

Clubes de Lectura: propuesta didáctica para aportar a la formación integral en estudiantes
universitarios

Luz Victoria Ramírez Moreno

Informe final de trabajo de aplicación para optar el título de:

Magíster en didáctica de la lengua

Director

María del Pilar Vargas Daza

Magíster en Pedagogía

Universidad Industrial de Santander

Facultad de Ciencias Humanas

Escuela de Idiomas

Maestría en Didáctica de la Lengua

2022

Tabla de contenido

Presentación	9
1. Planeamiento del problema.....	10
1.1. Preguntas de investigación.....	12
1.2. Objetivos	14
1.2.1 Objetivo general.....	14
1.2.2 Objetivos específicos	14
1.3. Justificación	14
2. Revisión de literatura	16
3. Marco teórico	28
3.1. Enfoques y conceptos clave que orientaron la investigación.....	28
3.1. Lectura	29
3.1.2 Formación integral.....	35
3.1.3 Clubes de lectura.....	40
3.1.4 Enfoque pedagógico.....	41
3.1.5 Secuencia Didáctica.....	46
3.1.6 Los Clubes de Lectura UIS como espacio de investigación e intervención	49
3.1.7 Antecedentes de los Clubes de Lectura UIS (CLUIS).....	51
4. Metodología de la investigación.....	52
4.1. Momentos de la investigación.....	55
4.2. Técnicas e instrumentos de recolección de la información.....	56

4.3. Descripción de la población.....	59
5. Intervención Pedagógica.....	65
5.1. Descripción de la propuesta didáctica.....	66
5.2. Pilotaje de talleres	69
5.3. Talleres de profundización.....	72
6. Resultados.....	75
6.1. Objetivo 1	75
6.2. Objetivo 2	77
6.3. Objetivo 3	79
6.4. Objetivo 4	81
7. Conclusiones.....	89
8. Recomendaciones.....	91
Referencias Bibliográficas	94
Apéndices.....	97

Lista de figuras

Figura 1. Momentos de la investigación-acción de Kemmis	55
Figura 2. Representación del Grupo 1 (miércoles 8 am) por carreras	61
Figura 3. Representación del Grupo 1 (miércoles 8 am) por semestre.....	61
Figura 4. Representación del Grupo 2 (jueves 8 am) por carreras.....	62
Figura 5. Representación del Grupo 2 (jueves 8 am) por semestre.	63
Figura 6. Representación del Grupo 3 (jueves 10 am) por carreras.....	64
Figura 7. Representación del Grupo 2 (jueves 10 am) por semestre	64

Lista de Tablas

Tabla 1. Descripción metodológica	58
Tabla 2. Pilotaje de talleres	69
Tabla 3. Talleres de profundización.....	72

Lista de Apéndices

Apéndice A. Consentimiento informado.....	97
Apéndice B. Muestra de revisión documental	99
Apéndice C. Muestra de biografías de vida.....	103
Apéndice D. Transcripción encuesta grupo focal.....	107
Apéndice E. Muestra de encuesta a estudiantes	127

Resumen

Título: Clubes de Lectura: propuesta didáctica para aportar a la formación integral en estudiantes universitarios*

Autor: Luz Victoria Ramírez Moreno**

Palabras clave: clubes de lectura, lectura social, lectura universitaria.

Descripción: El estudio de la lectura ha sido uno de los puntos de interés alrededor de la investigación en ciencias humanas, específicamente, en cuanto a la mediación del aprendizaje, donde aparecen cuestiones como la calidad de la educación. Y es justamente en esta última que aparece el presente informe focalizado en la educación superior, por lo cual interviene en la Universidad Industrial de Santander para analizar una de sus estrategias en relación al cumplimiento de la certificación de “alta calidad”. Por tanto, se eligió un programa de lectura literaria para estudiantes universitarios de pre y posgrado en el que este plantel educativo soporta su labor por la educación integral y de calidad. Este proyecto inicia con un pequeño trabajo de campo que requirió del estudio y documentación en el que al poco tiempo se abrió la posibilidad de ser un espacio de investigación. Se le conoce como Clubes de Lectura UIS, un programa de reunión alrededor de la lectura literaria, con estrategias de talleres que requiere de sustentación teórico práctica, para manifestar su relación con el aporte a la formación integral como en principio se direccionó, desde el Sistema de Excelencia Académica. Desde una perspectiva de la investigación-acción se pudo evidenciar la incidencia en la formación integral de un espacio como Clubes de Lectura en el seno de una institución superior.

*Trabajo de grado

**Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de idiomas. Maestría en Didáctica de la Lengua. Director: María del Pilar Vargas Daza. Magíster en Pedagogía

Abstract

Title: Reading Clubs: didactic proposal to contribute to the comprehensive education of university students *

Author: Luz Victoria Ramírez Moreno**

Key words: book clubs, social reading, university reading.

Description: The study of reading has been one of the points of interest around research in the human sciences, specifically, in terms of the mediation of learning, where issues such as the quality of education appear. And it is precisely in the latter that this report focused on higher education appears, for which it intervenes in the Universidad Industrial de Santander to analyze one of its strategies in relation to compliance with the "high quality" certification. Therefore, a literary reading program was chosen for undergraduate and graduate university students in which this educational establishment supports its work for comprehensive and quality education. This project begins with a small fieldwork that required study and documentation in which, shortly after, the possibility of being a research space opened up. It is known as UIS Reading Clubs, a meeting program around literary reading, with workshop strategies that require practical theoretical support, to express its relationship with the contribution to comprehensive training as initially directed, from the System of Academic Excellence. From an action-research perspective, it was possible to demonstrate the incidence in the integral formation of a space such as Reading Clubs within a higher institution.

*Degree Work

** Faculty of Human Sciences. Language School. Master's Degree in Language Didactics. Director: Maria del Pilar Vargas Daza. Master in Pedagogy

Presentación

El presente documento es el informe del trabajo de aplicación para optar al título de magíster en Didáctica de la Lengua, programa académico adscrito a la Escuela de Idiomas de la Universidad Industrial de Santander. Este es el producto académico planteado en el proceso de desarrollo de las competencias adquiridas durante el programa y, sobre todo, se postula como un trabajo de impacto e innovación para otros educadores de la lengua.

En este orden de ideas, esta experiencia educativa se planteó desde un problema, que tuvo como objeto de estudio el programa Clubes de Lectura UIS¹, del Sistema de Excelencia Académica (SEA) de la Universidad Industrial de Santander (UIS), donde se realizó una intervención pedagógica desde la didáctica de lectura literaria.

En el primer capítulo de este documento se aborda la problemática evidenciada en relación con la formación integral desde la población que pertenece a los CLUIS, en donde se alcanzan percepciones amplias debido a su heterogeneidad en cuanto al campo de estudio, edades, condiciones socioeconómicas, niveles de estudio entre otras, las cuales permitieron establecer el programa de clubes de lectura como objeto idóneo de investigación. Dentro del apartado en mención se encuentran las preguntas que ayudaron a orientar las etapas de intervención de la investigación.

En esta misma línea, se estructuran los soportes teóricos y conceptuales que permiten justificar la pertinencia e impacto del presente trabajo, lo que da paso a la revisión de la literatura respecto de espacios enfocados a la lectura y a la formación integral, donde se esboza el panorama local, departamental y nacional de investigaciones relacionadas. Enseguida, se da cuenta del plano

¹ Se usará de aquí en adelante las siglas CLUIS en mayúscula para identificar el programa en el cual se desarrolló el trabajo de investigación.

conceptual que soporta cada aspecto de la investigación, intervención y análisis, de manera sólida se resaltan los teóricos y conceptos clave. En la misma ruta se expone de manera detallada la metodología investigativa que nutre y teje la etapa de la intervención pedagógica.

Finalmente, este informe presenta el análisis correspondiente a las preguntas, objetivos y etapas de la investigación como preámbulo de las conclusiones y cierre del documento.

A partir de lo anterior, se plasma el desarrollo de una investigación que indagó y reflexionó sobre conceptos de formación integral y los procesos de lectura pertinentes en educación superior; todo lo anterior a partir de la revisión de la experiencia de los clubes de lectura en la UIS y su desarrollo. Teniendo en cuenta esos propósitos y perspectivas, el diseño e implementación de una secuencia didáctica —en la segunda fase del proyecto— dialogó con los principios propuestos en el PEI de la Universidad Industrial de Santander, población en la cual se realizó intervención didáctica.

1. Planeamiento del problema

La educación es un lienzo en permanente construcción en el que a través de los años se han dibujado distintos elementos constitutivos y cambiantes respecto a las proyecciones que tiene una cultura. En el caso de Colombia, las actualizaciones suman para hablar de calidad, un término discutido; este apunta en una dirección conceptual con las generalidades de la formación integral. En palabras de Giraldo, Abad y Díaz (s.f) “hablar de calidad es muy complejo y contradictorio debido a que se refiere a la formación de personas en diferentes niveles” (p. 4). Si se quiere entender esta directriz —el profundizar en el punto de los niveles para la calidad— es competencia institucional. En este sentido, también de manera controversial, se podría señalar la función “empresarial” de una institución educativa, ya que ofrece bienes y servicios “como la educación,

la ciencia, la tecnología y la cultura para alcanzar un verdadero desarrollo humano sostenible y sustentable” (Giraldo et al. S.f. p. 5).

Entonces, al hablar de calidad desde las acciones, se puntualiza en ellas que la misión institucional deba comprenderse como una proyección social que debe ser:

Entendida como el proceso mediante el cual la universidad extiende a la sociedad el conocimiento generado, apropiado y convalidado en su interior le imprime un carácter dinámico a la relación institución entorno social; así la entidad pone a prueba de la práctica social los saberes que circulan en todas las esferas del ámbito institucional, para encontrar en dicha práctica el fundamento necesario para incorporar los conocimientos al acervo científico y cultural de la sociedad, como también los elementos que se requiere para enriquecer la labor docente e investigativa y la misma proyección social de la institución. (Giraldo et al. S.f. p. 15)

Desde esta perspectiva es importante enfatizar que a la lectura también se le ha otorgado una jerarquía en la educación, con un rol indispensable en la adquisición de habilidades óptimas por parte de los individuos, además de ser reconocida como un proceso complejo y transversal. Es entonces una necesidad el construir una educación que implique la transformación de los lectores desde la construcción social, con profesionales que estén en constante interacción humana.

El rol de la lectura en el contexto universitario debería entender al docente como un eje central de los procesos de lectura, según Rovira y López (2017) “con una conducta eminentemente extensionista y sobre todo con una conducta lectora” (p.37). En consecuencia, se logra evidenciar que el foco de la cuestión desemboca en la responsabilidad para las Ciencias Humanas como el conjunto de disciplinas que deban ocuparse de los procesos de lectura, la adquisición de bagaje cultural y la responsabilidad social, según parece se ha considerado durante siglos. Esta responsabilidad ha sido delegada a los maestros de lengua, de filosofía y de las artes en general, y

esto obedece a que el sistema educativo no reconoce el currículum como un entramado que, como lo expone Muñoz (2016), las humanidades están en todas las caras del- rubik de la educación- y que sin duda “estudiar materias científicas, técnicas y matemáticas, por un lado, o humanísticas, por otro, contribuye poco a la formación integral de la persona” (p.25).

Lo anterior responde a la instrumentalización y mecanización de los saberes en la educación, casi que exclusivamente a la calidad enciclopédica, teniendo en cuenta que el currículum “ha sido diseñado como una escalera que lleva al estudiante, peldaño a peldaño, como si el conocimiento fuera algo lineal, donde una mayor cantidad o un mayor nivel se tradujera en mejor o mayor resultado” (Muñoz, 2016), y se cree que para subsanar o mediar es “conveniente” implementar cursos de humanidades, que terminan en la misma función mecanizadora del conocimiento. Así pues, la reflexión ante la característica fundamental de la formación, la transversalidad, compartida por la lectura, es replantear desde la práctica docente que la carencia en la competencia lectora –tema de alta concentración en investigación- viene desde la imposibilidad de comunicar aquello en lo que no somos competentes o que no hace parte de los intereses de la mediación del aprendizaje.

1.1. Preguntas de investigación

¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes de CLUIS sobre su propia formación y sobre el programa?

¿Qué falencias se identifican en el proceso de formación de los estudiantes participantes de los CLUIS, respecto de su formación integral?

¿Cómo se desarrolla una secuencia didáctica para la estimulación de la formación integral en un club de lectura y cómo reaccionan los estudiantes ante ella?

¿Qué tan pertinente resultan el diseño y ejecución una secuencia didáctica para la estimulación de la formación integral en un club de lectura?

1.2. Objetivos

1.2.1 Objetivo general

Fortalecer la formación integral de los estudiantes de los Clubes de Lectura UIS a través de una secuencia didáctica diseñada en torno a la lectura literaria.

1.2.2 Objetivos específicos

-Caracterizar las reflexiones y percepciones que los estudiantes participantes de los CLUIS han hecho en relación con sus procesos de formación, mediante biografías de vida y Epístolas valorativas

-Diseñar una secuencia didáctica con base en los hallazgos de la fase de observación para la estimulación de la formación integral en un club de lectura.

-Implementar con los estudiantes de CLUIS la secuencia didáctica diseñada con base en los hallazgos de la fase de observación para la estimulación de la formación integral en un club de lectura.

-Establecer los alcances y limitaciones de la secuencia didáctica en función del aporte a la formación integral.

1.3. Justificación

Según el Ministerio de Educación Nacional la formación del ser humano es el objeto fundamental en la educación superior colombiana. Se propone la adopción de la educación integral como una forma para la inserción de la sociedad en la globalización. Allí se suman la cultura, tecnología, expresión etc. Luego, se entiende la formación integral como derecho social que se debe luchar con tenacidad y sensibilidad (MEN, 2020). Asimismo, documentos como el informe de Delors (1996), *La educación encierra un tesoro*: En este documento se plantean preceptos como que “en nuestros días una mente verdaderamente formada necesita una amplia cultura general y

tener la facilidad de estudiar a fondo un pequeño número de materias. De un extremo a otro de la enseñanza, debemos favorecer la simultaneidad de ambas tendencias” (p. 2). Con base en lo anterior, esta investigación nace de la necesidad de soportar la vinculación de un espacio no curricular en el seno de Universidad Industrial de Santander, desde donde se pudiera analizar el aporte de este espacio a la misión pedagógica de la institución respecto de la formación integral de sus estudiantes y futuros profesionales.

En este sentido, la Universidad Industrial de Santander dispuso en el documento del Proyecto Institucional un enfoque pedagógico que “tiene como guía la formación integral y promueve la apropiación y la creación de conocimientos, así como la manifestación de las actitudes y de las competencias propias del profesional versátil, honesto y capaz de solucionar, creativa y críticamente, problemas teóricos y prácticos en los diversos entornos multiculturales con los que se relaciona” (2018, p. 39). En consecuencia, la intervención pedagógica de este trabajo de investigación y acción pedagógica también permite las reflexiones desde el centro de las aulas y expandirlas desde la perspectiva de la transversalidad. Asimismo, los resultados que arroje esta investigación enriquecen la excelencia institucional posicionando a la institución como pionera en espacios de fortalecimiento de la formación integral, así como para generar los ambientes indispensables de debate sobre los procesos de aprendizaje.

Bajo la misma línea, la presente investigación da cuenta de las revisiones de estas prácticas pedagógicas donde se permite ser tejido social en la vinculación abierta y de participación de los estudiantes de toda la institución, por ende la posibilidad de que este tipo de espacios se repliquen actúa en función no solo pedagógica sino de espacios extramurales que permitan el desarrollo de actividades con soporte teórico en favor de un permanente aporte a la formación integral tanto de estudiantes universitarios como de las comunidades en general.

Es preciso resaltar que “las instituciones educativas deben asumir una responsabilidad académica diferente a la tradicional y construir un proyecto novedoso que incluya el desarrollo teórico, la integración de las funciones sustantivas, los planteamientos curriculares, el énfasis en la formación docente y los aspectos didácticos” (Ruiz. 2007. p. 11). Esto indica que las reflexiones institucionales requieren de la participación constante del profesorado quienes median los procesos de los estudiantes, por esto los espacios de reflexión autónoma y colectiva son imprescindibles.

Finalmente, el pensarse los Clubes de Lectura para la formación integral direcciona al programa, desde lo que también proponen Díaz Barriga y Hernández al afirmar que "con la lectura y la escritura se abre la posibilidad de dialogar con otros más allá del tiempo y del espacio inmediato. Se abren nuevos horizontes en el aprender, al compartir voces y discursos de otros, al hacer que los pensamientos se estructuren a partir de tales discursos y al ir más allá de lo real creando nuevos mundos posibles." (2002, p. 274). Desde este aspecto se desarrolla la intervención didáctica, para revisar y paliar desde una estrategia de talleres de lectura enfocados a las distintas dimensiones de la formación integral, con el fin de examinar el alcance y proyecciones de un espacio como los Clubes de Lectura UIS en tal. Ofreciendo además un trato de la lectura literaria como experiencia, para así sacarla de la casilla del ocio y reivindicarla como lo que en verdad es y permite desde lo estético, claramente, pero también desde lo pedagógico.

2. Revisión de literatura

Para comprender de mejor manera la situación de los clubes de lectura con relación a la formación integral en educación superior, se concentra la revisión desde el ámbito local hasta el internacional, de la implementación de esta estrategia en escenarios universitarios, así como los estudios sobre la lectura en la educación superior.

En primer lugar, en la revisión de estas estrategias al año 2019, la Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB) implementó un espacio para la lectura literaria, que se llevaba a cabo el último miércoles de cada mes, Allí, “los amantes de la literatura tendrán un espacio de reflexión en El taburete, club de lectura” (UNAB, Comunicación Organizacional, 2016); de esta manera la institución presenta en su página institucional el club de lectura, que posteriormente aclara su público y objetivo. Tras la revisión, se encontró que en dicha página solo hubo actividad hasta los primeros meses de 2017. Este espacio, aunque promovido por la institución, estaba destinado al público en general, en el cual se buscaba “estimular no sólo la lectura, sino la posibilidad de diálogo entre los que leen y analizan lo leído” (UNAB, 2016). A hoy se mantiene un espacio de club de lectura, conocido como “El taburete” espacio para el goce y el disfrute de la literatura, aspecto que en relación al fondo de este trabajo pretende discutirse para sacar del hedonismo y el placebo literario a espacios que siguen siendo de formación desde la lectura estética.

En ese sentido, se tiene que en esta universidad no existió una continuidad en la tenencia del club de lectura como un punto de encuentro para los estudiantes universitarios en atención a su formación integral como profesionales. Un punto importante a tener en cuenta de este precedente es la importancia de ofrecer a la comunidad en general un espacio alrededor de la lectura con el fin de favorecer su desarrollo en general. Es por eso que se tomó como medida en los CLUIS generar un espacio para los niños de la comunidad UIS o externos en el marco del programa “Domingo de Vecinos y Amigos”, en la Universidad Industrial de Santander, que funcionó hasta finales del año 2019.

En segunda medida, las Unidades Tecnológicas de Santander (UTS) daban cuenta de un “espacio para el estímulo y el fomento de la habilidad comunicativa, la capacidad para la interpretación y la comprensión para el análisis, liderado por el Departamento de Humanidades

(UTS, 2014). La cita para asistir a este club se relacionaba con cada viernes; allí, por medio de un libro o una película se abordaba un tema de lectura, bien sea de interés social, político, cultural, socio humanístico y demás, según lo evoca la información pública. De lo anterior, se evidencia que, si bien no se profundiza en su funcionamiento, ni se enmarca como club de lectura literaria, tiene un propósito humanístico desde la perspectiva que era un espacio que propiciaba la conversación de temas de interés general. Se resalta la asistencia voluntaria de los participantes a actividades que no denotan un claro propósito de relación académica, fundamentación, o mediación lectora, puesto que solo se menciona que las actividades consisten en la lectura de un libro que deja al interesado con algunas incógnitas para compartir en una tertulia.

Este antecedente propone una idea considerable del trato de la lectura literaria y es el espacio completamente libre para dar paso a la tertulia, sin embargo, mantiene una perspectiva del acercamiento a la lectura como un propósito ocioso, por lo cual no se mantiene una planeación pedagógica al momento de dirigir la tertulia. Deja en duda el aporte eficiente a la formación integral de los estudiantes de niveles técnico, tecnológico y profesional desde la lectura, por lo cual perpetúa la noción en la que la literatura es apenas un agente distractor reservado para algunos cuantos.

Por otra parte, está la Universidad Santo Tomás de Aquino, con un documento de acreditación en el cual se establecen los pasos a seguir para el fortalecimiento de algunas fases exploradas en el proceso de evaluación de la acreditación. Uno de los apartados del proyecto plantea el diseño e implementación del Plan Lector “Clubes de Lectura y actividades literarias como apoyo a los procesos educativos de los estudiantes, administrativos y egresados” (2015. p. 22). Esta información no cuenta con documentación disponible que evidencie la ejecución del proyecto, por tanto, es complejo profundizar en los propósitos y la metodología.

Este antecedente remarca el tener en cuenta a una población amplia, para que no sean solo los estudiantes en proceso de formación, sino también los egresados y administrativos; generando, precisamente, desde la academia un impacto que no solo se limite a los estudiantes, sino a demás actores sociales e institucionales, de modo que exista una construcción de sociedad menos sectorizada desde la academia. No obstante, como apartado de un proyecto para acreditación institucional debería contar con la documentación de soporte sin restricción de acceso a fin de sustentar no solo la acreditación, sino su aporte en la construcción de academia y sociedad que debe hacerse sin distinción del sector al que se pertenezca.

Para continuar, la Universidad de Santander, UDES, tiene un blog (sin actividad reciente) con el título Club de Lectura UDES, creado desde marzo de 2014. Sin embargo, aunque este espacio en la web existió, lo único que se encontró en él fue una nota que decía “Este espacio está en construcción”. No existe entonces ninguna otra información que dé cuenta sobre la creación y/o desarrollo de dicho proyecto o espacio de fomento a la lectura literaria de manera institucional.

Lo anterior invita a reflexionar sobre la importancia que se le da a la formación integral de los estudiantes universitarios y a la lectura como apoyo para esto; y como parte fundamental del desarrollo humano de los individuos. Por tanto, la presente investigación pretende ratificar y demostrar que la lectura en espacios transversales en la universidad es un aporte de alto impacto para la formación integral de los profesionales.

Dando paso al marco nacional se encuentra la Universidad Nacional de Colombia que ha liderado diferentes iniciativas en el campo de la lectura y escritura a partir de sus funciones misionales de docencia, investigación y extensión. La siguiente es una de las iniciativas desarrolladas por profesores, estudiantes y profesionales de apoyo en diferentes dependencias de dicha universidad: Taller de escritura creativa y apreciación literaria (Sede Medellín), dirigido a

estudiantes con intereses por la lectura literaria o recreativa (UNAL, 2016). Esta es una asignatura ofrecida por la Universidad Nacional, la cual propone crear un ambiente de aprendizaje donde los estudiantes compartan sus creaciones literarias.

Se menciona la propuesta de la Universidad Nacional, ya que presenta una relación con el proyecto institucional CLUIS, que a su vez difiere por ser una asignatura. Las demás propuestas que postula la UNAL remiten a talleres de introducción a la academia, según el área de desempeño. Con lo anterior es posible que la presente investigación funcione como una continuidad, si se quiere, como la proyección de una iniciativa en curso en donde existe una planeación didáctica para el desarrollo de la lectura en favor de la educación integral en la educación superior. No obstante, el hecho de que el antecedente proponga esta estrategia como una asignatura puede interferir en el impacto a la comunidad en cuanto a que representa un incremento en la carga académica, por tanto, en la presente investigación se opta por entender el club como un espacio de libre elección para el desarrollo integral autónomo del estudiante desde la vía de la lectura.

Luego de lo expuesto, es preciso mencionar que no se reconoce documentación de instituciones de educación superior que promuevan la lectura como estrategia de formación integral o alguna proyección que involucre la lectura para el mismo efecto. Sin embargo, un artículo colombiano de Rojas y Jiménez (2012) titulado “La educación superior desde la lectura y la escritura”, plantea un panorama de las necesidades de la relación lectura, escritura, discurso y lenguaje; una variante de este trabajo en relación con el presente proyecto, manifiesta que la lectura no se amplía hasta la transversalidad de la literatura en apoyo a la formación integral, si no que concentra todo su interés en la lectura perteneciente a cada campo de estudio, es decir la lectura académica.

De esta investigación se toma la reflexión de la lectura y la escritura como práctica cultural para la adquisición y divulgación del conocimiento científico, para la generación de estrategias de estudio, pero también en la comunicación y el acceso a información no científica, pero fundamental para el desarrollo y el reconocimiento de la dimensión humana, la historia y la sociedad. Por tanto, dota a los individuos de estrategias para emprender búsquedas más allá del currículo y sus disposiciones. Es decir, permite y fomenta el aprendizaje significativo.

De esta misma revisión, está el artículo realizado por Nova (2016), titulado “La formación integral: una apuesta de la educación superior”, de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos, Colombia; si bien no hay una estrecha relación de la lectura para efectos de la meta prevista desde el título, las referencias teóricas conceptuales y las percepciones de la crítica ante lo que se viene haciendo para la formación integral son compartidas con esta investigación, en mención según la autora: “del profesional se espera que transforme la sociedad para mejorar las condiciones de vida; es por esto que se hace imperante atender las necesidades de desarrollo espiritual, al igual que las cognitivas” (p. 187).

En ese sentido, este antecedente aporta a esta investigación la visión del profesional y de la formación superior de cara a la función social que cumple en su entorno, toda vez que se reconoce que él, influye en la sociedad y está en él. Eso significa un llamado puntual a los maestros y al sistema educativo para reconocer al estudiante universitario más allá de su profesión *per se*: entenderlo como un individuo que antes de ser profesional es un humano que interactúa con otros pares y con un ecosistema en el que debe desarrollarse y convivir de forma armónica con ese entorno y con él mismo.

En continuidad, se encontró el trabajo realizado por Valencia y Osorio (2011), en la Universidad Libre, Bogotá, Colombia, en donde los autores configuran el panorama de los

procesos de lectura en la infancia y proponen resolver qué hacer para fomentar el gusto y el hábito lector. El proyecto está fundamentado en la investigación acción, donde parten de la observación y sistematización de un problema didáctico para realizar una propuesta de intervención en un colegio de la capital colombiana. En el fundamento de su propuesta se es firme en la distinción de los términos: animación y motivación. Las autoras dan cuenta que estos conceptos merecen de la atención de reciprocidad para el desarrollo de la destreza de la lectura.

