ANÁLISIS SEMIÓTICO DE CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE LA EVALUACIÓN DE LECTURA DE DOCENTES DE *TALLER DE LENGUAJE* DE LA UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER -UIS-

YULY ANDREA ROJAS GAMBOA

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE IDIOMAS
MAESTRÍA EN SEMIÓTICA
BUCARAMANGA
2017

ANÁLISIS SEMIÓTICO DE CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DE LA LECTURA EN DOCENTES DE *TALLER DE LENGUAJE* DE LA UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER -UIS-

YULY ANDREA ROJAS GAMBOA

Trabajo de grado presentado como requisito para optar el título de Magíster en Semiótica

Director
LUIS FERNANDO ARÉVALO VIVEROS
Licenciado en Lenguas Modernas Inglés-Francés
Magíster en Lingüística y Español

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE IDIOMAS
MAESTRÍA EN SEMIÓTICA
BUCARAMANGA
2017

AGRADECIMIENTOS

A mis padres, por su compañía y aprecio

A Paola López y Gabriel Valderrama, por el apoyo incondicional

A los profesores y compañeros de la maestría, por la confianza

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN 12

CAPÍTULO 1: LA SANCIÓN DE LA LECTURA COMO PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN 14

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 14

1.2 METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN..... 20

1.2.1 Selección del archivo de investigación. 20

1.2.2 El enfoque metodológico de análisis. 25

1.3 EL ESTADO DEL ARTE SOBRE LA SANCIÓN DE LA LECTURA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR 32

CAPÍTULO 2: ANÁLISIS DE LAS CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE LA SANCIÓN DE LA LECTURA DE DOCENTES EN *TALLER DE LENGUAJE* ... 45

2.1 EL PUNTO DE ORIGEN EN LA SANCIÓN DE LA LECTURA. ¿DÓNDE SE ORIGINA LA ACCIÓN CUANDO LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS SANCIONAN EL ACTO DE LEER? 46

2.1.1 La formación académica de los docentes universitarios en la sanción de la lectura..... 48

2.1.2 La experiencia profesional de los docentes universitarios en la sanción de la lectura..... 64

2.1.3 La acción de los actores en la evaluación de la lectura: según los docentes universitarios, ¿cómo los profesores y los estudiantes actúan cuando se evalúa la lectura en la universidad? 77

2.2 EL PUNTO DE LA EVALUACIÓN. ¿QUÉ EVALÚAN LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS EN LA SANCIÓN DE LA LECTURA?..... 85

2.3 REFLEXIONES EN TORNO A LA NORMATIVIDAD ÉTICA EN LA SANCIÓN DE LA LECTURA: ¿QUÉ CRITERIOS TIENEN EN CUENTA Y CÓMO EMITEN LOS JUICIOS LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS CUANDO SANCIONAN LA LECTURA? 90

2.3.1 La implicación del campo genérico educativo en las formas de evaluar la lectura. 93

2.3.2 El hacer ideal de la lectura en la sanción de la lectura. 97

2.3.3 Valoraciones del hacer (leer) de los actores colombianos en la sanción de la lectura. 118

2.3.4 La competencia lectora ideal en la sanción de la lectura. 132

2.3.4.1 La competencia semántica lectora ideal en la sanción de la lectura .. 133

2.3.4.2 La competencia modal lectora ideal en la sanción de la lectura. 139

2.3.5 Valoraciones de las competencias lectoras de los actores colombianos en la sanción de la lectura. 153

2.3.6 Sistemas de valores subyacentes en la evaluación de la lectura en *Taller de Lenguaje* 158

CONCLUSIONES 164

BIBLIOGRAFÍA 167

LISTA DE TABLAS

Tabla 1: Figuras sobre la formación de los docentes evaluadores en la evaluación de la lectura..... 60

Tabla 2: Figuras de la experiencia de los docentes evaluadores en la evaluación de la lectura..... 72

Tabla 3: Puntos de evaluación de las concepciones y prácticas de la evaluación de la lectura..... 89

Tabla 4: Valoraciones sobre los enunciados referidos a la lectura desde la perspectiva de evaluación *calificativa-verificativa* de la lectura en la educación superior 114

Tabla 5: Valoraciones sobre los enunciados referidos a la lectura desde la perspectiva de evaluación *calificativa-formativa* de la lectura en la educación superior 115

Tabla 6: Valoraciones de los actores colombianos desde la perspectiva de evaluación *calificativa-verificativa* de la lectura en la educación superior 126

Tabla 7: Valoraciones de los actores colombianos desde la perspectiva de evaluación *calificativa-formativa* de la lectura en la educación superior. 129

Tabla 8: La competencia de lectura según la evaluación *calificativa-verificativa* de la lectura..... 151

Tabla 9: La competencia de lectura según la evaluación *calificativa-formativa* de la lectura..... 152

Tabla 10: Valoración de la competencia semántica y modal de los actores colombianos según la sanción de la lectura *calificativa-verificativa* 156

Tabla 11: Valoración de la competencia semántica y modal de los actores colombianos según la sanción de la lectura *calificativa-formativa*..... 157

Tabla 12: Valoraciones de las modalidades deónticas referidas a la lectura, según evaluación *calificativa-verificativa* de la lectura 160

Tabla 13: Cuadrado semiótico sobre las valoraciones de la lectura según evaluación *calificativa-verificativa* de la lectura 161

Tabla 14: Valoraciones de las modalidades deónticas referidas a la lectura según evaluación *calificativa-formativa* de la lectura..... 162

Tabla 15: Cuadrado semiótico sobre las valoraciones de la lectura según la evaluación de la lectura desde la *calificación-formativa* 163

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Esquema del recorrido generativo-interpretativo 26

Figura 2: Programa narrativo de base en la sanción de la lectura 48

Figura 3: Programa narrativo de base en la sanción de la lectura desde la calificación y verificación 82

Figura 4: Programa narrativo de base en la sanción de la lectura desde la calificación y formación 83

Figura 5: Esquema actancial en la heteroevaluación de la lectura 110

Figura 6: Esquema actancial en la coevaluación de la lectura 111

Figura 7: Esquema actancial en la autoevaluación de la lectura 111

Figura 8: Estructura modal del *deber hacer* 158

Figura 9: Estructura modal del *deber ser* 158

TÍTULO: ANÁLISIS SEMIÓTICO DE CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DE LA LECTURA EN DOCENTES DE *TALLER DE LENGUAJE* DE LA UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER -UIS-[1]

AUTOR: YULY ANDREA ROJAS GAMBOA[2]

PALABRAS CLAVE: evaluación, lectura, significación, docente, universidad colombiana.

DESCRIPCIÓN:

El presente trabajo pretende analizar desde un modelo semiótico los valores en las concepciones y prácticas de la evaluación de lectura en docentes de *Taller de Lenguaje* de la Universidad Industrial de Santander -UIS-.

Para desarrollar la propuesta se seleccionó una muestra discursiva de 4 docentes de *Taller de Lenguaje* de la UIS con poca y mucha formación y trayectoria como profesores que orientan procesos de lectura y escritura en la educación superior. Los instrumentos utilizados para la recolección del archivo fueron: para las concepciones, material de trabajo y entrevistas semiestructuradas; y para las prácticas, diarios de campo y grabaciones de clase. Por otra parte, en cuanto a la metodología implementada en el análisis, se adoptaron los desarrollos semióticos discursivo dados por Algirdas J. Greimas, Joseph Courtés, Jacques Fontanille, Eduardo Serrano y Philipe Hamón.

Como resultado se muestra que los discursos de docentes universitarios tanto en concepciones como en prácticas de evaluación de la lectura, sitúan a la evaluación del acto lector desde dos perspectivas: la evaluación calificativa-verificativa de la lectura, en donde se *hace-valer* legítimamente un estado general y lingüístico de la lectura; y la evaluación calificativa-formativa de la lectura, en la que se *hace-valer* legítimamente un proceso de lectura individual, social y crítico determinado por avances y retrocesos que dependen de los objetivos, necesidades, conocimientos, prácticas, y de las diferentes esferas sociales en donde interactúa el sujeto. La investigación permite concluir que las formas de evaluación de la lectura se orientan y son construidas en el discurso pedagógico desde valores y sentidos que focalizan dimensiones cognitivas, afectivas y pragmáticas, las cuales determinan maneras de hacer y ser del lector. Estas configuraciones inciden en la construcción del discurso pedagógico y de los sujetos lectores que participan en la labor educativa superior.

[1] Trabajo de grado.

[2] Maestría en Semiótica, Escuela de Idiomas, Facultad de Ciencias Humanas. Director: Mg. Luis Fernando Arévalo Viveros. Licenciado en Lenguas Modernas Inglés-Francés, magíster en Lingüística y Español.

TITLE: SEMIOTIC ANALYSIS OF PERCEPTIONS AND PRACTICES OF READING ASSESSMENT IN *TALLER DE LENGUAJE* TEACHERS AT THE UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER -UIS-[3]

AUTHOR: YULY ANDREA ROJAS GAMBOA[4]

KEY WORDS: Colombia, assessment, reading, significance, teacher, university.

DESCRIPTION:

The present work intends to analyze, based on a semiotic model, the values in the perceptions and practices of the reading assessment in *Taller de Lenguaje* teachers at the Universidad Industrial de Santander - UIS-.

In order to develop the proposal, a discursive sample of 4 teachers from *Taller de Lenguaje* class at UIS were selected, some of them with little and others with a lot of training and experience as teachers who guide reading and writing processes in higher education. The tools that were used for the collection of the data were: for perceptions, work resources and some semi-structured interviews; and for practices, field journals and class recordings. In addition, regarding the methodology implemented in the analysis, the discursive semiotic developments given by Algirdas J. Greimas, Joseph Courtés, Jacques Fontanille, Eduardo Serrano and Philipe Hamón, were adopted.

As a result, it is shown that university teachers' discourses, both in perceptions and in reading assessment practices, place the reading evaluation from two different perspectives: the *qualitative-verification* evaluation of reading, where a general and linguistic state of reading is legitimately validated; And the *qualitative-formative* evaluation of reading, in which an individual, social and critical reading process is legitimately validated by objectives, needs, knowledge, and practices in which the subject interacts. The research allows to conclude that the reading assessment means at the university are oriented and are constructed in the pedagogical discourse from values and senses that are focused on cognitive, affective and pragmatic dimensions, which determine the readers' ways of doing and being. These settings have an impact on the construction of the pedagogical discourse and also on the readers who participate in the higher educational work.

[3] Master's Thesis

[4] Master in Semiotics, Languages School, Faculty of Human Sciences. Director: Mg. Luis Fernando Arévalo Viveros. Degree in Modern Languages English and French, Master's degree in Linguistic and Spanish.

INTRODUCCIÓN

La propuesta titulada *Análisis de las concepciones y prácticas de la evaluación* de lectura *de docentes de Taller de Lenguaje de la UIS* pretendió, mediante un modelo descriptivo semiótico, analizar los valores presentes en las concepciones y las prácticas de la evaluación de la lectura según diferentes actores de la comunidad docente que tuvieron a cargo la asignatura *Taller de Lenguaje* en el periodo 2014 en la Universidad Industrial de Santander-UIS-.

El trabajo se vinculó a la línea de investigación "Semiótica y prácticas educativas", del grupo Cultura y Narración Colombiana (CUYNACO) de la Maestría en Semiótica de la Universidad Industrial de Santander. Este estudio permitió establecer las valoraciones y los sentidos que subyacen en los discursos docentes pedagógicos universitarios, enunciados y actualizados, sobre la sanción de la lectura. En este sentido, resulta de gran importancia focalizar que la evaluación de la lectura que realiza el docente universitario está determinada por una perspectiva institucional académica que la legitima y la *hace-valer* ante el Estado colombiano. De igual manera, es necesario destacar que las formas de sancionar la lectura constituyen formas de vida que inciden en la construcción del hacer y ser del lector, y del discurso educativo y evaluativo de la lectura.

El documento fue organizado de la siguiente manera: se presenta la introducción, luego, el primer capítulo, donde se expone a la sanción de la lectura como problema de investigación, allí se especifica el problema de investigación, la metodología, compuesta por la selección del archivo de investigación y el enfoque metodológico del análisis, y finalmente, el estado del arte sobre la evaluación de la lectura en la educación superior.

En el segundo capítulo se realiza el análisis de las concepciones y prácticas de la sanción de la lectura mediante el estudio del origen de la sanción de la lectura, en donde se analiza, como punto de partida en las configuraciones de

la sanción de la lectura, los saberes y competencias de los docentes evaluadores en la universidad. De igual manera, se realiza un estudio de las acciones de los actores (docentes y lectores) cuando se evalúa la lectura. Luego, se exponen los objetos de evaluación que los docentes judicadores tienen en cuenta cuando sancionan el acto lector. Después, se realiza el análisis de los juicios y valores que subyacen en la sanción de la lectura. Para el desarrollo de este apartado fue necesario, por cuestiones metodológicas, centrar el estudio de los valores de la lectura desde la configuración de una normativa ética. Seguidamente, se proponen los sistemas de valores que subyacen en las concepciones y prácticas de la sanción de la lectura en *Taller de Lenguaje*. Por último, se plantean conclusiones relacionadas con la reflexión sobre los sistemas de valores establecidos en la sanción de la lectura.

CAPÍTULO 1: LA SANCIÓN DE LA LECTURA COMO PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La lectura por tratarse de un proceso de construcción de sentido ha sido concebida como objeto de interés para la filosofía y especialmente, para la semiótica. Al respecto, Paula Freire aclara que "(…) uno de los problemas fundamentales que siempre han preocupado a la filosofía y, en especial, a la filosofía moderna. Me refiero a la cuestión de las relaciones entre sujeto y objeto, consciencia y realidad, pensamiento y ser, teoría y práctica"[5]. En este sentido, hablar de la lectura significa tratar sobre el asunto de la toma de posición del sujeto frente al mundo.

Desde una postura semiótica, el ser humano construye el sentido en la medida en que este se orienta hacia un objeto. Al respecto, J. Fontanille expresa "(…) el sentido es ante todo una dirección: decir que un objeto o una situación tiene un sentido es, en efecto, decir, que tienden hacia alguna cosa (…) El sentido designa entonces, un efecto de dirección y de tensión, más o menos cognoscible, producido por un objeto, una práctica o una situación cualquiera"[6]. Por tanto, el objeto se presenta aquí como un campo de vertimiento, una especie de sostén, de los valores[7] en el que el sujeto ve determinar su existencia semántica.

De esta manera, el establecimiento de una orientación hacia un objeto plantea para el sujeto un eje de la actuación, es decir, una puesta en escena de una competencia que orienta sus formas de *ser* y *hacer* y aporta elementos en la

[5] FREIRE, Paulo. La importancia de leer y el proceso de liberación. Traducción de Stella Mastrangelo. México: Siglo Veintiuno Editores, 2011, p. 26.

[6] FONTANILLE, J. Semiótica del discurso. Lima: Fondo Editorial Universidad de Lima, 2016. Pág. 23.

[7] Greimas explica que la única manera de dar cuenta del proceso de significación, tanto en la captación como en la manipulación, es comprendiendo de un objeto sintáctico, un término resultante de la relación del hombre con su mundo y que por tanto, la captación del sentido encuentra su rumbo en los valores que determinan dicho objeto, y no el objeto en sí mismo. GREIMAS, A. J. "Un problema de semiótica narrativa: los objetos de valor". En: Del sentido II. España: España: Gredos, 1990, p. 26.

construcción de identidad tanto individual como colectiva. En términos de Greimas, "(…) el objeto deseado no es entonces más que un pretexto, un lugar de vertimiento de los valores, algo ajeno que mediatiza la relación del sujeto consigo mismo"[8]. Desde este enfoque, se precisa que los valores no corresponden a figuras, sino que son cualidades o propiedades que son otorgados por los seres humanos a los objetos y que dan cuenta de la mediación del sujeto con el mundo en el que interactúa.

Para la cultura escrita, la lectura implica una toma de posición que realiza un sujeto lector hacia un objeto y esta es mediada por el valor de la palabra escrita. Esta última se configura como una tecnología, "(…) un artefacto inventado por el hombre que reduce el sonido, invisible y efímero, a una forma visual y duradera en el espacio"[9], que modifica la manera como el sujeto toma consciencia, en cuanto posibilitar que el pensamiento se oriente por estructuras que le permiten al individuo pensar no solo en el ser de las cosas sino en el cómo se hace y configura esa construcción representativa del objeto mundo cuando el sujeto escribe como cuando habla.

Con lo anterior, Walter Ong plantea que esta forma de mediación a través de la palabra escrita forja un tipo de lenguaje "autónomo"[10], permitiendo diferenciar el discurso escrito como representación del autor empírico. Es decir, la escritura ha posibilitado concebir el texto como un producto del pensamiento en el que se da la representación del mundo intersubsubjetivo de un individuo. Desde esta perspectiva, Freire expresa que

> "El auténtico acto de leer es un proceso dialéctico que sintetiza la relación existente entre conocimiento-transformación del mundo y conocimiento-transformación de nosotros mismos. Leer es pronunciar el mundo, es el acto que permite al hombre y a la

[8] Ibíd., p. 25.

[9] CARVAJAL BARRIOS, Giovanna y ULLOA SANMIGUEL, Alejandro. Jóvenes, cultura escrita y tecnocultura. Análisis de los resultados arrojados por la encuesta en una investigación sobre lectura, escritura, conocimiento y tecnocultura en la universidad. Universidad del Valle, 2014, p. 4. Consultado el 24 de enero de 2017. URL: https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/1189-jovenes-universitarios-cultura-escrita-y-tecnocultura-pdf-RQg6Q-articulo.pdf.

[10] ONG, Walter J. Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra. Traducción: Angélica Scherp. México: Fondo de Cultura Económica, 1987, p. 81.

> mujer tomar distancia de su práctica (codificarla) para conocerla críticamente, volviendo a ella para transformarla y transformarse a sí mismos"[11].

Bajo ese principio, la construcción de sentido de la vida implica para el sujeto llevar a cabo un ejercicio no solo de cercanía con el objeto mundo sino de distancia con el mismo. "Para vivir y comprender totalmente, no necesitamos solo proximidad, sino también la distancia. Y esto es lo que la escritura aporta a la conciencia como nada más puede hacerlo"[12].

Frente a esta perspectiva epistemológica, surge el interés del sistema educativo por replantear y formar un tipo de sujeto lector que aprenda a utilizar dicha tecnología y comprenda el poder mediatizador de la palabra en la interpretación y construcción de una realidad[13]. De ahí que cada uno de los niveles educativos plantee unos saberes que van a configurar un lector ideal frente al cual se orienta toda la formación.

Así, leer en la educación superior implica para el sujeto lector una construcción de identidad que relaciona no solo su posición desde un plano de lo social sino también involucra el plano profesional. Esto significa que el sujeto debe enfrentarse a dinámicas de lectura y escritura propias de las disciplinas específicas, lo que implica una construcción de identidad distinta a la manejada en años escolares anteriores. Se trata de una construcción de sentido no solo como sujetos sociales sino a través de la ciencia. Al respecto, "Lemke (1997) afirma que hablar ciencia en la escuela no es solo aprender a hablar acerca de la ciencia, sino también es aprender a hacer ciencia a través del lenguaje, lo que significa: observar, describir, comparar, clasificar, analizar, discutir, hacer hipótesis, teorizar, cuestionar desafíos, argumentar, diseñar experimentos, seguir procedimientos juzgar, evaluar, decidir, concernir, generalizar, informar, escribir, leer y enseñar en y a través del lenguaje de la ciencia"[14].

---

[11] FREIRE. Op cit., p. 26.
[12] ONG. Op cit., p. 85.
[13] MARTÍNEZ, María Cristina (comp.). Propuesta de intervención pedagógica para la comprensión y producción de textos académicos. Colombia: Unidad de Artes Gráficas, 2002. Consultado el 14 de febrero de 2017. URL: https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/787-propuesta-de-intervencion-pedagogica-para-la-comprension-y-produccion-de-textos-academicospdf-i1BcA-libro.pdf.
[14] RINCÓN, Gloria, NARVAEZ C., Elizabeth y ROLDÁN, Claudia. Enseñar a comprender textos en la universidad. -Análisis de dos casos-. Colombia: Universidad del Valle, 2005, p. 33.

