUENCIA CONSTRUIDA
PÁRRAFO ORIGINAL (CAUSA Y CONSECUENCIA FUSIONADAS)			ORACIÓN CONSTRUIDA (CAUSA Y CONSECUENCIA FUSIONADAS)	



# UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 213 TEHUACÁN

## ANEXO 6: Formato sinopsis

**INDICACIONES:** En cada espacio contesta según corresponda. Considerando lo siguiente:

**Lo interesante:** son aquellas ideas de la lectura que le abren nuevas perspectivas al lector que no había visualizado o intuido anteriormente y que le llevan a cuestionar su formación como profesional de la intervención educativa, bien porque le invitan a repensar su formación y transformarla o bien porque le hacen consciente de aquellas ideas transformadoras que se han estado llevando adelante sin haberlo pretendido de forma sistemática.

**Lo positivo:** son aquellas ideas, propuestas, experiencias del texto con las cuales se identifica el lector por su proximidad a su experiencia, a sus reflexiones o sus inquietudes y en los que encuentra una valoración positiva.

**Lo discutible:** son aquellas reflexiones, ideas o postulados del texto con los que el lector tiene algún disenso y le invitan, desde la propia experiencia a debatirlas o re-articularlas.

**Síntesis crítica de la lectura:** en este apartado el estudiante elabora una reflexión breve, en la cual hace una síntesis en tres párrafos a fin de recoger de una forma coherente lo señalado en los tres puntos anteriores y destacando su argumentación crítica frente a la lectura.

**Lo interesante:**

**Lo positivo:**

**Lo discutible:**

**Síntesis crítica de la lectura:**

La siguiente cartografía de lectura colaborativa pretende recuperar las inferencias de los estudiantes que participan en el taller de lectura crítica.

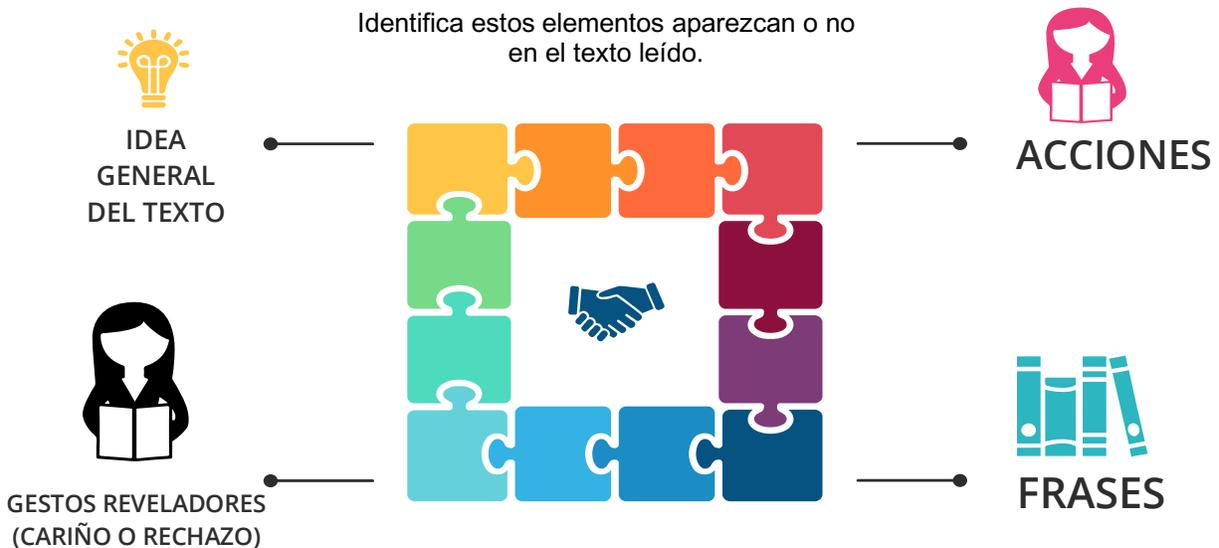
La lectura analizada es del libro *Pedagogía de la Autonomía* de Paulo Freire, y en esta ocasión se revisaron los temas del apartado uno (pp. ), que son:

- Enseñar exige rigor metódico.
- Enseñar exige investigación.
- Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos.
- Enseñar exige crítica.
- Enseñar exige estética y ética.
- Enseñar exige la corporificación de las palabras por el ejemplo.
- Enseñar exige riesgo, asunción de los nuevo y rechazo de cualquier forma de discriminación.
- Enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica.
- Enseñar exige el reconocimiento y la asunción de la identidad cultural.

Indicaciones para el grupo de estudiantes:

1. Lee entre líneas el texto sugerido por el docente.
2. Dentro de las siguientes hojas identifica el espacio asignado para registrar tu cartografía personal.
3. Identifica los siguientes elementos aparezcan o no en el texto leído.  
**IDEA GENERAL DEL TEXTO, ACCIONES Y REACCIONES, FRASES, GESTOS REVELADORES (CARIÑO O RECHAZO).**
4. Al concluir tu participación, lee lo realizado por tus compañeros.
5. Finalmente el asesor reúne los criterios señalados para formar una cartografía colaborativa por criterio y se socializa con el grupo.

Para registrar tus aportaciones a la cartografía colaborativa entra en el siguiente link:  
<https://drive.google.com/file/d/1LERRMOjtVBvu7Sphsx16F7US81huKSkN/view?usp=sharing>



La siguiente cartografía de lectura colaborativa pretende recuperar las inferencias de los estudiantes que participan en el taller de lectura crítica.

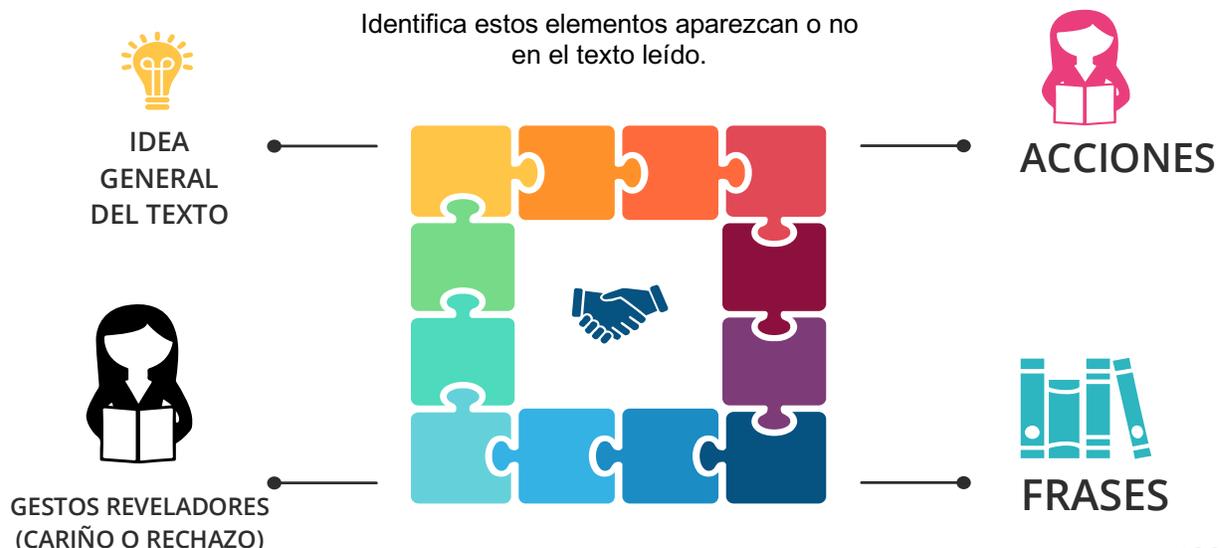
La lectura analizada es del libro *Pedagogía de la Autonomía* de Paulo Freire, y en esta ocasión se revisaron los temas del apartado dos: Enseñar no es transferir conocimiento (pp. ), y estos son:

- Enseñar exige conciencia del inacabamiento.
- Enseñar exige el reconocimiento de ser condicionado.
- Enseñar exige el respeto a la autonomía del ser del educando.
- Enseñar exige buen juicio.
- Enseñar exige humildad, tolerancia y lucha en defensa de los derechos de los educadores.
- Enseñar exige la aprehensión de la realidad.
- Enseñar exige alegría y esperanza.
- Enseñar exige la convicción de que el cambio es posible.
- Enseñar exige curiosidad.

Indicaciones para el grupo de estudiantes:

6. Lee entre líneas el texto sugerido por el docente.
7. Dentro de las siguientes hojas identifica el espacio asignado para registrar tu cartografía personal.
8. Identifica los siguientes elementos que aparezcan o no en el texto leído.  
**IDEA GENERAL DEL TEXTO, ACCIONES Y REACCIONES, FRASES, GESTOS REVELADORES (CARIÑO O RECHAZO).**
9. Al concluir tu participación, lee lo realizado por tus compañeros.
10. Finalmente el asesor reúne los criterios señalados para formar una cartografía colaborativa por criterio y se socializa con el grupo.

Para registrar tus aportaciones a la cartografía colaborativa entra en el siguiente link:  
<https://drive.google.com/file/d/1LERRMOjtVBvu7Sphsx16F7US81huKSkN/view?usp=sharing>



La siguiente cartografía de lectura colaborativa pretende recuperar las inferencias de los estudiantes que participan en el taller de lectura crítica.

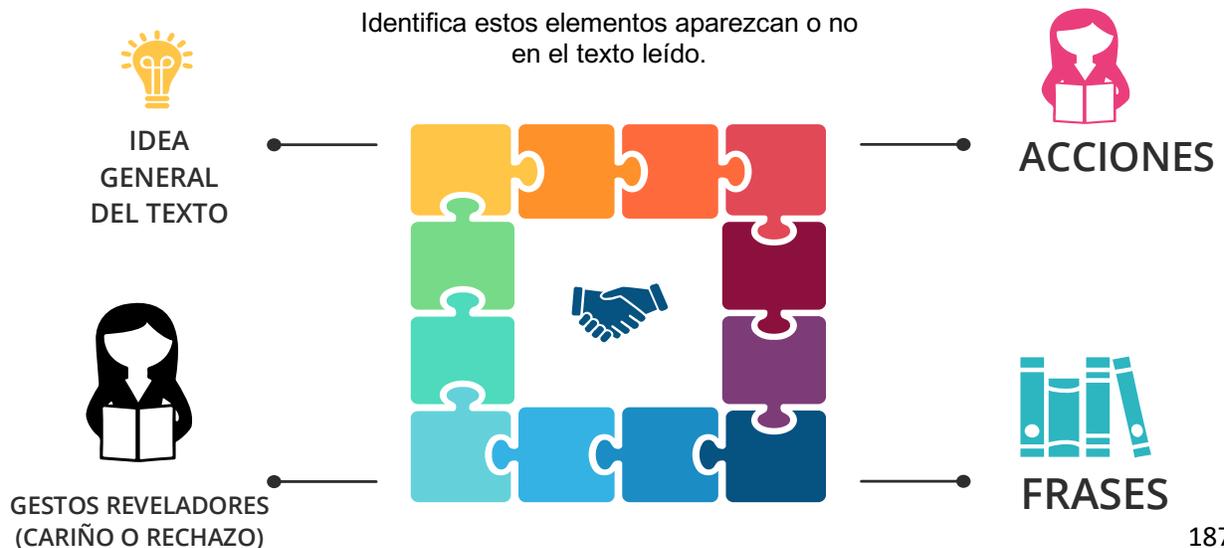
La lectura analizada es del libro *Pedagogía de la Autonomía* de Paulo Freire, y en esta ocasión se revisaron los temas del apartado dos: Enseñar es una especificidad humana (pp. ), y estos son:

- Enseñar exige seguridad, competencia profesional y generosidad.
- Enseñar exige compromiso.
- Enseñar exige comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo.
- Enseñar exige libertad y autoridad.
- Enseñar exige una toma consciente de decisiones.
- Enseñar exige saber escuchar.
- Enseñar exige que la educación es ideológica.
- Enseñar exige disponibilidad para el diálogo.
- Enseñar exige querer bien a los educandos.

Indicaciones para el grupo de estudiantes:

11. Lee entre líneas el texto sugerido por el docente.
12. Dentro de las siguientes hojas identifica el espacio asignado para registrar tu cartografía personal.
13. Identifica los siguientes elementos aparezcan o no en el texto leído.  
**IDEA GENERAL DEL TEXTO, ACCIONES Y REACCIONES, FRASES, GESTOS REVELADORES (CARIÑO O RECHAZO).**
14. Al concluir tu participación, lee lo realizado por tus compañeros.
15. Finalmente el asesor reúne los criterios señalados para formar una cartografía colaborativa por criterio y se socializa con el grupo.

Para registrar tus aportaciones a la cartografía colaborativa entra en el siguiente link:  
<https://drive.google.com/file/d/1LERRMOjtVBvu7Sphsx16F7US81huKSkN/view?usp=sharing>



Estudiante:

---

**Objetivo:** Establecer una red semántica para la palabra estímulo: Docente.

**Indicaciones:** Con base en la revisión del libro Pedagogía de la Autonomía, anota en el siguiente esquema las palabras que asocies al concepto que está en el centro.



El documento que se proporciona a continuación incluye aspectos y situaciones del aprendizaje organizadas para la observación de una situación de aprendizaje. El diseño propone un espacio de interacción para: reflexionar, sistematizar y dar retroalimentación al trabajo pedagógico.

La observación está dividida en cuatro momentos: decisiones esenciales, el grupo, la discusión y las actividades, y después de la lección. El formato ha sido realizado para obtener descripciones cualitativas.

**INDICACIONES PARA LA DISCUSIÓN:** Para la realización de la discusión el docente es el moderador e irá planteando los cuestionamientos uno a uno, para que cada parte del grupo exprese y defienda sus ideas, respaldadas con la lectura realizada.