En esta propuesta, cabe resaltar que las autoras ponen en discusión abierta que se debe “propiciar situaciones auténticas que favorezcan el aprendizaje y la motivación de la lectura, reflejadas en los programas y los métodos empleados en el contexto educativo de una forma integral” (2011, p. 113), para comenzar a subsanar aquellos vacíos, hipotéticos, con los que llega el estudiante en la transición escolar media al marco universitario, es decir, que la referencia de la formación integral debe ser una base de la educación y de la enseñanza de lengua desde la primera infancia.

Este antecedente supone una directriz para la ejecución de los talleres desde la óptica de entender que la lectura, como hábito, depende de las circunstancias del individuo por las cuales lo haya adquirido o no, evita suponer *a priori* que todos los estudiantes quieren y les gusta leer fuera de sus actividades académicas, de modo que se aterriza la acción docente para que la intervención didáctica ocupe el animar al estudiante a leer y el motivarlo a mantener una constancia con la lectura que le permita la formación de un hábito.

Luego de lo anterior, se recurre a una revisión internacional. En primera instancia, la Universidad de Chile promovió el V encuentro Nacional de Clubes de Lectura en el 2015, en consideración al evento se encuentra que la connotación de esta estrategia es amplia y crucial en el desarrollo social, según la organización del evento:

La cosa no es tan simple. No es juntar a un grupo afín o sin intereses en común a leer, comentar y conversar sobre un libro respectivo. No, un Club de Lectura es mucho más. Es socialización, desarrollo personal, investigación, expresión. Son metodologías, estrategias y dinámicas de fomento lector que crean contextos y nuevas miradas entre personas. (Diario Uchile, 2015)

Esta noción de la estrategia de clubes de lectura permite darle una importancia a este tipo de programas en función de crecimiento personal y social, lo cual, en otras palabras, reúne el enfoque de la formación integral. Así desde esta primera revisión se nutre esta investigación desde el entendimiento del club de lectura como un espacio de investigación y como una oportunidad para el fomento de la lectura repensándola, para no limitarla solo a la interacción de un individuo con un texto escrito, sino llevando a entenderla como un evento en el que interactúan otras posibilidades de interpretación: ya sea desde lo musical, lo pictórico o lo contextual, lo cual permite una propuesta mucho más nutrida que supera los límites de lo estrictamente académico.

En esta misma línea, la Universidad Nacional de México (UNAM) cuenta con una propuesta que titula “Clubes de Lectura “libros compartidos”. A pesar de que esta universidad es, sin duda, una de las universidades más reconocidas en Latinoamérica vale la pena mencionar que su estrategia ya no está disponible y no es posible incursionar en información detallada del funcionamiento del programa. De igual modo, en el 2014, en la información de su portal web figura la invitación a un encuentro denominado Círculo de lectura, ofrecido como un curso-taller con mención al fomento del gusto por la lectura desde ejercicios en voz alta, dicción, respiración y análisis de textos (UNAM, s.f.). Este antecedente dibuja un panorama en el que no se divisa un corpus robusto en materia de clubes de lectura o de lectura para la formación integral del

universitario, lo cual impulsa a la presente para contribuir con la estructuración de un precedente importante en la materia.

Luego de esta panorámica universitaria siendo el foco de población a relacionar, es importante la revisión de un proyecto realizado en Uruguay como Plan Nacional de Lectura que se titula “Jóvenes Lectores”, en el que se examina la problemática de la lectura desde todos los ambientes y se propone la estrategia para abarcar una población determinada en beneficio de crear hábitos lectores. Este concibe la lectura como una práctica integral y globalizada que merece atención: “Las prácticas lectoras deben ir más allá de cualquier segmentación del lector. Deben enmendar el error de la escuela del siglo XVIII y el de algunas del siglo pasado y el actual, vetustas y retrógradas, malamente estancadas en el tiempo, que o bien forman un lector para la élite — el académico— o bien lo forman para la masa —el funcional—“(MEC, 2013, p. 10), y es fundamento de los beneficios de la lectura en la formación del hombre desde una construcción social. Este antecedente aporta una visión para un trabajo futuro que continúe la presente y que sea posible desde la UIS llevar la experiencia de la lectura para la formación integral a otros espacios fuera de la universidad, de modo que exista un impacto más amplio en cuanto a las posibilidades de construcción de sociedad que pueden darse a partir de la literatura.

Por otra parte, es necesario aclarar que la idea de club de lectura no es un concepto absolutamente innovador, punto de reflexión y flexión importante para este trabajo, en el caso del autor Yanguas Villar (1995) quien expone algunos puntos necesarios para el fomento de la lectura, proponiendo la idea de “club de lectores” para socializar la lectura. Aunque no es un texto que haga referencia al acto de leer en educación superior, es interesante por su propuesta metodológica. Para dicho fin, relaciona la lectura individual (lectura en la soledad), con la lectura en sociedad. Por tanto, se considera la construcción de un individuo lector que estará en acción social, con el

fin de medir los alcances de la lectura no solo en el plano cognitivo sino en la formación del ser humano. El autor hace también un recorrido por los posibles factores que alejan a los “adolescentes” de los hábitos de la lectura y a partir del mismo sugiere la activación de estrategias en el seno de las bibliotecas, donde vinculen no solo textos atractivos sino un ambiente de confianza: “un grupo estable que lidere actividades y sirva de intermediario entre lectores” (Yanguas, 1995. p. 57).

Seguidamente, cabe señalar el trabajo de investigación-acción realizado por Pérez de Pérez (2009) como propuesta didáctica para mediar los procesos de lectura en educación superior. La investigadora propone una intervención para el desarrollo de la lectura crítica a partir de textos periodísticos y el análisis del discurso con el siguiente argumento: “la lectura crítica debe constituirse en un instrumento de conocimiento y práctica social permanentes en la universidad, particularmente las actividades relacionadas con la argumentación (oral y/o escrita) y la interpretación de textos” (p.336).

Asimismo, la autora propone la responsabilidad de las instituciones de educación superior como un espacio donde se fomente el diálogo constante, donde prime la racionalidad y por ende posibilite el entendimiento y la aplicación de la esencia de la teoría de la acción comunicativa. Y allí reposa el interés de la referencia del trabajo realizado por esta autora, si bien distiende de la lectura literaria, el argumento de la importancia de la lectura tiene un alcance humanístico y relaciona la función pedagógica institucional.

Sin duda alguna, este antecedente pone a la luz el hecho de pretender el criticismo en los espacios de lectura. Es decir, que la lectura sea llevada al aula con la intención de promover procesos de pensamiento crítico en los estudiantes. Esto deja de lado la concepción de la literatura

como mero ejercicio distractor y la expone como una posibilidad para el criticismo toda vez que se proponga la lectura literaria más allá de la interpretación subjetiva y el disfrute estético.

Por último, en esta misma línea de estudios académicos, se encuentra la tesis de la doctora Larrañaga (2005), quien investigó sobre la lectura en los estudiantes universitarios en relación con la psicología y la influencia en los hábitos de lectura, de la universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, España. Esta investigación cuantitativa muestra un panorama de variables considerables en la formación de lectores a partir de sus percepciones hacia el acto de leer, sus convicciones y necesidades psicológicas en relación con el fomento del hábito de lectura. Lo que la autora presenta, cala en las ideas antes expuestas sobre la consideración de la lectura como influencia en el desarrollo de las prácticas socioculturales del ser humano, en donde la falta de la misma consideraría, entonces, la idea mecanizada de la lectura sin una retaliación en la formación humanística integral del profesional.

Aunque esta investigación no plantea un plano de intervención, sí concluye con que dicho factor es importante realizarlo, es decir, se deja abierta la posibilidad de tomar la investigación para la intervención didáctica ante un problema expuesto. De estas conclusiones se teje la idea de fundamentar una intervención didáctica del gusto y el placer por la lectura; la autora al respecto menciona que:

El gusto por la lectura aparece como una condición imprescindible para que se lleve a cabo la conducta lectora de forma voluntaria y se desarrolle el hábito lector, pero el gusto lector no es innato hay que despertarlo y modelarlo desde la primera edad, siendo fundamental la acción del entorno familiar para su desarrollo. (Larrañaga, 2005. p. 209)

Simultáneamente, el ejercicio de la lectura que presuponen los clubes de lectura necesita de las consideraciones ante la formación integral, de lo cual se resalta que la construcción de

significados es un proceso complejo que se ancla en el lenguaje y es por esto que el fortalecimiento y fomento del acto de leer y del hábito mismo permite al lector la extensión del entorno sociocultural para alcanzar la resignificación social. Aun así, cabe el cuestionamiento de los tipos de textos de trabajo; por ello el trabajo se desarrolló desde la lectura de textos literarios, ya que el programa de los Clubes de Lectura considera que este tipo de lecturas debe ser el pilar de la transversalidad como en concordancia lo expone el autor Morales, I:

Desde el punto de vista conceptual podríamos decir que la literatura es una materia viva que nos enseña a “experimentar” a “leer” y a “interpretar” de manera transversal –pues entronca con la filosofía, con la historia, con la tecnología, con la ciencia y, como no, con cualquier otro arte– las formas en las que se manifiesta el pensamiento histórico, estético y filosófico (2015).

Ahora bien, los trabajos alrededor de la lectura son amplios en los distintos contextos, sin embargo, es de acotar que la revisión de la implicación de la lectura literaria de manera transversal en una población diversa, como lo es la universitaria, falta por escudriñarse, y esta investigación propuesta, en el presente trabajo, es un piloto de ello. Así, como el pensar los Clubes de Lectura lejos del mero ocio. En consecuencia, se considera que lo postulado por Paulo Freire, 1981, es tan englobante que no jerarquiza ningún tipo de lectura, en el instante en el que menciona que “la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra”, al ser un acto permanente, de desarrollo y fortalecimiento. Acunado a esto, durante décadas se ha conocido de la preocupación por la situación de la lectura que se “ha medido” en los estudiantes de distintos niveles de formación, de los cuales nos interesa la población universitaria.

En esa misma línea, resulta preciso tomar en cuenta lo propuesto por Carlino (2003) quien relaciona la lectura con el concepto de alfabetización académica, la cual es definida por ella misma como “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de

las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad" (p. 410). En este sentido se sostiene una premisa fundamental y es el hecho de que la vida en la educación superior depende de un proceso de adaptación (como todo proceso vital) en el que los individuos deben adquirir habilidades no solo para mantenerse en la academia, sino para relacionarla desde su aprendizaje con su propia realidad teniendo en cuenta la capacidad de impacto que tiene su saber profesional en la sociedad.

Así es como también una de las investigaciones más incidentes fue la de Pérez y Bonilla (2013), de donde se toma uno de los aportes más sobresalientes y es que a pesar de la conciencia, no solo de las falencias de la lectura en la educación superior sino de su importancia, no es evidente que se implementen estrategias de soporte en búsqueda de un aporte para mejorar. Realmente las estrategias suelen estar ceñidas a cursos o talleres “enciclopédicos” de un semestre, para cada carrera. Estas relaciones dadas específicamente con la lectura y la manifestación de su importancia en la formación integral nos dirigen a considerar que lo anterior responde a la instrumentalización y mecanización de los saberes en la educación, casi que exclusivamente a la calidad enciclopédica, teniendo en cuenta que el currículum se fragmenta según las áreas especializadas del conocimiento sin permear en la integralidad de la relación humana.

3. Marco teórico

3.1. Enfoques y conceptos clave que orientaron la investigación

En el panorama de la investigación acción, la etapa de la implementación de estrategias para intervención en un problema identificado, requiere de la revisión conceptual de los términos que competen el desarrollo tanto de la etapa de investigación como la de acción, es así como se

hace un recorrido desde lectura, para pasar por formación integral hasta clubes de lectura y se consolida con el establecimiento teórico de una secuencia didáctica desde la noción de la realización de talleres para lo cual es importante esta revisión conceptual.

3.1.1 Lectura

Para Lev Vygotsky (1981) la lectura es considerada como una práctica social, vinculada a la actividad humana, que supone relaciones epistemológicas de influencias y transformaciones de carácter social y cultural. De modo que propone que la lectura debe conducirnos por el ejercicio epistémico, donde el estudiante, futuro profesional, sería reflexivo ante su papel en la sociedad. En razón a esta base, se establece la conceptualización del término. En primer lugar, Antonia Sáez (1951) considera que la lectura es “una actividad instrumental en la cual no se lee por leer, sino que se lee por algo y para algo. Siempre detrás de toda lectura ha de existir un deseo de conocer, un ansia de penetrar en la intimidad de las cosas” (p. 15), sin embargo, difiere de los postulados y consideraciones discursivas al respecto de lo instrumental en tanto se denotó el término en referencia a la adquisición de conocimiento enciclopédico.

Sin embargo, la acotación de la autora es necesaria para establecer que debe darse una preparación para el acto de leer. Por su parte Gephart (1999) define la lectura como “la palabra usada para referirse a una intervención por la cual el sentido codificado por un autor en estímulos visuales, se transforma en sentido en la mente del lector” (P.8). La complejidad que propone el autor recae en los factores de intervención al momento de leer, cuestiones biológicas, materia tangible y fácilmente percibida por la vista y presaberes para la transformación.

Seguidamente, Goodman (1996), considera que la lectura es un proceso que abarca etapas, consideradas en la investigación científica, como el muestreo, la selección, predicción y

comparación, en la que el lector ejerce el acto de búsqueda para jerarquizar intereses, conjeturas y llevarlo al plano intertextual.

Ahora bien, concentrados en la conceptualización según Cassany (2006) caben tres percepciones de la lectura: A. la lingüística que presupone que “leer es recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las palabras anteriores y posteriores. El contenido surge de la suma del significado de todos los vocablos y oraciones” (p. 25), B. la psicolingüística que estima la implicación de los procesos mentales en relación con la materia del texto, entendido como que “leer no sólo exige conocer las unidades y las reglas combinatorias del idioma. También requiere desarrollar las habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender: aportar conocimiento previo, hacer inferencias, formular hipótesis y saberlas reformular, etc.” (p. 32) Y, finalmente, C. la lectura desde un proceso de implicación sociocultural ya que “leer no es sólo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades cognitivas. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales” (p. 38).

A partir del esbozo anterior esta investigación toma el concepto de la lectura desde la noción de la práctica social, inherente al ser humano y para su propia formación. Proceso que conlleva otros subprocesos que incluyen el disfrute, la adquisición enciclopédica cultural y su relación en triada para la participación en sociedad. Es pertinente, entonces, subrayar que la sociedad le ha asignado a la lectura un nivel de importancia superfluo que implica comprenderlo y accionarlo en el impacto social que esta causa, teniendo en cuenta que la lectura no es un proceso de decodificación simple del texto, sino que implica unas destrezas entrelazadas. A partir de esto vale la pena dar cuenta de una de aquellas concepciones, como la que plantea Lizardo Carvajal:

La lectura es uno de los procesos informativos, sociales e históricos más importantes que la Humanidad ha generado a partir del desarrollo del lenguaje, como producto de la evolución y del trabajo, del idioma o lengua y del invento de la escritura en su configuración como organización social. civilizada” (2013)

De igual modo, enseñar a leer constituye uno de los pilares fundamentales del currículo escolar; representa, asimismo, una de las principales preocupaciones de los profesionales de la enseñanza; no solamente por la dificultad intrínseca de la tarea, sino además por las repercusiones que, por su condición instrumental, pueden derivarse con respecto a otros ámbitos del aprendizaje. En lo que concierne a la destreza de la lectura, Berta Braslavsky señala que durante el siglo XX se afirmó que leer es “producir respuestas a los símbolos gráficos o decodificar símbolos gráficos en palabras” (2008, p. 45) y con esto se da una caída en picada de la posibilidad de la actualización constante y permanente de las prácticas pedagógicas en relación con la lectura al retroceder en el tiempo y la historia de la educación.

Con base en todo lo anterior, es preciso establecer como punto de partida la complejidad que implica la lectura, primero, en cuanto a lo cognitivo, respecto a la interpretación propiamente dicha; el acto objetivo de la lectura en donde interpretar tiene un límite, y segundo, dada su posibilidad de conocimiento por la palabra, lo cual sitúa a la lectura y a la escritura como forma de perpetuidad del conocimiento y de la sociedad, puesto que una comunidad puede desaparecer físicamente, pero se mantiene viva en los registros escritos que de ella subsistan. De modo que la lectura no puede sostenerse solamente en el margen del currículo, aunque la academia sí debe promover en todo caso la lectura de calidad y la adquisición de hábitos lectores en la comunidad en general.

Si bien la presente investigación se ocupa de la lectura en la población universitaria, es necesario poner de manifiesto el hecho de que el acto lector no es un ejercicio reservado para una parte de la población y que esta sectorización del conocimiento y de la lectura es la academia quien puede desdibujarla, de modo que la universidad debe entenderse para esto no como un espacio físico, sino como un ejercicio social de conocimiento y desarrollo.

En la evolución del concepto determinado para el acto de leer, puede encontrarse que la lectura era concebida como un acto de asociación perceptual (de la vista y el oído). Sin embargo, es considerar la promoción de la comprensión activa, propuesta, igualmente, por Braslavsky (2008), que consiste en el “intercambio de ideas que se produce entre el lector y el autor a través de un texto y en la situación determinada por el propósito del lector” (p. 12), es decir, por la intención, por la necesidad de resolver un problema que tiene cuando aborda un texto; ya que es gracias a este tipo de modelo de comprensión que el lector puede ir más lejos y construir significados nuevos que superen los expresados por el autor.

Por otro lado, la concepción de lectura en relación al presente trabajo demanda del énfasis en la lectura literaria y el aspecto didáctico de la misma. En consecuencia, Landero (1994) menciona que la literatura primero se contagia y luego se enseña; respecto de lo anterior resalta que “no se puede enseñar la literatura en sentido estricto, salvo a quienes previamente estén poseídos ya por el demonio de la literatura” (p.28). Con base en lo anterior, el autor Federico Altamirano (2013) apuesta por el contagio del entusiasmo literario antes que por la enseñanza de la literatura. Exige que la primera tarea de la didáctica de la literatura ha de ser la formación de la sensibilidad literaria de los estudiantes a través de la lectura directa de los textos. A su vez, el autor propone en el ejercicio de formación de lectores la *Didáctica del contagio literario: El modelado estético*; esta estrategia se sustenta en la teoría del contagio literario, la pedagogía dialogante y la

estética general; puede ser, a su vez, una estrategia didáctica en cuanto se utilice en el entrenamiento de las habilidades sociales como la educación literaria o la adquisición de la competencia literaria.

Entonces, el profesor de literatura constituye el modelo de la lectura expresiva en cuanto su demostración de vida a la historia de los textos literarios, cautivando la imaginación de sus alumnos y sirviendo de mediador desde el gusto y el placer. Utilizando su voz transforma las letras en una cadena de sensaciones auditivas con efecto emocionante y provoca en los estudiantes el deleite y el placer de la imaginación creadora. Asimismo, en el acto de lectura, el lector procesa el texto y, por tanto, reconstruye el mundo ficcional (Dolezel, 1999, p. 284). De esta manera, el lector, al reconstruir el texto, realiza el acto de la comunicación literaria porque construye el sentido del texto a través de su imaginación, la cual surge a partir del estímulo de la estructura literaria de la obra. Así es como la lectura literaria se convierte en toda una experiencia.

Asimismo, la lectura desde la noción cultural del acto de leer, hace parte de la formación del individuo-lector ya que, en palabras de Roland Barthes, el texto de placer: es el que contenta, colma, da euforia; proviene de la cultura, no rompe con ella y está ligado a una práctica confortable de la lectura” (1989, p.13). Así mismo el autor acota el en término en que “leer es hacer trabajar a nuestro cuerpo siguiendo la llamada de los signos del texto, de todos esos lenguajes que lo atraviesan y que forman una especie de irisada profundidad en cada frase (1987, p. 37).

Respecto de lo anterior, Cesarini y Federics (1988) consideran que la lectura literaria:

Es sentida como una de las formas en que se autoorganiza y se autorrepresenta el imaginario antropológico y cultural, uno de los espacios en que las culturas se forman, se encuentran con las otras culturas, las absorben, intentan confrontarse o conquistarlas; o bien desarrollan, en su interior, modelos alternativos a los existentes, o crean modelos e imágenes del

mundo que, a través de la retórica de la argumentación y la persuasión, tratan de imponerse a los distintos estratos de público que configuran el tejido social (p. 28).

Este entramado que ofrece la literatura, según los autores, representa la versatilidad de los textos literarios para el trabajo secuencial y categórico de la formación integral que se expone párrafos adelante. En materia Colomer (2001) sugiere que “el texto literario ostenta, así, la capacidad de reconfigurar la actividad humana y ofrece instrumentos para comprenderla” (p. 4). Así mismo la autora expresa que la lectura literaria posee un valor formativo basado en los cuestionamientos de las percepciones y conjeturas del mundo. De esta manera considera “que el objetivo de la educación literaria es, en primer lugar, el de contribuir a la formación de la persona, formación indisolublemente ligada a la construcción de la sociabilidad” (p. 5).

En consideración al autor Yanguas Villar (1995), define el acto de leer como “un acto individual, un encuentro personal con ideas, sensaciones, imágenes... que el rastro de otros sugiere en nuestra intimidad” (p.57), como una completud de individuo sin que sugiera la soledad, sino el compartir el placer del texto en función social humana, en la formación integral que según Vásquez (2009): “llegar a ser humanos, en el sentido de cumplir una promesa o desplegar una posibilidad, la lectura puede servir de mediación privilegiada o, si se refiere, puede contribuir de manera significativa en la formación del hombre” (p.147). Paulo Freire (2001) por su parte, se refiere a la importancia del acto leer en que “La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente (p.1).

Precisamente es este postulado de Freire en el que se sustenta la visión sobre la cual se desarrolla el acto investigativo de la presente: la lectura no es solamente la decodificación de una serie de signos escritos y no se reduce a la transformación desde la oralidad. La lectura y la

interpretación están antes y alrededor de la lectura textual, luego una obra literaria no es solo lo que está en el libro, es una sinfonía, es un retrato, son mil imágenes, cuadros, gestos, sonidos, fotografías y demás formas de información que se agrupan en el pequeño mundo de la obra literaria que funciona, en términos de significación, de la misma forma que el mundo que rodea al lector desde antes de que sea lector,. Así es como un niño interpreta el mundo que lo rodea, lo lee, antes de reconocer su propio idioma, su propio código lingüístico; así es como una persona con discapacidad visual lee su entorno desde antes de aprender el braille.

En ese sentido, desde lo pedagógico, la literatura debe ser una herramienta para que el individuo lea, o mejor, interprete, todo cuanto le rodea, porque todo lo de su entorno es información, una información que solo puede comprender si tiene un amplio espectro de interpretación y de habilidades de interrelación, predicción y conceptualización, algo que la lectura literaria (y tal vez solo ella) con fines pedagógicos permite en los individuos. Esto es lo que hace que la lectura literaria sea entonces toda una experiencia para el estudiante, una experiencia completamente sensorial que lo lleve a imaginar y también a construir límites dentro de su interpretación para así lograr el criticismo.

3.1.2 Formación integral

En segunda instancia, es necesario revisar el concepto de formación y específicamente de formación integral. De esta manera se considera que la formación es el resultado o efecto producido en una persona a lo que según Gadamer (2009) “designa el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre” (p. 14). Así mismo, el autor plantea que “la formación [...] es una tarea humana. Requiere sacrificio de la particularidad en favor de la generalidad. Ahora bien, sacrificio de la particularidad significa

negativamente inhibición del deseo y en consecuencia libertad respecto al objeto del mismo y libertad para su objetividad” (p.15).

El concepto de formación encierra de manera esencial las ideas de aprendizaje y desarrollo, no de manera sintetizada ya que presenta una riqueza que limita el acapararlo por completo, Gilles Ferry afirma que “la noción de formación se ha cargado de tantos equívocos y aparece de tal manera pervertida por la utilización que se hace de ella desde la extensión de la formación permanente” (1990, p. 52). Zarzar (2003) respecto de la concepción etimológica de la palabra *formar*, cita que “proviene de la palabra latina *forma, formae*, la cual puede tener las siguientes traducciones: forma, molde, sello, cuño, marca, horma, figura, aspecto [...] a su vez, *formare*, formar, dar forma, moldear” (p. 28). Por otra parte, es necesario centralizar el concepto en relación con las personas, en este caso el autor sugiere que “este proceso se da a través de la enseñanza y el aprendizaje [...]” (p. 31), por ello la consideración del término debe ser *formarse*.

Sin embargo, el hecho de restringir el concepto a un efecto de estímulo sería enfocar el proceso en una estancia instintiva, en palabras de Ferry “la formación no debe reducirse a una acción ejercida por un formador sobre un “formado” maleable que reciba de forma pasiva la configuración que le imprima el formador” (2003, p.31).

Entonces, es posible deducir que la formación consiste en la configuración que ha adquirido la personalidad de un individuo como producto de los aprendizajes significativos que ha logrado a lo largo de su vida, pueden ser fruto de experiencias escolarizadas; es decir, de estudios realizados en el interior de las instituciones educativas; pero también pueden ser resultado de situaciones y experiencias no escolarizadas; es decir, ocurridas en la vida diaria de la persona, en el ámbito familiar, social o profesional.

Es preciso subrayar que, aunque el concepto general de formación pareciera redundar en la adición de integralidad por el interés de enfatizar en la parcialización de la educación, la formación integral es el desarrollo de capacidades o habilidades intelectuales (en especial el desarrollo de las capacidades de asimilación y de acomodación), el desarrollo de lenguajes, sobre todo del propio, y el desarrollo de actitudes y la adquisición de conocimientos de carácter humanista (Zarzar, 2003, p. 83). Igualmente, debe propiciar el desarrollo, y este consiste en la ampliación de los horizontes del sujeto. Los principales aspectos que debe incluir este desarrollo son los siguientes:

- * Desarrollo intelectual del sujeto, entendido como tal tanto el desarrollo de la inteligencia como el desarrollo del juicio.

- * Desarrollo de la conciencia del sujeto, hasta llevarle al nivel de la conciencia histórica.

- * Desarrollo de la capacidad de comprometerse de manera responsable, para reconocer y aceptar valores y llevarlos a la práctica.