De ahí que en la universidad sea importante el reconocimiento de los procesos de comprensión y producción textual, y del poder que otorga la palabra en los procesos comunicativos, como principios fundamentales para los desarrollos científicos, académicos e investigativos -lo que conduce a considerarlos como condiciones básicas para la formación personal y profesional de calidad- [15]. Por tanto, un sistema educativo universitario que busca ser pertinente con el fenómeno de la lectura y la construcción de sentido de los sujetos universitarios, debe comenzar a identificar y reflexionar en torno al tipo de competencias que se legitiman y se hacen valer en el discurso pedagógico sobre la lectura.

Este ejercicio de reflexión sobre la lectura en la universidad implica analizar los valores que subyacen en los discursos pedagógicos sobre la lectura en la universidad. En este sentido, desde una perspectiva semiótica, hablar de valores es hablar de la sanción o evaluación de la lectura. Sobre el asunto de la evaluación, Ruby Arbeláez cita

> Cualquier cambio debe partir de la reflexión sobre esta y otras situaciones relacionadas porque, aunque queramos conceder más importancia a los otros elementos del proceso (motivación, competencias, planes, estrategias, recursos, etc.), al final, lo que acaba teniendo una incidencia radical es la evaluación, (Zabalza, 2003)[16].

Así, el reconocimiento de los valores en los que se inscriben la evaluación de la lectura aporta a la reflexión en torno a los problemas éticos, culturales, sociales y de sentido que emergen en las prácticas evaluativas discursivas de lectura. Por tanto, "(…) se requiere investigar qué ocurre con la cultura académica y las prácticas de lectura y escritura que se dan en nuestras universidades, como uno de los campos para construir comprensiones al respecto"[17].

La problemática expuesta promovió el interés del investigador por abordar el análisis de la evaluación de la lectura y los sistemas de valores que subyacen

[15] Ibíd., p. 15.
[16] ARBELÁEZ, Ruby. Evaluación del aprendizaje en la educación superior. Bucaramanga: Publicaciones UIS, 2010, p. 17.
[17] PÉREZ ABRIL, Mauricio y RINCÓN BONILLA, Gloria (coords.). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país. 1a ed. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2013, pp. 27-28.

en prácticas discursivas educativas y evaluativas en la educación superior. En este sentido, al reconocer a la alfabetización académica “En términos de Carlino (2005), la alfabetización académica se asume como el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad (p. 13)”[18], como la dinámica que caracteriza a la educación en la universidad, resulta interesante indagar sobre los sentidos y los valores que configuran los docentes universitarios cuando evalúan la lectura.

Desde esta perspectiva, el estudio semiótico de las formas de evaluar la lectura en los discursos de docentes universitarios de *Taller de Lenguaje* de la Universidad Industrial de Santander, puede ser un aporte al estudio de los valores y una contribución a la significación de los discursos evaluativos lectores de la educación superior.

Desde esta perspectiva, la presente investigación se orienta en responder a las preguntas ¿Cuáles son los valores subyacentes en las concepciones y prácticas de la evaluación de la lectura de docentes de la asignatura de *Taller de Lenguaje* de la Universidad Industrial de Santander?, ¿cómo se configuran los sistemas de valores éticos en los discursos sobre evaluación de la lectura en docentes universitarios de la UIS? A partir de lo anterior, se propone la hipótesis: los valores configurados en los sistemas normativos éticos subyacentes en la evaluación de la lectura generan efectos de sentido que orientan las maneras de hacer y ser de las prácticas sociales y las formas de vida de la cultura universitaria colombiana.

Con lo anterior, se plantea como objetivo general: analizar los valores presentes en las concepciones y las prácticas de la evaluación de la lectura en la educación superior. Para responder a este propósito se propuso como objetivos específicos analizar las figuras, los temas y los recorridos narrativos que se configuran en las concepciones y prácticas de la sanción de la lectura, y

[18] Citado en Ibíd., pp. 92-93.

analizar las estructuras normativas preponderantes que subyacen en las concepciones y prácticas de la evaluación de la lectura.

Abordar un estudio de esta naturaleza es pertinente porque el objeto de análisis elegido comprende temas como las formas de evaluar, las formas de lectura, la ética de lectura en la educación superior, las idiosincrasias del lector universitario, entre otros, que valen la pena reflexionar desde el punto de vista de los valores, pues con este ejercicio de análisis se pretende comprender e interpretar sentidos sobre fenómenos culturales que afectan el vivir de la sociedad colombiana. Por tanto, comprender universos de significación y explicar cómo se valora en una cultura lectora es un problema de investigación de interés para una demanda social y científica que pretende comprender las relaciones del hombre con su universo cultural.

Asimismo, estos conocimientos sobre los valores presentes en la sanción de la lectura puede ser una vía que apunta a la transformación y mejoramiento de los procesos de evaluación de la lectura en la universidad. Esta perspectiva está justificada con lo propuesto por Ruby Arbeláez López "(…) consideramos que solamente construyendo un contexto de reconocimiento de las concepciones que fundamentan las acciones docentes, se puede mejorar continuamente la calidad de la educación y en particular de la docencia"[19], es decir, que para la presente investigación, el reconocimiento de los discursos inscritos en el acto de la evaluación de la lectura permite a los docentes universitarios ser conscientes de las configuraciones que orientan su manera de ser y hacer en la sanción del acto de leer, para luego, mediante un ejercicio de reflexión repensar el quehacer docente y de esta manera, mejorar las prácticas de evaluación de la lectura en la universidad.

De igual manera, el interés de abordar el objeto de la evaluación de la lectura en la educación superior se debe a la falta de estudios semióticos sobre su producción intelectual. Al respecto, es necesario reconocer que en el campo de la semiótica discursiva no se han encontrado investigaciones sobre este tema

[19] ARBELÁEZ LÓPEZ, Ruby. En el reconocimiento de las concepciones docentes se encuentra el camino del mejoramiento continuo de la calidad docente. Consultado el 30 de junio del 2016. URL: http://www.uv.es/arbelaez/v2n210reconocimientodeconcepciones.htm.

de investigación, y los trabajos que se resaltan son en gran parte investigaciones realizadas desde los ámbitos didácticos y pedagógicos, donde es posible reconocer descripciones y explicaciones sobre cómo se lleva a cabo la sanción del acto lector, sin responder necesariamente a los valores que subyacen en dichos discursos. Por tanto, se considera que hacer un análisis desde la semiótica permitirá proponer otros sentidos que enriquecerán los estudios sobre la sanción del acto lector desde una perspectiva de los docentes universitarios.

También, es conveniente abordar las formas de evaluar la lectura en los discursos docentes, ya que estas configuraciones y valores inciden y tienen vigencia en las prácticas educativas y evaluativas de la lectura en la universidad, además, "estas prácticas deben analizarse en relación con los patrones culturales o sistemas de acción establecidos en una sociedad determinada"[20]. En este sentido, realizar el análisis desde una perspectiva semiótica puede contribuir a propuestas interpretativas realizadas desde otras disciplinas, aportar a una lectura interdisciplinar sobre las formas de evaluar la lectura en la educación superior, de tal manera que se construya una mirada más amplia de la tesis y propuestas conceptuales sobre la evaluación de la lectura y los sistemas de valores.

Finalmente, emprender este estudio implica para el investigador explorar el asunto teórico del estudio de los valores y del campo de las axiologías como también identificar las condiciones metodológicas que exigirá la investigación. Desde este enfoque, resulta de gran importancia buscar los elementos metodológicos pertinentes de los niveles de análisis que propone la semiótica discursiva, para abordar los problemas axiológicos señalados.

1.2 METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

1.2.1 Selección del archivo de investigación. La selección del objeto de investigación antecede a la selección del archivo que va a ser analizado. En este sentido, el tema de la evaluación de la lectura llama la atención como

[20] PÉREZ ABRIL y RINCÓN BONILLA. Op cit., pp. 107-108.

objeto de estudio en cuanto se relaciona con los sentidos y valores que se configuran en torno a un proceso de significación como lo es la lectura, asunto sobre el cual se orienta la semiótica; “la semiótica de hoy ha retenido, entre sus tareas urgentes, el estudio de las organizaciones discursivas de la significación”[21], la perspectiva filosófica y las Ciencias Humanas que se fundamentan en el estudio del hombre.

Luego de seleccionado el tema de investigación, se establece la necesidad de realizar una búsqueda de literatura que aporte hacia una comprensión del valor y la norma, dentro de la cual se resalta el aporte de Philipe Hamon y su propuesta *Texto e ideología*. Este aporte sirve para fundamentar el estudio de los valores presentes en la sanción de la lectura, ya que allí se plantea un estudio y metodología para abordar la norma en diversos discursos, desde cuatro sistemas normativos: el ético, el técnico, el estético y el lingüístico. En este sentido, se comprende que las configuraciones y sentidos que se dan entorno a la evaluación de la lectura dependen de redes semánticas y sistemas axiológicos que obedecen y organizan los valores de acuerdo a dichos sistemas normativos.

A partir de lo expuesto, el investigador emprende la búsqueda de géneros discursivos sobre los cuales se pueda realizar el estudio. En este sentido, se decide seleccionar muestras discursivas que competan al discurso didáctico y ante la ausencia de estudios realizados en torno a los sistemas de valores que se configuran en la sanción de la lectura en la educación[22], se decide optar por trabajar los discursos didácticos sobre la evaluación de la lectura en la educación superior. Esta decisión se justifica porque resulta interesante reconocer las formas de evaluar la lectura en la universidad en tanto que esta, según Amparo Fernández, se orienta hacia una formación que “(…) posee algunas características particulares que la diferencian de la formación que se ofrece en otros centros formativos. La principal de ellas es su carácter

[21] GREIMAS, A.J. Semiótica y Ciencias Sociales. Fragua, Madrid, 1980, p. 9.
[22] Estudios como ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana?, coordinado por Pérez Abril y Rincón Bonilla en el 2013, evidencian la ausencia de investigación en torno a la evaluación de la lectura en los diferentes niveles educativos escolares, especialmente, en la educación superior. PÉREZ ABRIL y RINCÓN BONILLA. Op cit.

netamente profesionalizador y de acreditación"[23]. En este sentido, es importante para la investigación identificar los valores y sentidos que se configuran en la sanción de la lectura en un marco cultural que se relaciona con la acreditación de una formación profesional del sujeto, en el que este pretende establecer su *hacer* y *ser* desde una perspectiva científica y social.

Además, el tema de la evaluación de la lectura al ser un objeto trabajado escasamente en los estudios realizados hasta el momento, se configura como un tema de interés para la comunidad científica social interesada en los procesos de significación en torno a la lectura, y se resalta la necesidad de que se indague y sistematice sobre dicho fenómeno cultural que contribuya en la comprensión de construcción de sentido de las prácticas evaluativas de la lectura que se legitiman en la educación superior.

De ahí que por cuestiones metodológicas del investigador se haya seleccionado a la Universidad Industrial de Santander como marco cultural desde donde orientar el ejercicio de análisis de la evaluación de la lectura. Para este ejercicio fue necesario tener en cuenta que la UIS "(…) tiene como propósito la formación de personas de alta calidad ética, política y profesional; la generación y adecuación de conocimientos; la conservación y reinterpretación de la cultura y la participación activa liderando procesos de cambio por el progreso y mejor calidad de vida de la comunidad"[24]. Esta noción de formación profesional se enmarca en un escenario colombiano en donde adquieren gran importancia los valores éticos, políticos, profesionales, culturales, de calidad de vida y progreso en una sociedad; fundamenta a su vez la forma como el docente se orienta para llevar a cabo la sanción de la lectura y con ello, direccionar a los estudiantes universitarios.

[23] FERNÁNDEZ MARCHA, Amparo. La evaluación de los aprendizajes en la universidad la evaluación de los aprendizajes en la universidad: nuevos enfoques. Instituto de Ciencias de la Educación Instituto de Ciencias de la Educación Universidad Politécnica de Valencia, p. 3. Consultado el 8 de mayo del 2015. URL: https://web.ua.es/es/ice/documentos/recursos/materiales/ev-aprendizajes.pdf.

[24] Universidad Industrial de Santander. Presentación institucional. Consultado el 16 de mayo del 2014. URL: http://www.uis.edu.co/webUIS/es/acercaUis/index.html.

Desde esta perspectiva, para el estudio de la sanción de la lectura en los discursos de docentes UIS, el investigador realizó un rastreo de todas las asignaturas que se trabajan en las distintas carreras universitarias, identificando la existencia de una asignatura que es transversal a todos los programas que ofrece la universidad. De ahí que se decide seleccionar metodológicamente a la asignatura de *Taller de Lenguaje*.

Otro argumento que justifica tal decisión se debe al objetivo de dicha asignatura:

> Los talleres de lenguaje son proyectos pedagógicos de aula dentro de los cuales los estudiantes afinan estrategias que posibilitarán la argumentación en la conversación, la lectura interpretativa y la construcción de textos tipo ensayo. Los proyectos serán propuestas concretas frente a problemas que se hayan detectado en los estudiantes durante el diagnóstico y en relación con el manejo de la lengua materna, es decir, en competencias comunicativas. Cada grupo organiza su proyecto de aprendizaje y las dinámicas orientadoras de las actividades serán las de la pedagogía activa y constructiva, con fundamento en la contrastación de los procesos y logros en la relación estudiante-estudiante, estudiante-textos de referencia y estudiante-docente[25].

Con la cita anterior, se hace evidente que el *Taller de Lenguaje* constituye un espacio institucional orientado a la formación de la lectura, la escritura, la oralidad y aspectos relacionados con el uso de la lengua. Por tanto, resulta pertinente esta decisión, ya que estas temáticas responden y son acordes al fenómeno de significación que se va a estudiar.

A partir de lo anterior, fue necesario centrar el análisis en dos tipos de discursos: por un lado, las concepciones de la evaluación de la lectura, entendidas desde un modo de existencia virtual y por otro, las prácticas que postulan un modo actualizado. Al respecto, Greimas y Cortés afirman:

> En el marco de los modos de existencia semiótica, la categoría virtual/actual permite caracterizar la relación del sistema con el proceso, de la lengua con el habla. En oposición a la existencia actual, propia del eje sintagmático del lenguaje, la existencia virtual caracteriza el eje paradigmático: se trata de una existencia *in absentia*[26].

[25] UIS. Descripción *Taller de Lenguaje*, código: 23427. Consultado el 20 de septiembre de 2016. URL: http://www.uis.edu.co/webUIS/es/asignaturas/estrategias.jsp?codigo=23427-.
[26] GREIMAS, A. J. y COURTÉS, J. Diccionario Razonado de la Teoría del Lenguaje. Tomo I, (versión española de Enrique Ballón Aguirre y Hermis Campodónico Carrión). Madrid: Editorial Gredos, 1990, p. 437.

Con el fragmento anterior, las concepciones de la evaluación de la lectura se entienden como construcciones que se hacen desde una perspectiva de sistemas descritos lingüísticamente y entendidos desde un componente referido; es decir, se habla de un discurso didáctico en el que se narra sobre la evaluación de la lectura.

Para las prácticas de la sanción del acto de leer, las construcciones deben entenderse desde una postura de proceso que implica el acto. Esto dado que se trata de una experiencia social educativa. De acuerdo a lo propuesto por Greimas y Courtés[27]:

> 1. (…) Se les llamará prácticas semióticas a los procesos semióticos reconocidos en el mundo natural y que pueden ser definidos de modo semejante a los discursos (que son <<prácticas verbales>>, es decir, procesos semióticos situados en las lenguas naturales).
> 2. Las prácticas semióticas (que también pueden calificarse de sociales) se presentan como series significantes de comportamientos somáticos organizados (…) Los modos de organización de estos comportamientos pueden ser analizados como programas (narrativos) cuya finalidad no es reconocible –en última instancia– sino a *posteriori*: por consiguiente, se utilizarán los métodos y procedimientos del análisis discursivo en la medida en que estos se presten a ello (…) El concepto de prácticas semiótica abarca, entre otros, los discursos gestuales y las estrategias proxémicas (…)[28].

De este modo, se tiene que las prácticas ponen en escena construcciones desde actuaciones no solo descritas a través de la lengua, sino que incluyen otros sistemas de significación, como por ejemplo la expresión somática del cuerpo, la proxemia y la organización espacio temporal que media las relaciones entre los sujetos que comparten el aula de clase, etc. Aquí, se aborda la construcción del discurso didáctico desde el acto de evaluación de la lectura.

Desde este marco metodológico de la investigación, se planteó el estudio de discursos de un conjunto de informantes seleccionados a partir de los siguientes criterios: el nivel de formación que categoriza a los educadores de la UIS de acuerdo a sus estudios de pregrado, posgrado y/o doctorado obtenidos en Colombia o en el extranjero; la experiencia como educadores universitarios en Colombia que traza las categorías de 2 a 5 años y de 5 a 10 años; y los

[27] Ibíd., p. 312.
[28] Ibíd., p. 312.

diferentes escenarios sobre los cuales ejercen su labor como profesores cátedra de la asignatura *Taller de Lenguaje* en el periodo 2014-2015, que pueden ser clasificados en aquellos que se encuentran en la facultad de Ciencias Humanas y otros que corresponden a las otras facultades de la UIS.

En este sentido, para estudiar las representaciones dadas en las concepciones de la evaluación de la lectura, se realizó el análisis a partir de lo enunciado por cinco informantes de los cuales cuatro son docentes de *Taller de Lenguaje* y el programa de dicha asignatura. De esta forma, se plantearon las siguientes denominaciones: 1A (docente enunciador judicador 1A), 2A (docente enunciador judicador 2A), 3A (docente enunciador judicador 3A), 4A (docente enunciador judicador 4A) y PTL (docente enunciador del Programa *Taller de Lenguaje*). El archivo que se pretendió a analizar se obtuvo a partir de dos entrevistas semiestructuradas realizadas y los programas de *Taller de Lenguaje*.

Para estudiar las representaciones de las prácticas de la evaluación de la lectura, se reconocieron tres docentes enunciadores judicadores que se denominan en el presente trabajo como 2B (docente enunciador judicador 2B), 3B (docente enunciador judicador 3B) y 4B (docente enunciador judicador 4B)[29]. El registro obtenido fue: para los enunciadores 3B y 4B, grabaciones audiovisuales en las que se observa las prácticas evaluativas en las que se tienen en cuenta la interacción del docente con los estudiantes y con el material didáctico; y para el enunciador 2B se obtuvo un diario de campo y grabación audio.

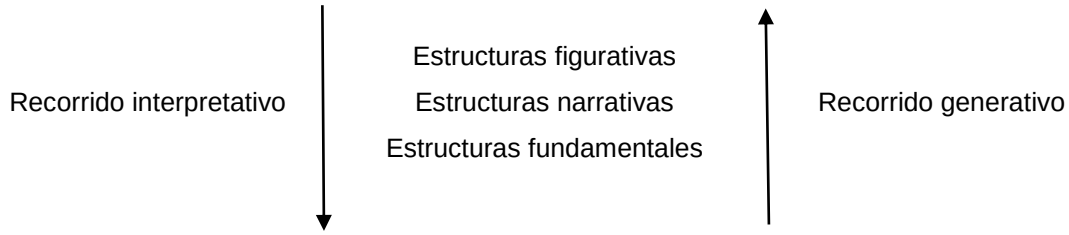
1.2.2 El enfoque metodológico de análisis. Para el estudio de los sistemas de valores de las concepciones y prácticas de la evaluación de la lectura en docentes de *Taller de Lenguaje* de la UIS, la presente investigación se inscribe en una perspectiva de investigación cualitativa con propuesta metodológica de la semiótica discursiva. Por una parte, el investigador decidió trabajar el análisis desde un enfoque cualitativo en tanto se interesa por describir e interpretar

[29] Para la presente investigación no se pudo contar con el discurso actualizado del docente evaluador 1B, dado que no se pudo llegar al acuerdo del día para la grabación de la práctica de la evaluación de la lectura.

fenómenos sociales y culturales a partir de elementos como los discursos verbales y no verbales, el uso de la lengua, los comportamientos etc.