### **Datos Generales:**

Nombre del docente: Heriberto Yañez Castillo

Lugar y fecha: 27 de agosto de 2020.

**A. Decisiones esenciales:** Son estrategias que se toman antes de la lección.

¿Se establecieron con claridad los objetivos académicos de la discusión? ¿Cuáles fueron?	
¿Qué materiales didácticos y recursos fueron utilizados por los estudiantes?	

**B. El grupo:** El momento de revisar las actitudes que los estudiantes mostraron durante la discusión.

Describe brevemente las instrucciones iniciales de la sesión	
¿Cuáles fueron las normas de conducta solicitadas por el docente, y en qué medida las cumplieron?	
Describe como se realizó la discusión.	
Describe las conductas que los estudiantes mostraron durante la discusión.	

**C. La discusión:** El momento cumbre de la actividad de la discusión que servirá para gestionar conocimientos, desarrollar habilidades y favorecer actitudes y valores a través del cuestionamiento hecho por el moderador. A este respecto, en los espacios en blanco se irán registrando los aportes más sobresalientes del grupo, para después analizar en qué medida se cumplieron los aprendizajes esperados.

1. ¿Cuál es el papel que le corresponde desempeñar al docente en formación en su actuar educativo frente a los desafíos sociales?		
2. ¿Cuál es el papel que debe desempeñar el docente en su actuar educativo, desde el actual contexto de inequidad, violencia e injusticia social?		
3. ¿Qué significados debe encerrar hoy el derecho a la educación desde la perspectiva liberadora y transformadora?		
4. ¿Qué perspectiva inspira la formación de docentes actualmente en México, instrumental o liberadora? ¿por qué?		
5. ¿El docente, es consciente de que se prepara para cumplir normas, métodos y disciplinas, con el fiel propósito de reproducir modelos sociales y económicos?		
6. ¿Cuáles son las lecciones que Paulo Freire nos inspira para la educación, la sociedad, la historia, la escuela?		
7. ¿Qué opinas de aquellos enseñantes en formación que decidieron ingresar a la UPN porque no había otra opción?		
8. ¿Cómo calificas las ideas y preceptos de Freire frente a la formación de enseñantes/ docentes?		
9. ¿Qué relación tiene la literatura de Freire con el papel que le corresponde la UPN en la educación?		

**D. Después de la discusión:** Es el momento de hacer el cierre de la actividad, evaluar los resultados y proporcionar retroalimentación.

Describe ¿Cómo se evaluó la calidad y la cantidad del aprendizaje de los alumnos?	
Describe ¿Cómo se realizó el cierre de la discusión?	
Describe ¿Se lograron los aprendizajes esperados planteados en la planeación de secuencia didáctica?	

**Objetivo:** Conocer el nivel de lectura crítica de los estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa en la UPN 213.

**INDICACIONES:** Como parte de la conclusión del taller de lectura crítica, se te solicita realizar la siguiente lectura y contestar las preguntas que se agregan al final.

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

### SABER Y CRECER - TODO QUE VER

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

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

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

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

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

Fijémonos ahora un poco en el proceso de saber.

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

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

El proceso de saber que envuelve al cuerpo consciente como un todo -sentimientos, emociones, memoria, afectividad, mente curiosa en forma epistemológica, vuelta hacia el objeto- abarca igualmente a otros sujetos cognoscentes, vale decir, capaces de conocer y curiosos también. Esto simplemente significa que la relación llamada cognoscitiva no concluye en la relación sujeto cognoscente objeto cognoscible, porque se extiende a otros sujetos cognoscentes.

Otro aspecto que me parece interesante subrayar aquí es el que concierne a la manera espontánea en que nos movemos por el mundo, de la que resulta un cierto modo de saber, de percibir, de ser sensibilizado por ese mundo,

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

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

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

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

En los dos casos referidos aquí me parece fácil percibir la diferencia sustantiva de la posición que ocupamos, como "cuerpos conscientes", al movernos en el mundo. En el primer caso, aquel en que me veo de acuerdo con el relato que yo mismo hago sobre cómo me muevo en la mañana, y en el segundo, en el que me percibo como sujeto que describe su propio moverse. En el primer momento, el de la experiencia de lo y en lo cotidiano, mi cuerpo consciente se va exponiendo a los hechos sin que, interrogándose sobre ellos, alcancen su "razón de ser". Repito que este saber -porque también existe- es el hecho de la pura experiencia. En el segundo momento, en el que nuestra mente opera de forma epistemológica, el rigor metodológico con que nos aproximamos al objeto, habiendo "tomado distancia" de él, vale decir, habiéndolo objetivado, nos ofrece otro tipo de saber, cuya exactitud proporciona al investigador o al sujeto cognoscente un margen de seguridad que no existe en el primer tipo de saber, el del sentido común.

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

En el fondo, la discusión sobre estos dos saberes implica el debate entre la práctica y la teoría, que sólo pueden ser comprendidas si son percibidas y captadas en sus relaciones contradictorias, nunca aislada cada una en sí misma. Ni sólo teoría, ni sólo práctica. Es por esto que están equivocadas las posiciones de naturaleza político-ideológica, sectarias, que en vez de entenderlas en su relación contradictoria hacen exclusiva alguna de ellas. El *basismo*, negando la validez de la teoría; el *elitismo teorístico*, negando la validez de la práctica. El rigor con el que me aproximo a los objetos me prohíbe inclinarme hacia cualquiera de estas posiciones: ni basismo ni elitismo, sino práctica y teoría iluminándose mutuamente.

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

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

Creer es parte de la experiencia vital. Pero justamente porque mujeres y hombres, a lo largo de nuestra larga historia, acabamos por ser capaces de, aprovechando los materiales que la vida nos ha ofrecido, crear con ellos la *existencia* humana -el lenguaje, el mundo simbólico de la cultura, la historia-, crecer, en nosotros o entre nosotros, adquiere un significado que trasciende el *crecer* en la pura vida. Entre nosotros, crecer es algo más que entre los árboles y los animales, que a diferencia de nosotros, no pueden tomar su propio crecimiento como objeto de su preocupación. Entre nosotros, crecer es un proceso sobre el cual podemos intervenir; el punto de decisión

del crecimiento humano no se encuentra en la especie. Somos seres indiscutiblemente *programados*, pero de ningún modo *determinados*. Y somos programados principalmente *para aprender*, como señala Francois Jacob.

