

Concepciones sobre la lectura: una mirada a las Revistas Folios y Pedagogía y
Saberes de la Universidad Pedagógica Nacional (2000-2018)

Autores:

Ingrith Tatiana Cárdenas Baquero

Adriana Yaneth Castro Fandiño


Trabajo de Grado para Optar por el Título de Licenciadas en Psicología y Pedagogía

Directora:

Carolina Rodríguez Castro

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación
Departamento Psicopedagogía
Licenciatura en Psicología y Pedagogía
Bogotá, D.C.


2019

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>EDUCACIÓN AL SERVIDICIO</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 9	

1. Información General	
Tipo de documento	Proyecto de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Concepciones sobre la lectura: una mirada a las revistas <i>Folios y Pedagogía y Saberes</i> de la Universidad Pedagógica Nacional (2000-2018)
Autor(es)	Cárdenas Baquero Ingrith Tatiana; Castro Fandiño Adriana Yaneth
Director	Rodríguez Castro, Carolina
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 165 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.
Palabras Claves	LECTURA; LECTOR; HÁBITO; PROMOCIÓN DE LA LECTURA Y ESTRATEGIAS DE LECTURA.

2. Descripción
<p>El presente trabajo de grado, responde a un ejercicio investigativo que parte de la lectura de artículos de las revistas <i>Folios y Pedagogía y Saberes</i>, de la Universidad Pedagógica Nacional, los cuales tienen como objeto de trabajo, la lectura. La anterior, vista desde diferentes puntos de vista, permitió construir diferentes líneas de análisis desde lo publicado en estos artículos.</p> <p>Con la lectura de dichos documentos, se buscó responder a las preguntas ¿qué es leer en la UPN? ¿Cuál es su importancia que en el ámbito educativo?</p> <p>De esta manera, se inicia realizando una aproximación teórica al concepto de lectura desde diferentes perspectivas como la transaccional, interaccionista, psicolingüística, sociocultural y filosófica, también se encuentra la relación que el sujeto establece con el texto y algunas características que le brindan el carácter de lector a los sujetos.</p>


3. Fuentes
<p>Barthes, R. (1977). <i>El placer del texto y lección inaugural de la cátedra de semiología literaria del Collège de France</i>. Francia: Siglo Veintiuno Editores, p. 9-150.</p> <p>Cardona, P., Osorio, A., Herrera, A. y González, M. (2018). <i>Actitudes, hábitos y estrategias de lectura de estudiantes ingresantes a la educación superior</i>. <i>Educación y Educadores</i> 21(3), 482-503. DOI: 10.5294/edu.2018.21.3. 6</p> <p>Dewey, J. (2014). <i>Naturaleza humana y conducta: introducción a la psicología social</i>. México D.F: Fondo de cultura económica.</p> <p>Dubois, M. (1996). <i>El proceso de lectura: de la teoría a la práctica</i>. Argentina: Aique grupo editor S. A. 16-19.</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>EDUCACIÓN AL SERVIDICIO</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 9	


- Guitart, M. (2011). *Los diez principios de la psicología histórico-cultural*. Fundamentos en Humanidades N° II. Universidad Nacional de San Luis Argentina, p. 45-60.
- Larrosa, J. (1998). *De la experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Ediciones Laertes.
- Ministerio de Cultura. (2010). *Plan Nacional de Lectura y Escritura*. Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Rosenblatt, L. (2005). *El modelo transaccional: la teoría transaccional de la lectura y la escritura*. New York University. P. 1-62.
- Smith, F. (1989). *Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Editorial Trillas, p. 5- 247.
- Smith, F. (1997). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid, España: Editorial Gráficas Rogar, p. 9-213.
- Solé, I. (2002). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó. P. 5-150.
- Vygotsky, L. (1979). *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona.
- Zuleta, E. (1982). *Sobre la lectura*. p. 1-19.

Corpus de investigación


- Álvarez, T; Ramírez, R. (2010). El texto expositivo y su escritura. *Folios*, (32), p. 73-88.
- Angulo, Y. (2008). El orden de la representación en la novela colombiana de la primera década del siglo XXI: la transgresión de la celda sumergida. *Folios*, (27), p. 121-131.
- Arango, S. (2009). La novela de formación y sus relaciones con la pedagogía y los estudios literarios. *Folios*, (30), p. 139-146.
- Areiza, H; Berdugo, M; Tejada, H. (2014). Una autopercepción de la multiliteracidad de un grupo de profesores y estudiantes de lenguas extranjeras de una universidad pública en Colombia. *Folios*, (40), p. 153-173.
- Ardila, F y Cárdenas, A. Don quijote de la mancha reflexiones: reflexiones en torno a las relaciones cine-literatura. *Folios*, (27), p. 97-110.
- Arnoux, E; Nogueira, S y Silvestri, A. (2007). Habilidades metacomprendivas en estudiantes de profesorado: la formulación de preguntas. *Folios*, (25), p. 81-95.
- Badrán, P. (2002). Intertextualidad y transficción en el cuento colombiano. *Folios*,(15), p. 1-10.
- Bustamante, G. (2010). Competencia lingüística y educación. *Folios*, (33), p. 81-90.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formando al futuro</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 9	


- Bustamante, G. (2015). La literatura y su enseñanza...Segundo llamado. *Pedagogía y Saberes*, (43), p. 79-89.
- Camargo, A y Hederich, C. (2004). Estilo cognitivo y lectura de palabras: Análisis de diferencias en el proceso de acceso al léxico. *Folios*, (20), p. 123-137.
- Cañón, J; Mancera, J; Ruiz, N. (2010). La lectura de textos académicos en la formación universitaria de docentes: Entre supuestos y estrategias. *Pedagogía y Saberes*, (33), p. 127-138.
- Cárdenas, A. (2001). Implicación, inferencias y competencias de interpretación. *Folios*, (13), p. 1-19.
- Cárdenas, A. (2002). El cuento en su metáfora “Un día de estos” de García Márquez. *Folios*, (15), p. 1-12.
- Cárdenas, A. (2004). Lengua, pedagogía y lenguaje. *Folios*, (20), p. 61-75.
- Cárdenas, A. (2007). Lingüística del lenguaje: hacia una pedagogía de la escritura. *Folios*, (25), p. 70-80.
- Cárdenas, L. (2003). La poética, la retórica y el mundo de la vida. *Folios*, (17), p. 1-15.
- Carrascal, N; Alvarino, G y Díaz, E. (2009). Estrategias mediadas por tic para el desarrollo de enfoque de aprendizaje profundo en estudiantes universitarios. *Folios*, (29), p. 3-18.
- Castillo, M; Santiago, Á. (2006). Consideraciones sobre la relación entre lectura, metacognición y evaluación. *Folios*, No. (23), p. 91-102.
- Chapetón, M. (2007). “Yo llegué a conseguir dónde vivir”. Prácticas de lectura en el contexto del desplazamiento forzado: estudio de caso. *Folios*, (26), p. 71-82.
- Colonje, P. (2008). La biblioteca escolar y la formación lectora. *Folios*, (27), p. 77-90.
- Echeverri, G. (2008). Libros de texto y TIC en la escuela: condiciones de producción de sentidos. *Folios*, (28), p. 74-92.
- Echeverri, G. (2008). Libros de texto y TIC en la escuela: condiciones de producción de sentidos. *Folios*, (28), p. 74-92.
- Figueroa, M y Sánchez, R. (2008). El cuento ficticio: la especularidad como expresión de la vanguardia hispanoamericana. *Folios*, (28), p. 13-23.
- García, E. (2016). Un modelo de análisis para la lectura comprensiva y la construcción de conocimientos culturales. *Folios*, (43), p. 89-101.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>EDUCACIÓN AL SERVIDICIO</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 9	

- García, N. (2011). Cultura académica y prácticas de lectura y escritura, a propósito de la formación universitaria de docentes. *Pedagogía y Saberes*, (34), p. 117-139.
- García, N; Rojas, S. (2015). La enseñanza de la lectura en Colombia: Enfoques pedagógicos, métodos y políticas y textos escolares en las tres últimas décadas del siglo XX. *Pedagogía y Saberes*, (42), p. 43-60.
- Giraldo, L. (2002). Cuento colombiano: un género renovado. *Folios*, (15), p. 1-12.
- Gómez, B. (2002). Fantástico revisitado: un acercamiento a los cuentos de Germán Espinosa. *Folios*, (15), p. 1-10.
- González, H y Viveros, D. (2010). El aprendizaje lúdico de la literatura en niños de educación básica primaria, apoyado en dispositivos tecnológicos como los Ambientes Hipermediales. *Folios*, (32), p. 141-158.
- González, J. (2006). Formatos de lectura conjunta de narraciones infantiles. Estudio comparativo en España y México. *Pedagogía y Saberes*, (25), p. 93-102.
- González, S; Gutiérrez, A; Rodríguez, A. (2007). Una experiencia en ambientes educativos virtuales para el desarrollo de la lectura. *Pedagogía y Saberes*, (27), p. 87-96
- Guzmán, R. (2017). Aprendizaje de los profesores sobre alfabetización y métodos de enseñanza. *Folios*, (46), p. 105-116
- Herrera, Y. (2007). Integración de las tecnologías de la información y la comunicación para la enseñanza de la lengua. *Folios*, (26), p. 13-26.
- Jiménez, C. (2006). Subjetividad, cuento y ciudad. *Folios*, (23), p. 43-60
- Maglia, G. (2002). Una lectura intertextual de “El ahogado más hermoso del mundo” de Gabriel García Márquez. *Folios*, (15), p. 1-5.
- Malaver, R. (2001). La ecoliteratura de la selva en la novela latinoamericana: Un viejo que leía novelas de amor. *Folios*, (14), p. 1-19.
- Maldonado, A; Sandoval, P y Rodríguez, F. (2012). Comprensión lectora en la formación inicial docente: estudiantes de educación general básica en una universidad del Consejo de Rectores. *Folios*, (35), p. 33-47.
- Mateus, G. (2007). Psicología de la comprensión textual y control de la comprensión: revisión de conceptos. *Folios*, (26), p. 39-48.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>EDUCACIÓN AL SERVIDICIO</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 6 de 9	

- Mateus, G; Santiago, A; Castillo, M y Rodríguez, L. (2012). Lectura y representación mental de textos expositivos en estudiantes de educación media. *Folios*, (36), p. 115-130.
- Medina, R; Cañón, L. (2007). Las concepciones de la lectura y la escritura en la labor del docente en educación superior. *Pedagogía y Saberes*, (27), p. 117-125
- Moreno, M; Carvajal, E. (2010). La didáctica en la Literatura en Colombia: Un caleidoscopio en construcción. *Pedagogía y Saberes*, (33), p. 99-110
- Obando, L. (2000). Hacia una pedagogía de la lectura de imágenes. *Folios*, (15).
- Olave, G; Rojas, I; Cisneros, M. (2013). Leer y escribir para no desertar en la universidad. *Folios*, (38), p. 45-59.
- Olave, G; Rojas, I; Cisneros, M. (2013). Leer y escribir para no desertar en la universidad. *Folios*, (38), p. 45-59.
- Osorio, B y Gómez, L. (2005). El hipertexto de William Shakespeare: una experiencia didáctica como material de apoyo para los cursos de literatura en lengua inglesa en la Universidad Pedagógica Nacional, UPN. *Folios*, (21), p. 93-102.
- Páez, R. (2008). Las exigencias de la sociedad, las respuestas de la universidad frente a la lectura y la escritura. *Folios*, (28), p. 38- 50.
- Pérez, M. (2013). Conocimiento previo y resumen de un texto argumentativo. *Folios*, (37), p. 3-15.
- Prada, M. (2004). Preguntarse y preguntarle a los textos. Consideraciones sobre la enseñanza de la filosofía. *Folios*, (19), p. 1-13.
- Prada, M. (2006). Lectura, memoria e identidad en un texto de ficción: La misteriosa llama de la reina Loana. *Folios*, (24), p. 45-52.
- Reimers, F. (2003). Aprender a leer y a convivir en las escuelas rurales en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, No. 18, p. 5-20
- Rodríguez, B; Calderón, E; Leal, M; Arias, N. (2016). Uso de estrategias metacomprendivas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de segundo ciclo de un colegio oficial en Bogotá, Colombia. *Folios*, No. 44, p. 93-108.
- Rojas, I. (2017). Enseñar a leer y escribir en las disciplinas. Estado de la cuestión en las universidades colombianas. *Folios*, No. 45, p. 29-49.
- Santiago G., Álvaro W.; Castillo P., Myriam C y Morales, D. (2007). Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. *Folios*, No. 26, p. 27-38.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>EDUCACIÓN Y TRANSFORMACIÓN</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 7 de 9	


- Santiago, A. (2011) Gramática y gramáticas: entre el formalismo y el funcionalismo. *Folios*, No. 33, p. 107-116
- Silva, J. (2002). Las entrañas de un cuento. *Folios*, No. 15, p. 1-6.
- Torres, H; Malaver, R. (2003) El intertexto de lo urbano en Luis Tejada. *Folios*, No. 18.
- Vargas, A. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica). *Folios*, No. 42, p. 139-60.
- Zavala, L. (2003). Aproximaciones didácticas a la narrativa de Gabriel García Márquez. *Folios*, No. 18, p. 1-11.
- Zeccetto, V y Marro, M y Vicente, K. (2013) Seis semiólogos en busca del lector. Ecuador. Ediciones Abya-Yala. p. 140-165.

4. Contenidos

El primer capítulo realiza una aproximación teórica al concepto de lectura desde diferentes perspectivas: transaccional, interaccionista, psicolingüística, sociocultural y filosófica, que han sido desarrolladas por diversos autores a lo largo de la historia, y que se lograron identificar en las matrices realizadas; revelando así que no hay una forma única de entender la lectura en los artículos seleccionados que hacen parte de las producciones académicas de la UPN, sino que existe una gran cantidad de acepciones respecto a ella que determinan en gran medida aspectos como el acto de leer y los fines de lectura. En el segundo capítulo, se abordó la relación que el sujeto establece con el texto, con el propósito de señalar las características que le brindan el carácter de lector a los sujetos. Adicional a ello, se retoman nuevamente las perspectivas desde las cuales se asume la lectura haciendo énfasis ya no en las concepciones, sino en el tipo de lector que se planeta en cada una de ellas.

Para el tercer capítulo, se presentan tres líneas de análisis que permiten distinguir algunas formas desde las cuales se asume o se entiende la lectura en cada uno de los artículos trabajados que conforman el corpus de este ejercicio investigativo. En primer lugar, se destaca la lectura como posibilidad de relacionar a los sujetos con el saber en la que se destacan aspectos como los hábitos relacionados con ella. En segundo lugar, se desarrolla el tema de la enseñanza de la lectura en el ámbito escolar haciendo énfasis en las estrategias utilizadas durante este acto; y finalmente, se trabaja el tema de la promoción de la lectura como un asunto político enmarcado principalmente en el terreno de los derechos, así como en las diversas campañas generadas para su consumo.

Como cierre del trabajo investigativo, se generaron algunas consideraciones finales en las que se presentan una serie de reflexiones sobre el trabajo desarrollado con el propósito de consolidar y recopilar los análisis realizados que dan pie a la elaboración de grandes hipótesis o preguntas que posiblemente puedan ser abordadas en futuros trabajos de investigación. Ya en esta parte, se profundiza la lectura como objeto de saber, de enseñanza y como objeto político.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>EDUCACIÓN AL SERVIDICIO</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 8 de 9	

5. Metodología

La ruta metodológica seleccionada para el desarrollo de este ejercicio investigativo fue el análisis documental. De acuerdo con ello, en un primer momento, se realizó una búsqueda en las revistas Folios y Pedagogía y Saberes de la UPN, de artículos que trabajaran directa o indirectamente la lectura desde diversos ámbitos, lugares, entre otros; para lograr el acercamiento con el tema del artículo, se realizó una matriz que permitió tener claridad frente a los desarrollos de los artículos; se organizó información básica como el nombre del artículo, la revista a la cual pertenece, el número de revista, la fecha de publicación, el o los autores que elaboraron el texto y el resumen; ello permitió realizar un primer filtro respecto a la cantidad de artículos encontrados.

Paso a seguir, después de la revisión y la organización de los artículos seleccionados, se construyó una segunda matriz temática que permitió organizar la información encontrada en dichos artículos, rastreando las categorías con las que se fundamentó el presente trabajo de grado (concepción de lectura, lector, formación, tipos, procesos y fines de lectura) como punto central del análisis.


Esto permitió que el uso de la información encontrada en cada uno de ellos, fuese de fácil ubicación dentro de la matriz y el texto; a cada uno se le asignó un código utilizado al momento de citar, con el fin de reducir la extensión de la misma. Ya desde el marco teórico seleccionado, se realizó el desarrollo del estudio de la información tematizada en los artículos, logrando así la construcción de tres líneas de análisis identificadas en esta misma categorización (lectura: como una posibilidad de relación con el saber, la enseñanza de la lectura en el ámbito escolar y lectura un asunto político).

6. Conclusiones

Tras la elaboración de este ejercicio investigativo, condensado en tres capítulos, se logró identificar que la lectura es asumida o entendida desde tres formas diversas en el corpus seleccionado que da pie a una serie de consideraciones en torno al tema central que orientó su realización. En primer lugar, se destaca la lectura como objeto de saber. En segundo lugar, como objeto de enseñanza y finalmente como objeto político.

La lectura entendida como objeto de saber, de acuerdo con el análisis realizado, se encuentra directamente relacionada con el acto de estudiar, dado que leer le permite al sujeto acercarse o relacionarse con un saber que principalmente circula en los libros de texto o plataformas digitales que condensan en su interior un gran número de elaboraciones o construcciones culturales a las cuales se tiene acceso durante la lectura.

Ahora bien, la lectura como objeto de enseñanza se encuentra directamente relacionada con los artículos que documentan experiencias escolares que apuntan al aprendizaje: ya sea de un tema en particular, o de la lectura directamente; es decir que leer se convierte en un acto que puede ser enseñado y por ende aprendido; durante el cual las estrategias pasan a ser una preocupación constante, ya que estas posibilitan la consecución de un objetivo, le ayudan al lector a develar el sentido de lo escrito y comprender lo que lee.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>EDUCACIÓN AL SERVIDICIO</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 9 de 9	

Finalmente, la lectura como objeto político parte de los artículos que retoman el trabajo con la lectura desde los diferentes planteamientos de las políticas públicas que refieren a esta, como parte central de su visión y proyección social. Trabajando desde diversos escenarios, las políticas retoman a la lectura como un factor decisivo a la hora de construir lazos sociales y en sí de construir comunidad, por ende, busca que esta se difunda como una actividad que se pueda replegar en la mayoría de las acciones del sujeto, es decir, que no sea solo un trabajo de la escuela, el acercar a una persona a este acto, si no que pueda ser realizado en diferentes escenarios.

Se le apunta a la difusión de la lectura, sin embargo, el sujeto es libre de realizar con lo que leyó lo que este decida, puede incluso decidir no leer más, consiguiendo el efecto inverso. La lectura al ser tomada desde el ámbito del consumo, deja de lado el trabajo del sujeto, su reflexión y la construcción del hábito, esto debido a que no se atiende al paso que debe darse después la repetición de la acción, el cual logra hacer que este acto sea parte de la persona, sino, se queda en el juego de la demanda y la oferta, inscribiéndose en una lógica cierta lógica de producción.

Elaborado por:	Cárdenas Baquero, Ingrith Tatiana; Castro Fandiño, Adriana Yaneth
Revisado por:	Rodríguez Castro, Carolina

Fecha de elaboración del Resumen:	17	10	2019
--	----	----	------

Contenido

<u>Presentación</u>	3
<u>Capítulo I. Aproximaciones al concepto de lectura</u>	7
<u>1.1 Lectura</u>	7
<u>1.1.1 perspectiva transaccional.</u>	7
<u>1.1.2 Perspectiva interaccionista.</u>	8
<u>1.1.3 Perspectiva psicolingüística.</u>	10
<u>1.1.4 Perspectiva sociocultural.</u>	11
<u>1.1.5 Perspectiva filosófica.</u>	12
<u>1.2 Acto de leer</u>	14
<u>1.3 Fines de la lectura</u>	18
<u>Capítulo II. Sujeto y lectura</u>	22
<u>2.1 Lector</u>	22
<u>2.2 Tipos de lector</u>	26
<u>2.2.1 Desde la perspectiva interaccionista.</u>	26
<u>2.2.2 Antes de la lectura.</u>	27
<u>2.2.3 Durante la lectura.</u>	27
<u>2.2.4 Después de la lectura.</u>	27
<u>2.2.5 Desde la perspectiva psicolingüística.</u>	28
<u>2.2.6 Desde la perspectiva sociocultural.</u>	29
<u>2.2.7 Desde la perspectiva filosófica.</u>	30
<u>2.3 Lector y texto</u>	32
<u>Capítulo III. Formas de lectura en la sociedad</u>	35
<u>3.1 Lectura: una posibilidad de relación con el saber</u>	35
<u>3.1.1 Los hábitos de lectura en la vida del lector.</u>	37
<u>3.1.2 Actitud hacia la lectura.</u>	39
<u>3.1.3 La enseñanza de la lectura en el ámbito escolar.</u>	42
<u>3.2 Estrategias de lectura</u>	42
<u>3.2.1 Lugares en que fueron conocidas las estrategias de lectura.</u>	44
<u>3.2.2 Estrategias de lectura y hábitos.</u>	46
<u>3.2.3 Visión política de la lectura en la escuela.</u>	46
<u>3.3 La promoción de la lectura un asunto político</u>	51
<u>4. Consideraciones finales</u>	56
<u>4.1 Lectura como objeto de saber</u>	56
<u>4.2 Lectura como objeto de enseñanza</u>	57
<u>4.3 Lectura como objeto político</u>	58
<u>Referencias bibliográficas</u>	60
<u>Corpus de investigación</u>	61
<u>Anexos</u>	65

Presentación

Sobre el objeto y sus categorías

Dentro de la universidad se generan continuamente debates e interpretaciones en relación con diferentes temas que permiten dar paso a la investigación y a la construcción de nuevos saberes. Gracias a ello, esta institución se concibe como una de las cunas del conocimiento que posibilita y abre espacio al surgimiento de estos.

Específicamente la Universidad Pedagógica Nacional desarrolla diversas investigaciones en torno a diferentes cuestiones. Una de ellas, quizá la más fuerte, se vincula con la pedagogía y la educación así como con sus diversos puntos de trabajo. Esta puede desarrollarse desde su teoría o desde su praxis en los diferentes campos de acción; uno de ellos, es la lectura, siendo este tema, el aspecto central del presente trabajo investigativo.

Optar por la lectura como tema central de esta investigación, surgió tras una serie de reflexiones y la selección de los artículos de las revistas *Folios y Pedagogía y Saberes* que son producciones académicas de la UPN; con la intención de indagar en ellas, sobre temáticas puntuales que están circulando en torno a la lectura y sus concepciones en el campo académico. Para ello, se decidió seleccionar una serie de artículos de las revistas mencionadas que abordan este tema a partir de una serie de elaboraciones académicas producto de investigaciones y que dan luces respecto a dicho cuestionamiento. En virtud de lo anterior, surge una de las preguntas centrales que orientó este ejercicio investigativo: ¿cuáles son las concepciones de la lectura que se establece en la divulgación académica a través de las revistas *Folios y Pedagogía y saberes* en la Universidad pedagógica Nacional?

Las revistas seleccionadas son publicadas por la Facultad de Humanidades (*Folios*) y por la Facultad de Educación (*Pedagogía y Saberes*), las cuales hacen parte de la UPN; quienes cuentan con una gran producción de artículos acumulados a lo largo de varios años. Por lo anterior, se hizo pertinente seleccionar un rango de tiempo comprendido entre el año 2000 al 2018 con el fin de consolidar un corpus de aproximadamente sesenta artículos que abordan el tema de la lectura desde diferentes teóricos, perspectivas y saberes.

Las categorías trabajadas alrededor del tema central fueron: lector, formación, procesos, tipos y fines de lectura; estas fueron rastreadas en cada uno de los artículos seleccionados trabajadas a lo largo de tres capítulos apoyadas y sustentadas con diferentes teóricos, entre los que se destaca Louise Rosenblatt, Isabel Solé, Kenneth Goodman, Frank

Smith, Lev Semiónovich Vygotsky, Estanislao Zuleta, Roland Barthes, entre otros. Estos autores abordan el tema de la lectura desde diferentes perspectivas lo que permite tener un panorama general en torno ella, y ponerlos en diálogo con lo identificado en los textos que conforman el corpus.

Sobre la metodología y el corpus:

El planteamiento y la ejecución del presente trabajo, se centró en el análisis documental; este tipo de investigación enfoca su atención en el corpus seleccionado; se construyeron algunas categorías que fundamentaron el trabajo investigativo con el fin de analizar a la información allí encontrada para construir nuevos saberes. De esta manera, en un primer momento se realizó una búsqueda en las revistas *Folios y Pedagogía y Saberes* de la UPN, de artículos que trabajaran directa o indirectamente a la lectura como tema central desde diversos ámbitos, lugares, entre otros. Para lograr el acercamiento con el tema del artículo, se realizó una matriz que permitió tener claridad frente a lo que se desarrollaba en este; dentro de esta tabla, se organizó información básica que permitió realizar un primer filtro respecto a la cantidad de artículos encontrados. Los ítems que se trabajaron son los siguientes:

Nombre del artículo:			
Revista:		# de Revista:	
Fecha de publicación:			
Autor (es)			
Resumen:			

Paso a seguir, desde la lectura y la organización de los artículos seleccionados, se construyó una segunda matriz temática que permitió organizar la información encontrada en los documentos, rastreando las categorías con las que se fundamentó el presente trabajo de grado (concepción de lectura, lector, formación, tipos, procesos y fines de lectura) como punto central del análisis.

Nombre del artículo					Código	
Concepción de la lectura	Procesos de lectura	Tipos de lectura	Fines de lectura	Lector subyacente	Formación	

Lo anterior, permitió que el uso de la información encontrada en los artículos fuese de fácil ubicación dentro de la matriz y el texto; a cada uno se le asignó un código utilizado al momento de citar, con el fin de reducir la extensión de la misma. Desde el marco teórico seleccionado, se realizó el desarrollo del estudio de la información tematizada en los artículos, posibilitando la construcción de tres líneas de análisis encontradas en esta misma categorización (lectura: como una posibilidad de relación con el saber, la enseñanza de la lectura en el ámbito escolar y lectura como un asunto político).

Sobre el documento:

El documento se estructura en tres capítulos. El primer capítulo constituye una aproximación teórica al concepto de lectura desde diferentes perspectivas como la transaccional, interaccionista, psicolingüística, sociocultural y filosófica, las cuales han sido desarrolladas por diversos autores y que se lograron identificar en las matrices realizadas, revelando así que no hay una forma única de entender la lectura en los artículos seleccionados que hacen parte de las producciones académicas de la UPN, sino que existe una gran cantidad de acepciones que determinan en gran medida aspectos como el acto de leer y los fines de lectura. En el segundo capítulo, se abordó la relación que el sujeto establece con el texto, con el propósito de señalar las características que le brindan el carácter de lector a los sujetos. Adicional a ello, se retoman nuevamente las perspectivas desde las cuales se asume la lectura haciendo énfasis ya no en las perspectivas, sino en el tipo de lector que se plantea en cada una de ellas.

En el tercer capítulo, se presentan tres líneas de análisis que permitieron distinguir algunas formas desde las cuales se asume o se entiende la lectura en cada uno de los artículos trabajados que conforman el corpus de este ejercicio investigativo. En primer lugar, se destaca la lectura como posibilidad de relacionar a los sujetos con el saber; en segundo lugar, se desarrolla la enseñanza de la lectura en el ámbito escolar haciendo énfasis en las estrategias

utilizadas durante este acto; y finalmente, se desarrolla la promoción de la lectura como un asunto político enmarcado principalmente en el terreno de los derechos, así como en las diversas campañas generadas para su consumo.

Para el cierre, se generaron algunas consideraciones finales en las que se presentan una serie de reflexiones sobre el trabajo desarrollado con el propósito de consolidar y recopilar los análisis realizados que dan pie a la elaboración de grandes hipótesis o preguntas que posiblemente puedan ser abordadas en futuros trabajos de investigación: la lectura como objeto de saber, como objeto de enseñanza y como objeto político.

Capítulo I

Aproximaciones al concepto de lectura

En este capítulo se realiza una aproximación teórica al concepto de lectura desde diferentes perspectivas, con el fin de indagar alrededor de algunas inquietudes: ¿Qué es leer? ¿Cuáles son procesos de lectura?, ¿Cuáles Son los fines de lectura?

1.1 Lectura

Existen muchos autores que abordan el tema de la lectura desde diferentes perspectivas teniendo en cuenta aspectos psicológicos, lingüísticos, culturales, entre otros, que complejizan y nutren las discusiones que en torno a este acto se puedan suscitar. Debido a ello, las concepciones de lectura van desde entenderla como transacción, interacción, trabajo y hasta un aprendizaje mediado socialmente; por ello, para el desarrollo de este apartado se han agrupado en cinco perspectivas que permiten evidenciar un panorama general de este tema en particular.

1.1.1 perspectiva transaccional.

Desde esta perspectiva, se retoman aportes teóricos de Louise Rosenblatt, quien dio a conocer una nueva concepción de lectura al analizar este acto como un acontecimiento de transacciones que tienen lugar entre el lector y el texto. La lectura es entendida como “un suceso particular en el tiempo que reúne un lector y un texto particulares en circunstancias también particulares” (Dubois, 1996, p.17). Durante este suceso, se produce una transacción entre estos, indicando así una relación doble y recíproca que constituye un significado.

Se destaca al lector como un actor activo que durante la lectura aporta al texto no sólo lo que conoce, sino lo que es como persona con aspectos sensitivos, afectivos, imaginativos y asociativos; por lo tanto, aquello que se lleva del texto se encuentra íntimamente relacionado con lo que el lector es, puesto que este no se apropia de todo el texto, sino de ciertas partes que considera relevantes. Así, para lograr leer, el lector necesita el reservorio de experiencias lingüísticas que hace referencia a una “expresión de cantidad de postulados, actitudes y expectativas consolidadas acerca del lenguaje y del mundo, este capital interior es todo lo que cada uno de nosotros tiene como referencia para hablar, escuchar, escribir o leer” (Rosenblatt, 2005, p.7). Así, el sujeto da sentido a las nuevas

transacciones y otorga significado, por lo cual, este reservorio se reorganiza o se reestructura continuamente a lo largo de la vida de acuerdo con las experiencias.

Uno de los artículos retoma esta perspectiva para realizar una investigación sobre la formación universitaria a partir de la lectura de textos académicos, en este se menciona que:

Reconocer, desde la concepción de la lectura como proceso interactivo y transaccional, las formas como el estudiante universitario, lector adulto, y los procesos académicos que lo acompañan generan estrategias de comprensión lectora implica: asumir la “decodificación” como un medio y no como un fin y la lectura como un “proceso de creación de significados”, ubicar el objeto de estudio en las estrategias y no propiamente en los déficits de comprensión; y valorar tanto las estrategias que sugieren los maestros como las que usan los estudiantes. Ahora, si se acepta que el texto determina sólo en parte su propio significado, también se ha de reconocer que el lector forja intencionalmente el sentido; es decir, del lector y de lo que aporta al proceso depende en gran medida la construcción del significado del texto. (Cañón, J; Mancera, J; Ruiz, N, 2010, p. 128)

Con ello se resalta a la lectura como un proceso que debe desarrollar cada sujeto, en el cual, se va construyendo el significado del texto a partir de la transacción que se establezca entre estos. Es importante señalar, que en esta cita se aborda el tema de la lectura con estudiantes universitarios o como se denomina en esta “lectores adultos”; dado que la mayoría de artículos encontrados se enfocan en grupos etarios de menor edad y los que abordan este tema con adultos son menos frecuentes.

1.1.2 Perspectiva interaccionista.

En la perspectiva interaccionista se destacan autores como Isabel Solé quien es profesora e investigadora de la Universidad de Barcelona, su interés fue principalmente el tema de la alfabetización académica que está relacionado con la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura:

El proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión interviene tanto el texto, su forma y contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones e inferencias de que se habla. (Solé, 2002, p. 18)

Dicha definición implica que debe existir un objetivo que guíe la lectura, los cuales según Solé, son diversos, amplios y variables; pueden ir desde “llenar un tiempo de ocio, disfrutar, buscar una información concreta, seguir una pauta o instrucción para desarrollar cierta actividad, informarse acerca de un determinado hecho, etc.” (Solé, 2002, p. 17). Con ello, se resalta lo importante que son los objetivos al momento de realizar una lectura o de acercarse a un texto de ahí que siempre debe existir uno que guíe al lector, puesto que siempre se lee para algo.

Adicional a ello, se resalta en dicha definición el papel activo del lector quien al establecer un proceso de interacción con el texto debe manejar no sólo habilidades de decodificación, sino, aportar también los conocimientos que ya posee (construidos a lo largo de su vida) así como las predicciones e inferencias que le permiten ir formulando preguntas al texto conducentes a su comprensión.

Es claro que, para esta perspectiva el fin de la lectura debe ser la comprensión y un elemento fundamental para esto es la estructura del texto, puesto que este sigue una cierta lógica que se constituye en un aspecto relevante para explicar las dificultades que los lectores pueden experimentar e intentar aprender a partir de lo que leen “comprender implica poder atribuir significado a lo nuevo, relacionarlo sustantivamente con lo que ya se poseía —que se integra de este modo en nuestra estructura cognitiva—, lo que explica que cuando comprendemos, aprendemos, aun sin proponérselo” (Solé, 1993, p. 26). De ahí que la lectura y especialmente, la comprensión, sean aspectos de vital importancia en el proceso educativo de los sujetos.

Esta concepción sobre la lectura es retomada en uno de los artículos pertenecientes a la revista *Folios*, a partir de la cual se diseñan estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, en este se afirma que:

Se asume un modelo interactivo de la lectura, en el cual el lector, ubicado en un contexto particular, pone en diálogo sus conocimientos e intereses con los contenidos y propósito(s) que el texto posee, los cuales se manifiestan a través de indicios lingüísticos, semióticos y retóricos; diálogo mediado por los procesos cognitivos que el lector pone en marcha. Esta concepción interactiva surge como alternativa frente a los modelos ascendente y descendente. (Santiago, G; Álvaro, W; Castillo, P; Myriam, C y Morales, D. 2007, p. 3)

En esta cita se resaltan algunos de los aspectos desarrollados con anterioridad sobre esta perspectiva de la lectura que sustentan lo dicho hasta el momento, ya que se resalta que el lector debe hacer uso de su conocimiento previo y de sus procesos cognitivos para establecer hipótesis o anticipaciones sobre el contenido del texto que lo conduzcan poco a

poco a la comprensión de este, así como a la obtención de cierta cantidad de información. Ello demuestra que esta perspectiva sigue siendo vigente y utilizada por muchos que pretenden desarrollar trabajos sobre este tema en particular; puesto que la forma como se concibe la lectura, el lector y el texto posibilitan realizar trabajos prácticos en diversos escenarios como las escuelas, las bibliotecas, las universidades, etc.

1.1.3 Perspectiva psicolingüística.

En esta perspectiva se destaca a Kenneth Goodman quien nació en 1927 y dedicó su estudio al proceso de lectura y escritura desde una perspectiva psicolingüística o del desarrollo; y a Frank Smith quien nació en Inglaterra y realizó grandes contribuciones a la lingüística y a la psicología cognitiva, gracias a sus investigaciones se desarrolló la teoría de un proceso unificado de lectura única que comprende una interacción entre el lector, el texto y el idioma.

Desde este punto de vista se realiza un fuerte énfasis en el lector, específicamente en los procesos que debe realizar al momento de enfrentarse a un texto. La lectura se configura entonces no sólo como una actividad visual, ni tampoco una simple decodificación de fonemas, sino que en el proceso de leer intervienen múltiples aspectos, los cuales tienen que ver más con “lo que ocurre detrás de los ojos del lector, que con lo que está impreso y se presenta ante él” (Smith, 1989, p.5). Así, dicho autor entiende la lectura como una conexión entre dos tipos de información, por un lado la externa, que llega al cerebro gracias a la relación ojo-cerebro, y al recorrido que el primero realiza sobre lo que va a leer (información visual), para que llegue al segundo a hacer parte de la construcción de conocimientos que se tienen de un tema (información no visual) aspectos que se desarrollarán más adelante.

Esta perspectiva es identificada en uno de los artículos perteneciente a la revista *Folios* que intenta analizar la lectura en un marco psicológico relacionado con la lingüística en el cual se afirma que “la lectura es un hecho humano complejo que integra tareas específicamente lingüísticas como actividades cognitivas” (Matéus, G, 2007, p. 9). Resaltando con ello, que leer no es algo sencillo, ya que requiere el desarrollo de muchas habilidades que implican un gran esfuerzo y trabajo por parte del lector, pero al mismo tiempo revela que las diversas teorías que se producen en torno a este acto, en diferentes ramas del saber se complementan las unas con las otras para dimensionar su complejidad.

Algunos de los artículos que se enmarcan en dicha perspectiva, exponen el desarrollo de los procesos cognitivos y lingüísticos implicados al momento de leer necesarios para la

comprensión del texto mediante propuestas didácticas. Entre los aspectos tratados dentro de los mencionados artículos, se destacan: la memoria de largo y corto plazo, el procesamiento de la información, el movimiento de los ojos, las representaciones, la decodificación de grafemas y fonemas, entre otros.

1.1.4 Perspectiva sociocultural.

En esta perspectiva se toman como referentes los planteamientos de Lev Semiónovich Vygotsky quien se interesó por la literatura, la lingüística, la pedagogía, entre otros. Sus cuantiosos trabajos realizados con la intención de construir una nueva psicología, lo hacen una figura vigente e imprescindible para entender la psicología contemporánea, en general, y la psicología cultural, en particular. Aunque no habló directamente de la lectura, realizó grandes aportes para dilucidar el lugar que desempeña el círculo social del sujeto en su desarrollo cognitivo, convirtiéndose así, en el precursor de esta perspectiva.

Vygotsky al intentar dar cuenta de los procesos humanos más complejos como la conciencia, que fue su objeto de estudio, lo condujo a pensar que no es posible separar la mente de la cultura, ya que ambas se constituyen mutuamente; es decir, las personas son “seres culturales que se hallan circunscritas en redes sociales, simbólicas, institucionales e históricas” (Guitart, 2011, p 47). La lectura de acuerdo con ello, se puede entender como un aprendizaje mediado socialmente; en el que es necesaria la ayuda de alguien más (padres, maestros, amigos) se establece un proceso de interacción entre el sujeto y el medio para lograr acceder al conocimiento y así desarrollar los procesos cognitivos implicados al momento de leer.

La zona de desarrollo próximo es un concepto usado por este autor para referirse a la distancia entre “el nivel actual de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema en colaboración con otro compañero más capaz” (Riviére, 1984, p. 52). Con el cual se revela la importancia y la necesidad del Otro (cultura) en el desarrollo cognitivo del sujeto, puesto que todas las funciones psicológicas superiores, se originan a partir de las relaciones que se generan entre seres humanos.

Otro de los conceptos clave es la ley de la doble formación que hace referencia a que “en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el

interior del propio niño (intrapsicológica)” (Vygotsky, 1979, p. 94). En otras palabras, muchas de las acciones realizadas por el ser humano como escribir, hablar o leer, son posibles porque en un momento dado se contó con la presencia de otro, quien mostró o dio a conocer como se hacía este procedimiento para que luego el sujeto lo realizará por él mismo, ya que, una vez internalizadas (reconstrucción interna de una actividad externa) estas acciones posibilitan el desarrollo de ciertos procesos mentales que le permiten al sujeto realizarlos por el mismo sin la ayuda de alguien más.

Uno de los artículos identificados de la revista *Folios* que retoma esta perspectiva para realizar una investigación sobre las prácticas de lectura en el contexto del desplazamiento forzado, se menciona que

A partir de una concepción sobre la lectura como una práctica social situada y definida en este estudio desde la perspectiva sociocultural, transaccional y crítica, se creó un club de lectores en la Unidad de Atención Integral a Población Desplazada en Bogotá. (Chapetón, M, 2007, p. 72)

En esta cita se resalta, al igual que en muchos otros artículos, el desarrollo cognitivo del sujeto pero sobre todo las relaciones que establece con el medio; de allí que se hable en varios de estos sobre ambientes de aprendizaje para la lectura o la escritura con diferentes poblaciones, en este caso particular con víctimas del conflicto armado en donde a través de lecturas individuales o colectivas se busca ampliar las comprensiones sobre la realidad social. Es decir, se destaca en este punto, las posibilidades que desde la lectura se encuentran en relación a la comunidad y a la construcción de la misma, posibilitando una formación del sujeto que se realiza por medio de la ley de la doble formación nombrada con anterioridad, apoyada directamente en una condición social específica.

1.1.5 Perspectiva filosófica.

En esta perspectiva se destacan autores como Estanislao Zuleta quien fue un filósofo, escritor y pedagogo colombiano y Roland Barthes quien fue un crítico, ensayista y semiólogo francés. La lectura aquí es entendida como trabajo porque exige al sujeto un gran esfuerzo; lo primero que este debe hacer es descifrar el código, pues cada texto redistribuye la lengua de una manera particular, lo que implica que sea necesario revelarlo “el texto produce su propio código por las relaciones que establece entre sus signos; el trabajo consiste pues en determinar el valor que el texto asigna a cada uno de sus términos” (Zuleta, 1982, p.4). Con lo anterior, se explicita que, los textos no mantienen un código común a pesar de

poder compartir una misma lengua con el lector, puesto que cada uno utiliza estructuras y tonos diferentes.

Por lo tanto, al ser considerada como trabajo implica que esta no debe ser entendida como un acto sencillo, por el contrario es un proceso sumamente complejo que exige, fractura y desacomoda, por lo cual, demanda al sujeto confrontarse consigo mismo. Debido a ello, este en muchos casos decide abandonar o destruir el texto porque “para el texto, la única gratuidad sería su propia destrucción” (Barthes, 1977, p. 40). Dejando claro con ello, que no hay nada gratuito en este acto.