En cuanto a lo metodológico, el presente trabajo se orienta en el enfoque de la semiótica discursiva, ya que el objetivo de la investigación gira en torno al estudio del sentido inmerso y los valores configurados en los discursos de los docentes universitarios. Desde esta perspectiva, para realizar el análisis de los valores que subyacen en los discursos sobre la sanción de la lectura, fue necesario que el investigador se fundamentara en torno al método propuesto por Greimas y Courtés en la teoría de la significación para la sistematización del análisis. De ahí, que se comprendiera la importancia de los recorridos interpretativo y generativo, los cuales suponen la puesta en escena de niveles de análisis que comprenden : la identificación de estructuras figurativas, correspondientes a figuras que dan cuenta de percepciones, espacios y tiempos; a estructuras narrativas, en las que se abordan los programas narrativos de los sujetos, los modos de hacer y ser de estos; y finalmente las estructuras fundamentales que dan cuenta de una lógica de valores. Estos niveles en la significación se dan de manera “descendente” de la interpretación del sentido, como de manera “ascendente” en la generación o producción del sentido, tal como se muestra en la Figura 1.:

Figura 1: Esquema del recorrido generativo-interpretativo



Para la presente investigación, por cuestiones metodológicas y de sistematización, se decidió escoger el modelo “descendente” de la interpretación. De esta manera, el análisis plantea el estudio los valores de la sanción de la lectura desde el ejercicio de sanción que realiza el docente judicador sobre el hacer y ser de los sujetos, sus competencias y programas narrativos.

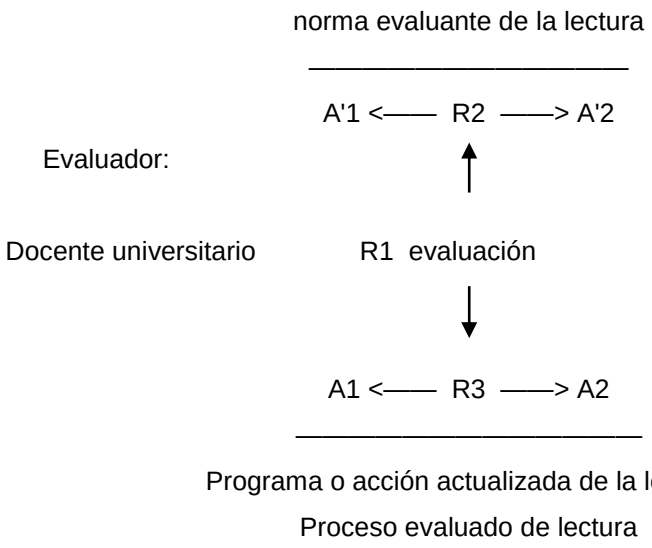
Además de lo anterior, es importante señalar que otros aportes que se tuvieron en cuenta para el análisis fueron: los avances y desarrollos al concepto de competencia, propuesta de Eduardo Serrano, la propuesta del concepto de formas de vida de J. Fontanille, la construcción de un esquema actancial según Philippe Hamón, entre otros.

De igual manera, es necesario que el investigador oriente el análisis a partir del concepto de evaluación. Desde la semiótica, la sanción[30] se define como un juicio que realiza un judicador sobre el estado o el hacer de otro sujeto en relación con su saber. Para el caso de la presente investigación, es necesario tener en cuenta que el destinador judicador es una instancia ejercida por el docente universitario.

Para el análisis del discurso la sanción es definida como la puesta en escena de un saber normativo por parte del destinador judicador para emitir un juicio en el que se valora éxitos o fracasos, conformidades o comportamientos desviantes, excesos o defectos, negatividades o positividades, etc.[31]. Al respecto Hamon[32] propone que en este acto evaluativo o de sanción de la lectura, el sujeto se pone en relación (R1) dos programas narrativos. Por un lado, se tiene al virtual que constituye una relación (R2) con un A`1 y con un A`2, y que constituye la norma evaluante; y otro actualizado, en el que se evidencia la relación (R3) entre dos actantes A1 y A2. Por tanto, el acto de evaluación de la lectura que enuncia o lleva a cabo el docente universitario implica la relación de dos programas (R1): por un lado, un programa o acción ideal de la lectura que configura una norma evaluante (R2) y por otro, un programa o acción actualizada de la lectura que corresponde a un objeto evaluado del lector (R3), sobre el cual el docente evaluador vierte sus juicios:

Programa o acción ideal de la lectura:

[30] De acuerdo con Greimas, A. J. y Courtés, J., el término sanción en Semiótica es correlacionado con el término de la evaluación, abordado por P. Hamon. Estos dos conceptos son entendidos como estructuras actanciales que cobran sentido, cuando se actualizan en los discursos a través de las posiciones y los valores otorgados por un sujeto a un objeto.
[31] HAMON, Philippe. Texto e ideología: para una poética de la norma. En: Criterios, La Habana, núms. 25-28, enero 1989-diciembre 1990, pp. 25-28.
[32] Ibíd., pp. 15-16.



Esta relación de programas narrativos realizada por el sujeto docente evaluador implica actualizar un sistema de valores y de juicios que se orientan desde un proceso individual, social y cultural de esquematización y orientación hacia el mundo que realiza el mismo sujeto. Por tanto, la toma de posición del docente universitario en la evaluación de la lectura depende, por un lado, de aspectos biológicos, relacionados con el fenómeno de la percepción y el funcionamiento de los sentidos, donde el cuerpo se convierte en un objeto de construcción de sentido. De acuerdo con J. Fontanille, el ser humano produce semiosis mediante toda experiencia sensible en la que se yuxtaponen "(…) la experiencia de intercambios entre el Mí (el universo de las emociones e impresiones internas), el Sí (la frontera simbólica del cuerpo propio) y el Otro (el mundo sensible, incluidos los otros cuerpos)"[33]. Por tanto, las concepciones y prácticas de la evaluación de la lectura se orientan y construyen desde el proceso de percepción de los docentes informantes.

De igual manera, esta toma de posición del sujeto maestro judicador en la evaluación de la lectura depende de un proceso psicológico, fundado en un saber cultural. Esta idea conlleva a comprender que cada acto de semantización del mundo o cada acto de evaluación de la lectura es un asunto que implica una puesta en escena de saberes, experiencias y valores de los docentes judicadores. Al respecto se tiene que:

[33] FONTANILLE, Jacques. Medios, regímenes de creencia y formas de vida. En: Contratexto, núm. 21, 2013, ISSN 1025-9945, p. 66.

> El sujeto que observa (en general, el sujeto a secas) no es un punto ideal desde el cual se puede dirigir al mundo una mirada inocente o una mirada objetiva (como es el caso del punto de vista supuesto en la noción de perspectiva). El sujeto mismo es un producto de prácticas e instituciones, es una construcción histórica[34].

Con la cita anterior, se hace evidente que la orientación del docente evaluador es una perspectiva permeada por elementos históricos y culturales, que enmarcan formas de ser y actuar en un grupo social.

Con lo anterior, se afirma que las concepciones y prácticas de la sanción de la lectura que se enuncian en los discursos de los docentes universitarios judicadores son esquematizaciones que se fundan a partir de la construcción de un saber que se instauran en las experiencias, en los sentidos y en la percepción de cada profesor, en el espacio universitario colombiano, en el saber cultural colombiano, planteando unos valores y sistemas normativos que determinan su forma de ser y actuar en una práctica evaluativa de la lectura.

En este doble movimiento de evaluación o lectura, el docente evaluador involucra saberes y afectividades que dan cuenta de valores y sentidos sobre la sanción de la lectura. Así, se infiere que, en el proceso de significación de la sanción de la lectura, este se configura como un sujeto que tiene un saber y un poder permeados por el valor de la legitimidad para evaluar, ya que es investido de poder por el evaluado o estudiantes, por una institución de educación superior y unos títulos que lo respaldan.

Este conjunto de normas y sistemas normativos que se configuran en la evaluación de la lectura, convocan formas de vida. Al respecto, se tiene que:

> Compartir una forma de vida es pensar de la misma manera, pero pensar de la misma manera presupone el que se hable un mismo lenguaje, y hablar el mismo lenguaje es, una vez más, estar sometido a la misma clase de mecanismos sociales. Se sigue que compartir una forma de vida no es cuestión meramente verbal o lingüística. La acción o la praxis es el criterio último para decidir si dos personas piensan o no de igual manera[35].

---

[34] GONZÁLEZ OCHOA, César. Apuntes acerca de la representación. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2005, pp. 9-10.

[35] BEUCHOT, Mauricio. La semiótica. Teorías del signo y el lenguaje en la historia. México: Fondo de Cultura Económica, 2004, p. 153.

En este sentido, al analizar las concepciones y prácticas de la evaluación de la lectura se comprende que también se trata del estudio de formas de vida, las cuales constituyen diversas maneras de cómo se evalúa la lectura. Por tanto, el presente análisis no se entiende desde una búsqueda individualizada sobre la manera como el docente produce una concepción o práctica de la evaluación de la lectura, sino de la manera en que la evaluación del proceso lector es concebida en un marco cultural universitario y en el que estas representaciones de evaluación de la lectura, constructo cognitivo compartido socialmente por los informantes, hoy repercuten en las decisiones y comportamientos de los actores sociales tanto en las concepciones y prácticas de evaluación de la lectura, en la construcción de modelos evaluativos y educativos de la lectura y, sobre todo, en la relación del docente con el proceso de evaluación de la lectura en la UIS. Es decir, las concepciones y prácticas de la evaluación de la lectura, constituyen un saber social que determina modos de ser y actuar y no el aspecto personal y metodológico de un docente particular para llevar a cabo la práctica de la evaluación de la lectura.

Por tanto, para estudiar estas formas de la evaluación de la lectura fue necesario tener en cuenta que los discursos docentes son efectos de sentido, y que para estudiar es necesario focalizar el análisis en la estructura presente y la estructura ausente de los discursos. Al respecto, Hamon afirma “Todo el texto (el todo del texto) es ideología, la postulación simétrica: Es la ausencia la que es (la que señala) ideología”[36]. Así se tiene que para abordar las diversas formas de evaluar la lectura, construidas tanto en las concepciones como en las prácticas de los docentes universitarios, no bastó solo con lo enunciado en los discursos sino también con la identificación y relación de aquellos espacios <<vacíos>> o <<ausentes>> construidos o decontruidos en la manifestación textual.

De igual manera, al tener en cuenta que las formas de evaluación de la lectura dependen de las diversas actuaciones y maneras de ser de los docentes

[36] HAMON. Op cit., p. 6.

judicadores, fue necesario para la investigación analizar dichas formas de sancionar el acto lector a partir de los siguientes elementos:

Por un lado, un punto de origen de la evaluación de la lectura que remite a la posición de una instancia de evaluación, en este caso, de un profesor que evalúa la lectura y al número de normas convocadas, en este caso, a las normativas que se hacen valer cuando se sanciona el acto de leer.

Otro elemento que configura maneras de evaluar la lectura, lo constituye el punto de la evaluación de la lectura. En esta categoría se identificaron los componentes que subyacen en el objeto evaluado: el estado o proceso del acto lector evaluado.

También, estas formas de evaluación de la lectura dependen de unos sistemas normativos o normas evaluantes. Al respecto, Hamón profundiza sobre la norma evaluante al plantear los sistemas normativos como *puntos deónticos del texto*. De acuerdo con Greimas y Courtés, "por deontología se entiende el sistema de reglas de conducta que supuestamente se observan en el ejercicio de una profesión o de una actividad. En este sentido se hablará, igualmente, de ética profesional"[37]. Por lo tanto, las formas de ser y actuar en la evaluación de la lectura se orientan por la construcción y puesta en escena de normativas, las cuales se organizan en: una norma evaluante ética, que se relaciona con la modalidad del *saber-vivir*; una norma evaluante tecnológica, que corresponde a la modalidad del *saber-hacer*, una norma evaluante lingüística, en el que se manifiesta una modalidad del *saber-decir* y una norma evaluante estética que se define con la modalidad del *saber-ver* y que implica un saber percibir o usar los sentidos; también denominada *saber-gozar*. Estos cuatro sistemas normativos se presentan correlacionados y entrelazados en el texto de diferentes formas, en diversos puntos, con diferentes contenidos temáticos; hasta llegar a construir una dominante normativa.

[37] GREIMAS y COURTÉS. Op cit., p. 109.

Estas normativas que fundamentan una dominante normativa en la sanción de la lectura se presentan de manera implícita como un modelo patrón que funciona para que el docente judicador otorgue un valor positivo o negativo al ser o al hacer de un sujeto. Aquí subyace el último componente que se relaciona con la forma de la evaluación de la lectura: la forma de la evaluación del acto lector, el cual se relaciona con la asignación de positividades o negatividades, juicios que dependen de un componente pasional. Por tanto, el docente evaluador al sancionar la lectura establece un juicio que se vierte en los valores éticos, estéticos, linguísticos y tecnológicos.

1.3 EL ESTADO DEL ARTE SOBRE LA SANCIÓN DE LA LECTURA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Al hacer una revisión sistemática sobre los asuntos de la evaluación y la lectura en la educación superior se encuentra que la literatura es bastante amplia, principalmente, en estudios orientados desde la didáctica y la pedagogía que contribuyen en la comprensión de estos desde una perspectiva educativa. En este sentido, resulta interesante resaltar el esfuerzo mancomunado realizado desde diferentes ámbitos y con distintos propósitos por investigadores, docentes e instituciones educativas superiores o universidades.

Así, en un ámbito internacional se encuentran algunos estudios que focalizan la evaluación en la educación superior. Entre ellos se rescata la propuesta "Evaluación del aprendizaje en la universidad: una mirada retrospectiva y prospectiva desde la divulgación científica"[38], de Ibis Álvarez Valdivia (Universidad de Barcelona, España), en el que se propone un estado actual sobre las investigaciones realizadas sobre la evaluación en el aprendizaje en la universidad. De igual manera, el trabajo realizado por María Soledad Ibarra Sáiz y Gregorio Rodríguez Gómez (Universidad de Cádiz, España) con su propuesta "Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del

[38] ÁLVAREZ VALDIVIA, Ibis. "Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad". En: Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, vol. 6, núm. 14, 2008, pp. 235-272, consultado el 16 de mayo del 2015. URL: http://investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/14/english/Art_14_228.pdf.

aprendizaje en la universidad" [39], en la que realizan un análisis documental a partir de un conjunto de estudios realizados con anterioridad sobre la normativa reguladora (estatutos, reglamentos, etc.) de universidades participantes en la investigación. Además, se tiene la propuesta de M. Consuelo Sáiz (Universidad de Burgos, España) y José M. Román (Universidad de Valladolid, España) con "Cuatro formas de evaluación en educación superior gestionadas desde la tutoría"[40], en el que presentan los resultados de un estudio realizado en el que se compararon cuatro formas de evaluar "(…) gestionadas desde las tutorías: «tutoría programada en pequeños grupos a través de contratos de aprendizaje»"[41]. Asimismo, la recopilación realizada por Sally Brown y Ángela Glasner (España) en el libro "Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques"[42] en el que se proponen algunos artículos en torno al tema de la evaluación y su implicación en el aprendizaje en la educación superior.

Otros estudios focalizan a la evaluación y su relación con el aprendizaje de los estudiantes universitarios. Así, se tiene la propuesta "La evaluación del aprendizaje en la universidad según la experiencia de los estudiantes"[43], de Javier Gil-Flores (Universidad de Sevilla, España), en la que se explora a través de métodos de encuesta si la concepción de evaluación como instrumento para mejorar el aprendizaje corresponde con la realidad de la evaluación en las universidades españolas. Al mismo tiempo el trabajo titulado "Evaluación de los aprendizajes universitarios: una comparación sobre sus posibilidades y limitaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior"[44],

[39] IBARRA SÁIZ, María Soledad y RODRÍGUEZ GÓMEZ, Gregorio. "Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad". En Revista de Educación, núm. 351, enero-abril 2010, pp. 385-407, consultado el 16 de mayo del 2015. URL : http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351/re351_16.pdf.

[40] SÁIZ, M. Consuelo y ROMÁN, José M. "Cuatro formas de evaluación en educación superior gestionadas desde la tutoría". En: Revista de Psicodidáctica, vol. 16, núm. 1, 2011, pp. 145-161, consultado el 25/05/2017. URL: http://www.ubu.es/sites/default/files/portal_page/files/att00019.pdf.

[41] Ibíd.

[42] BROWN, Sally y GLASNER, Ángela (edit.). Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques. 2 ed. Madrid, España: Narcea Ediciones, 1999. 241 p.

[43] GIL-FLORES, Javier. La evaluación del aprendizaje en la universidad según la experiencia de los estudiantes. En: Estudios Sobre Educación, vol. 22, 2012, pp.133-153. Consultado el 23 de agosto de 2016. URL: https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/viewFile/2076/1941.

[44] SÁNCHEZ SANTAMARÍA, José. "Evaluación de los aprendizajes universitarios: una comparación sobre sus posibilidades y limitaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior". En: Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria, vol. 4, núm. 1, 2011,

de José Sánchez Santamaría (Universidad de Castilla-La Mancha, España) en la que se expone y discute sobre las posibilidades y limitaciones de la evaluación en el aprendizaje universitario, de acuerdo a "(…) su objeto (objetivos/ competencias), sus momentos (terminal/continua), sus usos (sumativa /formativa) y sus agentes (no compartida/compartida)"[45]. También, la recopilación titulada "La evaluación de los estudiantes en la Educación Superior. Apuntes de buenas prácticas"[46] de los coordinadores Bernardino Salinas Fernández y Carolina Cotillas Alandí (Universitat de València, España), concebida como un documento que sirve para:

> (…) proporcionar información y orientación en el ámbito de la evaluación de estudiantes en Educación Superior y (…) mostrar algunas de las experiencias presentadas por profesores de la Universitat de València en la Jornada de intercambio de experiencias: la evaluación de los estudiantes en el ámbito universitario organizadas por el Servei de Formació Permanent de la Universitat de València[47].

Además, el trabajo titulado "La voz del estudiante en la evaluación del aprendizaje: un camino por recorrer en la universidad"[48], de Rodríguez Gómez, Gregorio; Ibarra Sáiz, María Soledad; Gallego Noche, Beatriz; Gómez Ruiz, Miguel Ángel y Quesada Serra, Victoria (Universidad de Cádiz, España), en el que se analizan las opiniones que tienen los docentes y estudiantes universitarios sobre la participación de estos últimos en el proceso de evaluación.

Por otra parte, se tienen en cuenta estudios que proponen abordar el concepto de la evaluación. Ejemplo de ello es la propuesta de Patrick Chardenet (CEDISCOR, Alliance Française-Buenos Aires/Argentina) titulada "L'évaluation à l'épreuve des discours"[49], que plantea un análisis del concepto de la evaluación desde un enfoque discursivo. Otro es el planteamiento de Joëlle

---

pp. 40-54, consultado el 25/05/2017. URL: http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol4_1/REFIEDU_4_1_4.pdf.

[45] Ibíd.

[46] SALINAS FERNÁNDEZ, Bernardino y COTILLAS ALANDÍ, Carolina. La evaluación de los estudiantes en la Educación Superior. Apuntes de buenas prácticas. España: Universitat de València, 2007.

[47] Ibíd.

[48] RODRÍGUEZ GÓMEZ, Gregorio; IBARRA SÁIZ, María Soledad; GALLEGO NOCHE, Beatriz; GÓMEZ RUIZ, Miguel Ángel y QUESADA SERRA, Victoria. "La voz del estudiante en la evaluación del aprendizaje: un camino por recorrer en la universidad". En: RELIEVE (Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa), vol. 18, núm. 2, 2012.

[49] CHARDENET, Patrick. L'évaluation à l'épreuve des discours. En: Les Carnets du Cediscor, vol. 2, 1994, consultado el 17 de mayo del 2015. URL : http://cediscor.revues.org/579.

Morrissette (Universidad de Montréal, Québec/Canadá) en su artículo “Une perspective interactionniste. Un autre point de vue sur l’évaluation des apprentissages”[50] que plantea un análisis de la evaluación desde un enfoque investigativo interaccionista.

También, se encuentran las investigaciones que giran en torno a la lectura en la educación superior. Aquí, se ubica el trabajo desarrollado en la propuesta de C. Rodríguez Legido (Universidad de Sevilla, España), titulada “Usos y hábitos de lectura en torno a la Universidad de Andalucía”[51] en el que se presenta un análisis sobre los usos y los hábitos de lectura en diez universidades de Andalucía.

En cuanto al contexto latinoamericano, se muestran algunos aportes en torno a la evaluación de la educación superior. Así, se tiene el estudio titulado “La evaluación del aprendizaje en la universidad: tensiones, contradicciones y desafíos”[52], de Tiburcio Moreno Olivos (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México), en el que se realiza el análisis de la evaluación en prácticas educativas universitarias desde un enfoque cualitativo etnográfico. De igual manera, el trabajo de doctorado de Ruth Isabel Lorenzana Flores (Universidad Pedagógica Nacional, Honduras), titulado “La evaluación de los aprendizajes basada en competencias en la enseñanza universitaria” [53], en el que realiza un análisis para “(…) determinar cómo el conocimiento y manejo de un sistema de evaluación de los aprendizajes basado en competencias, incide en la mejora de las prácticas evaluativas de los docentes de la UPNFM, particularmente de las

[50] MORRISSETTE, Joëlle. “Une perspective interactionniste. Un autre point de vue sur l’évaluation des apprentissages”. En Sociologies, primer texto, publicado el 4 de febrero 2010, consultado el 16 de mayo del 2015. URL: http://sociologies.revues.org/3028.