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

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

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

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

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

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

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

### EJERCIO DE LECTURA CRÍTICA.

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

CATEGORÍA	PREGUNTAS	RESPUESTA DEL ESTUDIANTE
<b>INFERENCIA</b>		
<b>Formula hipótesis</b>	Explique a qué se refieren las dos maneras de movemos en el mundo, de las que habla el autor: la espontánea y la sistemática.	
<b>Obtiene conclusiones razonadamente</b>	A qué se refiere la línea: "En lo cotidiano, nuestra mente no opera en forma epistemológica"	
	A qué se refiere la línea: [es en la operación de "tomar distancia" del objeto cuando nos "aproximamos" a él].	
<b>Extrae elementos de la lectura</b>	Define las siguientes palabras encontradas en la lectura. <b>Epistemología:</b>	

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

*Gracias por su colaboración.*

# EVIDENCIAS DEL DOCENTE (APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA)

## CARTOGRAFÍA DE LECTURA



**Título:** La concepción “bancaria” de la educación como instrumento de opresión. Sus supuestos. Su crítica.

**Libro:** Pedagogía del Oprimido.

**Autor:** Paulo Freire.

	Personaje central	Educador-Educandos
<b>Tipo de texto</b> -Informativo -Descriptivo	Características de la persona central	EDUCADOR: Es quien disciplina, es quien piensa, se encuentra por encima del educando, emisor de conocimientos repetitivos, sujeto del proceso de educación, enseñanza bancaria, agente indiscutible, deposita. EDUCANDOS: Receptor de información, sujeto no pensante, necrófilo, adaptado al mundo de la élite dominante, paciente, oyente, recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos, coleccionistas.
<b>Intencionalidad</b> Lograr la reflexión sobre el actuar pedagógico de los docentes.	Palabras desconocidas y su significado	Necrófila: Busca transformar a los educandos en objetos. Inerme: Que está moralmente desprovisto de medios para defenderse. Sonoridad: medida perceptual de la intensidad de un sonido. Preponderantemente: lo que predomina o sobresale entre aquello con lo que se realiza una determinada comparación. Alienado: Que está loco y ha perdido el juicio o se comporta como tal. Absolutización: Convertir algo en un valor absoluto.
<b>Qué función pretende cumplir</b> Pretende mejorar la calidad educativa en la que en sus aulas ejercen, así como lograr crear sujetos pensantes que cumplan la funcionalidad de ser aptos para la escuela y la vida, de manera que analice su entorno y más allá de él.	Ideas centrales y secundarias de cada párrafo	<b>PAGINA</b> <span style="float: right;"><b>1</b></span> <u>Párrafo 1.</u> Cuanto más analizamos las relaciones educador-educandos dominantes en la escuela actual, en cualquiera de sus niveles (o fuera de ella), más nos convencemos de que estas relaciones presentan un carácter especial y determinante el de ser relaciones de naturaleza fundamentalmente narrativa, discursiva, disertadora. Narración de contenidos que, por ello mismo, tienden a petrificarse o a transformarse en algo inerme, sean estos valores o dimensiones empíricas de la realidad. Narración o disertación que implica un sujeto el que narra y objetos pacientes, oyentes los educandos. (Indiscutiblemente la realidad que se vive en la cuestión educativa ha sido que cierta conducta entre el estudiante y el docente siguen siendo patrones y enseñanzas tradicionales, que por supuesto hacen que los educandos tengan costumbres conformistas ante cualquier suceso o acción)  <u>Párrafo 2.</u> Existe una especie de enfermedad de la narración. La tónica de la educación es preponderantemente ésta, narrar, siempre narrar. Referirse a la realidad como algo detenido, estático, dividido y bien comportado o en su defecto hablar o disertar sobre algo completamente ajeno a la experiencia existencial de los educandos deviene, realmente, la suprema inquietud de esta educación. Su ansia irrefrenable. En ella, el educador aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es “llenar” a los educandos con los contenidos de su narración.

Contenidos que sólo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido. En estas disertaciones, la palabra se vacía de la dimensión concreta que debería poseer y se transforma en una palabra hueca, en verbalismo alienado y alienante. (En esta concepción comprendemos que la educación es atendida de manera en la que el educador transmite conocimientos de manera mecánica dónde solo narra, no se comunica, es decir; solo da información para que los estudiantes la memoricen y almacenen).

Párrafo 3.

De ahí que sea más sonido que significado y, como tal, sería mejor no decirla. Es por esto por lo que una de las características de esta educación disertadora es la “sonoridad” de la palabra y no su fuerza transformadora: Cuatro veces cuatro, dieciséis; Perú, capital Lima, que el educando fija, memoriza, repite sin percibir lo que realmente significa cuatro veces cuatro. Lo que verdaderamente significa capital, en la afirmación: Perú, capital Lima, Lima para el Perú y Perú para América Latina. (La calidad de la enseñanza que el educando pretende dar se disminuye a una donación de conocimientos raquíuticos que no contienen más que información que el receptor en este caso el estudiante, solo almacena, y no analiza).

Párrafo 4.

La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en “vasijas”, en recipientes que deben ser “llenados” por el educador. Cuando más vaya llenando los recipientes con sus “depósitos”, tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen “llenar” dócilmente, tanto mejor educandos serán. De este modo, la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita. (El educador estima que el estudiante es meramente solo un receptor de información, así este adquiere una actitud de empoderamiento al creer que él es el único que sabe y considera que el educando es incapaz de crear un conocimiento para poder ponerlo en práctica en la vida).

**PAGINA 2**

Párrafo 1: El educador hace comunicados y depósitos que los Educandos reciben pacientemente, memorizan y repiten.  
-En la concepción “bancaria” de la educación el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y Archivarlos.

Párrafo 2: Educadores y educandos se archivan en la medida en que, en esta visión distorsionada de la educación, no existe creatividad alguna, no existe transformación, ni saber.

- En el fondo, los grandes archivados en esta práctica equivocada de la Educación son los propios hombres.

Párrafo 3: En la visión “bancaria” de la educación, el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes.

- Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión.

Párrafo 4: El educador será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben.

- La rigidez de estas posiciones niega a la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda.

Párrafo 5: El educador se enfrenta a los educandos como su antinomia necesaria.

		<p>- Reconoce la razón de su existencia en la absolutización de la ignorancia de estos últimos.</p> <p><u>Párrafo 6:</u> La razón de ser de la educación libertadora radica en su impulso inicial conciliador.</p> <p>-La educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando.</p> <p><u>Párrafo 7:</u> Al reflejar la sociedad opresora, siendo una dimensión de la cultura del silencio, la educación bancaria mantiene y estimula la contradicción.</p>
<p><b>Qué se puede esperar del texto</b></p> <p>Se espera reflexionar acerca de cómo la concepción bancaria de la educación influye con el educador y educandos dominantes de la escuela actual y así llegar a lograr una transformación.</p>	<p><b>Idea central de todo el texto</b></p>	<p>Un referente para tomar conciencia y ejercer un cambio de la realidad en la que se vivimos, en una educación actual que enfatiza memorización excesiva sin análisis, como consecuencia seguir en el patrón de la sociedad sujeto opresor y sujeto oprimido. Por lo tanto, se debe saber que, cuanto más se imponga pasividad en los estudiantes, más ingenuamente tenderán a adaptarse al mundo en lugar de transformarlo.</p>