- *La formación integral consiste en la adquisición de información, el desarrollo de capacidades (habilidades intelectuales, destrezas físicas o motoras, y métodos de investigación, sistemas y procedimientos de trabajo) y el desarrollo de la subjetividad (hábitos, actitudes y valores), orientados a vivir en sociedad de manera atenta, inteligente, razonable, responsable y amorosa. (Zarzar. 2003. p, 122). Para el autor, en la educación superior, se debe incluir el desarrollo de las capacidades, en especial las orientadas a la adquisición de información, el cultivo de hábitos de trabajo, el cultivo de la imaginación, el desarrollo de una actitud crítica, el desarrollo del interés y el esmero, y el desarrollo de las actividades de comprensión.

En consecuencia, la formación integral en educación superior solicita atención en los siguientes elementos: los informativos, instrumentales, constitutivos de la subjetividad y

teleológicos (Zarzar, 2013, p. 123). Vale señalar que lo que propone Zarzar supera algunos enfoques que se ven a menudo en el sector educativo. En particular refiriéndose al enfoque cuantitativo, extensivo o acumulativo de la formación, según el cual mientras más asignaturas curse el estudiante y mientras más temas vea o estudie durante su formación, esta será más amplia e integral. Debido a ello, se propone una fragmentación no solo del conocimiento en infinidad de materias o asignaturas, sino también una fragmentación de la persona y de su desarrollo.

Ahora bien, según ACODESI (2003), la formación integral instruye a los estudiantes con un tejido que proyecta en las personas condiciones y potencialidades para su desarrollo no solo cognitivo sino en el crecimiento humano; así mismo esta proyección llevaría al ser a alcanzar la plenitud relacionado con la contribución y “mejoramiento de la calidad de vida del entorno social, puesto que ningún ser humano se forma para sí mismo y para mejorar él mismo, sino que lo hace en un contexto sociocultural determinado con el objeto igualmente de mejorarlo” (p.6).

Esta asociación considera al igual que Zarzar unos elementos constitutivos para la proyección de la formación integral: ético, que es la posibilidad de la autonomía en función de las consecuencias y la responsabilidad; espiritual, lo cual lleva al ser en la relación y trascendencia de su ser; cognitiva: la conceptualización del mundo; afectiva: manifestación de sus emociones y la construcción de su ser social; comunicativa, siendo la posibilidad de la construcción de sentido y la representación de sí mismo; estética, desarrollo de la sensibilidad, la expresión y apreciación del entorno; corporal, la materialidad de su ser, con capacidades físicas y motrices; finalmente socio política, la función de su ser y lo que puede ofrecer para la transformación del entorno (ACODESI, 2003. p. 8-15).

Además de lo planteado hasta aquí, Orozco (1999) menciona que “la formación integralmente considerada incluye una y otra formación en un devenir del espíritu de su estado

natural, hacia la libertad” (p.177). Esto sería una consideración de la formación como un proceso cíclico, pero constante y no enajenado por áreas del conocimiento. Entonces, el autor insiste en que la formación integral contribuye al proceso de socialización, fortalecimiento de la sensibilidad y sobre todo “abre su espíritu al pensamiento crítico” (p. 180). En particular la definición del concepto de formación integral que sostiene el proyecto se acentúa en que la formación de una práctica educativa centra su interés en la humanística en la búsqueda de orientar y cualificar al estudiante en función de un ser profesional en acción de una sociedad en transformación, es oportuno señalar que en ese sentido:

La formación integral va más allá de la capacitación profesional, aunque la incluye. Es un enfoque o forma de educar. La educación que brinda la universidad es integral en la medida en que enfoque a la persona del estudiante como una totalidad y que no lo considere únicamente en su potencial cognoscitivo o en su capacidad para el quehacer técnico o profesional (Orozo, 1999. P. 180).

Tras rastrear el concepto de formación integral propuesto por varios autores es preciso tomar en cuenta lo que la Universidad Industrial de Santander en su Modelo Pedagógico UIS21 considera para este concepto: “La formación integral es el resultado de todos los procesos de aprendizaje que permiten el desarrollo armónico del individuo en todas sus dimensiones, en un marco que promueva el ejercicio de la autonomía y el libre desarrollo de la personalidad” (Consejo Académico Universidad Industrial de Santander, 2021, p.11)). De ahí que la UIS afirma que la formación integral no se da específicamente en las aulas virtuales o presenciales, sino en los espacios de Desarrollo extraclase como los grupos culturales, los semilleros de investigación, experiencias de movilidad y las demás actividades en las cuales el estudiante puede involucrarse en procesos experienciales y de participación.

3.1.3 *Clubes de lectura*

Al considerar lo enunciado anteriormente, lo que compete revisar en este punto es la valoración conceptual de clubes de lectura en relación con las concepciones de la lectura y su aporte en la formación integral, de mayor interés en educación superior. De esta manera, para realizar un panorama se toma como primera referencia el texto de Carreño (2012), titulado “Clubes de lectura”, en el que realiza un paneo del uso de esta estrategia que ha traspasado la idea de concentrar la lectura en una biblioteca y amplía las posibilidades a cualquier espacio de formación cultural. Se dificulta tomar una referencia puntual del texto como solución a la definición de club de lectura, ya que deja entrelíneas al lector sacar su propia definición.

De forma retórica, Carreño (2012) comienza su texto contando la historia de un personaje que asiste a un club de lectura con algunas especificaciones, como que es de solo mujeres; de este fragmento de inicio se deduce una sensibilidad del lector la cual le atribuye al personaje un interés, puntualidad y la sociabilidad. En el Introito se ubican algunos elementos necesarios para un club de lectura: “y en el principio hubo un encuentro regular de lectores que, guiados por un conductor, se reunían para debatir sobre un libro que previamente habían leído” (p.7).

Así mismo, da cuenta de la necesidad de un espacio físico de conversación, que relaciona con la nula existencia de este en redes sociales; rescata que los encuentros guardan una sencillez que permite “que se moldee a espacios diversos y lectores de perfiles muy heterogéneos”, por último, la esencialidad “adaptable al contenedor que acoja la iniciativa” (Carreño, 2012. p. 27 y 28).

Por otra parte, la Red de Bibliotecas Públicas de Castilla-La Mancha, permite revisar el documento “Receta para un club de lectura”, este a diferencia del anterior esboza desde el inicio la siguiente definición:

Un club de lectura es un grupo de personas que leen al mismo tiempo un libro. Cada uno lo hace en su casa, pero una vez a la semana, en un día y a una hora fija, se reúnen todos para comentar las páginas avanzadas desde el encuentro anterior (Calvo, sf).

Igualmente, resalta los ingredientes idóneos para la construcción de un club de lectura, de los cuales destaca: a. Los lectores, b. libros, c. Un coordinador y, por último, algunos tips para el desarrollo de los encuentros. Finalmente, de este trabajo es pertinente subrayar, que en la medida que se habla de clubes de lectura, en un rango de 5 / 7 documentos revisados, remiten a este texto de Calvo.

En consecuencia a la falta de documentación conceptual al término *clubes de lectura*, se propone la siguiente definición desde la experiencia en el desarrollo de clubes de lectura en la educación superior y con primera y segunda infancia, así como las proyecciones del presente trabajo: grupo de personas que se reúne en un espacio para el desarrollo o fortalecimiento de la competencia de lectura, el cual se considera es la biblioteca, diseñado con una ambientación atractiva que seduzca y promueva la participación voluntaria, pero comprometida para los procesos de lectura. Siendo la heterogeneidad un factor importante en el acto de compartir el gusto y el disfrute de la lectura literaria con objetivos no instrumentalizados.

3.1.4 Enfoque pedagógico

De acuerdo con los propósitos de este trabajo y los procesos que se pretenden tener con los estudiantes, esta propuesta se orientará a partir de dos enfoques pedagógicos: en primer lugar, el enfoque constructivista social basado en lo propuesto en la teoría constructivista de Lev Vygotsky (1978). Dicha teoría considera al individuo como el resultado del proceso histórico y social donde el lenguaje desempeña un papel esencial. El conocimiento es un proceso de interacción entre el

sujeto y el medio, pero el medio entendido como algo social y cultural, no solamente físico, como lo menciona Abancin y otros (2005, p.2)

Es decir, que durante el proceso de aprendizaje es esencial la interacción del individuo con su ambiente, un ambiente entendido a partir de la complejidad de significados que cada objeto, figura, espacio y tiempo puedan tener para el estudiante. De lo citado, se debe resaltar la importancia de la interacción del sujeto que aprende y otros individuos, en el caso del aula de clase, maestros y compañeros. Es importante decir que, en el constructivismo, el aprendizaje es un proceso que hace necesaria la mediación docente entendida como una intervención para facilitar el alcance de aprendizajes significativos. Es por eso que se habla de un acompañamiento (docente) y del uso de herramientas en el proceso enseñanza aprendizaje, debido a que se garantizaría un proceso en el cual el individuo sea quien alcance los conocimientos a la vez que se desarrolla en su ambiente socio-cultural.

Ahora bien, la interacción que se menciona entre el docente y estudiante es de suma importancia, ya que el rol de mediador del docente será fundamental para la consecución de los aprendizajes. La mediación se realiza a través de la utilización de distintas herramientas tecnológicas, naturales, científicas y socioculturales, sin embargo, la herramienta fundamental es el lenguaje, ya que, es el medio por el cual el docente y sus estudiantes pueden comunicarse. Es de mencionar que desde el constructivismo social el proceso de enseñanza aprendizaje es concebido como una interacción dialéctica entre los conocimientos del docente y los del estudiante, que entran en discusión, oposición y diálogo, para llevar a una síntesis productiva y significativa: el aprendizaje. Sin embargo, hay que recordar que éste y la forma en que se realice, aun cuando sean constructivistas, están determinadas por un contexto específico que influye en

ambos participantes: docente y estudiantes, debido a sus condiciones biológicas, psicológicas, sociales, económicas, culturales, incluso políticas e históricas.

Así se pone en consideración la influencia del ambiente y la importancia de la cultura en procesos de enseñanza aprendizajes, de manera que al momento de proponer una estrategia didáctica para la enseñanza de lengua materna será esencial conocer y comprender el ambiente cultural en que se encuentren los estudiantes, debido a que puede aportar soportes para la toma de decisiones didácticas. Desde la perspectiva de este enfoque se considera pertinente el mismo debido a la necesidad de crear espacios propicios en que los estudiantes sean los protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, en el cual el docente es un medio entre el conocimiento y los estudiantes. Además de ello, el enfoque mencionado toma como referencia la idea de que el ser humano es el constructor permanente de sus realidades sociales e individuales, también que su desarrollo está ligado a su entorno social, de manera que existe una relación recíproca entre el ser humano y la sociedad.

Ahora bien, el ser humano aprende a través de la construcción de conocimientos de una manera social e interactiva, lo cual implica procesos no solamente socioculturales sino también cognitivos. Al aprender el hombre realiza procesos neuronales que le permiten la acomodación y adaptación del conocimiento, por ese motivo la propuesta didáctica que se propone en este proyecto, también tendrá en cuenta los postulados de la teoría cognitiva de aprendizaje propuesta por Ausubel (1918) y que en términos generales propone que los aprendizajes son posibles cuando existen otros que posibiliten relacionar información y finalmente generen aprendizajes significativos.

La teoría cognitiva de aprendizaje ha sido discutida y estudiada por profesionales de la educación y la psicología, de la misma manera ha sido parte fundamental para guiar los procesos

de enseñanza en el aula de clase gracias a aportes relacionados con la importancia de las estructuras mentales para aprender. Ausubel (1983) plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por "estructura cognitiva", al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización.

De acuerdo con el enunciado anterior existe una dependencia entre los conocimientos potenciales de los estudiantes y las estructuras cognitivas de estos. El conocimiento de dichas estructuras puede llevarse a cabo a partir de actividades relacionadas con la metacognición, es decir, de un proceso reflexivo en que el estudiante o el sujeto que aprende debe ser consciente de su aprendizaje, en otras palabras, aprender a aprender para adquirir autonomía en los procesos educativos.

Es necesario mencionar que existen dos procesos relacionados con la estructura cognitiva, el primero es la Asimilación que Según Piaget (1970) (citado en Pozo, 1989, p. 2) “es la integración de elementos exteriores a estructuras en evolución o ya acabadas en el organismo” es decir, un proceso cognitivo mediante el cual el sujeto puede hacer una interpretación de la información de la información en función de lo que ya conoce, así el proceso consiste básicamente en la relación de información para clasificarla a partir de estructuras ya existentes.

En relación con este proceso, lo que se busca en cuanto el quehacer pedagógico de esta propuesta didáctica, es que el estudiante pueda crear estructuras fijas basadas en lo que conoce del mundo a partir de su experiencia para tener una base de conocimientos que faciliten la realización de procesos complejos de comprensión.

De manera similar, el segundo proceso, la acomodación, consiste en “cualquier modificación de un esquema asimilador o de una estructura, modificación causada por elementos

que asimilan” (Pozo, 1989, p.4) de manera que después de concebir alguna información y tratar de comprenderla en función de estructuras ya existente, el aprendiz realiza un proceso de reinterpretación que modifica las estructura, con lo cual, consigue organizar de mejor manera el conocimiento, reflexionar sobre él y emitir juicios de valor. La ejecución cognitiva consiente de los procesos mencionados, serán de suma importancia para el proceso de lectura que se pretende con los estudiantes, en la medida en que, orientará en el diseño de actividades que estimulen la realización consciente de ellos.

En consecuencia, se debe afirmar que, según el enfoque pedagógico cognitivista de Ausubel, los procesos de estructuras cognitivas conducen a la adquisición de aprendizaje significativo, definido como:

El proceso que se genera en la mente humana cuando subsume nuevas informaciones de manera no arbitraria y sustantiva y que requiere como condiciones: predisposición para aprender y material potencialmente significativo que, a su vez, implica significatividad lógica de dicho material y la presencia de ideas de anclaje en la estructura cognitiva del que aprende. Es subyacente a la integración constructiva de pensar, hacer y sentir, lo que constituye el eje fundamental del engrandecimiento humano (Rodríguez, 2004, p.4).

Teniendo en cuenta lo anterior, el aprendizaje significativo es una consecuencia de los procesos relacionados con las estructuras cognitivas, ya que, estos posibilitan que nuevos conocimientos puedan ser apropiados y los antiguos modificados o reacomodados. El aprendizaje significativo supone un conocimiento relacionado con la memoria a largo plazo, debido a que los conocimientos que se adquieren significativamente, permanecen con el sujeto durante su vida, gracias a que se crean de manera profunda. En este sentido, dicho enfoque pedagógico es idóneo

para orientar una propuesta didáctica orientada en fortalecer competencias de lectura que los estudiantes deben poseer durante toda su vida como lectores.

3.1.5 *Secuencia Didáctica*

En primera instancia Comenio (1657) en su didáctica magna acuña y desarrolla el término a los griegos desde su etimología *didaktiké, didaskein, didaskalia, didaktikos, didasko (didaktike, didaskein, didaskalia, didaktikos, didasko*, relacionados entre sí en sus traducciones que significan enseñar, instruir. Asimismo, la presenta como el ingenio para la enseñanza, siendo la responsable de la respuesta al cómo de la enseñanza. En consideración de lo anterior, puede decirse que la didáctica es las estrategias para la enseñanza que implica la labor docente reflexiva, sensible y creativa, en los procesos educativos, puesto que, dependen en gran medida de la habilidad del maestro para guiar las prácticas pedagógicas que dan paso a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Seguido, se toma también la concepción de didáctica de Carvajal (2009), quien menciona que la didáctica corresponde a la disciplina que estudia e “interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de conseguir la formación intelectual del educando” (p.4). En concordancia con lo dicho se puede entender la planeación didáctica como el planteamiento de las formas de guiar el proceso de aprendizaje de los estudiantes para que ellos logren cimentar conocimientos. Por otra parte, Torres y Girón (2009) ofrecen concepciones de didáctica con fundamentos teóricos e históricos, sin embargo, desde una perspectiva actualizada, ellos mencionan que:

La didáctica es la rama de la pedagogía que se ocupa de orientar la acción educadora sistemática, y en sentido más amplio: “Como la dirección total del aprendizaje” es decir, que abarca el estudio de los métodos de enseñanza y los recursos que ha de aplicar el educador o

educadora para estimular positivamente el aprendizaje y la formación integral y armónica de los y las educandos. (p.12)

En otras palabras, estos autores refieren que la didáctica se encarga de determinar la manera de llevar a cabo los procesos de enseñanza aprendizaje. Es decir, la didáctica es la disciplina de la pedagogía que estudia, planifica y organiza las maneras de guiar el aprendizaje de modo que el proceso educativo se realice de una forma más eficaz. En secuencia, hablar de secuencia didáctica involucra la planeación de actividades que pretendan la enseñanza y el aprendizaje de contenidos determinados.

Una secuencia didáctica tiene el objetivo principal de planificar los contenidos y las actividades que se llevarán a cabo en clase, debido a que la planeación didáctica hace del qué hacer docente, una práctica más reflexiva y consiente en cuanto a los procesos de enseñanza aprendizajes que se pretendan. En relación a lo antes mencionado, el Diccionario de Términos del Centro Virtual Cervantes (2022), propone que una secuencia didáctica es “una serie ordenada de actividades relacionadas entre sí. Esta serie de actividades, que pretende enseñar un conjunto determinado de contenidos, puede constituir una tarea, una lección completa o una parte de ésta”. En el caso de este proyecto, la secuencia será el recurso o instrumento que permitirá la planificación de objetivos específicos de enseñanza de una manera coherente, en relación con el enfoque pedagógico y las formas de enseñanza.

A partir de lo anterior la definición de secuencia didáctica que articula el trabajo de aplicación, es tomada de Díaz Barriga (2013), para quien la “secuencia didáctica es una tarea importante para organizar situaciones de aprendizaje que se desarrollarán en el trabajo de los estudiantes” (p.1), en donde primará los cuestionamientos de los estudiantes y los procesos incorporados para alcanzar la reconstrucción de la información. Entonces:

La secuencia didáctica es el resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí, con ello se parte de la intención docente de recuperar aquellas nociones previas que tienen los estudiantes sobre un hecho, vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales con el fin de que la información que a la que va acceder el estudiante en el desarrollo de la secuencia sea significativa (Díaz, 2013. P. 4).

Para efectos de lo anterior, es importante propender en actividades que les permita a los estudiantes vincular sus presaberes y experiencias, se cuestione y a su obtenga información nueva para reestructurar o afianzar conocimientos. En el caso de la presente investigación la secuencia didáctica se plantea por talleres, entendiendo que estos permiten:

Fomentar la iniciativa, la expresividad, el trabajo autónomo productivo y responsable, la originalidad y la innovación, y aún la creatividad para actuar frente a los problemas que se deben confrontar en situaciones y circunstancias concretas. Cuando un taller funciona bien, se produce un despertar de energías latentes que, en las formas tradicionales de educación, suelen permanecer ocultas y reprimidas (Ander-Egg, 1991, p.114).

A partir de lo mencionado es pertinente aclarar que se mantiene la conceptualización de secuencia didáctica considerando el taller como una estrategia de formulación de la misma, ya que desde la reestructuración de la programación de actividades CLUIS se crea la necesidad que cada semestre en sus actividades se dé una correlación. En sustento de lo anterior, la perspectiva del taller dentro de una secuencia didáctica se aborda desde lo expuesto por el autor Ander-Egg (1991), así como el Diccionario de la Real Academia Española, en el cual no existe la entrada «taller literario», aunque sí se incluye la de «taller», y ofrece tres acepciones. En el orden asignado a éstas, el lector puede distinguir una secuencia que transita por referentes de orden material, simbólico y

social “1) lugar en que se trabaja una obra de manos; 2) escuela o seminario de ciencias o de artes; y 3) conjunto de colaboradores de un maestro”.

Y finalmente fortalecido este concepto desde la autora María González, pues para ella el taller es “un espacio-tiempo para la vivencia, la reflexión y la conceptualización; como síntesis del sentir, el pensar y el hacer. Como el lugar para la participación y el aprendizaje, como lugar de manufactura y mentefactura (...) puede convertirse en el lugar del vínculo, la participación, la comunicación y por ende lugar de producción de objetos, hechos y conocimientos” (1999, p. 21).

Entonces, los talleres son planeados con una linealidad y secuencia temática, para que así no solo se recuerden los talleres previos, sino que estos se refuercen con los nuevos y que los nuevos permitan reactivar los conocimientos adquiridos. En ese sentido la secuencia didáctica aparece como una posibilidad a partir de la variedad de talleres cortos que van permitiendo un ejercicio dinámico, sin salirse de lo planeado en la secuencia, en correspondencia a una acción pedagógica ordenada, clara y enfocada, y también un proceso investigativo en el que dentro de esa linealidad constantemente existan mejoras para los talleres futuros a partir de lo desarrollado en talleres previos, lo cual enriquece el acto pedagógico y la dinámica de enseñanza y aprendizaje.

3.1.6 Los Clubes de Lectura UIS como espacio de investigación e intervención

Desde hace algunos años, la Universidad Industrial de Santander aunó esfuerzos luego de identificar distintos factores de deserción e impacto académico, en los que distintas dependencias y profesionales suman para la creación del Sistema de Excelencia Académica² “el cual contempla programas y estrategias desarrolladas por diferentes unidades académicas y lideradas por la Vicerrectoría Académica, en donde el estudiante es el protagonista” (Consejo Superior UIS, 2018).

² Llamado en el 2013 Sistema de Apoyo de Excelencia Académica

Es de resaltar que bajo la consigna se piensa en la correspondencia de las estrategias que se implementan para suplir con los inconvenientes de los estudiantes, por ello se cita que:

El SEA tiene una concepción integral porque aborda diferentes dimensiones y reconoce que el rendimiento académico de los estudiantes está influenciado por una multiplicidad de variables sociales, económicas, académicas, cognitivas y de salud, lo cual implica llevar a cabo estrategias de acompañamiento multidimensionales. (Consejo Superior UIS, 2018)

Sin embargo, tras la fecha de creación del SEA, hasta el 2016 solo se contaban con estrategias de apoyo enciclopédico y mecánico de la formación del estudiante UIS, en donde la parte humanística integral como la sociabilidad y la transversalidad del conocimiento quedaba relegada. Esta condición permitió la creación de los Clubes de Lectura en búsqueda de fortalecer la competencia lectora de los estudiantes UIS con incidencia en su criticidad. Como es entendible el propósito principal de esta estrategia continuaba sumando a la noción mecánica del aprendizaje. Esto promovió luego de la participación en el programa de la experiencia y revisión que se desarrollarse con una incidencia directa a la formación integral y en qué podría aportar una estrategia como Clubes de Lectura en esa integralidad.

Esta perspectiva permitió la reflexión de la programación de las actividades de una manera más organizada partiendo de la concientización al estudiante de la magnitud de su participación en esta estrategia, de modo que su perspectiva acotara a que los CLUIS no son un espacio alejado de la formación profesional, ni es un mero momento de esparcimiento donde se promueva únicamente el hedonismo por la lectura.

Bajo esta proyección el impacto de Clubes de Lectura en cuanto a su participación es interesante, debido a que acoge un gran porcentaje de la población de estudiantes UIS, en grupos distribuidos según su disponibilidad e interés. Esto mostraba la posibilidad de dar cuenta de la

lectura literaria en un ambiente transversal y heterogéneo para poder reflexionar en la práctica sobre los propósitos de este trabajo. En este sentido, la lectura literaria como experiencia, no puede entenderse como la acumulación de un conocimiento sobre la literatura, sino como una vivencia que deja huellas imborrables en nosotros.

La práctica, por parte de las instituciones académicas, del ejercicio lector de manera mecánica, da cuenta de la necesidad de un espacio de formación experiencial para la configuración del lector crítico desde el gusto y el placer y fortalecerse en la institución académica en un ambiente y estrategias que posibiliten el desarrollo de la competencia lectora, discursiva, comunicativa y humana. Esta propuesta es la creación de Los clubes de lectura como propuesta pedagógica transversal en apoyo al proceso de formación de profesionales integrales.

3.1.7 Antecedentes de los Clubes de Lectura UIS (CLUIS)

Los Clubes de Lectura UIS se desarrollan desde hace tres años, como proyecto adscrito al Sistema de Apoyo a la Excelencia Académica (SEA), un programa que pretende brindar al estudiante UIS un espacio dentro de la academia en donde puedan fortalecer los procesos de lectura en favor del mejoramiento académico en respuesta al objetivo general del SEA. Por consiguiente, se plantea la hipótesis de que la lectura pensada desde la transversalidad y la heterogeneidad es una estrategia de apoyo para la formación integral; en este sentido, “es necesario que la educación para la comprensión se sitúe en el centro de cualquier debate sobre los métodos pedagógicos o cualquier reforma del sistema escolar” (Mata, 2008, p.28), en el caso particular de la formación didáctica desde el plano de la reflexión constante y esto por supuesto indica que la función del docente debe ser un diálogo permanente con las bases de una sociedad.

Además, algunas apreciaciones de la comunidad universitaria respecto de la lectura consideran la importancia de espacios que promuevan y fortalezcan este proceso, aunque a primera

vista algunas de ellas lleven a configurar la misma en niveles escalonados, es decir, las lecturas instrumentalizadas en el pico superior y la lectura literaria, como arte, sería un “método de entretenimiento”, menor. Este discurso permite evidenciar que la lectura se mantiene en un estatus enciclopédico de los procesos de la academia y la lectura literaria, de ocio. Hasta este punto son necesarias las reflexiones acerca de qué aporta la lectura literaria a la formación integral. Además de la entretenimiento y el ocio, en qué punto confluyen en la relación que se quiere revisar.

Así mismo, las evaluaciones al programa y a los mediadores (profesionales docentes) permiten observar las distinciones de la comunidad participante y no participante; en principio se considera que el espacio es ameno y desarrolla el gusto por la lectura, además de promover la reflexión, pero son los mismos participantes quienes desvinculan los procesos de la academia (plan estudios) con las actividades del club de lectura, es decir, se queda en el disfrute del acto de leer sin aparente significancia en la formación profesional.

Con base en lo anterior, se consolida la necesidad de una intervención didáctica que precise en la reorientación hacia el enfoque de la formación integral del desarrollo del programa desde la tesis de que “la literatura no es un banal pasatiempo, sino una fuente de conocimiento” como lo propone Juan Mata (2008, p.34), y de la importancia de este tipo de espacios como apoyo para la formación de profesionales de alta calidad lejos del único funcionamiento empresarial, sino más bien de la reflexión de ellos en su participación crítica de la sociedad según lo plantea el PPI.