[51] RODRÍGUEZ LEGIDO, C. “Usos y hábitos de lectura en torno a la Universidad de Andalucía”. En: Periférica: Revista para el análisis de la cultura y el territorio, núm. 10, 2009, pp. 125-134, consultado el 16 de mayo del 2014. URL: http://revistas.uca.es/index.php/periferica/article/view/922.

[52] MORENO OLIVOS, Tiburcio. “La evaluación del aprendizaje en la universidad: tensiones, contradicciones y desafíos”. En: Revista mexicana de investigación educativa, RMIE, vol. 14, núm. 41, México abr./jun., 2009, consultado el 15 de marzo del 2015. URL: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000200010.

[53] LORENZANA FLORES, Ruth Isabel. La evaluación de los aprendizajes basada en competencias en la enseñanza universitaria. Honduras: Universidad de Flensburg, Alemania, 2012.

carreras de Arte y Educación Física"[54]. Asimismo, el resultado de investigación titulado "Diagnóstico de dificultades de la evaluación del aprendizaje en la universidad: un caso particular en Chile"[55], de Gloria Contreras, en el que se muestran los resultados que se dieron a partir de un diagnóstico sobre la forma "(…) como los docentes evaluaban el aprendizaje de sus estudiantes en distintas carreras profesionales" [56].

En cuanto a la lectura en la educación superior, se evidencian un interés mayor por la comunidad académica, sobre todo por el trabajo que se viene realizando en Argentina. Aquí, se resaltan algunos aportes de Paula Carlino[57] (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas-CONICET, Argentina) con sus propuestas "Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva"[58], "Leer textos complejos al comienzo de la educación superior: tres situaciones didácticas para afrontar el dilema. Textos de didáctica de la lengua y la literatura"[59], "Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica"[60], "Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica?"[61] y el trabajo mancomunado con Viviana M.

[54] Ibíd.
[55] CONTRERAS, Gloria. "Diagnóstico de dificultades de la evaluación del aprendizaje en la universidad: un caso particular en Chile". En: Educación y Educadores, vol. 13, núm. 2, mayo-agosto, Universidad de La Sabana Cundinamarca, Colombia, 2010, pp. 219-238, consultado el 17 de junio del 2015. URL: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83416998004.
[56] Ibíd.
[57] "(…) se resalta una línea de trabajo de 25 años dedicada a comprender y aportar al aprendizaje y la enseñanza de la lectura y escritura. Desde un enfoque sociorretórico no normativo, ha contribuido a mostrar de qué modos la lectura y la escritura pueden abordarse –como herramientas de aprendizaje a la vez que como objetos de enseñanza– en contexto y con sentido en todos los niveles educativos y en todas las áreas disciplinares, evitando ejercitaciones que fragmentan, disuelven y desvirtúan las prácticas sociales de leer y escribir". Para un mayor conocimiento sobre los trabajos adelantados y liderados por la profesora Paula Carlino: Acta académica. Paula Carlino. Consultado el 28 de mayo de 2017. URL: https://www.aacademica.org/paula.carlino.
[58] CARLINO, Paula. "Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva". En: Uni-pluri/versidad, vol. 3, núm. 2, versión digital Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia, 2003.
[59] CARLINO, P. C. Leer textos complejos al comienzo de la educación superior: tres situaciones didácticas para afrontar el dilema. Textos de didáctica de la lengua y la literatura, núm. 33, 43-51, 2003.
[60] CARLINO, Paula. Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.
[61] CARLINO, Paula. Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica? En: Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles. Cali, Colombia: Universidad Autónoma de Occidente, 2008.

Estienne (Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales-UCES, Argentina) “Leer en la universidad: Enseñar y aprender una cultura nueva”[62].

De igual manera, el documento “¿Por qué ocuparse de la lectura y de la escritura en la universidad?”[63], cuyos autores son María Adelaida Benvegnú María Laura Galaburri Rosana Pasquale María Ignacia Dorronzoro (Universidad Nacional de Luján. Argentina) y el trabajo titulado “La lectura y la escritura en la universidad, dos necesidades unidas”[64], de Marcelo Emilio Bianchi Bustos (Universidad de Palermo, Argentina); los cuales realizan reflexiones en torno a la lectura en la educación superior. Asimismo, se encuentra el libro titulado “En carrera: Escritura y lectura de textos académicos y profesionales”[65], cuya coordinadora es Lucía Natale (coordinadora), en el que se recopila el trabajo que realizado en el marco del:

> Programa para el desarrollo de habilidades de lectura y escritura a lo largo de la carrera (PRODEAC), un programa institucional de la Universidad Nacional de General Sarmiento, que desde el año 2005 interviene en el dictado de materias del Segundo Ciclo Universitario de todas las carreras que allí se dictan[66].

Otros aportes están dados por el trabajo realizado en México. Ejemplo de ello es el libro “Tendencias de la lectura en la universidad”[67], cuya coordinadora es Elsa Ramírez, en el que se presentan algunos artículos que reflexionan en torno a la lectura en la educación superior desde una perspectiva didáctica y su relación con las bibliotecas universitarias.

---

[62] ESTIENNE, Viviana M. y CARLINO, Paula. “Leer en la universidad: Enseñar y aprender una cultura nueva”. En: Uni-pluri/versidad, vol. 4, núm. 3, versión digital Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia, 2004.

[63] BENVEGNÚ, María Adelaida; GALABURRI, María Laura; PASQUALE, Rosana y DORRONZORO, María Ignacia. “¿Por qué ocuparse de la lectura y la escritura en la universidad?”. En: La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias. Equipo de la División Pedagogía Universitaria y Capacitación Docente, Departamento de Educación. U.N.L.U. Universidad Nacional de Luján, Argentina, 2001.

[64] BIANCHI BUSTOS, Marcelo Emilio. “La lectura y la escritura en la universidad, dos necesidades unidas”. En: Reflexión Académica en Diseño y Comunicación, Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo, Año X, vol. 11, febrero, Buenos Aires, Argentina, 2009, pp. 37-41, consultado el 28 de mayo del 2016. URL: http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/125_libro.pdf.

[65] NATALE, Lucía (coord.). En carrera: Escritura y lectura de textos académicos y profesionales. Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina: Textos Básicos, 2012.

[66] Ibíd.

[67] RAMÍREZ, Elsa. Tendencias de la lectura en la universidad. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Colección: Lectura: Pasado, Presente y Futuro, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información, 2015.

En cuanto a la evaluación de la lectura se destacan algunos trabajos que se han desarrollado a nivel latinoamericano. Entre estos se encuentran algunos estudios que se centran en la aplicación de un modelo de evaluación de la competencia lectora en los estudiantes universitarios. Por ejemplo, se tiene la investigación de María del Carmen de la Peza, Lilia R. Rodríguez Torres, Iliria Hernández Unzueta, Ricardo Rubio (Universidad Autónoma Metropolitana, México) con su propuesta "Evaluación de competencias de lectoescritura en alumnos de primer ingreso a la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco"[68] en la que realizan un estudio sobre aspectos cognitivos y sociales de la manera como los estudiantes de primer ingreso en la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana en 2012 adquieren y se desarrolla la competencia de lectoescritura a partir de una evaluación diagnóstica aplicada. También, el estudio titulado "Análisis de la competencia lectora en estudiantes universitarios"[69], de Juan José Irigoyen, Miriam Yerith Jiménez, Karla Fabiola Acuña (Universidad de Sonora, México), en el que se analizan los resultados de dos estudios exploratorios para evaluar la competencia lectora de estudiantes universitarios. De igual manera, se encuentran aquellos que plantean propuestas de evaluación de la lectura en la educación superior. Ejemplo de ello es el planteamiento de Oscar Alberto Morales con su artículo "Evaluación formativa de la lectura y la escritura en el ámbito universitario"[70] en el que plantea un modelo de evaluación de lectura y escritura desde un enfoque formativo, democrático y constructivista de la evaluación. Además, el trabajo realizado por Maria Carolina Kussama Pellegrini, Acácia Aparecida

[68] DE LA PEZA, Ma. del Carmen; RODRIGUEZ TORRES, Lilia R.; HERNANDEZ UNZUETA, Iliria y RUBIO, Ricardo. "Evaluación de competencias de lectoescritura en alumnos de primer ingreso a la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco". En Argumentos (Méx.), vol. 27, núm. 74, 2014, pp.117-148, consultado el 16 de mayo del 2015. URL : Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952014000100006&lng=es&nrm=iso>.

[69] IRIGOYEN, Juan José; JIMÉNEZ, Miriam Yerith y ACUÑA, Karla Fabiola. Análisis de la competencia lectora en estudiantes universitarios. En notas: Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología, vol. 4, núm. 1, 2008, pág. 84-96, consultado el 14 de julio del 2015. URL: http://www.conductitlan.net/52_competencia_lectora.pdf-.

[70] MORALES, Óscar Alberto. "Evaluación formativa de la lectura y la escritura en el ámbito universitario". En Educere, vol. 6, núm. 21, abril-junio, 2003, pp. 54-64, Universidad de los Andes Venezuela, consultado el 4 de abril del 2016. URL : http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/840-evaluacion-formativa-de-la-lectura-y-la-escritura-en-el-ambito-universitariopdf-1vy9j-articulo.pdf.

Angeli Dos Santos, Fermino Fernandes Sisto (Universidad São Francisco), titulado “Evaluación de las actitudes de lectura en universitarios”[71], en el que se evalúan las actitudes de los estudiantes universitarios de primer año y en el último de las carreras de Ingeniería Mecánica y Psicología frente a la lectura.

También, el trabajo titulado “Evaluación de un programa de enseñanza en estrategias de comprensión lectora”[72], de Fabiana Castagno y Dennler Mercedes (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina), en el que se analiza una propuesta de enseñanza de estrategias de comprensión lectora, con el fin de indagar si este favoreció el uso y mejoramiento de estrategias de lectura. Otro es el trabajo realizado por Marisol Velásquez Rivera (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile), Carolina Cornejo Valderrama (Universidad Católica del Maule, Chile) y Ángel Roco Videla (Universidad de Valparaíso, Chile) en su artículo “Evaluación de la competencia lectora en estudiantes de primer año de carreras del área humanista y carreras del área de la salud en tres universidades del consejo de rectores”[73], producto de una investigación de tipo cuantitativo y semiexperimental para evaluar el nivel de comprensión lectora inferencial de estudiantes que cursan primer año de carreras humanistas y carreras del área de la salud en tres universidades pertenecientes al Consejo de Rectores.

Desde un ámbito nacional, se resalta el trabajo mancomunado sobre la evaluación, la lectura y la didáctica de la lectura en la educación. Ejemplo de ello son los aportes del grupo de investigación en Evaluación[74] (Universidad

[71] KUSSAMA PELLEGRINI, Maria Carolina; ANGELI DOS SANTOS, Acácia Aparecida; FERNANDES SISTO, Fermino. “Evaluación de las actitudes de lectura en universitarios”. En: Lectura y Vida, Año 23, núm. 2, 2002, consultado el 14 de agosto del 2016. URL: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a23n2/23_02_Kussama.pdf.

[72] CASTAGNO, Fabiana y MERCEDES, Dennler. Evaluación de un programa de enseñanza en estrategias de comprensión lectora. consultado el 14 de agosto del 2015. URL: https://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/Castagno.htm.

[73] VELASQUEZ RIVERA, Marisol; CORNEJO VALDERRAMA, Carolina y ROCO VIDELA, Ángel. “Evaluación de la competencia lectora en estudiantes de primer año de carreras del área humanista y carreras del área de la salud en tres universidades del Consejo de Rectores”. En: Estudios pedagógicos, vol. 34, núm. 1, 2008, pp.123-138, consultado el 16 de mayo del 2015. URL :<http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000100007&lng=es&nrm=iso>.

[74] Para conocer mejor el trabajo que viene realizando el grupo de investigación en Evaluación: Universidad Nacional de Colombia. Grupo de investigación en Evaluación. Consultado el

Nacional de Colombia), con los aportes de Guillermo Bustamante, Fabio Jurado, Mauricio Pérez Abril, entre otros. Es el caso de la recopilación de Mauricio Pérez A. y Guillermo Bustamante Z. en el libro Evaluación escolar ¿Resultados o procesos? Investigación, reflexión y análisis crítico[75], en el que se pretende fomentar la discusión sobre la evaluación desde un contexto nacional. De igual manera, la propuesta Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI: Taller sobre evaluación de competencias básicas[76], cuyo editor es Daniel Bogoya Maldonado, en el que se plantea una discusión sobre la evaluación por competencias desde un contexto nacional. Otro trabajo es el titulado "Acerca de la problemática de la evaluación de la calidad de la educación en Colombia"[77], de Nelson Ernesto López Jiménez. En este artículo se realiza un aporte a un marco teórico y conceptual sobre la cultura de la evaluación de la calidad de la educación en Colombia. Además, el artículo titulado "Evaluación masiva y espectacularización mediática del resultado: de cómo mentir con estadísticas y fabricar el fracaso escolar"[78], de Dulfay Astrid González Jiménez, en el que se plantea una postura crítica frente al sistema evaluativo de Colombia y su relación con el ámbito publicitario.

Por otra parte, se encuentran trabajos focalizados en la evaluación en la educación superior. Ejemplo de ello es el trabajo titulado Sistema de Evaluación del Aprendizaje en los Estudiantes de Educación Superior en la Región Caribe Colombiana[79], propuesta de Tulio Nel Mendivil Zuñiga, en el que se realiza una reflexión en torno a la evaluación en la educación superior.

11/06/2017. URL: http://www.humanas.unal.edu.co/iedu/proyectos/grupos/grupo-de-investigacion-en-evaluacion/.

[75] PÉREZ A., Mauricio y BUSTAMANTE Z., Guillermo. Evaluación escolar ¿Resultados o procesos? Investigación, reflexión y análisis crítico. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. Santafé de Bogotá, 1996.

[76] BOGOYA MALDONADO, Daniel. Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI: Taller sobre evaluación de competencias básicas. Bogotá: Unibiblos, 1999.

[77] LÓPEZ JIMÉNEZ, Nelson Ernesto. Acerca de la problemática de la evaluación de la calidad de la educación en Colombia. En: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), vol. 3, núm. 2, julio-diciembre, 2007, pp. 9-28.

[78] GONZÁLEZ JIMÉNEZ, Dulfay Astrid. "Evaluación masiva y espectacularización mediática del resultado: de cómo mentir con estadísticas y fabricar el fracaso escolar". En: Pedagogía y Saberes, núm. 41, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, 2014, pp. 63-74.

[79] MENDIVIL ZUÑIGA, Tulio Nel. Sistema de Evaluación del Aprendizaje en los Estudiantes de Educación Superior en la Región Caribe Colombiana. En: Dimens. empres. - Vol. 10 No. 1, Enero-Junio de 2012, págs. 100-107, consultado el 11/04/2016. URL: https://www.uac.edu.co/images/stories/publicaciones/revistas_cientificas/dimension-empresarial/volumen-10-no-1/articulo10.pdf.

Por otra parte, se tienen las investigaciones que analizan el proceso lector en la universidad. Ejemplo de ello son los trabajos de la Cátedra de la UNESCO y didáctica de la lectura en la educación superior de la profesora María Cristina Martínez[80] (Universidad del Valle, Cauca); los estudios realizados por las docentes Blanca Yaneth González, Mireya Cisneros, Mary Edith Murillo y Elizabeth Narváez Cardona (Universidad del Valle, Cauca), el recorrido del Grupo Evaluación Censal de Competencias[81] con las propuestas de Daniel Bogoya, Gabriel Restrepo; el trabajo realizado por FUNDALECTURA[82] a través de la Feria Internacional del Libro y finalmente, lo realizado por la Asociación Colombiana de Universidades-ASCÚN[83] en la Red de Lectura y Escritura en Educación Superior-REDLESS[84], entre otros. De igual manera, la investigación realizada en el "Estado del arte de las concepciones sobre prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana", del Grupo de Investigación en Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura (DiLeMa) cuyos integrantes son: Zahyra Camargo Martínez, Graciela Uribe Álvarez, Miguel Ángel Caro Lopera y Carlos Alberto Castrillón (Universidad del Quindío). Además, el libro ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país[85], que constituye una recopilación y análisis de

[80] María Cristina Martínez es profesora adscrita a la Universidad del Valle, Colombia. Sus investigaciones y aportes giran en torno a temas de lenguaje, lectura y escritura en la educación superior. Para conocer su legado ir a su hoja de vida en el CVLAC: http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000045497.

[81] Parte del trabajo del Grupo Evaluación Censal de Competencias se focaliza en la propuesta de MOGOYA MALDONADO, Daniel. Trazas y miradas, evaluación y competencias. Colombia: Unibiblos, 2003, consultado el 15 de septiembre del 2015. URL: http://www.bdigital.unal.edu.co/1559/2/01PREL01.pdf.

[82] La Fundación para el Fomento de la Lectura, Fundalectura, es una organización privada, sin ánimo de lucro, creada en 1990 con el propósito de hacer de Colombia un país de lectores. Fundalectura. Consultado el 11/06/2017. URL: http://www.fundalectura.org/.

[83] Asociación Colombiana de Universidades-ASCUN. Consultado el 11 de junio del 2017. URL: http://www.ascun.org.co/.

[84] "REDLEES es una Red Académica Colombiana de Instituciones de Educación Superior que promueve el diálogo sobre la lectura y la escritura en la universidad. La red actúa como una colectividad de orientación y cooperación en las acciones emprendidas por las instituciones y los docentes para fortalecer el desarrollo de la lectura y la escritura en la formación superior". Red Académica Colombiana de Instituciones de Educación Superior- REDLEES. Consultado el 11/06/2017. URL: http://www.ascun.org.co/red/detalle/red-de-lectura-y-escritura-en-educacion-superior-redless.

[85] Este trabajo fue realizado entre el 2009 y 2011. Fue financiado por el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación, Colciencias y diecisiete universidades: Universidad de la Amazonia, Universidad de Antioquia, Universidad del Atlántico, Universidad Autónoma de Occidente, Universidad de Caldas, Universidad Católica de Pereira, Universidad

prácticas de lectura en diversas asignaturas de algunas universidades colombianas. diecisiete universidades: Universidad de la Amazonia, Universidad de Antioquia, Universidad del Atlántico, Universidad Autónoma de Occidente, Universidad de Caldas, Universidad Católica de Pereira, Universidad del Cauca, Unidad Central del Valle, Universidad de Córdoba, Universidad de Ibagué, Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Fundación Universitaria Monserrate, Universidad del Pacífico, Universidad del Quindío, Universidad Pedagógica Nacional y Universidad del Valle. También, se encuentra la publicación Lectura y Escritura en la Educación Superior: Diagnósticos, propuestas e investigaciones[86], de los editores Jorge Ignacio Sánchez Ortega y Jhon Jaime Osorio Osorio (Universidad de Medellín, Antioquia), en el que se abordan y presentan algunos diagnósticos, propuestas didácticas e investigaciones acerca de los procesos de lectura y escritura en la universidad. Asimismo, el trabajo titulado Consideraciones sobre la lectura en el medio universitario[87], de José Ignacio Henao S. Luz Stella Castañeda N. (Universidad de Antioquia), en el que se plantea una reflexión sobre el papel que cumple la lectura en la formación del estudiante.

Otros estudios se encargan de abordar el fenómeno de la lectura en la universidad con proyección a elaborar una propuesta curricular de mejoramiento. Ejemplo de ello es Martha Cecilia Andrade Calderón (Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Colombia) con su trabajo de investigación La lectura en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca[88],

---

del Cauca, Unidad Central del Valle, Universidad de Córdoba, Universidad de Ibagué, Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Fundación Universitaria Monserrate, Universidad del Pacífico, Universidad del Quindío, Universidad Pedagógica Nacional y Universidad del Valle. ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país / coordinadores Mauricio Pérez Abril y Gloria Rincón Bonilla.1a ed. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2013.

[86] SÁNCHEZ ORTEGA, Jorge Ignacio y OSORIO OSORIO, Jhon Jaime. Lectura y Escritura en la Educación Superior: Diagnósticos, propuestas e investigaciones. Medellín: Marín Sierra, 2006.