## CARTOGRAFÍA DE LECTURA



**Título:** Primera carta. Del espíritu de este libro  
**Libro:** Pedagogía de la Indignación  
**Autor:** Paulo Freire

(1) PÁRRAFO ORIGINAL		2 SUBRAYADO	3 ORACIÓN CONSTRUIDA	
<p>No habría cultura ni historia sin innovación, sin creatividad, sin curiosidad, sin libertad ejercida o sin libertad por la que luchar cuando es negada.</p> <p>No habría cultura ni historia sin riesgo, asumido o no, es decir, riesgo del que tenga mayor o menor conciencia el sujeto que lo corre.</p> <p>Puedo no saber qué riesgos corro ahora, pero sé que, como presencia en el mundo, estoy en peligro. El riesgo es un ingrediente necesario para la movilidad, sin la cual no hay cultura ni historia. De ahí la importancia de una educación que, en lugar de intentar negar el riesgo, incite a hombres y mujeres a asumirlo.</p>		<p>No habría cultura ni historia</p> <p>sin riesgo, asumido o no, es decir, riesgo del que tenga mayor o menor conciencia el sujeto que lo corre.</p> <p>El riesgo es un ingrediente necesario para la movilidad, sin la cual no hay cultura ni historia.</p> <p>De ahí la importancia de una educación que, en lugar de intentar negar el riesgo, incite a hombres y mujeres a asumirlo.</p>	<p><b>El riesgo asume gran importancia en la existencia humana ya que esto nos ha proporcionado la evolución misma tanto individual como colectiva, para seguir perfeccionando y comprendiendo la cultura e historia.</b></p>	
			<b>4 CAUSA</b>	<b>CONSECUENCIA</b>
			<p>El riesgo es la constatación de la veracidad del acto evolutivo de la sociedad.</p>	<p>Si no hay riesgo, habitaríamos en estancamiento social y agotamiento mental.</p>
<b>(3) CAUSA ORIGINAL</b>	<b>CONSECUENCIA ORIGINAL</b>	<b>(2) CAUSA (3) ORIGINAL</b>	<b>CAUSA CONSTRUIDA</b>	
<p>El riesgo es un ingrediente necesario para la movilidad.</p>	<p>No habría cultura ni historia sin innovación, sin creatividad, sin curiosidad, sin libertad ejercida por la que luchar cuando es negada. No habría cultura ni historia sin riesgo, asumido o no, es decir, riesgo del que tenga mayor o menor conciencia el sujeto que lo corre.</p>	<p>El riesgo es un ingrediente necesario para la movilidad.</p>	<p>El riesgo es la constatación de la veracidad del acto evolutivo de la sociedad.</p>	
<b>(5) CONSECUENCIA ORIGINAL</b>	<b>CONSECUENCIA CONSTRUIDA</b>			

<b>PÁRRAFO ORIGINAL (CAUSA Y CONSECUENCIA FUSIONADAS)</b>	
<p>El riesgo es un ingrediente necesario para la movilidad, sin el no habría cultura ni historia sin innovación, sin creatividad, sin curiosidad, sin libertad ejercida por la que luchar cuando es negada. No habría cultura ni historia sin riesgo, asumido o no, es decir, riesgo del que tenga mayor o menor conciencia el sujeto que lo corre.</p>	

<p>No habría cultura ni historia sin innovación, sin creatividad, sin curiosidad, sin libertad ejercida por la que luchar cuando es negada. No habría cultura ni historia sin riesgo, asumido o no, es decir, riesgo del que tenga mayor o menor conciencia el sujeto que lo corre.</p>	<p>Si no hay riesgo, habitaríamos en estancamiento social y agotamiento mental.</p>
<b>ORACIÓN CONSTRUIDA (CAUSA Y CONSECUENCIA FUSIONADAS)</b>	
<p>El riesgo es la constatación de la veracidad del acto evolutivo de la sociedad por lo tanto sin el, habitaríamos en un estancamiento social y agotamiento mental.</p>	

## SINÓPSIS



**INDICACIONES:** En cada espacio contesta según corresponda. Considerando lo siguiente:

**Lo interesante:** son aquellas ideas de la lectura que le abren nuevas perspectivas al lector que no había visualizado o intuido anteriormente y que le llevan a cuestionar su formación como profesional de la intervención educativa, bien porque le invitan a repensar su formación y transformarla o bien porque le hacen consciente de aquellas ideas transformadoras que se han estado llevando adelante sin haberlo pretendido de forma sistemática.

**Lo positivo:** son aquellas ideas, propuestas, experiencias del texto con las cuales se identifica el lector por su proximidad a su experiencia, a sus reflexiones o sus inquietudes y en los que encuentra una valoración positiva.

**Lo discutible:** son aquellas reflexiones, ideas o postulados del texto con los que el lector tiene algún disenso y le invitan, desde la propia experiencia a debatirlas o re-articularlas.

**Síntesis crítica de la lectura:** en este apartado el estudiante elabora una reflexión breve, en la cual hace una síntesis en tres párrafos a fin de recoger de una forma coherente lo señalado en los tres puntos anteriores y destacando su argumentación crítica frente a la lectura.

### Lo interesante:

En la lectura de Paulo Freire “la educación como práctica de la libertad”, se habla que los conceptos de la libertad, justicia e igualdad, que pueden ser algunos instrumentos para poder llegar a una transformación auténtica, global, para el hombre y la sociedad.

Pero que sucede cuando un pueblo o una sociedad es oprimida de todos estos derechos, por una élite más dominante, en donde su único objetivo es privarles de que se puedan desarrollar y tener diversos beneficios como por ejemplo el estudio, para que así el hombre puede ser más crítico y reflexivo así poder transformar su entorno.

A veces uno como docente, debe de inculcarle a su estudiante un método de enseñanza libre, que le invite a cuestionar todo su entorno, con el objetivo de que pueda llegar a ser más crítico así como reflexivo con las cosas que le rodean y crear una sociedad con un cultura ideológica transformadora.

### Lo positivo:

Esta lectura debería de leerla cualquier docente en servicio, o en formación ya que nosotros podríamos tener tal impacto en la sociedad, como Paulo Freire lo tuvo en la sociedad Brasileña, al poder crear unas ideas sobre la libertad, y como el hombre puede transformar su realidad al ser crítico y reflexivo.

Aunque a veces lamentablemente el sistema educativo no cumple con las expectativas para poder llegar a esta superación social, lo cual provoca que algunos docentes tengan muchos obstáculos para poder llegar a este objetivo, en donde la única solución que encuentra es ir en contra del sistema, ya que aún no se ha erradicado este sistema arcaico.

El entorno social puede llegar a afectar la educación del hombre y mantenerlo oprimido por muchos años.

### Lo discutible:

Indiscutiblemente la lectura nos invita a reflexionar más sobre la importancia que tiene la educación sobre el hombre y que este pueda llegar a aplicar una ideología que pueda transformar su entorno mediante la libertad de la sociedad oprimida por élite.