4. Metodología de la investigación

El presente informe, enmarcado en el trabajo de grado de la Maestría en Didáctica de la Lengua, se presenta en dos estancias: la primera de investigación y la segunda de aplicación. Es

así como se fundamenta desde el paradigma cualitativo-interpretativo (apoyado en investigación documental que remite a datos cuantitativos), dado que el trabajo de grado propone un ejercicio didáctico para mediar un problema de didáctica de lectura y para dar cuenta de este se requiere de “una reflexión en y desde la praxis, conformando la realidad de hechos observables y externos, por significados e interpretaciones elaboradas del propio sujeto, a través de una interacción con los demás dentro de la globalidad de un contexto determinado” (Ricoy, Carmen. 2006, p. 17).

Se propone para este informe el tipo de investigación-acción (IA) considerándolo como el más apropiado en materia de reflexión de la práctica docente, dado que “implica una nueva visión del hombre y de la ciencia” (Miguel Martínez, 2009). Así mismo se considera que la investigación-acción para este proyecto, en su función transformadora, requiere de un paradigma cualitativo, definido por Hernández, Fernández y Baptista (2014) “como un proceso que mediante el cual se busca la comprensión e interpretación de la realidad humana y social, con un interés práctico, es decir, con el propósito de ubicar y orientar la acción humana y su realidad subjetiva” (p.427), que dirige al investigador en las formas de relacionar su conocimiento con la realidad problemática que plantea y el ejercicio epistémico es decir que “la investigación cualitativa se basa en un replanteamiento de la relación sujeto-objeto. La integración dialéctica sujeto-objeto es el principio articulador de todo el andamiaje epistemológico de la investigación cualitativa” (Guardián, 2007, p. 71). Lo anterior remite a la consideración conceptual de la IA en palabras de Borda (2008) “como un método de trabajo que da sentido a la praxis en el terreno” (p.3).

De manera análoga, uno de los aspectos relevantes de este método es que: “es una investigación sobre la persona, en el sentido en que los profesionales investigan sus propias acciones” (Latorre, 2007 p. 28). De este modo se consolida que el problema didáctico planteado es una reflexión de la práctica de mediación de lectura en el programa Clubes de Lectura UIS.

Entonces, la investigación-acción cumple con la viabilidad de transformar realidades sociales, desde la concepción de lectura que se expondrá en párrafos más adelante. Ahora bien, este método de investigación sugiere la ilación entre los dos momentos tanto de investigar como el de accionar o ejecutar en lo que Eizaguirre y Zabala refieren que “la acción no solo es la finalidad última de la investigación, sino que ella misma representa una fuente de conocimiento, al tiempo que la propia realización del estudio en es en sí una forma de intervención” (Eizaguirre y Zabala. S.f. p.1). Lo anterior es la configuración argumentada de la relación necesaria entre cada una de las etapas del proyecto.

Entonces, se consideró el método de investigación-acción, teniendo en cuenta que es definida como “una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar” (Borroto y Airenos, 1992). Se hace énfasis en la relación teórica y práctica que la investigación requiere para alcanzar el objetivo de subsanar y modificar, en este caso, inconvenientes en la lectura crítica y la formación integral en educación superior.

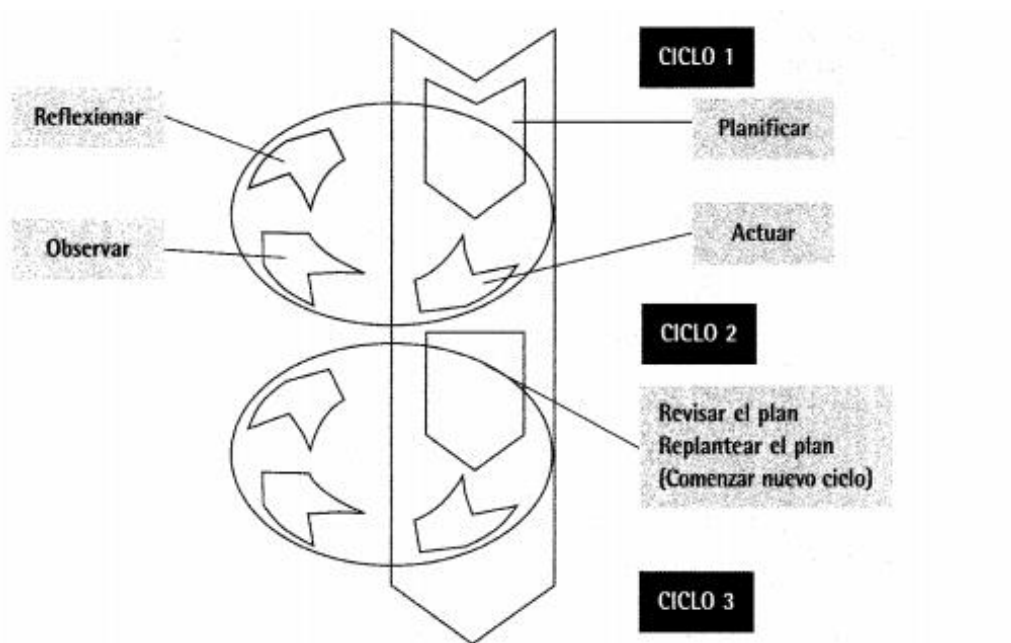
La clasificación de las etapas de investigación elegida para este proyecto se sostiene sobre la propuesta de Kemmis (1989):

Kemmis organiza el proceso sobre dos ejes: uno estratégico, constituido por la acción y la reflexión; y otro organizativo, constituido por la planificación y la observación. Ambas dimensiones están en continua interacción, de manera que se establece una dinámica que contribuye a resolver los problemas y a comprender las prácticas que tienen lugar en la vida cotidiana de la escuela. El proceso está integrado por cuatro fases o momentos interrelacionadas: planificación, acción, observación y reflexión. Cada uno de los momentos implica una mirada

retrospectiva, y una intención prospectiva que forman conjuntamente una espiral autorreflexiva de conocimiento y acción (Latorre, 2005. P 35).

Figura 1.

Momentos de la investigación-acción de Kemmis



4.1. Momentos de la investigación

- **Planificación:** a este momento le antecede una fase de observación participante (OP) inicial por la cual se caracterizó la existencia de un problema de investigación. Téngase en cuenta que la OP es “aquella en la que el observador participa de manera activa dentro del grupo que se está estudiando; se identifica con él de tal manera que el grupo lo considera uno más de sus miembros. Es decir, el observador tiene una participación tanto externa, en cuanto a actividades, como interna, en cuanto a sentimientos e inquietudes” (Campoy y Gomes. 2009, p. 275).

Después de haber caracterizado el problema, se realizó una planificación en la que se diseñó una ruta de acción que posiblemente permitiera el abordaje del fenómeno de investigación.

En ella se llevó a cabo el diligenciamiento de formatos, diarios, instrumentos de recolección, se programaron los momentos y formas de intervención, la delimitación de la perspectiva y del alcance y la selección de recursos didácticos.

- **Acción:** en este momento se llevó a cabo el diseño e implementación de la secuencia didáctica y todo el trabajo de campo, la práctica pedagógica propiamente dicha.

- **Observación:** en esta fase también se toma en cuenta la implementación de la secuencia didáctica, pero, además, se lleva a cabo la observación participante. Aquí se toma en cuenta cómo se comportan los sujetos de la muestra frente a la planificación establecida, es decir, a la acción pedagógica y a la secuencia didáctica diseñada, en comparación con la población en general, perteneciente a los Clubes de Lectura UIS.

- **Reflexión:** aquí la investigadora sometió a reflexión su quehacer pedagógico, sus estrategias, su secuencia didáctica, su plan propiamente dicho, pero también reflexionó acerca de todo lo evidenciado durante la implementación de este último en cuanto al comportamiento de los sujetos y de ella misma como docente mediadora y como investigadora.

4.2. Técnicas e instrumentos de recolección de la información

En la fase de planificación se ejecutó una observación del escenario de aprendizaje, una revisión documental, utilizando instrumentos como las cartas y los diarios de campo que serán de constante apoyo para comparar la información obtenida. También se utilizaron biografías y epístolas valorativas.

Luego de conocer las percepciones expresadas y obtenidas se da paso a la sistematización de los resultados con apoyo del enfoque sociolingüístico para el análisis de lo manifestado por los estudiantes del CLUIS, lo cual parte del fundamento de la pregunta y objetivo general y la preocupación del contexto de restricción y parcialización de la lectura y de la estrategia en función de la formación integral. Asimismo, este enfoque permitió a la investigación la realización de la categorización del material para tener un panorama más claro en el diseño y puesta en marcha de la intervención didáctica. Según Carlos Eduardo Blanco (2005):

En lo que refiere particularmente a la investigación sociolingüística dentro de la educación, vale recordar que la sociolingüística a lo largo de los años se ha ido relacionando con otras ramas del saber social e institucional, siempre atendiendo al desempeño lingüístico en tanto influido por factores sociales, centrándose en las condiciones inmediatas de cualquier expresión y en la manera como se interrelacionan los componentes del discurso. (p. 12).

Sin embargo, como se considera la importancia e incidencia del discurso en la investigación, fue necesario utilizar las transcripciones de las intervenciones, artefactos y respuestas, recogidas tanto en la entrevista a grupo focal, como en la intervención didáctica y la encuesta de opinión para otorgarle una codificación que permitiera una mejor organización de la información y categorización.

En la fase de acción se llevó a cabo el diseño y la ejecución de la intervención didáctica, proyectada como una de las posibles soluciones al problema didáctico en aporte a la formación integral de los estudiantes UIS. Se desarrollaron diarios de campo e instrumentos de evaluación de proceso y encuestas de evaluación. También se ejecutó una entrevista de grupo focal que se codificó como GF (iniciales de primer nombre y apellido de los participantes) ejemplo GF(LR), respecto de los artefactos y discursos de la intervención didáctica se instauró como: Letra del día

del grupo (M o J), hora de la franja del grupo (8 o 10) y las iniciales de nombre y apellido, ejemplo M8LR. Los diarios de Campo se codificaron como DC# reemplazando el símbolo por el número de la sesión siendo del 1 al 6; las biografías se codificaron como BV, las epístolas valorativas como EV y, finalmente, para la encuesta de opinión se codificó como EO (iniciales de nombre y apellido).

Tabla 1.

Descripción metodológica

Fase	Objetivo	Pregunta directriz	Técnica recolección de datos	de Instrumento de recolección de datos	
1.	Planificación	Caracterizar las reflexiones y percepciones que los estudiantes participantes de los CLUIS han hecho en relación a sus procesos de formación, mediante biografías de vida y Epístolas valorativas	¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes de CLUIS hacia el programa y su formación?	Observación del escenario de aprendizaje y Revisión documental	Biografías de vida y Epístolas valorativas
2.	Acción	Diseñar una secuencia didáctica con base en los hallazgos de la fase de observación para la estimulación de la formación integral en un club de lectura.	¿Qué falencias se identifican en el proceso de formación de los estudiantes, respecto de su formación integral, que son participantes de un club de lectura?	Grupo focal	Entrevista semi-estructurada
3.	Observación	Ejecutar con los estudiantes de CLUIS la secuencia didáctica diseñada con base en los	¿Cómo se desarrolla una secuencia didáctica para la	Observación participante Talleres de lectura	Diarios de campo de Secuencia Didáctica

	hallazgos de la fase de observación para la estimulación de la formación integral en un club de lectura.	estimulación de la formación integral en un club de lectura y cómo reaccionan los estudiantes ante ella? ¿Qué tan pertinente resultan el diseño y ejecución una secuencia didáctica para la estimulación de la formación integral en un club de lectura?	Encuesta	Cuestionario
4. Reflexión	Establecer los alcances y limitaciones de la secuencia didáctica en función del aporte a la formación integral.		Procesos de heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación	Encuestas de evaluación

4.3. Descripción de la población

La población de investigación, para este caso, comprende a todos los estudiantes pertenecientes a los Clubes de Lectura UIS. Teniendo en cuenta que la cifra ascendía a 250 estudiantes, se hizo necesario seleccionar una muestra. Bajo el enfoque cualitativo de este trabajo, es oportuno mencionar que la selección de la muestra se dio bajo criterios específicos de heterogeneidad. Con la intención de comprender de mejor manera la *problemática* que movió el desarrollo de esta investigación desde el análisis interpretativo de la información que se presenta en los capítulos adelante. En este sentido se trabajó con tres grupos de estudiantes de pregrado que pertenecían a diferentes programas académicos y niveles. Los encuentros se realizaban con ellos los miércoles y los jueves.

Ahora bien, se considera que la presente es una muestra variable (ver figuras, 1, 2,3,4,5y 6), que permitió una revisión global, teniendo en cuenta que la suma de la población de la maestrante superaba los 250 estudiantes, de esta manera se tomó en consideración lo propuesto por Patton (2002) en referencia a la elección propositiva o de juicio de la muestra, en la que depende las consideraciones de la misma, según el propósito de la investigación, la verosimilitud, concentrados en la riqueza de información que se logra obtener de la población a considerarse luego del trabajo de campo, por observación y pilotaje.

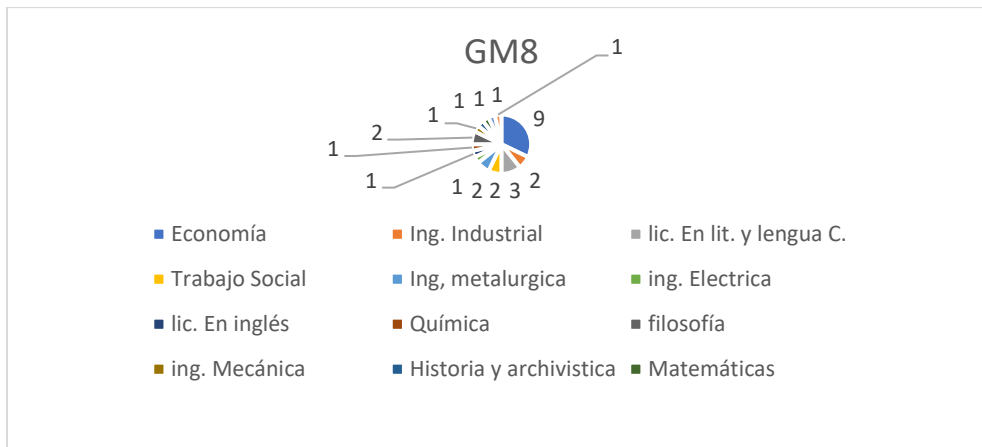
En consecuencia, lo anterior llevó a considerar como categoría de selección de la muestra la heterogeneidad, que según el aporte de la filosofía en Kant “el principio de la heterogeneidad exige que los conceptos específicos unidos por un concepto genérico común se diferencien entre sí”³. De modo que las diferencias sociodemográficas que se establecen en primera medida, son la carrera y el semestre, rasgos de distinción de primera vista del grupo, que se conjunta en la conformación de un grupo llamado club de lectura GM8, GJ8 o GJ10, según codificación para referirse a cada grupo expuesto. Sin embargo, esta es una primera tendencia de la selección que finalmente no tendrá una incidencia directa y la intervención y participación de los sujetos en las distintas etapas como lo propone Carpenter (2002) obviará estas características para evidenciar rasgos menos imperceptibles como valores, conocimiento, gustos, entre otras.

La población denominada *estudiantes participantes de clubes de lectura UIS* se ubica temporalmente en el calendario académico de la institución para el período 2019-1.

³ Diccionario de filosofía. En línea. 1984:214

Figura 2.

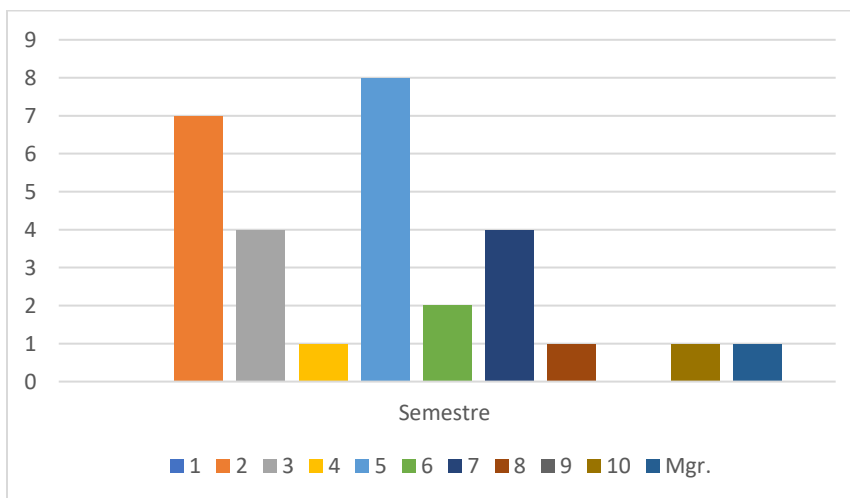
Representación del Grupo 1 (miércoles 8 am) por carreras



El primer grupo se reunía los miércoles en la jornada de 8:00 am a 10:00 am. La tabla evidencia que de las 34 carreras de pregrado activas en el semestre 2019-1, 14 de ellas tenían participantes en este grupo. En donde por número, el pregrado de economía superaba las demás carreras sin quitar la relevancia de la variedad y la suma de un estudiante de maestría.

Figura 3.

Representación del Grupo 1 (miércoles 8 am) por semestre

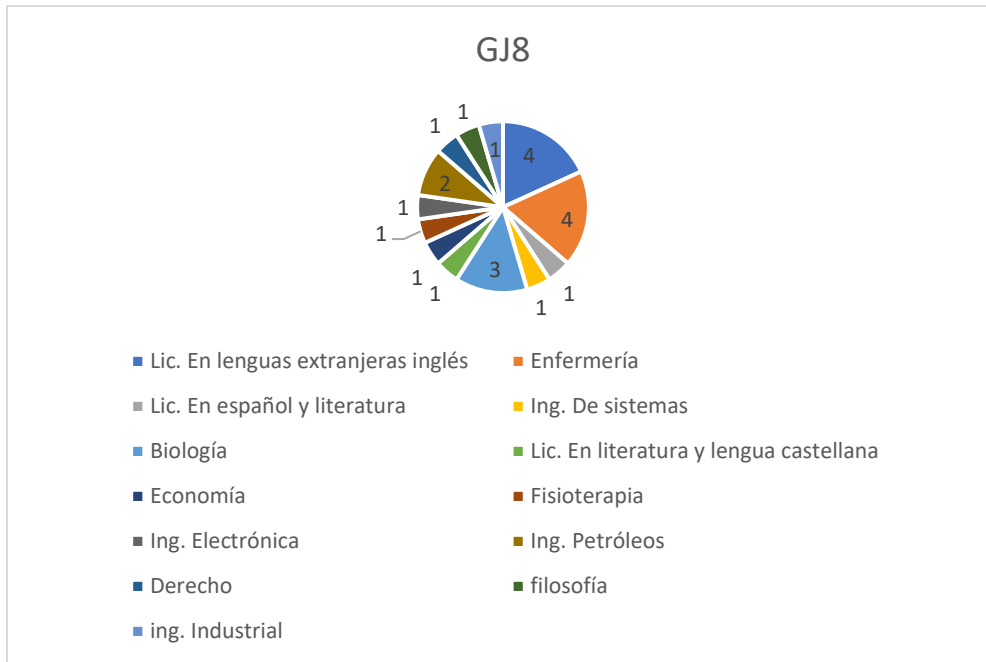


Así mismo la especificidad de esta tabla es mostrar la participación y conformación por cada grupo en cuánto al semestre en el que se encontraban los estudiantes. Es de rescatar que el

grupo del M8 no contó con la participación de estudiantes de 9 semestre y que particularmente para este calendario los de primer semestre contaron con fechas distintas a las que se desarrollaron las actividades CLUIS.

Figura 4.

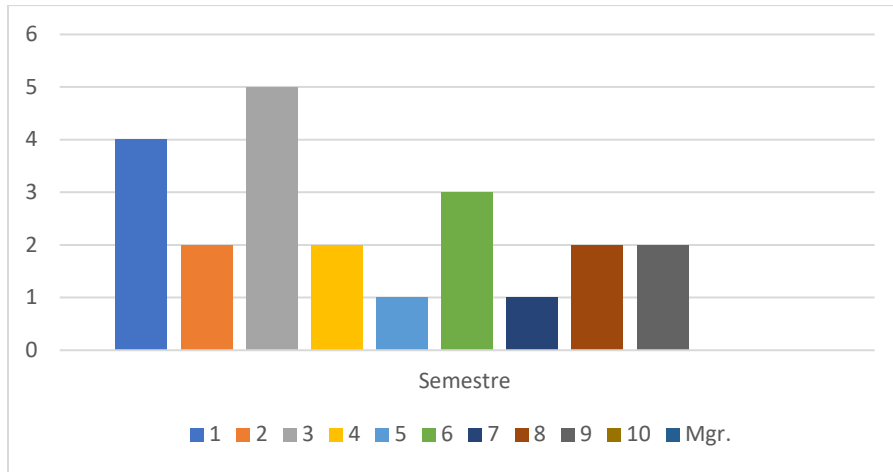
Representación del Grupo 2 (jueves 8 am) por carreras.



Con una variedad mínima en referencia a las carreras del grupo J8 se contó con la participación de estudiantes de 13 pregrados activos, con la cuota de mayor participación de la carrera de enfermería y velando en la heterogeneidad en lo equilibrado del grupo.

Figura 5.

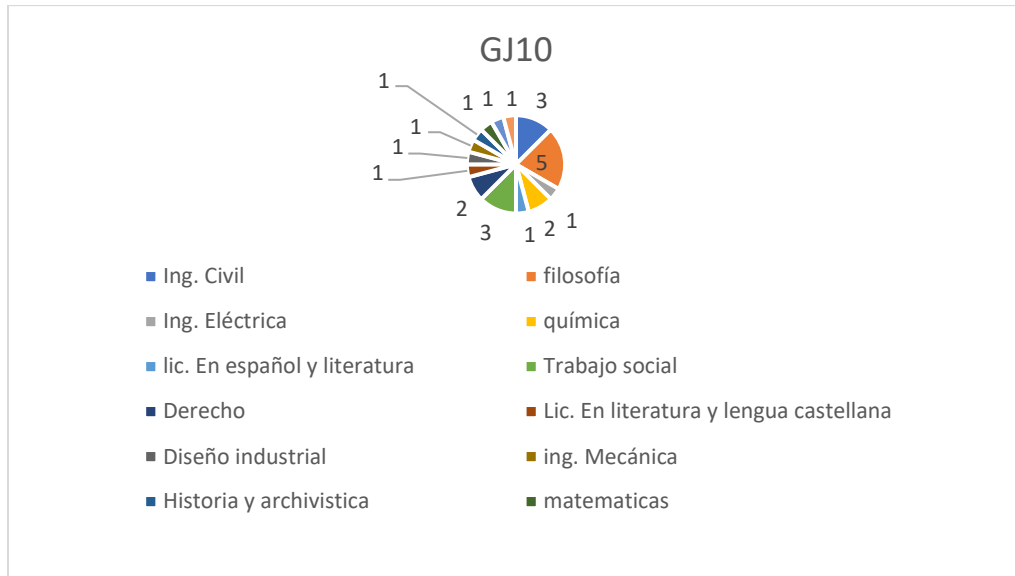
Representación del Grupo 2 (jueves 8 am) por semestre.



A diferencia del grupo anterior este, en la relación de participación, incluye a estudiantes de primer semestre que voluntariamente decidieron culminar con las actividades de los CLUIS, aunque las fechas del semestre para ellos ya habían finiquitado y se encontraban de vacaciones. El margen de participación por semestre en cada uno de los grupos se mantiene sin superar los 5 estudiantes por semestre.

Figura 6.

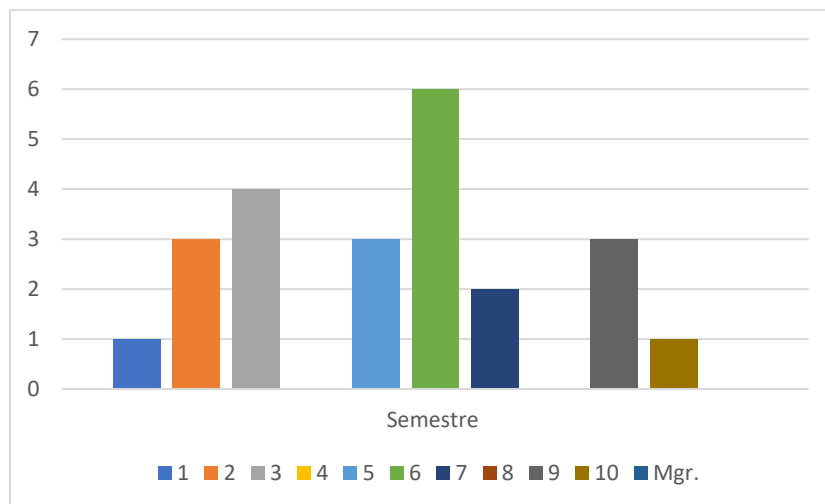
Representación del Grupo 3 (jueves 10 am) por carreras



Por acotar de la población de este grupo y en general de la participación CLUIS, como las facultad con más carreras es la de Ciencias Humanas, el número de estudiantes de estas carreras suelen encabezar las estadísticas de participación.

Figura 7.

Representación del Grupo 2 (jueves 10 am) por semestre



Como en todos los grupos en este también se da cuenta de la variación de los semestres, lo cual enriquece las visiones de voz y formación de cada uno de ellos. Esto coincide con el principio de heterogeneidad, fundamental para la constitución de lo que se formula como un club de lectura. Para el caso de la presente investigación y como se evidencia en la figura 7 se cuenta con estudiantes de primero a décimo semestre de pregrado de diferentes carreras y también con estudiantes de maestría de distintos programas de posgrado de la Universidad Industrial de Santander. Por tanto, se cuenta con grupos diversos en nivel académico, edad, programa, además de otras cualidades como el vivir en sectores rurales o urbanos entre otros aspectos socioeconómicos que enriquecen y diversifican la cosmovisión de los participantes en el club.

5. Intervención Pedagógica

La intervención pedagógica propuesta en esta investigación básicamente se estructura partiendo de la idea de la lectura literaria como apoyo para la formación integral de los estudiantes de la Universidad Industrial de Santander, por lo cual se crean los Clubes de Lectura UIS (CLUIS) y se estructura una forma de trabajo en estos teniendo en cuenta una organización precisa de toda la acción pedagógica enmarcada desde una ingeniería didáctica que da como resultado una secuencia estructurada por talleres.