Aquí se hace énfasis en el lector, pero no desde los procesos cognitivos que debe realizar al momento de leer como en la perspectiva psicolingüística; sino respecto al lugar de enunciación o de la postura que asume durante la lectura, pues es él quien decide -retomando a Barthes-, si un texto es de goce o de placer, teniendo en cuenta que, el placer está relacionado con la satisfacción momentánea, mientras que el goce, no hace sentir bien al sujeto pues lo confronta consigo mismo y lo fractura a través de las rupturas. Por lo tanto, cada lector dependiendo de su lugar de enunciación decide si un texto es de placer o de goce, “el texto de placer no es forzosamente aquel que relata placeres; y el texto de goce no es nunca aquel que cuenta un goce” (Barthes, 1977, p. 90). El lector es quien hace todo un trabajo consigo mismo; lo que lo obliga a pensar sobre sí para lograr someter su pensamiento a las categorías dadas por el autor del texto.

Esta concepción sobre la lectura es identificada en uno de los artículos de la revista *Folios*, en donde se menciona que:

En este orden, el libro que ingresa a la escuela no es para la lectura, entendida como problematización, como sugestión, como provocación o como imaginación, como placer (Barthes, 1984), como pregunta por sí mismo (Larrosa, 1998). El libro que la modernidad le permite a la escuela es aquél que sirve en cuanto decodificación, es decir, como un asunto de correspondencia entre el significante y el significado. (Echeverri, G, 2008, p. 78)

Se logra entrever en esta cita que la lectura es entendida en la escuela como decodificación, lo cual deja de lado la posibilidad de ser abordada desde otras perspectivas como la filosófica que demanda al lector un ejercicio de pensar sobre sí mismo para que logre enunciarse desde un lugar distinto. Por ello, la perspectiva que se arraiga en la escuela se centra en los procesos mecánicos de la lectura, que, aunque no menos importantes, dejan de lado el posicionamiento del lector frente al conocimiento posible brindado por el texto, a su fractura o a su desacomodo.

1.2 Acto de leer

Los procesos que debe realizar el lector al momento de leer no pueden desligarse de las concepciones de lectura identificadas hasta el momento dentro de los artículos analizados, puesto que cada una conlleva aspectos fundamentales para el desarrollo cognitivo del lector. Con este fin se trabajarán aspectos como: la información visual y no visual, la memoria y la categorización.

Al momento de leer intervienen múltiples aspectos de acuerdo con los planteamientos de Smith, entre los que se destacan: la información visual y la información no visual. La primera de ellas, requiere que el lector se encuentre frente a un texto para que los ojos recojan cierta información y la conviertan en energía nerviosa que viaje a través de las fibras que componen el nervio óptico hasta el cerebro, donde este realiza una interpretación de ella. La segunda, la información no visual, es la fuente en la cual el lector tiene conocimiento acerca del lenguaje, como se lee y el bagaje o familiaridad con el tema que está leyendo, es decir, son todos los conocimientos previos que se tiene acerca del mundo. Smith afirma (1989):

Estas dos fuentes de información están recíprocamente relacionadas y son fundamentales a la hora de leer. Puesto que, los conocimientos previos de los que dispone el lector le permiten depender lo menos posible de la información proveniente de los ojos, ello debido, al límite de la cantidad de información visual que el cerebro puede procesar; pues este puede quedar fácilmente desbordado por dicha información y no ser capaz de procesar demasiada. (Smith, F. 1989, p. 25)

Este proceso, relaciona a la lectura con una forma de obtener información y también de construir aprendizaje; en uno de los artículos analizados se menciona que “en su transacción con el texto, su interpretación y su lectura del mundo, los participantes amplían su comprensión de la realidad social” (Chapetón, M, 2007, p. 79) En esta cita, se desarrolla que uno de los papeles del proceso lector, se fundamenta en lo que el sujeto logra realizar, a nivel comprensivo con lo que el texto le brinda, para de esta forma ampliar su visión del mundo, y también se podría decir, su manera de relacionarse con este; así, lo obtenido desde la lectura implica el uso de la teoría interna del mundo, en contraste con la información visual.

La lectura, desde la concepción en la que se enmarca dicho artículo, es tomada como objeto de saber, puesto que gracias a esta una persona encuentra ciertos conocimientos que le sirven para acercarse a su medio cultural. Desde lo desarrollado por Smith, en cuanto a la información no visual y visual, la lectura también se entiende como un puente entre el mundo

exterior y la construcción interna que realiza cada sujeto, lo que se encuentra íntimamente ligado a la memoria tanto de largo, como de corto plazo.

La memoria desempeña un papel fundamental a la hora de leer, de acuerdo con ello, Smith distingue dos tipos: la de trabajo y largo plazo. La primera de ellas, almacena información por poco tiempo, pues se despeja casi al instante para que se realice otra tarea, su limitación se encuentra en que no puede contener demasiada información, por ello, después de cierta cantidad (aproximadamente siete ítems de acuerdo con los planteamientos del autor mencionado anteriormente) es borrada; tan solo se recordarán estos ítems sí se le brinda toda la atención a ellos. Por otro lado, la memoria de largo plazo es en la cual se encuentra toda la información no visual aplicable a la lectura, su capacidad para retener información es prácticamente ilimitada y los contenidos almacenados en ella parecen subsistir por largo tiempo; su limitación radica en el hecho de que sus contenidos son raras veces inmediatamente accesibles.

En el acto de leer, la memoria permite hilar y construir la secuencia de los saberes de cada persona. Debido a que la lectura se usa en el ámbito académico, en la comprensión de los libros de texto, entre otros, no puede desligarse el papel de la memoria de corto plazo dentro de este, puesto que se trata de una de las funciones ejecutivas necesarias para desarrollar procesos escolares.

Así, para el caso específico de la lectura, la memoria de corto plazo se puede emplear eficazmente si se consigue organizar los pequeños detalles en unidades mayores, es decir, darle orden a esos ítems de una forma que sea familiar o significativa para el lector; puesto que, será más fácil recordar un conjunto de letras que se encuentren ordenadas que un grupo de caracteres en desorden. Por lo tanto, en la memoria de corto plazo se pueden almacenar significados en lugar de letras aisladas, pues estos son más fáciles de retener por mucho más tiempo “la única forma de leer es a nivel del significado y la única forma de aprender a leer es a ese mismo nivel” (Smith, 1997, p.60).

Ligado al ámbito escolar, en uno de los artículos se identifica que en la lectura se desarrollan también la metacognición, esta se define como “el control sobre los propios procesos de pensamiento mediante su autorregulación” (Rodríguez, B; Calderón, M; Leal, M; Arias, N, 2016, p. 95). Estos aspectos que se realizan en la metacognición, se abren paso al momento de realizar la lectura y permiten desarrollar una estructura mental frente a lo que se lee. Así, la metacompreensión, que “es un subproceso de la metacognición que hace referencia a la habilidad que tiene el lector para controlar las acciones cognitivas que se desarrollan en la comprensión lectora” (Rodríguez, B; Calderón, M; Leal, M; Arias, N, 2016,

p. 95). Se abre paso, permitiendo que cognitivamente, se construya el sentido del texto, acercando al lector a la nueva información, logrando que esta se relacione con los conocimientos previos ya almacenados en la memoria.

De acuerdo con lo mencionado hasta el momento y con la revisión de los artículos realizada, se podría inferir que la lectura es entendida como un objeto de saber y de conocimiento; siendo esta usada desde el ámbito escolar, se adhiere también a los procesos académicos de los sujetos, sin dejar de lado el que esto conlleva a su vez una formación de persona, cuestión que se desarrollará detenidamente a lo largo del tercer capítulo del presente trabajo.

La estructura cognitiva, hace referencia a una organización de conocimiento que tiene cada sujeto y que ha construido a lo largo de su vida, esto por medio de la relación con los conocimientos, y de la memoria a largo plazo en la cual estos se guardan. Esta estructura, o lo que recibe el nombre de teoría interna del mundo actúa como “la base de todas nuestras percepciones y de nuestro conocimiento del mundo, la raíz de todo aprendizaje, la fuente de todas las esperanzas, temores, motivos y expectativas, razonamiento y creatividad” (Smith, 1989, p.68). Indispensable para interactuar con el mundo, así como para comprender lo que se lee. Esta teoría interna del mundo posee un orden y una complejidad (creciente) en la mente de cada sujeto, que tiene relación con lo que percibe del mundo que lo rodea, en otras palabras, es una estructura en la cual se organiza la información y los conocimientos. Posee tres componentes básicos: categorías, afiliación de categorías y un sistema de interrelaciones entre categorías.

El acervo de conocimientos propio de cada sujeto, o como Rosenblatt lo denomina “reservorio de experiencias lingüísticas”, se organiza por medio de categorías, las cuales soportan la teoría interna del mundo nombrada anteriormente; las categorías o categorizar es una habilidad que posee el ser humano para tratar o identificar algunos objetos o eventos como si fueran iguales, más que como si fueran diferentes para tratar de agruparlos de acuerdo con sus características; la gran mayoría de estas son proporcionadas por la cultura mediante las cuales se percibe el mundo. Ahora bien, la afiliación de categorías es un conjunto de reglas o rasgos distintivos que posibilitan saber si un objeto determinado pertenece o no a una categoría en específico. Finalmente, las interrelaciones entre categorías, se refieren a las relaciones que se establecen entre las diferentes categorías para que haya sentido en la estructura.

Una investigación que arroja sus resultados en uno de los artículos seleccionados, asegura que la teoría interna está intrínsecamente relacionada a la información a la que el

sujeto tiene acceso por medio de los diferentes textos que se le presentan en las instituciones escolares y que gracias a ellos, su bagaje conceptual aumenta. Este conocimiento configura el modo en que se edifica el lector y sus relaciones con el conocimiento o con el campo del saber al cual ingresa por medio de la elección de lo que lee.

Al abordar estos textos, el estudiante ingresa a una comunidad de lectores que, a lo largo de la historia, ha llegado a ciertos acuerdos y ha establecido ciertos paradigmas que no requieren ser sustentados por los teóricos en cada documento que escriben, de manera que la tarea de la universidad es abrir las puertas de este grupo especializado mostrando sus paradigmas, las teorías en las que se basa la discusión y, en general, el contexto en el que se ha escrito. (Olave, G; Rojas, I; Cisneros, M, 2013, p. 49)

Lo mencionado en el artículo, da cuenta de una parte de lo que el sujeto construye en su paso por la academia y que lo constituye como lector; puesto que para que se edifique como tal, debe pasar por toda una serie de ejercicios de lectura, de los diferentes procesos que poco a poco se han desglosado en este apartado y de los fines en sí que esta acción de lectura tiene. Con lo anterior, es importante recalcar que el lector no se conforma sólo por la acción de leer, por el contrario, para lograr entrar en esta categoría, una persona debe realizar un sinnúmero de actividades que permitan un tipo de conexión entre el sujeto y lo que lee.

Las prácticas sociales enmarcan también una manera de formación en el lector. Este, mediado por los sucesos que se le presentan día a día en su realidad directa, y por las diferentes lecturas que realiza, retoma formas y modos de comprender el mundo y de relacionar todo aquello que lee con lo obtenido en experiencias pasadas. El otro, la palabra del otro, su accionar y la forma en que divulga su experiencia con el texto, también posibilita que el lector se construya con sus pares.

La lectura de textos se constituye en una práctica de manera predominante “fuera del aula de clase”. Ello también coincide con las actividades más usuales frente a los textos leídos: la discusión oral y grupal en clase, la exploración a través de preguntas y las exposiciones. (García, N, 2011, p, 134)

Una posibilidad ligada a la lectura, enmarcada dentro de lo encontrado en este artículo, se concentra en la lectura como una acción social. Como se expresaba anteriormente, a pesar de que el sujeto realice diversos procesos a nivel individual, en la interacción con los otros, también se constituye y se forma el lector.

1.3 Fines de la lectura

Los fines de la lectura son amplios y se encuentran estrechamente ligados a las concepciones de lectura identificadas en los artículos que conforman el corpus de este trabajo investigativo, entre ellos se destacan aquellos que apuntan a la comprensión de un tema particular, al desarrollo de la capacidad de interpretación, a la búsqueda de conocimiento, entre otros; dada esta variedad, en este apartado se pretende abordar cada uno de estos y así dilucidar con qué finalidad se incita al acto de leer.

Retomando la perspectiva interaccionista y psicolingüística el fin de la lectura es la comprensión, la cual es entendida como un proceso que realiza el lector en donde con el uso de su teoría interna del mundo y con la información visual que es proporcionada por el texto, logra darle sentido a lo que lo rodea, así como comprender lo que lee. Smith la define como “la interpretación de la experiencia; relacionar la información nueva con la que ya se conoce; encontrar respuestas a los problemas cognoscitivos” (Smith, 1989, p. 248). Esto advierte, que dicha teoría interna se encuentra constantemente en modificación permitiéndole al sujeto interactuar con el mundo y aprender algo más acerca de él, así como crear cosas para dar solución a determinado problema en un momento específico posibilitando el desarrollo de la habilidad de predecir, fundamental para la comprensión.

Las predicciones o las hipótesis son continuamente realizadas en diversos escenarios que permiten anticipar ciertos acontecimientos de la vida diaria reduciendo la incertidumbre. Debido a esto, la predicción significa formular preguntas y la comprensión “significa dar respuesta a esas preguntas. Mientras leemos, escuchamos a un orador o pasamos la vida, estamos formulando preguntas constantemente; y en la medida en que estas preguntas sean contestadas, y nuestra incertidumbre se reduzca, estaremos comprendiendo” (Smith, 1989, p. 79). Por ende, la comprensión es un estado en el cual no hay preguntas sin responder, señalando con ello que la teoría interna del mundo es la fuente de la comprensión y las predicciones o las hipótesis el medio para esta.

Para abordar el tema del significado, desde la comprensión, es preciso mencionar la estructura superficial y la estructura profunda propuestas por Smith. La primera de ellas, aplica tanto al lenguaje escrito en donde su estructura es la información visual que los ojos recogen en cada fijación realizada durante la lectura; como para el discurso hablado. La estructura profunda, es un término utilizado por Smith alternativo para el significado, con el cual, hace hincapié en que este va mucho más allá de las palabras, pues son los lectores u oyentes los que han de aportar este, ya que, no es algo que se encuentre explícitamente ni en

el texto ni en el habla, pues este reside a un nivel bastante más hondo que los aspectos de la estructura superficial.

Al mencionar que, el significado va mucho más allá de las palabras, es porque tan sólo una palabra puede tener múltiples significados, puesto que, el lector utiliza sus conocimientos previos para interactuar con el texto y conseguir significado, este puede tener diferentes variaciones de acuerdo con aspectos culturales, sociales o personales.

De esta manera, se resalta que no es en la página impresa en donde reside el significado, sino que son los lectores los que aportan este (desde la estructura profunda) a lo que leen, recurriendo a la información no visual o la que se denominó anteriormente como estructura interna del mundo, que posee el sujeto a la hora de leer.

Smith define el significado como “la interpretación que un lector realiza de algo escrito (la respuesta a un problema cognoscitivo), es la consecuencia de la comprensión” (Smith, 1989, p. 251). Pero, este depende del conocimiento de receptor (lector).

En uno de los artículos analizados, se afirma en relación con ello que el lector debe “crear preguntas a partir de sus propias concepciones de mundo, que ponga en cuestión lo que el otro —lo otro que es el texto- le dice, al mismo tiempo que someta a juicio sus propias comprensiones de mundo” (Prada, M, 2004, p. 12). Con esto, se afirma la necesidad de que el lector tenga preguntas directas hacia el texto, buscando en él algo que pueda ser provechoso, o por lo menos que intente develar el sentido de este. Desde lo mencionado por dicho autor, el responder las preguntas con las cuales el sujeto se acerca al texto, permitiría la comprensión; sin embargo, ampliar las preguntas, no sólo al texto, sino también a la visión del mundo construida, permitiría desarrollar un proceso que se arraigue de manera más profunda al sujeto, esto por los diferentes cambios y aprendizajes que pueden lograrse en el transcurso de la lectura.

Por consiguiente, uno de los artículos perteneciente a la revista *Folios* menciona lo siguiente en relación a la comprensión como fin de la lectura.

La lectura se entiende como una actividad de comprensión y producción de sentido; no es un simple trabajo de decodificación sino un proceso de interrogación, participación y actualización por parte de un receptor activo que la reconoce como un proceso de cooperación textual. (Santiago, G; Álvaro, W; Castillo, P; Myriam, C; Morales, D; 2007, p. 3)

En esta cita efectivamente se evidencia que la lectura debe estar encaminada a la comprensión, para ello, el lector debe ir formulando preguntas o haciendo hipótesis sobre el texto, señalando el papel activo de este pues debe hacer un esfuerzo para conseguirlo. Esto señala, que en el proceso de comprender intervienen las características particulares del texto,

el lector (sus conocimientos previos o lo que se denominó anteriormente como estructura interna del mundo) así como la situación misma en la que se lleva a cabo este acto, puesto que la finalidad con la cual un sujeto se acerca al texto o el objetivo que guía su lectura será un factor decisivo en la comprensión; por lo tanto, estos deben ser planificados, supervisados y evaluados.

Otro de los fines identificados en los artículos consultados pretende relacionar al sujeto con un conocimiento específico a temas relacionados con ecología, historia, conflicto armado, etc.; mediante la lectura de cuentos u obras literarias. En uno de ellos se menciona que

En este sentido, concebir la lectura como búsqueda de conocimiento y no solo de información es la posibilidad, desde la perspectiva de la formación de un lector, de desplegar una actividad que en la biblioteca escolar es posible fomentar si se establecen relaciones de intercambio de saberes, a partir de experiencias que den pie a la expresión de ideas, inquietudes, temores, hallazgos, y a la desacralización de este espacio. (Calonje, P, 2008, p. 10)

En este artículo se vislumbra como se puede lograr fomentar la lectura desde escenarios diferentes al escolar, teniendo en cuenta que este acto siempre conlleva un intercambio de saberes. Sin embargo, para que se realice esta transacción, debe posibilitarse ese espacio que permita, tanto en el sujeto, como en sus pares, dicho proceso, apuntando no sólo a una búsqueda de información concreta, sino a una construcción de un conocimiento amplio que abarque tanto a la misma información, como las diferentes percepciones que esta pueda suscitar.

Otro de los fines es la interpretación, que vista desde una postura filosófica de la lectura, conlleva todo un trabajo con el texto, así como con el pensamiento del sujeto; puesto que, esta responde a una posición del ser frente a lo que este lee, el cual en un trabajo juicioso y comprometido, ha logrado inscribirse en la lógica del pensamiento del autor, para conseguir una lectura totalmente ligada a las categorías del mismo, relacionándose así con su saber. Entonces, la interpretación conlleva, a acercarse a un texto y de esta forma, no sólo tener en cuenta lo que este es, sino el trabajo que el lector realizó con él.

Se afirma con lo anterior que la interpretación “es una manera de acercarse a lo que el hombre significa, expresa y comunica acerca de ellos valiéndose de las inferencias” (Cárdenas, A, 2001, p. 10). Y con ello, se reafirma lo mencionado en el párrafo anterior en referencia al trabajo que realiza el lector en relación con el texto, puesto que no sólo es válido el contenido explicitado en este último, sino la construcción dada entre estos para lograr la

interpretación. Así, es posible entenderse que durante la lectura, la interpretación y el significado son construidos por el lector, lo cual le abre la posibilidad de hacer un trabajo de pensamiento sobre sí, para reconocerse y tomar postura ante lo leído para acceder a conocimientos diferentes así como a nuevas cosas.

Como se presenta en el siguiente artículo, “si se acepta que el texto determina sólo en parte su propio significado, también se ha de reconocer que el lector forja intencionalmente el sentido; es decir, del lector y de lo que aporta al proceso depende en gran medida la construcción del significado del texto.” (Cañón, L; Mancera, J; Ruiz, N, 2010, p. 129). El sentido, depende en gran medida de lo que el lector construye gracias al texto, pero ¿a qué se hace referencia al nombrar el sentido? Según Greimas, este se encuentra incluso antes de que se esté consciente de ello. El sentido, puesto que estamos inmersos en él, está presente mucho antes de cualquier tipo de lectura; entonces, gracias a este, ella adquiere valor en el sujeto, ya que desde allí se constituye la interpretación, y de igual forma la comprensión de lo que es leído.

Por esto, desde lo citado en el artículo anteriormente, es importante recalcar que en el acto de la lectura, y en el fin de este, no se puede desconocer el papel del proceso del lector y la relación de este con el texto, demostrando así, la vital importancia que en el proceso de la lectura tiene el sujeto como tal, el lector; puesto que este no se constituye por el sólo hecho de observar unas letras logrando darles significados, sino, conlleva todo un trabajo de él como persona, sumándole también un conjunto de habilidades cognoscitivas que se desarrollan y se perfeccionan con la práctica.

Así, el sentido logra constituirse gracias a la significación, la cual, en pocas palabras, se da debido al acceso cultural en el cual el sujeto se inscribe desde su relación con el lenguaje, construyendo de esta manera la teoría interna que posibilita el acto lector.

Dado que, el lector de acuerdo con los planteamientos de Rosenblatt “adquiere su carácter de tal en virtud del acto de lectura y es a través de este que el texto adquiere significación” (Dubois, 1996, p. 17). En el siguiente capítulo se busca dilucidar cómo el sujeto se convierte en lector mediante los siguientes cuestionamientos ¿quién y qué es un lector? ¿Existen tipos de lectores?

Capítulo II

Sujeto y lectura

Este capítulo aborda la manera en que el sujeto adquiere el carácter de lector de acuerdo con lo identificado en el corpus seleccionado; para ello se abordan las diferentes características que se le adjudican así como el proceso que debe realizar al momento de leer para ir desentrañando el siguiente cuestionamiento ¿qué es un lector? para lo cual se abordaron los diferentes tipos de lectores que se logran identificar en cada una de las perspectivas (transaccional, interaccionista, psicolingüística, sociocultural, filosófica) y la relación que el sujeto establece con el texto.

2.1 Lector

Con la revisión del corpus seleccionado para la elaboración de este ejercicio investigativo y tras la lectura de los referentes teóricos, se logran identificar una serie de rasgos propios del lector que son fundamentales para abordar el cuestionamiento que orienta este capítulo. De esta manera, en el presente apartado, se intentará dar cuenta de características del lector que convergen a través de las diferentes perspectivas trabajadas y que sostienen un perfil del lector que poco a poco puede develarse.

Así, dentro de los primeros rasgos encontrados a modo general, se analiza que el sujeto adquiere el carácter de lector gracias a un trabajo que este realiza con el texto. Dicha denominación se mantiene por medio de los procesos que operan al momento de leer.

Uno de los artículos analizados hace referencia a la lectura, no sólo como el acto de leer, sino, como un conjunto de acciones que, en una clase, no sólo recogen lo que el lector hace con la información del texto, sino también incluye varias prácticas de contextualización, de recolección de información que no aparece en el texto, entre otros.

Por ello, para un profesor es necesario que un lector (que en este caso es directamente el estudiante), realice diversas acciones que se contemplan fuera del acto de leer, como la realización de trabajos escritos que faciliten la comprensión del texto. De esta forma el lector asume responsabilidades con esta acción, dejando de lado la posibilidad de que la lectura se resume en fijar los ojos sobre el texto; esto conlleva a “que se considere al estudiante el responsable directo del trabajo de interpretación de los textos propuestos y, en consecuencia, se da por hecho la apropiación y comprensión de lo leído” (García,N, 2011, p. 134).

De lo anterior, puede deducirse que el lector se relaciona directamente con el texto por medio de diferentes objetivos. Como lo señala Solé, un sujeto se relaciona con la lectura con fines variados que conllevan a una búsqueda de información específica a lo largo de su lectura. En el caso citado con anterioridad, también es notoria la influencia de la educación en el establecimiento o la definición de los fines u objetivos que guían la lectura, puesto que difiere dicha aproximación, dependiendo del para qué se lee.

En este sentido, el lector se acercara al texto no sólo con la intención de descifrar sus símbolos, por el contrario, se mantendría un propósito específico que estaría ligado también al proceso educativo y a lo que el profesor plantee para la clase con la lectura de este. En otro de los artículos analizados se reafirma la concepción del lector como “un lector intencional, autónomo, independiente y responsable de su propio aprendizaje; y en la medida que el lector sea autónomo, el acto de leer supone un pensamiento reflexivo, analítico y crítico: un leer para aprender” (Cañón, L; Mancera, J; Ruiz, N, 2010, p. 129). En este caso, además de que se le adjudican ciertas características a este, se relaciona el acto de leer con un aprendizaje que se da gracias al ejercicio realizado con el texto.

Con lo anterior, puede verse que la lectura se aparta de ser un proceso simple y mecánico, por el contrario, es sumamente complejo exigiendo del lector un gran esfuerzo y trabajo. Que reclama la presencia de un sujeto intelectualmente activo “la lectura no es una actividad pasiva –los lectores deben realizar una contribución activa y sustancial si pretenden darle sentido a lo impreso” (Smith, 1989, p.23).

En contraste, en uno de los artículos se pone en cuestión el que la lectura sea guiada por el maestro con una didáctica basada en la dependencia, puesto que al trabajarla de esta manera se atiende al proceso de enseñanza, más no al de aprendizaje que se busca propender por medio de la lectura en el sujeto y se entiende esta como un proceso de corte asistencial.

Así, el modelo resulta centrado más hacía la enseñanza que hacía el aprendizaje porque los procesos de la lectura y la escritura demandan un procedimiento sistemático de la acción educadora docente para hacer evidente el universo contextual y discursivo de la lectura y la escritura. (Medina, R; Cañón, L, 2007, p. 122)

La lectura entonces, propende un modo de enseñanza, el cual, liga al maestro con esta acción, desglosando desde este acciones pedagógicas que ligan al sujeto con la lectura y con sus conocimientos previos.

A pesar de esto, no puede negarse el papel que cumple en los procesos de la lectura los ejercicios prácticos de esta. Es de vital importancia darle relevancia a lo repetitivo dentro de la enseñanza de la lectura (ejercicios prácticos de pronunciación, de respiración y de

vocalización, entre otros) esto con el fin de perfeccionar esta acción, pero, no puede relegarse el sentido del aprendizaje sólo al reconocimiento de las letras o a una lectura en voz alta que repliegue en ella una muestra de cómo se pronuncian perfectamente los símbolos y las letras. La lectura, da cuenta de procesos cognitivos que están en planos estructurales, los cuales logran relacionar los conocimientos del sujeto, con la construcción de sus saberes y con la reconstrucción de la teoría interna del mismo.

Por otro lado, el lector también tiene la necesidad de manejar la lengua (en la que está escrito el texto) y las normas que ella contiene, esta es otra de las características fundamentales que relacionan al sujeto con el acto de leer; Goodman (1986) afirma, frente a esta necesidad que, dentro del marco de los procesos lectores, existe una interacción dada entre el sujeto y la cultura puesto que es desde esta, donde se aprende la lengua y se propende la comunicación.

De lo anterior se recoge que existen varias posibilidades que logran relacionar a un sujeto con la lectura y que una de ellas se centra específicamente en la misma lengua que el lector comparte con dicha lectura, puesto que esto propicia el primer acercamiento del sujeto con el texto logrando que se comparta la información.

La relación con el texto también se da por el medio social en el que está inmerso el sujeto, gracias al cual aprende la lengua y algunos de los conocimientos previos con los cuales se enfrentará luego a la lectura. De esta manera, “la práctica lectora no se limita al sujeto, sino que se convierte en un hecho colectivo que, de acuerdo con su naturaleza, recurre a las comunidades y a los contextos culturales en los que este tipo de prácticas se realizan” (González, H; Viveros, D, 2010, p. 146).

En relación con lo señalado por Goodman, hay una construcción social del lector y de lo que este realiza directamente con el texto, teniendo en cuenta que este sujeto es cambiante y que se encuentra ligado a las variaciones que pueda tener la sociedad a la que hace parte. Así, la lectura en sí misma, puede variar dependiendo de diferentes factores que ya no sólo están atados a los procesos internos del sujeto, o a su relación con el texto, sino también a la relación de éste con su medio.

De esta manera, se logra identificar en uno de los artículos anteriormente citado, que por medio de las prácticas lectoras el lector se logra formar en comunidad, por diferentes aspectos en los cuales el sujeto participa en esta, por medio de la acción de la lectura. Sin embargo, no sólo se constituye al lector, también se conforma la comunidad; ésta se relaciona desde una práctica en específico como lo puede ser la lectura o la escritura, fabricando lazos

sociales (lo cual, es fundamental en el desarrollo del sujeto como tal), y realizando un intercambio de saberes necesarios para la constitución de la misma.

El interés que revelaron las participantes en construir comunidad y ser parte de un grupo social que les permite dar y recibir apoyo, expresarse libremente, escuchar y ser escuchadas, las identifica como individuos resilientes capaces de construir ambientes resilientes en los que es posible enriquecer vínculos sociales; brindar afecto, apoyo y oportunidades de participación significativa, y aprender de la experiencia propia y que otros han tenido durante el proceso de resolución de problemáticas y superación de situaciones adversas. (Chapetón, M, 2007, p 78)

Por medio de lo presentado en el anterior artículo, se puede visibilizar de manera directa las diferentes características que hacen al lector como sujeto individual y también a este en relación con su medio, afirmando así la constitución y formación del lector tanto individual como social.

El lector así mismo logra relacionarse con el texto por medio de su sentir en la lectura, así, este tiene “la posibilidad de reconocer relaciones placenteras o displacenteras frente al encuentro con los diversos textos” (Hederich, C; Charria, M, 1999, p. 8). Reconociendo que no siempre leer sea un acto placentero, se retoman los planteamientos de Barthes, donde por medio de su trabajo con el texto, el lector da cuenta de un proceso de goce o de placer con el mismo; definiciones que serán desarrolladas más adelante.

Una de las posibles causas por las cuales el lector se relaciona con el texto de manera placentera o displacentera, puede darse por los conocimientos con los que pueda, o no, enfrentarse al texto; puesto que si estos no son suficientes para trabajarlo, el lector se ve en la necesidad de decidir alejarse de este o realizar un trabajo de búsqueda de lo que no conoce para lograr comprender e interactuar con el mismo. Conocimientos que permiten que el lector construya un significado frente al texto:

Los conocimientos que el lector emplea para construir el significado del texto pueden ubicarse en dos grandes grupos, de acuerdo con Goodman (1996): a) los conocimientos previos conceptuales que corresponden al saber enciclopédico o conocimiento del mundo que posee el individuo, conocimiento que puede explicarse en términos de esquemas mentales; y b) los conocimientos previos letrados, es decir, los conocimientos que el individuo posee sobre el código escrito en particular, agrupados en conocimientos sobre aspectos textuales: alfabéticos, morfosintácticos, léxicos, semánticos y pragmáticos; al igual que conocimientos sobre aspectos físicos o paratextuales que sustentan el código escrito: material de soporte, formatos, tipografía,

y diseño gráfico, entre otros. (Santiago, G; Álvaro, W; Castillo, P; Myriam, C; Morales, D, 2007, p. 93)

Los conocimientos necesarios para que se constituya la relación con el texto, van desde el marco de lo conceptual, hasta la tipografía en que se escribe el texto, el idioma, entre otros. Por ello, el lector se forma gradualmente, con un inicio en la inmersión de la lengua y en la cultura, para luego dar paso a la academia, aspecto fundamental en su formación.

A modo de síntesis, se construye una hipótesis en la que se afirma que, a pesar de que una persona tenga los conocimientos necesarios para descifrar el código de una lengua, aunque no la entienda, no logra ser un lector. Esto debido a los diversos procesos que un lector debe realizar durante el acto de la lectura. Lo anterior, será desarrollado más adelante, tomando al lector desde las diferentes perspectivas de lectura trabajadas en el presente trabajo.

2.2 Tipos de lector

El tipo de lector que se relaciona con cada perspectiva, se enuncia desde ciertas características puntuales en cada una, esto sin asegurar que una perspectiva pueda ser mejor que otra, simplemente, conllevan algunos procesos diferentes; por ello, para el desarrollo de este apartado se retomaron las cinco perspectivas desarrolladas en el capítulo anterior que permiten tener un panorama general de los tipos de lector que subyace en cada una de estas.

2.2.1 Desde la perspectiva interaccionista.

Desde esta perspectiva, se destaca al lector como un sujeto activo que durante la lectura procesa y examina el texto con la ayuda de los esquemas de conocimiento que ha logrado crear como fruto de su experiencia; pues es este quien debe construir el significado de lo que lee haciendo uso de los conocimientos previos de los que dispone en un momento dado que le permitan la consecución del objetivo que guía su lectura.

Solé divide el proceso lector en tres subprocesos que facilitan la comprensión: antes, durante y después de la lectura. Solé (2002) afirma que este proceso:

Debe asegurar que el lector comprenda los diversos textos que se propone leer. Es un proceso interno, pero se debe enseñar. Una primera condición para que se aprenda es que los alumnos puedan ver y entender cómo procede el maestro para elaborar una interpretación del texto: qué expectativas tiene, qué preguntas se formula, como llega a la conclusión, que toma y qué no toma del texto. (p.102)

Esto permite pensar, que dicho proceso debe darse primero a nivel social en el que la interacción y el diálogo están presentes; para que luego el sujeto lo realice a nivel individual sin ningún tipo de ayuda, a través de la ejercitación continua.

2.2.2 Antes de la lectura.

Antes de leer es fundamental que cada sujeto conozca los objetivos que guían su lectura pues estos determinan “cómo se sitúa ante el texto y cómo controla la consecución de dicho objetivo” (Solé, 2002, p. 79). Estos son amplios, ello permite que cada lector defina cuál orienta su lectura. Los conocimientos previos en esta perspectiva son vitales pues llevan al sujeto a preguntarse ¿qué sé yo acerca de este texto? Interrogante que posibilita la interpretación y por ende la comprensión, logrando con ello realizar hipótesis o predicciones de aquello que podría suceder en el texto, las que serán verificadas, contrastadas y refutadas durante la lectura.

2.2.3 Durante la lectura.

En esta etapa cuando el sujeto se enfrenta al texto para realizar el acto de lectura, se espera que constate si las predicciones o hipótesis que se formuló con anterioridad son acertadas o no, así mismo se espera que poco a poco identifique las posibles respuestas a las preguntas planteadas, aclare las dudas respecto al contenido del texto e identifique información que le permita conseguir el objetivo que guía su lectura.

Para realizar estos procesos se recomienda hacer lecturas compartidas, lecturas dirigidas para así intercambiar opiniones en relación con el objetivo de lectura y para que en algún momento el sujeto realice este acto sin la ayuda o supervisión de alguien más; puesto que, al observar constantemente como los demás utilizan una serie de estrategias a la hora de leer él podrá tomarlas como referente para decidir cuales quiere usar.

2.2.4 Después de la lectura.

Una vez terminada la lectura se espera que el lector identifique las ideas principales, elabore resúmenes y formule las respuestas a las preguntas que se realizó con anterioridad. En el caso del resumen Solé retomando a Van Dijk afirma que la macroestructura “proporciona una idea global del significado del texto a un nivel superior que de las proposiciones por separado” (Solé, 2002, p. 127). Este proceso facilita la supresión de la

información menos relevante permitiendo así discriminar o identificar las ideas relevantes del texto.

En uno de los artículos consultados que hace parte de la revista *Folios* se expresa lo siguiente:

El lector aporta todos sus conocimientos, procesos mentales e intereses. Siguiendo a Tardif, el lector se constituye en elemento esencial dado que es él quien posibilita la reconstrucción del significado del texto, el cual se recrea a partir de la interacción de sus conocimientos previos, de diverso tipo, con las informaciones que ofrece el texto y el contexto. En consecuencia, teóricamente asumimos un modelo interactivo de la lectura; desde esta perspectiva, aquélla se concibe como una actividad cognitiva compleja, en la que el lector se constituye en un procesador de la información que le ofrece el texto. (Santiago, G; Álvaro, W; Castillo, P; Myriam, C; Morales, D, 2007, p. 4-5)

En esta cita se resaltan aspectos mencionados anteriormente sobre el proceso que el sujeto debe realizar al momento de leer, adicional a ello, se le reconoce como un actor esencial quien durante la interacción que establece con el texto va construyendo el significado haciendo uso de sus conocimiento previos para lo que recurre a los esquemas de conocimiento que ha construido a lo largo de su vida y la información que aporta el texto. Estas son las principales características que se le adjudican al lector en los diversos artículos que se enmarcan en esta perspectiva en donde el énfasis se encuentra en la interacción que se produce entre lector y texto en un momento particular.

2.2.5 Desde la perspectiva psicolingüística.

Esta perspectiva hace un fuerte énfasis en los procesos psicológicos y lingüísticos que se deben desarrollar y poner en práctica a la hora de leer, por lo tanto, se le reconoce al lector como un sujeto intelectualmente activo que realiza un gran esfuerzo para lograr dar sentido, significar y comprender lo que lee.

Este debe hacer mucho más que decodificar las letras y convertirlas en fonemas; debe formularse una serie de preguntas que guíen su lectura en la medida en que brinden información a eso que requiere; la comprensión se convierte así en el proceso que realiza para responder a dichas preguntas. En este proceso interviene la información no visual, la información visual, la memoria, la teoría interna del mundo y por supuesto la predicción.

El lector a medida que lee va construyendo el significado del texto, por lo que, este no reside en la página impresa sino que surge durante este acto, para ello es necesario que el lector haga uso de lo que ya conoce, así como de lo que ve para ir estableciendo relaciones entre ellas que le permitan dar sentido y comprender lo que lee.

Respecto a ello, en uno de los artículos de la revista *Folios* se menciona que “un sujeto que lee e integra la información con sus propios conocimientos, tiene disponible en su mente lo que ha procesado más fácilmente que aquel que simplemente suma informaciones a las demás” (Matéus, G, 2007, p. 7). Se resalta en esta cita, que es necesario que el sujeto establezca relaciones entre los conocimientos previos que dispone o lo que se denominó con anterioridad como estructura interna del mundo con la información que está observando procedente del texto, pues ello le permitirá ir modificando y ampliando dicha estructura a medida que lee para tener dominio sobre un tema específico, pero sobre todo para manejar con soltura los procesos tanto lingüísticos como psicológicos implicados en ello; así mismo le será más sencillo acceder a dicha información (recordar) cuando sea requerida.

2.2.6 Desde la perspectiva sociocultural.

En esta perspectiva se retomaron los planteamientos de Vygotsky quien posibilitó entender que la mente humana opera culturalmente, así como la importancia del círculo social del sujeto para el desarrollo y transformación de los procesos psicológicos superiores a lo largo de la vida. Para el caso específico de la lectura se resalta como necesaria la ayuda de otros para que el sujeto logre internalizar ciertas acciones y desarrolle así los procesos mentales implicados al momento de leer, para que tiempo después pueda realizar este acto por sí mismo, sin ningún tipo de ayuda, que implica en todos los casos un gran esfuerzo por parte del lector.

Desde este punto de vista es posible pensar que se aprende a leer estando cerca de los que saben cómo hacerlo, lo que le permitirá al sujeto gradualmente incorporar las habilidades que le posibiliten realizar dicho proceso sin la ayuda de alguien más. Por ello, en esta perspectiva son de crucial importancia conceptos desarrollados con anterioridad: la zona de desarrollo próximo, la ley de la doble formación, la internalización, etc.

En relación con los procesos y características del lector en uno de los artículos de la revista *Folios* se menciona que

Toda posición constructivista rescata al sujeto cognitivo, asunto importante que hay que tener en cuenta, porque el constructivismo surge como oposición a concepciones conductistas

e innatistas, cuya premisa básica es que el sujeto cognitivo es inexistente, mientras lo que pretende defender el constructivismo es que, en realidad, el sujeto es un “constructor” activo de sus estructuras de conocimiento. (Arnoux, E; Nogueira, S; Silvestri, A, 2007, p. 13)

En esta cita se resalta al lector como un actor activo que construye su conocimiento en relación con el medio al cual se encuentra expuesto y a los textos a los que se ve enfrentado; los artículos que retoman esta perspectiva señalan la importancia de la enseñanza de estrategias de lectura que le permitan al sujeto aplicarlas al momento de leer, realizar lecturas grupales, así como actividades de forma compartida entre el profesor y el estudiante. Respecto a ello, en otro de los artículos perteneciente a la revista *Pedagogía y Saberes* se expresa, “El hecho de participar voluntaria y activamente en el club de lectores, y estar dispuestas a involucrarse en interacciones dialógicas y sociales, es una clara muestra de su interés por compartir con otros y fomentar dicha habilidad resiliente” (Chapetón, M, 2007, p. 78).

Es así como el club de lectores puede entenderse como un espacio en el cual se reúne un número determinado de personas a leer cierto texto, en donde los participantes tienen la oportunidad de observar cómo se realiza este acto para así posteriormente realizarlo por su cuenta, resaltando con ello el lugar y la importancia del círculo social más cercano de cada quien. Adicional a ello, se muestra como fundamental el dar a conocer las estrategias utilizadas a la hora de leer y las diferentes prácticas que en torno a ellas se realizan, pues esto posibilita que el lector decida en determinado momento cual de todas quiere usar o requiere usar; por ello la enseñanza de estas en el aula de clase se torna necesaria en trabajo conjunto con las bibliotecas, la familia o con los Club.

2.2.7 Desde la perspectiva filosófica.

Esta perspectiva hace un gran énfasis en el lector, puesto que lo responsabiliza del acto de lectura así como de las decisiones que tome durante este, por lo tanto dependiendo de la postura que asuma o del lugar de enunciación podrá elegir, retomando a Barthes y como se enuncia con anterioridad, si un texto es de goce o de placer.

Tanto el placer como el goce de la lectura dependen únicamente del lugar de enunciación del lector, el primero de ellos “puede definirse por una práctica: lugar y tiempo de lectura, allí donde es necesaria” (Barthes, 1977, p. 83). El goce es aquel que “pone en estado de pérdida, desacomoda, hace vacilar los fundamentos históricos, culturales, psicológicos del lector, la congruencia de sus gustos, de sus valores y de sus recuerdos, pone

en crisis su relación con el lenguaje” (Barthes, 1977, p. 25). Por lo tanto, es el sujeto quien tiene en sus manos la capacidad de decidir entre estas dos opciones, pero no es lo único que decide, pues fácilmente este puede optar por no leer nada un poco o todo el texto; adicional a ello depende de él sí hace uso de determinada estrategia que le ayude a comprender lo que lee, así como cuando y donde hacerlo.