[87] HENAO S., José Ignacio y CASTAÑEDA N., Luz Stella. Consideraciones sobre la lectura en el medio universitario. Consultado el 25 de junio del 2014. URL: https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/viewFile/8543/7884.

[88] ANDRADE CALDERON, Martha Cecilia. La lectura en los universitarios: Un caso específico: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. En: Tabula Rasa, núm. 7, 2007, pp.231-250.

en el que se muestran los resultados de un estudio sobre la lectura en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, para luego, realizar una propuesta académica cuyo objetivo es fortalecer la lectura en dicha institución.

Otro es el trabajo titulado Comprensión y producción de textos escritos a través del aprendizaje colaborativo en estudiantes Universidad Manizales[89], escrito por Dora Miryam Ríos Londoño, en el que se presenta una propuesta pedagógica para fortalecer la producción y comprensión del texto escrito. Además, el artículo titulado Enseñar a comprender textos en la universidad: ¿Qué y cómo se está haciendo?[90], escrito por Gloria Rincón, Elizabeth Narváez, y Claudia Alexandra Roldán; en el que se pone en discusión algunos hallazgos de una investigación sobre la lectura.

Desde un ámbito local, también se rescatan algunos trabajos que han venido desarrollándose a lo largo de los últimos años sobre la evaluación y la lectura en la educación superior. Así, en cuestiones de la evaluación en la educación superior, se rescata la propuesta Evaluación del aprendizaje en la educación superior[91], de Ruby Arbeláez. En esta se presenta una discusión y reflexión sobre el concepto de evaluación en la educación superior.

En cuanto a la lectura en educación superior, se rescatan los trabajos elaborados por las docentes Olga Lucía Uribe Enciso y Stefany Carrillo García (Universidad Santo Tomás Seccional Bucaramanga y Universidad Industrial de Santander), publicados en el artículo "Relación entre la lecto-escritura, el desempeño académico y la deserción estudiantil"[92]. De igual manera, la puesta en escena del V Encuentro internacional y el IV Encuentro Nacional de Lectura

ISSN 1794-2489. URL: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1794-24892007000200011&lng=es&nrm=.pf

[89] RÍOS LONDOÑO, Dora Miryam. Comprensión y producción de textos escritos a través del aprendizaje colaborativo en estudiantes Universidad Manizales. En: Escribanía, Revistas Universidad de Manizales, vol. 10, Núm. 2, 2012, consultado el 17 de abril de 2016. URL: http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/escribania/article/view/937/1059.

[90] RINCÓN, Gloria; NARVÁEZ, Elizabeth y ROLDÁN, Claudia Alexandra. Enseñar a comprender textos en la universidad: ¿Qué y cómo se está haciendo? En: Lenguaje, núm. 32, noviembre del 2004.

[91] ARBELÁEZ. Op cit.

[92] URIBE-ENCISO, Olga Lucía y CARRILLO-GARCÍA, Stefany. Relación entre la lecto-escritura, el desempeño académico y la deserción estudiantil. En: Entramado, vol. 10, núm. 2, julio-diciembre, 2014, pp. 272-285.

y Escritura en la Educación Superior[93], llevado a cabo del 27 al 29 de agosto del 2014 en la ciudad de Bucaramanga. De igual manera, se resalta el trabajo realizado en torno a la creación y puesta en escena de diplomados sobre didáctica de la lectura y escritura en la educación superior, propuestas de algunas universidades locales: “Diplomado didáctica de los procesos de lectura y escritura en la educación superior”[94], dirigido por la Universidad Autónoma de Bucaramanga-UNAB y “Diplomado en procesos didácticos de lectura, escritura y oralidad en educación superior”[95], orientado por la Universidad Industrial de Santander-UIS. La idea con estos es la formación y discusión de los procesos lecto-escritores con la comunidad de docentes que trabajan en la universidad.

Como se ha podido evidenciar a lo largo de la exposición, en un contexto internacional, latinoamericano, nacional y local el aporte al entendimiento de los fenómenos de la evaluación del aprendizaje, de la lectura y de la evaluación de la lectura en la educación superior, desde una perspectiva didáctica y pedagógica, se ha dado en un gran número de publicaciones, escritas en su mayoría en español. Sin embargo, los estudios semióticos plasmados sobre los valores en la sanción de la lectura en la educación superior han sido escasos. De igual manera, los estudios que relacionan las construcciones de sentido de los docentes universitarios en torno a la evaluación de la lectura. De ahí, que diversos académicos planteen la necesidad de estudiar estos fenómenos:

> (…) la revisión de investigaciones que se han hecho sobre los procesos de comprensión de textos en el ámbito universitario muestra una tendencia hacia el análisis comparativo de resultados a pruebas aplicadas a los estudiantes, dejando a un lado la aproximación al proceso pedagógico previo que han vivido los estudiantes. En los resultados de estos mismos estudios se menciona la necesidad de necesidad de nuevas investigaciones que se centren en la reflexión sobre los procesos de mediación que se generan entre profesores y estudiantes[96].

[93] Universidad Cooperativo de Colombia. V Encuentro Internacional y VI Nacional de Lectura y Escritura en la Educación Superior. Consultado el 30 de agosto del 2014.
[94] Universidad Autónoma de Bucaramanga. Didáctica de los procesos de lectura y escritura en la educación superior. Consultado el 4 de mayo del 2016. URL: http://intranet.unab.edu.co/gestionContenidos/econtinua/Archivos/80382084DipDidacticasProcesosLecturayEscritura.pdf.
[95] Universidad Industrial de Santander-UIS. Diplomado en procesos didácticos de lectura, escritura y oralidad en educación superior. Consultado el 20 de junio del 2016. URL: https://www.uis.edu.co/webUIS/es/rss/noticia.jsp?id=1107&canal=6270.xml&facultad=fhumanas
[96] RINCÓN, NARVAEZ y ROLDÁN. Op cit., p. 15.

CAPÍTULO 2: ANÁLISIS DE LAS CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE LA SANCIÓN DE LA LECTURA DE DOCENTES EN *TALLER DE LENGUAJE*

Para iniciar el análisis de las concepciones y prácticas de la sanción de la lectura en discursos docentes de *Taller de Lenguaje* de la Universidad Industrial de Santander, es necesario abordar el funcionamiento de la norma en las formas de sancionar la lectura. Al respecto, Hamón plantea la necesidad de comprender a la norma evaluante desde puntos deónticos del texto. De acuerdo con Greimas y Courtés[97], "por deontología se entiende el sistema de reglas de conducta que supuestamente se observan en el ejercicio de una profesión o de una actividad. En este sentido se hablará, igualmente, de ética profesional". Por lo tanto, los lugares deónticos que orientan los sistemas de valores de los discursos sobre la sanción de la lectura obedecen a una construcción de sentido sobre el cual se sitúa: una norma evaluante ética, que se relaciona con la modalidad del *saber-vivir*; una norma evaluante tecnológica, que corresponde a la modalidad del *saber-hacer*, una norma evaluante lingüística, en el que se manifiesta una modalidad del *saber-decir* y una norma evaluante estética que se define con la modalidad del *saber-ver*, también denominada *saber-gozar*.

Así, los juicios de valor dados por los docentes judicadores implican la puesta en escena de estos cuatro sistemas normativos, los cuales se presentan correlacionados y entrelazados en el texto de diferentes formas, en diversos puntos, con diferentes contenidos temáticos; hasta llegar a construir una dominante normativa. Estas normativas se presentan de manera implícita como un modelos patrón que funcionan para otorgar un valor positivo o negativo al ser o al hacer de un sujeto. Así, las formas de evaluación de la lectura implican un procedimiento, que ejecuta una instancia evaluativa, de polarización internormativa entre un programa narrativo virtual y un programa narrativo actualizado sobre los cuales el sancionador asignará positividades o negatividades, dependiendo de la concordancia o discordancia entre el hacer

[97] GREIMAS y COURTÉS. Op cit., p. 109.

actualizado que configura un evaluado y las normas evaluantes que orientan el sistema axiológico propuesto en la práctica virtual de la lectura.

De ahí que resulte pertinente realizar el estudio de los valores en la sanción de la lectura desde: la forma de la evaluación (que se relaciona con la asignación de positividades o negatividades), el punto de la evaluación (referido a la instancia sobre la que se aplica la norma: un estado o proceso del narrador o personaje), el origen de la evaluación (que remite a la instancia que evalúa: un personaje o varios) y el número de normas convocadas en un mismo enunciado (aquí se toma en cuenta la concordancia y discordancia entre dichas reglas).

2.1 EL PUNTO DE ORIGEN EN LA SANCIÓN DE LA LECTURA. ¿DÓNDE SE ORIGINA LA ACCIÓN CUANDO LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS SANCIONAN EL ACTO DE LEER?

Los sistemas de valores presentes tanto en las concepciones como en las prácticas de la sanción del acto de leer en la universidad, se manifiestan en discursos, cuyas formas dependen de un punto de origen. Sobre esto último, P. Hamon afirma:

> (…) el origen de las evaluaciones, que puede ser diversificado (varios personajes de evaluadores, narradores) y/o actor(es)), o monopolizado (un narrador; un solo personaje de evaluador); el grado de redundancia o de desmultiplicación de las evaluaciones puede, entonces, variar, y evaluadores, evaluados y norma pueden ser actores distintos, o pueden acumularse sincréticamente en el mismo personaje (un determinado personaje que se autoevalúa)[98].

Desde el fragmento anterior, se comprende que el punto de origen se refiere a las distintas posiciones y acciones que realizan los actores en la evaluación de la lectura. En este sentido, indagar por el punto de origen de la evaluación de la lectura en la universidad implica responder cuestiones tales como ¿cuántos evaluadores, evaluados y normas se establecen la evaluación de la lectura en el discurso pedagógico?, ¿qué funciones cumplen cada uno?, ¿cómo se da la relación entre los diferentes actores?, y finalmente, ¿cuántas evaluaciones se implementan? Para resolver las anteriores preguntas es necesario abordar el

[98] HAMON. Op cit., p. 23.

estudio de los discursos sobre la sanción de la lectura desde una perspectiva de la enunciación.

Al respecto, se tiene que en toda construcción discursiva sobre la sanción de la lectura se manifiesta la proyección de un autor. Desde una perspectiva semiótica, el autor es un actor[99]. Este último es definido como un espacio vacío cuyo significado parece consistir en la presencia del sema de individualización, permitiendo que aparezca como una figura autónoma de significado. Con lo anterior, se puede inferir que el autor como actor, espacio vacío y figura autónoma puede representarse de manera individual (por ejemplo, cuando el autor es un estudiante), como colectivo (por ejemplo, cuando es una multitud de estudiantes), figurativo (por ejemplo, una representación antropomorfa o zoomorfa) o no figurativo (por ejemplo, un sentimiento) [100]. El actor también se define como un lugar en el que se vierten los roles temáticos, entendidos como funciones temáticas o de recorridos temáticos, y estos configuran a su vez roles actorales y actanciales que indican posiciones sintácticas de orientación del sentido. Para el caso de la presente investigación, por cuestiones metodológicas, el actor desde el cual se va a orientar el análisis corresponde al docente universitario, quien en su discurso virtualizado y actualizada da cuenta de la sanción de la lectura.

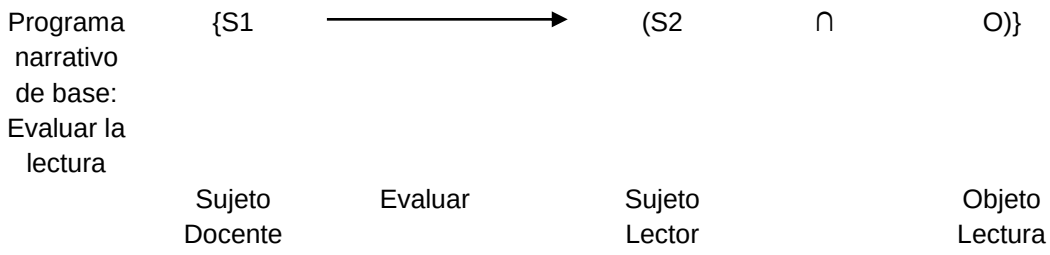
Eduardo Serrano[101] plantea a la ideología como un dispositivo semiótico en el que se dan tres tipos de acto: praxiológicos que se relaciona con los actos somáticos, lo gnoseológico que corresponde a los actos de saber y lo axiológico en el que se fundamentan los actos evaluativos. Para cada uno de estos actos, el par destinador/destinatario de la enunciación asume roles locutivos, cognitivos y axiológicos que configuran su ser y hacer dentro de un marco ideológico determinado. Así se plantea, en términos de modalidades, en un primer momento, a un enunciador locutor que hace ser el discurso, es decir,

[99] "Históricamente, el término actor ha ido sustituyendo de forma progresiva al de personaje (…) en aras de una mayor precisión y generalización (una alfombra volante o una sociedad comercial, por ejemplo, son actores, haciendo posible su empleo fuera del ámbito exclusivamente literario". GREIMAS y COURTÉS. Op cit., p. 27.
[100] Ibíd.
[101] SERRANO, Eduardo y otros. De sobremesa. Lecturas críticas. Cali: Programa Editorial Facultad de humanidades Departamento de letras, 1996, p. 16.

genera los enunciados que son dirigidos a un interlocutario. En un segundo plano, se configura a un enunciador informador que hace saber, es decir, informa al enunciatario sobre su discurso y en un tercer, a un enunciador evaluador que hace valer lo enunciado al enunciatario.

Por tanto, lo que se focaliza en este proyecto es la forma como el actor docente universitario ocupa el rol actancial de sujeto destinador judicador, inmerso en un discurso pedagógico sobre la sanción de la lectura, que configura y hace valer su sistema de valores sobre la lectura respecto a un sujeto destinatario, que en este caso es el lector. Con el fin de brindar claridad sobre el programa narrativo de base desde el cual se estudia la sanción de la lectura, se presenta la siguiente figura:

Figura 2: Programa narrativo de base en la sanción de la lectura



En este sentido, es necesario considerar que la formación y experiencia de los maestros en relación con el espacio y el tiempo determina el universo axiológico e incluso pasional que da origen a la evaluación de la lectura, ya que las escuelas y enfoques de formación como de acción profesional inciden e instauran valores. Así, para estudiar la posición de los actores en la sanción de la lectura fue necesario abordar la perspectiva del docente universitario a partir del análisis de saberes suscritos en la *formación académica* y la *experiencia* como docente universitario que orienta procesos de lectura.

2.1.1 La formación académica de los docentes universitarios en la sanción de la lectura. La *formación académica* refiere a los títulos obtenidos por los docentes evaluadores. Según el MEN “el título, es el reconocimiento expreso de carácter académico, otorgado a una persona natural, a la

culminación de un programa, por haber adquirido un saber determinado en una Institución de Educación Superior"[102], por tanto, se infiere que los niveles de formación alcanzados y certificados por una institución educativa de educación superior configuran a los docentes universitarios como sujetos de saber que los hace competentes para evaluar la lectura. En este sentido, se procede a analizar los saberes o conocimientos obtenidos por estos docentes evaluadores en el nivel de formación profesional.

Desde una perspectiva de la Ley General de Educación colombiana, la educación se organiza por rangos de formación: por una parte, la educación formal, entendida como "(…) aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos"[103], en donde se encuentra el nivel de preescolar, básico (primaria y secundaria) y media, como también la educación superior.

La Ley 115 describe a la educación superior como un ciclo que es alcanzado por los sujetos, cuando estos finalizan los niveles de educación básica y media. Asimismo, configura a este como:

> (…) un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional[104].

En este sentido, los títulos obtenidos en este nivel de formación por los docentes evaluadores, los configura como sujetos con un saber profesional y una competencia para ser y ejercer en un ámbito laboral de evaluación de la lectura.

El saber profesional, de acuerdo con el MEN, se organiza en dos tipos de niveles: el pregrado y el posgrado. En este sentido, se presentan los siguientes enunciados que permiten realizar un análisis del saber en el pregrado:

---

[102] Ministerio de Educación Nacional. Respuesta a solicitud de consulta núm. 2015ER103561. Consultado el 11 de junio del 2017. URL: http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-353166_archivo_pdf_consulta_.pdf.
[103] Ley 115 de Febrero 8 de 1994. Consultado el 7 de mayo del 2017. URL: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf.
[104] Ibíd.

1A[105]:	"(…) yo soy filólogo, **filólogo con un enfoque de historia de la Universidad de Pascal en Francia** de *Came File*". (…) yo también he hecho intercambio Erasmus en la **Universidad *Computence* en Madrid** donde estudié en la Facultad de Filología, en la Facultad de Historia, dos años. Entonces, tengo un **pregrado, una licenciatura de Literatura, Lenguas y Civilizaciones Hispánicas de Francia**".
2A[106]:	"(…) yo me gradué en **Bogotá en la Pedagógica** hice allá un año de trabajo y me **vine a Bucaramanga**". "Esto hace **35 años**". "En el nivel de pregrado yo soy **licenciada en Ciencias de la Educación con énfasis Español, Inglés**. Sí".
3A[107]:	"Yo soy **licenciado en Español y Literatura de la Universidad Industrial de Santander** (…).
4A[108]:	"(…) yo soy **egresada de un colegio pedagógico**, ¿Sí? o sea el **bachillerato es en un colegio pedagógico**, luego hice el **Ciclo Complementario** también cuando era de énfasis en lengua castellana y luego hice el **pregrado acá en la universidad (UIS)** en la Escuela de Idiomas, perdón en la **Escuela de Educación**, entonces terminé lo que fue la formación en docencia". "(…) **Licenciatura de Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana**".

De acuerdo con los discursos docentes, se hace evidente que con los términos "ciclo complementario", "licenciados" y "licenciatura" y "filólogo", estos docentes de universidad se configuran como sujetos conjuntos a un nivel de pregrado. De acuerdo con el Ministerio de Educación Superior (MEN) "Los programas de pregrado preparan para el desempeño de ocupaciones, para el ejercicio de una profesión o disciplina determinada, de naturaleza tecnológica o científica o en el área de las humanidades, las artes y la filosofía"[109], lo que permite configurar a los docentes evaluadores como sujetos que para ser competentes en una labor profesional, requieren de la preparación y adquisición de un saber disciplinar construido y compartido por la institución educativa de educación superior.

Para estudiar el tipo de saberes sobre los cuales los docentes evaluadores se fundamentaron en su formación académica para sancionar la lectura, se decide orientar el análisis desde dos perspectivas: por un lado, se focaliza el estudio de un saber sobre el campo de la educación, con el cual los docentes evaluadores se modaliza por un saber educar, en el que se involucra el valor de la mediación, para llevar a cabo el acto de evaluar la lectura, y por otro, un saber disciplinar

[105] Entrevista a docente 1A, Bucaramanga, 2014.
[106] Entrevista a docente 2A, Bucaramanga, 2014.
[107] Entrevista a docente 3A, Bucaramanga, 2014.
[108] Entrevista a docente 4A, Bucaramanga, 2014.
[109] Consejo Nacional de Acreditación- República de Colombia. El sistema de educación superior de Colombia. Consultado el 27 de agosto del 2016. URL: http://www.cna.gov.co/1741/article-187279.html.

que se relaciona con el objeto de estudio sobre el cual fundamentan el saber educar y por supuesto, incide en las maneras como se sanciona el acto de leer.

Así, desde un saber sobre el campo de la educación, los docentes evaluadores se configuran como sujetos "licenciados". Según el MEN, "(…) el título de Licenciado para los graduados de las carreras profesionales de educación (…) habilita al egresado para el ejercicio de la docencia en los diferentes niveles educativos, áreas o poblaciones, según el énfasis de la formación (…)"[110], por lo cual, se hace evidente que el título de licenciado construye a los docentes evaluadores como sujetos que se modalizan por un saber y poder para actuar en un escenario educativo en donde se da la relación docente-estudiante, y por tanto, para evaluar el acto de lectura.

Por otra parte, para el docente evaluador 4A un nivel de formación dentro del pregrado se expresa en el término "Ciclo Complementario" que es correlacionado con el término "Programa de Formación complementaria", dispuesto en la Ley. Al respecto, el MEN propone que:

> El PFC se concibe como educación superior en el sentido de que forma profesionales para la educación, aunque administrativamente se corresponde con la educación preescolar, básica y media, por ser ofrecido por una institución que se maneja como institución educativa[111].