Esto significa que la secuencia, para este caso, delimita los objetivos de aprendizaje, los materiales y la estructura de las acciones pedagógicas, pero dentro de ella el desarrollo se da por talleres a la luz de lo que autores como Díaz Barriga (2002) y Ander-Egg (1991) conciben como taller de cara a su uso y beneficio dentro de la didáctica. En ese sentido, los talleres constituyen, además, una forma de investigación pedagógica constante dentro del espacio de los CLUIS en donde el director o docente mediador del mismo deberá constantemente reflexionar acerca de la

metodología de cara a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes participantes, de modo que, en una linealidad (propia de una secuencia didáctica) vaya enriqueciendo cada vez más los talleres. Esto hace que esa linealidad no signifique ausencia de innovación o repetición entre cohortes, pero sin aislarse nunca de las cinco dimensiones o categorías de formación integral sobre las cuales se basa el trabajo dentro de lo CLUIS para cumplir con su cometido: apoyo para la formación integral de los estudiantes de la Universidad Industrial de Santander.

5.1. Descripción de la propuesta didáctica

Durante el período 2019-1 se proyectó la realización de las actividades de Clubes de Lectura UIS (CLUIS) tiempo en el que se desarrolló la propuesta didáctica, establecido en tres momentos. Así mismo, de 12 grupos a cargo de la maestrante se escogieron 3 de ellos, que cumplieran con márgenes generales de heterogeneidad como se expuso en puntos anteriores. El primer momento que se referencia fue el pilotaje desde la estructuración de sesiones en cumplimiento con categorías dadas por la formación integral:

- Ético
- Comunicativo
- Estético corporal
- Espiritual
- Afectivo
- Socio-político

Así mismo ver la respuesta de los estudiantes de los grupos con los que se desarrollaron los talleres bajo el conocimiento de su participación en la investigación.

La totalidad de las actividades programadas para el semestre (15 semanas) fueron ajustadas en correspondencia a la propuesta del presente trabajo. Esta primera etapa de organización

comprendió el desarrollo de 6 sesiones para cada grupo, es decir 12 horas de trabajo con cada grupo. Asimismo, en este primer momento los estudiantes firmaron el consentimiento informado (ver anexo 1) de su participación. Este primer momento tiene correspondencia con el primer y segundo objetivo de la investigación.

El segundo momento de esta experiencia educativa se instauró desde la 6 semana hasta la semana 12; donde se desarrolló la secuencia didáctica propuesta desde la noción del taller, a partir de la observación de las 5 semanas anteriores. Y en respuesta a la indagación de las reflexiones que a partir de un grupo focal se pudieron obtener. En este sentido, se desarrolló la secuencia mediante “talleres direccionados en el aprendizaje basado en la solución de problemas auténticos”, propuesto por Díaz Barriga (2002), con el fin de que los estudiantes se cuestionen y revisen diversas situaciones halladas en textos literarios y que puedan estar relacionadas o no con sus esferas comunicativas, es decir, diversos contextos y problemáticas sociales. En este caso, se entiende por esferas comunicativas a todo el contexto del estudiante, sus experiencias sociales, familiares, académicas, etc. Estas situaciones dependen de cada individuo.

En este momento es donde se desarrolla la lectura literaria como experiencia desde lo sensorial y también desde lo vivido, de modo que existiera una relación entre lo que el texto ofrece y lo que el estudiante siente de él desde su composición (sonidos, emociones imágenes...) y en cuanto a situaciones propias o cercanas que sean recordadas a partir del texto escrito leído, a partir de ejercicios escritos y de la interacción con otros textos de tipo auditivo o visual.

Considerando la perspectiva de taller propuesta por Ander-Egg (1991) en donde uno de los objetivos de este es:

Fomentar la iniciativa, la expresividad, el trabajo autónomo productivo y responsable, la originalidad y la innovación, y aún la creatividad para actuar frente a los problemas que se deben

confrontar en situaciones y circunstancias concretas. Cuando un taller funciona bien, se produce un despertar de energías latentes que, en las formas tradicionales de educación, suelen permanecer ocultas y reprimidas (p.114).

Se pretendió en esta investigación el diseño de una secuencia didáctica en la que se contemplan las cinco categorías o dimensiones para el desarrollo de la formación integral y se establecen talleres para cada una de ellas, de modo que la secuencia funciona como un marco de ingeniería didáctica, si se quiere, que con tiene unos talleres que son dinámicos y que a pesar de su linealidad, por efecto de la investigación pedagógica constante que permiten los clubes de lectura, según la noción tomada del antecedente establecido por la Universidad de Chile (2015), serán renovados y enriquecidos en cada versión posterior.

A partir de lo anterior es pertinente mencionar que se mantiene la conceptualización de secuencia didáctica considerando el taller como una estrategia de formulación de la misma ya que desde la reestructuración de la programación de actividades CLUIS se crea la necesidad que cada semestre en sus actividades se dé una correlación. Es decir, planearlos con una linealidad y secuencia temática, para que así no solo se recuerden los talleres previos, sino que estos se refuercen con los nuevos y que los nuevos permitan reactivar los conocimientos adquiridos.

En ese sentido la secuencia didáctica aparece como una posibilidad a partir de la variedad de talleres cortos que van permitiendo una variedad en las dinámicas, sin salirse de lo planeado en la secuencia, en correspondencia a una acción pedagógica ordenada, clara y enfocada, y también un proceso investigativo en el que dentro de esa linealidad constantemente existan mejoras para los talleres futuros a partir de lo desarrollado en talleres previos, lo cual enriquece el acto pedagógico y la dinámica de enseñanza y aprendizaje.

Como tercer momento, se presta para las reflexiones del primer y segundo momento. De lo cual es necesario aclarar que estas reflexiones fueron constantes, pero se materializaron con el instrumento de evaluación a las actividades realizadas, así como el análisis de la información que se presenta más adelante.

5.2. Pilotaje de talleres

Para realizar una observación más objetiva, que permitiera la validación y viabilidad del taller como estrategia de diseño de la secuencia didáctica, se llevaron a cabo cinco sesiones de la siguiente manera:

Tabla 2.

Pilotaje de talleres

Sesión	Texto/autor	Actividades	Dimensión/categoría
Sesión 1: 29 de abril al 3 de mayo del 2019	Antón Chéjov/ <i>Una noche de espanto</i>	<p>Objetivo: Reflexionar sobre las situaciones de ejemplo alrededor de la sugestión y el escepticismo como isotopías, para la relación yo-texto a través del recuento de experiencias particulares.</p> <p>Temas generales: Sugestión, superstición.</p> <p>Primer momento: Contextualización y presentación del texto y su autor.</p> <p>Activación de presaberes: ¿Qué situaciones le causan sugestión? ¿Qué es la superstición?</p> <p>Segundo momento: Lectura modelizada en voz alta, con una ambientación musical.</p> <p>Tercer momento: Tertulia a partir de las primeras percepciones de la lectura.</p> <p>¿Cómo hacer interpretación textual por isotopías-campos semánticos? Se guía al estudiante hasta alcanzar abordar el texto en general para finalmente conceptualizar la palabra escepticismo y sugestión.</p>	Espiritual

Sesión 2: 6 de mayo al 10 de mayo del 2019	Robert Louis Stevenson/ <i>El diablo en la botella</i>	<p>Objetivo Indagar en el panorama cultural y contextual de la temática lineal del texto, para la activación de presaberes a través de la identificación crítica de su propio contexto.</p> <p>Tema general: Los deseos</p> <p>Primer momento: Estructurar un deseo. El docente el facilitador del mismo; donde manifiesten el “costo que pagarían” por el deseo.</p> <p>Activación de presaberes: Revisión histórica de rituales presentes en la cultura y sus prácticas habituales.</p> <p>Segundo momento: Lectura individual de la primera parte del cuento (Lectura fragmentada). Tercer momento: Tertulia. Reflexiones y recuperaciones del texto.</p> <p>Inter textos y relaciones contextuales en una línea temporal de la temática.</p>	Estético - corporal
Sesión3: 13 mayo al 17 de mayo del 2019	Juan Villoro/ <i>El último Hombre muere primero</i>	<p>Objetivo: Valorar la temática planteada para la creación de un texto con parámetros similares a los del trabajado, a través de su posición crítica y sensibilizadora hacia el tema.</p> <p>Tema general: Suicidio y Depresión</p> <p>Primer momento y activación de presaberes: Mención del autor y el tipo de texto a trabajar. ¿Qué referencia tienen de la palabra crónica?</p> <p>Segundo momento: Lectura en voz alta, distintas voces.</p> <p>Tercer momento: Tertulia. Reflexión y comentarios hacia la lectura.</p> <p>Ampliación de información: como referencias artísticas-literarias que hay dentro del texto.</p> <p>Entregable: Se explica grosso modo la estructura de la crónica haciendo énfasis en el núcleo de la misma: La anécdota. Escribir una anécdota respetando las características textuales y las normas básicas de escritura</p>	Ético
Sesión 4: 20 al 24 de	Fernando Pessoa	<p>Objetivo: Identificar las distintas manifestaciones del lenguaje, para la indagación temática e intencionalidad</p>	Comunicativa

<p>mayo del 2019</p>	<p>de un texto desde representación corporal desde la interpretación.</p> <p>Primer momento: Presentación del autor y género a trabajar,</p> <p>Activación de presaberes: Gestos básicos del lenguaje corporal, algunas palabras en lengua de señas.</p> <p>Segundo y tercer momento: Lectura de poemas con el cuerpo “corporeidad poética”: seis estudiantes deberán representar con su cuerpo (gestos, movimientos) sin utilizar palabras, el poema que les corresponda. Terminada cada representación, los espectadores comentan lo que vieron intentado dar con palabras y la esencia del texto.</p> <p>Valoraciones hacia cada poema.</p> <p>Se amplía la información del cómo el autor usaba heterónimos para proyectar sus escritos y la importancia del lenguaje corporal, ser otro.</p>
<p>Sesión 5: 27 al 31 mayo del 2019</p> <p>Eurípides/<i>Medea</i></p>	<p>Objetivo: Dramatizar un evento de apropiación sentimental, para el reconocimiento emocional autónomo y social a través del trabajo colaborativo en la puesta en escena.</p> <p>Tema general: Venganza</p> <p>Primer momento: Contextualización de la época de la narración, datos generales del autor.</p> <p>Segundo momento: Lectura de la primera parte del texto en medio audiovisual, representación teatral.</p> <p>Lectura del guion de la segunda parte.</p> <p>Tercer momento: Reactualización de la temática, casos actuales de represalias por venganza en distintas situaciones. Juicios de valor al respecto,</p> <p>Actividad artística: Plantear y recrear una escena corta, alrededor de una situación con implicación del tema de la venganza deben emplear recursos discursivos y corporales que manifiesten sus posiciones.</p>

Afectiva

5.3. Talleres de profundización

En este apartado se buscó desarrollar a profundidad cada una de las dimensiones de la formación integral, con el objetivo propuesto en el presente trabajo, para esclarecer la pesquisa de cómo este espacio con este tipo de actividades logra aportar a la formación integral de estudiantes universitarios.

Tabla 3.

Talleres de profundización

Sesión	Texto/autor	Actividades	Dimensión/categoría
Sesión 7: 10 al 14 de junio del 2019	César vallejo/ <i>Los heraldos negros</i>	Objetivo: Identificar las diferentes dimensiones teológicas en la selección de poemas de <i>Los heraldos negros</i> y evidenciar las reflexiones en un esquema. Tema general: Religión Primer momento: Introducción al autor y los textos (poemas) a trabajar, se exponen los aspectos más importantes de la obra, en consideración de un lenguaje profético que se hace manifiesto en los poemas. Segundo momento: Lectura y tertulia de los poemas. Uno de los temas a tratar es el sentido apocalíptico dentro de las percepciones culturales propias e identificadas en los poemas. Así mismo se conducirá a las reflexiones de los estudiantes para con los cuestionamientos de los sucesos infortunados de la vida y los discursos en la mayoría inconscientes emitidos en tales situaciones. Tercer momento: Los estudiantes hacen un esquema “mapa mental” de su vida donde puedan manifestar etapas claves de sus concepciones religiosas en relación con la sociedad.	Espiritual
Sesión 8: 1 al 5 de julio del 2019	Oscar Wilde/ <i>El ruiseñor y la rosa</i>	Objetivo: Argumentar posiciones desde supuestos y hechos reales, puestos en discusión, desde las reflexiones del cuento leído y con apoyo de un ejercicio de teatro.	Afectiva

Sesión 9: 8 al 12 de julio del 2019	Nicolás Guillén/ <i>de que callada manera</i>	<p>Tema general: Empatía</p> <p>Primer momento: Lecturas precedentes de literatura infantil para ambientar la lectura central, relacionadas con la empatía.</p> <p>Segundo momento y tercer momento: Se retoma el guion de venganza (teatro). Medea y Robert Enke. Se realiza la lectura del texto que corresponde. Posteriormente, se resalta el cuestionamiento de si se puede ser empáticos con distintos casos como: asesinos, suicidas y violadores.</p> <p>Objetivo: Evidencia las relaciones artísticas entre la poesía y la música, así como el reconocimiento dialectal en algunos textos desde la conciencia de la autocorrección lingüística.</p> <p>Tema general: Literatura-Música</p> <p>Primer momento: Se realiza una breve contextualización referente a las relaciones entre literatura y música, hasta caer en la especificidad de la relación poesía-música. Asimismo, se introducen los términos referentes de Lírica y los roles de rapsodas y aedas son el apoyo de la actividad de lectura de los poemas.</p> <p>Segundo momento: Se trabajan a tres poetas que sus escritos han sido musicalizados: Antonio Machado, Luis de Góngora y Nicolás Guillen. Así los estudiantes luego de una primera lectura de cada poema se enfrentan al reto de interpretar/cantando con distintos géneros cada uno de los poemas propuestos. Luego, los estudiantes en el rol de aedas, compondrán algunos versos a partir de tres melodías de otros tres poemas musicalizados de los mismos escritores.</p> <p>Tercer momento: Finalmente se hacen algunas consideraciones generales del contenido de las composiciones y se les comparte el texto original de la melodía.</p>	Comunicativa

Sesión 10: Gabriel García Márquez/ *La soledad de América Latina*
15 al 19 de julio del 2019

Objetivo: Extraer cuidadosamente fragmentos durante la lectura para la tertulia y soportar con argumentos sus posiciones críticas ante los puntos que se exponen.

Tema general: ¿Cómo ven a los colombianos?

Primer momento: Introducción sobre el autor, sus reconocimientos y obras. Se da espacio a comentarios de los estudiantes, sobre sus lecturas autónomas. Seguidamente se les presenta el texto a trabajar y la estructura de la sesión.

Segundo momento: Se realiza una lectura “dirigida” en la misma voz del autor, apoyados en un audio disponible en la web. En la medida que se va haciendo la primera lectura los estudiantes deben tener a la mano soporte de escritura para ir tomando apuntes de las referencias del texto que le permitirán participar y tomar posición en la tertulia que será un proceso secuencial del texto, como segunda lectura.

Tercer momento: Se ponen en debate distintos momentos del texto, conceptualizándolos y persuadiendo a los estudiantes para que argumente en la medida que toma la palabra, temas como la soledad-desolación, Realidad-realismo, Colonización-identidad y la poesía entre otros.

Socio político

Sesión 11: Juan Ruiz/ *Libro del buen amor “Doña Endrina y don Melón en la huerta”*
22 al 26 julio del 2019

Estereotipo de belleza
Establecer desde las nociones de una quimera, las relaciones físicas de los compañeros, habiendo pasado por una reflexión textual y contextual.

Amor, afecto, carne... relación, la mujer necesitaba y la mujer accedía.

Ámbito de lo privado (íntimo X) lo público.

Culto al cuerpo.

Evolución del lenguaje, como elemento vivo... cambia no es estático.

Como el lenguaje construye mundo.

Con el lenguaje construyo o destruyo.

Una quimera para exaltar.

Estética/corporal

			La ontología del lenguaje. La filosofía del lenguaje.	
Sesión 12:	Borges/	<i>La</i>	Objetivo: reflexionar sobre la educación emocional y socioafectiva desde el concepto de la soledad.	
29 de julio al	<i>casa</i>	<i>de</i>	Tema general: El manejo de las emociones visto desde la mitología.	
2 de agosto	<i>Asterión</i>		Primer momento: Se visualiza y socializa la pintura sobre el minotauro, explorando en las proyecciones de la pintura, la información e intención comunicativa.	
			Segundo momento: Lectura y relectura del cuento “La casa de Asterión”, de Jorge Luis Borges. Se realizan los primeros comentarios interpretativos y de análisis del texto. Se introduce el concepto de la soledad, la locura, la realidad.	Afectiva
			Tercer momento: Se realiza el cuestionamiento general de qué provoca la bestia “humana” en cada uno, qué nos lleva al límite de no controlar nuestras emociones.	

6. Resultados

6.1. Objetivo 1

El cumplimiento de este objetivo se logró gracias a la fase de planificación en la cual se identificó un problema a partir de un proceso de observación, de un rastreo documental y de la socialización de la percepción de los participantes del club de lectura respecto a lo que esto significaba para ellos en su proceso de formación en los que se encuentran discursos como “Si algo que en serio me nace decir es que no le hallo sentido a casi nada en este mundo pero que trato de hacerme la vida menos insoportable participando en espacios como los que los clubes de lectura nos han ofrecido por dos semestres” (Epístola 1) . El resultado del análisis de toda esta información

develó, primero, que las iniciativas existentes en cuanto a la creación de clubes de lectura en educación superior colombiana, en su mayoría no han perdurado ni llegan a conformar parte esencial del Proyecto Educativo Institucional de las universidades.

Segundo, se encontró que la orientación o el objetivo principal al crear los clubes de lectura en las universidades es aportar al fortalecimiento del proceso académico de los estudiantes. Es decir, se piensa como una forma de complementar la formación profesional de la comunidad estudiantil exclusivamente desde el plano académico, lo que significa que se pretende la ampliación del acervo cultural y científico de los sujetos a partir de la lectura, en donde esta se entiende como el acercamiento a textos meramente escritos para la adquisición de conocimiento y el desarrollo de habilidades o competencias para el manejo o extracción de información. Incluso se encontró que, para la Universidad Industrial de Santander, en un principio, la iniciativa de los clubes de lectura se acogió y se aceptó desde lo administrativo por el SEA con el fin de apoyar el proceso académico únicamente. Fue después que, desde la práctica y el desarrollo de la directora y creadora de los CLUIS y de todos los maestros del mismo que se direccionó esta iniciativa como un aporte de formación integral universitaria, la UIS como institución lo reconoció como tal.

Finalmente, se evidenció que, para los estudiantes de los CLUIS, en un primer momento la percepción con la que llegan al CLUIS es mayormente inclinada a la adquisición de conocimiento y al apoyo académico evidenciadas en reflexiones epistolares como la siguiente:

Aunque se fueron convirtiendo en una carga más, con actividades que personalmente me desagradaban y considero innecesarias. La lectura se fue perdiendo viéndose sustituida por dinámicas carentes de sentido, sin embargo, he aprendido a valorar que no todas las sesiones debían quedarse a mi personalidad, más bien comprendí que el problema no es esto y lo otro, sino que soy yo. Me urge la necesidad de encontrarme (Epístola 3).

Existe la percepción de que leer es importante porque, tal como lo menciona uno de los informantes, participantes del club de lectura de la Universidad Industrial de Santander, “uno necesita saber cosas, necesita saber de todo, tener cierto conocimiento en todas las cosas” (GF, AU). Adentrándose más específicamente en la percepción de la formación propia de los estudiantes existe una gran variación.

Existe una constante en su discurso al mencionar que su principal enfoque ha sido lo académico, pareciendo ser algo inculcado desde el seno familiar en todos los casos. De ahí que afirman “la academia consume mucho” (GF. LC), realidad que ha significado frustraciones y presiones considerables para ellos, bien sea por esa importancia y primer lugar que se le da a lo académico o como en el caso de una participante en especial quien siente una presión y frustración excesiva por ser la primera de su familia en acceder a la educación superior, lo cual implica que existan expectativas muy elevadas sobre ella.

En cuanto a la formación integral los estudiantes del grupo focal aunque en un inicio llegaron al CLUIS con la intención base de aportar a su desarrollo académico, coinciden en que durante su trayectoria académica previa a la universitaria se desarrollaron en espacios alternativos artísticos, deportivos o de trabajo comunitario, bien sea por autonomía o porque sus padres brindaron la oportunidad de asistir a actividades para su formación integral, aunque en principio no se hiciera de forma consciente con la intención de la formación integral misma, sino simplemente por el aprovechamiento del tiempo y el querer desarrollar actividades de gusto propio.

6.2. Objetivo 2

Este objetivo se logró en la etapa de acción de la investigación. A partir de los primeros hallazgos se diseñó una secuencia didáctica en la que se utilizaron diferentes recursos tecnológicos

y materiales didácticos, ejercicios teatrales y elaboración de esquemas de organización de información. Así mismo se seleccionaron textos de diferentes géneros literarios y autores junto con obras musicales, a fin de proponer un ejercicio de lectura no reducido al texto escrito, sino apuntar hacia lo propuesto por Paulo Freire (2001) cuando afirma que “la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente (p.1).

La secuencia didáctica se diseñó para ser ejecutada bajo la modalidad de taller, a partir de lo anterior es pertinente mencionar que se mantiene la conceptualización de secuencia didáctica considerando el taller como una estrategia de formulación de la misma ya que desde la reestructuración de la programación de actividades CLUIS se crea la necesidad que cada semestre en sus actividades se dé una correlación. Es decir, planearlos con una linealidad y secuencia temática. Para que así no solo se recuerden los talleres previos, sino que estos se refuercen con los nuevos y que los nuevos permitan reactivar los conocimientos adquiridos.

El desarrollo de la misma se dio a partir de seis dimensiones: espiritual, afectiva, comunicativa, sociopolítica, estética corporal y afectiva. Estas fueron propuestas con la intención de seleccionar material literario para trabajar cada una de ellas y así lograr el desarrollo de un club de lectura que apuntara a la formación integral de los estudiantes, de modo que el acercamiento a lo literario no se dé solo por la pretensión de adquirir mero conocimiento, sino de establecer discusiones críticas en torno a otros temas que competen a todas las personas sin distinción de su realidad académica, puesto que son asuntos propios del ser humano, que por lo mismo nunca deben desligarse del desarrollo y la formación constante del individuo, y que la universidad como espacio de formación tampoco debe apartar de su acción.

De modo que como lo menciona una la participante LQ las actividades realizadas permitieran un desarrollo de aptitudes transversales: “Uno mejora mucho en esa parte y uno aprende a leer no solo lo que le gusta sino también otras cosas y cogerle el gusto a otras cosas, porque a usted en enfermería pues no todo le gusta entonces pues todo lo que usted ve acá pues le sirve porque usted aprende a leer esas cosas que no le gustan” (GF. LQ).

Asimismo, cada uno de los talleres buscaba abrir las puertas a la reflexión desde distintos conceptos y temas relacionados con cada dimensión que se decidió trabajar y enfocar para el desarrollo integral, a lo cual se referencian comentarios como “Al estar aquí uno puede tratar temas que en mi vida habitual no tomaría con tanta tranquilidad, la sexualidad por ejemplo como parte de la cotidianidad, y otros temas políticos y religiosos en los que profundizamos me permitieron tener concepciones distintas de la vida” (EO). Estas valoraciones son un esbozo del aporte desde esta estrategia de talleres pensados desde la formación integral, esbozo que identifica las rupturas de tabúes sociales y culturales como parte de la generación de espacios para el debate y la reflexión.

6.3. Objetivo 3

Los alcances de este objetivo se ponen en evidencia en los momentos de observación-acción. Aquí se desarrolló la secuencia didáctica, para lo cual se ocuparon seis de las 15 semanas de trabajo totales ocupadas para llevar a cabo de esta investigación. En la ejecución de los talleres que componen la secuencia didáctica se contó con una asistencia regular de los participantes a los CLUIS, quienes se mantuvieron con una participación activa en las diferentes sesiones en la que también realizaron constantes aportes para la contribución con el proyecto. A pesar de que la participación a los clubes de lectura no les representa una nota para las materias que estén cursando durante el semestre, los estudiantes toman partida de su autonomía y responsabilidad en la participación “aquí no te califican por dar tu punto de vista ni te juzgan si has dicho alguna

babosada, aquí no sientes miedo al hablar, al alzar la mano y participar. Aquí eres un personaje más de una historia que tiene encuentro un día a la semana, donde por dos horas eres algo más que un temeroso” (Epístola 5), aunque sí se le certifica la asistencia en cada cohorte, los estudiantes realizaron todas las actividades de manera eficiente, completa, propositiva y reflexiva.

Todo lo planificado en la secuencia se pudo ejecutar, el contenido, los textos y las actividades se abarcaron en su totalidad sin necesidad de modificaciones durante el proceso. Esto es resultado de la ingeniería didáctica durante la ejecución de la secuencia, puesto que se respetó el tiempo y se trabajó de forma ordenada y planificada, además de contar con la puntualidad y la participación eficiente de todos los participantes como ya se mencionó.

Durante este momento se llevó a cabo la observación y el registro de diarios de campo lo cual permitió el enriquecimiento de las sesiones dado que permitía caracterizar en tiempo real y paulatinamente el desarrollo de los estudiantes, sus percepciones, actitudes y puntos de vista que, por supuesto, no se mantuvieron estáticos de principio a fin de la intervención. Cada taller fue pensado a partir del uso de diferentes estrategias del arte lo cual permitía que el estudiante manifestara sus posiciones ante cualquier tema, estrategias como la escritura creativa, el moldeo de plastilina o las manualidades, la música entre otros. Respecto del desarrollo de estas actividades se obtienen resultados como “me parece interesante la forma en que relacionan las actividades con los distintos textos. Siempre varían los talleres y la forma de presentarse, al igual que los ejercicios de apoyo. Todo se relaciona con el propósito de cada sesión y es dinámico” (EO).