La primera tarea del lector comienza por descifrar el código, pues cada texto redistribuye la lengua de una manera particular, lo que implica que el sujeto debe develarlo “el texto produce su propio código por las relaciones que establece entre sus signos; el trabajo consiste pues en determinar el valor que el texto asigna a cada uno de sus términos” (Zuleta, 1982, p.4). La segunda tarea, que debe sobrellevar es el aburrimiento, puesto que, esto lleva a muchos a decidir abandonar el texto o a reemplazarlo por otros que no requieran la misma exigencia. Finalmente, la tercera tarea, que debe sobrellevar es el miedo que se experimenta al realizar este acto, ya que al no ser una sensación agradable el sujeto tiende a dejar de leer.

Con ello queda claro, que es el lector el responsable del acto de leer pues no puede culpar a nadie más por las decisiones que toma o de la postura que asume durante su realización. Porque la lectura lejos de ser algo sencillo es sumamente complejo que exige, fractura y desacomoda; por lo cual, al confrontar al sujeto consigo mismo, este en muchos casos decide abandonar o destruir el texto, esto posiblemente se deba a que en la actualidad se tiende a pensar que todo debe ser sencillo y estar adaptado a las capacidades de cada quien; pero desde esta perspectiva se entiende la lectura como trabajo por lo tanto en ella no habría nada fácil ni gratuito.

Respecto a esto, en uno de los artículos que hace parte de la revista *Folios* se destaca que

La búsqueda de un lector atento que se detenga a descifrar códigos y atar cabos, tan propio de la novela experimental y aprovechado por algunos autores en la escritura de sus cuentos; se busca, pues, un lector cómplice que busque y encuentre en la forma sincrética y sintética un cielo perfectamente acabado y una historia sugestivamente contada. (Giraldo, L, 2002, p. 10)

Esta cita afirma, tal como se mencionó con anterioridad, que al momento de leer se debe develar el código del texto, por lo tanto el lector que subyace a esta perspectiva se caracteriza por ser alguien que busca, que establece relaciones entre cada una de las categorías identificadas, pero sobretodo que encuentra, lo que da a entender que no opta por abandonar su tarea por difícil que este pueda ser. En relación con ello, otro de los artículos

consultados perteneciente a la misma revista destaca la importancia de la existencia del lector para los textos

Así, el lector se convierte en auditorio privilegiado de las cuestiones que se van desplegando. Si bien el texto, sin la pupila de un lector, tiene sentido, es decir, relaciones internas, estructura, etc., con el lector adquiere un significado, una realización en el discurso propio del sujeto que lee. (Prada, M, 2004, p. 11)

En ella se destaca, que el texto a pesar de tener una estructura interna que le da sentido es preciso contar con un lector que se convertiría en este caso en un actor que tiene el privilegio de conocer las cuestiones que en este se van presentando, así como de expresar y apropiarse de determinadas partes del escrito. Independientemente de la perspectiva en la que se enmarque el lector, se habla de tipos de lectores debido más a las particularidades del proceso que realiza cada sujeto al momento de leer que a la perspectiva misma, pues dicho proceso le otorgaría el carácter de tal.

2.3 Lector y texto

La relación del sujeto con el texto está mediada por los fines con los cuales se acerque el lector a la lectura. Una de estas interacciones se da gracias al papel de la academia en la formación del sujeto. Pues ello, conlleva además un nexo con el saber que se imparte desde el texto y con el cual gracias a un interés de lectura, el lector procede a realizar y culminar esta acción.

Dicha relación, también se da gracias a una construcción lograda por el acceso cultural que el sujeto logra realizar a lo largo de su vida que le posibilita conformar su teoría interna del mundo, es decir, los conocimientos previos de los que dispondrá para vincular la información que presenta el texto durante el acto de lectura. Debido a ello, el proceso de formación del sujeto, logra vincularse con su educación y con los diferentes conocimientos que le brinda la interacción con el medio, puesto que como ya se mencionó anteriormente, es fundamental para este estar cerca de quienes saben cómo leer para que así pueda ir internalizando los procesos implicados en este acto, tales como los hábitos de lectura.

La relación que el lector establece con el texto se encuentra determinada por los gustos, decisiones y sobre todo por el lugar de enunciación desde el cual esta es asumida, debido a que, al ser el sujeto el único responsable de este acto depende de él lo que suceda o no durante la lectura. Es claro, que dicha postura se encuentra influenciada por el círculo social más cercano que rodea al sujeto como los padres, maestros, amigos, etc. Pero también

por los medios de comunicación masiva que ofrecen cosas fáciles y rápidas y la lectura no cumple con ninguna de estas características, por lo que se opta en repetidas ocasiones por abandonar el texto, que sería lo único gratuito que tendría.

En uno de los artículos de la revista *Pedagogía y Saberes* que trabaja el tema de la cultura académica en relación a prácticas de lectura y escritura en la formación profesional, se encuentra que la relación que el sujeto establece con el texto, no sólo forma prácticas de lectura (hábitos), sino, “intereses formativos”, los cuales “están siempre determinados por un saber y un quehacer en función de la educación de un “otro” (García, N, 2011, p. 121). En este artículo se resalta el papel social que se cumple en la formación, y como gracias a este, se determinan ciertos quehaceres educativos, los cuales conllevan prácticas de lectura; teniendo presente la lectura como un ejercicio dispuesto con algunos objetivos dados bien sea por el lector, o por quien guía la lectura.

Otra característica puntual en la relación del lector con el texto, se trata del saber que se constituye; puesto que desde allí se enmarca una forma de aproximación y de trabajo consigo mismo. Esto puede verse claramente en la educación universitaria, ya que en este caso, el saber por el cual se genera el acercamiento a la lectura, vincula a la identidad profesional del sujeto. En uno de los artículos se muestra el caso específico de la Universidad Pedagógica Nacional, con respecto a los saberes que se vinculan en la formación de un lector

(...) saber sobre la enseñanza y el aprendizaje de tal objeto; saber sobre la historia de la educación y de la escuela, pero también sobre las concepciones pedagógicas que han determinado tal historia; saber sobre las condiciones sociales, culturales, económicas e históricas que inciden en su práctica pedagógica y en su oficio de maestro. (García, N, 2011, p, 121)

El acercamiento al texto dado en el artículo citado con anterioridad, conlleva saberes específicos del centro de interés en el cual se enmarca la universidad, la educación; por esto, se enuncia la necesidad de reconocer diferentes características específicas de la comunidad y de la educación en sí misma, que convergen en el proceso formativo del lector. Sin embargo, estos aspectos que buscan formar al profesional, se dan en las diferentes carreras universitarias que relacionan al sujeto con un saber en específico y que de esta manera logran relacionarlo con textos brindados para dicha formación.

Lo anterior, puede retomarse desde la perspectiva filosófica, ya que el hecho de que el sujeto sea formado como un lector, implica que este se relacione con el texto y que realice

un trabajo con él mismo, en el cual dé cuenta del pensamiento del autor y logre construir así significados relacionando su conocimiento con lo brindado en la lectura.

Otro de los trabajos posibles con el texto se resalta en uno de los artículos, en el cual se muestra en la educación media, la relación de los libros de texto que se presenta:

Los libros de texto son referente de construcción de sentido, pero no porque en ellos esté la exclusividad del saber, de los conocimientos, sino porque desde ellos es posible construir una idea de sí mismo por efecto de las interpretaciones que se amplían, que salen del código de la lengua y se instalan en las formas del lenguaje, de los otros lenguajes que ingresan a la escuela, de las otras tecnologías. (Echeverri, G, 2008, p. 86)

Con ello se ubica la formación del lector y la relación de este con el texto, desde antes del proceso de educación universitaria. Se presenta en este caso en un ambiente escolar en el cual, se está construyendo la teoría interna del lector (aunque esta no se construye sólo en este espacio/tiempo, sino, a lo largo de la vida) y los conocimientos con los cuales se puede acercar al texto, sin dejar de lado diversas interpretaciones que se dan paso a lo largo de la lectura, permitiendo la interacción entre la información del texto y los conocimientos previos del lector.

Con lo escrito hasta el momento se logra identificar que los hábitos, las estrategias y la promoción de la lectura se presentan como temas recurrentes, lo cual posibilita realizar una clasificación de los artículos y poder así analizarlos en relación con las diferentes perspectivas desarrolladas en torno a la lectura y al lector; esto se abordará a profundidad en el próximo capítulo.

Capítulo III

Concepciones sobre la lectura en la circulación académica

La revisión de los artículos seleccionados de la revista *Folios y Pedagogía y Saberes* para el desarrollo de este ejercicio investigativo, permitió identificar una serie de concepciones desde las cuales se asume la lectura, así como las características que le brindan el carácter de lector a los sujetos. Ello dio lugar a la construcción de tres líneas de análisis que se ubican en esta misma categorización que permiten distinguir los artículos unos de otros y a su vez ubicarlos en una de ellas. En primer lugar, se destaca la lectura como posibilidad de relacionar a los sujetos con el saber; en segundo lugar, se desarrolla el tema de la enseñanza de la lectura en el ámbito escolar haciendo énfasis en las estrategias utilizadas durante este acto y finalmente se trabaja el tema de la promoción de la lectura como un asunto político enmarcado principalmente en el terreno de los derechos así como en las diversas campañas generadas para su consumo.

3.1 Lectura: una posibilidad de relación con el saber

La primera línea de análisis construida como producto de la revisión realizada del corpus, la conforman aquellos artículos que entienden o abordan la lectura como una posibilidad de relacionar al sujeto con un saber; como por ejemplo:

En esa medida, esta lectura nos aproximaría a una memoria simbólica del conflicto y ofrecería posibilidades de comprensión y de reflexión, mediadas estéticamente. De fondo, subyace la idea de que la literatura puede operar también aquí como una provocación hacia el conocimiento del pasado reciente de nuestro país y hacia la necesidad de situarse frente a esta realidad en la esfera de la discusión pública. (García, N; Gonzáles, F. 2019, p. 8)

Es así, como en este artículo de la revista *Folios* se reconoce la lectura como una posibilidad de relación con el saber, en este caso específicamente para aprender o conocer sobre la historia del conflicto mediante relatos y narraciones de aquellas personas que fueron víctimas de estos acontecimientos; ello puede despertar en el sujeto un gran interés por este tema en particular e incidir en las decisiones que tome en un futuro.

La lectura permite acceder a mundos fantásticos, investigaciones científicas, acontecimientos históricos, eventos mundiales, descubrimientos geológicos, entre otras muchas cosas; es decir, posibilita conocer o tener acceso a un bagaje cultural construido a lo

largo de la historia que le ayuda al sujeto a saber qué ha ocurrido antes de que él llegara al mundo, pero sobre todo, a reconocer sus gustos e inclinaciones por temas específicos. Para que esto ocurra, es necesario la presencia de alguien que señale la importancia de leer no sólo como una exigencia social, sino como una gran oportunidad que se tiene de relacionarse con un saber.

Estos gustos o intereses determinan a su vez formas de actuar y de pensar, entre estos se destacan los hábitos¹, los cuales son adquiridos, en otras palabras, son conseguidos u obtenidos mediante un proceso que implica un gran esfuerzo, trabajo y disciplina. Es evidente, que para la formación de estos, así como para leer, es necesario contar con otros (familia, amigos, maestros, vecinos, etc.) que muestren o modelen los diversos hábitos existentes, para que así el sujeto que no los conozca pueda ir interiorizándolos y posteriormente los realice por su propia cuenta.

Para ello, se precisa de la coordinación y el trabajo conjunto entre los órganos sensitivos, motores y una serie de herramientas que permitan formar determinado hábito. Para el caso de la lectura, como ya se mencionó líneas atrás, es fundamental el trabajo que los ojos realizan al recoger cierta cantidad de información visual para ser relacionada o comparada con la que ya se poseía con anterioridad (información no visual), para ello es importante contar con una serie de herramientas que permitan realizar esta acción como los libros, una hoja de papel, un cartel, un mapa, es decir cualquier tipo de texto que igualmente permitirá el acercamiento a un conocimiento, ya sea una ubicación, una dirección, una señal, un lugar a donde ir, etc.

Es por ello, que los hábitos son conseguidos tras una serie de etapas que con el paso del tiempo van perfeccionando tanto las funciones internas que se deben desarrollar al momento de leer como el manejo de la herramienta (texto), pues de forma progresiva se irán reconociendo las letras, las palabras, oraciones, párrafos; se develará el sentido de lo que está allí escrito y se comprenderá lo que se lee. Queda claro con esto y con la revisión de los artículos, que leer no es en absoluto algo sencillo, por el contrario es un proceso lento que implica un gran esfuerzo de quien quiere realizarlo y asimismo representa una gran oportunidad.

¹ “Los hábitos son artes, requieren de los órganos sensitivos y motores, destreza u oficio y materiales objetivos; asimilan energías objetivas y terminan en un dominio del medio ambiente. Requieren orden, disciplina y técnica manifiesta; tienen un principio un medio y un fin; cada etapa marca un progreso en el manejo de los materiales y herramientas, así como en la conversión de aquéllos en cosas de uso activo. Haría reír el que se dijera maestro en el arte lapidario pero afirmase que ese arte estaba encerrado dentro de sí mismo y de ninguna manera dependía de la ayuda de objetos ni de herramientas” (Dewey, 2014, p. 23)

Para que una acción o conjunto de acciones se conviertan en un hábito es necesario que se hagan habituales, en otras palabras que se repitan o se realicen frecuentemente. Sin embargo, es preciso señalar que “la repetición no es, en ninguna forma, la esencia del hábito; la tendencia a repetir actos es inherente a muchos de ellos pero no a todos” (Dewey, 2014, p. 39). Por lo tanto, no se puede reducir el hábito a una serie de repeticiones de una acción pues este va mucho más allá, aunque no se desconoce que ella hace parte de este; en los artículos analizados cuando se menciona la palabra hábito se logra observar que se relaciona directamente con la cantidad de veces que se realiza o se debe realizar cierta acción, por ello dichos textos abordan este tema retomando datos estadísticos de la cantidad de libros que lee una persona por año, cuántas horas al día son dedicadas a este acto, que tipo de libros se leen, etc. Dejando de lado el trabajo que cada sujeto debe realizar consigo mismo para poder adquirirlo, lo que indudablemente marca formas de ser y de actuar.

El proceso de formación de los hábitos no es sencillo, pues depende de un gran número de factores entre los cuales se hallan las condiciones en que se desarrollan, las características de los sujetos y el tipo o naturaleza del hábito. Adicional a ello, al pensar en la lectura como una posibilidad de relación con el saber, se puede decir, que deviene como consecuencia del contacto que cada quien establece con el medio que lo rodea, ya que a través de este se va teniendo un acercamiento con textos de temas diversos que pueden despertar el interés.

3.1.1 Los hábitos de lectura en la vida del lector.

Los hábitos de lectura² no pueden ser entendidos como cosas aisladas que se encuentran a la espera de ser usadas, por el contrario, estos hacen parte integrante de cada uno y determinan en mayor o menor medida que se realice cierta acción en un momento dado; tal como se menciona en uno de los artículos de la revista *Folios*

La lectura, más que una habilidad, es un proceso hermenéutico que requiere hábitos y modelos cognitivos específicos. Los hábitos garantizan el aprendizaje motor, sensorial, sensomotor e intelectual, cuyo resultado son acciones adecuadas para el contacto con el texto y con el mundo. (Cárdenas, A. 2004, p. 11)

² Los hábitos de lectura son entendidos como “la acción de realizar la lectura en forma automotivada y periódica, por considerarse no sólo como una opción de entretenimiento, sino también como medio de aprendizaje, adquisición de nuevo conocimiento y acceso a la cultura” (Cardona, P., Osorio, A., Herrera, A. y González, M. 2018, p. 5).

Se resalta con ello, que los hábitos son indispensables, pues posibilitan desarrollar los procesos necesarios al momento de leer e interactuar con el mundo. Para que se considere un hábito esta acción (leer) debe realizarse constantemente, no sólo por exigencia externa sino porque el sujeto decide hacerlo; ya que, estos hábitos al igual que cualquier otro son adquiridos y dependen tanto del medio como de cada quien, dado que, en un primer momento será necesario contar con la presencia de otro que muestre o modele un hábito, aunque posteriormente depende del sujeto y del compromiso o la actitud que tome frente a la lectura lo que determinará la formación de este. Por lo tanto, aquello que caracteriza a estos hábitos es que se lea frecuentemente por decisión propia, lo que implica un arduo trabajo consigo mismo.

Para el caso específico de la lectura, los hábitos se encuentran directamente relacionados con el manejo y utilización de los libros no sólo para desarrollar las habilidades implicadas al momento de leer, sino como fuente de conocimiento que le permite al sujeto acercarse a la cultura, tal como se logra identificar en uno de los artículos de la revista *Folios*

La institución escolar, por lo menos la surgida después de los dictados de Juan Amos Comenio en la Didáctica magna, incorpora en su proceso de formación e instrucción la lectura y la escritura como acciones fundamentales. Para estas dos acciones el útil fundamental es el libro, en tanto éste condensa y legitima –después del desarrollo de la imprenta– las ciencias, las disciplinas, los saberes; el libro es el referente que la escuela utiliza (es decir, asume como útil) para los procesos de formación y de instrucción. (Echeverry, G. 2008, p. 2)

En esta cita, se resalta la importancia del libro como fuente primaria utilizada por la escuela para la formación y la instrucción y a su vez resalta a la lectura como una posibilidad que tiene el sujeto de relacionarse con un saber, debido a que este es una fuente que contiene un gran número de elaboraciones sobre diversos temas que pueden despertar el interés de los sujetos y determinar con ello formas de ser e interactuar con el medio, lo cual devela que los hábitos que en torno a la lectura se generan se encuentran en mayor medida relacionados con este, aunque existen otros medios bastante utilizados a la hora de leer.

Es así como estos hábitos ejercen un cierto grado de influencia sobre las acciones que realiza un lector, de igual forma, la lectura al ser considerada como una posibilidad de conocimiento incide directamente sobre una vida determinando aspectos como el tema central de una investigación o proyecto, la elección de una carrera universitaria, la compra de libros, los hobbies, etc.

En los artículos revisados, se le otorga un lugar esencial tanto al libro como a los medios digitales usados para leer; a su vez resaltan la influencia de los hábitos como factores que intervienen en la toma de una serie de decisiones no sólo durante la lectura sino a lo largo de la vida. Además, se logra identificar una serie de factores asociados a los hábitos de lectura que afectan directamente la relación que se establece con el saber, como la actitud del sujeto hacia esta y las acciones que realizan tanto las instituciones educativas como la familia que ejercen en mayor o menor medida un grado de influencia en dichos hábitos.

3.1.2 Actitud hacia la lectura.

De acuerdo con lo escrito hasta el momento, se logra entrever que el sujeto tiene una gran responsabilidad respecto a los hábitos de lectura, así como con las relaciones que establece con el saber; por lo tanto el sujeto se convierte en el protagonista del acto de lectura y de las demás cosas relacionadas con ello, durante el cual sus gustos e inclinaciones juegan un papel esencial pues determinaran el rumbo de este.

Es por ello, que no se pueden desligar los hábitos del deseo que mueve a un sujeto a realizar determinado tipo de acción, ya que la lectura lejos de ser una actividad mecánica requiere que quien la realice quiera hacerlo y sobre todo que esté dispuesto a soportar las dificultades que puedan presentarse durante su realización, puesto que con la práctica constante se irán superando algunas de ellas, pero no dejará de ser un acto complejo, tal como lo menciona Dewey (2014):

Es significativo el hecho de que, para precisar el lugar que ocupa el hábito en la actividad, tengamos que pensar en los malos hábitos, como la ociosidad, el juego, el alcoholismo y la afición a las drogas enervantes. Al pensar en ellos, salta a la vista la unión del hábito con el deseo y con la fuerza impulsora. Cuando se trata de hábitos como caminar, tocar un instrumento musical, mecanografiar, etc. Tendemos a considerarlos como capacidades técnicas que existen independientemente de nuestros gustos y carecen de fuerza impulsora urgente; los vemos como instrumentos pasivos en espera de ser puesto en acción desde el exterior. (p. 29)

De acuerdo con ello, los hábitos se encuentran íntimamente ligados con los gustos, convirtiéndose así, en parte integrante de cada quien. Ellos son los responsables de que un alguien decida realizar o no cierto tipo de actividad o ejercicio en un momento dado, rigen los pensamientos y las formas de actuar; es por esto que la actitud frente a la lectura se encuentra relacionada con los hábitos que se hayan formado, lo cuales determinan que se lea

o que se abandone un texto, tal como se mencionó líneas atrás al abordar la perspectiva filosófica de la lectura en la cual se responsabiliza al sujeto de este acto y no al medio que lo rodea.

Los hábitos asociados a la lectura requieren ser muy rigurosos, disciplinados y exigentes. Lastimosamente, no muchas personas están dispuestas a ello, porque prefieren la facilidad, la comodidad o las cosas rápidas, por lo que realizar este tipo de acto les parece demasiado tedioso, llevándolos a realizar otro tipo de cosas que les genere una mayor distracción, puesto que, se encuentran continuamente expuestos a la idea que todo debe ser fácil y estar adaptado a sus capacidades.

Entre el gran cúmulo de artículos seleccionados, los que se enmarcan en esta línea de análisis hacen un fuerte énfasis en la importancia de generar hábitos de lectura no sólo para que se lea por diversión, distracción o para aumentar el consumo de libros de cierto género e incrementar con ello las estadísticas para afirmar que Colombia es un país de lectores, que es el objetivo de muchas de las campañas de promoción de lectura; sino como medio o posibilidad de relacionar a un sujeto con el saber, con el fin de despertar el interés por un tema particular, lo cual tiempo después afectará la forma como cada quien asume la lectura y se relaciona con el conocimiento; puesto que ya no se leerá por exigencia externa sino porque realmente se quiere hacer como efecto de dicha relación, todo esto implica una gran responsabilidad por parte de cada quien con su propia formación.

Cuando llega este momento, en que el sujeto asume dicha responsabilidad por decisión propia más que por exigencia externa, se hará cargo de sí mismo así como de las relaciones que establezca con el saber mediante la lectura; ya que no habrá otro que le diga qué hacer, cuándo y cómo, sino que él mismo realizara este acto cuando quiera hacerlo. Es de esta forma cuando alguien se puede denominar autodidacta ya que no habrá una institución (escuela, universidad, biblioteca o club) que le exija hacerlo, para ello es necesario contar con hábitos de lectura y haber configurado un deseo por el saber.

3.1.2.1 Escenarios para la formación de hábitos de lectura.

Entre los escenarios que se destacan para la formación de hábitos de lectura en estos artículos se presenta recurrentemente la escuela y la universidad; sin embargo, es llamativo el hecho de que la familia, a pesar de ser el primer medio más cercano con el que un sujeto tiene contacto en sus primeros años de vida, no sea uno de los escenarios destacados en dichos artículos para este fin; puesto que de los sesenta textos que fueron analizados sólo en cuatro

de ellos se nombra la familia como escenario que puede apoyar a la escuela o las bibliotecas durante la formación lectora; tal como se menciona en uno de los artículos de la revista *Folios*

La biblioteca escolar crea condiciones favorables para la formación lectora cuando propicia la lectura comprensiva, la construcción del significado del texto, cuando da cabida a la realización de distintas prácticas en las que se fomenta la interacción lector-texto por la mediación del bibliotecario, así como de otras personas que apoyen su trabajo, de los maestros, de los padres de familia, o de sus pares: lectura en voz alta, lectura compartida, presentación de libros, etc. (Calonje, P. 2008, p. 9)

En esta cita, se logra percibir que la familia es vista como un auxiliar en este caso para el bibliotecario que puede apoyar durante el acto de leer, pero no se señala la importancia que esta representa para la formación de hábitos de lectura como: que los padres inviten a sus hijos a leer, si poseen o no estos hábitos, que dificultades presentan al realizar este acto; ya que es la familia uno de los referentes que tomará el sujeto para formar los suyos.

Ahora bien, la escuela es uno de los lugares en donde el sujeto tiene la posibilidad de ampliar sus perspectivas sobre el mundo y para esto la lectura juega un papel central como una posibilidad de acercarlo con el saber de temas diversos, para así despertar un interés, con ello se resalta indudable la influencia que ejerce esta institución en dichos hábitos, aunque es preciso señalar, que le corresponde a cada quien trabajar consigo mismo para fortalecerlos con la práctica constante.

La actitud particular que posea un sujeto hacia la lectura al igual que el hábito, es adquirida, debido a ello las experiencias, las personas o instituciones cercanas a él juegan un papel fundamental. Este tema se identifica como una preocupación constante en diferentes escenarios como el universitario, tal como se menciona uno de los artículos seleccionados perteneciente a la revista *Folios*

Se evidencia la necesidad de guiar los procesos de lectura de manera más cercana y clara tanto para favorecer la comprensión y el hábito de leer, como para fortalecer la construcción de conocimiento, papel que podría asumir el Departamento de Lenguas. (González, B; Salazar, A; Molina, A; Moya, S. 2015, p. 152)

Se observa con ello, que los hábitos de lectura no son simplemente una preocupación de las escuelas, sino que las instituciones de educación superior también se cuestionan acerca de estos; por lo que se ven en la necesidad de proponer planes de acción que puedan fomentar dichos hábitos necesarios para que los estudiantes continúen con la vida académica para

así evitar la deserción, puesto que estos posibilitan establecer una relación con la lectura y a su vez con un saber.

Los artículos que se ubican en esta línea de análisis, destacan al lector como el único responsable del acto de leer así como de los hábitos que pueda generar en torno a ello; pues no puede culpar a nadie más por las decisiones que tomó durante la lectura o la actitud que tenga frente a esta, ya que le corresponde solamente a él realizar todo un trabajo consigo para que esto cambie. De igual forma, se resalta la incidencia tanto de la lectura como de los hábitos asociados a ella en la forma de ser y de actuar del sujeto que inciden durante toda la vida.

3.1.3 La enseñanza de la lectura en el ámbito escolar.

Los artículos identificados que dan cuerpo a esta segunda línea de análisis son aquellos que trabajan la enseñanza de la lectura en el ámbito escolar, en los cuales es recurrente el tema de las estrategias utilizadas por los sujetos a la hora de leer. Debido a ello, en este apartado se retoman los lugares en que fueron conocidas y se intenta establecer la relación entre estas y los hábitos de lectura, finalizando con la proyección que políticamente ha tenido esta en la escuela.

3.2 Estrategias de lectura

Durante la enseñanza de la lectura en los escenarios escolares se aborda como uno de los temas centrales, que pueden brindarles las herramientas suficientes a los lectores, las estrategias de lectura en donde su uso se presenta como necesario. Ahora bien, habría que preguntarse ¿Qué es una estrategia de lectura? Y ¿por qué son necesarias? Al respecto en uno de los artículos pertenecientes a la revista *Folios* se menciona que

Así, pues, para Schön, se trata de adelantar una secuencia de acciones surgida a partir de un problema (manual o intelectual), el cual dispara la búsqueda de estrategias concretas a partir de pistas y claves que auxilian la solución (teoría, modelo, didáctica), todo para llegar a una meta (habilidad, tarea resuelta, comprensión crítica), de la misma manera como sucede cuando se aprende a conducir un coche. Solo que para esto, el sujeto comprometido debe planificar, observar sus acciones, es decir, autorregularse y controlar la toma de decisiones que le permiten llegar a la meta. (García, E. 2016, p. 91)

Se revela así, que la utilización de estrategias surge de la necesidad de resolver un problema, los cuales durante la lectura son amplios, por ejemplo cuando un lector se enfrenta a una frase que no entiende surge la urgencia de realizar determinadas acciones para entenderla como “releer el contexto de la frase, examinar las premisas en que se basan sobre el que debería ser el final de la novela... y otras muchas” (Solé, 2002, p. 61). Las cuales le permitan conseguir lo que busca; pero el uso de determinada estrategia depende del sujeto pues es este quien decide si continúa leyendo o abandona el texto.

Esta cita del artículo, se relaciona con la definición que propone Solé respecto a las estrategias de lectura, las cuales hacen referencia a “procedimientos³ de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio” (Solé, 2002, p. 59). Por lo tanto, las estrategias utilizadas por los lectores son intencionales pues se encuentran dirigidas a la consecución de un objetivo relacionado principalmente con el aprendizaje de un tema particular o la resolución de un problema. Adicional a ello, dichas estrategias deben ser planeadas y monitoreadas durante su ejecución, ya que esto posibilita valorar la utilidad de estas, de acuerdo con el objetivo propuesto, para decidir si deben ser cambiadas o no.

La necesidad de hacer uso de estas estrategias radica en que ayudan al lector a develar el sentido de lo escrito y comprender lo que lee, ya que, uno de los fines de la lectura de acuerdo con lo mencionado anteriormente es justamente este; sin embargo, es importante aclarar que las estrategias no garantizan que esto suceda.

En uno los artículos de la revista *Folios* que conforman esta línea de análisis se destacan una serie de estrategias a la hora de leer como

La formulación de preguntas es un proceso fundamental para la ciencia cognitiva y la educación, ya que se trata de uno de los componentes claves de la comprensión, la resolución de problemas, el razonamiento y la creatividad (Otero y Graesser, 2001). En el terreno educativo, se considera crucial para el aprendizaje de estrategias comprensivas, de modo que numerosos métodos de enseñanza se basan en el entrenamiento para que el estudiante aprenda a formular preguntas productivas (Palincsar y Brown, 1984). (Herrera, Y. 2007, p.2)

³ “Un procedimiento (llamado también a menudo regla, técnica, método, destreza o habilidad) es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta” (Coll, 1987, p. 89 citado en Solé 2002, p. 58.)

En esta cita, se resalta la importancia de realizarle preguntas al texto, para lo cual es fundamental relacionar la información que presenta el texto con los conocimientos previos que posee el lector, ello le permitirá ir develando el sentido de lo escrito posibilitando conseguir el objetivo que guía su lectura. Adicional a ello, se logran identificar también como estrategias: formular hipótesis, identificar las ideas principales, realizar resúmenes, micro y macroestructuras, entre otras; todas estas surgen en determinados momentos de la lectura ya sea antes, durante o después de esta. Ahora bien, identificar cual es la estrategia o estrategias más adecuadas para cada tarea depende de cada quien y de la práctica constante que realice al momento de leer.

Por ello, la toma de decisiones juega un papel esencial tanto en la aplicación de la estrategia como al momento de leer, pues estas permiten mantener el control de las acciones o pasos a seguir de tal manera que sean congruentes entre sí y posibiliten lo que se busca. Durante la lectura el sujeto debe decidir varias cosas como: el momento preciso para leer, que quiere leer, leer todo el texto o sólo una parte, continuar leyendo o no leer más, entre otras; por lo tanto, la responsabilidad recae directamente sobre él.

Queda claro, que leer no es un proceso sencillo pues requiere el desarrollo de complejos procesos cognitivos, sociales, lingüísticos, entre otros (desarrollados en el capítulo I); que le permitan al sujeto realizar este acto, para esto las decisiones sobre los pasos a seguir en función de lo que se busca es fundamental; todo ello implica la utilización de diversas estrategias de lectura. Lo anterior, abre la posibilidad a pensar que se aprenden dichas estrategias estando cerca de los que saben cuáles son y cómo se deben utilizar por lo tanto uno de los lugares destinado para ello es la escuela.

Con lo anterior, se puede decir que estos artículos perciben al lector como un actor intelectualmente activo que durante el acto de leer realiza múltiples procesos y actividades entre las que se destaca la utilización de estrategias –que son las que realmente se enseñan-. Ya que, a pesar de que dichos artículos se inscriban en perspectivas diferentes sobre la lectura (transaccional, interaccionista, psicolingüística, sociocultural o filosófica) todos resaltan que leer es un acto complejo en el cual el lector debe hacer un gran trabajo.

3.2.1 Lugares en que fueron conocidas las estrategias de lectura.

Entre los lugares identificados en los artículos destinados para que el sujeto conozca algunas de las estrategias de lectura se encuentra la escuela, por lo que, este tema se convierte en una preocupación para esta institución, tal como se menciona en uno de los artículos de

la revista *Folios* “La escuela no solamente debe familiarizar al estudiante con la Internet desde una edad temprana, sino facilitarle condiciones para manejar estrategias de búsqueda y lectura de texto digital que le permitan discriminar y valorar sus contenidos” (González, H; Viveros, D. 2010, p. 143). Es así, como la enseñanza de estrategias comienza a convertirse en una exigencia para los maestros quienes deben ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, para que así, las utilicen tanto con los libros de texto como durante las lecturas digitales o en línea que les permitan seleccionar la información y con ello discernir entre lo que puede ser de utilidad y lo que no, así como comprender lo que leen.

El hecho de que los estudiantes tengan acceso a las diferentes estrategias de lectura no significa que estas sean usadas, puesto que, para que ello ocurra cada quien debe decidir si lo hace o no; pero las instituciones en las que se realizaron experiencias escolares para la enseñanza de la lectura que aparecen documentadas en estos artículos, parecen tener muchas expectativas respecto a esto, no sólo para mejorar la comprensión lectora sino para la adquisición de nuevos conocimientos y aprendizajes, tal como se menciona en uno de los artículos de la revista *Folios*

El diseño de este modelo se justifica en la posibilidad de los estudiantes de lograr el desarrollo eficaz del aprendizaje, mediante el seguimiento y valoración de su trabajo, brindándoles las herramientas que facilitan el empleo de estrategias de aprendizaje, el desarrollo de capacidades, habilidades, actitudes y valores que posibiliten la formación en competencias, así como la aplicación de las tic, para gestionar el conocimiento. (Carrascal, N; Alvarino, G; Díaz, E. 2009, p. 2)

En esta cita, se resalta cómo las escuelas realizan diferentes esfuerzos para familiarizar a los estudiantes con las estrategias de lectura aunque las instituciones de educación superior también se ven obligadas a generar diferentes propuestas en torno a ello que les permita a sus estudiantes contar con estrategias suficientes como para mantenerse en la universidad y establecer una relación con el saber. Esto devela que aunque la escuela y la universidad realicen diferentes esfuerzos sobre este tema en particular le corresponde al sujeto decidir hacer uso de ellas al momento de leer; puesto que una de las conclusiones a las que llegan algunos de los artículos que conforman esta línea de análisis es que los estudiantes no hacen uso de las estrategias de lectura a pesar de que las conozcan.

Las estrategias de lectura que se le dan a conocer a los sujetos se encuentran relacionadas tanto con el tipo de lector como con los fines de la lectura, los cuales de acuerdo

con la revisión realizada son amplios y variables; entre ellos se destacan aquellos que apuntan a la comprensión de un tema particular, al desarrollo de la capacidad de interpretación, a la búsqueda de conocimiento, entre otros.

3.2.2 Estrategias de lectura y hábitos.

De acuerdo con la revisión realizada de los diferentes artículos las estrategias utilizadas por los sujetos propician que se generen nuevos hábitos de lectura en relación con ellas, pues al ser realizadas frecuentemente se irán convirtiendo en un hábito, lo cual no sería posible si dichas estrategias no son mostradas o modeladas por aquellos que ya las conocen.

Así como los hábitos requieren orden, disciplina y técnica, las estrategias deben ser planificadas y monitoreadas durante su ejecución; ello implica que el sujeto debe realizar un esfuerzo constante para que un hábito se forme como para utilizar continuamente las diversas estrategias de lectura. Por lo tanto, el compromiso que cada quien establezca con su proceso de formación determinará en gran medida la presencia de estos. Los hábitos de lectura se relacionan directamente con el tiempo dedicado a este acto y la actitud que se tenga hacia esta, debido a ello, estos determinarán el uso de estrategias de lectura en momentos específicos que permiten resolver un problema particular, aprender o acceder a determinado tipo de conocimiento.

3.2.3 Visión política de la lectura en la escuela.

A su vez, en los artículos recopilados y analizados, se encontró una línea fuerte de trabajo que va de la mano con diferentes políticas nacionales y distritales que están en pro de la promoción de la lectura en diversos ámbitos sociales del sujeto. El primer lugar en el que se retoma la lectura como una parte fundamental de la construcción del sujeto, es en la escuela, por ello resulta interesante observar cómo se relaciona al sujeto con el texto desde este lugar, partiendo claro está, de los artículos analizados y desde lo planteado por la política, sin dejar de lado algunos factores relevantes en este proceso, como las herramientas usadas y las personas que hacen parte de este.

Dentro del ideal de las políticas públicas, se encuentra el que los sujetos lean mayor cantidad de libros por año. Una de las principales instituciones usadas para este fin, es la escuela. Indudablemente, este espacio brinda las herramientas necesarias para que un sujeto lea, como el material para realizar dicha actividad, es decir, como herramienta para la lectura, en la escuela suelen usarse los libros de texto (lt), con estos se promueven los ejercicios

iniciales de esta. En estos se encuentran un cúmulo de saberes y conocimientos que la escuela reconoce como importantes para la formación del sujeto, sin embargo, estos no se reconocen como única fuente de conocimiento, o incluso de lectura; en uno de los artículos de la revista Folios se encuentra que

(..) los libros de texto son referente de construcción de sentido, pero no porque en ellos esté la exclusividad del saber, de los conocimientos, sino porque desde ellos es posible construir una idea de sí mismo por efecto de las interpretaciones que se amplían, que salen del código de la lengua y se instalan en las formas del lenguaje, de los otros lenguajes que ingresan a la escuela, de las otras tecnologías. (Echeverry, G. 2008, p. 86)

Con lo anterior, se refleja que dentro de la escuela se reconoce que en diferentes escenarios se constituyen saberes por medio de la lectura, desarrollando esto desde la posibilidad de realizar el acto lector con herramientas diferentes al lt. Siguiendo esta línea, la escuela se transforma en un campo en el cual confluyen diferentes tecnologías y herramientas para posibilitar la lectura y el mismo proceso de la constitución de los conocimientos aprovechando las diferentes posibilidades para esto que se brindan actualmente.

Es importante mencionar ante el papel de la escuela, que en ella está latente la posibilidad de crear un hábito lector, puesto que desde allí es posible que se entienda el que la repetición en la actividad de la lectura no es un acto de leer por leer; es decir, que no implique el repensar lo que se lee o que el sujeto realice un trabajo concienzudo lo que está leyendo.

Dada la importancia de la escuela en el proceso lector del sujeto, el Plan Nacional de Lectura (PNLE), no deja de lado en su proyección el trabajo con esta. Para iniciar, cabe recalcar que el PNLE apunta al trabajo de la lectura desde el campo de la promoción buscando involucrar diferentes entidades sociales diferentes a la escuela, sin dejar de lado, como ya se mencionó, a esta.

De esta manera, desde el PNLE, se distribuyen algunos recursos necesarios a las escuelas para que estas puedan formar en sus estudiantes el hábito lector mencionado. Pero, para esto, se hace imprescindible no sólo trabajar con los estudiantes; para conseguirlo, es necesario que desde el entorno, y no sólo el escolar, se brinden las herramientas para lograrlo, por esto, también hay que privilegiar el trabajo con los maestros, las familias y demás agentes sociales que repercuten en la formación del sujeto. En el documento del ministerio de cultura (2015) se encuentra que:

Tanto el Ministerio de Cultura, como el de Educación, vienen ejecutando el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) Leer es mi cuento, para que la lectura se convierta en un ejercicio cotidiano que abra espacios de disfrute para los colombianos, así como en una herramienta efectiva para lograr mejores oportunidades laborales, económicas y sociales. (p. 2)

De esta manera, el Ministerio de Cultura y el de Educación, entienden la lectura como un proceso que no sólo constituye al sujeto individualmente, sino también de manera social y económica, buscando un progreso visible en estos mismos aspectos. Por lo anterior, la lectura se conforma como un actor destacado de la construcción de la organización social y de las diferentes variables que en esta surgen, reconociendo aquí la necesidad de sustentar su acción mediante un proyecto de gobierno.

Entonces, la lectura, tomada como esta parte fundamental de la construcción de sociedad y de cultura, hacen que esta sea merecedora de un papel aún más significativo a lo largo de la vida del sujeto, en uno de los artículos trabajados se encontró que en cuanto al rol del profesional que enseña a leer:

La lectura y la escritura se constituyen así en prácticas fundacionales de la cultura académica. Pero esta cultura, desde nuestra perspectiva, adquiere dimensiones específicas en la formación de un profesional de la educación. No es sólo que al igual que en otras profesiones, tales prácticas medien el acceso a los códigos de formación propios de su disciplina sino que, además, en el caso de los profesores, independiente de esta área disciplinar o de desempeño, ellos asumirán posteriormente la enseñanza de la lectura y la escritura de los niños y de los jóvenes en las escuelas. (García, N. 2011, p. 121)

Así, se encuentra otro punto fundamental en el acto de leer; se trata del profesional que acompaña esta lectura. En la escuela se encuentran las herramientas, pero no sólo en los objetos; es también allí donde se encuentra la persona que está capacitada para acompañar la formación en general del sujeto, incluyendo esto la práctica de la lectura y el hábito lector de este. Por esto, también se hace énfasis desde el PNLE en el apoyo a los maestros y a las personas que trabajan en bibliotecas públicas o de colegios, para que en ellos surja el hábito lector y puedan desde su experiencia guiar a aquellos que inician la lectura.

Lo mencionado anteriormente, se desglosa también de la información encontrada en un artículo de una de las revistas leídas, donde se encuentra que:

Es evidente, entonces, que deben implementarse en los institutos de formación docente, en todas las carreras, intervenciones que se encaminen a promover en los estudiantes

buenas competencias comprensivas y metacomprendivas, imprescindibles para ellos y para sus futuros alumnos. (Arnoux, E; Nocueira, S; Silvestri, A. 2007, p.13)

Sin embargo, las múltiples tareas que se le atañen al qué hacer docente, obstaculizan de cierta manera la realización y el seguimiento necesario en el trabajo que conlleva el crear un hábito lector en el estudiante. El tener que atender a procesos distintos con más de 40 alumnos, responder al perfil de docente orientador que se da por ley y cumplir con el currículo, interfiere de manera relevante en este proceso. Lo anterior sin nombrar el que desde la esfera familiar o social, pocas veces se ve acompañamiento a los estudiantes por parte de padres y madres en el ejercicio de leer, esto por otros factores socio económicos que conllevan al desprendimiento de actividades necesarias para la formación del hábito lector.