Hacer una alfabetización y erradicar la manipulación del educando, así como la “domesticación” ya que el hombre debe de ser libre de tomar decisiones.

### **Síntesis crítica de la lectura:**

Paulo Freire cuando habla de libertad, justicia e igualdad cree que son conceptos de transformación, palabras que a medida se encarnan en quien las pronuncia. Solo entonces las palabras, en vez de ser vehículos alineantes o enmascaramiento de una cultura decadente, se convierten en generadoras, en instrumentos de una transformación auténtica de la sociedad.

También él afirma que la educación es un acto de amor, de coraje; es una práctica de la libertad dirigida hacia una realidad, a la que no teme; más bien busca transformarla, por solidaridad, por espíritu fraternal.

Su conocimiento de las formas y métodos de alfabetización bien le parecieron insuficientes ya que "la elite dominante" pecaban de los dos grandes defectos característicos de toda nuestra educación: se prestan a la manipulación del educando: terminan por "domesticarlo", en vez de hacer el un hombre realmente libre.

La educación puede llegar a tener tal impacto en la sociedad, ya que si esta es inculcada puede llegar a crear una sociedad libre, porque el hombre sería más crítico y reflexivo con lo que pasa en su entorno, luchar por sus derechos y transformar su realidad, a veces el gobierno o los mandatarios que están a cargo de alguna sociedad prefieren tener a una sociedad fácil de manipular y oprimida.

Paulo Freire tiene un concepto de la educación muy humanista, el que no solo es enseñar si no también poder inspirar a muchos educandos con una enseñanza libre y muy crítica, con el objetivo de poder romper esquemas y así poder lograr que todos salgamos adelante mediante el conocimiento y que estas ideas tan conservadoras que solo afectan a la sociedad sean erradicadas, para poder progresar como seres humanos.

## GRUPO DE DISCUSIÓN



El documento que se proporciona a continuación incluye aspectos y situaciones del aprendizaje organizadas para la observación de una situación de aprendizaje. El diseño propone un espacio de interacción para: reflexionar, sistematizar y dar retroalimentación al trabajo pedagógico.

La observación está dividida en cuatro momentos: decisiones esenciales, el grupo, la discusión y las actividades, y después de la lección. El formato ha sido realizado para obtener descripciones cualitativas.

**INDICACIONES PARA LA DISCUSIÓN:** Para la realización de la discusión el docente es el moderador e irá planteando los cuestionamientos uno a uno, para que cada parte del grupo exprese y defienda sus ideas, respaldadas con la lectura realizada.

### **Datos Generales:**

Nombre del docente: Heriberto Yañez Castillo

Lugar y fecha: 27 de agosto de 2020.

**A. Decisiones esenciales:** Son estrategias que se toman antes de la lección.

¿Se establecieron con claridad los objetivos académicos de la discusión? ¿Cuáles fueron?	Si, estos fueron claros para los estudiantes. La indicación global indicaba que una vez leído el libro Pedagogía de la autonomía se debían indicar las palabras que asociaran al libro, que lo describieran, y además en grupo socializaríamos las preguntas y respuestas referentes al tema en cuestión.
La organización física del salón fue... (Dibuja el esquema).	Se utilizó la sala virtual.
¿Qué materiales didácticos y recursos fueron utilizados por los estudiantes?	El libro digital libro Pedagogía de la autonomía. La herramienta tecnológica Google Meet.

**B. El grupo:** El momento de revisar las actitudes que los estudiantes mostraron durante la discusión.

¿Cuáles fueron las normas de conducta solicitadas por el docente, y en qué medida las cumplieron?	Respeto en la participación de los compañeros de grupo. Apertura a las ideas que no compartimos. Proactividad y diálogo efectivo. Se cumplieron íntegramente.
Describe como se realizó la discusión.	Se fueron planteando una a una las preguntas detonadoras, mismas que daban paso a la participación y discusión.
Describe las conductas que los estudiantes mostraron durante la discusión.	Fue muy interesante escuchar el discurso de los estudiantes, pues pasaron de no conocer la literatura de Paulo Freire para ahora conversar utilizando un lenguaje académico y en defensa de los derechos de las niñas, niños y del docente mismo.

**B. La discusión:** El momento cumbre de la actividad de la discusión que servirá para gestionar conocimientos, desarrollar habilidades y favorecer actitudes y valores a través del cuestionamiento hecho por el moderador. A este respecto, en los espacios en blanco se irán registrando los aportes más sobresalientes del grupo, para después analizar en qué medida se cumplieron los aprendizajes esperados (Recupere las ideas más sobresalientes expuestas por los estudiantes).