En la misma línea se establecen aquellas percepciones de los estudiantes a partir del desarrollo de la propuesta didáctica relacionada directamente con sus procesos de formación en instancias como: “Los diferentes talleres fortalecieron tanto mis procesos sociales y personales como cognitivos. Sociales, debido a la contaste interacción con los demás participantes de los

talleres y al trabajo en equipo que debía realizarse; personales, porque en el desarrollo de las sesiones, debido a las temáticas escogidas y cómo estas eran presentadas, se abrían momentos de reflexión e interiorización de varios aspectos tratados; y cognitivo, porque se trabajó con textos variados siempre de forma crítica”. El enriquecimiento que permitieron las actividades en diferentes aspectos de la formación de los estudiantes estuvo atravesado por el impacto de la propuesta de los textos y las actividades.

6.4. Objetivo 4

Finalmente, los resultados de este objetivo se lograron gracias al momento de reflexión. Una vez se tuvieron todas las percepciones de los estudiantes antes, durante y después de la implementación de la secuencia didáctica, y se pusieron en consideración con lo observado durante el proceso fue posible reconocer el impacto de la secuencia en la formación integral de los estudiantes de los Clubes de Lectura de la Universidad Industrial de Santander.

Al socializar con los estudiantes las pretensiones del CLUIS para su formación integral y de crear espacios de reflexión sobre esto el resultado fue que la secuencia didáctica permitió que los participantes identificaran los momentos en los que durante su vida habían pertenecido o no a espacios de formación integral y qué tanta relevancia había tenido para ellos. De ahí que uno de los informantes manifestó:

Siempre he estado muy pendiente como de lo académico, todo lo de la matemática a mí me gusta mucho, aunque a mí siempre desde pequeña me ha gustado el deporte, pero como que siempre lo he dejado de lado decía como “eso es algo sin importancia, no lo necesito”, siempre enfoqué como la importancia a lo que ustedes dicen y estar aquí en el club de lectura es como esas cosas. (GF. AU)

Esta información se obtuvo de uno de los informantes justamente en un momento de reflexión frente al proceso de formación integral. Aquí hace referencia a que los CLUIS han permitido que ella preste su atención y le dé importancia no solo a lo académico sino a aquello que no es estrictamente curricular, pero que es de su gusto, en tanto que durante los talleres ha identificado que el ser humano no es solamente una dimensión, en este caso, la académica, y que el desenvolverse en otros espacios contribuye no solo con su plenitud en términos de gusto o placer, sino que enriquece su perspectiva sobre el entorno e incluso sobre su propia profesión.

Al hablar de la percepción que tienen los estudiantes sobre lo qué es la formación integral, todos coinciden en que es un acto transversal en el que los individuos desarrollan las diferentes habilidades que poseen o que pueden poseer. Es de suma importancia resaltar algo que los mismos estudiantes pusieron en consideración de forma autónoma y fue una crítica a la educación: se tiene que una de las estudiantes de licenciatura mencionó que la formación integral precisamente permitía el desarrollo de competencias, a lo que un estudiante le refuta que es importante que se piense en que la educación, cuando habla de competencias, sugiere que debe formarse a un individuo para que sea competente en el algo, es decir para que se destaque y pueda competir o sobrevivir en un sector productivo que lo espera afuera de la escuela. El informante expresa:

De hecho, como una crítica a la educación es porque es por competencias. Porque no permite que una persona se forme integralmente, le dicen como: “Usted tiene que ser competente en esto, en esto y en esto” y no está haciendo que usted sea, o sea que este cooperando con su entorno. (GF. YA)

Esto sin duda, pone sobre la mesa una idea ya comentada por algunos teóricos en la que se establece que la dinámica académica discrimina y pareciera que se desarrollara de modo que solo pudiera mantener en ella aquel individuo con más posibilidades, habilidades, aptitudes o recursos,

lo cual sitúa a la academia como un espacio en el que no se pretende la inclusión y no se piensa en realidad en una educación para todos, por tanto, no se logra eficientemente la formación integral. El informante añade que es la cooperación, la educación para el trabajo en equipo, lo que hace que la formación sea integral. Esto coincide precisamente con lo propuesto por Zarzar (2003) quien afirma que la formación integral es el desarrollo de capacidades o habilidades intelectuales (en especial el desarrollo de las capacidades de asimilación y de acomodación), el desarrollo de lenguajes, sobre todo del propio, y el desarrollo de actitudes y la adquisición de conocimientos de carácter humanista (p. 83).

Continuando con las percepciones sobre la formación integral que tienen los estudiantes después de la implementación de la secuencia didáctica se tiene que ellos fortalecieron su percepción en cuanto a la construcción desde las diferencias. Uno de los informantes expresa:

Me inscribí complementando mi estudio porque siento que el proceso no solamente es aprender cálculo, aprender electromagnetismo y enfocarnos en una sola cosa y el día de mañana tener que ir a trabajar y yo encontrarme con una trabajadora social que no sabe de cálculo que maneja muy poco la matemática y yo tener que llegar o sentirme más o sentirme menos. Entender que hay diferencias y que podemos ser un equipo en eso es como en lo que he enfocado mi proceso. (GF. HA)

Si bien, en un primer momento, existe una intención ligada a lo académico, a medida que el trabajo en los CLUIS avanzó dicha intención se transforma en algo que toma una perspectiva más humana alejada de la profesión, más hacia el desarrollo y el convivir con otros particularmente distintos con quienes es posible construir desde los puntos que no son comunes por ejemplo: “Para que haya un mejor desarrollo en las sesiones se debe socializar, tanto con las personas que tenemos a los lados como también con todo el aula, esto me ayudó a "soltarme" en mis clases, participando

en clase y realizando preguntas sin tener miedo a el error o a preguntar algo "estúpido" (EO). Bajo esa misma percepción, un estudiante complementa sobre su formación integral que: no es un proceso perfecto, pero siempre ha tenido en cuenta de que es importante que los seres humanos “no solo somos números o no solo somos letras, no somos una parte sesgada, sino que somos un conjunto de muchos factores que funcionan a la vez” (GF. JM).

No es pretensión decir que los estudiantes lograron una percepción de la formación integral gracias a la intervención propuesta en esta investigación, el resultado aquí es que la secuencia didáctica permitió ampliar esa percepción y hacer mucho más consciente en ellos el acto de formarse en integralidad y de entender la lectura como un camino para ello y no como una mera forma de distracción o deleite, puesto que la literatura debe abordarse con un sentido claramente estético, pero también crítico, y es ese sentido crítico el que permite el trabajo de las dimensiones que se propusieron en la secuencia, puesto que el análisis de obras literarias más allá de lo meramente estético permite reflexiones sobre lo espiritual, lo sociopolítico, lo corpóreo, lo comunicativo y lo afectivo, logrando así que los estudiantes se entiendan no solo como profesionales sino que se cuestionen a sí mismos y a los otros como personas en constante evolución no aisladas a una historia común, a unos antecedentes que les corresponden y que de cierta forma determinan lo que son hoy ellos y la sociedad en la que están inmersos, como lo deja manifiesto un participante:

Las actividades en su mayoría involucraron la asociación con otros asistentes, y yo vengo de una facultad diferente, de una sede diferente, por lo que el intercambio de ideas y demás es significativo; y de la misma forma, mientras compartí y aprendí, hice conocidos y lazos sociales. En cuanto a lo cognitivo, quizás entendí que cognición no son solo ciencias básicas... aprender es mucho más, como lo evalúa el enunciado, comprender ideas en textos, mejorar la ortografía,

escritura, conexión de ideas y cosas por el estilo. Lo cual me gustó mucho. Y en cuanto a mí, aprendo a respetar las ideas de otros, formar mis conceptos, tener mis propios criterios, argumentarlos mejor, disfrutar de muchos momentos, explorarme más a mí y a mis emociones. (EO)

Tampoco se pretende afirmar que el acto lector de los estudiantes ha sido reducido únicamente al acercamiento a textos escritos, es decir, no se puede afirmar que un individuo llega al aula de clases o al taller de lectura sin tener una capacidad para interpretar, significar o leer todo aquello que no está escrito. Ejemplo de esto es lo evidenciado en las biografías, donde muchas descripciones de entornos, personas, momentos o lugares, son hechas por los estudiantes desde un proceso de significación de elementos no lingüísticos:

Es preciso resaltar, que él jamás, ni a mi hermana ni a mí, nos habló mimado o agudizando su voz para que entendiéramos algún concepto u opinión, siempre ha tenido aquella voz seria pero que en el fondo siempre se encuentra una manta cálida que refuerza nuestro interés por el mundo, ahora que lo pienso con claridad, podría compararlo con un café cargado, siempre pareciendo ser amargo y aromático, pero al final de cada sorbo habría una dulzura inexplicable que no he encontrado en nadie más. (BV. A)

La descripción que el informante ofrece sobre su padre atiende precisamente a un proceso de significación que deviene de una lectura de olores, sabores, sonidos y sensaciones que el estudiante hizo por sí mismo antes de pertenecer al club de lectura, así que más que caracterizar a los participantes como sujetos que no tienen habilidad de interpretación y que por eso deben asistir a los clubes, es mucho más acertado inferir que los talleres de lectura le permiten o le proporcionan una mayor conciencia al momento de realizar lecturas además de la posibilidad de fortalecer su habilidad previa para, en adelante, interpretar de manera más completa, compleja e incluso estética

su entorno. Esto indudablemente coincide con lo propuesto por Yanguas Villar (1995), quien define el acto de leer como “un acto individual, un encuentro personal con ideas, sensaciones, imágenes... que el rastro de otros sugiere en nuestra intimidad” (p.57).

En consecuencia, se tiene como resultado que la formación integral y la lectura son conceptos íntimamente ligados dado que los dos obedece a cuestiones del ser en tanto la lectura social o con enfoque humanista y sentido pedagógico dentro del aula favorece el desarrollo del estudiante en un sentido íntegro. De ahí que se toma la percepción de los participantes de los CLUIS sobre los mismos y se encontró que ellos se manifestaban agradecidos y conformes por el espacio y las posibilidades brindadas en el mismo para relacionarse, interactuar de tema son convencionales o coloquiales, pero tampoco desde un registro y un tono específicamente académico, lo cual según ellos mismos les enriquecía su proceso de formación integral individual (ver anexo 2):

Aquí no te califican por dar tu punto de vista ni te juzgan si has dicho alguna babosada, aquí no sientes miedo al habla, al alzar la mano y participar. Aquí eres un personaje más de una historia que tiene encuentro un día a la semana, donde por dos horas eres algo más que un temeroso. (EV)

Con esto el informante resalta que dentro de los clubes de lectura existe una valoración del estudiante no como un sujeto que cumple con el rol únicamente de aprender, sino como ser humano, y esto no solo favorece la formación integral, sino que contribuye en un sentido que no se había contemplado en esta investigación, pero que emerge tras el análisis de los datos: la distensión de la carga mental producida por los excesivos compromisos académicos que le atañen a un estudiante universitario. También es de resaltar que esa posibilidad de interacción, relación y

participación se logra gracias a que los clubes de lectura son espacios heterogéneos en los que el área de conocimiento a la que se dedica cada participante pasa a un segundo plano.

Esto coincide con el concepto de club de lectura propuesto en este trabajo en el que se especifica que es un grupo de personas heterogéneo que se reúne en un espacio para el desarrollo y/o fortalecimiento de la competencia de lectura, el cual se considera es la biblioteca, diseñado con una ambientación atractiva que seduzca y promueva la participación voluntaria, pero comprometida para los procesos de lectura. Siendo la heterogeneidad un factor importante en el acto de compartir el gusto y el placer de la lectura literaria con objetivos no instrumentalizados. De ahí que uno de los informantes expresó: “temas políticos en los que profundizamos me permitieron tener concepciones distintas de la vida” (EV).

No obstante, el club de lectura por sí mismo no es lo que permite la existencia de resultados como los ya mencionados, lo que realmente lo logra es que el enfoque pedagógico desde el cual se direcciona el club propenda por la generación de espacios de construcción de conocimiento, de aprendizaje significativo. Para esto se retoma lo que propuso Ausubel:

El proceso que se genera en la mente humana cuando subsume nuevas informaciones de manera no arbitraria y sustantiva y que requiere como condiciones: predisposición para aprender y material potencialmente significativo que, a su vez, implica significatividad lógica de dicho material y la presencia de ideas de anclaje en la estructura cognitiva del que aprende. Es subyacente a la integración constructiva de pensar, hacer y sentir, lo que constituye el eje fundamental del engrandecimiento humano (Rodríguez, 2004, p.4).

Esta directriz pedagógica fue la que se propuso en el desarrollo de los CLUIS, es la que permitió los resultados que en este apartado se develan y que se soportan además con la

información recolectada en las encuestas de opinión (ver anexo 5), en donde un infórmate respondió:

Los diferentes talleres fortalecieron mis procesos sociales y personales como cognitivos. Sociales debido a la constante interacción con los demás participantes de los talleres y el trabajo en equipo que debía realizarse (...) a nivel social porque las actividades propuestas facilitaban mi integración y desenvolvimiento con los demás estudiantes, me ayudaron a ser más creativa y propositiva. (EO)

Este fragmento ejemplo que representa la percepción general de los estudiantes respecto de los CLUIS según las EO pone de manifiesto que existió un proceso de apropiación del conocimiento, es decir una actitud activa en la que el estudiante es plenamente consciente de lo que aprendió y de la utilidad que este aprendizaje representa en su cotidianidad, lo que hace que lo aprendido se convierta en una herramienta para desarrollarse en su realidad y no solo dentro de la academia.

Ahora bien, aunque se lograron espacios de reflexión que contribuyeron a la percepción y crítica sobre la formación integral como asunto autónomo y como cuestión de la academia, es preciso señalar que existió una limitación a considerar y es que la profundización en cada categoría no era suficiente, es decir quedaba en reflexiones superfluas, los participantes hacían catarsis más que tomar una posición crítica sólida. Por ejemplo, en la dimensión espiritual el esperado era poder reflexionar sobre las imposiciones religiosas en nuestra cultura, pero alrededor de ello se generaban espacios más de manifestar lo que les había pasado en su vida respecto a esa dimensión.

Respecto de lo anterior también es necesario especificar que, si bien el objeto era uno específicamente y durante el tiempo de intervención no se logró en su totalidad, sí es meritorio considerar que esta limitación puede tomarse como una oportunidad, entenderse como el primer

nivel, lo primero que se logra al realizar actividades de este tipo, es decir, la conexión o sensibilización desde la lectura, llevar lo literario a lo personal, para así socializarlo y conjugarlo con la experiencia del otro, y ya, en un proceso más maduro, lo cual implicaría más tiempo de trabajo didáctico, lograr ahora sí el cometido completo de la reflexión crítica sólida, estructurada y más objetiva.

7. Conclusiones

Tras la revisión teórica, de antecedentes y el análisis de la información recolectada en las sesiones con los estudiantes que componían la muestra de estudio, se logró llevar a cabo una investigación cuyo objetivo principal fue el fortalecimiento de la formación integral de los estudiantes de los Clubes de Lectura UIS a través de una secuencia didáctica diseñada en torno a la lectura literaria. Para dar cumplimiento a esto, se estableció un derrotero demarcado por cuatro objetivos específicos de los cuales se extraen las siguientes conclusiones:

El primero se encargó de caracterizar las reflexiones y percepciones que los estudiantes participantes de los CLUIS han hecho en relación a sus procesos de formación, mediante biografías de vida y epístolas valorativas, aquí se concluye que, inicialmente, los estudiantes entendían la participación en actividades extra clase como algo para el disfrute, especialmente en el tiempo anterior a la universidad, no obstante, al ingresar a la educación superior entienden que el fortalecimiento de lo académico se da también desde el desarrollo de otras dimensiones de su ser o habilidades. Se tiene también que la percepción general es de la lectura como una forma de adquisición de conocimiento y, por ende, de fortalecimiento de su trayectoria académica.

Tras esta caracterización se llevó a cabo el segundo objetivo encargado de diseñar una secuencia didáctica con base en los hallazgos de la fase de observación que corresponde a la

correspondencia de la lectura en aporte de la formación integral en un club de lectura. Aquí se concluye que la selección de textos literarios para el trabajo en un taller de lectura debe ser planificado y teniendo en cuenta las particularidades de la comunidad con la que se trabajará. Esto debe hacerse también de forma planificada en la que el texto no se lleve al aula como un recurso aislado, sino como un elemento plenamente relacionado con unas pretensiones específicas de modo que el análisis del mismo no se quede en un plano somero y en lo meramente estético.

Además, se concluye que la lectura como herramienta para la formación integral se logra entendiendo el acto lector no solo desde el acercamiento a un texto escrito, sino que leer es un proceso complejo de significación crítica que se lleva a cabo en diferentes momentos de la relación del individuo con el entorno y con los otros.

Una vez se logró el diseño de la secuencia didáctica se desarrolló el tercer objetivo direccionado a implementar con los estudiantes de CLUIS la secuencia didáctica diseñada con base en los hallazgos de la fase de observación; se concluye aquí que la motivación por la participación y la asistencia en espacios de este tipo se logra cuando el estudiante identifica que la lectura en realidad aporta no solo a su terreno académico (algo que de por sí lo mantiene en presión), sino que le permite ampliar sus perspectivas, relacionarse con otros, construir y construirse desde las diferencias.

Entender el ejercicio lector como algo que va más allá del texto escrito permite que las habilidades comunicativas, cognitivas y críticas en las dimensiones espirituales, afectivas, comunicativas, sociopolíticas, estéticas corporales y afectivas se potencien, se desarrollen y de forma autónoma, activa y consiente, los individuos participen en su formación integral y en ejercicios de lectura literaria.

Finalmente, tras todo el proceso anterior, se llega al cuarto objetivo, encargado de establecer los alcances y limitaciones de la secuencia didáctica en función del aporte a la formación integral. Se concluye, pues, que el trabajo planificado desde una secuencia didáctica en la que la lectura se proponga ordenada y estructurada en función del desarrollo de dimensiones específicas del ser, permite que los estudiantes reflexionen y se acerquen a la literatura entendiéndose a sí mismos y a los otros como individuos complejos multidimensionales que requieren de una atención y formación que no solo comprende los estrados académicos, sino otros aspectos que son los que finalmente los configuran como sujetos dentro de una comunidad en la cual desempeñan un rol, por supuesto profesional, pero también político y social.

Se concluye que el trabajo con la literatura para este propósito requiere de tiempo, puesto que en un primer momento lo que se logra no es una postura y reflexión crítica sólida y estructurada, sino más bien un ejercicio catártico de identificación, relación y sensibilización del individuo frente al texto y frente a las percepciones de los demás. No obstante, ese es un avance y es el primer paso para lograr que la lectura contribuya a la formación integral del estudiante universitario. Es por eso que resulta fundamental que los proyectos de clubes de lectura en las universidades mantengan una continuidad en el tiempo y que constantemente se fortalezcan y se instauren como elemento fundamental del proyecto educativo institucional y de los programas transversales de las instituciones de educación superior.

8. Recomendaciones

Tras la ejecución de este proyecto se recomienda que los maestros de lengua en general propongan la lectura literaria en el aula como una forma de desarrollo integral del ser más allá de entender lo bello o lo comúnmente conocido como la importancia de la lectura en cuanto a su

posibilidad de acercar o permitir el conocimiento y el bagaje cultural. Se recomienda también que el currículo se transversalice con espacios de lectura social y funcional para el desarrollo de los estudiantes como seres humanos y no solo como académicos o profesionales.

Indiscutiblemente se recomienda que las instituciones de educación superior aúnen esfuerzos para la constitución y la permanencia de proyectos de clubes de lectura en donde se busque la formación integral y no la lectura como apoyo académico para la mejora del rendimiento en términos cuantitativos o de notas en las asignaturas del pensum. Es indispensable que la universidad por su carácter universal precisamente, no se centre solo en los asuntos científicos, sino que entienda y trate a los estudiantes como seres humanos diversos y complejos que requieren apoyo en su formación la cual debe ser integral sin dejar de lado ninguna de las necesidades o dimensiones de su ser.

Se recomienda que la planificación de talleres de lectura literaria pretenda actividades y contenidos variados, relación de texto con otros elementos de significación como la música o cualquier otra obra artística, así como actividades que no solo impliquen el uso de hojas y lapiceros. La selección de autores debe ser de calidad en cuanto a la riqueza y belleza de sus textos, sin llegar a proponer obras literarias en extremo complejas por su forma, cuyo abordaje requiera más de procesos específicos de quien se dedica a la literatura, puesto que ello conllevaría a un efecto adverso; significa esto que la lectura literaria en espacios transversales de formación integral para estudiantes debe primero pretender un acercamiento que no signifique una carga o una presión más al ser obras cuyo trato sea o requiera de un estricto academicismo, por el contrario deben ser obras, no someras, no burdas, pero sí de un trato más afable que no impliquen un trato académico de la literatura, sino un trato reflexivo, crítico y placentero.

Finalmente, se recomienda que la planificación didáctica se haga desde un enfoque pedagógico que pretenda el aprendizaje significativo, en donde el estudiante tenga un rol activo y consciente de su proceso de aprendizaje, de su desempeño y de la utilidad que representa para su cotidianidad lo aprendido en el club de lectura, de modo que sea un espacio en el que los individuos desarrollen herramientas verdaderamente útiles para la vida fuera de la academia.

Referencias Bibliográficas

- A. Aparicio y R. de Agapito. (1960/1999). La superación de la dimensión estética. En H. Gadamer, *H. Gadamer, Verdad y Método I*. Salamanca, España.
- Ausbel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo, . *Fascículos de CEIF*, 1-10.
- Braslavsky, B. (2002). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Fondo de Cultura Económica de Argentina. Obtenido de <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/16/16Estrategias-para-la-comprension-activa.pdf>
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662008>
- Carvajal, M. (2009). La didáctica. En *La didáctica en la educación: Fundación academia de dibujo profesiona* (págs. 1- 12).
- Cassany, D. (2006). *Entre líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. Argentina: *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=6446>
- Consejo Académico de la Universidad Industrial de Santander. (2021). *Acuerdo 233 Por el cual se aprueba el Modelo Pedagógico de la Universidad Industrial de Santander*. Bucaramanga: UIS.
- Consejo Superior UIS. (2018). *Proyecto Institucional*. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.
- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Díaz, A. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. México: UNAM. ISSUE .

- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gephart. (1999). Paradigms and research methods. *Research methods forum*.
- Giraldo, U., Abad, D., & Díaz, E. (s.f.). *Bases para una política de calidad de la educación superior en Colombia. Consejo Nacional de Acreditación -CNA de Colombia*. Obtenido de Disponible en https://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_doc_academico10.pdf
- Goodman, K. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. En *Textos en contexto 2: Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Lectura y vida.
- Hernández, Fernández, & Baptista. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Mata, J. (2008). *10 ideas clave. Animación a la lectura. Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable*. Barcelona: Graó.
- Morales, I. (2015). El reto de la formación transversal en la enseñanza universitaria: lectura, escritura y nuevas tecnologías. *Tendencias de la lectura en la Enseñanza universitaria*, 49-74.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>
- Muñoz, R. (2016). *La nuestra, una educación de saberes desintegrados*. El Tiempo. Obtenido de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16619621>
- Payer, M. (2005). *Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky en comparación con la teoría Jean Piaget*. Caracas, Vanezuela: Universidad Central de Venezuela.

- Pérez, & Bonilla. (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Valencia, C. y Osorio, D. (2011). Estrategias para fomentar el gusto y el hábito de la lectura En primer ciclo [Trabajo de pregrado]. Universidad Libre, Bogotá, Colombia.
- Vásquez, F. (2009). La enseñanza literaria. Crítica y Didáctica de la literatura. Kimpes, Universidad de Texas.
- Villar, Y. (1995). El club de lectores: un instrumento para “socializar” la lectura. Educación y biblioteca, Fundación G.S., Salamanca. Recuperado de <http://academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/21084/ClubLectores.pdf?sequence=1>
- Vygotsky, L. S. (1981) Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires: La Pléyade.
- Zarzar, C. (2004). La formación integral del alumno: qué es y cómo propiciarla. Educación y pedagogía, Fondo de Cultura Económica.

Apéndices⁴

Apéndice A. Consentimiento informado

El documento expuesto en este punto corresponde al formato de consentimiento informado que debieron firmar los participantes de cada uno de los grupos. Se cuentan con 52 consentimientos informados firmados a puño y letra de cada estudiante.



FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____, acepto participar voluntariamente en la investigación de la maestrante Luz Victoria Ramírez Moreno, de Clubes de Lectura para la formación integral.

Declaro que he comprendido las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

Firma Participante

Firma Investigador Responsable

Lugar y fecha: ____ de mayo del 2019

⁴ La totalidad de los anexos reposan en el archivo personal de la investigadora.



FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Fernando Andrés Villamizar Moreno, acepto participar voluntariamente en la investigación de la maestra Luz Victoria Ramírez Moreno, de Clubes de Lectura para la formación integral.

Declaro que he comprendido las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.


Firma Participante


Firma Investigador Responsable

Lugar y fecha: 30 de mayo del 2019



FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Luisa Fernanda Fajardo Alvarado, acepto participar voluntariamente en la investigación de la maestra Luz Victoria Ramírez Moreno, de Clubes de Lectura para la formación integral.

Declaro que he comprendido las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.


Firma Participante


Firma Investigador Responsable

Lugar y fecha: 30 de mayo del 2019

Apéndice B. Muestra de revisión documental

Este anexo hace parte de la revisión documental en donde se exponen algunas de las epístolas de los estudiantes de donde se extrajeron algunos fragmentos de análisis.

Bucaramanga, 25 de enero del 2017

Queridos y entrañables clubes de lectura

Hace dos semestres que me embarqué en esta aventura; digo aventura porque en mi vida académica -vida de ciencia llena de ecuaciones, reacciones y laboratorios, estaba perdiendo una de las cosas que más me apasionan: la lectura. Me alejaba de mi amada, la lectura; los libros por leer aumentaban en número, pero el número de los leídos solo se estancó. Si me preguntan a mí, diría que disminuía porque el tiempo y la rutina me hacían olvidar los mundos -los libros- que con tanto amor y alegría ya había recorrido.

Mi corazón solo expresa gratitud. Gracias por las risas, por el miedo y sobretodo las lágrimas, porque eso sí, eso de llorar se me da muy fácil. He de perdonar que muchas noches tuve que quedarme leyendo hasta la madrugada, pero he de confesar que, aunque tenía miles de obligaciones, lo hacía con el mayor de los gustos. Gracias por darme la oportunidad de conocer a quien hoy es mi escritor favorito: Stephen King.

No siendo más,

Gracias.

PD: No me extiendo más porque tendría que endeudar hasta lo que tengo ahorrado para los derechos de grado.