Por lo anterior, el trabajo del docente, en relación con la lectura, debe verse fomentado desde la formación profesional de este; si el interés del futuro profesional se encamina a una educación reflexiva, que se piense la lectura como una acción que construye no sólo sujeto, sino también sociedad, debe tener las herramientas académicas y didácticas que le permitan construir estrategias que logren involucrar al sujeto, inmerso en el mundo mediático actual, en la quietud de un trabajo con un texto. Esto involucra necesariamente al maestro con el otro, con su sentir y su saber, y a su vez, con las redes sociales que ambas partes cargan y que son innegables en la formación de los dos. Esto, puede vislumbrarse en uno de los artículos seleccionados, en el cual se le hace un llamado a la formación docente, a sus compromisos y complicaciones:

Nos referimos a la formación profesional de unos sujetos cuyos intereses formativos están siempre determinados por un saber y un quehacer en función de la educación de un “otro”. Un sujeto cuya identidad profesional se vincula necesariamente con los ‘saberes’: saber un objeto de conocimiento, pero también saber sobre la enseñanza y el aprendizaje de tal objeto; saber sobre la historia de la educación y de la escuela, pero también sobre las concepciones pedagógicas que han determinado tal historia; saber sobre las condiciones sociales, culturales, económicas e históricas que inciden en sus práctica pedagógica y en su oficio de maestro. (García, N. 2011, p. 121)

Siguiendo la línea del ámbito académico e institucional, desde los currículos planteados para los niveles escolares, se atiende a un proceso de lectura diferente dependiendo el nivel. En estos procesos, varían las habilidades de comprensión que se tienen en cada uno, y por ende, la finalidad de la lectura en sí, también cambia. Por esto, es necesario

que en cada institución (de educación primaria, secundaria o superior), se relacione la lectura con las características particulares del sujeto, como por ejemplo, su grupo etario, esto para lograr que el acto de leer en cada institución pueda conllevar la experiencia necesaria.

Así, en cuestión de formalidades políticas, se le añade otro factor de importancia al PNLE. Retomando inicialmente, se nombró a la escuela y a las herramientas que en ella se usan para propender por la lectura; luego, se dio paso al maestro, al trabajo con los estudiantes, y a los mismos estudiantes como sujetos conscientes de dicho proceso, para proseguir con la distinción entre el tipo de educación, los procesos y la finalidad de la lectura que estos acarrearán.

Lo anterior, se encontró en uno de los artículos de la revista *Pedagogía y Saberes*, en el cual se menciona que

La finalidad de lectura es distinta para cada uno de los escenarios académicos; la escuela pretende formar hábitos lectores, apoyar constructos teóricos y desarrollar la comprensión lectora; la universidad, por su parte, se orienta hacia una dimensión de análisis que requiere de una cierta experiencia de lectura. (Olave, G; Rojas, I; Cisneros, M. 2013, p.52)

En este artículo, puntualmente se encuentra la distinción de la lectura entre el proceso de la universidad y el proceso de la escuela, sin embargo, es clave puntualizar que en todo el paso académico, se encuentra una preocupación constante por el formar en el hábito de la lectura. Esta preocupación, puede también encontrarse en otro artículo revisado para la realización del presente trabajo, en el cual se puntualiza Carlino (2013) que:

La preocupación por formar en lectura y escritura a los estudiantes que ingresan a la Educación Superior ha sido una constante de las universidades colombianas en los últimos años. En su mayoría, estos procesos se manifiestan en cursos al inicio de la carrera, enfocados hacia el desarrollo de estrategias para la comprensión y producción de textos académicos que “abordan atributos parciales del lenguaje propedéuticamente, es decir, como preparatorios del futuro uso completo y situado. (Rojas, I. 2017, p. 30)

Desde la academia se asume entonces, esta formación lectora desde un inicio, pasando, por las diferentes etapas, las herramientas que se necesitan y siendo esta constante en el proceso. Por ello, institucionalmente se reconoce que todos aquellos que se encuentran escolarizados, deben (o deberían, por lo menos) tener una relación fuerte con la lectura, logrando visualizar el trabajo que se supone se ha logrado.

A pesar de que las diferentes instituciones de educación sean reconocidas como pioneras en la formación de sujetos lectores y de hábito lector, este no se reconoce sólo desde estas; en diferentes instancias sociales (siendo la más reconocida, la biblioteca), se le abre paso a la lectura como factor importante en la constitución del sujeto.

3.3 La promoción de la lectura un asunto político

Dadas las diferentes características que toma la lectura en relación con el sujeto, se reconoce el que esta deba tomarse desde la política como un factor de invaluable valor para la construcción de sujeto y de sociedad. Por ello, se le abrió paso a la promoción de la misma, usando campañas en diferentes zonas de la ciudad y al trabajo en bibliotecas, lo cual le apuntó específicamente a la promoción de la lectura, como se mencionó anteriormente, leer mayor cantidad de libros al año.

Entonces, las campañas de lectura, fueron promovidas como forma de relacionar al sujeto con la lectura hablando en cuestión de cantidad de lectura, más no de calidad o de proceso lector o inclusive de hábito lector (teniendo en cuenta, que el hábito no es la repetición de una acción sin reflexionar sobre sí mismo.). Sin embargo, se le apostó al uso de las bibliotecas como espacios de estudio que brindan ayuda no sólo mediante los libros, sino también gracias a la capacitación de su personal y a la creación de talleres en estas que buscaran relacionar al participante con la cultura lectora.

De esta manera, la mirada pasa a uno de los espacios de promoción de lectura que difieren de la escuela, este es la biblioteca. Allí se encuentran múltiples estrategias que buscan que el sujeto se relacione directamente con la lectura, por medio de actividades que involucren no sólo el acto de leer, sino, acciones diarias; buscando con lo anterior que todo sujeto lea una mayor cantidad de libros por año.

Así, por medio de diferentes posibilidades encontradas, el estado le apunta a que los ciudadanos lean más (aunque esto no implique el grado de comprensión que logre dicha lectura), y como herramienta para esto, se utilizan múltiples estrategias, en las cuales se posiciona el lugar de la biblioteca como punto cardinal de esta actividad. Así, desde el PNLE se visibiliza la biblioteca con campañas que acogen herramientas presenciales o virtuales con el fin de lograr un acercamiento directo de los sujetos a la lectura. Por ejemplo La Campaña *Leer es mi cuento* en la biblioteca, realiza la tarea de entregar libros de la serie *Leer es mi cuento* para fortalecer las actividades de promoción de lectura en las bibliotecas públicas. (Min Cultura, 2010, p. 3).

En uno de los artículos analizados de la revista *Folios* se encuentra que

La biblioteca escolar crea condiciones favorables para la formación lectora cuando propicia la lectura comprensiva, la construcción del significado del texto, cuando da cabida a la realización de distintas prácticas en las que se fomenta la interacción lector-texto por la mediación del bibliotecario, de otras personas que apoyen su trabajo, de los maestros, de los padres de familia, o de sus pares: lectura en voz alta, lectura compartida, presentación de libros, etc. Al dar cabida a prácticas como estas, la biblioteca escolar, a la vez que estimula diversas formas de leer, deviene el espacio en el que se reconocen los derechos del lector, entre ellos el de hacer su propia lectura, es decir, el de aceptar el desafío del texto, su inmanencia, sus escollos, y de responder a ello con el despliegue de sus propias estrategias. (Artículo 20, p. 9)

Con ello se resalta la importancia de fortalecer diversos espacios en los cuales se cree la posibilidad de fomentar el hábito lector y también de formar al lector como un actor activo dentro de su proceso de lectura. Se recalca el papel de la biblioteca como una zona que propicia el trabajo del sujeto con el texto, sin dejar de lado la necesidad inicial de que exista un acompañamiento persistente de otro sujeto frente a esta lectura, el cual debería ser pensado en pro de la experiencia del sujeto con esta, procurando desarrollar ampliamente la comprensión del texto y potenciar el trabajo propio del lector.

Por lo anterior, dentro de la proyección que el estado tiene con el PNLE, la biblioteca juega un papel fundamental. Esta visión, aunque importante, no recoge el amplio espectro de acciones que desde la biblioteca pueden impulsarse para el trabajo con el sujeto y el texto.

Desde uno de los artículos, puede relacionarse como el proceso que se da con la lectura, primero, hace parte del reconocimiento de una sociedad con unas características especiales, donde desde allí, se configure la lectura como punto central de su constitución; segundo, el trabajo que necesariamente debe hacer el estado para suplir las necesidades actuales para desarrollar el hábito lector; y por último, el papel que juega la escuela, su compromiso y responsabilidad, frente a la formación del lector:

El desarrollo de la biblioteca escolar (su creación y/o su renovación) plantea retos que comprometen tanto al Estado como a la institución escolar. Por parte del primero, urge la definición de una política nacional de lectura que reconozca el valor de la formación lectora en una sociedad alfabetizada y su responsabilidad en la creación y desarrollo de bibliotecas escolares, expresada en una legislación que lo garantice y en la destinación de partidas presupuestales adecuadas para lograrlo. De parte de la institución escolar, se requiere también su gestión decidida para comprometer y asegurar la participación del Estado, para impulsar y

sostener la creación de otros espacios de lectura, para reconocer y consagrar un tiempo importante a la actividad lector. (Calonje, D. 2008, p. 5)

En el anterior artículo se muestra una relación fundamental, que repercute de forma directa en la formación del lector; la unión entre escuela y biblioteca, permite que el trabajo con la experiencia de la lectura, tenga un proceso aún más cercano con el sujeto, y que su acompañamiento logre la tan anhelada sociedad lectora, donde, por un lado, cada sujeto lea una mayor cantidad de libros por año, pero, trabajando y reflexionando sobre su lectura.

Sin embargo, al trabajar con las bibliotecas, estas no pueden quedarse estáticas en los sectores donde se encuentran construidas. Esto forja un nuevo reto para los proyectos de promoción de la lectura nacionales, puesto que el buscar una Colombia lectora, se incluyen los sectores alejados de las zonas centrales de las ciudades. En estos sectores, también debe pensarse un proceso de lectura guiado, reflexionado, de comprensión y creación de hábitos, es decir, con las diferentes características que han sido nombradas a lo largo del presente trabajo.

En uno de los artículos seleccionados, se hace un rastreo de proyectos relacionados con la lectura, y en uno de ellos se encontró que

Uno de los componentes esenciales del proyecto es contemplar programas y proyectos para poner en movimiento el espacio de la biblioteca, para poblarla de lectores asiduos, que participen de una amplia y variada gama de actividades que incentive relaciones significativas con mediadores que en sus actuaciones y con sus actuaciones enseñen a los estudiantes a amar los libros, a la vez que estimulen en ellos el deseo de leer y de saber. (Calonje, D. 2008, p. 11)

Entonces, se hace necesario que la biblioteca tenga la capacidad de moverse, para que no sólo se vean lectores dentro de sus instalaciones, sino, estos se encuentren en todos los rincones del país. Aunque claro, los espacios donde la lectura se hace principal actor, también son necesarios. El fortalecimiento de infraestructuras y de recursos para bibliotecas públicas, de colegios, bibliotecas en movimiento, entre otras. Hacen parte de retos que deben contemplarse en la política pública de promoción de la lectura.

Para finalizar este apartado, es importante recalcar algunos aspectos en los que la visión de lectura como se tiene en las políticas públicas puede ser un desacierto para la creación del hábito lector y la formación del sujeto lector; esto, sin dejar de lado la importancia de la gran apuesta que desde este plan se realizó por consolidar un sistema de

bibliotecas público y masivo, por el difundir materiales de lectura para acercarlos a un gran porcentaje de la población colombiana encontrada en regiones alejadas a las grandes ciudades y a familias con escasas oportunidades de relacionarse con la lectura en otros ámbitos de su cotidianidad.

Principalmente, al tratar la promoción, se genera una brecha con la formación. Esto porque, promover el acto de la lectura no conlleva a que el sujeto logre forjar su carácter como lector y asuma las responsabilidades y el trabajo que conlleva el atender a un texto y comprenderlo, ni tampoco realizar la acción de la lectura repetidamente, comprende la creación del hábito lector.

Por otro lado, el desinterés por el proceso que conlleva este acto lector, hace que la visión de promoción de la lectura, no pueda atender a la formación dentro del plan nacional, puesto que no se busca el enseñar a leer y comprender lo leído, o al crear hábitos de lectura, sino, se limita a la atención de la cantidad de lecturas realizadas por persona.

Consideraciones finales

Tras la elaboración de este ejercicio investigativo para optar por el título de licenciadas en psicología y pedagogía, condensado en tres capítulos, se logró identificar que la lectura es asumida o entendida desde tres formas diversas en el corpus seleccionado. En primer lugar, se destaca la lectura como objeto de saber, en segundo lugar, como objeto de enseñanza y finalmente como objeto político.

4.1 Lectura como objeto de saber

La lectura entendida como objeto de saber, de acuerdo con el análisis realizado, se encuentra directamente relacionada con el acto de estudiar, dado que leer le permite al sujeto acercarse o relacionarse con un saber; que principalmente se encuentra en los libros de texto o plataformas digitales que condensan en su interior un gran número de elaboraciones o construcciones culturales a las cuales se tiene acceso durante la lectura. Es posible pensar, que este acto posibilitaría mejorar el rendimiento escolar o evitar la deserción en las instituciones de educación superior, pero lo que se busca es que se establezca una relación con el saber no con estos fines, sino con la intención de que sea el sujeto quien reconozca a la lectura de esta manera y pueda así identificar sus gustos e intereses por determinado tema así como generar hábitos en torno a ello.

Por lo tanto, se resalta la importancia de leer no solamente como una exigencia social sino como una oportunidad que se tiene de relacionarse con un saber. Con ello, se espera que quien realice este acto no lo haga sólo a causa de una exigencia externa sino porque realmente quiere hacerlo y está dispuesto a soportar las dificultades que se puedan presentar durante su realización.

Desde este punto de vista, se reconoce al lector como un actor intelectualmente activo que debe desarrollar una serie de procesos (psicológicos, lingüísticos, biológicos, entre otros) para poder realizar este acto, pero sobre todo que puede acceder con ello a una gran variedad de temas con los cuales puede establecer una relación con el saber que determinará formas de ser y de actuar. Es por ello, que el énfasis se concentra en el lector pues se le hace responsable de la lectura y de la actitud que tenga frente a esta; más que de los esfuerzos o las acciones conjuntas que puedan desarrollar instituciones externas a él como la escuela, las bibliotecas, los clubes, entre otros, aunque no se desconoce la importancia de estas. Debido a ello, se identificó como tema central los hábitos de lectura los cuales determinan en mayor o menor medida como cada quien la asume y revelan la importancia del círculo social del

sujeto, dado que, estos hábitos son adquiridos, es decir, para la formación de estos es necesario contar con la presencia de otros (familia, amigos, vecinos, maestros, etc.) que muestren o modelen los diversos hábitos existentes, para que así quien no los conozca pueda ir interiorizándolos y posteriormente los realice por su propia cuenta, ya que el sujeto tomara los que observe como punto de referencia para los suyos.

De acuerdo con ello, la lectura es entendida como un mundo infinito de posibilidades, que abre las puertas a un sinfín de realidades, motiva la reflexión, llama a la investigación, incita la curiosidad, genera preguntas o dudas respecto a temas que ya se daban por sentado, entre otras muchas cosas; resaltando así que leer es uno de los caminos que pueden conducir al saber sólo si se decide que así sea.

4.2 Lectura como objeto de enseñanza

Ahora bien, la lectura como objeto de enseñanza se encuentra directamente relacionada con los artículos que documentaron experiencias escolares que le apuntan al aprendizaje de un tema en particular, es decir, en los que leer se convierte en un acto que puede ser enseñado y por ende aprendido; durante el cual las estrategias pasan a ser una preocupación constante, ya que estas posibilitan la consecución de un objetivo, le ayudan al lector a develar el sentido de lo escrito y comprender lo que lee.

En las escuelas o universidades cuando la lectura comienza a operar en ellas, es tomada como un objeto que puede ser enseñado y considerarse como indispensable para el aprendizaje de determinado tema. Es por ello, que leer en estos escenarios se vuelve un requisito para mejorar el rendimiento escolar en las escuelas y evitar la deserción, es por esto que dichas instituciones generan continuamente planes de acción que les permita a los estudiantes contar con las estrategias de lectura suficientes para evitar muchas de estas problemáticas, ya que se tiende a pensar que entre más grande sea el número de estrategias conocidas ello mejorará la comprensión de lo que se lee.

A pesar de que sea mucho más fuerte, en comparación con el anterior apartado, la labor que realizan estos escenarios, el papel del lector aquí también es fundamental; dado que al existir una gran cantidad de estrategias (realizarle preguntas al texto, formular hipótesis, identificar las ideas principales, realizar resúmenes, micro y macroestructuras, entre otras;) identificar cual es la más indicada depende de cada quien así como de la práctica constante que se realice al momento de leer. Ya que, aunque los estudiantes tengan acceso a las diferentes estrategias de lectura no significa que estas sean usadas, porque, para que ello ocurra cada quien debe decidir si lo hace o no.

Es por ello, es que leer se aparta de ser un proceso sencillo pues por el contrario es algo supremamente complejo que le exige o le demanda al sujeto un gran trabajo consigo mismo cada vez que quiere realizar este acto, por lo que se reconoce como un actor activo que durante la lectura realiza múltiples procesos y actividades entre las que se destaca la utilización de estrategias.

4.3 Lectura como objeto político

La lectura como objeto político surgió de los artículos que retoman el trabajo con la lectura desde los diferentes planteamientos de las políticas públicas que refieren a esta, como parte central de su visión y proyección social. Trabajando desde diversos escenarios, las políticas retoman a la lectura como un factor decisivo a la hora de construir lazos sociales y en sí de construir comunidad, por ende, busca que esta se difunda como una actividad que se pueda replegar en la mayoría de las acciones del sujeto, es decir, que no sea solo un trabajo de la escuela, el acercar a una persona a este acto, si no que pueda ser realizado en diferentes escenarios.

Ahora bien, se le apunta a la difusión de la lectura, sin embargo, el proceso de construcción que puede partir de ella, queda a la deriva. El sujeto es libre de realizar con lo que leyó lo que este decida, puede incluso decidir no leer más, consiguiendo el efecto inverso de aquello que se busca al acercar tanto material por leer al sujeto. La lectura, al ser tomada desde el ámbito del consumo, deja de lado el trabajo del sujeto, su reflexión y la construcción del hábito, esto debido a que no se atiende al paso de que debe darse después la repetición de la acción, el cual logra hacer que este acto sea parte de la persona, sino, se queda en el juego de la demanda y la oferta, inscribiéndose en una lógica capitalista que alimenta las industrias de producción.

La apuesta dentro de las instituciones escolares en relación con la lectura atiende a su vez a la misma lógica de consumo expuesta en el capítulo y retomada anteriormente. Dentro de las instituciones se da un tiempo para la lectura como apuesta a proyectos que responden al PEI y que intentan acercar al estudiante a textos de diferente índole. Sin embargo, a pesar de que son muchas las opciones dispuestas para la lectura, en pocas se desarrolla el proceso lector. Pocos artículos dan cuenta de esto, pareciera ser que responden al núcleo de la política pública, es decir la difusión.

A partir de lo identificado en este trabajo investigativo, surgen preguntas y variables que pueden seguir desarrollándose desde otros escenarios investigativos; entre las que se destacan ¿qué otras posturas teóricas circulan dentro de las publicaciones académicas de la

UPN sobre lectura?, ¿cuál de estas predomina en este escenario?; por otro lado, se crea una necesidad de analizar estas posturas desde la mirada práctica dentro de las instituciones a las cuales se citan para la realización de dichos artículos, puesto que, estos posicionamientos frente a la lectura, pueden suscitar variables dentro del trabajo con la formación del lector y el hábito de esta.

Referencias bibliográficas

- Barthes, R. (1977). *El placer del texto y lección inaugural de la cátedra de semiología literaria del Collège de France*. Francia: Siglo Veintiuno Editores, p. 9-150.
- Cardona, P., Osorio, A., Herrera, A. y González, M. (2018). *Actitudes, hábitos y estrategias de lectura de estudiantes ingresantes a la educación superior*. Educación y Educadores 21(3), 482-503. DOI: 10.5294/edu.2018.21.3. 6
- Dewey, J. (2014). *Naturaleza humana y conducta: introducción a la psicología social*. México D.F: Fondo de cultura económica.
- Dubois, M. (1996). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Argentina: Aique grupo editor S. A. 16-19.
- Guitart, M. (2011). *Los diez principios de la psicología histórico-cultural*. Fundamentos en Humanidades N° II. Universidad Nacional de San Luis Argentina, p. 45-60.
- Larrosa, J. (1998). *De la experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Ediciones Laertes.
- Ministerio de Cultura. (2010). *Plan Nacional de Lectura y Escritura*. Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Rosenblatt, L. (2005). *El modelo transaccional: la teoría transaccional de la lectura y la escritura*. New York University. P. 1-62.
- Smith, F. (1989). *Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Editorial Trillas, p. 5- 247.
- Smith, F. (1997). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid, España: Editorial Gráficas Rogar, p. 9-213.
- Solé, I. (2002). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó. P. 5-150.
- Vygotsky, L. (1979). *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona.
- Zuleta, E. (1982). *Sobre la lectura*. p. 1-19.

Corpus de investigación

- Álvarez, T; Ramírez, R. (2010). El texto expositivo y su escritura. *Folios*, (32), p. 73-88.
- Angulo, Y. (2008). El orden de la representación en la novela colombiana de la primera década del siglo XXI: la transgresión de la celda sumergida. *Folios*, (27), p. 121-131.
- Arango, S. (2009). La novela de formación y sus relaciones con la pedagogía y los estudios literarios. *Folios*, (30), p. 139-146.
- Areiza, H; Berdugo, M; Tejada, H. (2014). Una autopercepción de la multiliteracidad de un grupo de profesores y estudiantes de lenguas extranjeras de una universidad pública en Colombia. *Folios*, (40), p. 153-173.
- Ardila, F y Cárdenas, A. Don quijote de la mancha reflexiones: reflexiones en torno a las relaciones cine-literatura. *Folios*, (27), p. 97-110.
- Arnoux, E; Nogueira, S y Silvestri, A. (2007). Habilidades metacomprendivas en estudiantes de profesorado: la formulación de preguntas. *Folios*, (25), p. 81-95.
- Badrán, P. (2002). Intertextualidad y transficción en el cuento colombiano. *Folios*,(15), p. 1-10.
- Bustamante, G. (2010). Competencia lingüística y educación. *Folios*, (33), p. 81-90.
- Bustamante, G. (2015). La literatura y su enseñanza...Segundo llamado. *Pedagogía y Saberes*, (43), p. 79-89.
- Camargo, A y Hederich, C. (2004). Estilo cognitivo y lectura de palabras: Análisis de diferencias en el proceso de acceso al léxico. *Folios*, (20), p. 123-137.
- Cañón, J; Mancera, J; Ruiz, N. (2010). La lectura de textos académicos en la formación universitaria de docentes: Entre supuestos y estrategias. *Pedagogía y Saberes*, (33), p. 127-138.
- Cárdenas, A. (2001). Implicación, inferencias y competencias de interpretación. *Folios*, (13), p. 1-19.
- Cárdenas, A. (2002). El cuento en su metáfora "Un día de estos" de García Márquez. *Folios*, (15), p. 1-12.
- Cárdenas, A. (2004). Lengua, pedagogía y lenguaje. *Folios*, (20), p. 61-75.
- Cárdenas, A. (2007). Lingüística del lenguaje: hacia una pedagogía de la escritura. *Folios*, (25), p. 70-80.
- Cárdenas, L. (2003). La poética, la retórica y el mundo de la vida. *Folios*, (17), p. 1-15.

- Carrascal, N; Alvarino, G y Díaz, E. (2009). Estrategias mediadas por tic para el desarrollo de enfoque de aprendizaje profundo en estudiantes universitarios. *Folios*, (29), p. 3-18.
- Castillo, M; Santiago, Á. (2006). Consideraciones sobre la relación entre lectura, metacognición y evaluación. *Folios*, No. (23), p. 91-102.
- Chapetón, M. (2007). “Yo llegué a conseguir dónde vivir”. Prácticas de lectura en el contexto del desplazamiento forzado: estudio de caso. *Folios*, (26), p. 71-82.
- Colonje, P. (2008). La biblioteca escolar y la formación lectora. *Folios*, (27), p. 77-90.
- Echeverri, G. (2008). Libros de texto y TIC en la escuela: condiciones de producción de sentidos. *Folios*, (28), p. 74-92.
- Echeverri, G. (2008). Libros de texto y TIC en la escuela: condiciones de producción de sentidos. *Folios*, (28), p. 74-92.
- Figuroa, M y Sánchez, R. (2008). El cuento ficticio: la especularidad como expresión de la vanguardia hispanoamericana. *Folios*, (28), p. 13-23.
- García, E. (2016). Un modelo de análisis para la lectura comprensiva y la construcción de conocimientos culturales. *Folios*, (43), p. 89-101.
- García, N. (2011). Cultura académica y prácticas de lectura y escritura, a propósito de la formación universitaria de docentes. *Pedagogía y Saberes*, (34), p. 117-139.
- García, N; Rojas, S. (2015). La enseñanza de la lectura en Colombia: Enfoques pedagógicos, métodos y políticas y textos escolares en las tres últimas décadas del siglo XX. *Pedagogía y Saberes*, (42), p. 43-60.
- Giraldo, L. (2002). Cuento colombiano: un género renovado. *Folios*, (15), p. 1-12.
- Gómez, B. (2002). Fantástico revisitado: un acercamiento a los cuentos de Germán Espinosa. *Folios*, (15), p. 1-10.
- González, H y Viveros, D. (2010). El aprendizaje lúdico de la literatura en niños de educación básica primaria, apoyado en dispositivos tecnológicos como los Ambientes Hipermediales. *Folios*, (32), p. 141-158.
- González, J. (2006). Formatos de lectura conjunta de narraciones infantiles. Estudio comparativo en España y México. *Pedagogía y Saberes*, (25), p. 93-102.
- González, S; Gutiérrez, A; Rodríguez, A. (2007). Una experiencia en ambientes educativos virtuales para el desarrollo de la lectura. *Pedagogía y Saberes*, (27), p. 87-96
- Guzmán, R. (2017). Aprendizaje de los profesores sobre alfabetización y métodos de enseñanza. *Folios*, (46), p. 105-116

- Herrera, Y. (2007). Integración de las tecnologías de la información y la comunicación para la enseñanza de la lengua. *Folios*, (26), p. 13-26.
- Jiménez, C. (2006). Subjetividad, cuento y ciudad. *Folios*, (23), p. 43-60
- Maglia, G. (2002). Una lectura intertextual de “El ahogado más hermoso del mundo” de Gabriel García Márquez. *Folios*, (15), p. 1-5.
- Malaver, R. (2001). La ecoliteratura de la selva en la novela latinoamericana: Un viejo que leía novelas de amor. *Folios*, (14), p. 1-19.
- Maldonado, A; Sandoval, P y Rodríguez, F. (2012). Comprensión lectora en la formación inicial docente: estudiantes de educación general básica en una universidad del Consejo de Rectores. *Folios*, (35), p. 33-47.
- Mateus, G. (2007). Psicología de la comprensión textual y control de la comprensión: revisión de conceptos. *Folios*, (26), p. 39-48.
- Mateus, G; Santiago, A; Castillo, M y Rodríguez, L. (2012). Lectura y representación mental de textos expositivos en estudiantes de educación media. *Folios*, (36), p. 115-130.
- Medina, R; Cañón, L. (2007). Las concepciones de la lectura y la escritura en la labor del docente en educación superior. *Pedagogía y Saberes*, (27), p. 117-125
- Moreno, M; Carvajal, E. (2010). La didáctica en la Literatura en Colombia: Un caleidoscopio en construcción. *Pedagogía y Saberes*, (33), p. 99-110
- Obando, L. (2000). Hacia una pedagogía de la lectura de imágenes. *Folios*, (15).
- Olave, G; Rojas, I; Cisneros, M. (2013). Leer y escribir para no desertar en la universidad. *Folios*, (38), p. 45-59.
- Olave, G; Rojas, I; Cisneros, M. (2013). Leer y escribir para no desertar en la universidad. *Folios*, (38), p. 45-59.
- Osorio, B y Gómez, L. (2005). El hipertexto de William Shakespeare: una experiencia didáctica como material de apoyo para los cursos de literatura en lengua inglesa en la Universidad Pedagógica Nacional, UPN. *Folios*, (21), p. 93-102.
- Páez, R. (2008). Las exigencias de la sociedad, las respuestas de la universidad frente a la lectura y la escritura. *Folios*, (28), p. 38- 50.
- Pérez, M. (2013). Conocimiento previo y resumen de un texto argumentativo. *Folios*, (37), p. 3-15.
- Prada, M. (2004). Preguntarse y preguntarle a los textos. Consideraciones sobre la enseñanza de la filosofía. *Folios*, (19), p. 1-13.
- Prada, M. (2006). Lectura, memoria e identidad en un texto de ficción: La misteriosa llama de la reina Loana. *Folios*, (24), p. 45-52.

- Reimers, F. (2003). Aprender a leer y a convivir en las escuelas rurales en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, No. 18, p. 5-20
- Rodríguez, B; Calderón, E; Leal, M; Arias, N. (2016). Uso de estrategias metacomprendivas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de segundo ciclo de un colegio oficial en Bogotá, Colombia. *Folios*, No. 44, p. 93-108.
- Rojas, I. (2017). Enseñar a leer y escribir en las disciplinas. Estado de la cuestión en las universidades colombianas. *Folios*, No. 45, p. 29-49.
- Santiago G., Álvaro W.; Castillo P., Myriam C y Morales, D. (2007). Estrategias y enseñanza- aprendizaje de la lectura. *Folios*, No. 26, p. 27-38.
- Santiago, A. (2011) Gramática y gramáticas: entre el formalismo y el funcionalismo. *Folios*, No. 33, p. 107-116
- Silva, J. (2002). Las entrañas de un cuento. *Folios*, No. 15, p. 1-6.
- Torres, H; Malaver, R. (2003) El intertexto de lo urbano en Luis Tejada. *Folios*, No. 18.
- Vargas, A. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica). *Folios*, No. 42, p. 139-60.
- Zavala, L. (2003). Aproximaciones didácticas a la narrativa de Gabriel García Márquez. *Folios*, No. 18, p. 1-11.
- Zeccetto, V y Marro, M y Vicente, K. (2013) Seis semiólogos en busca del lector. Ecuador. Ediciones Abya-Yala. p. 140-165.

Anexos del trabajo de grado Concepciones sobre la lectura: una mirada a las Revistas Folios y Pedagogía y Saberes de la Universidad Pedagógica Nacional (2000-2018)

Artículo 01

Nombre del artículo	Implicación, inferencias y competencias de interpretación http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/5855/4839				Código	01
Autor	Alfonso Cárdenas Páez					
Año	2001					
Revista	Folios No. 13					
Concepción de la lectura	Procesos de lectura	Tipos de lectura	Fines de lectura	Lector subyacente	Formación	
“De ahí que la lectura no pueda reducirse a la decodificación y se requiera asumir la transcodificación, hipocodificación e hipercodificación, así como la implicación y sus relaciones con la inferencia y la interpretación, como presupuestos indispensables e imprescindibles para el desarrollo de las competencias cognitivas orientadas a la captación del sentido y, como consecuencia lógica, al mejor uso del lenguaje en la vida cotidiana y durante el proceso de aprendizaje”	“El proceso de lectura, supone, por lo menos, cuatro tipos de acercamiento al texto/mundo: intuitivo, analítico, hermenéutico y valorativo. De aquí se infiere que se lee por placer, para descubrir el sentido, para interpretarlo, para juzgarlo y para descubrir valores” (artículo 01, p. 15). “La forma de proceder del razonamiento inferencial consiste en que, a partir de relaciones entre premisas, llega a conclusiones razonables sobre los vínculos generales y/o particulares entre las nociones, imágenes y conceptos,		“Las lecturas, que acostumbramos hacer, obedecen más a la naturaleza sintagmática particular a la literalidad del texto, a las evidencias que resultan de las combinaciones léxicas u oracionales que a la dimensión paradigmática de la implicación. En otros términos, son lecturas decodificativas más no interpretativas, lo que requiere insistir en las prácticas hermenéuticas” (artículo 01, p. 3). “Una de las competencias del pensamiento, decisiva en la interacción y en la lectura, es la interpretación; su necesidad proviene de los	“Considerando que las estrategias de lectura echan raíces en la interpretación, los fundamentos semióticos y discursivos apuntan al sentido de los discursos, como búsqueda de un lector cooperativo (Eco, 1981), capaz de enfrentarse al texto de manera activa, plural, competente y contemporánea y de superar los hábitos escolares de la lectura lineal y literal, cuyo propósito sea constatar contenidos explícitos. Esto supone mirar holísticamente la organización, operaciones y	“En esta oportunidad, se retoma el tema de la interpretación para establecer sus relaciones con la implicación y las inferencias y sugerir importantes conclusiones de orden pedagógico, a fin de contribuir al desarrollo del área del lenguaje en la formación integral del estudiante” (artículo 01, p. 1). “Considerando que las estrategias de lectura echan raíces en la interpretación, los fundamentos semióticos y discursivos	

<p>(artículo 01, p. 18).</p>	<p>comprendidos en aquellas. Por tanto, la inferencia no es exclusivamente un procedimiento lógico. Su naturaleza discursiva supone condiciones contextuales relacionadas con factores socioculturales, históricos y psicológicos que influyen en los supuestos compartidos por los interlocutores acerca del mundo en que viven” (artículo 01, p. 15).</p> <p>“Las inferencias son de varias clases, pues, frente a la inducción y a la deducción, aparecen la abducción y la transducción. Este cuadro complejo rompe con la tradición que se fija en las dos primeras, con la tendencia a reducirla a la abducción, enriquece el proceso inferencial y desarrolla la diferencia entre lo lógico y lo analógico. Asimismo, tiene consecuencias en la representación,</p>		<p>índices de ambigüedad surgidos de la opacidad del lenguaje. Por esa razón, la acción sobre lo explícito y lo implícito exige el despliegue del sentido y el control de los procesos, aparatos, funciones y poderes para contribuir a cierta univocidad significativa que, de no ser así, acarrearía la total incompreensión entre los humanos” (artículo 01, p. 10).</p> <p>“La interpretación, desde un punto de vista semántico y pragmático, es una de las formas de la comprensión; si el saber hacer del hombre se construye en torno a tres relaciones básicas con los objetos que lo rodean; si estos ‘objetos’ son el yo, el otro y el mundo y de ahí derivan las formas cognoscitivas, éticas y estéticas de la actividad humana, podemos suponer que la interpretación – incluida la explicación – es una manera de acercarse a lo que</p>	<p>procedimientos , puntos de vista, coherencia, cohesión y dinámica, propósitos, modalidades y estructura de información que caracterizan el texto; en últimas, atender a sus unidades y códigos semióticos, a la intertextualidad y los discursos y antidiscursos que genera. Tal complejidad exige un esfuerzo concentrado del pensamiento que no puede ser otro que la interpretación. Por otro lado, implica la lectura activa, crítica, plural y funcional de los elementos de la textualidad. Dejar de lado algún componente es fragmentar el texto y mutilar el sentido que, al fin y al cabo, es el objeto de la lectura, máxime cuando el texto implica a su lector”</p>	<p>apuntan al sentido de los discursos, como búsqueda de un lector cooperativo (Eco, 1981), capaz de enfrentarse al texto de manera activa, plural, competente y contemporánea y de superar los hábitos escolares de la lectura lineal y literal, cuyo propósito sea constatar contenidos explícitos. (artículo 01, p. 14)</p>
------------------------------	--	--	---	--	--

	<p>así como en los niveles, modalidades y puntos de vista sobre el ser/hacer/saber de las personas. Incide, por igual, en la filtración de supuestos, y aun a las falacias, que afectan el razonamiento. Por otro lado, intervienen en la construcción del conocimiento; en el manejo de las estructuras lógicas y de las operaciones; en la argumentación y en la sistematización y modelización del conocimiento. Si como se ha dicho, el pensamiento es uno de los procesos pedagógicos del lenguaje, inferir es una forma de las competencias cognoscitivas y el conocimiento alcanzado se puede aplicar en la pedagogía del lenguaje” (artículo 01, p. 16).</p>		<p>el hombre significa, expresa y comunica acerca de ellos valiéndose de las inferencias. Inferir será, entonces, producir conocimiento para comprender – explicar e interpretar – el conjunto de pensamientos y acciones que construye interactivamente el hombre cuando entra en relación compleja consigo mismo, con la sociedad y con el mundo. La eficacia de la interpretación se manifiesta cuando el intérprete es capaz de poner en evidencia el conjunto de implícitos comprendidos en ese universo del sentido. En contraste, la interpretación fracasa cuando distorsiona, es decir, cuando se desvía de los caminos del sentido o cuando no obedece al propósito, al horizonte temático o a las expectativas trazadas por la red de interacciones de dicho universo” (artículo 01, p. 11).</p>	<p>(artículo 01, p. 14).</p>
--	--	--	---	------------------------------

Artículo 02

Nombre del artículo	La ecoliteratura de la selva en la novela latinoamericana: un viejo que leía novelas de amor http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/5864/4848			Código	02
Autor	Rodrigo Malaver Rodríguez				
Año	2001				
Revista	Folios No. 14				
Concepción de la lectura	Procesos de lectura	Tipos de lectura	Fines de lectura	Lector subyacente	Formación
	“La evocación, a través de los personajes representativos de la novela, sitúa al lector en un presente histórico, el cual le permite conocer tanto la destrucción como la armonía de un ambiente milenario” (artículo 02, p. 15).		“El ecotexto, como medio que sirve para la transgresión entre la ecología y la literatura dentro de la corriente de la ecoliteratura, cumple además funciones de texto que entretiene, educa y crea opinión en el lector respecto a temas ecológicos: el cuidado del medio ambiente de la selva por ejemplo” (artículo 02, p. 05).		“La novela propicia un espacio que invita a la reflexión sobre la preservación del ambiente natural, situación que fomenta en el lector opinión sobre el cuidado y equilibrio para la supervivencia del ser humano como especie. Esto es lo que recoge y sustenta la corriente ecoliteraria, enseñar a través de los valores literarios, valores monolíticos diferenciados en la cultura humana, ya sea de occidente o aborigen, en su actitud frente al entorno que lo rodea” (artículo 02, p. 16).

Artículo 03

Nombre del artículo	Cuento colombiano. Un género renovado http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/5880/4864			Código	03
Autor	Luz Mary Giraldo				
Año	2002				
Revista	Folios No. 15				

Concepción de la lectura	Procesos de lectura	Tipos de lectura	Fines de lectura	Lector subyacente	Formación
				“La búsqueda de un lector atento que se detenga a descifrar códigos y atar cabos, tan propio de la novela experimental y aprovechado por algunos autores en la escritura de sus cuentos; se busca, pues, un lector cómplice que busque y encuentre en la forma sincrética y sintética un cielo perfectamente acabado y una historia sugestivamente contada” (artículo 03, p. 10).	

Artículo 04

Nombre del artículo	Fantástico revisitado: un acercamiento a los cuentos de Germán Espinosa http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/5881/4865				Código	04
Autor	Blanca Inés Gómez					
Año	2002					
Revista	Folios No. 15					
Concepción de la lectura	Procesos de lectura	Tipos de lectura	Fines de lectura	Lector subyacente	Formación	
				“Desde entonces los castillos, los conventos y los templos son recorridos por leyendas donde lo probable frente a lo fantástico determina que el lector se introduzca en el mundo de la ficción para vivir con los personajes, la desazón y la duda” (artículo 04, p. 2).		

Artículo 05

Nombre del artículo	Una lectura intertextual de “El ahogado más hermoso del mundo” de Gabriel García Márquez. http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/5884/4868				Código	05
Autor	Graciela Maglia					
Año	2002					
Revista	Folios No. 15					

Concepción de la lectura	Procesos de lectura	Tipos de lectura	Fines de lectura	Lector subyacente	Formación
		“En esta primera lectura reflexiva en torno a “El ahogado más hermoso del mundo”, esbozaremos una interpretación aproximativa, con la guía de algunas señales textuales más o menos explícitas” (artículo 05, p. 1).		“La tarea del lector consiste en recoger esas pistas, en retomar la huella impresa y luego casi borrada, en hallar los hilos estructurales, cuya conexión reconstruye infinitamente la imagen que duerme en el seno del texto. Demás está decir que, en esa operación alquímica, cada lector oficia de aprendiz de hechicero: su papel es único e irremplazable, porque en su peculiar actualización de la obra aporta todo un saber, una enciclopedia, con resonancias diacrónicas y sincrónicas, que también fija límites para su particular apropiación del texto” (artículo 05, p. 1).	

Artículo 06

Nombre del artículo	El cuento en su metáfora “Un día de estos” de García Márquez. http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/5886/4870				Código	06
Autor	Alfonso Cárdenas					
Año	2002					
Revista	Folios No. 15					
Concepción de la lectura	Procesos de lectura	Tipos de lectura	Fines de lectura	Lector subyacente	Formación	
	“El análisis efectuado revela que el texto es, ante todo, proceso significativo que por su carácter alusivo, se construye como metáfora que condensa múltiples			“El lenguaje debe sortear el reto artístico de vencer los límites de la transparencia significativa para callar, no decir o aludir y, de este modo, mantener la intriga del lector, captar su atención e implicarlo de manera específica en la interpretación del conflicto. Desde el punto de vista de la escritura, la literatura revela su poder comunicativo y este papel corresponde a		

	sentidos” (artículo 06, p. 4).			las catálisis que agudizan el clima de tensión reinante y convocan al lector a participar en la construcción del sentido desde una perspectiva que, más que a la interpretación, convoca la intriga como factor decisivo del rumbo de los acontecimientos narrados” (artículo 06, p. 3).	
--	-----------------------------------	--	--	---	--

Artículo 07

Nombre del artículo	Intertextualidad y transficción en el cuento colombiano http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/5887/4871			Código	0 7
Autor	Pedro Badrán				
Año	2002				
Revista	Folios N. 15				
Concepción de la lectura	Procesos de lectura	Tipos de lectura	Fines de lectura	Lector subyacente	Formación
<p>“Nuestro siglo ha perdido, entre tantas otras cosas, el arte de la lectura. Hasta el siglo dieciocho ese arte era múltiple. Quienes leían un texto recordaban otro texto invisible, la sentencia clásica o bíblica que había sido su fuente y que el autor moderno quería emular y traer a la memoria” (artículo 07, p. 4).</p> <p>"la intertextualidad es el conjunto de las relaciones que se ponen de manifiesto en el interior de un texto determinado (...) es tas relaciones acercan un texto tanto a otros textos de un mismo autor como a los modelos</p>	<p>“No hay una respuesta clara sobre el papel que desempeña la referencia intertextual en el proceso de lectura. Pero en algunos casos puede facilitar el desarrollo de ciertas competencias lectoras mientras que en otros casos puede ser un obstáculo, sobre todo si los materiales empleados pueden resultar un poco pesados” (artículo 07, p.6).</p>			<p>“Los teóricos no parecen aportar mucho al asunto ya que siempre se han ocupado de un "lector modelo" que por supuesto no podríamos encontrar en las aulas de los colegios bogotanos. No existe una respuesta genérica para este tipo de interrogantes. Hablaríamos más bien de diversos tipos de lectura, quizás unas más refinadas que otras. Un lector promedio, sin necesidad de acudir al registro verbal, puede</p>	

literarios explícitos a los que se puede hacer referencia (...) es decir, que el escritor entabla un diálogo a veces tácito, a veces haciendo un guiño al lector con otros textos anteriores" (artículo 07, p.2).				comprender el sentido de la Publicidad de Aguardiente Néctar, aún si ignora la referencia del cuadro de Rubens. De igual manera, un televidente promedio, cliente visual de Los Simpsons, puede ignorar las alusiones a El Fugitivo, La ventana indiscreta o Bajos Instintos, y de igual manera comprender –así sea de manera incompleta– el sentido del episodio” (artículo 07, p. 5).	
---	--	--	--	---	--

Artículo 08

Nombre del artículo	Las entrañas de un cuento http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/5891/4875				Código	08
Autor	Juan Manuel Silva					
Año	2002					
Revista	Folios No. 15					
Concepción de la lectura	Procesos de lectura	Tipos de lectura	Fines de lectura	Lector subyacente	Formación	
				“El cuento, si no desencadena nada significativo en los lectores, si no busca arrastrarlos, y si no cuenta, también con su complicidad y colaboración, pierde valor pese a la importancia "estratégica" de los contenidos”(artículo 08, p.4).		