Con lo anterior, se hace evidente que este docente evaluador está conjunto a un saber otorgado en un nivel superior y que es dado por una institución educativa "yo soy egresada de un colegio pedagógico", que refiere a una Escuela Normal Superior, cuyo propósito es la formación de formadores. Esto implica la conjunción a un saber sobre educación y pedagogía. A lo anterior, se suman las expresiones "Licenciatura de Educación Básica" (3A) y "licenciada en Ciencias de la Educación" (2A), con las cuales se hace evidente la puesta en escena de un saber de educación y la ciencia que implica esta.

---

[110] Ministerio de Educación Nacional. Programas de Licenciatura. Consultado el 4 de mayo del 2017. URL: http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-345506.html.

[111] Ministerio de Educación Nacional, Dirección de Calidad para la Educación Preescolar, Básica Y Media, Programa de Formación de Docentes y Directivos y Asociación Nacional De Escuelas Normales Superiores. Naturaleza y retos de las Escuelas Normales Superiores. Diciembre de 2015, p. 20, consultado el 5 de marzo del 2017. URL: http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345485_recurso_1.pdf

La educación se define como “Dirigir, encaminar, doctrinar”[112], lo que implica un saber que le permite al docente educar a otros, es decir, se pone en escena el valor de la mediación lo que supone una normatividad ética que orienta las maneras de ser y hacer de los sujetos. Desde una perspectiva semiótica, la ética se relaciona con el campo de la acción. De acuerdo con Hamón, esta se manifiesta en el discurso siempre y cuando un enunciado dé cuenta de recorridos narrativos relacionados con la manipulación de leyes, es decir, la actualización de valores que configuran comportamientos y acciones donde la ley es el mediador entre un sujeto individual respecto a sujetos colectivos. En este caso, la evaluación de la lectura es orientada por leyes que han sido dadas y construidas/ reconstruidas por los docentes evaluadores desde enfoques educativos, didácticos y pedagógicos trabajados en su formación como formadores.

Estas leyes y construcciones/reconstrucciones de leyes que se configuran en la sanción de la lectura por los docentes evaluadores, está orientado además por un saber disciplinar. Para los docentes evaluadores, un primer saber sobre el cual se fundamenta la sanción de la lectura se relaciona con un saber disciplinar sobre la lengua española. Así, se tiene que para el docente evaluador 1A los lexemas “Filólogo”, “Filología con enfoque de historia”, convocan un saber relacionado con la “ciencia que estudia una cultura tal como se manifiesta en su lengua y en su literatura, principalmente a través de los textos escritos”[113], lo que implica la puesta en escena de un saber sobre la lengua y la literatura de una cultura, y el componente histórico que implica estudiar esa cultura a lo largo del tiempo. Esta perspectiva evidencia la puesta en escena de una normatividad lingüística estética que establece cada cultura.

De igual manera, con las expresiones (1A) “Lenguas y Civilizaciones Hispánicas”, (3A) “Español”, (4A) “énfasis en Lengua Castellana” y (2A) “énfasis Español”, se convoca un saber sobre la lengua española que pone en escena

[112] Real Academia Española. Entrada “Educación”. Consultado el 5 de abril del 2016. URL: http://dle.rae.es/?id=EOHRlk5.
[113] Real Academia Española. Entrada “Filología”. Consultado el 5 de abril del 2016. URL: http://dle.rae.es/srv/fetch?id=Hvlsfm3.

una normativa lingüística en el que la relación que se establece entre el docente evaluador y el estudiante evaluado se media a través de la lengua que se configura en el español. A lo anterior, el docente evaluador suma un saber con la lengua inglesa “Inglés”, lo que convoca una normativa lingüística del idioma inglés.

Otro saber que se incide en las configuraciones de la evaluación de la lectura de los docentes evaluadores 1A, 3A y 2A se relaciona con la expresión “Literatura”. De acuerdo con la RAE, la literatura es “Arte de la expresión verbal // Conjunto de las producciones literarias de una nación, de una época o de un género”[114], por tanto, se presenta que en la sanción del acto de lectura pone en escena un conocimiento sobre las formas de la expresión verbal de una nación, época o género específico, lo que implica la puesta en escena de una normativa estética que corresponde a “la rejilla estética es una mediadora entre un sujeto individual sensorial y colecciones de sujetos o de objetos no utilitarios”[115].

Para el docente evaluador 1A el saber en el nivel de pregrado se configura en un contexto diferente a Colombia. Esto se evidencia en las expresiones “yo soy filólogo”, “Universidad de Pascal en Francia de *Came File*”, “yo también he hecho intercambio Erasmus”, “Universidad Computence en Madrid donde estudié”, “dos años”, “tengo un pregrado”, “de Francia”, en el que se proyecta una construcción del saber de pregrado dado en una temporalidad pasada y en un espacio sociocultural europeo, específicamente, el dado en la Universidad de Pascal, en Francia y la Universidad Computense, en Madrid-España.

Por otra parte, los evaluadores 3A, 4A y 2A se construyen como sujetos conjuntos a un saber de pregrado establecido en un contexto colombiano. Lo anterior se evidencia con los lexemas (3A) “Yo soy licenciado (…) de la Universidad Industrial de Santander”; (4A) “yo soy egresada de un colegio”, “luego hice el pregrado acá en la universidad (UIS)”, (2A) “En el nivel de pregrado yo soy licenciada” y “yo me gradué en Bogotá en la Pedagógica”, en

[114] Real Academia Española. Entrada “Literatura”. Consultado el 5 de abril del 2016. URL: http://dle.rae.es/?id=NR70JFl.
[115] HAMON. Op cit., p. 18.

donde se plantea un saber construido en el pasado y caracterizado por un contexto colombiano, del cual los docentes evaluadores 3A y 4A focalizan un saber construido en la Universidad Industrial de Santander, en Bucaramanga; mientras que el docente evaluador 2A focaliza un saber construido por la Universidad Pedagógica, en Bogotá.

Por otra parte, se presentan los siguientes enunciados que dan cuenta de una formación en el nivel de posgrado:

1A[116]: "(…) tengo una **Maestría en Literatura y en Lenguas Romances de la Universidad Páralis** 4, La Sorbonne, del **Institutos de Estudios Hispánicos en Francia, en París".**

2A[117]: "Y **especialista** en **Metodología de la enseñanza del Español y la Literatura**. Eso a nivel de **posgrado**".
"(…) hice mi especialización con **convenio Santoto- Pamplona**".
"(…) Ahora también tengo **la Maestría en Evaluación en Educación**. Esa es la de la **Universidad Santo Tomás**".

3A[118]: "(…) en cuanto más formación, **actualmente** estoy en **cuarto semestre de Maestría en Pedagogía**, igualmente, aquí en la **UIS**".

4A[119]: "(…) y pues posteriormente, la maestría, ¿No? **La formación de maestría acá en la universidad (UIS)** y ya".
"La maestría se llama **Maestría en Semiótica**".

De acuerdo con el MEN, el nivel de posgrado está organizado en tres niveles: especialización, maestría y doctorado. Los saberes trabajados en estos niveles se caracterizan por "(…) la investigación como fundamento y ámbito necesarios de su actividad"[120], lo cual implica que los docentes evaluadores que están conjuntos a estos niveles de formación, se configuran como sujetos que poseen un saber investigativo que los hace competentes para laborar en un campo profesional y de investigación:

> (…) Los programas de especialización, maestría y doctorado deben contribuir a fortalecer las bases de la capacidad nacional para la generación, transferencia, apropiación y aplicación del conocimiento, así como a mantener vigentes el conocimiento disciplinario y profesional impartido en los programas de pregrado, y deben constituirse en espacio de renovación y actualización metodológica y científica, y responder a las necesidades de

[116] Entrevista a docente 1A, Bucaramanga, 2014.
[117] Entrevista a docente 2A, Bucaramanga, 2014.
[118] Entrevista a docente 3A, Bucaramanga, 2014.
[119] Entrevista a docente 4A, Bucaramanga, 2014.
[120] Consejo Nacional de Acreditación- República de Colombia. El sistema de educación superior de Colombia. Consultado el 27 de agosto del 2016. URL: http://www.cna.gov.co/1741/article-187279.html.

> formación de comunidades científicas, académicas y a las del desarrollo y el bienestar social[121].

En este sentido, culminar los estudios a nivel de posgrado implica que los docentes evaluadores se configuran como sujetos competentes para investigar, lo que supone a su vez, no solo estar conjunto a un saber institucionalizado por una educación superior (como ocurre con el pregrado), sino que también se trata de un saber-hacer un conocimiento que se caracteriza por ser un saber que fundamenta una nación o un programa de pregrado, para la renovación y transformación del conocimiento.

En este sentido, el docente evaluador 2A configura un nivel de "especialización". Al respecto, el MEN propone que "(…) (l)as especializaciones tienen como propósito la cualificación del ejercicio profesional y el desarrollo de las competencias que posibiliten el perfeccionamiento en la misma ocupación, profesión, disciplina o en áreas afines o complementarias"[122], es decir, que en este nivel el saber se caracteriza por ser complementario al saber adquirido en pregrado. Para este caso, este saber es legitimado en un tiempo pasado a través del espacio Universidad Santo Tomás y Pamplona, de Santander.

Por otra parte, los docentes evaluadores se configuran como sujetos conjuntos a un nivel de maestría. Según el MEN, las maestrías son:

> (…) programas de posgrado que buscan ampliar y desarrollar los conocimientos para la solución de problemas disciplinarios, interdisciplinarios o profesionales y dotar al estudiante de los instrumentos básicos que la habiliten como investigador en un área específica de las ciencias o de las tecnologías o que le permitan profundizar teórica y conceptualmente en un campo de la filosofía, de las humanidades y de las artes. (…)[123].

[121] Ministerio de Educación Nacional. Decreto núm. 1001 República de Colombia (3 de abril de 2006). Consultado el 27 de agosto del 2016. URL: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-96961_archivo_pdf.pdf.
[122] Ministerio de Educación Nacional. Decreto núm. 1001 República de Colombia (3 de abril de 2006). Consultado el 27 de agosto del 2016. URL: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-96961_archivo_pdf.pdf.
[123] Consejo Nacional de Acreditación- República de Colombia. Definiciones relativas a la educación superior en Colombia. Consultado el 27 de agosto del 2016. URL: http://www.cna.gov.co/1741/article-187237.html.

Con lo anterior, se hace evidente que los docentes evaluadores, al encontrarse en un nivel de estudio de maestría están conjunto a un saber que los hace más competentes en el campo de la investigación.

Por otra parte, los docentes evaluadores 4A y 2A sancionan la lectura desde un saber sobre la didáctica: (4A) “didácticos” y (2A) “Metodología de la enseñanza”. Este saber es definido desde la semiótica como un saber enseñar que convoca el valor de la mediación. Esto supone que el docente evaluador del acto de lectura, fundamenta su hacer en la sanción bajo una modalización de saber enseñar.

Además, para el docente evaluador 4A con la expresión “Educación Básica”, hace saber que su evaluación de la lectura se fundamenta en un saber sobre la educación básica. Al respecto, el MEN plantea:

> Los tres niveles de educación formal son: Preescolar, educación básica primaria y básica secundaria, y educación media. (…) La educación básica, con una duración de nueve grados que se desarrollará en dos ciclos: La educación básica primaria de cinco grados y la educación básica secundaria de cuatro grados[124].

Con lo anterior, el docente evaluador realiza la sanción de la lectura a partir de un saber sobre la educación en el espacio educativo que comprende tanto la primaria como la secundaria.

También, para los docentes 3A y 2A otro saber que incide en la sanción de la lectura lo constituye un conocimiento investigativo de tipo pedagógico. Lo anterior se hace evidente en los lexemas (3A) “Pedagogía” y (2A) “evaluación en educación”. Según el MEN, “El saber pedagógico se produce permanentemente cuando la comunidad educativa investiga el sentido de lo que hace, las características de aquellos y aquellas a quienes enseña, la pertinencia y la trascendencia de lo que enseña”[125], lo que implica para cada de los docentes evaluadores tener un saber sobre el hacer y rehacer del conocimiento.

[124] Ministerio de Educación Nacional. Niveles de la educación básica y media. Consultado el 23 de agosto del 2016. URL: http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-233834.html.
[125] Ministerio de Educación Nacional. Pedagogía. Consultado el 23 de agosto del 2016. URL: http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-80185.html.

Con las expresiones “Literatura” (1A y 2A), “Lenguas romances” (1A) y “semiótica” (4A), se pone en escena un saber investigativo en los campos del lenguaje.

De igual manera, para el docente evaluador 2A, con la expresión “enseñanza español y literatura” se pone en escena un saber investigativo en el campo didáctico que implique la mediación con el lenguaje.

También, para el docente evaluador 4A otros saberes que inciden en la configuración de la evaluación de la lectura se relacionan con el término de semiótica, lo cual constituye un conocimiento acerca de la construcción de sentido. Por tanto, se trata de un saber sobre el saber y el saber-hacer y saber-ser. En esta perspectiva, se convoca una normatividad ética que se relaciona con la construcción de leyes para mediar las relaciones de un sujeto con otro sujeto colectivo.

Este saber de educación superior se configura por los docentes en ámbitos socioculturales distintos. Así, se plantea que para el docente evaluador 1A con las expresiones “tengo una Maestría” y “en Francia, en París”, construye un saber adquirido en un tiempo pasado y en un espacio de tipo europeo, específicamente de París, Francia.

Por otra parte, para los docentes evaluadores 3A, 4A y 2A los saberes construidos a nivel de educación superior y formación informal, provienen de un contexto nacional colombiano. Así, con las expresiones (3A) “actualmente estoy en cuarto semestre de Maestría”, “aquí en la UIS”, (4A) “yo soy egresada de un colegio pedagógico”, “luego hice el Ciclo Complementario”, “La formación de maestría acá en la universidad (UIS)”, y (2A) “me vine a Bucaramanga”, “Ahora también tengo la Maestría”, “Esa es la de la Universidad Santo Tomás”, se evidencia la construcción de un saber en tiempo pasado (para los docentes evaluadores 3A y 2A) y en tiempo presente (para el docente evaluador 3A), que se configura en un espacio de Bucaramanga, orientado por la Escuela Normal Superior, la Universidad Industrial de Santander y la Universidad Santo Tomás de Aquino.

Otro de los niveles que componen la educación corresponde a la educación para el trabajo y el desarrollo humano. El MEN describe que este nivel de formación

> (…) tiene como objetivo brindar oportunidades para complementar, actualizar, perfeccionar, renovar o profundizar conocimientos, habilidades, técnicas y prácticas. Este conocimiento libre y espontáneo adquirido, proveniente de personas, entidades, medios masivos de comunicación, medios impresos, tradiciones, costumbres, comportamientos sociales y otros no estructurados[126].

En este sentido, los docentes evaluadores que fundamentan su formación en este nivel de formación, se configuran como sujetos conjuntos a un saber actualizado.

Dentro de este nivel, se encuentran los diplomados. A respecto, el MEN afirma que "Los diplomados hacen parte de la oferta educativa informal, son cursos inferiores a 160 horas, que conducen a una constancia de asistencia"[127], con lo cual es posible evidenciar que los docentes evaluadores que han obtenido este nivel de formación están conjuntos a un saber construido en una temporalidad corta. Al respecto, se tiene el siguiente enunciado:

4A[128]:	"Tengo un **diplomado en procesos pedagógicos y didácticos en lectura y escritura en Educación Superior** que también, pues, fue dado **aquí en la universidad (UIS)**".

A partir de lo anterior, el docente evaluador 1A se configura como sujeto conjunto a un saber otorgado en un "Diplomado". De esta manera, se configura como un sujeto que además de ser profesional, gracias a su formación en la educación superior, se modaliza por un saber actualizado, profundizado y obtenido en un diplomado.

Este saber corresponde a un conocimiento sobre pedagogía y didáctica que remite a un saber sobre la educación y a un conocimiento disciplinar sobre la

[126] Ley 115 de Febrero 8 de 1994. Consultado el 7 de mayo del 2017. URL: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf.
[127] Ministerio de Educación Nacional. Preguntas frecuentes-educación para el trabajo y desarrollo humano-viceministerio de educación superior. Consultado el 7 de mayo del 2017. URL: http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-353026_FAQ.pdf.
[128] Entrevista a docente 4A, Bucaramanga, 2014.

lectura y escritura en la educación superior, lo que implica la puesta en escena de un saber sobre la construcción de sentido en un ámbito universitario. Estos saberes son otorgados por la Universidad Industrial de Santander en una temporalidad pasada.

La exposición anterior sobre los diversos saberes construidos en términos de la formación académica de los docentes evaluadores, se exponen en la siguiente tabla:

Tabla 1: Figuras sobre la formación de los docentes evaluadores en la evaluación de la lectura										
Evador[129]	**Nivel pregrado (saber profesional)**			**Nivel posgrado (saber investigar)**				**Nivel formación para el trabajo (saber actualizado)**		
	Tiempo y espacio	**Saber educativo**	**Saber disciplinar**	**Tiempo y espacio**	**Nivel**	**Saber investigar en la educación**	**Saber investigar en una disciplina**	**Tiempo y espacio**	**Saber educativo**	**Saber disciplinar**
1A:	Universidad de Pascal en Francia de *Came File.* Universidad Compute nce en Madrid.	Licenciatura	Filólogo con enfoque histórico Literatura Lengua Romances Civilizaciones hispánicas	Universidad Páralis 4, La Sorbonne, del Institutos de Estudios Hispánicos en Francia, en París	Maestría		Literatura y en Lenguas Romances			
2A:	35 años Universidad Pedagógica,	Licenciatura Ciencias de la educación	Español Inglés	Universidad Santo Tomás-Universidad de Pamplona	Especialización Maestría	Metodología de la enseñanza Evaluación en	Español y la Literatura			

[129] Evaluador.

	Bogotá					Educación				
3A:	Escuela de Idiomas, UIS	Licenciatura	Español-Literatura	Actualmente Escuela de Educación, UIS	Maestría	Pedagogía				
4A:	Escuela Normal Superior Escuela de Educación, UIS	Ciclo Complementario Licenciatura Educación	Lengua Castellana	Escuela de Idiomas UIS	Maestría		Semiótica	UIS	Procesos pedagógicos y didácticos	Lectura y escritura en la educación superior

A partir de lo anterior, se hace evidente la incidencia del saber en las configuraciones de la sanción de la lectura desde la *formación académica* enunciada por los docentes evaluadores*.* En este sentido, se presentan los siguientes resultados:

Las configuraciones de la sanción de la lectura están legitimadas gracias a la formación académica certificada y aprobada por los docentes evaluadores, configurándolos como sujetos competentes para ejercer una profesión e investigar. El nivel de pregrado enmarcado por el título de licenciados, los construye como sujetos competentes y profesionales para educar en una institución educativa, lo que implica la conjunción al valor de la mediación y por tanto, la puesta en escena de una normatividad ética. El nivel de pregrado que se evidencia con la formación de especialización y maestría, los configura como sujetos competentes para investigar.

Las configuraciones de la sanción de la lectura dependen de la focalización de un saber en el nivel de pregrado, que los configura como competentes en un campo profesional. Por tanto, para el docente evaluador 1A se evidencia la puesta en escena de un conocimiento mayor en cuanto a las disciplinas que focalizan el estudio del lenguaje y un menor conocimiento en cuanto a lo correspondiente a la educación. Por otra parte, para los otros docentes evaluadores (2A, 3A y 4A), se evidencia un conocimiento que focaliza tanto un saber sobre la educación como un saber disciplinario sobre el lenguaje.

Las configuraciones de la sanción de la lectura dependen de la focalización de un saber en el nivel de posgrado, que los configura como competentes en un campo investigativo. Con esto se infiere que, en todos los discursos sobre la sanción del acto lector, se hace valer un conocimiento investigativo en el área disciplinar del lenguaje.

Por otra parte, para la configuración de la sanción de la lectura desde una perspectiva de los docentes judicadores 2A y 3A, se focaliza un saber investigativo en el campo de la educación. De igual manera, para el docente

evaluador 2A se focaliza un saber investigativo en el campo disciplinar del lenguaje.

Asimismo, las configuraciones de la sanción de la lectura dependen de un saber adquirido en el nivel de formación para el trabajo, que proyecta un conocimiento actualizado. En este sentido, se focaliza para el docente evaluador 4A, un saber actualizado tanto de educación-mediación como de un campo disciplinar de la construcción de sentido en la universidad.