Una lectura apasionada más,

Angie Marín

Me preocupo cuando tomo el lapicero y el papel y en realidad no encuentro qué podría escribir. Me pasa en este momento y aún más cuando simplemente me preguntan en qué pienso o qué tengo que decir. Supongo que tengo el mal del psicoanalista y me es imposible conocerme y saber de mí. No me gusta en realidad expresarme y si me nace escribir nunca será de algo personal. Así que no esperen mucho de esta carta porque es nada más que una formalidad que requiero cumplir con los clubes de lectura.

Si algo que en serio me nace decir es que no le hallo sentido a casi nada en este mundo pero que trato de hacerme la vida menos insoportable participando en espacios como los que los clubes de lectura nos han ofrecido por dos semestres. Aunque se fueron convirtiendo en una carga más, con actividades que personalmente me desagradaban y considero innecesarias. La lectura se fue perdiendo viéndose sustituida por dinámicas carentes de sentido, sin embargo, he aprendido a valorar que no todas las sesiones debían quedarse a mi personalidad, más bien comprendí que el problema no es esto y lo otro, sino que soy yo. Me urge la necesidad de encontrarme.

Vanessa

Temores

Quién pensaría que nuestro temores llegasen a atarnos frente a lo cotidiano, que el hecho de compartir nuestras ideas críticas y pensamientos nos costara tanto expresarlas, que dar un buenos días, buenas tardes, un gracias, un con gusto, un hola, costara tanto, algo que para algunos es cotidianos, es normal, es amabilidad y educación acompleje tanto a otras personas que por razones de timidez, amargura, tristeza o porque en alguna ocasión estas expresiones no le fueron respuestas, teme decirlas nuevamente.

Bueno, este corto relato es de alguien que aun estudiando ciencias sociales es tímida, poco sociable y teme grandemente hablar en público, es como cuando éramos niños y le temíamos al coco, pero aquí algo pasó, ella realmente no era así, la recordaba más conversadora más sociable y muy amigable, participaba en todo, exponer era muy divertido para ella. ¿Qué pasó? Aún en mis tiempos libres viene esa pregunta a mi pensamiento. Entonces he aquí hallé una solución a eso, me encaminé junto con ella en un mundo maravilloso, un mundo mágico, donde aparte de escuchar cuento, poesía, historias, novelas, entre otros, había un ambiente de confianza y libre expresión, aquí no te califican por dar tu punto de vista ni te juzgan si has dicho alguna babosada, aquí no sientes miedo al hablar, al alzar la mano y participar. Aquí eres un personaje más de una historia que tiene encuentro un día a la semana, donde por dos horas eres algo más que un temeroso.

Anónimo

A 12 días de terminar semestre, siento que me va a hacer falta este espacio, que aunque en un principio creí que solo se iba a tratar de sentarse a leer, resultó ser mucho más fascinante, me ayudó a observar más allá de lo que los ojos pueden llegar a ver, lo hermoso de poder interpretar. Me encanta la forma en la que Victoria de una frase imagina toda una historia (a veces pienso que es psicóloga). Siguiendo con mi escrito, este espacio me permite tomar un poco de aire luego de toda una semana asfixiante, es por esto que me va a hacer falta.

Al estar aquí uno puede tratar temas que en mi vida habitual no tomaría con tanta tranquilidad, la sexualidad por ejemplo como parte de la cotidianidad, y otros temas políticos y religiosos en los que profundizamos me permitieron tener concepciones distintas de la vida. Salgo de aquí con muchas ganas de regresar y poder aportar mucho más de lo que di.

Diana M. R. G

Apéndice C. Muestra de biografías de vida

En orden de revisión se anexa el instrumento de las biografías de vida de los estudiantes de donde, igualmente, se tomaron algunos apartados del soporte del análisis

a. El reflejo del libro, bajo el difuso recuerdo de la vigilia.

Podría comenzar diciendo, que los recuerdos de mi infancia son como las huellas de un turista sobre una playa desierta, la inconciencia de mis primeros pasos, de mis primeras palabras y, posiblemente, de mi primera frase escrita, se han quedado disueltas, como una ola al terminar su recorrido. Mi pasado es un motor de búsqueda, basado en quienes me han mostrado mis hazañas, pues he olvidado el olor del primer libro que abrí, aun sin saber leer.

He aquí mi mayor esfuerzo, por recordar, como desde mis pequeñas huellas, comienza el largo recorrido por la lectura. El apogeo de una infancia que parecía ser infinita entre el afán del tiempo de hacerme crecer, era tal, que al menos en mi opinión, se encuentra repleto de recuerdos donados por mis padres, que me han contado mis tíos y que en las fotos mas viejas puedo reconocer y esclarecer en mi memoria.

Todo inicia mucho antes de mi nacimiento, mi padre que es gran aficionado y apasionado por la lectura, siembra desde el vientre de mi madre, un enamoramiento infinito por la memoria de quienes han plasmado sus experiencias, sueños y creaciones, entre las hojas, que sin afán, él observaba desde su niñez. A la edad de dos o tres años veía a mi padre, alimentándose de libros de política, leyes y normativas, en su interés por aprender y comenzar un nuevo rumbo en su vida, que tardaría más de lo esperado. Llegada la tarde, organizaba ante mis ojos varias hojas de papel, un bolígrafo y un carboncillo, aprehendido con sutileza, pero inexplicable firmeza, aquel bolígrafo de tinta negra, que habría enviado a mi hermana mayor a comprarlo. Posteriormente, tomando la

hoja y fijando los ojos en mí, con paciencia colocaba con una tipografía, bastante grande, debo advertir, las vocales y las letras que, para ese momento, yo desconocía o conocía muy tímidamente.

Es preciso resaltar, que él jamás, ni a mi hermana ni a mí, nos habló mimado o agudizando su voz para que entendiéramos algún concepto u opinión, siempre ha tenido aquella voz seria pero que en el fondo siempre se encuentra una manta cálida que refuerza nuestro interés por el mundo, ahora que lo pienso con claridad, podría compararlo con un café cargado, siempre pareciendo ser amargo y aromático, pero al final de cada sorbo habría una dulzura inexplicable que no he encontrado en nadie más. Ya colocado sobre el papel las letras y en algunos casos, palabras, me pedía que observara con detenimiento en conjunto redactado, posteriormente, con una especie de susurro me invitaba, en otra de las hojas, a imitar aquello que acababa de hacer, en cuanto lo intentaba y se daba cuenta que me hacía falta una guía, tomaba mi mano y le daba forma al trazo de la tinta. Después de múltiples hojas de reciclaje ralladas, cartones con forma cuadrada y con letras hechas a pincel y pintura de colores de marca “parchecitos” y cuando ya habría dado todo su esfuerzo y tiempo, por fin pude entender que la vocal “a” era la a, y que la letra “l” era la ele. Aunque para esa época asistía al protocolo educativo, como requisito antes de la primaria, mi padre aprovechaba cada momento, para compartir conmigo y enseñarme a su manera. Y digo a su manera, pues seguía en el limbo el uso del carboncillo nombrado al principio, lo que da paso a mi segundo recuerdo, este lo tengo presente, como una de esas películas antiguas de los años 50’s, hechas con negativos, conteo regresivo y pantalla intermitente a blanco y negro, mi padre con el fin de ayudarme a entender que “mamá” era la mujer a quien yo le decía “amá” y que se escribía: m-a-m-á, incluso, sumándole la tilde que yo creía que era decorativa, mi padre decide pintar a mi madre, un retrato pequeño, en una hoja de opalina de veinte por treinta, tomando aquel carboncillo,

dando forma a las palabras o convirtiendo la palabra “c-a-r-r-o” en un esplendido dibujo plasmado en una base blanca, así también, fue como aprendí a pintar, pero esta ya es otra historia.

A la edad de cuatro años, ingrese al colegio donde culmine los estudios primarios, a los seis años ya leía con animada fluidez, por lo que, mi padre me obsequio un libro, que para mi es y será, una guía para la persona que soy y la que quiero ser, “el principito” de Antonie Saint-Exupéri. Representa en cada etapa que he pasado y que me esperan en mi vida, una compleja ramificación de sabiduría, que al leerlo me permite encontrar mi niñez y también las palabras cálidas en los momentos tristes de la vida, más que todo, ese empujoncito que todos necesitamos al encontrarnos frustrados, en todos los aspectos me proporciona alegría y una infinita sensación de tranquilidad. Posteriormente, entre los ocho y los diez años, comenzó un gusto peculiar por la lectura de atlas y los libros de historia que podía encontrar en mi casa, incluso, revistas como “semana” atraían mi atención, al estilo de una abeja danzando alrededor de una flor. A partir de este instante, comencé a interesarme por política, por factores sociales, como la pobreza, la inseguridad y la inequidad que rodean el día a día en mi país, los libros que hablaban sobre aquellos ancestros que habitaron afablemente esta tierra, mucho antes que la mano destructora de las generaciones cercanas a la mía, se apoderaran de la inconciencia que hasta ahora apaga los susurros ahogados de una querida y olvidada pacha mama.

b. Esta soy yo (S.P), Nací el 02 de Octubre de 2000 en Bucaramanga-Santander, pero corre sangre Chartera por mis venas ya que es mi pueblito de crianza. Es un municipio demasiado tranquilo, católico y muy espiritual, por lo que desde muy pequeña crecí con estas costumbres, mi abuela me regalaba un librito infantil de oraciones el cual leía todas las noches antes de dormir y aun lo conservo, mi madre frases de motivación y espirituales que son mi reliquia y cada vez que me siento agobiada o triste las leo; conocer mi espíritu humano causó un efecto en mi vida

cristiana, por lo tanto creo plenamente en Dios y su fuerza sobrenatural que maneja sobre nosotros. Crecí rodeada de personas humildes y desde mi niñez mis padres inculcaron en mí la palabra respeto, tanto por cualquier persona, como por los animales y la naturaleza; agradezco a ellos por la crianza que me dieron, soy una mujer sociable, amable, colaboradora y trabajadora. Tengo bastantes amistades, amigos muy pocos, la comunicación con las personas que más quiero es constante, ya que vivo lejos de ellos pero la ventaja de las redes sociales como wathsApp, facebook y demás me permite estar en contacto continuo con ellos. Por otro lado desde muy pequeña he sido bastante vanidosa, hago deporte y me cuido bastante, crecí con estos hábitos ya que observaba a mis primas por su preocupación estética, he leído varios artículos sobre cómo me debo alimentar, como adelgazar, lo que se debe hacer correctamente, entre otras cosas, siendo de gran ayuda para mi conocimiento en este sentido. Mi vida socio política es algo frustrante, en el lugar donde crecí aún se ve la política como un negocio. Se regala un voto a cambio de una necesidad, sobre todo la gente del campo, ya sea por un bulto de cemento, una lámina de zinc e incluso dinero. Es muy difícil hacer ver a las personas que cuando un candidato invierte mucho dinero en su campaña es un empresario y como tal cuando sea alcalde, gobernador o presidente solo pensará en sacar lucro provecho y en lo que menos deliberará es en el bienestar del pueblo. Tristemente estamos en un país donde a la gente la mueve el dinero y no su pensamiento crítico. He leído demasiadas cosas sobre la corrupción en Colombia como uno de los principales problemas políticos del país, pero esto también es inherente a la cultura colombiana, porque somos el pueblo quien tiene el derecho de elegir y ser elegido, pero tristemente no nos informamos, no investigamos, ni vemos la realidad de las cosas, elegimos por elegir.

Apéndice D. Transcripción encuesta grupo focal

El presente es el documento de la transcripción de la encuesta de grupo focal, que se obtuvo mediante audio.

Inv.: Bueno chicos, buenas tardes. Estamos acá reunidos, ustedes previamente han sido seleccionados bajo unos parámetros dentro de la investigación de *clubes de lectura para la formación integral* con un objetivo muy claro que es recolectar información a partir de esas percepciones que ustedes tienen hacia dos categorías en las que yo estoy trabajando en la investigación, la primera formación integral y la segunda clubes de lectura. Si ustedes tienen alguna pregunta antes de esto, respecto al conocimiento de la investigación, pueden hacerla en este momento o si no vamos a dar inicio a esta entrevista. ¿Preguntas?

Participantes: No ninguna

Inv.: Perfecto. Es una entrevista semiestructurada por tanto podrán salir algunas preguntas emergentes, pero hay 8 que van a estar estables. Lo primero que necesito es que cada uno me diga su nombre y seguido a ello me va a comentar qué carrera estudia, de qué semestre va y cuántas cohortes lleva en los clubes de lectura.

Participantes: ¿Contando en la que estamos?

Inv.: Sí, contando en la que están actualmente.

LC: Estudio Licenciatura en literatura y lengua castellana, curso quinto semestre y esta es mi quinta cohorte.

IT: Curso Licenciatura en educación básica con énfasis en lengua castellana, estoy actualmente en noveno semestre y en clubes de lectura esta es mi tercera cohorte.

HA: Estudio Ingeniería eléctrica, voy en décimo semestre y esta es mi primera cohorte.

IC: Estudio Ingeniería de sistemas, voy en séptimo semestre y esta es mi primera cohorte.

JG: Estudio Ingeniería mecánica, curso tercer semestre y esta mi tercera cohorte.

JM: Esta es mi cuarta cohorte, estudio economía y el semestre es quinto.

YA: Estudio ingeniería industrial, voy en décimo semestre y esta es mi cuarta cohorte.

AU: estudio geología, voy de segundo semestre y esta es mi segunda cohorte.

LQ: Soy estudiante de enfermería, de primer semestre y esta es mi primera cohorte.

Inv.: Bien, muchachos, muchas gracias. Entonces, esta presentación es para dar cuenta de la codificación y darnos cuenta que efectivamente los parámetros de selección fueron los correctos; están dados básicamente por la relación entre semestre y cantidad de cohortes y género que corresponde a cada uno de ustedes. Asimismo, que la heterogeneidad da cuenta en cada una de las carreras que estudian.

La primera pregunta que quiero que dialoguemos es:

1. ¿Qué entienden por formación integral?

HA: Bueno, pues por formación integral yo entiendo algo como *transversalidad*, que no solamente nos enfoquemos directamente en una materia, en un área o en una carrera específica, sino que entendamos que el día de mañana no solamente vamos a trabajar o no solamente nos vamos a relacionar con personas que saben matemáticas, que saben lectura, que saben inglés, que saben español; sino que vamos a estar rodeados de muchas personas y muchas áreas, entonces, para dar respuesta yo creería que es algo muy transversal.

AU: Incluyendo que no es solo con lo académico sino con lo sentimental, pues con los otros aspectos de la vida, que también debemos tener cierta formación para poder llegar a decir que somos personas integrales.

JM: Para mí, es como una especie de equilibrio entre varios aspectos en la vida de una persona. O sea, tanto académico, la cuestión espiritual, el tema de hacer deporte, es una cuestión de un conjunto de cosas, relacionadas entre sí y equilibradas.

LC: Pues justamente estoy haciendo un trabajo para una materia, en donde estamos hablando de evaluación por competencias, entonces al hablar de competencias, hablamos de que es muy importante en la educación superior que los profesionales/estudiantes se formen no solamente como profesionales y que no solamente vean contenidos que tengan que ver con su materia sino que además es muy importante que se formen como personas, como ciudadanos éticos que van a salir de la universidad a ejercer su ciudadanía y no solamente a ejercer su profesión sino también a ser personas. Entonces pues como tú nos decías “antes somos personas que profesionales”. Yo pienso que la formación integral y también la evaluación integral debería apuntar hacia todas las dimensiones del ser humano, entonces, como mencionaban los compañeros: la dimensión profesional, la dimensión ética, la dimensión espiritual, la dimensión social (cómo me relaciono con el otro), cómo me relaciono con el otro si no estudia lo mismo que yo. Entonces creo que apunta hacia eso, a todo.

Inv.: ¿Alguien más?

IC: Yo digo que a partir de esos campos, todas esas dimensiones, también debe de haber una observación exterior también se puede interior, se aprende integralmente como persona. Entonces, hay una interacción de una observación exterior, digamos que de un entorno y una observación personal.

YA: Pues yo difiero un poco con lo de ella (LC), en lo del trabajo por competencias pues porque eso es lo que nos hace ir como en competencia como tal, porque yo creo que como más de cooperación y eso hace que la formación sea integral.

LC: Bueno, respecto a eso no me refiero a competencia en el término de competir o de competición, de que soy mejor que tu o de que me mido; sino que cuando hablo del término de competencia hablo de una habilidad que tú tienes para responder frente a los diferentes contextos que se te presenten. Entonces es como la facilidad y las acciones... una competencia es la acción que tu emprendes para pararte frente a un problema, pararte en diferentes situaciones. Entonces cuando nosotros hablamos en educación de educación basada en competencias, o de evaluación basada en competencias estamos hablando precisamente de eso, de que no se trata de una competición ni de una carrera se trata de que todos seamos competentemente integrales para poder competentemente responder antes todos los contextos y todas las cosas que se nos presenten.

YA: De hecho, como una crítica a la educación es porque es por competencias. Porque no permite que una persona se forme integralmente, le dicen como: “Usted tiene que ser competente en esto, en esto y en esto” y no esta haciendo que usted sea, o sea que este cooperando con su entorno.

IT: Yo comprendo la formación integral como una necesidad, porque para mí una persona que no atiende los diferentes aspectos o las diferentes dimensiones de su ser como tal, entonces se estaría convirtiendo como en un hacedor de cosas o en una máquina y estaría perdiendo lo que lo hace ser humano.

Inv.: Bien, muchas gracias. Estas percepciones son muy importantes de las cuales rescato cuatro palabritas: Competencia, transversalidad, situación personal y necesidad. ¿están de acuerdo o consideran que debo agregar algo más?

Participantes: Bien.

Inv.: La segunda parte, pues ustedes ya me han ido hablando desde su propia experiencia, pero ahora si quiero que cada uno puntualmente:

2. Caracterice o explique su propio proceso de formación integral.

AU: ¿Se refiere como a las acciones que hacemos para llegar a eso?

JM: o a cómo nos estamos formando.

Inv.: Sí, porque el problema es que no lo haces tú solo si esa es una de las características que podríamos estar dando, pero a partir de todo lo que me dijeron de formación integral: ¿Cómo es su propio proceso de la formación integral? ¿Cómo va ese proceso?

LC: Pues yo por ejemplo podría decir que he tenido muchas oportunidades de formarme integralmente. Entonces, por ejemplo, desde pequeña siempre se me ha explotado mucho mi dimensión artística entonces por ese lado he tenido, digamos, que bastante apoyo bastante formación, por el lado de la academia y de la parte de contenidos teóricos como tal también considero que he sido muy completa teniendo en cuenta que mis padres tuvieron la posibilidad de un colegio privado de carácter religioso en dónde me fortalecían la parte espiritual, como la parte social. En donde hacíamos actividades de proyección social, hacíamos actividades para relacionarnos, el colegio que queda por aquí abajo, nosotros salíamos del colegio hacer actividades con la gente del barrio fortaleciendo también esa parte sin dejar de lado por supuesto la academia y acá en la universidad ya digamos que esos mismos procesos a los que me venido enfrentando son ahora más profundos. Entonces se han profundizado un poco más. Entonces sí creo que es pertinente resaltar que siento que en la universidad la rama que más se profundiza es la académica, la parte profesional se deja un poco de lado, la parte humana se deja un poco de lado, la parte personal, ¡ni qué decir de la parte espiritual! por ejemplo; digamos que por el lado artístico he tenido una continuidad, pero si hay otras cosas que se van dejando de lado cuando uno entra la universidad por diferentes factores entre ellos el tiempo. La Academia consume mucho. Siento que también es por eso que uno descuida otros aspectos de su formación integral y en mi opinión

pienso que no debería ser así, pienso que debería haber un equilibrio y que en la misma universidad debería ser un espacio en el que nosotros podamos explotar todas las dimensiones y sin descuidar ninguna sino que nos brinde ese equilibrio.

HA: Yo podría caracterizar mi proceso como un escalón a la vez, como una subida, pero con sus bajadas en la misma subida, se lo pueden imaginar: subo, bajo; pero siempre haciendo... resulta que yo vengo del campo, de un pueblo en donde la academia es algo que pasa a un segundo o tercer plano, allá uno sale con unas bases teóricas básicas, casi nulas. Cuando inicié mi proceso en la universidad yo entré por un programa que tiene la universidad que se llaman las sedes regionales en donde yo entré por el introductorio y tuve que hacer dos introductorios. Yo llegué a comenzar a estudiar la ingeniería, no ingeniería como tal, pero sí un estudio previo para poder estudiar la ingeniería y me di cuenta que no sabía nada. Sin embargo, a mí siempre me han inculcado, no puedo decir exactamente quién, ni puedo señalar exactamente un momento, en donde se me arraiga la idea de ser muy transversal en mi conocimiento porque yo pertenecía al grupo de música, a grupos deportivos, pertenecí a la iglesia, trabajaba en diferentes cosas, estudiaba y siempre me he rodeado así y pues mi proceso siempre ha ido así. Yo comencé a estudiar y aun así no dejaba esa idea. Entonces entré a grupos de música, a grupos de lectura en la iglesia, grupos de trabajo comunitario y entonces mi estudio como tal no solamente se centró en la materia, en volverme adicto a las notas y no al conocimiento, siempre ha sido así así así. Ha sido Cómo abarcar muchas cosas, no me he centrado y una de las consecuencias es que mi promedio sea bajo y es una de esas consecuencias que en el día de hoy yo digo “mi promedio real no me importa” mi promedio real es muy bajo, pero yo considero que mi transversalidad me ha llevado hasta este momento porque le echó de yo ver un club de lectura y ver que en mi carrera como tal nuestro nivel argumentativo, de expresión oral, de creación, es muy muy pobre... Entonces yo digo: ¡Tenemos

una falencia! está en mí y me inscribí complementando mi estudio porque siento que el proceso no solamente es aprender cálculo, aprender electromagnetismo y enfocarnos en una sola cosa y el día de mañana tener que ir a trabajar y yo encontrarme con una trabajadora social que no sabe de cálculo que maneja muy poco la matemática y yo tener que llegar o sentirme más o sentirme menos. Entender que hay diferencias y que podemos ser un equipo en eso es como en lo que he enfocado mi proceso.

AU: Yo escuchándolos a ellos siento que, pues, siempre he estado muy pendiente como de lo académico, todo lo de la matemática a mí me gusta mucho, aunque a mí siempre desde pequeña me ha gustado el deporte, pero como que siempre lo he dejado de lado decía como “eso es algo sin importancia, no lo necesito”, siempre enfoqué como la importancia a lo que ustedes dicen y estar aquí en el club de lectura es como esas cosas. A mí me gusta mucho leer y eso, pero yo decía que eso no es importante pero a la hora de la verdad sí es lo que todos ellos dicen uno necesita saber cosas, necesita saber de todo, tener cierto conocimiento en todas las cosas que a uno le gusta, que uno muchas veces por tiempo, porque le da menos importancia, no le saca el tiempo.

JM: Respecto a mi proceso de formación integral se relaciona con varios aspectos. Yo desde muy pequeño también estuve relacionado con el arte, sobretodo con la música, tocaba instrumentos, alcancé a cantar un par de cosas. Pero entonces como desde pequeño mis padres me inculcaron que eso también era una parte importante como intentar lo que uno siente y representarlo a través de cosas diferentes, entonces también me gustaba leer mucho enciclopedias de historia a eso de los 10 años y representaba como esas cosas que leía de historia: utilizaba mis juguetes para poder representar lo que estaba pasando. También posteriormente en el colegio en el que yo estuve que es el inem, ese se divide por ramas académicas; por ejemplo una rama de comercio una rama de idiomas hay una rama académico en ciencias; entonces uno como que podría

enfocarse en algo en los décimo y 11 que le gustara y que el día de mañana pensara en estudiar en la universidad. Entonces, yo en un principio pensé en irme por el lado de los idiomas y me quedé en la parte de los idiomas y siempre me ha gustado mucho el inglés, pero no quise continuar en esa rama sino que me pasé a una parte de las ciencias y de química y ahí tuve un profesor que inculcó en mí ese sentimiento de que es muy importante el tema de la investigación.

Yo siento que en este proceso el tema de la formación integral desde que estaba joven o un poco más pequeño siempre tuve relación con varias varios sectores o varios aspectos; se puede decir que el tema de lo espiritual en la casa, en un principio seguíamos de una religión ya no lo hacemos pero nunca se ha perdido ese sentido de que es importante conocernos interiormente para poder relacionarnos un poco mejor con nuestro entorno y con los demás. Desde mi casa siempre me han enseñado muchas cosas en cómo relacionarse con los demás, ser agradable, entonces yo creo que ha sido pues, no es un proceso perfecto, pero siempre ha tenido en cuenta de que es importante que los seres humanos no solo somos números o no solo somos letras, no somos una parte sesgada, sino que somos un conjunto de muchos factores que funcionan a la vez.

JG: Por mi parte casi toda mi vida se basa en lo académico, aunque en mi casa también me inculcaron la educación de cómo tratar a otras personas pero no me lo exigían tanto. Pero con el paso del tiempo me di cuenta que era bonito tratar bien a las... ¡bueno y no era que las tratara mal! si no que no las trataba, y pues es algo que también se está perdiendo bastante en la juventud se ve en las generaciones mayores y pues he intentado mejorar en esto porque prácticamente yo no tenía nada sólo lo académico y pues estoy en el proceso.

IC: Pues mi proceso ha sido más que todo caracterizado por mis padres. Creo que un factor muy importante es que al ser hijo único los padres como que demuestran mucho ese cariño y muchos valores y también depende mucho de la profesión que ellos estudiaron que es la salud.

Digamos que hay una parte integral en su disciplina que es muy humana. Sin embargo, ellos nunca me enfocaron a que tenía que estudiar lo mismo que ellos ya que pues vengo de una familia de la salud: mi tía es bacterióloga, mi tío es enfermero jefe y bueno tengo una familia en salud y cuando yo les digo: Bueno papás quiero estudiar ingeniería de sistemas fue como “bueno haga lo que usted quiera”, pero antes mi papá se sintió como: ¿usted por qué va a estudiar eso?... pues se sintió como sorprendido, inclusive algo alegre porque vio que no era como sólo a crecer como hijo único. Inclusive como mi papá tenía su propio consultorio médico local, en el barrio era muy conocido, entonces yo veía eso y de pequeño, yo fui aprendiendo esa integración, esa parte humana, entonces quise estudiar ingeniería de sistemas por una decisión personal. Digamos siempre me ha gustado la parte científica que maneja la computación y eso, pero a través de mis padres he formado como una visión integral con las visiones humanas porque he visto en ellos como ese reflejo, como esa actitud humana y en parte he intentado integrarla en cómo me relaciono con las demás personas que no solamente sea bueno soy ingeniero sino que también haya una visión humana porque siento que a través, sobre todo de la universidad, se ha perdido como esa visión de integrar de una forma de la diversidad las cosas, siento que más que todo ha sido influenciado por mis padres.