Artículo 09

Nombre del artículo	La poética, la retórica y el mundo de la vida http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/5931/4911				Código	0 9
Autor	Luz Gloria Cárdenas Mejía					
Año	2003					
Revista	Folios No. 17					
Concepción de la lectura	Procesos de lectura	Tipos de lectura	Fines de lectura	Lector subyacente	Formación	
<p>“La lectura es la operación que nos permite salir de sí, para ir en busca de la obra que nos habla y con la que nos encontramos; así un nuevo mundo se despliega y se abre ante mi mirada y con ello nuevas posibilidades de sentir, de pensar y de actuar. Ricoeur manifiesta “el mundo es el conjunto de las referencias abiertas por todo tipo de textos descriptivos o poéticos que he leído, interpretado y que me han gustado. Comprender estos textos es interpolar entre los predicados de nuestra situación todas las significaciones que, de un simple entorno (Umwelt), hacen un mundo (Welt)” (artículo 09, p. 6)</p>				<p>“La obra se abre así al lector, es a él a quien está destinada, al contemplarla, seguirla, dejarse llevar por ella, en la dirección que ésta le propone, la recibe, la acoge y, según Ricoeur, cambia su obrar, es éste el momento de mimesis. En mimesis habita el lector con la obra, ésta lo lleva desde su situación, al mundo que se abre por efecto de la lectura; ahí delante “lo que se comunica, en última instancia, es, más allá del sentido de la obra, el mundo que proyecta y que constituye su horizonte. En este sentido, el oyente o lector lo reciben según su propia capacidad de acogida, que se define también por una situación a la vez limitada y abierta sobre el horizonte del mundo” (artículo 09, p. 06).</p>		

Artículo 10

Nombre del artículo	Aproximaciones didácticas a la narrativa de Gabriel García Márquez http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/5933/4913				Código	10
Autor	Lauro Zavala					
Año	2003					
Revista	Folios No. 18					
Concepción de la lectura	Procesos de lectura	Tipos de lectura	Fines de lectura	Lector subyacente	Formación	
	<p>“A pesar de su originalidad y del carácter exhaustivo de su trabajo, la autora ha estructurado el texto de tal manera que el lector recrea precisamente la secuencia de la lectura misma de la novela, acompañando al narrador en sus diversos juegos literarios”. (Artículo 10, p. 7).</p>	<p>“En este volumen se proponen al menos nueve aproximaciones distintas a esta novela: fantástica, mítica, alegórica, biográfica, política, estructural, genética, metafísica e intertextual. Cada una de estas aproximaciones está presentada de manera clara y accesible, y tiene derivaciones. Así, por ejemplo, en la sección sobre la lectura alegórica (titulada “Cola de cerdo y ojo de cerdo”) se incluye una sección dedicada a comentar la naturaleza metaficcional de la novela. Este volumen incluye también una cronología literaria del autor y un ensayo preliminar sobre el contexto histórico y literario de la novela, así como sobre su repercusión en la crítica internacional. Éste es tal vez el volumen idóneo para aproximar al estudiante universitario a la riqueza de la novela”. (Artículo 10, p. 7).</p>		<p>“Al considerar la naturaleza múltiple y diversa de cada una de estas novelas, resulta evidente que la mejor guía didáctica es aquella que muestra precisamente esa riqueza, y que permite a cada nuevo lector aproximarse al texto con una mirada fresca y con la posibilidad de dejarse sorprender y seducir por el texto.” (Artículo 10, p. 5).</p>		

Artículo 11

Nombre del artículo	Preguntarse y preguntarle a los textos. Consideraciones sobre la enseñanza de la filosofía http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/5948/4928				Código	11
Autor	Manuel Alejandro Prada Londoño					
Año	2004					
Revista	Folios No. 19					
Concepción de la lectura	Procesos de lectura	Tipos de lectura	Fines de lectura	Lector subyacente	Formación	
<p>“La lectura es una lucha constante contra la distancia temporal, contra un sentido que abre un texto pero que se siente lejano. “En este sentido, la interpretación acerca, iguala, convierte en contemporáneo y semejante, lo cual es verdaderamente hacer propio lo que en principio era extraño. La lectura es como la ejecución de una partitura musical; marca la realización, la actualización, de las posibilidades semánticas del texto”</p> <p>La lectura, como un proceso de reconstrucción de preguntas, actualiza el discurso del texto a partir de un horizonte que es el propio de lector” (artículo 11, p. 10-11).</p> <p>Ricoeur nos advierte que, aun cuando la lectura la hace un sujeto que juega a dejar hablar al texto ante sus propias precomprensiones, debe evitarse todo subjetivismo de la interpretación, que podría denunciarse como una suerte de “Todo vale!” (Artículo 11, p.11).</p>	<p>“Aquí se exige del lector —y lo es tanto el estudiante como el enseñante— que sea capaz de crear preguntas a partir de sus propias concepciones de mundo, que ponga en cuestión lo que el otro —lo otro que es el texto- le dice, al mismo tiempo que somete a juicio sus propias comprensiones de mundo. Y en este preguntar se exige un esfuerzo por hacer de las preguntas ejes direccionadores de la reflexión, que constituyan caminos de respuesta en el reconocimiento de la ignorancia propia” (artículo 11, p.9).</p>		<p>“Así, pues, la lectura de textos en filosofía pretende desplegar el mundo que abre y descubre un texto, mundo que no es el propio” (artículo 11, p. 9)</p>	<p>“La reconstrucción de las preguntas que plantean los textos exige, en primera instancia, una apropiación que hace un lector de un texto cualquiera” (artículo 11, p.10).</p> <p>“Así, el lector se convierte en auditorio privilegiado de las cuestiones que se van desplegando. Si bien el texto, sin la pupila de un lector, tiene sentido, es decir, relaciones internas, estructura, etc., con el lector adquiere un significado, una realización en el discurso propio del</p>		

				sujeto que lee” (artículo 11, p.11).	
--	--	--	--	--------------------------------------	--

Artículo 12

Nombre del artículo	Lengua, pedagogía y lenguaje http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/5957/4937			Código	12
Autor	Alfonso Cárdenas Páez				
Año	2004				
Revista	Folios No. 20				
Concepción de la lectura	Procesos de lectura	Tipos de lectura	Fines de lectura	Lector subyacente	Formación
“La lectura, más que una habilidad, es un proceso hermenéutico que requiere hábitos y modelos cognitivos específicos. Los hábitos garantizan el aprendizaje motor, sensorial, sensomotor e intelectual, cuyo resultado son acciones adecuadas para el contacto con el texto y con el mundo” (artículo 12, p. 11).	“Por su lado, los modelos cognitivos implican formas de razonamiento, inferencia, operaciones, puntos de vista y perspectivas, competencias mediante las cuales el juego de lo explícito y lo implícito contribuye a la generación de nuevo conocimiento” (artículo 12, p. 11).		“Las competencias de lectura como interpretación suponen capacidad para formular preguntas al texto, apertura al diálogo, a los contextos, libertad de lector, cooperación, actitud crítica y plural. Estas competencias, junto a la vigilancia de intenciones, formas de inferencia (inducción, deducción, abducción y transducción		“Más allá de la organización gramatical en torno a los procedimientos de selección y combinación, particulares a los planos sintagmático y paradigmático, una concepción integrada del lenguaje requiere pensar en dispositivos semánticos y en órdenes pragmáticos que atraviesen los conocimientos y comportamientos, en torno a los cuales gira la formación integral del ser más complejo de la naturaleza: el hombre” (artículo 12, p. 5). “De acuerdo con lo anterior, la necesidad de devolverle el hombre al lenguaje supone una base humanística que se sustenta en la visión de mundo. La visión de mundo, como marco nocional, conceptual y valorativo dentro del cual el hombre ejerce su actividad humana, ofrece los puntales del Conocimiento y el Comportamiento; se asienta en los principios de totalidad y la alteridad, y abre la formación a las dimensiones cognoscitiva, ética y estética, desde las cuales la persona confiere sentido a la vida” (artículo 12, p. 7).

			n) y puntos de vista, puede coadyuvar en el trabajo de las operaciones interpretativas, en aras de descubrir el sentido y llenarlo de contenido” (artículo 12, p. 11).		“La lectura, más que una habilidad, es un proceso hermenéutico que requiere hábitos y modelos cognitivos específicos. Los hábitos garantizan el aprendizaje motor, sensorial, sensomotor e intelectual, cuyo resultado son acciones adecuadas para el contacto con el texto y con el mundo”. (Artículo 12, p. 11)
--	--	--	--	--	---

Artículo 13

Nombre del artículo	Estilo cognitivo y lectura de palabras: Análisis de diferencias en el proceso de acceso al léxico http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/5962/4942				Código	13
Autores	Ángela Camargo Uribe, Christian Hederich Martínez					
Año	2004					
Revista	Folios No. 20					
Conceptión de la lectura	Procesos de lectura	Tipos de lectura	Fines de lectura	Lector subyacente	Formación	
	“Hay dos caminos para el reconocimiento de palabras durante la lectura: la vía directa visual que toma información grafémica como código de acceso a las propiedades semánticas de las palabras y la ruta indirecta o fonológica, que postula la aplicación de reglas de conversión grafema-fonema para utilizar información	“Entre ellas sabemos de investigaciones: sobre capacidad de retención de información textual, asociada con la independencia del medio (Davey, 1990); sobre efectividad en la lectura selectiva de textos (datos), que parece propia de la independencia del medio, en contraste				

	fonológica como código de acceso a la palabra (Belinchón y otros, 1992). La ruta fonológica supone al menos un proceso más que la ruta visual: la aplicación de reglas de conversión grafema-fonema. Esto implica que la ruta indirecta o fonológica toma más tiempo que la visual” (artículo 13, p. 2).	con la efectividad en la lectura incidental de textos (episodios), asociada con la sensibilidad al medio (Tourrette, 1984), y sobre formas de organización, almacenamiento y recuerdo de información contenida en un texto (Hederich y Camargo, 1999)” (artículo 13, p. 2).			
--	--	---	--	--	--

Artículo 14

Nombre del artículo	El hipertexto de William Shakespeare: una experiencia didáctica como material de apoyo para los cursos de literatura en lengua inglesa en la Universidad Pedagógica Nacional. https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/6056/5016				Código	14
Autores	Bertha Osorio de Parra, Luis Fernando Gómez					
Año	2005					
Revista	Folios No. 21					
Concepción de la lectura	Procesos de lectura	Tipos de lectura	Fines de lectura	Lector subyacente	Formación	
“Mikhail Bakhtin postuló la pedagogía dialógica de la literatura al considerar que la literatura se apreciaba por medio del diálogo. El discurso dialógico resulta ser la oportunidad para abordar el texto literario bajo la noción que éste se entiende, se analiza y se	“Se aspira a que, en relación con el conocimiento integrado, el alumno: Construya su conocimiento en estudios literarios que se postulan dentro de diferentes enfoques que aprecian las obras del Renacimiento mediante procesos de	“Para esta experiencia didáctica se tuvo en cuenta la relación estrecha entre hipertexto y literatura, ya que en el hipertexto literario y su correspondiente contextualización la lectura puede realizarse de	“Construya su propio conocimiento en aspectos históricos y culturales de Inglaterra y su periodo renacentista, y con algunos hechos y personajes del Renacimiento o universal” (artículo 14, p. 6).	“En nuestro caso particular, el estudiante se involucra en una exploración activa mediante la lectura de textos literarios, la recolección de información pertinente, la comprobación de hipótesis, y la visita a páginas Web, entre otras, permitiéndole desplazarse por muchos sitios en un intento por representar la misma forma	“Adopte una actitud ética que le permita adherirse a valores humanos y principios de convivencia tales como el respeto y la dignidad, y que a través de las lecturas valore su propia condición de ser racional, social, individual y	

<p>interpreta mediante una interacción social y comunicativa entre el autor, la obra y el lector. Dicha propuesta dialógica intenta promover el lenguaje social y construir conocimiento intelectual entre los estudiantes y el profesor dentro de experiencias significativas” (artículo 14, p. 5).</p>	<p>lectura crítica: descripción, análisis, interpretación, y mediante el diálogo colectivo, como lo propone la poética dialógica de la literatura” (artículo 14, p. 6).</p>	<p>forma no lineal y se puede apreciar por medio de contenidos de asociación que los estudiantes pueden escoger de acuerdo con sus propios intereses” (artículo 14, p. 4).</p>	<p>como sus pensamientos fluyen y aparecen en su mente” (Artículo 14, p. 4). “Algunos autores, como Stern (1987: 47), afirman que la literatura le brinda al lector “la capacidad de examinar la experiencia humana universal dentro del contexto de una situación específica y dentro de la conciencia de un grupo de gente particular”, y que “la literatura les puede ayudar a estudiantes de segunda lengua a adquirir conocimientos profundos de sus propias culturas” y a “entender y a establecer empatía con otra” (artículo 14, p. 4).</p>	<p>emocional” (artículo 14, p. 6). “Desarrolle la competencia comunicativa en su segunda lengua mediante el análisis crítico y valorativo de las obras del Renacimiento en Inglaterra” (artículo 14, p. 7).</p>
--	---	--	---	---

Artículo 15

Nombre del artículo	Lingüística del lenguaje: hacia una pedagogía de la escritura http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n25/n25a06.pdf				Código	1 5
Autor	Alfonso Cárdenas Páez					
Año	2007					
Revista	Folios No. 25					
Concepción de la lectura	Procesos de lectura	Tipos de lectura	Fines de lectura	Lector subyacente	Formación	
	“Es posible hablar de tres grandes funciones del lenguaje: significativa, comunicativa y expresiva.			“Por su parte, el distanciamiento supone la elección de diversas formas	“La concepción de lenguaje formulada y los procesos	

	<p>Estas funciones ponen en escena el sentido según los vínculos del hombre con el mundo, consigo mismo o con la sociedad. La función significativa, tanto en su dimensión lógica (objetiva, verdadera, conceptual) como analógica (imaginaria, simbólica, lúdica e ideológica), garantiza la labor pedagógica del lenguaje en cuanto a las estructuras, las operaciones y los procesos cognitivos que inciden en la conformación del sentido. La función comunicativa soporta las reglas que rigen las prácticas intersubjetivas acerca del trato personal, la interacción social y las relaciones ético-discursivas entre las personas. Por último, la función expresiva se refiere a la dimensión interior (emotiva, estética, sentimental y valorativa) del lenguaje que modifica el contenido informativo y lo refiere a las maneras de apreciar, juzgar y valorar, o de expresar puntos de vista en concordancia con vivencias, afectos, emociones, sentimientos y actitudes ante el mundo vivido y compartido con los demás” (artículo 15, p. 4-5).</p>			<p>de representación – abstracción, generalización, analogía, semejanza, coexistencia, simultaneidad, sucesión, indexación, implicación, existencialidad, presuposición, etc.,– que reten la competencia del lector y provoquen su reflexión en procura del sentido, al cual se ha de acceder por medio de la estructura informativa, los propósitos comunicativos, los puntos de vista y la perspectiva, factores que, a menudo, no son explícitos en los textos” (artículo 15, p. 5).</p>	<p>pedagógicos resultantes requieren una pedagogía compleja capaz de cubrir varios frentes. En primer lugar, dicha pedagogía debe basarse en principios y apuntar a procesos de distinto orden; eso implica renunciar a la pura teoría y dar crédito a la formación permanente de los estudiantes, al margen de los índices de fragmentación disciplinar del lenguaje. En segundo lugar, debe apuntalar los procesos de formación de la personalidad desde una visión orientada al desarrollo de contenidos y valores en los campos cognitivo, ético y estético; asimismo, debe aprovechar la práctica discursiva como marco ideal de los procesos de producción e interpretación</p>
--	--	--	--	---	---

					del sentido” (artículo 15, p. 8).
--	--	--	--	--	--------------------------------------

Artículo 16

Nombre del artículo	Habilidades metacomprendivas en estudiantes de profesorado: la formulación de preguntas http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/6075/5034				Código	1 6
Autor	Elvira Arnoux, Sylvia Nogueira, Adriana Silvestri					
Año	2007					
Revista	Folios No. 25					
Concepción de la lectura	Procesos de lectura	Tipos de lectura	Fines de lectura	Lector subyacente	Formación	
	<p>“La formulación de preguntas es un proceso fundamental para la ciencia cognitiva y la educación, ya que se trata de uno de los componentes claves de la comprensión, la resolución de problemas, el razonamiento y la creatividad (Otero y Graesser, 2001). En el terreno educativo, se considera crucial para el aprendizaje de estrategias comprensivas, de modo que numerosos métodos de enseñanza se basan en el entrenamiento para que el estudiante aprenda a formular preguntas productivas (Palincsar y Brown, 1984). Por una parte, la pregunta interviene en los momentos iniciales del aprendizaje, cuando la actividad de comprender un texto se realiza en forma compartida entre el docente y el alumno; en este caso, las preguntas se encaminan a obtener información para resolver problemas de superficie (por ejemplo, los generados por el desconocimiento léxico) o de la base textual, es decir, la información explícita del</p>		<p>“La calidad de las preguntas formuladas plantea también posibilidades poco deseables para el trabajo en el aula. Los futuros docentes mostraron una concepción estrecha sobre la comprensión, pues la mayor parte de sus preguntas fue relativa a la base del texto. En muy pocos casos se intentó asociar la información del texto con otros conocimientos del lector ni profundizar los</p>	<p>La pregunta es un recurso eficaz para lectores expertos, a quienes la superficie y la base textuales no les presentan dificultades, pero que se proponen profundizar la comprensión, relacionar e integrar sus conocimientos con la información provista por el texto. En este sentido, la pregunta proporciona información sobre el nivel de representación del</p>	<p>“Es evidente, entonces, que deben implementarse en los institutos de formación docente, en todas las carreras, intervenciones que se encaminen a promover en los estudiantes buenas competencias comprensivas y metacomprendivas, imprescindibles para ellos y para sus futuros alumnos” (artículo 16, p.13).</p>	

	<p>texto y las inferencias simples que permiten resolver la coherencia” (artículo 16, p. 2).</p> <p>“Habilidades metacomprendivas: consideramos como tales aquellas que implican un control y regulación del proceso de lectura según su finalidad y los rasgos del texto, una capacidad para reconocer las dificultades de comprensión –frente a un texto en particular o como lector de determinado tipo de materiales, o como lector en general–, y una disposición para definir los lugares textuales que plantean problemas y las líneas de un posible avance en el conocimiento de la temática abordada” (artículo 16, p. 2).</p> <p>“La facilitación de la comprensión se asocia mayoritariamente en estas respuestas con la apelación a conocimientos temáticos previos que el lector posee, el léxico “no específico” y la exposición de diferencias. En menor grado se señalaron operaciones discursivas como la ejemplificación y el discurso metatextual (la partitio del primer párrafo)” (artículo 16, p. 8).</p>		<p>contenidos.</p> <p>La pregunta superficial, por supuesto, es necesaria en un nivel inicial del aprendizaje de la comprensión o en el acceso inicial a un tema o dominio del conocimiento. Pero la escasez de preguntas más profundas muestra que, una vez resueltos los problemas iniciales, estos futuros docentes no ofrecerán a sus alumnos un modelo más complejo sobre el aprendizaje a partir de textos, sino que sus preguntas – como señala Greene (2005)– se limitarán a aclarar dudas sobre el significado de algunos términos, llevando así a la idea de que comprender es</p>	<p>escrito alcanzado por el lector (artículo 16, p. 2).</p> <p>“Toda posición constructivista rescata al sujeto cognitivo, asunto importante que hay que tener en cuenta, porque el constructivismo surge como oposición a concepciones conductistas e innatistas, cuya premisa básica es que el sujeto cognitivo es inexistente, mientras lo que pretende defender el constructivismo es que, en realidad, el sujeto es un “constructor” activo de sus estructuras</p>	
--	---	--	--	---	--

			sólo acceder a la información explícita” (artículo 16, p. 12).	de conocimiento” (artículo 16, p. 13).	
--	--	--	--	--	--

Artículo 17

Nombre del artículo	Integración de las tecnologías de la información y la comunicación para la enseñanza de la lengua. http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n26/n26a02.pdf			Código	17
Autor	Yudi Herrera				
Año	2007				
Revista	Folios No. 26				
Concepción de la lectura	Procesos de lectura	Tipos de lectura	Fines de lectura	Lector subyacente	Formación
	“Analizar el mundo, obtener información, interpretar y organizar el conocimiento que van adquiriendo y mostrar a otros sus aprendizajes” (artículo 17, p. 4).		“Los alumnos deben realizar un trabajo de comprensión común intercambiando argumentos y significados, en fin, una labor metacognitiva” (artículo 17, p. 12).		“Se debe generar hábitos administrativos informáticos hacia los alumnos y docentes para incentivar la cultura informática, a través del envío de información por correo electrónico, la inscripción de asignaturas y la toma de algunos electivos a distancia. También, es adecuado mantener un acompañamiento permanente (un facilitador a disposición de los docentes) para la selección, adaptación y creación de recursos informáticos para su integración en el currículo” (artículo 17, p. 3)

Artículo 18

Nombre del artículo	Estrategias y enseñanza- aprendizaje de la lectura http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345941356003				Código	18
Autor	Santiago G, Álvaro W, Castillo P, Myriam C, Morales D.					
Año	2007					
Revista	Folios No. 26					
Concepción de la lectura	Procesos de lectura	Tipos de lectura	Fines de lectura	Lector subyacente	Formación	
<p>“A partir de las reflexiones que se han generado desde las distintas disciplinas que intentan dar cuenta de ella, la lectura ha dejado de concebirse como el mero reconocimiento de unos signos gráficos, o la simple transcripción de lo gráfico a lo verbal, o la decodificación de unos símbolos alfabéticos, para convertirse, antes que nada, en un proceso dinámico, en un trabajo de carácter cognitivo, mediante el cual un individuo adelanta una serie de operaciones mentales encaminadas a reconstruir el significado de un texto, pues como plantean De Vega et ál. “El proceso lector completo consiste en la construcción del significado global del texto” (1990, p. 17)” (artículo 24, p. 3).</p>	<p>“Esta búsqueda y construcción de significado implica que el lector efectúe una serie de operaciones cognitivas (abstracción, análisis, síntesis, inferencia, predicción, comparación) en las que pone en juego sus conocimientos, intereses y estrategias, con los aspectos que proporciona el texto, en unas circunstancias determinadas. De esta forma, la lectura se torna en una interacción entre el lector, texto y contexto” (artículo 24, p. 3).</p> <p>“Forman parte de estos procesos mentales aspectos como abstraer, analizar, comparar, clasificar, organizar, identificar, inferir, recordar, elaborar, que se constituyen en aspectos susceptibles de mejorar y de abordar como contenidos escolares, con el fin de potenciar el desempeño lector de los educandos” (artículo 24, p. 5).</p> <p>“Las estrategias cognitivas están asociadas a los procesos mentales que supone la realización de una actividad cognitiva,</p>		<p>“Pero esta actividad no se centra únicamente en la apropiación del contenido sino que, a su vez, se constituye en un proceso de construcción y producción de aquél, puesto que es el lector quien activa el proceso semiótico interpretativo (Santiago, Castillo y Ruiz, 2005); en consecuencia, la lectura se entiende como una actividad de comprensión y producción de sentido; no es un simple trabajo de decodificación sino un proceso de interrogación, participación y actualización por parte de un receptor activo que la reconoce como un proceso de cooperación textual” (artículo 24, p. 3).</p> <p>“Desde la perspectiva del</p>	<p>“El lector aporta todos sus conocimientos, procesos mentales e intereses. Siguiendo a Tardif, el lector se constituye en elemento esencial dado que es él quien posibilita la reconstrucción del significado del texto, el cual se recrea a partir de la interacción de sus conocimientos previos, de diverso tipo, con las informaciones que ofrece el texto y el contexto. En consecuencia, teóricamente asumimos un modelo interactivo de la lectura;</p>		

<p>“Según este último planteamiento, se asume un modelo interactivo de la lectura, en el cual el lector, ubicado en un contexto particular, pone en diálogo sus conocimientos e intereses con los contenidos y propósito(s) que el texto posee, los cuales se manifiestan a través de indicios lingüísticos, semióticos y retóricos; diálogo mediado por los procesos cognitivos que el lector pone en marcha. Esta concepción interactiva surge como alternativa frente a los modelos ascendente y descendente” (artículo 24, p. 3).</p> <p>“Saber-leer se concibe como una actividad compleja que supone la utilización de diversos tipos de conocimientos que se ponen al servicio de la comprensión e interpretación de un texto. Desde esta óptica, la enseñanza de la lectura implica abordar, además de contenidos conceptuales y procedimentales, conocimientos de orden metacognitivo, esto es, posibilitar en los</p>	<p>estos son: centrar la atención, recoger información, ensayar, recordar, analizar, elaborar-generar, organizar-integrar, evaluar, monitorear. Por su parte, las estrategias metacognitivas están relacionadas con el control de estos procesos mentales, de forma que éstas tienen que ver con planificar, supervisar y evaluar la tarea. Con respecto a las estrategias cognitivas asociadas directamente al proceso de producción de sentido, en el cual se ubica la lectura, Gaskins y Orne (1999, pp. 98-100) formulan: explorar, acceder al conocimiento previo, predecir, formular hipótesis y/o plantear objetivos, comparar, hacer inferencias, generar preguntas y pedir aclaraciones, seleccionar ideas importantes, parafrasear o resumir, organizar ideas clave, entre otras. Según estas consideraciones, el equipo de investigación ha definido cuatro procesos mentales básicos, a los cuales se le asocian estrategias cognitivas y metacognitivas. Estos procesos mentales son: centrar la atención, analizar, organizar y elaborar” (artículo 18, p. 7-8).</p>		<p>modelo interactivo, se asume entonces la comprensión lectora como un proceso constructivo en el que se “requiere el esfuerzo deliberado del lector para ir interpretando el significado de un texto” (Castelló, 1997); en este sentido, la lectura es un proceso dialéctico que se establece entre el sujeto lector y el texto, proceso que implica una negociación “entre lo que el lector va interpretando y las características particulares del texto” (p. 188), así como las mismas en las que se lleva a cabo el ejercicio lector” (artículo 18, p. 4).</p>	<p>desde esta perspectiva, aquélla se concibe como una actividad cognitiva compleja, en la que el lector se constituye en un procesador de la información que le ofrece el texto. En este punto, atendiendo los planteamientos de Tardif en relación con el saber-leer, la interacción texto-lector está mediada por los conocimientos de éste, que se pueden agrupar en conocimientos declarativos, procedimentales y condicionales” (artículo 24, p. 4-5).</p>	
---	--	--	--	--	--

lectores en formación el desarrollo de estrategias que les brinden la opción de controlar y evaluar su proceso lector” (artículo 18, p. 5).					
---	--	--	--	--	--

Artículo 19

Nombre del artículo	Psicología de la comprensión textual y control de la comprensión: revisión de conceptos http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n26/n26a04.pdf				Código	19
Autor	Geral Eduardo Matéus Ferro					
Año	2007					
Revista	Folios No. 26					
Concepción de la lectura	Procesos de lectura	Tipos de lectura	Fines de lectura	Lector subyacente	Formación	
“Se resalta que esta estrategia se presenta como una alternativa de investigación de la comprensión que analiza la lectura en un marco psicológico y que, además, es una opción compatible con las perspectivas lingüísticas, pues la lectura es un hecho humano complejo que integra tareas específicamente lingüísticas como actividades cognitivas” (artículo 19, p. 9).	“Para explicar el proceso que lleva a la representación de un texto por parte de un sujeto, Kintch propone, entonces, un modelo de la comprensión organizado en niveles de procesamiento que permite entender cómo se comprende, recuerda y piensa con el lenguaje. Según este autor, el resultado de la comprensión es una representación proposicional compleja que se puede explicar en niveles y que refleja las relaciones semánticas establecidas en este proceso” (artículo 19, p. 2). “El texto en sí está integrado por un		“Comprender textos, desde una perspectiva psicológica, supone más que una tarea lingüística de decodificación de signos escritos en unidades semánticas, pues en la estructura superficial del texto no se explicitan todos los elementos necesarios para su comprensión. La tarea del lector consiste en ir más allá de los signos verbales, esto es, crear y reconstruir informaciones que llenen los “vacíos” dejados por los signos escritos, con el fin de recrear en la mente el significado del	“Un sujeto que lee e integra la información con sus propios conocimientos, tiene disponible en su mente lo que ha procesado más fácilmente que aquel que simplemente suma informaciones a las demás” (artículo 19, p. 7).		

	<p>conjunto de elementos que se perciben directamente; este conjunto de elementos conforma el texto de superficie. Las proposiciones que se derivan directamente del texto superficial constituyen el nivel base del texto, el cual corresponde al primer nivel de representación. Adicionalmente, en la comprensión textual, los lectores añaden a esta representación del nivel base del texto, o texto base, información propia, proveniente generalmente de la memoria de largo plazo (MLP). A esta nueva representación, que integra la información explícita del texto con la aportada por el individuo, Kintch la denomina modelo de situación. Esta nueva información, aportada por el individuo, comprende tanto los recuerdos, evocaciones y asociaciones “generadas” a partir de la información representada en la base del texto, así como la información construida por el individuo para llenar los vacíos del texto (inferencias²). La figura 1 ilustra los niveles de representación textuales del modelo</p>		<p>texto” (artículo 19, p. 2).</p> <p>Procesamiento de la comprensión: “también propuesto por Kintch (1988). Según este autor, cuando se empieza la lectura, se inicia el procesamiento por ciclos. Generalmente, estos ciclos tienen correspondencia con la organización propia del texto. Así, por ejemplo, la comprensión de la primera oración constituiría el primer ciclo de procesamiento. Como resultado de esta tarea, se construye una representación proposicional de los elementos que hacen parte de la misma y se guarda en la memoria de corto plazo. Esta representación incluye tanto los elementos extraídos del texto –ideas explícitas– como las inferencias realizadas por el sujeto lector. Enseguida, se procesa el siguiente fragmento del texto que, como ya se mencionó, puede ser la siguiente oración. Una vez se construye la nueva representación proposicional, se evoca los elementos de la representación</p>		
--	--	--	--	--	--

	de Kintch” (artículo 19, p. 2-3).		<p>anterior que son necesarios para la comprensión de la nueva oración y se integran en una nueva representación. De esta manera, los elementos nucleares (explícitos o inferidos), cuya representación se ha elaborado en el ciclo anterior, se conservan disponibles en la mente de los sujetos y soportan la comprensión de los siguientes ciclos. El modelo propone, entonces, que no es necesario construir de nuevo la representación de estos elementos “repetidos”, sino que los componentes ya representados en un ciclo y que son necesarios para el siguiente, simplemente se integran a la nueva representación.</p> <p>Igualmente, lo que el sujeto realiza mientras lee – inferencias y asociaciones–, también se integra a la representación en curso. De esta manera, el procesamiento de textos se explica a través de ciclos continuos de construcción e integración de representaciones de información, proveniente tanto</p>	
--	-----------------------------------	--	--	--

			<p>del texto como de la mente del sujeto. Este proceso, más que una simple suma de elementos, se propone como una red que se enriquece a medida que la actividad cognitiva transcurre” (artículo 19, p. 4).</p> <p>“Se ha comprobado que el propósito de la lectura define también las características del control de la comprensión: es distinto leer con la instrucción de hallar errores o resolver problemas, que leer sin ninguna consigna. Las ideas que el sujeto tiene con respecto a la tarea hacen que lleve a cabo determinadas operaciones, en consecuencia, el proceso se modifica” (artículo 19, p. 8).</p>		
--	--	--	---	--	--

Artículo 20

Nombre del artículo	La biblioteca escolar y la formación lectora http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n27/n27a07.pdf			Código	20
Autor	Patricia Calonje Daly				
Año	2008				
Revista	Folios No. 27				
Concepción de la lectura	Procesos de lectura	Tipos de lectura	Fines de lectura	Lector subyacente	Formación
“Leer no es un acto natural y ahistórico, sino que está inscrito en		“El hecho de destinar un tiempo específico y		“La biblioteca escolar estará fomentando la formación lectora	“El desarrollo de la biblioteca escolar (su creación y/o su renovación) plantea

<p>contextos que le dan fuerza y lo sancionan como uno de los factores determinantes de cultura o que, por el contrario, ignoran su valor o lo desestiman. Puesto que es entonces un producto de la actividad humana, habrá que considerar entonces si la biblioteca escolar expresa o no en su materialización condiciones para contribuir a la construcción de un lector y a su participación en el mundo letrado” (artículo 20, p. 4).</p> <p>“En este sentido, concebir la lectura como búsqueda de conocimiento y no solo de información es la posibilidad, desde la perspectiva de la formación de un lector, de desplegar una actividad que en la biblioteca escolar es posible fomentar si se establecen relaciones de intercambio de saberes, a partir de experiencias que den pie a la expresión de ideas, inquietudes, temores, hallazgos, y a la desacralización de este espacio” (artículo 20, p. 10).</p>		<p>preestablecido para la lectura recreativa, para el desarrollo de técnicas y habilidades de búsqueda, consulta y estudio y para la visita a la biblioteca y a otros espacios de lectura, dice mucho de la concepción y la valoración que tiene de ella” (artículo 20, p. 8).</p> <p>“Por los aprendizajes fundamentales que proporciona, la lectura en voz alta puede ser una práctica privilegiada para fomentar la formación de lectores. Participar en un acto de lectura en voz alta permite relacionarse con el lenguaje escrito, con sus particularidades</p>		<p>si les ofrece condiciones para convertirse en seres curiosos, que exploran, que preguntan, que cruzan umbrales, que abren puertas, que no se contentan con una sola respuesta, que expresan sus puntos de vista, que no temen equivocarse” (artículo 20, p. 10)</p>	<p>retos que comprometen tanto al Estado como a la institución escolar. Por parte del primero, urge la definición de una política nacional de lectura que reconozca el valor de la formación lectora en una sociedad alfabetizada y su responsabilidad en la creación y desarrollo de bibliotecas escolares, expresada en una legislación que lo garantice y en la destinación de partidas presupuestales adecuadas para lograrlo. De parte de la institución escolar, se requiere también su gestión decidida para comprometer y asegurar la participación del Estado, para impulsar y sostener la creación de otros espacios de lectura, para reconocer y consagrar un tiempo importante a la actividad lector” (artículo 20, p. 5).</p> <p>“Situarse en primer plano el propósito de participar en la construcción de lectores implica a la biblioteca escolar crear condiciones para fomentar la lectura de todo tipo de material escrito, lo que supone contar con una colección variada y diversa, de calidad, abierta a toda la comunidad educativa, y con una</p>
---	--	---	--	--	---

<p>“Si la biblioteca concibe la lectura como experiencia de búsqueda cognitiva, afectiva, lúdica, podrá, con la ayuda de mediadores “convertidos en libros”; como dice Pennac (1996), hacer surgir el deseo de leer en niños y jóvenes, ayudar a restañar en algunos “heridas de amor” –léase pérdidas momentáneas del amor a la lectura– originadas en y por una relación frustrante con la lectura, posibilitando que paulatinamente se abran a todos los textos y que se ofrezcan a sí mismos lo que considera este mismo autor la gratificación última de un lector: ser capaz de abandonar un texto para ir al encuentro de otros, con una actitud de búsqueda que le produce innumerables gratificaciones y hace significativa esta experiencia”(artículo 20, p. 11).</p>		<p>semánticas y sintácticas, con sus diferentes posibilidades de uso y, también, contar con una mayor riqueza de vocabulario , que no es otra cosa que la posibilidad de enriquecer la representación que se tiene del mundo y de la vida. Es el espacio para apreciar el poder de las palabras, para ampliar la visión y comprensión del mundo y de la vida al conocer nuevas formas de nombrarlo, familiarizarse con giros y expresiones idiomáticas que no hacen parte del lenguaje oral, apreciar los ritmos internos de la lectura, diferenciar las</p>			<p>programación diseñada para relacionar a los estudiantes con distinto tipo de textos, de modo que puedan conocer y disfrutar las posibilidades de cada género” (artículo 20, p. 6).</p> <p>“la biblioteca escolar crea condiciones favorables para la formación lectora cuando propicia la lectura comprensiva, la construcción del significado del texto, cuando da cabida a la realización de distintas prácticas en las que se fomenta la interacción lector-texto por la mediación del bibliotecario, así como de otras personas que apoyen su trabajo, de los maestros, de los padres de familia, o de sus pares: lectura en voz alta, lectura compartida, presentación de libros, etc. Al dar cabida a prácticas como estas, la biblioteca escolar, a la vez que estimula diversas formas de leer, deviene el espacio en el que se reconocen los derechos del lector, entre ellos el de hacer su propia lectura, es decir, el de aceptar el desafío del texto, su inmanencia, sus escollos, y de responder a ello con el despliegue de sus</p>
---	--	--	--	--	--

		modalidades propias del habla de las que son específicas del lenguaje escrito, aprender a entonar oyendo a otro leer, escuchando cómo el lector se asume como narrador” (artículo 20, p. 9).			propias estrategias” (artículo 20, p. 9). “Uno de los componentes esenciales del proyecto es contemplar programas y proyectos para poner en movimiento el espacio de la biblioteca, para poblarla de lectores asiduos, que participen de una amplia y variada gama de actividades que incentive relaciones significativas con mediadores que en sus actuaciones y con sus actuaciones enseñen a los estudiantes a amar los libros, a la vez que estimulen en ellos el deseo de leer y de saber” (artículo 20, p. 11).
--	--	--	--	--	--

Artículo 21

Nombre del artículo	Don quijote de la mancha reflexiones: reflexiones en torno a las relaciones cine-literatura http://www.redalyc.org/pdf/3459/345941357009.pdf				Código	21
Autores	Felipe Ardila Rojas, Alfonso Cárdenas Páez					
Año	2008					
Revista	Folios No. 27					
Concepción de la lectura	Procesos de lectura	Tipos de lectura	Fines de lectura	Lector subyacente	Formación	
	“El autor de novelas pide implícitamente a su lector		“Utilizaremos el término comprender la información	“Así pues, quien quiere ser “lector de segundo nivel” (Eco, 1979) de un texto		

	que “imagine” como verdadero o posible lo que le va a contar, aunque esta pretensión casi nunca esté formulada directamente” (artículo 21, p. 6).		textual en el sentido de no aberrar (Eco, 1977) la información que este nos presenta. Esta noción suele ser abarcada por ciertas acepciones del término interpretar que dejamos para “lecturas” que involucran toda la enciclopedia del lector, que este relaciona con lo que está leyendo o percibiendo” (artículo 21, p. 9).	cinematográfico, debe hacerse al discurso sobre la imagen en movimiento, sobre la fotografía, sobre la música, sobre la histriónica, sobre la misma literatura, sobre la historia misma de los productos fílmicos, etc., con el fin de acercarse un poco al ideal del lector modelo ⁹ , aquel capaz de cooperar en la actualización textual de la manera prevista por el autor, y de moverse interpretativamente, igual que él se ha movido generativamente” (artículo 21, p. 4).	
--	---	--	--	--	--

Artículo 22

Nombre del artículo	El orden de la representación en la novela colombiana de la primera década del siglo XXI: la transgresión de la celda sumergida http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n27/n27a11.pdf			Código	22
Autor	Yamilet Angulo Noguera				
Año	2008				
Revista	Folios No. 27				
Concepción de la lectura	Procesos de lectura	Tipos de lectura	Fines de lectura	Lector subyacente	Formación
				“Lo ficticio ya no da cuenta de una realidad que previamente ha sido prescrita, ya no se trata de ficcionalizar el mundo del ser humano a partir de una estructura narrativa coherente y ordenada, se trata de mostrar la ficción que existe como tal en la experiencia de la realidad. Por tanto, el lector debe asumir una posición de co-creador, pues el mundo que presencia en la obra es el mismo en la realidad; es decir, un entorno discontinuo, caótico e impreciso. Desde esta	

				perspectiva, la vivencia es en sí misma ficción y para ella no hay un orden preestablecido, por lo cual para enfrentársele es necesario tener competencia, capacidad de desciframiento discursivo” (artículo 22, p. 4).	
--	--	--	--	---	--

Artículo 23

Nombre del artículo	El cuento ficticio: la especularidad como expresión de la vanguardia hispanoamericana http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n28/n28a02.pdf				Código	23
Autores	Margarita Figueroa, Rosaura Sánchez Vega					
Año	2008					
Revista	Folios No. 28					
Concepción de la lectura	Procesos de lectura	Tipos de lectura	Fines de lectura	Lector subyacente	Formación	
	“Lo especular permite la pluralización del texto, amplía el espacio de lectura hacia un doble registro: lo textual interno y lo extratextual. Las significaciones de “El cuento ficticio” se proyectan hacia la ficción misma, al cuestionamiento del realismo y hacia lo extratextual, lo humano y cultural con la parodia del imaginario de los relatos utópicos” (artículo 23, p. 5).			“El lector activo capta el mundo imaginario desde el revés, desde formas diferentes de expresarlo: los diversos recursos especulares. El revés u otredad de lo especular lo resumen las palabras de Macedonio Fernández en su novela: “el arte empieza sólo al otro lado de la veridicidad” (artículo 23, p. 10) “El narrador, en su discurso expositivo en tiempo presente con acento poético, se refiere directamente a la historia, escritura y al lector de modo especular: “he querido así mi historia, vestida de arlequín, hecha toda de pedacitos de prosa de color y clase diferente. Sólo el hilo de la atención de los innumerables lectores puede unirlos entre sí” (p. 64). La estructura especular de los comentarios cancela la estructura narrativa de historia y trama de fondo factual. La novela se resiste a la coherencia de acciones y hechos lógicos para estimular la labor participativa del		

				lector en una escritura fragmentaria” (artículo 23, p. 7).	
--	--	--	--	--	--

Artículo 24

Nombre del artículo	Las exigencias de la sociedad, las respuestas de la universidad frente a la lectura y la escritura file:///C:/Users/user/Downloads/art%C3%ADculo_re_dalyc345941358004.pdf				Código	24
Autor	Ruth Milena Páez Martínez					
Año	2008					
Revista	Folios No. 28					
Concepción de la lectura	Procesos de lectura	Tipos de lectura	Fines de lectura	Lector subyacente	Formación	
“Olson presenta también unas definiciones específicas: “La lectura consiste en recuperar o inferir las intenciones del autor a través del reconocimiento de símbolos gráficos” (p. 300); significados e intenciones han de ser compatibles con pruebas gráficas. Aprender a leer es “aprender a reconocer los aspectos representados gráficamente y a inferir aquellos aspectos del significado que no están en absoluto representados gráficamente” (p. 300). “La lectura es la recuperación–postulación de una intención destinada al receptor para un				“Con la enseñanza de la lectura en el nivel superior. La lectura se entiende desde un enfoque que requiere la participación del lector, esa lectura interactiva que necesita de la búsqueda del lector, de su propósito y preguntas frente al texto” (artículo 24, p. 12).	“De la educación y la formación. Queda claro que no se puede hablar de educar cuando se pretende que los sujetos se vuelvan objetos de un sistema que les entrena para producir y cumplir funciones específicas; un sistema que pretende la homogenización en tanto “fabricación”; un sistema que vuelve “verdad” y único objetivo determinado campo del saber. En contraste con ello, se ha de comprender que los jóvenes que ingresan a la universidad también necesitan ser acogidos, pues ellos son “los nuevos”, los recién llegados a una comunidad académica universitaria que antes no conocían, y que se espera les reconocerá como tales y dispondrá de todo lo necesario para su bienvenida. Esta bienvenida es la apertura –	

texto que es justificable a partir de las pruebas gráficas disponibles” (p. 301)” (artículo 24, p. 9).					intencional– de dicha comunidad, que ya conoce de lo suyo, y que con su experiencia prepara las condiciones necesarias para que estos nuevos entren a la cultura escrita universitaria” (artículo 24, p. 5)
--	--	--	--	--	---

Artículo 25

Nombre del artículo	Libros de texto y TIC en la escuela: condiciones de producción de sentidos http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n28/n28a07.pdf			Código	25
Autor	Guillermo Echeverri Jiménez				
Año	2008				
Revista	Folios No. 28				
Concepción de la lectura	Procesos de lectura	Tipos de lectura	Fines de lectura	Lector subyacente	Formación
“el libro que ingresa a la escuela no es para la lectura, entendida como problematización, como sugestión, como provocación o como imaginación, como placer (Barthes, 1984), como pregunta por sí mismo (Larrosa, 1998). El libro que la modernidad le permite a la escuela es aquél que sirve en cuanto decodificación, es decir, como un asunto de correspondencia entre el significante y el significado. No se lee en la escuela: se decodifica; la decodificación es necesaria, en la lógica de la modernidad, porque mantiene un metarrelato fundamental: la analogía, la semejanza del mundo. Por esto,				“son los libros los que mantienen tanto la tradición como la imaginación, pero que requieren, desde luego, la acción de los lectores, quienes tienen la función de sacar los libros de los estantes para darles vida, para imprimirles la vitalidad de la lectura, esa acción propia de cada sujeto” (artículo 25, p. 7).	“La institución escolar, por lo menos la surgida después de los dictados de Juan Amos Comenio en la Didáctica magna, incorpora en su proceso de formación e instrucción la lectura y la escritura como acciones fundamentales. Para estas dos acciones el útil fundamental es el libro, en tanto éste condensa y legitima – después del desarrollo de la imprenta– las ciencias, las disciplinas, los saberes; el libro es el referente que la escuela utiliza (es decir, asume como útil) para los procesos de formación y de instrucción” (artículo 25, p. 2).