Las configuraciones de la sanción de la lectura están orientadas por competencias de los docentes evaluadores, las cuales son legitimadas por las instituciones educativas de Educación Superior. Así, desde la perspectiva del docente evaluador 1A es legitimada una sanción de la lectura en el Estado colombiano, a partir de una esfera cultural europea, mediante la aceptación de una competencia del sujeto lector para aplicar e investigar sobre la lengua.

En cuanto a la sanción de la lectura desde una perspectiva de los judicadores 2A, 3A y 4A, la sanción de la lectura es construida desde una esfera cultura bumanguesa, una competencia del sujeto lector para aplicar conocimientos sobre la lengua y estudiar un conocimiento sobre la educación o mediación con los otros.

Las configuraciones de la sanción de la lectura hacen valer distintos tipos de conocimientos culturales. Así, para el docente evaluador 1A el discurso sobre la sanción de la lectura se sitúa desde un saber profesional y un saber investigativo que surge en una esfera cultural europea, enmarcada específicamente en instituciones educativas francesas y españolas.

Por otro lado, para los docentes evaluadores 2A, 3A y 4A, se focaliza un saber profesional, investigativo y actualizado que surge de la esfera cultura colombiana. Así, se hacer valer un conocimiento que proviene de la ciudad de Bucaramanga, específicamente de las Escuelas Idiomas y Educación de la Universidad Industrial de Santander. Además, para el docente evaluador 2A, también se hace valer un conocimiento proveniente de una Escuela Normal

Superior. Para el caso del docente evaluador 2A se configura un conocimiento proveniente de una esfera cultural bogotana del siglo XX, específicamente de la Universidad Pedagógica como también un conocimiento proveniente de una esfera cultura santandereana, específicamente de las universidades Santo Tomás y Pamplona.

2.1.2 La experiencia profesional de los docentes universitarios en la sanción de la lectura. Además de un aspecto de formación, otro elemento que incide en la configuración de la sanción de la lectura se relaciona con la *experiencia profesional.* De acuerdo con el Decreto 2772 de 2005, la experiencia profesional se define como la experiencia "(…) adquirida a partir de la terminación y aprobación de todas las materias que conforman el pénsum académico de la respectiva formación profesional, diferente a la Técnica Profesional y Tecnológica, en el ejercicio de las actividades propias de la profesión o disciplina exigida para el desempeño del empleo"[130], es decir, se trata de un saber-hacer que implica para cada uno de los docentes evaluadores la puesta en escena de los saberes aprendidos y apropiados en su formación profesional.

Este saber-hacer se configura y se hace valer en representaciones simbólicas e institucionales legítimas que posibilita a los docentes evaluadores ser competentes para evaluar la lectura. En este sentido, para estudiar la experiencia de los docentes evaluadores es necesario estudiar el punto de inicio como docente en el nivel de educación superior, los cargos ejercidos, el tiempo de experiencia, las instituciones o empresas que avalan su experiencia en la educación superior. Luego, se analiza la experiencia como docente de educación superior dentro de la cual se estudia las asignaturas orientadas y los niveles de educación superior y los programas académicos que ha orientado.

El punto de inicio como profesores en el nivel de educación superior se entiende como el escenario que permitió iniciar la experiencia de los docentes evaluadores como profesores de instituciones de educación superior. Al respecto, se presentan los siguientes enunciados:

[130] República de Colombia. Decreto 4476 de 2007 (noviembre 21). Consultado el 7 de mayo del 2017. URL: http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=27971.

1A[131]**:**	"(…) me **presenté a la convocatoria** (…) y **pasé a convocatoria y me contrataron**".
2A[132]**:**	"(…) empecé con el bachillerato porque pues licenciada y éramos para el bachillerato, pero sucede que, entonces, una compañera que ya dictaba Biología, que terminó aquí su biología en la UIS, ella dictaba biología en la Santo Tomás y entonces ella me dijo: *(…), hay horas para trabajar inglés en la Santo Tomás* y yo pues le dije: *no, yo todavía no he hecho especialización, yo no puedo trabajar allá*, dijo: *yo soy licenciada y no he hecho especialización, pero estoy trabajando en la universidad*. Esto hace 35 años. Entonces le dije: *¿de verdad?* y dijo: *claro*, le dije: *¡Uy! Yo me voy a llevar la hoja de vida*. Y **llevé la hoja de vida** y el decano (…) era odontólogo y era muy exigente, es decir, él creó la Facultad de Odontología en **la Santo Tomás** y **él me hizo una entrevista**, (…) más o menos la entrevista se basó en valores y me dijo esto: *Bueno, profesora. Pero usted si cree que sea capaz porque yo era muy joven, si cree que sea capaz de dictarle clases a los universitarios*. *(…)* Los reunió y **yo les trabajé una clase de inglés**, pues chiquitica porque como a los diez minutos ya me dijo: *no, profesora vaya pida allá el horario y la hoja con la secretaria* (…)".
3A[133]**:**	"En las Unidades **pasé por convocatoria** ¿Sí? Y me llamaron. Ya incluso habían iniciado clases y pues me llamaron e inicié. Y aquí en la UIS pues había iniciado mi maestría y me enteré que el estudiante de maestría, siempre y cuando cumpla con los requisitos que las escuelas exijan, **pueden ser docentes cátedras** ¿Sí? Les pueden dar ciertas horas cátedras, entonces eh (…) pregunté en la Escuela de Idiomas y dado que soy egresado de la Escuela y que está haciendo maestría pues **pasé mi hoja de vida y así fue que inicié**".
4A[134]**:**	"Bueno yo inicié, la experiencia docente, bueno, por la **contraprestación de la maestría (en Semiótica-UIS)** y entonces uno tenía que desarrollar el programa durante todo el semestre en manera de **contraprestación a esa beca**. Después de que **terminé la maestría hice el concurso**, concursé acá todo lo que es, digamos, el **concurso docente como profesor de cátedra** y ya de esa manera **ingresé, ya como profesor cátedra** ligado a la universidad (UIS)".

A partir de los textos anteriores, se infiere que para el caso del docente enunciador 3A en los enunciados "la contraprestación de la maestría" y "contraprestación a esa beca", evidencia que el inicio de su ejercicio como docente universitario fue dado por un requisito de sus estudios de maestría. De acuerdo con la RAE, la contraprestación se define como "Prestación que debe una parte contratante por razón de la que ha recibido o debe recibir de la otra", lo que implica para este el refuerzo del saber con la práctica antes de presentar la prueba de la convocatoria.

Por otra parte, de acuerdo a lo proclamado por los 4 profesores evaluadores plantean con las expresiones "el concurso docente como profesor de cátedra", "pasé por convocatoria", "pasé mi hoja de vida", "pasé la convocatoria y me contrataron", "hoja de vida", "entrevista" y "prueba", que para ingresar a ejercer la

131 Entrevista a docente 1A, Bucaramanga, 2014.
132 Entrevista a docente 2A, Bucaramanga, 2014.
133 Entrevista a docente 3A, Bucaramanga, 2014.
134 Entrevista a docente 4A, Bucaramanga, 2014.

carrera como profesionales de la educación superior fue necesario que presentaran una prueba. En este sentido, el sometimiento y éxito en un programa narrativo de prueba se configura como un punto de inicio de la educación superior y es otro factor que lo instaura con el poder de evaluar y que incide en sus prácticas de la evaluación de la lectura, ya que los configura como sujetos de saber y poder que tienen la posibilidad de educar y evaluar en una universidad.

Además de lo anterior, otro elemento que incide en las configuraciones de la sanción de la lectura se relaciona con otros cargos profesionales ejercidos que complementan e instauran una competencia legítima con mayor reconocimiento. Para el caso del evaluador 2A el ejercicio de docencia se complementa con otras actividades realizadas. Así, se tienen los siguientes enunciados:

2A[135]: "Yo fui **coordinadora de la Especialización en Pedagogía** de la Lengua Escrita, prácticamente (**Universidad de Pamplona**), fundadora de su pensum (…)".
"(…) (en la **Universidad Santo Tomás**) yo fui a la par que ejercía la docencia, fui **correctora de estilo de la revista Temas**, entonces, pues también **publiqué algunos artículos**".

Para este docente evaluador, otras profesiones ejercidas se relacionan con la coordinación de un programa de especialización, es decir, en el nivel de posgrado. De acuerdo con el MEN, un coordinador en el ámbito de la educación se define como "(…) un profesional de la educación encargado de apoyar la gestión directiva y de liderar los diferentes proyectos y programas institucionales e interinstitucionales definidos en el Proyecto Educativo Institucional"[136], lo que implica para este docente evaluador la adquisición de un saber sobre gestión y administración en educación.

De igual manera, el docente evaluador se configura como un sujeto conjunto a la profesión de "corrector de estilo". De acuerdo a Antonio Hidalgo Navarro:

[135] Entrevista a docente 2A, Bucaramanga, 2014.
[136] Ministerio de Educación; Nacional Dirección De Calidad para la Educación Preescolar, Básica Y Media; Subdirección de Referentes y Evaluación de la Calidad Educativa. Evaluación de competencias para el ascenso o reubicación de nivel salarial en el escalafón docente de los docentes y directivos docentes regidos por el decreto ley 1278 de 2002. Bogotá D.C., agosto de 2013. P. 26. Consultado el 11 de junio del 2017 en: http://www.mineducacion.gov.co/proyectos/1737/articles-328355_archivo_pdf_2_Coordinador.pdf.

> Son los correctores de estilo, encargados de leer y releer cada párrafo para corregir errores. No sólo deben controlar las faltas de ortografía (erratas), sino también la sintaxis y la semántica de cada oración, es decir asegurar que esté correctamente construida y que se entienda la idea que se quiere transmitir[137].

En este sentido, con el cargo de corrección de estilo en una revista de la universidad, se hace evidente que este docente evaluador se configura como un sujeto conjunto a un saber sobre la lengua española, la edición y publicación en la universidad.

Desde la semiótica es preciso establecer que estos saberes sobre los cuales se fundamenta la experiencia de los docentes evaluadores se relacionan con un tiempo dado, lo cual determina en gran parte el poder de los docentes evaluadores para sancionar el acto de leer. Al respecto, se presentan los siguientes enunciados:

1A[138]:	"También he trabajado y he dictado a **profesionales en España y en Francia**". "(…) después **terminé mi maestría (en Francia) y llegué a Colombia** y entonces como **tenía bastante experiencia como docente** (…)". "(Cuánto tiempo lleva trabajando como docente en universidad) **Llevo cuatro años** (…) Acá mismo. **Acá en Colombia**".
2A[139]:	"Esto hace **35 años**". "(…) **toda la vida he trabajado en** bachillerato y **en universidad**".
3A[140]:	"Yo siempre desde hace **tres años vengo trabajando en la parte universitaria**".
4A[141]:	"En la universidad inicié en el **año 2009, de allá acá al 2014 son 5 años aproximadamente**".

De acuerdo a lo anterior, se hace evidente que para el docente evaluador 1A con las expresiones "bastante experiencia" y "después terminé mi maestría (en Francia)", configura una temporalidad "bastante" enmarcada en un escenario europeo. Por otra parte, los docentes evaluadores cuando enuncian las expresiones (1A) "cuatro años", "Colombia", (3A) "tres años", (4A) "5 años aproximadamente" se configuran como sujetos competentes en una temporalidad de experiencia aproximada de tres a cinco años en el campo

[137] HIDALGO NAVARRO, Antonio. La actividad del lingüista como corrector de estilo Jornadas de Lengua Española: las profesiones del filólogo Valencia, 16-18 de noviembre de 2004. Consultado el 26 de enero del 2017. URL: https://www.uv.es/ahidalgo/.
[138] Entrevista a docente 1A, Bucaramanga, 2014.
[139] Entrevista a docente 2A, Bucaramanga, 2014.
[140] Entrevista a docente 3A, Bucaramanga, 2014.
[141] Entrevista a docente 4A, Bucaramanga, 2014.

laboral colombiano. En cuanto al docente evaluador 2A con los lexemas “toda la vida” y “35 años”, configura una temporalidad larga en el campo laboral colombiano.

Otro elemento que incide es el espacio, en este caso, espacios laborales, los cuales también otorgan poder porque son representaciones simbólicas e institucionalizadas. Al respecto, se tienen los siguientes fragmentos:

1A[142]:	“**En otros países he dictado**, pero no en universidades. **En institutos**”. “También he trabajado y he dictado a **profesionales en España y en Francia**”. “Yo empecé a **trabajar en institutos, en escuelas de empresas, he empezado a trabajar en academias** (…)”. “y también en el **Instituto de Lenguas (UIS, Santander)**”. “Primero **trabajé dos años en la Universidad Santo Tomás** (…) y después entré a trabajar en la **Corporación Universitaria de Investigación y Desarrollo** (…) y también, trabajo y sigo trabajando en la **Universidad de Santander, UDES**, (…)”. “Actualmente, **desde enero 2014 estoy impartiendo clases en la UIS, Universidad Industrial de Santander**”.
2A[143]:	“Después de la universidad, estando en **la Santoto, de hora cátedra, dictaba en la UNAB** sobre todo inglés, en las otras universidades, en la UNAB, en **la UDES**, inglés. Y en la Santoto y **aquí** (**en la UIS**) he trabajado lo que es el español, llamémoslo español para los universitarios”.
3A[144]:	“En las **Unidades pasé** (…) Ya incluso habían iniciado clases y pues me llamaron e inicié. Y aquí en la **UIS** pues había iniciado mi maestría y me enteré que el estudiante de maestría, siempre y cuando cumpla con los requisitos que las escuelas exijan, pueden ser docentes cátedras”.
4A[145]:	“(…) ya como **profesor cátedra ligado a la universidad (UIS)**”. “Trabajo también como **profesora cátedra en la Universidad Pontificia Bolivariana**”.

De acuerdo con lo enunciado por el docente evaluador 1A, con las expresiones “otros países he dictado”, “institutos”, “escuelas de empresas”, “academias” se configura una experiencia enmarcada en una cultura diferente a la colombiana, es decir, específicamente en Francia y España, que remiten a una esfera cultural europea.

De igual manera, este docente evaluador legítima una sanción de la lectura en los institutos colombianos, esto se hace evidente a través del lexema “Instituto de Lenguas” (Colombia, Santander), lo cual configura una esfera cultural santandereana.

[142] Entrevista a docente 1A, Bucaramanga, 2014.
[143] Entrevista a docente 2A, Bucaramanga, 2014.
[144] Entrevista a docente 3A, Bucaramanga, 2014.
[145] Entrevista a docente 4A, Bucaramanga, 2014.

Por otra parte, para todos los docentes evaluadores se hacen legítimas unas formas de sancionar la lectura en las universidades públicas, esto se infiere a partir del lexema “Universidad Industrial de Santander”, lo cual configura un espacio cultural santandereano. Asimismo, todos configuran unas formas de sanción de la lectura en las universidades privadas, lo cual es posible inferir a partir de las instituciones educativas “Universidad Santo Tomás”, “Universidad de Santander, UDES”, “Corporación Universitaria de Investigación y Desarrollo”, “UNAB” y “Universidad Pontificia Bolivariana”.

1A[146]**:**	“En pues, empecé a dictar porque evidentemente como yo soy filólogo, aprovechan esas competencias mías y pues he dictado una materia que se llama **escritura científica aplicado a los economistas en la Universidad Santo Tomás**”. “(…) estoy **impartiendo clases en la UIS**, Universidad Industrial de Santander, primero empecé en la **Escuela de Economía**, con tres materias, y actualmente trabajo, sigo con esas tres asignaturas y también **tengo cuatro Talleres de Lenguaje** de aquí de la **Escuela de Idiomas**”.
2A[147]**:**	“(…) y por eso me siento tan bien en las **prácticas**, que es la otra asignatura que trabajo. Yo trabajé aquí Planificación, entré con **Planificación y con Medios Didácticos** y sinceramente siento que lo trabajé bien”. (…) pero cosas de la vida que ya lo pasan a uno a las otras materias, así, pues esas materias (…) ya me fui después con **Taller** (**de Lenguaje)** y después con **Práctica (Pedagógica)** y no he vuelto a trabajar esas, pero son muy bonitas también”. “(…) una materia hermosísima que se la trabajé a los licenciados en inglés que era **Legislación y Administración Educativa**, pues se relacionaba con las políticas, todo lo que son los decretos, políticas y administración”.
3A[148]**:**	“En las **Unidades** hay una asignatura muy similar que se llama **Taller de Lecto-escritura** que es básicamente lo mismo, pero en las Unidades también he dictado otras materias que son de contexto que por ejemplo, alguna se llama **Literatura y Pensamiento** ¿Sí? Otro se llama **Cine Literario, otra Habilidades Comunicativas** y pues son materias que todas van hacia la parte del lenguaje”. “(…) aquí en la **UIS tengo *Taller de Lenguaje*, la uno y la dos**”.
4A[149]**:**	“(…) entonces le asignaban a uno un grupo de ***Taller de Lenguaje***”. “Digamos está la **lingüística**, estoy ahorita orientando **Lingüística II**, estoy orientando Semiótica, ¿Sí? **Semiótica**, estoy orientando también la electiva **Semiótica, Cultura y Lenguaje**, y la **cátedra de Semiología**”.

Esta legitimación de las formas de sancionar la lectura, también se hacen presentes en la orientación de las materias de los docentes.

Para el caso de la evaluación de la lectura desde la perspectiva del docente evaluador 1A, el *hacer* de lectura se legitima, de acuerdo a las expresiones

[146] Entrevista a docente 1A, Bucaramanga, 2014.
[147] Entrevista a docente 2A, Bucaramanga, 2014.
[148] Entrevista a docente 3A, Bucaramanga, 2014.
[149] Entrevista a docente 4A, Bucaramanga, 2014.

“primero empecé en la Escuela de Economía, con tres materias”, en asignaturas que se relacionan con los temas de la economía y la empresa.

De igual manera, con las expresiones (1A) “cuatro Talleres de Lenguaje”, “escritura científica”, (3A) “tengo *Taller de Lenguaje*, la uno y la dos”, (4A) “grupo de *Taller de Lenguaje*” y (2A) “ya me fui después con Taller”, se hace evidente la puesta en escena de una sanción de lectura que se legitima en asignaturas relacionadas con la construcción de la lectura y escritura, lo que implica las formas de pensar.

Por otra parte, para la configuración de la sanción de la lectura desde la perspectiva de los docentes judicadores 3A y 4A, se hace valer este hacer de manera legítima en las asignaturas “Literatura y Pensamiento”, “Cine Literario”, “Habilidades Comunicativas”, “todas van hacia la parte del lenguaje”, “Lingüística II”, “Semiótica”, “Semiótica, Cultura y Lenguaje”, “cátedra de Semiología”, lo cual supone escenarios tematizados por el manejo del lenguaje.

Por otra parte, para el docente evaluador 2A, se hace evidente que este hacer valer se vuelve legítimo en asignaturas relacionadas con la formación de docentes: “las prácticas”, “Medios Didácticos”, lo cual supone escenarios caracterizados por la mediación en la educación. Este enfoque también se hace legítimo en escenarios enmarcados en la administración de la educación. Esto se evidencia con las expresiones “Planificación”, “Legislación y administración pública”.

Siguiendo, se presentan los siguientes enunciados:

1A[150]: “O sea el instituto tipo Eliseo (…). También he trabajado y he dictado a **profesionales** en España y en Francia, **para empresas**. ¿Sí? Para **los empleados, los ejecutivos**”[151].
“Primero trabajé dos años en la Universidad Santo Tomás en distintas escuelas, en la Escuela, en la **Facultad de Economía**, la **Facultad de Negocios Internacionales, la Facultad de Ingeniería Industrial, la Facultad de administración de Empresas Agropecuarias** y **después entré a trabajar en la Corporación Universitaria de Investigación y Desarrollo en el programa de Negocios Internacionales y también, trabajo y sigo trabajando en la Universidad de Santander, UDES**, donde

[150] Entrevista a docente 1A, Bucaramanga, 2014.
[151] Entrevista a docente 3A, Bucaramanga, 2014.

	trabajo en la carrera (…) en el **programa de Administración de Negocios Internacionales y también a estudiantes de Contaduría Pública y de Administración Financiera**"[152]. "(…) como son estudiantes de **primer semestre (en *Taller de Lenguaje*)** (…)".
2A[153]:	"Aquí como va uno a **ingenierías, a medicina, a bacteriología, aquí, uno por todas las carreras**. Lo mismo en la Santo Tomás. Cuando allá trabajaba **expresión oral y escrita** y antes se llamó metodología, era eso, allá era con **optometría, odontología**, esto muy bonitas (…) **comercio exterior, contaduría, deportes**, con esas de cultura física era bellísimo trabajarla". "(…) el *Taller de Lenguaje* y la práctica y una materia hermosísima que se la trabajé a los **licenciados** (…)".
3A[154]:	"En las **Unidades** igualmente son **tecnologías entonces tecnólogos en lo mismo: electromecánica, electricidad, contaduría** ¿Sí? Entonces casi que de todo un poco". "(…) aquí en la UIS he tenido variedad ¿Sí? **Ingenieros químicos, Ingeniería Mecánica, Metalúrgica, Enfermería, ya este semestre tengo licenciados en español** ¿Sí? Desde el semestre pasado y este que he iniciado a dictar ***Taller de Lenguaje* II tengo licenciados en inglés y en matemáticas**".
4A[155]:	"Bueno, creo que estudiantes de **medicina** tuve por el grupo, de **metalurgia, tuve también de ingeniería de petróleos, de la Escuela de Idiomas, también, con *Taller de Lenguaje* I y II**. Ahorita **tengo estudiantes de psicología en la Pontificia** (…) **enfermería**, también tuve".