YA: Digamos que pues yo he sido la primera de mi familia que está estudiando en una universidad. Mi abuelo tuvo 13 hijos, yo soy hija como del sexto. Entonces hay muchos primos, más de 50, y pues yo soy la primera que entra a la universidad, entonces en mi familia hay mucha presión. Digamos que eso ha hecho que yo me frustre mucho. Pues esa era como la introducción.

Bueno yo también vengo de un pueblito, del campo, yo fui a una escuela rural e hice una transición cuando estaba de cuarto a quinto a un pueblo fue bastante fuerte porque en las escuelas rurales es como una cartilla y usted rellenaba o coloreaba y ya y pues en quinto ya fue totalmente diferente, pero yo me di cuenta que sí era buena estudiante porque me fue bien y ocupé los primeros

puestos. Pero entonces me iba muy bien en matemáticas, pero también me iba muy bien en inglés y en español, entonces yo decía “bueno hay como un equilibrio” cuando ya pasé al colegio y bueno la escuela es aparte del colegio también fue súper fuerte porque en la escuela uno estaba acostumbrado a un solo profesor y pues en el colegio por cada materia era un profesor diferente y pues era como conocer a todos los profesores, con sus temperamentos le forjaban a uno como miedo o amor por la materia entonces pues en el colegio en 11 yo fui la mejor en matemáticas de mi colegio, pero también fui la mejor en inglés, entonces cuando fui a comprar el pin para la universidad, también empecé en Barbosa en un introductorio, porque mis papás me obligaron a hacer el introductorio pero yo quería estudiar lenguas extranjeras en la uptc. Siempre quise lenguas extranjeras y mis papás era: “estudie ingeniería porque eso da plata” y pues voy en décimo semestre y pues frustrada totalmente porque la idea es terminar y entregarles el cartón y ver qué hago con mi vida.

HA: Yo puedo complementar algo en lo que tú dices en cuanto a la frustración es muy cierto hace poco un amigo me pedía un Consejo Tú ya vas en un semestre alto has estudiado una carrera que al parecer es muy difícil cuál sería su opinión al respecto y me decía es que a mí me gusta la cocina yo quiero ser chef quiero montar mi restaurante yo le dije si es su sueño usted lo siente hágalo y ahí va mi Consejo más dañado yo le dije sin embargo 1 debe que ver la situación en la que el país se maneja y yo le puedo dar este otro Consejo estudia algo en donde usted vea que cuando pueda salir a trabajar encuentre un trabajo y encuentre algo en donde usted se pueda estabilizar económicamente porque sentimentalmente se puede vivir pero lastimosamente socialmente no es tan real yo le dije estudié algo que por un lado lo mantenga usted económicamente y Por otro lado estudié lo que a usted lo apasiona y unalo sería tan chévere que usted tuviera su restaurante y su puesto de comida o lo que sea pero que usted tuviera que trabajar

por ejemplo hasta las 16:00 h de la tarde llegar a abierta su puesto de comida se acostara a las 22:00 h de la noche 23:00 h de la noche y un restaurante bonito donde usted fuera el chef jefe usted puede complementar las dos cosas de tal forma que usted no se vaya a frustrar porque es fuerte entonces yo le digo a la compañera si es muy cierto es una situación muy difícil tener una presión yo también la pasé pero 1 puede complementar no sé si le haya pasado lo mismo me explico por qué yo también vengo de un pueblo ella me estaba preguntando el nombre del pueblo y se llama sabana grande queda en el municipio de Sucre en el sur del departamento De Santander y allá lastimosamente la comunidad como tal no tenemos una concepción clara sobre la Academia sobre el estudio es tan así que el nivel de deserción del colegio es alto o sea chinos en sexto que prefiere ir y regalarse por 20000 pesos un jornal a mí me parece que es un problema de de la institución. Entonces todo ese rol social que se maneja en esos lugares hacen que las personas digan no estudié algo que de plata los ciegan de una vez a 1 y 1 queda yo qué hago yo qué hago yo qué hago a 1 lo cortan a 1 le castran todas sus oportunidades y 1 queda como que me tocó pero lo bueno de aprender a ser transversal lo bueno de aprender a ser integral es que 1 puede complementar las dos cosas y ya había hablado contigo hace mucho tiempo

Iba a terminar diciendo que a partir de esa frustración yo trabajo mucho en lo social. También creé con un compañero de la upte un club de lectura; el club de lectura se pensó como un espacio para niños que apenas estuvieran como comenzando su escuela, entonces es bastante complicado porque nos metimos en un lugar en donde hay bastante pobreza, es como un conjunto de viviendas de interés social. Ir allá y hablar con los niños, tienen seis siete años, tengo muy grabado algo: hicimos como una entrevista con ellos y yo tenía el celular ahí y una niña dijo quiero hacer una entrevista y ella nos preguntaba “a quién quiere más a su mamá o a su papá” entonces uno tenía que contestarle porque le preguntaba como si fuera una periodista, -entonces, ¡a mi

mamá! Entonces yo le dije a la niña “ahora yo quiero hacerle la pregunta, a quién quiere más a su mamá o su papá” y de una vez me contestó: ¡de mi papá no me hable! Y así hizo cara como a pegarme, yo sentí pues esta niña me va a pegar, porque es muy fuerte, sí. Uno se da cuenta del cambio ya llevamos casi un año, los niños ya nos saludan bien, ya se tratan bien entre ellos antes se decían apodos y se pegaban entre ellos; ahora se dicen apodos pero ya se ríen entonces entendieron que es una forma también de llamarse eso lo llena mucho a uno y le hace a uno como seguir luchando por ellos.

INV: Pero mírenlo hasta acá aún me faltan 3 por responder miren hasta dónde vamos y han salido dos palabras en dos planos completamente diferentes LG que dijo he tenido muchas oportunidades y por allá las pocas oportunidades miren lo heterogéneo es como es como para que vayamos viendo

IT: Debo Resaltar que mi proceso de formación siempre ha estado como muy ligado al ámbito familiar exactamente el vínculo tan estrecho que establecí de muy niña con mi papá, él ha sido la persona... pues desde quinto deje de vivir con mis dos papás, pues solamente los visito en vacaciones y de ahí desde los 10, 11 años he vivido con tíos. Entonces mi formación primaria fue en una zona rural, entonces las posibilidades que ella (LC) puede mencionar en un sector tan alejado no son tan frecuentes, con qué grupo se van a relacionar ustedes si lo más cercano que hay de su casa es la escuela y la cancha, para que usted vaya ahí ¿con quién?, quién sabe si usted vaya ahí y hayan niños de su edad, creo que habían como 5 personas de mi edad. Entonces sí básicamente mi formación ha estado ligada a lo que mi familia me ha podido brindar y más en los primeros años, la dependencia que creé exactamente por parte de mi papá ha sido la que me ayudó a iniciarme en todo el proceso académico jamás hice una tarea sola, hasta cuarto primaria, nunca o no las hacía sin no las hacían conmigo llegaba sin tarea y a partir de ahí pues me fueron

inculcando como reglas normas y un montón de hábitos Como vivir encasillada y es eso según ellos es lo que no me ha permitido desviarme del camino desde que me salí de la casa. Entonces, no necesito que me estén controlando, no necesito que me prohíban cosas porque he sido una joven pero con una percepción de una persona adulta, yo ya sé cuáles son los riesgos que puedo tomar pero cuáles son las cosas que debo evitar para mi bienestar y así resumo mi formación integral desde lo que me han dado de mi casa y lo que he intentado buscar por mí misma Ya estando en el colegio por medio de la interacción con mis compañeros, con amigos o participando en diferentes grupos ya sean hasta grupos religiosos como la legión de María, hasta voluntaria, participar en las izadas de bandera del colegio, trabajar en una coral de la normal de Málaga cuando realmente ni tengo habilidad para interpretar algún instrumento ni para cantar, pero yo organizaba yo no sé cómo. Y así es como estarme involucrada en diferentes escenarios. También resalto que vengo acá porque es la posibilidad de interactuar con otras personas mis compañeros me agobian, ¡son los mismos!, Son los mismos desde quinto semestre porque venimos de las normales todos, entonces es como: ustedes son los que quedan, ustedes son la última cohorte, son el último grupo y ahí hasta que se vayan. Entonces no matriculen lo mismo que yo matriculo. entonces busco electivas, busco contextos, he ido a expresión corporal, he ido a natación, he ido a cultura física, vengo a clubes pero no tengo horario vengo cuando quiero, vengo en la mañana vengo en la tarde y así así me formo integralmente.

LQ: A diferencia de la compañera ella decía que siempre estuvo como muy rodeada de su familia, yo crecí pues bastante independiente desde muy pequeña pues no era que no viviera con mi familia sino que como que me dejaron ser una persona independiente. Entonces, yo desde que recuerdo siempre he hecho como mis tareas sola todo lo he hecho así solita y eso no es que sea malo ellos han creado esa confianza en mí ellos no me han dejado sola sino lo que me han dejado

es hacer las cosas para formarme yo misma y no me descarrilado es esa confianza. Hasta ahora ellos confían mucho en mí y me imagino que ellos tienen la percepción de que son muy responsables. Yo empecé estudiando en un colegio público no recuerdo mucho la verdad Estaba muy chiquita luego me vine a vivir acá y hasta noveno estuve en un colegio privado siempre era como las monjitas encima de usted que haga esto que no se descuide y siempre era como exigente tenías que esforzarte mucho y pues me iba bien en el colegio. Entonces ese era como un agregado para que mis papás confiaron en mí. Bueno yo me fui al meta con mi mamá y eso fue pues un cambio muy grande, un choque cultural y también pues estar solo mi mamá, mi abuela y yo. En noveno uno como que ya ha creado una relación bastante larga con los compañeros entonces era muy duro como volver a otra vez a hacer amigos, hasta octavo siempre fui una persona pues muy introvertida eso me ayudó bastante como a desarrollar a ser más sociable y aprender a interactuar con las personas y aprendí como a hacer amigos, a hablar más con la gente y en la parte pues académica fue un choque muy grande. Algo que me pareció súper chistoso cuando llegué pues yo soy zurda, yo no tenía un puesto no habían puestos para zurdos. Entonces me tocó llegar a la oficina del rector y decirle: rector es que no tengo puesto soy zurda y no tengo puesto y me dijo: pues le toca que se lo consiga usted y yo le dije que cómo así, yo le pregunté ¿no hay puestos para zurdos?... y uno acostumbrado en el privado que le llegaban ahí como: “¡ay necesita un puesto! ya se lo traemos” y allá que el Señor me diga que tenía que conseguirlo yo. Tuve que compartir puesto todo ese año con otro compañero que también era zurdo a veces era muy difícil porque no congeniaba mucho con él entonces era como y otra vez, otra vez y no tengo otra opción y también de todos modos también era muy difícil porque por lo menos en inglés uno veía el contraste yo era como *la más*, allá, y ellos también tenían como bajito nivel en ese sentido y también en las otras materias entonces las ideas como ese año son como muy borrosas porque no aprendí como mucho

como en la parte académica, pero social si me desarrollé bastante luego yo salí de allá y yo dije: yo no quiero seguir acá yo me quiero devolver para Bucaramanga y es la ciudad donde yo quiero estar en la universidad quiero seguir estudiando allá y entonces me devolví pero me devolví sola no me devolví ni con mi mamá ni con nadie yo dije tengo que intentar entrar nuevamente al mismo colegio donde conozco a todo el mundo y eso fue un problema pues porque no me querían dejar entrar y ese colegio era contable de Noveno como que tú te gradúas era muy difícil por la modalidad tuve que hacer un montón de exámenes, mi abuela le lloró a la monjita para que me dejara entrar y pues ahí me dejó y ahí en décimo y 11 tengo que motivarme hacer más cosas entonces entré voleibol, que ya un club de lectura y empezar ir a fiestas luego me gradué y pues quiero tratar un poco de lo que dijo la compañera de las frustraciones yo estudio enfermería y como muchos tienen el concepto de que la enfermería es la carrera de los médicos frustrados yo también quería medicina. Al principio me presenté y no pasé, pues acá la uis y yo dije bueno este año me voy a quedar sin hacer nada y entré al instituto de lenguas porque el inglés me ha gustado bastante y yo no me puedo quedar aquí haciendo otros cinco icfes porque aquí me echo toda la vida sin saber si pase alguna vez. Entonces, mi tía es enfermera, ella me dijo como: ¡Ay no! venga le muestro por acá, no tiene que reducir su mentalidad a que las enfermeras sólo inyectan o que sólo regañan a los pacientes o que son todas gruñonas, me mostró y yo dije pues que era muy chévere y que es una carrera muy bonita y entonces apliqué a enfermería y aquí estoy. La verdad es muy limitado lo que llevo en la universidad y pues ahorita estoy pues como en toda la adaptación y pues acá estoy intentando entrar al club de lectura para desarrollar más las relaciones interpersonales conocer gente que también es muy importante la carrera como la parte social que me aporta como a mí misma.

SR: siento que de verdad pues no sé desde qué momento empecé a cogerle mucho gusto a los libros como digo yo puedo pasar dos horas 3 horas mucho tiempo leyendo un libro porque yo siento que no soy capaz de terminar el libro en cierta parte porque yo quiero saber qué va a pasar es como una ansia le cogí mucho gusto a eso porque también siento que me meto de una manera impresionante con los libros entonces como ya decía pues yo soy muy sensible yo lloró leyendo libros es como que me meto y me llega mucho y me gusta mucho porque es como la manera de vivir otras experiencias de conocer mundos a través de personas imaginarias y venir al club de lectura fue por eso en realidad como que yo no sabía como que era el club de lectura IBI clubes de lectura y como la primera vez que yo vine acá yo estaba como asombrada no sé qué va a pasar y yo pues supuse que íbamos a leer un libro no pensaba que era en la manera en la que es todo que es muy dinámico divertido que no es como un libro y tome es lo bonito de eso que es divertido y es variado y no siempre va a ser lo mismo me he sentido muy bien porque siento que desde el principio he sentido que puede opinar porque siento que cuando yo llego a un lugar en donde no conozco a las personas el primer día que yo vine acá pues yo vine sola no conocía a nadie y pues me cuesta expresar mi opinión cuando estoy con un grupo de gente que yo no conozco y acá no acá fue como que los vi y bueno yo no los conozco no pasa nada pero sentí que podía opinar y me gustó porque 1 siente como un ambiente pues relajado tranquilo como que usted opine que no pasa nada como que todos piensan diferente y todos respetan eso y en cuanto a mi experiencia yo creo que también es fortalecer toda la parte de de analizar de saber leer textos porque 1 estudia enfermería y usted como 15 teorías y es una cosa horrible para leer 1 mejora mucho en esa parte y 1 aprende a leer no solo lo que le gusta sino también otras cosas y cogerle el gusto a otras cosas de eso me llevó porque a usted en enfermería pues no todo le gusta entonces pues todo lo que usted ve acá pues le sirve porque usted aprende a leer esas cosas que no le gustan pero.

Inv: La siguiente pregunta rápidamente puede decirlo solamente una persona y los demás dicen si están o no están de acuerdo el que quiera tomar la palabra y si no está de acuerdo pues evidentemente le añade algo cuál es el propósito u objetivo de los clubes de lectura de la Universidad industrial de Santander

AU: con lo que empezamos formación integral pues aportar a esa formación integral y mostrarnos que sí se puede en la Universidad tener eso

IC : yo diría que además de ese enfoque integral acoge la lectura como un espacio de Academia también porque se podría decir pues sobre todo en la WWE se maneja ese tema académico y quizás las carreras humanas o por lo menos las literarias no se acogen en las ingenierías creo que más que todo es un enfoque literario en el tema integral

LC: y me gustaría agregar la enseñanza de la literatura a partir del uso de las TIC es que yo hice un ensayo sobre los clubes de lectura pues fue sobre las TIC sobre las tecnologías en la educación y 1 de mis argumentos fue el éxito de los clubes de lectura entonces yo entrevisté a luz y a Willy y ellos me dijeron básicamente el objetivo general de los clubes y con eso logré complementar mi trabajo

YA: Aportar al pensamiento crítico como ala criticidad y a ver cómo de forma más amplia la vida y todo.

IC: yo creo que falta también algo importante que al mencionar el nombre club que al mencionar el nombre club está relacionado con la literatura

LQ: cómo crear un espacio donde la lectura pueda ser compartida

Inv: y finalmente desde su carrera en este caso pues sí estamos de a parejitas lo decimos por parejitas en este caso hay algunos que están pues en una misma área en una misma rama qué propuestas harían para promover la formación integral desde su área decir desde su carrera

LQ: En algo en lo que 1 se fija mucho en salud hay mucha integración pues con los de enfermería entre nosotros como carrera pero hay una barrera entre carreras Y como que haya en la facultad no hay como espacios como los que hay acá digamos como los jueves de Cultura en la que todos van y están ahí reunidos entre carreras y 1 escucha comentarios pero pues allá no es como medicina Microbiología Es como una República independiente y enfermería e Incluso en la biblioteca tú ves las sillas amarradas a la mesa entonces hay que moverla es una mesa en la que 1 allá y otro acá es como creando barreras tú entras a la biblioteca acá Y está todo el mundo como el ambiente pero allá no es así allá como que lo regañan se iba a levantar la silla y tiene 1 que correr la silla con las mesas amarradas y eso es un desastre. entonces es la interacción con los demás entre carreras porque creo que como profesionales de salud es muy bueno que creamos esa relación porque por ejemplo un médico y enfermera es un equipo es un dúo de la mano pero eso se ve reflejado mucho por ejemplo cuando 1 llega a la práctica tú ves esa barrera entre el médico y la enfermera SR: ellos mismos se lo imponen desde estudiantes entonces ellos van toda una carrera creyendo que nosotros somos acá y ustedes son allá cuando en realidad no es así LQ: también con los de Microbiología somos un equipo porque estamos enfocados a atender a un paciente y como ese paciente el equipo que lo está atendiendo debe tener una conexión fuerte que todos entiendan que todos colaboren y que ninguno sea más que Otro.

AU: Desde Las Ciencias Pasa algo que ha escuchado mucho cuando 1 llega a ser geólogo en el campo O A una obra lo ignoran mucho Entonces no llaman al geólogo que por qué no se necesita por eso mismo que ellos creen que su ingeniería es igual que nuestra geología entonces ignoran mucho a los geólogos nos unen pero al mismo tiempo nos separa creen que somos lo mismo y pues que no nos necesita que respetemos pues de cada carrera lo que puede hacer cada 1 y el conocimiento que cada 1 tiene especializado aparte pues que sí debe ser integral nos estamos

formando para especializarnos en cierta en cierto campo Nos han ignorado porque si somos necesarios

JM: En cuanto a economía yo siento y noto que a pesar de que economía tiene que ser una carrera en la cual las personas deben ser muy críticas porque al final se relaciona con todo lo que sucede en el país por ejemplo en temas de intercambio de bienes cosas de esas las personas no son muy críticas e incluso a pesar de que les ponen a leer libros muy interesantes sobre autores que hablan de las teorías que explican el comportamiento de los seres humanos en cuanto al intercambio de bienes no lo valoran sería algo como de intentar incentivar en las personas Ese sentido crítico. Una cuestión que también sucede con economía es que nosotros estamos vinculados con humanas En economía las cuestiones son bastante teóricas Y los modelos son muy tradicionales Cómo que no explican las Cosas como son de verdad Tienen demasiados supuestos es demasiado matemático y al final no termina explicando el comportamiento humano completamente es como una especie de acercamiento yo siento que economía también tiene esa posibilidad de poder conversar con otras áreas como filosofía como la literatura Con compañeros de otras Opciones como para poder complementar el hecho de que como yo tengo matemáticas pero también tengo seres humanos qué puedo explicar a partir de ese entendimiento matemático Y el sentido de criticidad me parece muy importante quizás el currículum está un poco obsoleto.

HA: Nosotros como que recogemos hacia lo que dice la compañera pero también buscar la forma de un grupo de investigación en donde se abarquen grupos literarios no dejar de lado la parte social

YA: era como más como un semillero de investigación Donde cada área del conocimiento Aportará soluciones para la sociedad Sería como un espacio Se fortalecería el desarrollo de la sociedad

LC: Nosotras nos estamos formando para ser profesoras pensamos que los clubes son un ejemplo de cómo se puede aportar a la formación integral desde nuestra carrera porque además ustedes son egresados de nuestra carrera nosotros los reducimos a dos aspectos las artes y la literatura entonces a partir de diferentes estrategias didácticas que nosotros llevaríamos a cabo en el aula no nos centraríamos en botarle a los estudiantes los contenidos y simplemente explicarle a los estudiantes los contenidos teóricos sino fomentar en ellos la parte creativa Inventiva la parte de la curiosidad Que promueve la investigación en cuanto a la literatura y a las diferentes formas de presentar presentarles a ellos textos literarios y por la parte artística lo lo que hemos visto acá como a par Partir del lenguaje entendiendo que el lenguaje no es leer y escribir Sino que el lenguaje es tan Jugar bailar pintar.

JM: To me quedé esperando mi oportunidad para decir porque estoy aquí y la experiencia con el club en un principio resaltar ese hecho de la curiosidad yo estaba buscando pues que si 1 va a esos sitios pues como de lectura encontrar personas con las cuales tener una conversación agradable y amena otra cosa que me pasó es que como que en un momento de mi vida tuve como un inconveniente emocional y la única cosa en la que podía pensar era como en el hecho de que en el club de lectura en una sesión habíamos visto ese tema de que es importante conocerse a 1 mismo entonces como que en ese vaivén emocional que me estaba pasando entonces pensé como en el club vimos esto voy a escribir lo que siento voy a soltar esa fue una experiencia agradable y pues la quería comentar

AU: estando en las sesiones he escuchado como a varias personas que gracias a estar en este club les ayudado a salir de los problemas denunciar casos.

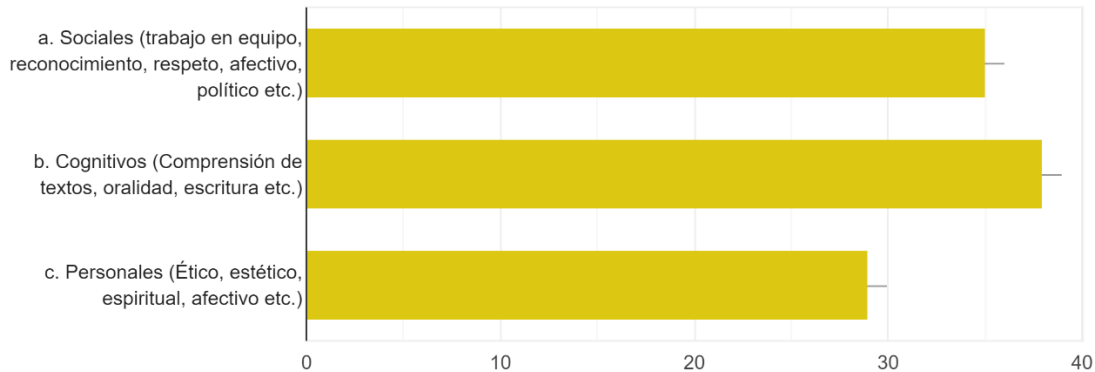
INV: GRADECIMIENTOS

Apéndice E. Muestra de encuesta a estudiantes

El último documento presentado corresponde a un fragmento de la encuesta realizada a los estudiantes.

Escoja las opciones que considere necesario y argumente. Los talleres beneficiaron mis procesos:

44 respuestas



Utilice este espacio para argumentar la anterior sección.

44 respuestas

Los diferentes talleres fortalecieron tanto mis procesos sociales y personales como cognitivos. Sociales, debido a la contaste interacción con los demás participantes de los talleres y al trabajo en equipo que debía realizarse; personales, porque en el desarrollo de las sesiones, debido a las temáticas escogidas y cómo estas eran presentadas, se abrían momentos de reflexión e interiorización de varios aspectos tratados; y cognitivo, porque se trabajó con textos variados siempre de forma crítica.

A nivel social, porque las actividades en equipo propuestas falicitaban mi integración y desenvolvimiento con los demás estudiantes, me ayudaron a ser más creativa y propositiva. A nivel cognitivo, porque la profundidad de las actividades me permitió acrecentar mi nivel de interpretación y comprensión de lectura, además de proporcionarme herramientas útiles para mí quehacer docente. Y a nivel personal, porque me permitió ser más tolerante y respetuosa a la hora de expresarme y de escuchar a mis compañeros.

Estos talleres me beneficiaron de manera integral, cada uno de ellos me permitía hacer un análisis de las lecturas trabajadas y mejorar mi actitud crítica. Además me permitía compartir momentos con compañeros de otras carreras.

La socialisation grupal permite un espacio donde además de poder compartir mis ideas o puntos de vista, puedo escuchar a otros y aprender de ello

25/4/22, 17:59

Encuesta de opinión

Encuesta de opinión

Este documento es una encuesta de evaluación hacia el proceso desarrollado en el marco de la investigación: Clubes de lectura para la formación integral en estudiantes universitarios. Específicamente lo que se les pide que valoren son las actividades comprendidas entre 3 de junio y el 26 de julio que se considera la etapa de aplicación del trabajo de la estudiante de Maestría en Didáctica de la Lengua UIS, Luz Victoria Ramírez Moreno.

*Obligatorio

1. Identifíquese siguiendo las instrucciones: EO (G#) Miércoles 8: G1, Jueves 8: G2, Jueves 10: G3. (XX) Inicial del primer nombre y primer apellido; ejemplo: EO(G1)(LR) *

2. Escoja las opciones que considere necesario y argumente. Los talleres beneficiaron mis procesos: *

Selecciona todos los que correspondan.

- a. Sociales (trabajo en equipo, reconocimiento, respeto, afectivo, político etc.)
- b. Cognitivos (Comprensión de textos, oralidad, escritura etc.)
- c. Personales (Ético, estético, espiritual, afectivo etc.)

3. Utilice este espacio para argumentar la anterior sección. *

Valore las actividades realizadas del 1 al 5, siendo 1 la calificación más baja y 5 la más alta. Argumente su selección.