<p>por ejemplo, no se lee El Quijote en la escuela, sino que sólo se le resume, se le anecdotiza, porque la escuela, en general, está interesada en construir identidades y semejanzas, correspondencias entre esto y aquello para simplificar la complejidad de la realidad” (artículo 25, p. 5).</p>				<p>“En el libro texto se invita, más bien, se podría decir, se exige a los niños y a los jóvenes que deben, que tienen que leer, porque la lectura, según la lección, es la fuente del conocimiento, es el venero que prodiga toda la sabiduría. Y la modernidad lo ratifica: es necesario leer. Todos los individuos lo asumen: la lectura es la formación” (artículo 25, p. 9).</p> <p>“En este sentido, el maestro no es productor de nada, pero sí formador de todo, y entonces la formación es una generalidad, normalmente sin academia, desde la cual se configura un efecto de la escuela: hablar de todo sin saber de nada, para lo cual no se requieren pensadores de los saberes, sino lectores de enciclopedia que estén en capacidad de repetir con alguna fidelidad lo leído” (artículo 25, p. 12)</p>
--	--	--	--	--

Artículo 26

<p>Nombre del artículo</p>	<p>Estrategias mediadas por tic para el desarrollo de enfoque de aprendizaje profundo en estudiantes universitarios http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n29/n29a01.pdf</p>	<p>Código</p>	<p>26</p>
<p>Autores</p>	<p>Nohemí Carrascal Torres, Gustavo Alvarino Bettín, Estela Díaz Buitrago</p>		

Año	2009				
Revista	Folios No. 29				
Concepción de la lectura	Procesos de lectura	Tipos de lectura	Fines de lectura	Lector subyacente	Formación
<p>“El diseño se hizo con base en los postulados del alineamiento constructivo. El enfoque constructivista y el aprendizaje significativo dan soporte teórico y metodológico a las características y estrategias que facilitan el desarrollo de competencias, para lograr un aprendizaje autónomo y un trabajo independiente ; fundamentos vitales en los procesos de aprendizaje” (artículo 26, p. 3).</p>	<p>“A partir de la investigación de Marton y Saljö (1976a y 1976b, citados en Hernández Pina et al. 2005, p. 124), los cuales determinan la orientación de la tarea, los autores acuñan los términos Enfoque Profundo y Enfoque Superficial del Aprendizaje para referirse a las dos formas que adoptan los estudiantes al procesar información. El término superficial se refiere al procesamiento dirigido al texto en sí mismo, indicando una concepción reproductiva del aprendizaje. El término profundo se refiere a alumnos centrados en la comprensión del texto, mostrando mayor interés por el significado” (artículo 26, p. 3).</p>			<p>“La aplicación de la propuesta basada en perspectivas socio-constructivistas, enfatizando la importancia de la actividad del estudiante y de su interacción con el contexto, constituyéndose en un proceso cognitivo, mediado y activo, significativo y completo, generó en el grupo experimental cambios significativos” (artículo 26, p. 15).</p>	<p>“El diseño de este modelo se justifica en la posibilidad de los estudiantes de lograr el desarrollo eficaz del aprendizaje, mediante el seguimiento y valoración de su trabajo, brindándoles las herramientas que facilitan el empleo de estrategias de aprendizaje, el desarrollo de capacidades, habilidades, actitudes y valores que posibiliten la formación en competencias, así como la aplicación de las tic, para gestionar el conocimiento” (artículo 26, p. 2).</p> <p>“Las variables del ámbito personal e institucional, (factores de presagio) relacionadas con el alumno: concepciones de aprendizaje, conocimientos previos, motivación, habilidades, modos preferentes de aprender, hábitos de trabajo, valores, expectativas, se engloban con las variables del contexto de enseñanza: estructura del curso, contenidos curriculares, métodos de enseñanza, clima de la clase y evaluación. (Artículo 26, p. 4)</p>

Artículo 27

Nombre del artículo	La novela de formación y sus relaciones con la pedagogía y los estudios literarios http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n30/n30a09.pdf				Código	27
Autor	Selen Catalina Arango Rodríguez					
Año	2009					
Revista	Folios No. 30					
Concepción de la lectura	Procesos de lectura	Tipos de lectura	Fines de lectura	Lector subyacente	Formación	
<p>“Se trata de no seguir proponiendo la literatura, en especial la infantil y la juvenil, como una herramienta para transmitir valores vigentes. Se trata de rescatar la literatura, y con ella las novelas de formación, de la pedagogización a la que está siendo sometida: La literatura es peligrosa porque actúa sobre los lectores justamente en sentido contrario que cualquier modalidad de transmisión de un “deber ser” consensuado socialmente. La literatura es búsqueda y descubrimiento de significados, y no reproducción pasiva de verdades digeridas por otros. Como el juego, el arte en general, la literatura es gratuita, inútil, indomesticable (Carranza, 2006). Así las cosas, proponer la relación: pedagogía y literatura como línea de indagación para la investigación en pedagogía, implica no entender las novelas de formación como textos para enseñar algo, como un conjunto de libros que pueden ser utilizados en</p>			<p>“En un análisis pedagógico de las novelas de formación debe importar más lo relacionado con el proceso autoformativo humano y no tanto la posibilidad autoformativa que la novela provoca en sus lectores, como propone Rodríguez (1996) al decir que “la autoformación”, representada en la sintaxis de la historia narrada, no hace más que poner de relieve lo que implica la misma pragmática literaria: "se autoforma el héroe o protagonista en la historia ficticia; pero el autor y el lector de la novela dejan de ser inocentes con esta experiencia. También ellos, como el personaje, se autoforman” (Rodríguez, 1996, 26). Se trata de no afirmar que los lectores de una novela de</p>		<p>“A diferencia de la perspectiva tradicional de un concepto de formación, Ramírez (2005) y Gómez (1998), con la presentación de una novela de formación sentimental posmoderna y de una posibilidad de procesos formativos no exitosos, respectivamente, señalan la necesidad de considerar la formación no como una línea, sino como red de hilos que pueden llevar a ningún lugar o al fracaso. Lo anterior se une a la perspectiva que Lee (2004) abre en su texto: la de una novela de formación femenina, sobre todo, cuando</p>	

las aulas de clase con el propósito de que los y las estudiantes encuentren una enseñanza para sus vidas, sino como fuentes primarias para un estudio pedagógico e histórico acerca de la formación humana. (Artículo 27, p. 133).			formación se forman por medio de ellas, sino de considerar que la lectura puede aportar a ese proceso pero nada garantiza que quien lea una novela sea mejor o peor: “Todo indica que el ser humano que lee, si bien es un hombre culto, en promedio no es más pacífico que el que no lee” (Pöppel, 2004, p. 115) (artículo 27, p. 133).		ésta puede considerar que los procesos formativos de las mujeres son diferentes al de los hombres, pues Pepita era una mujer viuda en una sociedad que ya la veía soltera el resto de su vida, mientras que Juan era un hombre soltero que podía enamorarse de la viuda.” (artículo 27, p.132)
--	--	--	--	--	--

Artículo 28

Nombre del artículo	El aprendizaje lúdico de la literatura en niños de educación básica primaria, apoyado en dispositivos tecnológicos como los Ambientes Hipermediales http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n32/n32a09.pdf			Código	28
Autor	Henry González Martínez, David Jacobo Viveros Granja				
Año	2010				
Revista	Folios No. 32				
Concepción de la lectura	Procesos de lectura	Tipos de lectura	Fines de lectura	Lector subyacente	Formación
“Por tanto ya no podría plantearse la lectura como una simple decodificación del código lingüístico, pues no basta con descifrar para leer, y tampoco es suficiente considerar dicho código como el único sistema de signos susceptible	“Para esta necesidad de acceder a la información se propone alfabetizar al joven a través de la lectura en formatos virtuales o multimedia, recurriendo a la opción de gráficos o videos debido a la rapidez con que estos se descargan. Otros recursos para desarrollar habilidades en la lectura o la escritura han sido las prácticas del Chat o messenger donde la comunicación se basa			“En los que este tipo de prácticas se realizan, de modo que el sujeto: “no es, ni puede ser un poseedor universal de la comprensión, sino que es, en concreto, parte de la dinámica de producción social”	“La interacción educativa con estas tecnologías contribuye además al desarrollo de habilidades cognitivas (Eduteka, 2007) e intelectuales, y puede

<p>de ser leído; como señala Eduardo Gutiérrez, al hablar de lectura será necesario: Localizar el contexto histórico, el régimen comunicativo y los sentidos dominantes socialmente; las prácticas de significación incluidas, las retóricas, formas narrativas y reglas de interacción de esa coyuntura; los tipos de lectores existentes y en formación, y las necesidades sociales de significado. [Así, la denominada práctica lectora puede ser concebida como una] [...] síntesis del conjunto de acciones y operaciones con las que un sujeto interactúa con un discurso construido, a partir de una serie de sistemas simbólicos y procesos de producción, de significación, y en el que intenta, más que llevar a cabo la comprensión como consumo de</p>	<p>en el uso de emoticones o la simplificación de la escritura. Esta interactividad en la red conduce al manejo de otros códigos y gramáticas propias de la escritura digital, y solamente conociéndolos se podrá acceder a significados que construye Internet, los cuales pueden ser modificados o corregidos por la intervención de un lector-escritor de formatos electrónicos. (artículo 28, p. 146)</p>			<p>(Gutiérrez, 2009). (artículo 28, p. 146) En el contexto anteriormente descrito surge ese lector Concebida de esa manera, la práctica lectora no se limita al sujeto, sino que se convierte en un hecho colectivo que, de acuerdo con su naturaleza, recurre a las comunidades y a los contextos culturales contemporáneo que se encuentra inmerso en novedosas formas de creación o producción de significados dentro de la cultura. El libro— como se ha sugerido anteriormente— adquiere un nuevo soporte en la pantalla, y en consecuencia se debe modificar la manera en que se enseña a leer, lo que implica que el lector y la cultura de una sociedad requieran urgentemente acoplarse a los nuevos formatos”. (artículo 28, p. 146)</p>	<p>preparar al usuario para enfrentarse a la excesiva información que existe en la red. La escuela no solamente debe familiarizar al estudiante con la Internet desde una edad temprana, sino facilitarle condiciones para manejar estrategias de búsqueda y lectura de texto digital que le permitan discriminar y valorar sus contenidos.” (artículo 28, p. 143)</p>
--	---	--	--	---	--

significado, insertarse en el flujo de producción social de sentido (Gutiérrez, 2009, p. 147). (artículo 28, p. 145)					
--	--	--	--	--	--

Artículo 29

Nombre del artículo	Comprensión lectora en la formación inicial docente: estudiantes de educación general básica en una universidad del Consejo de Rectores https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/1441/1398				Código	29
Autor	Ana Carolina Maldonado Fuentes, Pedro Sandoval Rubilar, Francisco Rodríguez Alveal					
Año	2012					
Revista	Folios No. 35					
Concepción de la lectura	Procesos de lectura	Tipos de lectura	Fines de lectura	Lector subyacente	Formación	
“Independientemente del tipo de trabajo o estudio, en ellos se asume mayoritariamente que la comprensión lectora es un proceso constructivo, interactivo e integrador que ocurre en el marco de la interacción entre el lector, el texto y el contexto (Pinzás, 1995; Alliende y Condemarín, 2002). Esto supone el desarrollo de habilidades diversas, para las cuales	“La comprensión lectora es una habilidad básica para las nuevas y actuales generaciones, al “ser una actividad cognitiva que implica el aprendizaje de nuevos conocimientos” (Ramos, 2006, 203), que “resulta	“Junto a lo anterior, la selección de una variedad de textos resulta apropiada, si se consideran las investigaciones de León et al (2009), quienes indican que la incorporación de los tipos de textos permite profundizar en el análisis	“Así pues, operativamente, la comprensión lectora “es la capacidad del lector para del texto que lee” (Ministerio de Educación de Chile, 2007a, 3). La habilidad de construir significados aumenta o progresa con los años, de ahí la posibilidad de establecer los niveles potenciales de dicha habilidad según los años de estudio que tengan los estudiantes. Dicha progresión, según este marco,		“La competencia lectora se transforma en una variable clave para la formación de los futuros profesionales y ciudadanos. Aunque existen varios estudios con la	

<p>encontramos diferentes modelos, teorías y niveles de análisis en la literatura. Entre los primeros, se distingue el modelo lineal (o de procesamiento de la información) y el modelo interactivo o psicolingüístico (Parodi, 2003) (p, 35)</p> <p>El Mapa de Progreso de Lectura (Ministerio de Educación de Chile, 2007, 3-4), distingue las siguientes habilidades en la construcción de significados del texto leído: extracción de información explícita, la realización de inferencias sobre aspectos formales o de contenido, que establece relaciones entre información explícita y/o implícita, y finalmente, interpretación del sentido de diferentes partes del texto y de su globalidad.</p> <p>Considerando lo anterior como referencia principal, se trabajará en el presente artículo la construcción de significados, como interpretación del sentido de diferentes partes del texto y/o de su globalidad. (artículo 29, p. 39)</p>	<p>de vital importancia para acceder a la cultura y participar en ella” (León et al, 2009, 124). Además, se define como una de las competencias básicas en el aprendizaje educativo, tanto porque facilita el acceso al conocimiento en forma personal y autónoma, como porque se relaciona con el éxito escolar y el desempeño académico (Melgarejo, 2006; Alliende y Condemarin, 2002; De Brito y Dos Santos, 2005). (artículo 29, p. 35)</p>	<p>de la comprensión lectora, bajo el supuesto de que se trata de una competencia asimétrica. Es decir, un mismo lector enfrenta la tarea de leer textos con determinadas preferencias, grado de seguridad y comodidad, mostrándose más o menos eficaz en unos textos que en otros: “resulta muy difícil pensar que un lector alcance una competencia exquisita en todos los campos, ante todo lo que lee, ante cualquier situación de lectura [...] lo más probable es que ese mismo lector se sienta más capaz de leer un tipo de material escrito que otro [...] Consecuentemente, la competencia lectora no debe considerarse como un “rasgo”</p>	<p>estaría relacionado con tres variables o dimensiones: el tipo de texto que se lee, la construcción de significados y la capacidad de reflexión y evaluación que tenga el sujeto lector, a saber:</p> <p>a) Tipo de textos: se asume que la comprensión lectora implica la habilidad de “leer una variedad cada vez mayor de textos literarios y no literarios de creciente extensión, complejidad, variedad de propósitos, estructuras y modalidades discursivas” (Ministerio de Educación de Chile, 2007a, 3).</p> <p>b) Construcción de significados: alude a la habilidad de construir significados del texto leído, ya sea través de “extraer información explícita literal o parafraseada, realizar inferencias sobre aspectos formales o de contenido, estableciendo relaciones entre información explícita y/o implícita; interpretar el sentido de diferentes partes del texto y de su globalidad” (Ministerio de Educación de Chile, 2007a, 4)</p>	<p>finalidad de diagnosticar, explicar o proponer mejoras de dichas habilidades en los procesos formativos, y a pesar de que son más escasos en la enseñanza superior, estos han constatado que un gran número de estudiantes universitarios ingresan con un deficiente desarrollo de las habilidades de comprensión lectora (De Santos et al, 2008; Sandoval et al, 2010) (artículo 29, p. 35)</p>
---	--	---	--	---

		<p>general que posee un determinado lector, sino más bien el reflejo de una situación en la que pueden existir diferentes pesos o descompensaciones según nos refiramos a un tipo de texto u otro, a un tipo de comprensión u a otra,...a un tipo de actividad u otra” (León et al, 2009, 126) (artículo 29, p. 37)</p>	<p>c) Reflexión y evaluación: implica la “reflexión que los estudiantes son capaces de hacer sobre los textos y a la apreciación y evaluación de los mismos en sus aspectos formales, de contenido y contextuales, a partir de sus propias ideas, sus experiencias, conocimientos previos y la utilización de diversas fuentes” (Ministerio de Educación de Chile, 2007a, 4) (artículo 29, p. 37)</p>		
--	--	--	--	--	--

Artículo 30

Nombre del artículo	Lectura y representación mental de textos expositivos en estudiantes de educación media http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n36/n36a07.pdf				Código	30
Autores	Geral Eduardo Mateus Ferro, Álvaro William Santiago Galvis, Myriam Cecilia Castillo Perilla, Luis Gonzalo Rodríguez López					
Año	2012					
Revista	Folios No. 36					
Concepción de la lectura	Procesos de lectura	Tipos de lectura	Fines de lectura	Lector subyacente	Formación	
“El modelo de representación de niveles (Kintsch, 1988; Kintsch y van Dijk, 1983) da cuenta de estas características del	“En tal sentido, la psicología de la comprensión provee un marco para explicar las tareas cognitivas que tienen lugar en el proceso de lectura (Kintsch,	“La activación de las inferencias en el proceso lector se da en función de dotar de sentido y coherencia lo	“De acuerdo con el modelo, todos los elementos que integran la representación del texto son formalizables en	“Esta deficiencia se debe a que los estudiantes no han logrado asumir, dado que		

<p>procesamiento de los textos. Plantea que, como resultado del proceso de comprensión, se crea una representación organizada en niveles, que se constituye en una representación compleja que integra proposiciones en tres niveles y que, a su vez, representa las relaciones semánticas entre los significados que se activan en el proceso lector. (artículo 30, p. 116)</p>	<p>1988; Kintsch y van Dijk, 1983; Graesser, Millis y Zwaan, 1997). En general, desde esta perspectiva se asume la comprensión de textos como un proceso psicológico, el cual supone que más allá de la decodificación de signos escritos, es necesario reconstruir en la mente la red de significado que componen las ideas del texto, pues en la estructura superficial de éste no se explicitan todos los elementos que se requieren para su comprensión. La tarea del lector consiste en crear y reconstruir informaciones que suplan los intersticios dejados por los signos gráficos. Comprender un texto implica, entonces, la creación de una representación compleja que integra tanto los conceptos explícitos del texto, como el conjunto de inferencias necesarias para establecer las referencias y</p>	<p>que se lee; ahora bien, el tipo de inferencias que se activen dependerá de factores como el contexto y la disposición y acceso que se tenga al propio conocimiento. Siguiendo los planteamientos de León, se puede establecer una diferencia entre inferencias pragmáticas, las cuales se fundamentan en un saber compartido por personas pertenecientes a una misma cultura y tienen un valor probabilístico u opcional, y las inferencias lógicas, basadas en la aplicación de reglas formales (Díaz y De Vega, 2003; León, Escudero y Van den Broek, 2003; Trabasso y Magliano, 1996). En los modelos de simulación sobre la comprensión de texto, se incluyen distintos tipos de inferencias pragmáticas y</p>	<p>términos de proposiciones, las cuales corresponden a uno de los dos niveles: base del texto o modelo de situación. Podría decirse, entonces, que el propósito final del proceso de comprensión es recrear el significado de un texto. Para ello es preciso que interactúen los conocimientos del sujeto con los implicados en el texto; los conocimientos del sujeto incluyen tanto los lingüístico-estructurales – necesarios para el reconocimiento de las estructuras de la lengua en los aspectos fonético, fonológico y sintáctico– como los conocimientos experienciales – propios de la socialización e incluyen aspectos pragmáticos– y los enciclopédicos – que hacen referencia a las posibles asociaciones directas e indirectas de las unidades léxicas (Kintsch,</p>	<p>tampoco han sido formados en ello, la lectura como proceso de orden cognitivo, sino que la toman como una actividad mecánica de simple decodificación de signos gráficos. Como consecuencia de esto, desconocen los diversos procesos que se ponen en marcha para adelantar las actividades de comprensión del código escrito a las que se ven enfrentados a diario, no solo en el ámbito escolar sino en su entorno sociocultural; por lo tanto, no logran planificar, regular ni</p>
--	--	---	--	---

	<p>asociaciones implícitas en él. Así mismo, este proceso requiere que la información aportada por el texto y la añadida por el sujeto se activen en la mente en determinados momentos (Kintsch, 1988; Kintsch y van Dijk, 1983) (artículo 30, p. 119)</p>	<p>se afirma que el flujo de información depende del número y el tipo de inferencias que se deben hacer en el proceso de representación , construido en el curso de la comprensión. Tal representación debe ser coherente y las inferencias son determinantes al momento de establecer tanto la coherencia local, como la coherencia global del texto (Díaz y De Vega, 2003; León, Escudero y Van den Broek, 2003; Trabasso y Magliano, 1996). (artículo 30, p. 117)</p>	<p>1988; Kintsch y van Dijk, 1983). En lo que compete al nivel de representación correspondiente al modelo de situación, es preciso anotar que una tarea clave tiene que ver con la generación de inferencias (Díaz y De Vega, 2003), puesto que éstas dan cuenta de la información que añade el lector a la que se presenta de forma explícita en el texto. Según León (2003), el estudio de las inferencias tiene mucha relevancia en la actualidad, por cuanto éstas se consideran el núcleo de la comprensión e interpretación de la realidad y uno de los pilares de la cognición humana. De este modo, en la comprensión del discurso escrito, el lector debe elaborar mentalmente una representación coherente de lo leído y para ello acude a las inferencias, las que, una vez activadas, establecen el puente entre la información leída y los</p>	<p>evaluar dichas actividades, lo cual evidencia que no han desarrollado estrategias adecuadas que orienten la realización de cualquier ejercicio lector. (Artículo 30, p. 119)</p>	
--	---	---	--	---	--

			conocimientos previos del sujeto., (artículo 30, p. 117)		
--	--	--	--	--	--

Artículo 31

Nombre del artículo	Conocimiento previo y resumen de un texto argumentativo http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n37/n37a01.pdf				Código	3 1
Autor	María Nélide Pérez López					
Año	2013					
Revista	Folios No. 37					
Concepción de la lectura	Procesos de lectura	Tipos de lectura	Fines de lectura	Lector subyacente	Formación	
<p>“La lectura es un proceso de interrelación entre lector y texto, en él ha de intervenir el conocimiento con el que el lector se acerca al texto: “El resumen exige la identificación de las ideas principales y de las relaciones que entre ellas establece el lector de acuerdo con sus objetivos de lectura y conocimientos previos a ella” (Solé, 2006, p. 13) (artículo 31, p. 5) En consecuencia, la lectura se constituye en un complejo proceso, durante el cual se elaboran representaciones mentales jerárquicas de las ideas, que no son simples copias del texto, sino “el resultado de</p>	<p>“en este proceso el lector utiliza su conocimiento con un doble propósito: comprender el texto, lo que incluye comprenderlo como la expresión de una opinión (van Dijk, 1999), y evaluar tal opinión –el razonamiento que la sustenta– para determinar hasta qué punto podría o no suscribirla. La habilidad para resumir, además de un indicador de comprensión, es clave en el desarrollo de competencias relativas al uso de estrategias de lectura</p>	<p>“La competencia lectora, además, ha estado ligada a un mayor control en la aplicación de las estrategias y a la conciencia de la organización del texto, lo que puede deberse a que la comprensión esté controlada por una superestructura específica a través de la que los individuos relacionan información nueva con información conocida, ya sea del texto, del contexto o de su sistema de conocimiento general (Kintsch y van Dijk, 1978). Por tanto, no sería lo mismo resumir un texto expositivo cuyo autor tiene un propósito principalmente informativo en</p>	<p>“El conocimiento se representa a través de modelos mentales, esto es, del “modo en que las personas construyen, de manera subjetiva, los eventos del mundo a partir de sus experiencias” (van Dijk, 2002, p. 50). Si los hechos se generalizan, se construyen modelos mentales generales y abstractos que son compartidos socialmente y aplicados en muchas situaciones por muchas personas, porque en la comprensión y la producción del discurso, ellas activan, seleccionan y expresan el conocimiento en virtud de sus modelos de contexto, esto es, de las representaciones</p>			

<p>procesos estratégicos de construcción de sentido que pueden utilizar elementos del texto, de lo que los usuarios del lenguaje saben acerca del contexto y elementos de las creencias que estos usuarios ya tenían antes de iniciar la comunicación” (van Dijk, 2000, p. 43). Las creencias son definidas por van Dijk como unidades o representaciones mentales involucradas en el procesamiento de la información y, por ende, del discurso. El mundo se comprende y se interpreta a través del sistema de creencias que tienen los individuos; “las creencias constituyen el mundo-según-nosotros” (van Dijk, 1999, p. 43) y pueden ser fácticas o evaluativas. (Artículo 31, p. 5)</p>	<p>crítica en el ámbito educativo, donde ha tendido a establecerse una vinculación entre resumen y conocimiento previo: “los conocimientos previos son necesarios para formar la macroestructura y, a la vez, los procesos que dirigen la formación de la macroestructura a dirigen también la búsqueda de conocimientos previos relevantes” (Sánchez, 1993, p. 101). (Artículo 31, p. 4)</p>	<p>relación con el lector, que otro argumentativo cuyo propósito persuasivo genera una dinámica dialógica de mayor intensidad, pues, como indica Alonso Tapias (2005, p. 78), “comprenderlos en profundidad implica ser capaces de identificar y valorar la intención con que han sido escritos”. Aún más, en opinión de González Nieto (2001, p. 288), “cada tipo de texto presenta sus propios problemas. Es más fácil ser ‘objetivo’ y fiel al original al resumir un texto informativo que un texto de opinión”. (Artículo 31, p. 5)</p>	<p>mentales que han creado sobre las propiedades que son pertinentes al hecho comunicativo en el que están inmersas. La ubicación (lugar y tiempo), las circunstancias y, especialmente, los roles (participante, profesional, social) definen la perspectiva desde la que se asume un modelo de contexto. Sin embargo, esto no significa que el conocimiento sea el mismo para toda la comunidad, pues la diversidad de las experiencias personales y, consecuentemente, de los modelos mentales, genera conocimientos diferentes, que pueden o no ser compartidos por los miembros de una comunidad. Lo común, según esta propuesta teórica que apunta a una organización jerárquica, es el conocimiento básico, prototípico, superficial. (Artículo 31, p. 7).</p>		
--	---	--	---	--	--

Artículo 32

Nombre del artículo	Leer y escribir para no desertar en la universidad http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n38/n38a04.pdf				Código	32
Autores	Giohanny Olave Arias, Ilene Rojas García, Mireya Cisneros Estupiñán					
Año	2013					
Revista	Folios No. 34					
Concepción de la lectura	Procesos de lectura	Tipos de lectura	Fines de lectura	Lector subyacente	Formación	
	<p>“En la educación superior, las lecturas se especializan en un área del conocimiento, lo que las hace más complejas en tanto que el estudiante no posee el dominio del código que las transversaliza. Al abordar estos textos, el estudiante ingresa a una comunidad de lectores que, a lo largo de la historia, ha llegado a ciertos acuerdos y ha establecido ciertos paradigmas que no requieren ser sustentados por los teóricos en cada documento que escriben, de manera que la tarea de la universidad es abrir las puertas de este grupo especializado</p>	<p>“Por último, la finalidad de lectura es distinta para cada uno de los escenarios académicos; la escuela pretende formar hábitos lectores, apoyar constructos teóricos y desarrollar la comprensión lectora; la universidad, por su parte, se orienta hacia una dimensión de análisis que requiere de una cierta experiencia de lectura, según Narvaja (2006, p. 19): “se espera que [en la universidad] un alumno lea e interprete la dimensión polémica de los discursos, establezca relaciones entre texto-autor, texto-texto y texto-conocimientos previos”. (Artículo 32, p. 52)</p>	<p>“La respuesta entonces parece hallarse en la necesidad de pensar el desarrollo de la comprensión lectora en todos los niveles, tanto de manera independiente como colectiva, esto por- que la responsabilidad es de cada maestro, de cada escuela en particular; pero ha de ser pensada como un proceso que durará toda la vida del estudiante, de manera que deben tenerse en cuenta las escalas de aprendizaje para formar según las habilidades que ya adquirió y las que requiere en los años siguiente</p>		<p>“Así pues, ante la disyuntiva acerca de qué debe privilegiarse en las aulas universitarias (si una serie de conceptos o desarrollar estrategias que promuevan el pensamiento), será necesario decir que es una labor conjunta: los procesos de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles educativos deben relacionar directamente los contenidos con su funcionalidad en procesos de análisis e investigación. De lo que se trata entonces no es de sentarse a enseñarles a leer y a escribir</p>	

	<p>mostrando sus paradigmas, las teorías en las que se basa la discusión y, en general, el contexto en el que se ha escrito el documento, así, el estudiante podrá comprender y aprender a partir de la lectura, reconocerá la información importante y la forma como debe abordarla e interpretarla.</p> <p>Abrir el camino hacia la comprensión de textos especializados implica partir de una serie de estrategias lectoras ya adquiridas en los cursos anteriores, sin embargo, se encuentran estudiantes que ingresan e incluso permanecen en las universidades con de ciencias importantes en este campo, lo que entorpece el aprendizaje de asignaturas específicas.</p> <p>Ante esta situación, las</p>		<p>Esto significa que la educación superior también es responsable de la formación lectora a un nivel avanzado que le permita al estudiante, no solo aprender con base en el texto escrito, sino también abrir la puerta hacia procesos de investigación y resolución de problemas.</p> <p>(Artículo 32, p.50)</p>		<p>en un nivel más avanzado, sino de modificar las prácticas pedagógicas a través de las cuales se abordan los textos de la materia; el docente ha de ser un mediador que lleve a los alum-nos a establecer relaciones entre el conocimiento que ya poseen y la información nueva entregada por el texto, a formular hipótesis y con armarlas a través de la lectura; un docente que abra espacios para la reflexión en torno al texto y se enfoque hacia procesos metacognitivos: Entender el proceso por el cual el estudiante arriba a una determinada interpretación y guiarlo para</p>
--	---	--	--	--	---

	<p>universidades interrogan a la educación básica y media donde aparecen problemas similares, por lo que se cuestiona el sistema de la escuela primaria y ésta a su vez vuelve la mirada al preescolar quien registra falencias en el hogar con padres no lectores. Seguramente, para estudiantes con dificultades en lectura y escritura, el hilo conductor de una enseñanza apropiada de la lengua materna se quebró en algún punto, siendo imposible determinar cuál de todos los niveles de enseñanza es el que falló para él. (Artículo 32, p. 49)</p>				<p>que reflexione sobre los motivos que lo llevaron a ella, debería ser una tarea prioritaria si lo que pretendemos es educar a nuestros alumnos en lectura. (Dubois, 2006, p. 157) (Artículo 32, p. 50)</p> <p>“La finalidad de lectura es distinta para cada uno de los escenarios académicos; la escuela pretende formar hábitos lectores, apoyar constructos teóricos y desarrollar la comprensión lectora; la universidad, por su parte, se orienta hacia una dimensión de análisis que requiere de una cierta experiencia de lectura” (artículo 32, p.52)</p>
--	--	--	--	--	--

Artículo 33

Nombre del artículo	Acciones para la construcción de una política de lectura y escritura universitaria http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n41/n41a10.pdf				Código	33
Autores	Blanca Yaneth González Pinzón, Adriana Salazar-Sierra, Juliana Angélica Molina Ríos, Sindy Moya-Chaves					
Año	2015					
Revista	Folios No. 41					
Concepción de la lectura	Procesos de lectura	Tipos de lectura	Fines de lectura	Lector subyacente	Formación	
	<p>“En lectura, los estudiantes señalaron como prácticas transferidas: toma de apuntes (lo cual coincide con los hallazgos de Pérez y Rincón en 2013), identificación de ideas principales, elaboración de mapas conceptuales, relectura, lectura silenciosa “porque es la mejor forma de entender un texto” (producto de la insistencia sobre esto en el discurso de los profesores, pero ampliamente debatido por las investigaciones), lectura inferencial, lectura literal, lectura crítica, lectura en voz alta individual, utilización de herramientas para consultar y organizar información obtenida a través de medios electrónicos (Internet, redes, bases de datos, etc.). En escritura seleccionaron: elaboración de borradores, elaboración de mapas conceptuales, diagramas para sacar ideas principales, redacción y argumentación. No obstante, como hemos reiterado, para los profesores que los ven interactuar en la aulas universitarias, nada de esto lo aprendieron o tienen dificultades para hacerlo, por eso su insistencia en que un curso inicial (como el estudiado) lo entrene. (Artículo 33, p. 149)</p>				<p>“Se evidencia la necesidad de guiar los procesos de lectura de manera más cercana y clara tanto para favorecer la comprensión y el hábito de leer, como para fortalecer la construcción de conocimiento, papel que podría asumir el Departamento de Lenguas. Al respecto, el profesor de Administración entrevistado manifiesta que nunca ha tenido contacto con los profesores del Departamento de Lenguas, menciona una experiencia relacionada con la articulación de ciertas clases de administración con filosofía, pero esa experiencia fue hace diez</p>	

					años. (artículo 33, p. 152)
--	--	--	--	--	-----------------------------

Artículo 34

Nombre del artículo	Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica) https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/3165/2800				Código	34
Autor	Alfonso Vargas Franco					
Año	2015					
Revista	Folios No. 42					
Concepción de la lectura	Procesos de lectura	Tipos de lectura	Fines de lectura	Lector subyacente	Formación	
“Así, los cambios que había vaticinado de manera visionaria McLuhan, se multiplican de manera vertiginosa con las nuevas tecnologías digitales. Hoy se reconoce que muchos aspectos de la vida social, de la vida privada y del mundo laboral, así como los procesos de enseñanza y aprendizaje son transformados por las tecnologías digitales. Las voces que hablaban de la muerte del libro y del fin de la lectura son contrastadas	“A lo largo del artículo empleamos nociones como lectura crítica o literacidad crítica (lectura y escritura críticas) para referirnos a un componente esencial de la cultura escrita contemporánea. Sin esta dimensión crítica o criticidad, la lectura y la escritura en la sociedad de la información y el conocimiento no cumplirían cabalmente su función. En otras palabras, la literacidad crítica (lectura y escritura críticas) significa la capacidad de seleccionar y filtrar grandes cantidades de información, la capacidad de analizar su veracidad y rigor, la habilidad de contrastar las fuentes y los enfoques que se dan a los datos, la facultad de interpretar los contextos, los nuevos roles de lector y escritor, y la de evitar ser manipulados por	“Las denominadas literacidades digitales o alfabetismos digitales (esta última denominación, de acuerdo con las traducciones a la lengua castellana de los conceptos fundamentales de los trabajos de los nuevos estudios de literacidad) requieren usos intensivos y más complejos de la lectura. En primer lugar, por la gran cantidad de información; en segundo lugar, por la diversidad de fuentes o sitios web desde los	“La lectura no es solo decodificación o la comprensión literal, sino que requiere bucear más allá, indagando, por ejemplo, en los significados implícitos y, lo que es más importante en estos tiempos donde circulan vastas cantidades de información en internet y en las redes sociales, ser capaz de seleccionar la información relevante dentro de toda la basura textual a la que nos vemos expuestos, identificar las verdaderas intenciones de los autores, los sesgos y prejuicios, en resumen, la		“ons (2010) y Vargas (2015a) plantean que la incorporación de las tecnologías digitales en la educación superior exige a la universidad proponerse unos nuevos objetivos en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la sociedad de la información y del conocimiento. Otros autores, como Martínez (2012) y Gewerc	

<p>con las de quienes argumentan que se encuentra lejos de agotarse el proyecto emancipador que está implícito en la lectura. Al contrario, en el contexto de la sociedad de la información y el conocimiento esta se ha diversificado, complejizado y multiplicado con las tecnologías digitales de la información: La lectura ha sido, es y continuará siendo uno de los instrumentos principales, si no el principal, de acceso al conocimiento, y nada hace prever que esta situación vaya a cambiar con las tecnologías digitales de la información y la comunicación . (Coll, 2005, p. 5) (Artículo 34, p. 140)</p>	<p>los discursos que circulan en los medios, en Internet y las redes sociales y de producir textos propios con los recursos que ofrece la red. Exploramos a continuación, un marco teórico para contribuir en la formación de lectores y escritores críticos. (Artículo 34, p. 141)</p>	<p>cuales se descargan contenidos; en tercer lugar, por la escasa fiabilidad de muchos de ellos; y finalmente, por los sesgos ideológicos de muchas páginas web en los cuales se vehiculan contenidos sexistas, machistas, racistas, homofóbicos, neonazis, de extrema derecha, fundamentalismos religiosos, etc., los cuales reproducen ideologías dominantes y formas de abuso del poder, además de contenidos que incitan al consumo y la banalidad. (Artículo 34, p. 141)</p>	<p>ideología de los textos. En otras palabras, no basta con comprender, sino que se requiere ir mucho más allá de lo que encierran las palabras en el texto escrito, escudriñar aspectos como el contexto en el cual el autor produjo el documento, las circunstancias sociales e históricas que rodearon este acto de producción, las condiciones que rodean la recepción del texto, la identidad del autor, la identidad del lector. Por ejemplo, desde qué dimensión geopolítica se construye un texto narrativo o un texto científico. No es lo mismo escribir un texto desde la órbita de las culturas hegemónicas, etnocentristas, anglosajonas a hacerlo desde los países de la periferia; desde un lugar institucional de la academia como la universidad, a hacerlo desde</p>	<p>(2014), sostienen que las economías basadas en el conocimiento sitúan a la universidad en un lugar destacado para su desarrollo, por lo cual se plantean preguntas relacionadas con la relevancia del conocimiento, su proceso de construcción y circulación, su legitimación y sus potenciales beneficiarios. No obstante, estos últimos autores no se ocupan de la relevancia de las tecnologías digitales en la apropiación y circulación del conocimiento en la educación superior (Artículo 34, p. 141).</p>
--	---	--	--	--

			<p>una wiki o blog; desde una disciplina de las ciencias exactas a hacerlo desde las ciencias humanas y sociales; desde una postura individual o en representación explícita de un colectivo social. No solo leemos textos escritos en papel, sino que interactuamos a diario con la lectura en las pantallas de dispositivos móviles como el teléfono celular, los computadores portátiles, las tabletas, en una oficina, en un aula de clase, en un cibercafé, etc. (Artículo 34, p. 145).</p>		
--	--	--	--	--	--