<p>1. ¿Cuál es el papel que le corresponde desempeñar al docente en formación en su actuar educativo frente a los desafíos sociales?</p>	<p>El docente es una persona que por el hecho de decidir estar en un aula de clases adquiere un compromiso con la sociedad y consigo mismo.</p> <p>Los problemas hoy en día en la educación rebasan lo pedagógico, pues hoy se habla de problemas sociales, emocionales, físicos, nutricionales y psicológicos. Lo cual plantea nuevos retos para quien decide estar en lo educativo.</p> <p>El docente pasa de ser un enseñante del currículo formal, a convertirse en mediador, interventor, investigador, y transformador de espacios aúlicos y escuelas.</p>
<p>2. ¿Cuál es el papel que debe desempeñar el docente en su actuar educativo, desde el actual contexto de inequidad, violencia e injusticia social?</p>	<p>Al docente le corresponde integrar a todas las niñas y niños indistintamente de su condición social, política, religiosa. Ser empático, asertivo y consciente de las distintas realidades que se viven en el mundo.</p> <p>El docente será el principal promotor de una educación en valores, una educación inclusiva, una educación liberadora, como bien lo menciona Freire.</p>
<p>3. ¿Qué significados tiene el derecho a la educación desde la perspectiva liberadora y transformadora?</p>	<p>La educación encierra un tesoro, que como docentes se tiene que resguardar, preservar y repartirse no igualitariamente, sino equitativamente, donde los más desfavorecidos por el mundo sean quienes descubran las bondades de la vida, el sentido de educar y educarse.</p> <p>La educación para la libertad incita al ser docente a convertirse en un indagador, un observador e investigador de su propia práctica, para conocerla, intervenir y transformarla.</p>
<p>4. ¿Qué perspectiva inspira la formación de docentes actualmente en México, instrumental o liberadora? ¿por qué?</p>	<p>Hoy en día la educación docente en México resulta instrumental, dado que se prepara al docente para enseñar un curriculum formal, donde poco a nada se habla de liberar al ser humano en el disfrute de sus potencialidades.</p>
<p>5. ¿El docente, es consciente de que se prepara para cumplir normas, métodos y disciplinas, con el fiel propósito de reproducir modelos sociales y económicos?</p>	<p>El docente no es consciente del modelo instrumental y reproductor que estudia y ejecuta. Dado que hace falta conocer los contextos en que viven los estudiantes y trabajar con ello, haciendo que toda su formación cobre sentido.</p> <p>El docente algunas veces por comodidad y otras veces por desconocimiento ejecuta modelos pedagógicos que le fueron enseñando en su formación inicial como profesor. Algunas veces prefiriendo ser indiferente al sentir de los estudiantes.</p>
<p>6. ¿Cuáles son las lecciones que Paulo Freire nos inspira para la educación?</p>	<p>Freire nos inspira una educación para la libertad y la transformación.</p> <p>Paulo nos regala el secreto para formar en el diálogo, la convivencia.</p> <p>Freire menciona que para llegar a ser docentes transformadores, se debe partir de aspectos básicos como la moral, la ética, la democracia.</p> <p>En el orden pedagógico Freire dice que se debe repensar la enseñanza, criticar lo dado, reflexionar con los estudiantes y dialogar con ellos.</p>
<p>7. ¿Qué opinas de aquellos enseñantes en formación que decidieron ingresar a la UPN porque no había otra opción?</p>	<p>Creo que cada persona tiene su tiempo y momento para reflexionar sobre sus decisiones y mirar el camino educativo conscientemente.</p> <p>Considero que la dinámica de trabajo de la UPN te va envolviendo y terminas encariñándote con la educación.</p> <p>Creo que la UPN es una institución que de alguna u otra manera te va mostrando las bondades de la enseñanza y terminas convenciéndote de tu labor.</p>
<p>8. ¿Cómo calificas las ideas y preceptos de Freire frente a la formación de enseñantes/docentes?</p>	<p>Las ideas de Paulo Freire aún siendo gestadas en otro momento histórico y otros país, hoy en día hacen eco en los profesores.</p> <p>Creo que las ideas de Freire deben formar parte del curriculum de las escuelas formadoras de docentes, pues compartas o no su mirada, siempre será un referente para la educación de las masas.</p> <p>Las ideas de Freire no solo resuenan para quienes se forman en la educación, sino traslapan a otros contextos y profesionales, por ejemplo, sociólogos, pedagogos, psicólogos, filósofos, antropólogos.</p>
<p>9. ¿Qué relación tiene la literatura de Freire con el papel que le corresponde a la UPN en la educación?</p>	<p>Freire y la UPN tienen todo que ver, pues la UPN mantiene su firme compromiso con una educación para la transformación.</p> <p>La UPN promueve aspectos que Freire señala como: la investigación e intervención.</p> <p>La UPN es una institución con sentido crítico sobre sus enseñanzas.</p>

	La UPN a través de sus enseñanzas siempre invita a reflexionar e indagar para conocer los contextos formales, informales, y no formales.
--	--

**C. Después de la discusión:** Es el momento de hacer el cierre de la actividad, evaluar los resultados y proporcionar retroalimentación.

<p>Describe ¿Cómo se evaluó la calidad y la cantidad del aprendizaje de los estudiantes?</p>	<p>La calidad se evaluó con el argumento que cada uno de los estudiantes declaraba respecto de la lectura realizada.</p> <p>Es importante mencionar que los estudiantes cambiaron mucho la forma de ver la actividad de enseñar, pues mencionaron muchos elementos sobre lo que realmente significa formar a los estudiantes.</p> <p>Mostraron sensibilidad sobre los procesos que han sido ejecutados de manera directa, fiel al plan; sin considerar elementos que hoy padece la sociedad.</p> <p>Decidieron seguir leyendo la literatura de Freire.</p>
<p>Describe ¿Cómo se realizó el cierre de la discusión?</p>	<p>La discusión fue cerrada invitando a los estudiantes a seguir leyendo y aprendiendo sobre educación para la felicidad.</p>
<p>Describe ¿Se lograron los aprendizajes esperados planteados en la planeación de secuencia didáctica?</p>	<p>Si se lograron, pues el diálogo realizado con el docente resultó efectivo y de gran aprendizaje para los estudiantes y para el docente mismo.</p>







## 4. ENSEÑAR EXIGE CRÍTICA

SHARON ROMÁN LUA

### IDEA GENERAL

La enseñanza hace que el alumno se convierta en un ser pensante, analítico, reflexivo, crítico, ya que el aprendizaje debe de ser basado en su contexto para ponerlo en práctica no solo para la escuela, el papel del maestro es ser guía para que el alumno a través de la resolución de problemas utilice sus conocimientos y habilidades.

### ACCIONES Y REACCIONES

Ayudar a desarrollar el pensamiento crítico a los educandos.  
Enseñar a

Ayudar  
Mejorar  
cooperar  
contribuir  
Compartir  
Construir ciudadanías

### FRASES

“La curiosidad del humano nos transporta a ser creativos dejando atrás lo tradicional, que nos transforma a un ser pasivo, sin embargo nuestra esencia nos hace peculiares para poder erigir a través del interés y la necesidad de enriquecer nuestro pensamiento, alma y espíritu.”

“Al dejar brillar nuestra propia luz inconscientemente damos permiso a otros de hacer lo mismo”

### GESTOS REVELADORES (CARIÑO - RECHAZO)

Cariño: Se desarrolla a través de la empatía.

La mayoría de los docentes adquieren un vínculo emocional-profesional con el educando ya que quieren que desarrolle todo su potencial y salga de su zona de ingenuidad.

## 8. ENSEÑAR EXIGE REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LA PRÁCTICA

LUZ NAYELI SOTO HUERTA

### IDEA GENERAL

Un pensante ingenuo que está en constante y curioso cuestionamiento de su hacer, llega a querer cambiar y transformarse en un pensante crítico; generando como resultado una construcción común del saber entre educando y educador.

### ACCIONES Y REACCIONES

**Prepararse y cuestionar** la práctica educativa - **Superar** la ingenuidad.

Me percibo y analizo lo que hago - Soy capaz de **cambiar**.

### FRASES

*“El indispensable pensar acertadamente, no es una dádiva de los dioses, ni se encuentra en los manuales escritos por profesores intelectuales iluminados”*

*“La matriz del pensar ingenuo como la del crítico es la propia curiosidad”*

### GESTOS REVELADORES (CARIÑO - RECHAZO)

Freire, está **encariñado** con el pensar, analizar y el hacer críticos.

**Rechaza** el no cuestionamiento y odia la educación que no se compromete con la justicia.

## EJERCICIO DE LECTURA CRÍTICA



**Objetivo:** Conocer el nivel de lectura crítica de los estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa en la UPN 213.

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

### SABER Y CRECER - TODO QUE VER

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

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

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

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

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

Fijémonos ahora un poco en el proceso de saber.

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

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

El proceso de saber que envuelve al cuerpo consciente como un todo -sentimientos, emociones, memoria, afectividad, mente curiosa en forma epistemológica, vuelta hacia el objeto- abarca igualmente a otros sujetos cognoscentes, vale decir, capaces de conocer y curiosos también. Esto simplemente significa que la relación llamada cognoscitiva no concluye en la relación sujeto cognoscente objeto cognoscible, porque se extiende a otros sujetos cognoscentes.