Artículo 35

Nombre del artículo	Uso de estrategias metacomprendivas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de segundo ciclo de un colegio oficial en Bogotá, Colombia http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n44/n44a06.pdf				Código	35
Autores	Bibian Alexandra Rodríguez Ribero, María Eugenia Calderón Sánchez, Martha Helena Leal Reyes, Nicolás Arias Velandia					
Año	2016					
Revista	Folios No. 44					
Concepción de la lectura	Procesos de lectura	Tipos de lectura	Fines de lectura	Lector subyacente	Formación	
“La lectura es un proceso complejo de interacción entre	“La metacognición es el control sobre los propios procesos de pensamiento mediante su			“El efecto potenciador que el desarrollo de	“Un primer conjunto de estudios muestra	

<p>lector y texto, mediados por el contexto. En ella se hallan implícitos procesos de orden perceptual, lingüístico y cognitivo, que permiten construir significado con el propósito de llegar a comprender lo leído (Flórez-Romero, Restrepo & Schwanenflugel, 2007; Dubois, 2000). La comprensión lectora es un proceso de interacción entre lector, texto y contexto, que posibilita al lector construir significados a partir del uso de acciones lingüísticas, de conocimientos previos y de la realización de inferencias con el fin de interpretar y darle sentido al texto (Cassany, 2006; Flórez-Romero et al., 2007; Smith, 1985). (Artículo 35, p. 94)</p>	<p>autorregulación (Burón, 1999; Flavell, 1976). Para Flavell, Baker y Brown (1984) la metacognición tiene tres etapas: la planificación, el monitoreo durante el proceso y la evaluación o constatación del conocimiento alcanzados. La metacomprensión es un subproceso de la metacognición que hace referencia a la habilidad que tiene el lector para controlar las acciones cognitivas que se desarrollan en la comprensión lectora (Burón, 1999) mediante los procesos de planeación, verificación y evaluación. Estos tres momentos se traducen en tres fases: (a) Habilidades de planificación o preparación para la lectura: ideas previas, motivación (objetivos lectores) y decisión sobre qué técnicas (herramientas) comprensivas se utilizarán; (b) Habilidades de supervisión o aplicación efectiva de las técnicas mientras se lee para darse cuenta de si se produce comprensión o no, y (c) Habilidades de evaluación o de determinación, una vez terminada la lectura, de todo aquello que ha sido útil para comprenderla. Schmitt y Baumann (1989) y Condori (2003) exponen las siguientes estrategias de trabajo con la metacomprensión: predicción y verificación; revisión a vuelo de pájaro; autopreguntas; uso de conocimientos previos; y aplicación de estrategias</p>			<p>las habilidades metacomprensivas genera en el proceso comprensivo lector permite proponerlas como un puente entre los diferentes niveles que componen la comprensión lectora de tipo literal, de retención, de organización, inferencial, de interpretación, de valoración y de creación, propuestos por autores como Sánchez (2009). Se plantea entonces la necesidad de implementar estas estrategias a mayor escala en el Colegio Alfredo Iriarte, con el fin de incorporar en ellas en el futuro a otros docentes que han participado respondiendo encuestas y cuestionarios de esta investigación pero que han continuado</p>	<p>que la aplicación de estrategias metacomprensivas parece mejorar las capacidades de comprensión lectora de los estudiantes. Adrianzén (2012) realizó un estudio sobre la incidencia de las habilidades metacognitivas en la comprensión lectora, para lo cual aplicó un programa de habilidades metacognitivas en este aspecto con niños de cuarto grado de primaria del Colegio Parroquial Santísima Cruz de Chulucanas, de Piura, Perú, el cual mejoró la comprensión lectora de los estudiantes. Heit (2012) obtuvo resultados similares al examinar la eficacia de estrategias metacognitivas de comprensión lectora en la asignatura de Lengua y Literatura. Igual</p>
---	---	--	--	---	--

	<p>definidas, como el resumen, los mapas conceptuales, los cuadros comparativos, el uso de diccionario, entre otras. Diferentes estudios que han examinado la comprensión lectora ofrecen relaciones causales de análisis y estrategias para fomentar su adecuado desarrollo, desde la metacognición y su subproceso aplicado a la lectura, hasta la metacomprensión, como categorías de análisis. Dichos antecedentes de investigación se exponen a continuación. (Artículo 35, p. 95)</p>			<p>con sus prácticas habituales de enseñanza de la comprensión lectora con estudiantes de segundo ciclo. (Artículo 35, p. 106)</p>	<p>efecto encontraron Quaas, Ascorra y Bertoglia (2005) cuando indagaron la relación entre los niveles de rendimiento de los estudiantes de octavo grado de Valparaíso, Chile, en la asignatura de Lenguaje y Comunicación y las estrategias metacomprensivas que usan en la lectura. (Artículo 35, p. 95)</p>
--	---	--	--	--	--

Artículo 36

Nombre del artículo	Un modelo de análisis para la lectura comprensiva y la construcción de conocimientos culturales			Código	36
Autor	Eder García Dussan				
Año	2016				
Revista	Folios No. 43				
Concepción de la lectura	Procesos de lectura	Tipos de lectura	Fines de lectura	Lector subyacente	Formación
“Charles Sarland (2003) sostiene que la lectura no es un acto que exija ciertas habilidades mecánicas, sino un proceso donde hay una significativa ganancia de conocimientos y expectativas			“En diversas ocasiones hemos insistido en un modelo pensado no solo para la formación de estudiantes expertos en capacidades lectoescritoras, sino de lectores no ingenuos (leedores y no lectores), que tomen todas las texturas culturales y transformen sus tesoros de significación sociocultural a través de la generación de	“Estos son los fundamentos cardinales del modelo del lector intérprete, en el que este tiene sobre sí la función de reconocer y rellenar/saturar los huecos o espacios blancos que el texto va	“Aprovechando esto, creemos que un medio regio para contribuir a este tipo de formación y, concretamente a la formación de lectores más expertos o menos ingenuos, se logra por

<p>sobre el mundo textual cuando se crean los contextos en los que la lectura encuentra sentido. Por esa línea, la perspectiva semiótica frente al acto lector hace énfasis en el lector Entdeckerin (descifradora), y no tanto en el autor ni en el texto, pasando de esta manera de la transacción, propia de posturas cognitivistas, a la coparticipación y la asistencia. Humberto Eco (1981) enseña que la lectura es un proceso en el que el lector coopera con el texto, proporcionándole una interpretación; solo que para llegar a esa interpretación se vale de su competencia circunstancial y su enciclopedia, fundamentos por medio de los cuales actualiza el contenido del texto que lee;</p>			<p>hipótesis explicativas de hechos textuales. Este modelo citado se propone guiar un acto lector a través de la ubicación de pistas textuales que actúan como signos-indicios. Para lograr esta meta, se tienen en cuenta, al menos, siete elementos determinantes, que a continuación resumimos: 1. La premisa indispensable para la formación de lectores está centrada en el fortalecimiento de habilidades metalingüísticas, puesto que el desarrollo de competencias influye en los procesos de lectoescritura, especialmente en la decodificación textual (Flórez et al., 2005). 2. Mientras se lee para comprender, hay una actualización de cuatro principios de acción: (i) Todo texto, con lo que dice, quiere decir algo más (el discurso se presenta como un iceberg; así, todo producto cultural se concibe en su doble naturaleza funcional); (ii) nadie enuncia nada desde la nada (el texto deviene discurso: está inscrito en coordenadas físicas, sociohistóricas, sociopolíticas, culturales y cognitivas); (iii) pese al principio anterior, el discurso no se limita a las determinaciones contextuales (todo discurso es una obra abierta y atemporal, que captura, incluso, al propio lector, que nunca es el mismo en ninguna</p>	<p>develando al ser atravesado por la pericia de quien lo actualiza. Esta reflexión-acción dispara dos factores, a saber: (i) el factor económico, que domina las manifestaciones lingüísticas, pues no hace falta que detallemos en exceso cuando componemos textos, pues el autor intenta compaginar competencias lingüísticas y enciclopédicas mínimas para anticipar los movimientos del potencial lector de su producto; y, (ii) el factor estético, en virtud del cual el texto está concebido para dejar al lector la iniciativa de interpretarlo y que su comprensión, meta del acto mismo, le procure deleite o placer a través del aprecio de los usos creativos del lenguaje, manifestados en hipótesis de sentido sobre el querer-decir de la obra.</p>	<p>medio de las premisas básicas que describe Schön para adelantar soluciones a través del conocimiento procedimental (1998): la descripción y el análisis de ciertos casos y sumarios culturales que permiten la generación de hipótesis de sentido sobre su funcionamiento e intencionalidad; lo cual logran los sujetos tras la manipulación de esos casos textuales, y que terminan aportando a la ganancia de nuevos conocimientos. Así, pues, para Schön, se trata de adelantar una secuencia de acciones surgida a partir de un problema (manual o intelectual), el cual dispara la búsqueda de estrategias concretas a partir de pistas y claves que</p>
--	--	--	--	---	--

<p>es decir, completa los espacios en blanco que encuentra mientras lee (Leerstellen), el cual está plagado de elementos no dichos en la superficie, además de espacios de indeterminación (Unbestimmtheit) que exigen ser actualizados para llegar al sentido. Así las cosas, este proceso de reajuste beneficia al lector, contribuyendo con la formación de su competencia y haciéndolo partícipe de la obra. Eco lo resume así: “[...] un texto, tal como aparece en su superficie o manifestación lingüística, representa una cadena de artificios expresivos que el destinatario debe actualizar” (1981, p. 71). (Artículo 36, p. 92)</p>		<p>época); y (iv) el lector es coautor del discurso (el lector llena vacíos, conforma, re-configura y completa y/o actualiza los contenidos del texto con sus propios “horizontes de sentido”). 3. Los procesos cognitivos y las estrategias que se llevan a cabo mientras se lee, se pueden resumir en dos grandes etapas (en ellos, el lector activa siempre unos conocimientos o saberes previos): (i) una etapa de análisis o de tensión, que forja una labor intratextual en la que se separan los diferentes componentes del texto y se examinan las propiedades y funciones en algunos niveles lingüísticos (v. gr. el léxico-semántico, el pragmático, etc.), para buscar material indexical; y (ii) una etapa de interpretación, hermenéutica o de distensión, que genera un trabajo extra e intertextual, en el que se manipula la arquitectura inicial y se crean relaciones hasta lograr hipótesis de sentido sobre el querer decir del texto. 4. Sin análisis no hay interpretación; y sin estas, en ese orden, no hay comprensión: [Análisis + Interpretación = Comprensión]. 5. El análisis es una operación que separa cuatro componentes presentes en todo texto, a saber: (i) la referencialidad o narratividad (¿qué dice?, ¿cómo lo dice?); (ii) la actancialidad o estudio</p>	<p>(Artículo 36, p. 92)</p>	<p>auxilian la solución (teoría, modelo, didáctica), todo para llegar a una meta (habilidad, tarea resuelta, comprensión crítica), de la misma manera como sucede cuando se aprende a conducir un coche. Solo que para esto, el sujeto comprometido debe planificar, observar sus acciones, es decir, autorregularse y contralar la toma de decisiones que le permiten llegar a la meta. (artículo 36, p. 91)</p>
---	--	---	-----------------------------	---

			<p>de los roles (perfiles psicológicos, acciones y posiciones dentro del relato); (iii) la cronotopía (¿dónde?, ¿cuándo?); y (iv) la indexicalidad (¿qué elementos o huellas textuales permiten asociar implicaturas socioculturales: sobreentendidos, presupuestos, informaciones históricas?).</p> <p>6. La interpretación es una operación que reduce el acto lector a un arte de la investigación y que permite avanzar una traducción. Es que la formación lectora asumida como experiencia vital implica transformaciones. Según Larrosa (2007), leer se puede definir como un acto de traducción que genera resignificación de significantes en la lógica metafórica del lector como traductor.</p> <p>7. La comprensión se manifiesta en, mínimo, la presentación de una hipótesis de sentido. (Artículo 36, p. 93).</p>		
--	--	--	--	--	--

Artículo 37

Nombre del artículo	Enseñar a leer y escribir en las disciplinas. Estado de la cuestión en las universidades colombianas http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n45/n45a03.pdf				Código	37
Autor	Ilene Rojas García					
Año	2017					
Revista	Folios No. 45					
Concepción de la lectura	Procesos de lectura	Tipos de lectura	Fines de lectura	Lector subyacente	Formación	
“Para Carlino, la	“Así, sostiene que la alfabetización	“La revisión de los documentos objeto	“En este sentido, es		“La preocupación	

<p>alfabetización académica se entiende como una “acción socialmente situada que responde a formas particulares de significación”, relacionada directamente con... las nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad. Apunta a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior. (2005, p. 13) (Artículo 37, p 31)</p>	<p>académica se refiere a los procesos pedagógicos que tienen como fin promover el acceso de los estudiantes universitarios a las prácticas letradas propias de su campo del saber; se relaciona con la capacidad para “exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia” (Carlino, 2013, p. 370). Además, la alfabetización académica incluye dos objetivos: 1) Enseñar a comprender y producir los géneros propios de su campo del saber, como lo hacen los especialistas; y 2) Enseñar las prácticas de estudio necesarias para apropiarse de los conceptos propios de la disciplina. Dado que ambos objetivos se inscriben directamente en la especificidad de cada campo, se infiere una obligatoriedad de los procesos de</p>	<p>de estudio pone en evidencia que las directrices institucionales orientadas a la formación en lectura y escritura desde el trabajo interdisciplinar, aún tienen un largo camino por recorrer. En su mayoría, se proponen cursos generales o, incluso, lecturas generales, elegidas por su relación con los contenidos de las áreas disciplinares, pero no se encuentra un vínculo directo con las demás actividades de formación, sino que se propone de manera paralela al programa académico. Los esfuerzos denodados de los maestros de lengua al interior de las distintas disciplinas aparecen como un ejercicio individual de reflexión e intervención por pequeños grupos de docentes movidos por intereses particulares quienes, solo en ocasiones, encuentran apoyo en sus pares de otras áreas del saber. En el siguiente apartado, se ampliará la exploración en este sentido, prestando especial atención a los esfuerzos por la</p>	<p>claro que las habilidades de comprensión pueden ser trabajadas a partir de cualquier tipo de texto, pero utilizar documentos de las disciplinas específicas contribuye, no solo a generar mayor interés en los estudiantes, sino además les permite adquirir los saberes que requieren en su formación, así como establecer relaciones entre las construcciones discursivas y los usos reales del texto en el ámbito científico en el que se forman” (Artículo 37, p 33)</p>		<p>por formar en lectura y escritura a los estudiantes que ingresan a la Educación Superior ha sido una constante de las universidades colombianas en los últimos años. En su mayoría, estos procesos se manifiestan en cursos al inicio de la carrera, enfocados hacia el desarrollo de estrategias para la comprensión y producción de textos académicos que “abordan atributos parciales del lenguaje propedéuticamente, es decir, como preparatorios del futuro uso completo y situado” (Carlino, 2013, p. 362). (Artículo 37, p. 30)</p>
---	---	---	---	--	---

	enseñanza por contextualizar las prácticas en las asignaturas y a lo largo de la carrera. Lo anterior deja por fuera la enseñanza de habilidades escindidas de los objetivos específicos de formación en cada área del saber (2013). (Artículo 37, p 31)	enseñanza de la lengua en programas como Medicina, Derecho, Comunicación Social, Psicología, Licenciatura, Ingeniería, Tecnología, Negocios y Arte, facultades en las que se inscriben las investigaciones consultadas. (Artículo 37, p 36)			
--	---	--	--	--	--

Artículo 38

Nombre del artículo	Impacto del proyecto “podemos leer y escribir” en el desarrollo de la cultura escrita en las escuelas Latinoamericanas. https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/R/article/view/5830/4815				Código	38
Autor	Christian Hederich, María Elvira Charria					
Año	1999					
Revista	Folios No. 10					
Concepción de la lectura	Procesos de lectura	Tipos de lectura	Fines de lectura	Lector subyacente	Formación	
		“De esta manera, al acercarnos a analizar los efectos de la llegada de los libros, debemos considerar, no sólo los indicadores del comportamiento lector de los alumnos, sino también los indicadores de avance en la familia,		“La posibilidad de reconocer relaciones placenteras o displacenteras frente al encuentro con los diversos textos es una de las características de los lectores. Así, el hecho de que un porcentaje de los alumnos que	“Con variaciones y particularidades, cuando una colección de libros llega a la escuela latinoamericana ésta es vista como la llegada a casa de un regalo muy deseado, que percibimos como muy hermoso e importante, pero con el cual no tenemos un contacto cercano en nuestro contexto cultural. Puede ocurrir que, aunque le admiremos, empecemos por ponerlo en lugares en los que nos estorba, o en sitios poco prácticos para encontrarlo. Finalmente, a medida que aumente nuestro contacto con los libros ocurrirá	

		<p>además de examinar los logros del programa en la construcción de cultura escrita en la escuela, desde la escuela, y como escuela. Esto es, los avances del maestro como lector, los avances en la conformación del aula como espacio de lectura (avances pedagógicos en la lectura), y los avances de la escuela en relación con la capacidad de colocar el acervo a disponibilidad de los participantes y mantenerlo” (Artículo 38, p. 4 del PDF)</p>		<p>registraron información estén en posibilidad de hacerlas explícitas nos está indicando un avance en su comportamiento lector, pocas veces atendido en la tarea escolar en la que casi siempre se trabaja con un libro y todos los alumnos deben interesarse por él, cerrando de alguna manera la expresión de los sentires de los alumnos frente al material”. (Artículo 38, p. 8 del PDF)</p>	<p>que le iremos encontrando el lecho perfecto que lo incluya en nuestro hogar. Buena parte de las dificultades iniciales con los libros se explican por una tensión fundamental, siempre presente en la escuela, que hemos denominado la tensión uso-permanencia. Por un lado, si los libros se usan, se leen y se prestan, ocurre que en mayor o menor medida estos se dañan y se pierden. Al ser parte del “inventario escolar”, esto le implica al responsable del mismo su reposición. Para evitar estas pérdidas, los libros con frecuencia se mantienen encerrados, y se restringe su acceso y su uso. En la medida en que no hay préstamo, los libros no se despantan y menos se pierden pero, claro, bajo la condición de que no se usen. En cualquiera de estos dos casos los libros dejan de estar disponibles a la comunidad: bien porque se han perdido, o bien porque no hay acceso a los mismos, lo cual al final, como dice la canción, “...no es lo mismo, pero es igual”. (Artículo 38, p. 7 del PDF)</p>
--	--	---	--	---	---

Artículo 39

Nombre del artículo	Yo llegué a conseguir dónde vivir”. Prácticas de lectura en el contexto del desplazamiento forzado: un estudio de caso https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/articloe/view/6085/5044	Código	39
Autor	Marcela Chapetón		
Año	2007		

Revista	Folios No. 26				
Concepción de la lectura	Procesos de lectura	Tipos de lectura	Fines de lectura	Lector subyacente	Formación
<p>“A partir de una concepción sobre la lectura como una práctica social situada y definida en este estudio desde la perspectiva sociocultural, transaccional y crítica², se creó un club de lectores en la Unidad de Atención Integral a Población Desplazada en Bogotá. (Artículo 39, p. 72)</p>	<p>“En su transacción con el texto, su interpretación y su lectura del mundo, los participantes amplían su comprensión de la realidad social y exploran los factores de riesgo implícitos en el desplazamiento forzado. Estos factores aluden principalmente a los cambios en las relaciones intrafamiliares causadas por la pérdida de miembros de la familia, la vulnerabilidad en la que se encuentran los niños, el abandono de la tierra y la falta de confianza en el apoyo ofrecido por las instituciones gubernamentales. Pero como resultado del proceso de enfrentar y superar</p>	<p>“De acuerdo con el análisis que se ha presentado en este documento, y en concordancia con Manciaux (2003) y Grotberg (2002), la resiliencia no es una mera lista de características para simplemente dar una respuesta a la adversidad, sino un proceso que incorpora aspectos como: la promoción de factores resilientes en el individuo, la familia y la sociedad, la interacción de los factores resilientes ya mencionados, la identificación de la adversidad y el tipo de respuesta apropiado, y la</p>	<p>“Para esta investigación. El proceso sistemático de recolección de datos se llevó a cabo durante las catorce sesiones de encuentros de lectura, con un enfoque hacia las respuestas estéticas⁴ y el diálogo generado entre los lectores. La lectura con un propósito estético, pertinente para este estudio, requerirá que el lector preste más atención a los aspectos afectivos, a “vivir a través” de lo que está siendo creado durante la lectura, a la mezcla de sensaciones, sentimientos, imágenes e ideas que</p>	<p>“El hecho de participar voluntaria y activamente en el club de lectores, y estar dispuestas a involucrarse en interacciones dialógicas y sociales, es una clara muestra de su interés por compartir con otros y fomentar dicha habilidad resiliente: venir uno a: a encontrarse, a compartir los momentos, las cosas con los demás y como cambiar esos círculos de amistades que uno tiene y aumentar, de pronto aumentar también algunos, abrir unos espacios, dejar una imagen, que lo conozcan y conocer uno, me ha parecido muy importante. El interés que revelaron los participantes</p>	<p>“Para este estudio, los participantes se involucraron en interacciones dialógicas en las cuales hicieron una lectura crítica del mundo, de su mundo y de la realidad social implícita en el proceso de construcción de resiliencia. Sus respuestas a la lectura y su comprensión crítica y creadora del mundo y de la palabra los hizo identificarse como individuos resilientes capaces de poner en práctica factores protectores (Henderson y Milstein, 2003) como la iniciativa, la autonomía, la sociabilidad, la introspección/introvisión, la visión positiva del futuro personal y la capacidad de aprendizaje en su búsqueda de caminos para construir un mejor futuro después del desplazamiento. En el club de lectura, los participantes manifestaron que el hecho de enfrentar situaciones de adversidad los ha fortalecido y los ha hecho reconocer que son capaces de hacer y obtener muchas cosas con el propósito de proteger sus vidas y construir desde la</p>

	<p>situaciones adversas, las participantes del club de lectores reconocieron en esta experiencia la posibilidad de poner en práctica factores resilientes como la iniciativa, la sociabilidad, la autonomía y la introspección, demostrando su visión esperanzadora y positiva del futuro personal y el de sus familias. (Artículo 39, p. 79)</p>	<p>valoración de los resultados de resiliencia, como aprender o beneficiarse de la experiencia. (Artículo 39, p. 79)</p>	<p>estructuran la experiencia de leer. Tanto para Freire (1985) como para Rosenblatt (2002), el acto de leer implica siempre interpretación, percepción crítica y “reescritura” de lo leído, es decir de transformar lo a través de nuestra práctica consciente, de la reflexión personal y colectiva de la realidad, del texto”. (Artículo 39, p.73)</p>	<p>en construir comunidad y ser parte de un grupo social que les permite dar y recibir apoyo, expresarse libremente, escuchar y ser escuchadas, las identifica como individuos resilientes capaces de construir ambientes resilientes en los que es posible enriquecer vínculos sociales; brindar afecto, apoyo y oportunidades de participación significativa, y aprender de la experiencia propia y que otros han tenido durante el proceso de resolución de problemáticas y superación de situaciones adversas”. (Artículo 39, p. 78)</p>	<p>adversidad. Primero, en el proceso de hacer realidad sus sueños, cumplir sus expectativas y como una manera de reaccionar en contra del conflicto armado. Los adultos participantes tuvieron la iniciativa de realizar acciones para enfrentar la adversidad. La iniciativa se constituye como un factor resiliente que de acuerdo con Henderson y Milstein (2003) se manifiesta en la capacidad de emprender acciones y es necesaria para enfrentar y sobreponerse a situaciones de riesgo o adversidad. Los adultos en situación de desplazamiento mostraron, a través de sus interacciones dialógicas, su deseo y voluntad de proteger sus vidas, de perseverar en el proceso de superación de situaciones críticas y su esperanza en recrear y transformar sus realidades. El sentimiento de esperanza es un elemento recurrente en varias de las sesiones del club de lectores puesto que los participantes se refirieron repetidas veces a sus sueños, a su deseo de construir un mejor futuro, lo cual fue visto como un fundamento para dar</p>
--	---	--	---	--	--

					sentido a sus vidas y a no darse por vencidos. Los adultos en situación de desplazamiento son personas que luchan y tienen la esperanza de aquellos que aún creen y sueñan. La iniciativa, en palabras de Freire, significa expresar, con un verdadero lenguaje, los anhelos, las inquietudes, las reivindicaciones, los sueños, es emprender acciones, es transformar el mundo, es praxis. (Artículo 39, p 77)”
--	--	--	--	--	--

Artículo 40

Nombre del artículo	Libros de texto y tic en la escuela: condiciones de producción de sentidos http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n28/n28a07.pdf				Código	40
Autor	Guillermo Echeverri Jiménez					
Año	2008					
Revista	Folios No. 28					
Concepción de la lectura	Procesos de lectura	Tipos de lectura	Fines de lectura	Lector subyacente	Formación	
“La institución escolar, por lo menos la surgida después de los dictados de Juan Amos Comenio en la Didáctica magna, incorpora en su proceso de formación e	“El libro, lt, se impone como una de las condiciones de la enseñanza; se podría decir que las señales más visibles de las áreas de conocimiento escolarizadas están dadas	“La modernidad configura un útil que es conocimiento y, al mismo tiempo, como ya se anotó, mercancía. El mercado del conocimiento imprime enciclopedias, atlas, manuales, antologías, mapas y guías de enseñanza e	“La formación simbólica de los niños y jóvenes, es decir, la capacidad para desarrollar un pensamiento afinado en las abstracciones a partir de la realidad no se construye con base en la importación de novedades tecnológicas e informáticas, porque parece	“Para algunos teóricos, los lt resultan problemáticos en el proceso de formación de los estudiantes. Las razones que se esgrimen pueden sintetizarse de la siguiente manera: la mayoría de los	“La formación, en términos de transformación, tiene que ver con medios y tecnologías que institucionalmente se seleccionan, adecuan, construyen y reconstruyen para la creación de ambientes de enseñanza y aprendizaje, que	

<p>instrucción la lectura y la escritura como acciones fundamentales. (p, 75) En este orden, el libro que ingresa a la escuela no es para la lectura, entendida como problematización, como sugestión, como provocación o como imaginación, como placer (Barthes, 1984), como pregunta por sí mismo (Larrosa, 1998). El libro que la modernidad le permite a la escuela es aquél que sirve en cuanto decodificación, es decir, como un asunto de correspondencia entre el significante y el significado. No se lee en la escuela: se decodifica; la</p>	<p>por los It, que marcan un orden y una costumbre tanto en la enseñanza como en el aprendizaje. Y vale anotar que en el orden y en la costumbre construyen buena parte de su relación el maestro y el estudiante. La lección es, de acuerdo con la etimología latina de la palabra, elección, lectura; por esto, entonces, se instituyen escrituras en forma de lección: partes numeradas con cierta unidad en que se divide una materia para ser enseñada y facilitar su estudio. Diríamos que la cultura de la escuela supone entender que los textos son los tejidos por medio de los cuales se incorpora el mundo de una</p>	<p>instructivos sencillos para entender, por ejemplo, pasajes de la Biblia; de este modo, hay una proliferación de los impresos, pero sobre todo de aquellos que se hacen asequibles en tanto son de fácil lectura. El mercado de la impresión produce en serie, y esta producción va a ser importante en la medida que lo impreso obedece a una lógica moderna: hacer fácil el consumo, evitar la dificultad, ahorrar esfuerzo –salvo el económico–, producir lo que se puede leer sin dificultad, esto es, con una alfabetidad baja o mínima. Aquí parece tener su papel central la escuela: es ella la que forma para el consumo, para la recepción de los productos gráficos del mercado, para la</p>	<p>claro que en las dos últimas décadas, según Roberto Aparici (1996: 20) [...] Se desarrolla una campaña de marketing a escala mundial con el fin de vender más tecnología. ¿De qué se beneficia un profesor si usa esta tecnología y no reflexiona acerca de lo que significa su utilización? Es imprescindible, por tanto, la construcción de una cultura escolar que esté en condiciones de rebasar la inmediatez: [...] Una totalidad conformada por lo menos por cinco elementos compartidos en la escuela: espacios, tiempos, interacciones entre los agentes, recursos y sentidos. Las características que adquieren estos elementos en un centro educativo configuran la cultura del mismo.</p>	<p>It (manuales, cartillas o textos guía) tienden a la reducción del conocimiento, es decir, a una presentación del saber que, en aras de la claridad explicativa, deja por fuera asuntos complejos que el aprendiz requiere comprender; la estructura de estos libros tiende a la instrucción, lo que genera en el aprendiz la idea de utilizarlos para fines casi exclusivamente pragmáticos, con lo cual las acciones de lectura y de escritura elaboradas quedan prácticamente anuladas; en este mismo sentido, los It, por su tendencia instruccional, impiden el desarrollo de análisis y de problematización de los</p>	<p>promuevan mediaciones e interacciones para operar, representar y socializar lo que cada individuo ha construido como conocimiento de sí, de lo otro y de los otros (Larrosa, 1998). Mediaciones e interacciones que están soportadas en medios, tecnologías y ambientes: el tablero, la palabra, el libro, el computador, el aula, un problema de conocimiento, un manual, un ábaco, un gesto, un televisor, por ejemplo. Así, los It son referente de construcción de sentido, pero no porque en ellos esté la exclusividad del saber, de los conocimientos, sino porque desde ellos es posible construir una idea de sí mismo por efecto de las interpretaciones que se amplían, que salen del</p>
---	---	---	--	--	---

<p>decodificación es necesaria, en la lógica de la modernidad, porque mantiene un metarrelato fundamental: la analogía, la semejanza del mundo. Por esto, por ejemplo, no se lee (Artículo 40, p. 78)</p>	<p>manera inteligente, lo que implica no repetir fórmulas, no hacer ejercicios sólo de aprestamiento ni identificar significados aparentemente correctos, sino ir en pos de sentidos contextualizados (Artículo 40, p. 82)</p>	<p>adquisición de todo lo que la industria produce como objeto de conocimiento, como lectura necesaria en el proceso educativo (Artículo 40, p. 81)</p> <p>Entonces, no hay tiempo para leer lo extenso o lo complejo; el tiempo se distribuye, por tanto, para enseñar las instrucciones necesarias, las que se pueden aprender con una lectura básica y dirigida, la misma que restringe la interpretación y se instala en el aprestamiento, en el aprendizaje oracional. (Artículo 40, p. 82)</p>	<p>(Artículo 40, p. 85)</p>	<p>contenidos expuestos”. (Artículo 40, p. 90)</p>	<p>código de la lengua y se instalan en las formas del lenguaje, de los otros lenguajes que ingresan a la escuela, de las otras tecnologías (artículo 40, p. 86)</p>
---	--	--	-----------------------------	--	--

Artículo 41

Nombre del artículo	<p>Hacia una pedagogía de lectura en imágenes https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6007/4981</p>				Código	41
Autor	Lucila Obando Velásquez					
Año	2000					
Revista	Pedagogía y Saberes No. 15					
Concepción de la lectura	Procesos de lectura	Tipos de lectura	Fines de lectura	Lector subyacente	Formación	
“Una lectura crítica de las imágenes	““Asumir los cambios que se están presentando no	“Transformación de la relación con	“Por otra parte, en la lectura de	“Los lectores de imágenes,	“ El hecho anterior cobra importancia en	

<p>permitirá que las audiencias asuman posición y establezcan nuevas relaciones. Además, se considera pertinente enseñarle al niño a evaluar la veracidad de la información que le llega por los medios de comunicación masiva. Este hecho permite evaluar el principio de autoridad del mediador, es decir, la confianza que éste ha ganado en sus audiencias, puesto que muchos de los saberes que tenemos, provengan del maestro, de los padres o de los medios masivos, se han basado en ese principio comunicativo, conocido como el principio de autoridad, destacado por Corominas (1994). (Artículo 41, p. 5 del PDF)</p>	<p>significa erradicar “la cultura oral”, “la cultura escrita”, ni “la cultura impresa”, por el contrario, se trata de enriquecer la una con los aportes de la otra, pues realmente todas ellas coexisten y este hecho ha de liberar a los docentes de la preocupación que tienen en relación con el debilitamiento de los procesos lecto-escritos, pues esa otra forma de leer contribuye para que los estudiantes cuenten con mayores elementos para escribir y para enriquecer sus textos con imágenes y con ellos fortalecer la topografía del texto, como lo señala Charaudeau (1982), de tal manera que ellos y sus lectores puedan construir la macroestructura de los escritos apoyados, en parte por las imágenes con que fueron ilustrados, pues ellas ofrecen información general que contribuye a la “representación abstracta de la estructura global del significado del texto” (Van Dijk, 1989, 54) (Artículo 41, p. 3 del PDF) “Ampliación de los límites del proceso</p>	<p>el conocimiento, pues ya no se concibe la existencia de unos sujetos depositarios del saber, porque los estudiantes que tengan acceso a las tecnologías pueden obtener varias informaciones, diferentes o complementarias de las que circulan en las instituciones educativas. Este acceso al conocimiento les permite ser partícipes de los procesos pedagógicos porque tienen qué decir, tienen voz y pueden ser escuchados. (Artículo 41, p. 4 del PDF)</p>	<p>imágenes se destaca el grado polisémico. Toda imagen es polisémica; en algunos casos es más restringida que en otros. La interpretación genera ambigüedad, tanto en sus formas como en sus connotaciones y permite ir desde lo cultural hasta el campo de la conciencia con dos significados que son igualmente válidos” (Artículo 41, p. 6 del PDF)</p>	<p>al igual que los lectores de textos escritos, desarrollan competencias frente a estos textos icónicos, pues interpretan y reactualizan sentidos. La iconicidad de la imagen la hace más aprehensible al público. La sintaxis de los elementos de las imágenes, el vocabulario y la lógica nos proponen todo un sistema de pensamiento o visual. La interpretación significativa permite que las imágenes se presenten como un discurso icónico breve captado por su globalidad instantánea; globalidad que contribuye con la comprensión general,</p>	<p>la pedagogía, por cuanto si se reconoce que la cultura media todo proceso de aprendizaje, en esta nueva cultura comunicacional de la “era de las imágenes”, dominada por la videosfera, las formas de acceder a los saberes, de organizarlos y de relacionarlos se ven afectadas significativamente y ejercen una notable influencia en las formas de relación, de pensamiento y de conocimiento; es decir que los procesos intelectuales han ido transformándose, por cuanto la asociación de ideas y la comprensión de los significados generan nuevas</p>
---	--	---	---	--	---

	lectoescrito, puesto que la linealidad del libro ha sido resquebrajada con la aparición de los hipertextos, frente a los cuales los estudiantes navegan entre imágenes en movimiento, sonidos, luces, colores... y tienen la oportunidad de entrar en relación con otras personas del planeta” (Artículo 41, p. 4 del PDF)			relevante e inmediata” (Artículo 41, p. 5 del PDF)	configuraciones psíquicas, estéticas y sociales” (Artículo 41, p. 3 del PDF)
--	--	--	--	--	--

Artículo 42

Nombre del artículo	Aprender a leer y a convivir en las escuelas rurales en Colombia. https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6045/5006				Código	42
Autor	Fernando Reimers					
Año	2003					
Revista	Pedagogía y Saberes No. 18					
Concepción de la lectura	Procesos de lectura	Tipos de lectura	Fines de lectura	Lector subyacente	Formación	
	“La carencia de materiales básicos de aprendizaje impide la práctica regular de la lectura. Al preguntar a los estudiantes qué habían leído la semana anterior a la encuesta, sólo 3 de cada cinco indicaron que habían leído un libro, casi la mitad que habían leído comics y dos de cada cinco que había leído periódicos. Leer a otras personas o en voz alta es una práctica infrecuente. Casi 15% dijeron que no habían leído nada. (Artículo 42, p. 8 del PDF)	“Hay competencias individuales necesarias para esto como el desarrollar habilidades interpersonales en resolución de conflictos o el desarrollo del pensamiento moral. Hay experiencias que tienen que ser integradas en el currículo si la escuela ha de servir para formar ciudadanos que puedan ejercer prácticas democráticas en su			“La práctica educativa tiene mucho más que ver con la cultura de la escuela, con la forma en que maestros definen su rol, con las expectativas recíprocas entre maestros, directivos escolares, en ocasiones miembros de la	

	<p>En síntesis, la pedagogía que utilizan las maestras en las escuelas primarias no es efectiva para que una tercera parte de los estudiantes comprendan. La mayoría de los estudiantes no encuentran estimulantes las lecturas que hacen sus profesores. Esto hace que los ambientes escolares sean débiles para promover el interés por la lectura y el desarrollo de habilidades lectoras efectivas. Esto se ve agravado por la carencia de materiales básicos de lectura en el caso de algunos estudiantes, y por los pocos materiales de lectura que existen en los hogares de muchos estudiantes. Son pocos los estudiantes cuyos padres acostumbraban a leerles cuando pequeños.</p> <p>Tercer desafío. Deficiente formación para la convivencia democrática y la paz</p> <p>Las débiles competencias pedagógicas de los profesores se reflejan no sólo en su incapacidad para desarrollar competencias lectoras en todos los estudiantes, sino en la incapacidad de crear climas instruccionales respetuosos donde los estudiantes adquieran habilidades interpersonales fundamentales para la convivencia democrática.</p>	<p>vida cotidiana. Un proyecto incluyente, orientado a la equidad tiene más probabilidades de mejorar las condiciones de vida de todas las personas. Quienes entienden que una función importante de la escuela es la de brindar igualdad de oportunidades educativas a todos los niños, reconocen que esto significa más que brindar igual oportunidad de matricularse en primer grado. Es esencial apoyar con educación de calidad a los estudiantes a lo largo de todas sus trayectorias educativas. Para revitalizar la cultura de la escuela de forma que las maestras se sientan apoyadas por sus colegas, y para que todas trabajen en búsqueda de un propósito común, es necesario iniciar trabajo en equipo que se apoye en métodos de investigación acción, donde equipos de maestras se reúnan a discutir los desafíos que confrontan sus estudiantes, a identificar sus causas ya establecer programas</p>		<p>comunidad, que con la práctica de los planificadores educativos tradicionales. Los cambios en educación ocurren como resultado de la construcción compartida entre un grupo grande de interlocutores, por lo que es necesario construir espacios explícitamente de articulación de este diálogo para poder examinar las consecuencias de las prácticas actuales y considerar posibles prácticas alternativas. (Artículo 42, p. 11 del PDF)</p>
--	---	--	--	---

	<p>Mencionaba anteriormente que una de las disposiciones esenciales para la vida en democracia es la capacidad de confiar en los demás. Maestros que establecen un clima instruccional respetuoso, que respetan a sus estudiantes y que les enseñan a respetarse unos a otros, contribuyen a que los estudiantes aprendan a confiar en los demás.</p> <p>En la encuesta mencionada anteriormente, por el contrario, un porcentaje elevado de los estudiantes indicaron que no confiaban en sus profesores.</p> <p>Las limitadas oportunidades para leer se relacionan también con la carencia de materiales de lectura en los hogares de los niños y con la infrecuente práctica de que los padres lean a los niños. (Artículo 42, p.10 del PDF)</p>	<p>escolares de cambio y programas de autoformación. En la última década se ha experimentado en América Latina con múltiples programas piloto orientados a que los equipos docentes lleven a cabo formas diversas de diagnóstico y planeación de este tipo. El desafío en muchos casos es orientar estos esfuerzos de gestión escolar hacia el desarrollo de pedagogías más efectivas. (Artículo 42, p.8 del PDF)</p>			
--	---	---	--	--	--

Artículo 43

Nombre del artículo	Formatos de lectura conjunta de narraciones infantiles. Estudio comparado en España y México https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6808/5557				Código	43
Autor	Javier Gonzáles García					
Año	2006					
Revista	Pedagogía y Saberes No. 25					
Concepción de la lectura	Procesos de lectura	Tipos de lectura	Fines de lectura	Lector subyacente	Formación	

		<p>““EN la lectura cruzada con las estrategias de elaboración, tiende a ir unido reelaboraciones y aportaciones, estableciendo las bases de una elaboración conjunta dentro del grupo de discusión. Hay un intento claro de selección de la información, dirigido al concepto de idea clave para el desarrollo del cuento. Y una labor de síntesis, de ir al grano de la lectura, origen de la discusión posterior.” (Artículo 43, p. 99)</p>	<p>“La maestra busca el mensaje o moraleja que conecta el propósito del autor al escribir el cuento, la maestra-lectora al leer y debatir lo leído.” (Artículo 43, p. 99)</p>		
--	--	---	---	--	--

Artículo 44

Nombre del artículo	Una experiencia en ambientes educativos virtuales para el desarrollo de la lectura https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6861/5599				Código	44
Autores	Sergio Arturo Gonzales Vargas, Aleyda Nuby Gutiérrez, Adriana del Pilar Rodríguez Peña					
Año	2007					
Revista	Pedagogía y Saberes No. 27					
Concepción de la lectura	Procesos de lectura	Tipos de lectura	Fines de lectura	Lector subyacente	Formación	
<p>“Estas tres líneas están constituidas sobre la concepción de lectura como proceso semiótico, lo que garantiza la construcción del aula de clase como espacio de reflexión y acción sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes</p>		<p>“Modelos: “Del texto a la hipótesis, trabaja sobre el texto de manera sistemática; es decir, desde la particularidad del texto escogido y del trabajo sobre su estructura significativa, se busca establecer una hipótesis de sentido que descubra la organización</p>	<p>“Leemos para entretenernos, leemos para descubrir, leemos para conocer, y todo ellos es posible porque a través de la lectura, entramos al mundo de la vida por otra puerta “(Larrosa, 1998).</p>		<p>“El curso virtual de lectura, surge de la necesidad de optimizar los procesos de lectura y escritura de los estudiantes en la práctica académica universitaria y sus repercusiones en la construcción de conocimiento. De ahí que se fundamente a partir de tres</p>	

<p>a través de la lectura. (Artículo 44, p. 89)</p>		<p>jerárquica de las ideas, la lógica que sostiene la presentación de las ideas desarrolladas en el texto, o sea determinar la estructura expositiva del mismo” (P 90) El segundo modelo, al que hemos denominado de la hipótesis al texto, parte del proceso inverso; de la generalidad de la hipótesis a la exploración en el texto por su comprobación o refutación” (Artículo 44, p. 91)</p>	<p>(Artículo 44, p.88)</p>	<p>líneas teóricas: en la línea pedagógica se entiende el aprendizaje significativo y colaborativo (Ausubel, 1963) como directriz global de los contenidos temáticos, teniendo en cuenta la generación de espacios que promuevan experiencias significativas en los estudiantes. La línea cognitiva (Cole, 1986), se concibe la metacognición (Flavell, 1976) como base fundamental para la autonomía y la autorregulación de los estudiantes en sus procesos de lectura (Golder, 1998). La tercera línea, retoma aspectos de la lingüística textual como la base para el análisis y la comprensión de textos (Van Dijk, 1983) (Artículo 44, p.89)</p>
---	--	--	----------------------------	--

Artículo 45

Nombre del artículo	Las concepciones de la lectura y la escritura en la labor del docente de educación superior https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6866/5603				Código	45
Autores	Roberto Medina Bejarano, Lilia Cañón Flórez					
Año	2007					
Revista	Pedagogía y Saberes No. 27					
Concepción de la lectura	Procesos de lectura	Tipos de lectura	Fines de lectura	Lector subyacente	Formación	
“Por tanto, esta concepción se inspira en el reconocimiento de la representación grafofonémica donde se establece y predomina un carácter sintagmático en las unidades léxicas y oracionales que componen un texto y donde el significante posee un carácter fundamental, tanto en la lectura como en la escritura; es decir, esta concepción se basa en el desciframiento y ciframiento del código de la lengua. Esta característica identifica la lectura y la escritura como un sistema de habilidades de carácter factoperceptible ; concepción que coincide	“En este sentido, tanto la comprensión (lectura, según la denominan los maestros) como la representación (escritura) se toman como un conjunto de habilidades que posee el estudiante para comprender o explicitar lo referenciado en un texto”. (Artículo 45, p. 121)		“Estas consideraciones implican una reducida concepción del enfoque comunicativo que limita la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura porque las enmarca en el estudio de la dimensión gramatical y en el uso correcto de la norma; es decir, una enseñanza centrada en el correcto escribir y leer desde la perspectiva gramatical en detrimento de la actividad del lenguaje desencadenada en la producción de los factores que surgen en la praxis sociocultural y que se revela en los procesos de la lectura y la escritura como construcción social. (Artículo 45, p. 122)	“De esta manera, el aprendizaje del estudiante se proyecta desde una perspectiva didáctica de asistencialidad y dependencia del profesor. Implica un procedimiento que requiere la intervención del docente para lograr la enseñanza, se otorga una amplia prioridad a los elementos lógicos y técnicos de la lengua desde una dimensión sintética, Así, el modelo resulta centrado más hacia la enseñanza que hacia el aprendizaje porque los procesos de la lectura y la escritura demandan un procedimiento	“Por esta razón, este modelo se evidencia una perspectiva sintagmática o lineal que estrecha los procesos de lectura y de escritura a la dimensión textual. Por consiguiente, las implicaciones didácticas y pedagógicas que se producen, proyectan un ejercicio pedagógico dirigido hacia el cuidado normativo y correctivo de las unidades léxicas y oracionales de los textos y se desatienden aspectos relacionados con la riqueza de los	

con el modelo tradicional (Gray, 1937) en donde se considera el texto como unidad de análisis y como unidad de creación”. (Artículo 45, p. 121)				sistemático de la acción educadora docente para hacer evidente el universo contextual y discursivo de la lectura y la escritura”. (Artículo 45, p. 122)	contenidos y la interrelación de los contenidos. (Artículo 45, p. 121)
---	--	--	--	---	--

Artículo 46

Nombre del artículo	La Didáctica de la Literatura en Colombia: Un caleidoscopio en construcción https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/758/732				Código	46
Autores	Mónica Moreno Torres, Edwin Carvajal Córdoba					
Año	2010					
Revista	Pedagogía y Saberes No. 33					
Concepción de la lectura	Procesos de lectura	Tipos de lectura	Fines de lectura	Lector subyacente	Formación	
	“Esto es, los niveles lógico, analógico del sentido, los signos, los códigos y la pluralidad de textos se resignifican como producto de los desarrollos de las teorías del discurso en sus diversas variantes (dialogismo, polifonía, interdiscurso, antidiscurso). Este cambio replantea la mirada estratégica que distinguía a la didáctica de la lengua y ubica en	“Este juego, entre lo dicho y lo oculto, produce un vacío o una laguna que el lector esclarece cuando en su comunicación literaria diferencia el uso y el empleo de la lengua. En la primera modalidad, la lengua se entiende como significación; y, en la segunda, el sentido se constituye en un valor cultural de corte	“Su propuesta se apoya en los planteamientos de Umberto Eco (1997) y Tardif (1997), quienes reconocen el diálogo entre los saberes del lector, el autor y el contexto de la obra. Con base en estos referentes, muestra algunos modelos de lectura susceptibles de	“La lectura abductiva también ha sido abordada por Vélez, quien expresa que “la abducción proporciona al lector el saber conjetural que luego la inducción y deducción verifican” (1996, p. 18). Este tipo de razonamiento, como práctica de lectura, invita al lector a realizar los	“En última instancia, el trabajo permanente entre la lectura y la escritura, además de mejorar las estrategias de enseñanza y aprendizaje del maestro y su aprendiz, les permite crear nuevos horizontes de entendimiento. Una forma complementaria de dicho entendimiento se	

	<p>su lugar una pedagogía del lenguaje. Este giro considera el lenguaje como una disciplina científica interesada en preguntarse por el lugar del sentido en relación con su naturaleza teórica, epistémica, metodológica y técnica. En este cambio la inferencia ocupa un lugar primordial, pues propone superar la idea de la lectura como alfabetización o decodificación; en especial, por la participación del sujeto en la construcción del sentido del texto mediante la apropiación discursiva de la palabra escrita. La producción de sentido del texto se convierte en un mapa que el lector debe recorrer con la ayuda de algunas estrategias de lectura que lo lleven a tal producción”. (Artículo 46, p. 100)</p>	<p>hermenéutico que moviliza la triada lector-texto-contexto de la obra. En tal proceso, los prejuicios del lector son determinantes para otorgarle sentido a la obra. Este enfoque interactivo de la lectura también ha sido estudiado por Jurado (2000), quien adelanta una investigación en la ciudad de Bogotá con el propósito de caracterizar los modos de leer de los docentes para determinar si existe alguna relación entre sus potencialidades y dificultades con las formas de leer y las maneras de escribir de sus estudiantes”. (Artículo 46, p. 100)</p>	<p>convertirse en una “posible didáctica” de la lectura literaria: la lectura literal del texto, expuesta ampliamente por Van Dijk; la lectura abductiva, donde aparecen figuras como Umberto Eco y Sebeok; y una lectura simbólica del texto, apoyada en diversas ciencias y disciplinas como la hermenéutica filosófica, la antropología cultural, la fenomenología y la semiótica narrativa. En el primer modelo, el lector realiza procesos de generalización, construcción y categorización, entre otros; en el segundo, debe activar su capacidad de análisis, comparación</p>	<p>tres tipos de razonamientos (abducción, inducción, deducción); por tanto, el texto es un artificio construido a partir de niveles intrínsecos – lo lexical, lo sintáctico y lo semántico– y extrínsecos – debido a su naturaleza pragmática–. Este tipo de lectura se hace posible en una variedad de textos; sin embargo, el autor se pregunta si la abducción se torna más promisoria en algunos géneros narrativos, como por ejemplo en las obras policíacas. De igual modo, señala que la abducción se constituye en un proceso científico, puesto que “mediante hipótesis y abducciones nuevas y más osadas, podemos descubrir nuevas</p>	<p>encuentra en el taller. Para Vásquez (2002b), el taller de literatura consiste en una mimesis, una imitación, un aprendizaje basado en un modelado en donde el aprendiz observa un patrón para ir en búsqueda de su propio estilo. (P102) Dado que su investigación pretende identificar la presencia de la literatura en la escuela (cursiva de los autores) y fortalecer el saber didáctico en dichos maestros formulan, entre otras, una pregunta básica: “¿Cómo avanzar en el entrenamiento de los estudiantes [de la maestría] como investigadores, dadas las carencias o serias deficiencias en esta formación a nivel del pregrado?”</p>
--	--	--	--	---	--

			clasificación , asociación y explicación con el fin de construir hipótesis explicativas del sentido del texto; en el tercero, y último, debe alcanzar la comprensión del texto y realizar procesos de correlación y proyección inter y extratextuales". (Artículo 46, p. 102)	verdades [...], sólo mediante ellas podemos ampliar nuestra visión de lo real y descubrir nuevos caminos de experiencia" (Vélez, 1996, p. 31). (Artículo 46, p. 101)	(Arboleda et al., 1999, p. 45). Este interrogante los insta a formular una estrategia estructurada en cuatro ejes: creación de líneas de investigación; formulación de proyectos en la escuela, liderados por los maestrantes en calidad de coinvestigadores ; estructuración de una propuesta de formación en investigación; y realización de talleres de lectura a partir de la teoría abductiva, entendida como práctica social y estética. (Artículo 46, p. 107)
--	--	--	---	--	--

Artículo 47

Nombre del artículo	La lectura de textos académicos en la formación universitaria de docentes: Entre supuestos y estrategias. https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/760/3316				Código	47
Autores	Lilia Cañón Flórez, Jennyfer Mancera Baquero, Nataly Ruiz Rojas					
Año	2010					
Revista	Pedagogía y Saberes No. 33					
Concepción de la lectura	Procesos de lectura	Tipos de lectura	Fines de lectura	Lector subyacente	Formación	

<p>“La lectura como mediación. Reconocer, desde la concepción de la lectura como proceso interactivo y transaccional, las formas como el estudiante universitario, lector adulto, y los procesos académicos que lo acompañan generan estrategias de comprensión lectora implica: asumir la “decodificación” como un medio y no como un fin y la lectura como un “proceso de creación de significados”, ubicar el objeto de estudio en las estrategias y no propiamente en los déficits de comprensión; y valorar tanto las estrategias que sugieren los maestros como las que usan los estudiantes. Ahora, si se acepta que el texto determina solo en parte su propio significado, también se ha de reconocer que el lector forja intencionalmente el sentido; es decir, del lector y de lo que aporta al proceso depende en gran</p>	<p>“Metacognición. El concepto de metacognición se ha relacionado con memoria, atención, solución de problemas, estrategias, comprensión del lenguaje y aprendizaje (López y Arciniegas, 2004); en fin, se relaciona con –o mejor, parte de– la cognición. Si la actividad cognitiva implica percibir, comprender, aprender, recordar y pensar (Mateos, 2001, p.19), entonces, cuando se pretenda llevar tales procesos a determinadas tareas se requiere una actividad intelectual que actúe en tal dominio: se apela a la metacognición. En consecuencia, si lo cognitivo se relaciona con el conocimiento, lo metacognitivo se refiere al hecho de tener conciencia de tal conocimiento y de cómo se logra. En otras palabras, saber qué se sabe y no se sabe, así como también qué se conoce acerca del propio sistema</p>	<p>“Estrategias para acercarse a la comprensión lectora. En el proceso educativo se han hecho inseparables la formación y la evaluación. Ahora bien, los textos académicos se constituyen en una opción de formación en tanto que su asignación busca entregar elementos conceptuales que permitan un diálogo académico o profesor–estudiante universitario. De ahí que el profesor ha de corroborar el grado de comprensión para abrir este diálogo. Sin embargo, tal ideal se</p>	<p>““...si se acepta que el texto determina solo en parte su propio significado, también se ha de reconocer que el lector forja intencionalmente el sentido; es decir, del lector y de lo que aporta al proceso depende en gran medida la construcción del significado del texto. Así, la lectura se convierte en un evento interactivo, intencional, constructivo e inferencial...” (p 129) La autonomía de los estudiantes. Las etapas metacognitivas se hallan determinadas en gran medida por la autonomía del lector, en tanto la construcción de sentido supone su papel activo: sus lecturas irían más allá de la “tarea asignada”. En consecuencia, el estudiante universitario como responsable de su propio aprendizaje se ha de reconocer como lector</p>	<p>“El anterior concepto implica reconocer un lector intencional, autónomo, independiente y responsable de su propio aprendizaje; y en la medida que el lector sea autónomo, el acto de leer supone un pensamiento reflexivo, analítico y crítico: un leer para aprender, en términos de Beaugrande (1984). En concordancia, la comprensión de lectura se ha de reconocer como un proceso gradual y estratégico de creación de sentido a partir de la interacción del lector con el texto en un contexto particular. Dicha interacción permite al lector involucrarse en</p>	<p>““... desde la concepción de la lectura como proceso interactivo y transaccional, en la formación universitaria no solo se debe atender el déficit del lector frente al texto ni limitarse a los productos de la lectura: se han de considerar las formas como el estudiante universitario y los procesos académicos que lo acompañan contribuyen a generar estrategias de comprensión.” (Artículo 47, p. 129)</p>
--	--	---	--	--	---

<p>medida la construcción del significado del texto. Así, la lectura se convierte en un evento interactivo, intencional, constructivo e inferencial caracterizado por la formación y la comprobación permanentes de hipótesis acerca del contenido del texto (Goodman, 1967; Smith, 1971). (Artículo 47, p. 128)</p>	<p>cognitivo: capacidades y limitaciones y, por tanto, aquello que se ha de realizar para llegar a saber (Flavell, 1981, en Mateos, 2001; Baker y Brown, 1984). Etapas de la metacognición. Con el fin de atender la consecución de los objetivos básicos de la toma de conciencia de la lectura como proceso estratégico y de sus implicaciones en el proceso de comprensión y en el autocontrol y la autorregulación de todo el proceso, distintos autores han propuesto tres etapas para poner en práctica las estrategias metacognitivas: Planificación. Precisar los objetivos y las metas de lectura, los conocimientos en relación con el tema, el plan de acción y las estrategias por usar. Supervisión. Comprobar si se está llevando a cabo lo planificado; verificar la eficacia y la adecuación de las estrategias a los objetivos; si se encuentran dificultades,</p>	<p>ha reducido a la calificación o al “activismo”. Para el caso de la problemática estudiada, diversas estrategias permiten a los profesores evidenciar el acercamiento de los estudiantes a los textos. Como formas de comprobación, en la misma medida se solicitan estructuras de representación textual (síntesis, mapas, esquemas, etc.), elaboración de textos (resúmenes, ensayos, reseñas), resolución de pruebas orales y escritas o realización de conversatorios.</p>	<p>autónomo. Las encuestas permitieron encontrar que la mayoría de estudiantes acepta la importancia de tomar por su propia cuenta otros documentos para complementar o comprender las lecturas asignadas; esta sería una señal de relativa autonomía. La mayoría de encuestados valora como bueno su nivel de comprensión lectora; los restantes la califican entre aceptable y regular. Ninguno reconoce tener un nivel excelente o nulo. Las razones varían entre la facilidad para comprender y la capacidad que se tiene para consultar otras fuentes; asimismo, señalan como aspectos por mejorar: la carencia de bagaje académico, una mejor actitud ante la poca “amenidad” del texto y el dominio</p>	<p>procesos de inferencia necesarios para construir y revisar sus representaciones de lo expuesto en el texto. La lectura, en consecuencia, se constituye en un proceso de inferencias que permiten al lector llevar a cabo operaciones cognitivas en su intento por construir un significado del texto y por elaborar una representación coherente de los contenidos (González, 1991). En esta perspectiva, la claridad que tenga un lector en relación con el papel de las mediaciones y de los procesos cognitivos al momento de leer le permite regular sus procesos de lectura; en</p>
--	---	--	--	---

	<p>determinar a qué obedecen y cómo se pueden resolver. Evaluación tanto de los procesos desarrollados durante la lectura como de los resultados obtenidos. Supone no sólo constatar el nivel de comprensión que se va alcanzando sino, además, evaluar durante todo el proceso, las distintas operaciones que constituyen la actividad lectora". (Artículo 47, p. 129)</p>	<p>Además de la nota cuantitativa, los profesores demandan ejercicios de socialización como técnicas grupales y exposiciones individuales. Solo un caso hace referencia al estudio de caso como una manera particular de probar la comprensión. Este tipo de estrategias, según Santiago, Castillo y Ruiz (2005), han sido utilizadas principalmente como un recurso que evidencia, por una parte, el proceso lector y, por otra, los niveles de procesamiento de la información por medio de</p>	<p>de estrategias. Quienes otorgan una valoración de regular reconocen lo fugaz de la comprensión o atribuyen sus deficiencias a los actos docentes. (P133) a. La comprensión como: entender – “es la interpretación clara”, “El comprender conceptos”, la “capacidad de entendimiento”–, dar cuenta – “expresar con mis propias palabras”, “hacer un escrito, apropiarme del tema”– y encontrar ideas principales – “sacar mis propias ideas”, “recordar aspectos importantes”–. (Artículo 47, p. 134)</p>	<p>otros términos, llegaría a ser consciente de la secuencia de actividades intencionales y deliberadas a las cuales acude para lograr las metas que se ha propuesto. De esta manera, se pasa a niveles más formales de cognición, o sea, a la metacognición; ésta implica el alcance, por parte de un lector, de un estado desde el cual pueda controlar y regular de manera consciente sus procesos de construcción de sentido. (Artículo 47, p. 129)</p>	
--	---	---	---	---	--

		<p>la escritura. Sin embargo, lo descrito hasta este momento no permite dar cuenta de hasta qué punto o medida los profesores utilizan este tipo de estrategias para identificar problemas de lectura y producción escrita o para determinar si les permite a los estudiantes mejorar en sus procesos de producción y comprensión. (Artículo 47, p. 132)</p>			
--	--	--	--	--	--

Artículo 48

Nombre del artículo	Cultura académica y prácticas de lectura y escritura, a propósito de la formación universitaria de docentes https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/951/965	Código	48
Autor	Nylza Offir García Vera		
Año	2011		

Revista	Pedagogía y Saberes No. 34				
Conceptión de la lectura	Procesos de lectura	Tipos de lectura	Fines de lectura	Lector subyacente	Formación
	<p>“Se relaciona con el hecho de que la lectura de textos se constituye en una práctica de manera predominante “fuera del aula de clase”. Ello también coincide con las actividades más usuales frente a los textos leídos: la discusión oral y grupal en clase, la exploración a través de preguntas y las exposiciones”. (Artículo 48, p. 134)</p>		<p>“Actividades como la identificación de la macroestructura de los textos (d, i) y el posicionamiento frente a los mismos (d, i, g) son propósitos más frecuentes en la UPN que en la tendencia general (ver tabla 2). Ahora bien, si se miran estos datos en clave Unesco, las frecuencias más altas del propósito d) se halla en las áreas de Ciencias Sociales, Educación Comercial y Derecho (48,35) y en Artes y Humanidades (61,8%) y decrecen en las áreas de la Salud (37,9%), Agricultura (32,6%) e Ingenierías (30,6%). En el área de Ciencias se mantiene un promedio de 50%. La producción de</p>	<p>“Aspectos todos que suponen una preparación previa por parte del estudiante. ¿Qué pueden indicar tales prácticas? Varias hipótesis pueden ponerse en juego: que se considere al estudiante el responsable directo del trabajo de interpretación de los textos propuestos y, en consecuencia, se da por hecho la apropiación y comprensión de lo leído –se viene a clase a discutir o exponer–. También que, quizás, prime la idea de que “leer en clase” ocupa un tiempo que sería más valioso de invertir en discutir acerca de lo leído o en formular y responder preguntas con base en el texto. Es posible, finalmente, que los profesores piensen en ampliar y explicar otros aspectos de orden temático que no se hallan en los textos propuestos”. (Artículo 48, p. 134)</p>	<p>“La lectura y la escritura se constituyen así en prácticas fundacionales de la cultura académica. Pero esta cultura, desde nuestra perspectiva, adquiere dimensiones específicas en la formación de un profesional de la educación. No es sólo que al igual que en otras profesiones, tales prácticas median el acceso a los códigos de formación propios de su disciplina sino que, además, en el caso de los profesores, independiente de esta área disciplinar o de desempeño, ellos asumirán posteriormente la enseñanza de la lectura y la escritura de los niños y de los jóvenes en las escuelas. (p.121) Nos referimos a la formación profesional de unos sujetos cuyos intereses formativos están siempre determinados por un saber y un quehacer en función de la educación de un “otro”. Un sujeto cuya identidad profesional se vincula necesariamente con los ‘saberes’: saber un objeto de</p>

			reseñas, resúmenes y comentarios que suponen procesos de comprensión y toma de postura frente a lo leído, es también un propósito de mayor relevancia en carreras de Educación (40,82%) y en Artes y Humanidades (40,2%) y decrece en Ciencias (31,8%), Agricultura (35,6%), Salud (29,9%) e Ingenierías (26,3%). (Artículo 48, p. 126).		conocimiento, pero también saber sobre la enseñanza y el aprendizaje de tal objeto; saber sobre la historia de la educación y de la escuela, pero también sobre las concepciones pedagógicas que han determinado tal historia; saber sobre las condiciones sociales, culturales, económicas e históricas que inciden en sus práctica pedagógica y en su oficio de maestro. (Artículo 48, p. 121)
--	--	--	--	--	--

Artículo 49

Nombre del artículo	La enseñanza de la lectura en Colombia: Enfoques pedagógicos, métodos, políticas y textos escolares en las tres últimas décadas del siglo xx https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/artic/e/view/3685/3304				Código	49
Autores	Nilza Offrir García Vera, Sandra Lucía Rojas Prieto					
Año	2015					
Revista	Pedagogía y Saberes No. 32					
Concepción de la lectura	Procesos de lectura	Tipos de lectura	Fines de lectura	Lector subyacente	Formación	
“Derivado del enfoque de la	“En síntesis, esta tecnología de la	“Lectura global,	“Si bien los resultados del		“Hacia mediados de la época de los años	

<p>tecnología educativa surgen precisamente los fundamentos de la concepción conductista de la lectura. Para Goodman (1982), la idea de que la ciencia proveyera todas las soluciones a los problemas educativos coincidió con el surgimiento del conductismo en psicología y del empirismo lógico en filosofía. Específicamente, para el campo de la lectura inicial, este autor refiere cómo William S. Gray desempeñó en Norteamérica un papel decisivo en el desarrollo de una tecnología para su enseñanza, cuyas características se enfocaron en la producción de materiales graduados, la focalización de vocabulario controlado, el desarrollo de una jerarquía de habilidades en las que prima lo fónico y el desarrollo de test de maduración para predecir el éxito en el aprendizaje, así como test diagnósticos para medir tal</p>	<p>lectura se instituyó con estrategias sistemáticas de vocabulario controlado y la ejercitación de una jerarquía de habilidades (skill-drills), con lo que se instituyó una teoría de lectura que vinculó el leer al dominio de una habilidad para “reconocer palabras y adquirir un vocabulario de palabras visualizadas” (Goodman, 1998, p. 15). La oposición a tal enfoque —por lo menos en el plano teórico, en tanto en el terreno de la política estaba instituida la tecnología educativa en Norteamérica— la hicieron investigadores como el mismo Goodman (1982) y Frank Smith (1989) desde la perspectiva psicolingüística, y autoras como Louis Rosenblatt (1978), desde un enfoque transaccional de</p>	<p>lectura desde el enfoque conductista (Lectura programada), procedimiento de las palabras normales y procedimiento combinado.</p>	<p>estudio no mostraron diferencias lo suficientemente significativas en las variables de adquisición y mantenimiento entre los dos métodos, sí develaron ventajas en algunos aspectos concretos de uno y otro. Para el caso de la generalización, las autoras destacan la favorabilidad de actividades que se realizaron con el método de palabras normales: la imitación de la forma de la palabra normal con el dedo, con la mano, en el aire, en el pupitre o en el piso y la enseñanza de las sílabas con la repetición oral por parte del alumno. Por su parte, el método programado permitió el control de la respuesta activa por parte del alumno, en tanto cada uno tenía su propio material, lo cual, según las autoras,</p>	<p>setenta en Colombia, de acuerdo con Jiménez y Figueroa (2002), el aparato educativo estatal promovió un debate en torno a la propuesta de la “tecnología educativa”, vista en ese entonces como una respuesta innovadora para la transmisión del conocimiento. Siguiendo a los autores, se trataba de una propuesta estadounidense direccionada hacia los países latinoamericanos, que desde una visión de ‘desarrollo’ exigía la incrementación de procesos tecnológicos en todos los campos, incluyendo la educación, en pro del desarrollo industrial. En esa coyuntura, los defensores de esta concepción en el campo político señalaban que se requería “de manera urgente elevar la calidad del proceso educacional y el rendimiento de los recursos asignados al sector, expandiendo las</p>
---	--	---	---	--

<p>éxito y para determinar las deficiencias (Cf. Goodman, 1998, p. 14-15) (Artículo 49, p. 48)</p>	<p>la lectura, proveniente de los estudios literarios. (Artículo 49, p. 4)</p> <p>El método de palabras normales combina procedimientos de análisis y de síntesis, partiendo de una palabra y su descomposición en sílabas y letras, para luego recomponerla de nuevo hasta llegar a la formación de oraciones que la contengan. Cada unidad de trabajo implica volver sobre la palabra, sílaba y letra trabajadas con anterioridad, para adicionar posteriormente un nuevo elemento”. (Artículo 49, p. 8)</p>		<p>favorecería la formación de hábitos de estudio a la manera de lo propuesto por Sellar (1978)9; asimismo, el uso de monitorías por parte de alumnos adelantados para apoyar la aplicación de correctivos y la optimización del tiempo para el profesor (Cf. 1983, p. 46-48). (Artículo 49, p. 7- 8)</p>		<p>posibilidades educacionales” (Jiménez y Figueroa, 2002, p. 159). La tecnología educativa enmarcaba de esta manera “Un conjunto de intentos que pretendían sistematizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante la aplicación de un método analítico riguroso y la utilización de aparatos o máquinas que facilitarían la presentación de estímulos en contextos organizados, haciendo más fácil el análisis de las respuestas y la información del retorno consiguiente” (p. 159). La propuesta se fundó. (Artículo 49, p. 5)</p>
--	--	--	---	--	--

Artículo 50

Nombre del artículo	La literatura y su enseñanza ... Segundo llamado				Código	50
Autor	Guillermo Bustamante Zamudio					
Año	2015					
Revista	Pedagogía y Saberes No. 43					
Concepción de la lectura	Procesos de lectura	Tipos de lectura	Fines de lectura	Lector subyacente	Formación	

			<p>“Pero ahora resulta que la especificidad de la literatura es saber sobre el gobierno de personas libres e iguales. Por supuesto que la literatura algo sabe sobre las personas, pero saber no es su asunto constitutivo. Así como hay un uso abusivo de la ciencia económica por parte de quien la convierte en una justificación del sujeto como maximizador de utilidades” (Artículo 50, p. 85)</p>		
--	--	--	--	--	--

Artículo 51

Nombre del artículo	Aprendizaje de los profesores sobre alfabetización y métodos de enseñanza http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n46/0123-4870-folios-46-00105.pdf			Código	51
Autor	Rosa Julia Guzmán Rodríguez				
Año	2017				
Revista	Folios No. 46				
Concepción de la lectura	Procesos de lectura	Tipos de lectura	Fines de lectura	Lector subyacente	Formación
	<p>“Hay alusión reiterada a las dificultades que tienen los niños para aprender a leer y a escribir que se basan en sus capacidades individuales relacionadas con la percepción, la asociación y la discriminación, lo que lleva a que confundan las letras” (artículo 51, p. 8)</p>	<p>“Se han encontrado que los profesores se basan en tres enfoques para enseñar a leer y a escribir a sus estudiantes: uno, basado en la metodología de Freinet, otro a partir de la enseñanza de los fonemas y el</p>			<p>“Vale la pena anotar que, a pesar del desconocimiento expresado acerca de los métodos de enseñanza, las profesoras en formación conservan algunas huellas de las enseñanzas recibidas en la universidad, ya que afirman que los métodos deben adecuarse a las necesidades de los niños: “No existe mejor o peor método, este se debe ajustar a las necesidades y contexto</p>

		último a partir de la enseñanza de sílabas” (artículo 51, p. 2)			del niño” (artículo 51, p.5) “Lo anterior sugiere una vez más que el éxito de la enseñanza para la alfabetización inicial encuentra su principal soporte en el uso de materiales que estimulen sus sentidos. Sin embargo, también hay alusiones tanto a las necesidades, a las habilidades y a los intereses de los niños, como a las estrategias, pero sin definir las” (Artículo 51, p. 7)
--	--	---	--	--	---

Artículo 52

Nombre del artículo	Lectura, memoria e identidad de un texto de ficción https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/10203/7323				Código	52
Autor	Manuel Alejandro Prada Londoño					
Año	2006					
Revista	Folios No. 24					
Concepción de la lectura	Procesos de lectura	Tipos de lectura	Fines de lectura	Lector subyacente	Formación	
“En la obra de Eco se evidencia una manera de representar la lectura: como lugar de identificación, de variación imaginativa del yo -aun del nosotros', cantera de la que surgen maneras diversas de ser; pero, al tiempo, lugar de escape, de	“No obstante, no podría detenerse la lectura de la obra sin preguntarnos: ¿cómo nos concierne y nos implica su lectura? Esta pregunta parte de la idea hermenéutica según la cual el trabajo de lectura exige superar la distancia que separa el mundo del texto (en este caso, marcado por el fascismo, la	“Salta a la vista el papel formador de la escuela, como lugar cultural en el que se promueve un tipo de lectura que sustenta un tipo de sujeto y de sociedad.” (Artículo 52, p. 5)	“La reflexión sobre la lectura como camino de interpretación de sí, derivada de la novela comentada, nos exige ampliar la noción de texto de ficción. Las ficciones a		“se trata de un efecto estético, que Ricoeur llamaría identificación con, en el que un lector -en este caso, Bodoni encuentra un conjunto de valores que forman su carácter y que lo llevan a ficcionalizar su vida y a 'historizar' la ficción.	

renuncia al compromiso consigo mismo y con el otro que reclama de mí la construcción de un mundo compartido. (Artículo 52, p. 7)	guerra, la literatura italiana, etc.) del mundo del lector” (artículo 52, p. 7)		las que nos vemos enfrentados, y que pueden ser consideradas como 'textos', no son predominantemente las escritas”. (Artículo 52, p. 8)		Este proceso se entiende mejor si nos aproximamos al contexto político, referido en la novela, en el que se enmarcan las lecturas de Yambo. (Artículo 52, p. 4)
--	---	--	---	--	---

Artículo 53

Nombre del artículo	El texto expositivo y su escritura https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/617/599			Código	53
Autores	Teodoro Álvarez Angulo, Roberto Ramírez Bravo				
Año	2010				
Revista	Folios No. 32				
Concepción de la lectura	Procesos de lectura	Tipos de lectura	Fines de lectura	Lector subyacente	Formación
			“Se trata de marcas o indicadores que refieren a otros elementos del texto que pueden ir delante (anafóricos) o detrás (catafóricos); esta función hace que sean elementos importantes en la cohesión textual. Su tarea es la de situar al lector en el texto, “llevarlo de la mano”, para que comprenda mejor. Se presentan expresiones, tales como: anafóricos: lo dicho anteriormente; como ya se dijo; etc., (artículo 53, p. 6)		“Valorar la participación e idear estrategias para incentivarla; procurar la interiorización de las distintas intervenciones y asumir las sugerencias” (artículo 53, p. 10). “Los estudiantes determinan la aplicación de estrategias

					didácticas para señalar la introducción, el desarrollo y la conclusión”. (Artículo 53, p. 13)
--	--	--	--	--	---

Artículo 54

Nombre del artículo	Gramática y gramáticas: entre el formalismo y el funcionalismo https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/735/895				Código	54
Autor	Álvaro William Santiago Galvis					
Año	2011					
Revista	Folios No. 33					
Concepción de la lectura	Procesos de lectura	Tipos de lectura	Fines de lectura	Lector subyacente	Formación	
	“Dado que su objetivo es el de caracterizar cuál es el sistema de conocimiento que posee el individuo en su mente/cerebro que le permite producir y comprender oraciones, se erige la visión inter-organismos, la cual asume el lenguaje como comportamiento humano que se da entre individuos. En palabras de Halliday (1982, p. 32), esta perspectiva plantea que un hecho importante respecto del habla y la comprensión de la lengua radica en que siempre se produce en un contexto. (Artículo 54, p. 7)		“La pregunta acerca del conocimiento de la lengua, esto es, qué elementos hay en la mente/cerebro del individuo que le permiten comprender y producir emisiones lingüísticas, se puede contestar de dos formas. En primer lugar, conocer una lengua se podría asumir como una habilidad práctica para entender y hablar; sin embargo, esta concepción no puede dar cuenta de cuál es la naturaleza misma de dicha capacidad y, a la vez, cómo se describe (analiza) y se adquiere. (Artículo 54, p. 5)			

--	--	--	--	--	--

Artículo 55

Nombre del artículo	El intertexto de lo urbano en Luis Tejada https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/5938/4918			Código	55
Autores	Herly Torres Pedraza, Rodrigo Malaver Rodríguez				
Año	2003				
Revista	Folios No. 18				
Concepción de la lectura	Procesos de lectura	Tipos de lectura	Fines de lectura	Lector subyacente	Formación
			<p>“Al abordar el asunto, se identifican las crónicas de este autor en dos fases: la de producción y la de comprensión, con el fin de detectar, por una parte, el tejido marginal que hay en ellas, y, por otra, la propuesta que a partir de estas ilustra el autor. La primera fase, como paso previo a la segunda, se refiere al contexto o a las condiciones socio-económicas, políticas y culturales, paralelas al autor y a la escritura de las crónicas urbanas. En la segunda, teniendo en cuenta las condiciones de la primera fase, se identifican estructuras verbales a través de la lectura de las crónicas, que llevan al señalamiento de constantes para la develación del tejido urbano.” (Artículo 55, p. 4)</p>		<p>“Este proceso que se observa en Tejada está en el momento histórico noticioso (hechos políticos, económicos y sociales en fin, culturales) y la relación que hace este con el presente y el pasado (incluidos los del autor), para luego configurarlos literariamente en el fenotexto a través de estrategias discursivas del lenguaje literario (el símil, la metáfora, la ironía), cuyo papel consiste, por un lado, en poner en duda esa realidad del hecho del momento, dejando así ver la visión de mundo del autor y, por otro, en hacer más lúdica la lectura y comprensión del texto.” (Artículo 55, p. 14)</p>

Artículo 56

Nombre del artículo	Competencia lingüística y educación				Código	56
Autor	Guillermo Bustamante Zamudio					
Año	2010					
Revista	Folios No. 31					
Concepción de la lectura	Procesos de lectura	Tipos de lectura	Fines de lectura	Lector subyacente	Formación	
				<p>“Por eso, la ciencia de Chomsky —la gramática generativa— “no depende de la inteligencia y comprensión del lector; antes al contrario, proporciona un análisis explícito de lo que el lector pondría de su parte”. Para conformar su ciencia lingüística, Chomsky se ve necesitado de excluir al sujeto empírico, el cual se ve trascendido por dicha ciencia que explica lo que él hace, aunque él mismo no pueda; en otras palabras, saber hacer con la lengua” (Artículo 56, p. 8)</p>	<p>“Por eso dice que el objeto de la lingüística es la competencia de un hablante-oyente “ideal”, es decir, un hablante-oyente en cuyo uso de la lengua sólo intervendrían asuntos pertinentes a la especificidad del lenguaje (gramaticales). Es la razón por la que Chomsky precisa: “El uso observado de la lengua o las hipotetizadas disposiciones para responder, los hábitos y demás pueden brindar datos respecto a la naturaleza de esta realidad mental, pero desde luego no pueden constituir el verdadero objeto de la lingüística si ésta ha de ser una disciplina seria” (p.6). (Artículo 56, p. 4)</p>	

Artículo 57

Nombre del artículo	Literatura y memoria histórica en la escuela. Una experiencia pedagógica e investigativa https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/9402/7015				Código	57
Autor	Nylza Offir García Vera, Fernando González Santo					
Año	2019					
Revista	Folios No. 49					
Concepción de la lectura	Procesos de lectura	Tipos de lectura	Fines de lectura	Lector subyacente	Formación	

<p>“Sin embargo, no aludimos al lenguaje literario como una estrategia para llegar al dominio del conocimiento histórico, por demás necesario en las escuelas, sino en destacar el carácter de la lectura literaria como práctica estética que permite atender las experiencias ajenas o que no hemos vivido, para derivar de allí lecciones de una memoria ejemplarizant” (Artículo 57, p. 8)</p>	<p>“El acontecimiento hace que el sentido esté siempre por producirse, por crearse, por fundarse en cada situación. En este horizonte, una pedagogía de la memoria mediada por la lectura literaria es una pedagogía del acontecimiento y una práctica sensible que nos sumerge en lo inesperado.” (Artículo 57, p. 7)</p>	<p>“Nuestra hipótesis de trabajo pedagógico, como ya lo hemos advertido, comporta la idea de que la lectura literaria provee a niños y jóvenes lectores una experiencia estética vinculada con la memoria del sufrir y del padecer, pero también del resistir y sobrevivir, propias de la condición humana.” (Artículo 57, p. 7)</p>	<p>“En esa medida, esta lectura nos aproximaría a una memoria simbólica del conflicto y ofrecería posibilidades de comprensión y de reflexión, mediadas estéticamente. De fondo, subyace la idea de que la literatura puede operar también aquí como una provocación hacia el conocimiento del pasado reciente de nuestro país y hacia la necesidad de situarse frente a esta realidad en la esfera de la discusión pública”. (Artículo 57, p. 8)</p>	<p>“Ahora bien, si toda literatura se nos ofrece en forma de lectura, como afirma Alfonso Reyes (1962), entonces las prácticas de lectura literaria pueden llegar a constituir un dispositivo estético de formación en la memoria dentro del contexto educativo; pero aquello implica crear las condiciones de posibilidad para poner el acento de la lectura en la formación humana y “en la capacidad para ‘aprender’ de la historia a través de los relatos y narraciones de aquellos que fueron sus víctimas”. (Artículo 57, p. 4)</p>
--	--	--	---	--

Artículo 58

Nombre del artículo	Subjetividad, Cuento y Ciudad				Código	58
Autor						
Año						
Revista						
Concepción de la lectura	Procesos de lectura	Tipos de lectura	Fines de lectura	Lector subyacente	Formación	
	<p>“El cuento literario como producido eminente del mundo moderno y urbano - culturalmente constituido como el mundo de la escritura-, y a partir del propio ejercicio y la conciencia que de ella tienen escritores y lectores, es un género pleno y móvil, cambiante, en el que recrean códigos de la lengua” (Artículo 58, p. 44)</p>			<p>Ese lector del cuento artefacto no podría dejar de percibir la tensión del contraflujo, la pugna que implica su travesía por el texto. Esta consiste en lo siguiente: una vez el lector penetra el artefacto, la esfericidad y el movimiento centrífugo del cuento, tendrán a rechazarlo. Mientras el cuento viene de adentro hacía afuera, el lector quiere ir de fuera hacía dentro, (Artículo 58, p. 46)</p>		

Artículo 59

Nombre del artículo	Una autopercepción de la multiliteracidad de un grupo de profesores y estudiantes de lenguas extranjeras de una universidad pública en Colombia	Código	59
Autores	Hugo Areiza, Martha Berdugo, Harvey Tejada		
Año	2014		

Revista	Folios No. 40				
Concepción de la lectura	Procesos de lectura	Tipos de lectura	Fines de lectura	Lector subyacente	Formación
<p>La literacidad no se refiere solamente a las habilidades para leer y escribir o a niveles altos de alfabetización sino, sobre todo, a las habilidades para acceder, analizar críticamente, interpretar y construir significados en los diversos contextos socioculturales y discursivos mediados por los artefactos tecnológicos. El uso del término multiliteracidad, propuesto por varios autores (Cope y Kalantzis, 1999; Selber, 2004; Gonglewski y DuBravac, 2006; Cassany, 2006), comienza a extenderse en el campo de la enseñanza de lenguas. Es un concepto amplio que comprende todos los tipos de literacidad</p>	<p>En la encuesta se consideraron dos componentes de la multiliteracidad. Primero, la literacidad funcional como la entiende Martin (2005), en Bawden (2008): El reconocimiento, actitud y habilidades de los individuos para utilizar las herramientas y facilidades digitales de forma apropiada para identificar, acceder, administrar, integrar, evaluar, analizar y sintetizar recursos digitales, construir nuevos conocimientos, crear expresiones mediáticas y comunicarse con los demás, en contextos específicos, de forma que se produzcan acciones sociales constructivas y reflexiones sobre esos procesos. (p. 27)</p> <p>Por otra parte, la literacidad crítica que es entendida como la habilidad para leer los textos de una manera activa y reflexiva que permita comprender</p>				<p>El componente pedagógico de un docente de lenguas involucra un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y capacidades relacionadas con la competencia comunicativa en lengua extranjera, los conocimientos y habilidades pedagógicas, la capacidad para analizar y comprender los contextos de enseñanza, habilidades que garanticen el desarrollo profesional permanente y la interacción social como mediadora para la construcción del conocimiento y la generación de cambio social (Richards, 2008; Roberts, 2008; Cárdenas,</p>

<p>(electrónica o digital) o las literacidades funcional, crítica y retórica (Selber, 2004), las cuales “funcionan simultáneamente, entreveradas de diverso modo” (Gonglewski y DuBravac, 2006, p. 61). (Artículo 59, p. 155)</p>	<p>las relaciones de poder, desigualdad, inequidad e injusticia presentes en las interacciones sociales. El desarrollo de las habilidades de literacidad crítica empodera a los sujetos para desentrañar aquella información oculta en los textos que revela la presencia de modelos hegemónicos. En esta postura se promueve la indagación crítica sobre temas e instituciones sociales como la familia, la pobreza, la educación, equidad e igualdad y en otros temas como el medio ambiente (Cassany, 2006; Robinson y Robinson, 2003; Selber, 2004). (Artículo 59, p. 155)</p>			<p>2009; Kumaravadivelu, 2012). Este cambio social esencial en la formación docente es el de las oportunidades de interacción social en contextos reales, las cuales permiten realimentación frecuente de los diferentes actores. A su vez, también estas oportunidades permiten reconocer o identificar críticamente las desigualdades sociales y la construcción personal informada de teorías sobre la enseñanza y aprendizaje de las lenguas (Cárdenas, 2009; Kumaravadivelu, 2001). (Artículo 59, p. 156)</p>
---	--	--	--	--