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

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

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

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

En los dos casos referidos aquí me parece fácil percibir la diferencia sustantiva de la posición que ocupamos, como "cuerpos conscientes", al movernos en el mundo. En el primer caso, aquel en que me veo de acuerdo con el relato que yo mismo hago sobre cómo me muevo en la mañana, y en el segundo, en el que me percibo como sujeto que describe su propio moverse. En el primer momento, el de la experiencia de lo y en lo cotidiano, mi cuerpo consciente se va exponiendo a los hechos sin que, interrogándose sobre ellos, alcancen su "razón de ser". Repito que este saber -porque también existe- es el hecho de la pura experiencia. En el segundo momento, en el que nuestra mente opera de forma epistemológica, el rigor metodológico con que nos aproximamos al objeto, habiendo "tomado distancia" de él, vale decir, habiéndolo objetivado, nos ofrece otro tipo de saber, cuya exactitud proporciona al investigador o al sujeto cognoscente un margen de seguridad que no existe en el primer tipo de saber, el del sentido común.

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

En el fondo, la discusión sobre estos dos saberes implica el debate entre la práctica y la teoría, que sólo pueden ser comprendidas si son percibidas y captadas en sus relaciones contradictorias, nunca aislada cada una en sí misma. Ni sólo teoría, ni sólo práctica. Es por esto que están equivocadas las posiciones de naturaleza político-ideológica, sectarias, que en vez de entenderlas en su relación contradictoria hacen exclusiva alguna de ellas. El *basismo*, negando la validez de la teoría; el *elitismo teorícista*, negando la validez de la práctica. El rigor con el que me aproximo a los objetos me prohíbe inclinarme hacia cualquiera de estas

posiciones: ni basismo ni elitismo, sino práctica y teoría iluminándose mutuamente.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**EJERCIO DE LECTURA CRÍTICA.**

INDICACIONES: Después de haber realizado la lectura, contesta según corresponda a cada cuestionamiento.

CATEGORÍA	PREGUNTAS	RESPUESTA DEL ESTUDIANTE
<b>INFERENCIA</b>		
<b>Formula hipótesis</b>	Explique a qué se refieren las dos maneras de movemos en el mundo, de las que habla el autor: la espontánea y la sistemática.	<p>La espontanea se refiere a una forma de cómo el ser humano realiza ciertas actividades dentro de su contexto de manera automática, irreflexiva, inclusive de manera instintiva, por lo cual no se pregunta el ¿Por qué está haciendo cada cosa?</p> <p>La manera sistemática se refiere a la acción de jerarquizar de lo más importante a lo menos importante de cada actividad tomando en cuenta siempre una mirada más objetiva en su actuar.</p>
<b>Obtiene conclusiones razonadamente</b>	A qué se refiere la línea: "En lo cotidiano, nuestra mente no opera en forma epistemológica"	Se refiere a que el ser humano en lo cotidiano de su actividad no se cuestiona por qué hace las cosas, puesto que ya es una rutina, más bien lo hace de manera espontánea.
	A qué se refiere la línea: [es en la operación de "tomar distancia" del objeto cuando nos "aproximamos" a él].	Cuando lo miras de manera analítica y objetiva para posteriormente cuestionar por qué se hace tal acción y se adentra a la epistemología, la realidad, la objetividad y la verdad.
<b>Extrae elementos de la lectura</b>	Define las siguientes palabras encontradas en la lectura.	Tratar de entender la inteligencia, el conocimiento, la comprensión de lo dicho.
	<b>Epistemología:</b>	
	<b>Cognoscente:</b>	El proceso de saber que envuelve al cuerpo consciente como un todo -sentimientos, emociones, memoria, afectividad, mente curiosa en forma epistemológica, vuelta hacia el objeto- abarca igualmente a otros sujetos cognoscentes, vale decir, capaces de conocer y curiosos también.
	<b>Saber:</b>	Es un verbo que expresa una acción que ejercida por un sujeto recae en un objeto.
	<b>Crecer:</b>	Es un verbo que significa avanzar.
<b>INTERPRETACIÓN</b>		
<b>Diferencia la idea principal de las ideas secundarias</b>	¿Cuál considera Usted que es la idea general del texto?	Aprender que "saber y crecer" tiene perspectivas diferentes para el ser humano, nos enseña a ver más allá de un significado concreto, resaltando que una depende de la otra.

<b>Parafrasea ideas del autor</b>	¿Qué quiere decir el autor en la frase: "saber y crecer-todo que ver"?	Que el saber y crecer tiene distintos significados y que abarca a un todo y que uno se implica del otro de manera consciente.
	¿Qué quiere decir el autor en la frase: "saber de experiencia hecho"?	Considero que habla de la manera en que las personas no se cuestionan de las acciones que llegan a realizar, simplemente las hacen por hacer, ya que la mayoría no tiene una mente crítica ni cuestionadora.
<b>Categoriza en ideas secundarias el orden del texto</b>	Categoriza en 4 oraciones el desarrollo de la lectura.	<p>Hace relación a las palabras saber y crecer dando significados interrelacionados.</p> <p>Establece dos maneras de movernos: espontánea y sistemática, además da dos ejemplos cotidianos con la finalidad de diferenciarlos así mismo implica el debate entre la práctica y la teoría.</p> <p>Abarca que la relación cognoscitiva no concluye en la relación sujeto cognoscente ni objeto cognoscible porque se extiende a otros sujetos cognoscentes.</p> <p>Nos dice que es necesario, absolutamente necesario, que el saber de las minorías dominantes no prohíba, no asfixie, no castre el crecer de las inmensas mayorías dominadas.</p>
<b>EVALUACIÓN</b>		
<b>Determina la credibilidad de la información contenida en la lectura</b>	Considera Usted que somos seres humanos programados o determinados. Explique su respuesta.	Diría que programados ya que la mayoría, si no es que todos, vamos hacia un mismo camino que ya está establecido, puesto que los parámetros a los que nos encontramos finalmente ya están dichos que nosotros debemos adquirir, el autor habla que somos seres programados para aprender y el ser humano nunca deja de aprender ya que no hay límites para la construcción de significados, interpretaciones, representaciones del mundo.
<b>Establece si la información dada por el autor puede ser aplicada a la realidad</b>	A qué se refiere el saber del sentido común, y qué relación tiene con los conocimientos que como seres humanos hemos adquirido a lo largo de la vida. Justifique su respuesta.	<p>Por sentido común hablamos de acciones que nosotros atribuimos con base a las experiencias previas que el ser humano ha tenido, es decir; podemos dar consejos sobre una situación por la que ya hemos pasado y decir cuál es la mejor opción y cual no para enfrentar las situaciones y tomar decisiones acertadas.</p> <p>El sentido común entonces es un tipo de conocimiento que se va construyendo a través de las prácticas cotidianas en la sociedad, que van determinando y validando conocimientos empíricos que más que válidos o absolutos, son prácticos para la vida.</p>