De acuerdo a lo anterior, la evaluación de la lectura desde la postura del docente 1A se hace legítima en una población europea enmarcada en el campo de la industria. Esto se evidencia con las expresiones: "Empleados", "ejecutivo", "empresa", "institutos". De igual manera, este tipo de evaluación se hace valer en un tipo de población colombiana "Facultad de Economía". Además, este tipo de sanción de la lectura se hace valer en una población de primer semestre de la UIS. Esto se evidencia con la expresión "Estudiantes de primer semestre".

De igual manera, la evaluación de la lectura desde una perspectiva del docente evaluador 3A, se hace legítima en una población tematizada por la tecnología "tecnólogos". Por otra parte, la evaluación de la lectura desde la postura de los docentes evaluadores 2A, 3A y 4A se hace valer legítimamente en un tipo de población enmarcada en todas las carreras de *Taller de Lenguaje* y en aquellas carreras que tratan el fenómeno de la educación y la mediación. Esto se hace evidente con los temas *Taller de Lenguaje* I para todas las carreras y *Taller de Lenguaje* I y II para los licenciados.

Lo expuesto anteriormente se representa en el siguiente cuadro:

[152] Entrevista a docente 4A, Bucaramanga, 2014.
[153] Entrevista a docente 2A, Bucaramanga, 2014.
[154] Entrevista a docente 2A, Bucaramanga, 2014.
[155] Entrevista a docente 4A, Bucaramanga, 2014.

Tabla 2: Figuras de la experiencia de los docentes evaluadores en la evaluación de la lectura								
Evdor[156].	**Punto de inicio en la educación superior**	**Profesiones**	**Tiempo**	**Instituciones**	**Asignaturas**		**Carreras orientadas**	
					Saber sobre la lectura y escritura	**Saber disciplinar**	**Licenciatura**	**Otros programas**
1A:	Pasar convocatoria (Programa narrativo de prueba propuesto por las distintas universidades)	Docente de educación superior	Bastante experiencia Francia y España	Institutos y academias de Francia y España				Empleados Ejecutivos
			4 años Bucaramanga, Colombia	Instituto de Lenguas				
				UDES				Programa de Administración de Negocios Internacionales Estudiantes de Contaduría Pública y de Administración Financiera

[156] Evaluador.

				Corporación Universitaria de Investigación y Desarrollo			Programa de Negocios Internacionales
				Universidad Santo Tomás	Escritura científica		Economistas de la Universidad Santo Tomás La Facultad de Negocios Internacionales, la Facultad de Ingeniería Industrial, la Facultad de administración de Empresas Agropecuarias
				UIS			Escuela de Economía, UIS
					Talleres de Lenguaje		Escuela de Idiomas, UIS
2A:	Pasar convocatoria (Programa narrativo de prueba propuesto por	Docente de educación superior Coordinador de posgrado	35 años “Toda la vida”	UDES UNAB			
				Universidad Santo Tomás	Expresión oral y escrita		“Lo mismo en la Santo Tomás”: Optometría,

	las distintas universidades)	Corrector de estilo en revista "Temas", Universidad Santo Tomás, Bucarmanga	Bucaramanga, Colombia		Metodología		odontología comercio exterior, contaduría, deportes, Cultura física
				UIS		"(…) y por eso me siento tan bien en las prácticas (…)". *Prácticas pedagógicas	Licenciados
						*Planificación *Medios Didácticos *Legislación y Administración Educativa	Licenciados en Inglés
					Taller de Lenguaje		Ingenierías, a medicina, a bacteriología. Aquí (en *Taller de Lenguaje*), uno por todas las carreras
3A:	Pasar convocatoria (Programa narrativo de prueba propuesto por	Docente de educación	3 años Bucaramanga,	Unidades Tecnológicas		Literatura y Pensamiento, Cine Literario, Habilidades Comunicativas	

	las distintas universidades)	superior	Colombia		Taller de Lecto-escritura		Tecnólogos en electromecánica, electricidad, contaduría "(…) casi que de todo un poco".
				UIS	*Taller de Lenguaje* I y II	Licenciados en Español, en Inglés y en Matemáticas	Ingenieros químicos, Ingeniería Mecánica, Metalúrgica, Enfermería
4A:	Pasar convocatoria (Programa narrativo de prueba propuesto por las distintas universidades) Contraprestación beca Maestría	Docente de educación superior	5 años Bucaramanga, Colombia	Universidad Pontificia Bolivariana			Estudiantes de psicología Enfermería
				UIS		Lingüística II Semiótica Semiótica, Cultura y Lenguaje cátedra de Semiología	
					Taller de Lenguaje I y II	Licenciatura	Medicina Metalurgia Ingeniería de petróleos

A partir de lo anterior, se hace evidente la incidencia de los programas narrativos laborales construidos y legitimados en la experiencia profesional de los docentes evaluadores. Al respecto, se presentan los siguientes resultados:

En cuanto al punto de inicio en la educación superior, se concluye que los docentes evaluadores en cada configuración de la sanción de la lectura, para legitimar su hacer como educadores se enfrentaron a un programa narrativo de prueba que los configura como competentes para ejercer en el campo de la educación superior. En el caso de la configuración de la evaluación desde el docente judicador 4A, otro programa narrativo de prueba lo configura la contraprestación de una beca de la maestría, que lo construye como un sujeto con un mayor poder para ejercer en el campo laboral de la educación superior.

En cuanto a las labores ejercidas en un ámbito de la educación superior, los docentes evaluadores se configuran en cada forma de evaluar la lectura, como sujetos competentes para ejercer la docencia. Esto los configura como sujetos conjuntos a la enseñanza, el aprendizaje y la medicación que se modalizan por un saber-mediar.

Para la configuración de la evaluación de la lectura desde lo enunciado por el docente judicador 2A, se configura como un sujeto competente en labores de administrador de un posgrado y corrector de estilo de una universidad, y lo modaliza en un saber-educar o saber-mediar, está conjunto también a un saber-administrar y saber-leer y escribir.

Estas modalizaciones que legitiman los docentes evaluadores a través de su experiencia, focalizan una temporalidad y una espacialidad en donde se hace valer un tipo de conocimiento cultural. Así, para la el docente evauador 1A, se enmarca una experiencia que se legitima en un espacio cultural europeo, a través de instituciones francesas y españolas, y en un espacio cultural colombiano, a través de institutos y universidades, en las que el saber es orientado a otros sujetos que están conjuntos a un saber empresarial y a sujetos de todas las carreras universitarias de primer semestre.

Por otra parte, para los docentes evaluadores tanto en concepciones como en prácticas, representados por los enunciados de 2A, 3A y 4A; la sanción de la lectura se configura como un hacer legítimo tanto en espacios de primer semestre como en todas las carreras universitarias. De igual manera, esta forma de evaluación se hace legítima en espacios de formación docentes.

2.1.3 La acción de los actores en la evaluación de la lectura: según los docentes universitarios, ¿cómo los profesores y los estudiantes actúan cuando se evalúa la lectura en la universidad? El análisis expuesto anteriormente configura al docente evaluador como un sujeto dotado de una competencia que lo hace poseedor de un saber sobre la lectura y que le permite enunciar lo que desea decir y le da el poder, esta última modalidad que le permite imponer a los lectores destinatarios judicados esquemas narrativos de prueba para que estos lleven a cabo una actualización[157] de los valores sobre los actos de leer. A esta construcción de la sanción de la lectura, se suman otros valores que se configuran en los siguientes enunciados:

1A[158]**:**	"La evaluación es algo imprescindible en **la universidad** porque tenemos que **rendir cuentas** (…) entonces necesitamos evaluar lo que han trabajado".		
4A[159]**:**	"(…) **Calificar** la lectura es cuando yo simplemente **asigno un juicio valorativo**". "(…) Lo que pasa es que digamos **los estándares de la universidad lo exigen**". "Es necesario que la lectura si se evalúe porque como universidad **estamos a puertas de estar graduando profesionales, y estos profesionales tengan una competencia de lectura bastante superior** (…)".	**3B**[160]**:**	El docente recuerda a los estudiantes el parcial que tendrán la semana que sigue. En este parcial se realizará una **calificación**.

[157] Esta actualización de valores se modaliza en un nivel de existencia virtual, puesto que aquí se trata de discursos verbales construidos por los docentes en una entrevista, lo cual da cuenta de recorridos narrativos virtualizados.
[158] Entrevista a docente 1A, Bucaramanga, 2014.
[159] Entrevista a docente 4A, Bucaramanga, 2014.
[160] Observación realiza a una práctica de evaluación de lectura del docente 3B, Bucaramanga, 2015.

Las citas expuestas evidencian la construcción de la evaluación de la lectura desde una forma de sanción calificativa. Desde esta perspectiva, estos docentes judicadores se construyen, mediante la recurrencia de las figuras "califique", calificación, "equivalencia cualitativa", como actores que realizan la acción calificar la lectura, lo que convoca una forma de evaluación denominada la calificación.

Al respecto, Julio H. Pimienta propone que "(…) la calificación es la asignación simbólica de la medida"[161], lo cual supone que la acción de la calificación de la lectura es orientada por el valor de la medición. Sobre este enfoque, el MEN afirma que: "la calidad de la educación en Colombia se puede medir gracias a las evaluaciones aplicadas a los alumnos"[162], con lo cual se comprende que la medición en la calificación configura el vertimiento del valor legitimidad ante el Estado colombiano. Por tanto, la evaluación de la lectura involucra la legitimación y medición que realiza el docente judicador sobre el hacer lector en un espacio cultural colombiano. Este programa narrativo implica que el docente evaluador se modalice por un deber-hacer.

En este sentido, al retomar los enunciados de los docentes evaluadores: "La evaluación es algo imprescindible en la universidad", "porque tenemos que rendir cuentas" (1A), "yo califique" (2A), "la universidad, así como en cualquier tipo de institución educativa se evalúa o se califica" (3A), "Calificar la lectura es cuando yo" (4A), "Equivalencia cuantitativa" (PTL) y "El docente (…) califica" (2B), "se realizará una calificación" (3B) y "el cual tendrá calificación" (4B); los autores se configuran como un actor colectivo caracterizado por los temas de universidad, institución educativa y docente, lo cual supone un rol temático de profesor universitario-calificador-evaluador-legitimador, y un rol actancial de enunciador que se dirige a un enunciatario. Esta toma posición configura un actante fuente que se orienta a través de la acción.

[161] PIMIENTA PRIETO, Julio H. Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias. México: Pearson educación, 2008, p. 33.
[162] COLOMBIA APRENDE. Así está la evaluación en Colombia. Consultado el 30 de mayo de 2017. URL: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-155738.html.

Otros actores son identificados con las siguientes expresiones: “La evaluación es algo imprescindible en la universidad”, “entonces necesitamos evaluar lo que han trabajado” (1A), “es evaluar esa clase” (2A), “se califica” (3A), “Calificar la lectura” (4A), “Equivalencia cuantitativa” (PTL) y “El docente observa la presentación de sus estudiantes (…) y califica” (2B), “El docente recuerda a los estudiantes el parcial” (3B) y “El docente recuerda a los estudiantes el trabajo final para *Taller de Lenguaje*, el cual tendrá calificación” (4B). Lo anterior, evidencia la puesta en escena de un actor colectivo identificado con los temas de universidad, institución educativa y estudiante, lo cual supone un rol temático de estudiante universitario, calificado, evaluado, legitimado y rol actancial de enunciatario a quien se dirige el enunciador.

El programa narrativo de la calificación plantea a los evaluadores como sujetos judicadores que se modalizan por un deber que les da el poder para conjuntarse con los objetos universidad y el sistema evaluativo, este último tematizado con las figuras “sí se evalúe”, “estándares de la universidad”, “cualquier tipo de institución educativa”, “se evalúa y califica” y “requisito”; permitiendo conseguir su realización como evaluador universitario a través del programa narrativo denominado “graduar”. De acuerdo con la RAE, la acción de graduar se define como “(…) dar el título de bachiller, licenciado o doctor”, es decir, se trata de un hacer-valer de la lectura que posibilite conjuntar al estudiante lector con el valor profesión, el cual se vierte en el objeto “título” y da el poder para que este se realice como profesional.

Desde la perspectiva expuesta, se comprende que la evaluación de la lectura en una institución escolar no depende exclusivamente de la relación lector-texto sino de la legitimación de un maestro-destinador judicador como instancia de poder:

> “(…) los profesores, agentes del sistema didáctico y responsables de las transformaciones didácticas de los saberes seleccionados. Estos saberes están sobredeterminados por la formación y la experiencia del maestro, por los textos o manuales que utilice y por las formas de interacción en clase, que dependen del tipo de estudiantes y del contrato didáctico implícito y explícito que se establece entre las dos partes”[163]

[163] PÉREZ ABRIL y RINCÓN BONILLA. Op cit., pp. 86-87.

En este sentido, para lograr esta legitimación, el docente no solo juzga el acto de lectura, antes ha impuesto un saber de la lectura, en donde el destinador, entendido también como enunciador o evaluador, es quien comunica al destinatario elementos de la competencia modal como también el conjunto de valores inscritos en un marco axiológico, y al mismo tiempo, es también "(…) aquel a quien es comunicado el resultado de la performance del destinatario que le corresponde sancionar"[164].

Por tanto, en un marco del esquema narrativo[165], se podrá establecer que el docente es, por un lado, el destinador manipulador que diseña la prueba de lectura la cual va a legitimarse y por otro, el destinador juez o judicador, quien realiza el juicio para legitimar la acción de lectura del sujeto evaluador a partir de los resultados dados en un programa narrativo.

Por otra parte, es necesario aclarar que la calificación de la lectura como forma de evaluación, está fundamentada en otros valores que configuran formas de sanción de la lectura. Así, una primera configuración se muestra en lo enunciado, en términos de concepción, por el docente evaluador 1A:

1A[166]: "La evaluación es algo imprescindible en la universidad porque **tenemos que rendir cuentas, tenemos que demostrar si el estudiante interiorizó un conocimiento**".
"Porque en el momento en que evaluamos estamos acá para **verificar**".
"(…) la idea es enseñarle que podemos leer de una forma más pertinente. El evaluador, pues, su papel es sencillamente es **evaluar si sí o no consiguió el formador o el enseñante que el estudiante consiguió usar, sabe usar todas esas herramientas que le ha enseñado el docente**".

[164] GREIMAS y COURTÉS. Op cit., p. 118.
[165] Para la semiótica, "(…) la definición de la prueba en general sólo se corresponde con la de la prueba decisiva, dejando por fuera las pruebas cualificante y glorificante, las cuales revelan una estructura diferente. En este sentido, podemos considerar que la definición propuesta es demasiado restrictiva, y que si se desea conservar el concepto de prueba dándole un real valor operatorio, su concepción debe ser modificada. Otra posibilidad consiste en no considerar dicho concepto como fundamental en la economía de la teoría semiótica y desplazarlo-sustituirlo por otro más coherente y comprehensivo. Este otro concepto es el de esquema narrativo, que no se concebiría ya como constituido por la sucesión de las tres pruebas (que no son más, como lo han declarado Greimas y Courtès, que figuras discursivas de superficie cuya definición, por lo demás, no es coherente), sino por la articulación de los sintagmas de manipulación, competencia, performancia y sanción, de un alcance conceptual más amplio y una coherencia interna más rigurosa". SERRANO OREJUELA, Eduardo. El concepto de prueba en la semiótica greimasiana. Examen crítico. Consultado el 26 de enero del 2017. URL: http://www.geocities.ws/semiotico/prueba.html.
[166] Entrevista a docente 1A, Bucaramanga, 2014.

Para el caso de la concepción de este docente evaluador, la acción sobre la cual fundamenta su toma de posición consiste en la verificación. Este último término se define como “Comprobar o examinar la verdad de algo”[167], lo cual supone que la acción de la sanción de la lectura se orienta por los valores de la verdad y lo correcto. Desde esta perspectiva, se comprende que la evaluación de la lectura en una institución de educación superior implica una legitimación de un *Hacer* de lectura del lector en el que se vierte el valor de la verdad.

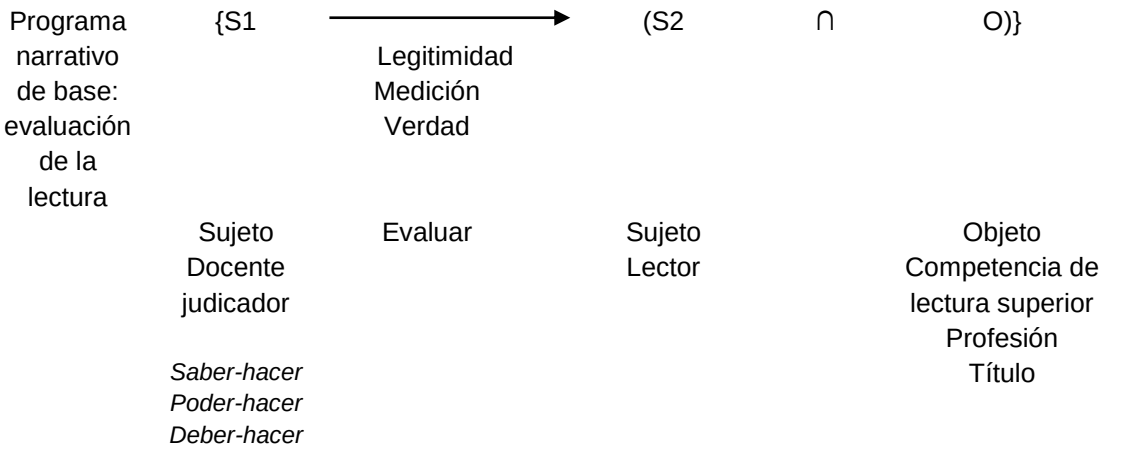
Así, el actor representado con la expresión “evaluamos estamos acá para verificar”, configura un rol temático de docente universitario, verificador, comprobador con rol actorial de enunciatario, y se construye como sujeto judicador que se orienta hacia otro actor configurado con rol temático de estudiante verificado, comprobado, y rol actancial de enunciatario, lo que corresponde a un sujeto judicado.

Desde lo anterior, se evidencia que en la orientación que establece el evaluador sobre el evaluado en dicho hacer valer se configura una forma de evaluación denominada heteroevaluación que “(…) consiste en una valoración que hace una persona sobre las acciones de otra (…)”, en este caso la orientación del docente judicador hacia el estudiante judicado, posición sintáctica que va a permitir al profesor configurarse como el evaluador universitario. Entonces, es posible observar un tipo de relación unidireccional en el que el juicio depende del docente legitimador-verificador, es decir, se trata de una evaluación monopolizada en el que existe “(…) un narrador; un solo personaje de evaluador”[168] y sobre la que se fundamenta todas las normativas y sistemas axiológicos del ejercicio de sanción de la lectura.

Para comprender las relaciones establecidas entre los actores de la sanción de la lectura desde la verificación, se presenta la Figura 3.:

[167] Real Academia Española. Entrada “Verificar”. Consultado el 5 de abril del 2016. URL: http://dle.rae.es/?id=beGg9NJ.
[168] HAMON. Op cit., p. 23.

Figura 3: Programa narrativo de base en la sanción de la lectura desde la calificación y verificación



Por otra parte, para las concepciones y prácticas de la sanción de la lectura, otro valor que orienta la calificación de la lectura se puede evidenciar en los siguientes textos:

3A[169]**:**	"La evaluación es parte del **proceso de formación** de alguien en algo".	**2B**[170]**:**	El docente **observa** la presentación de sus estudiantes y realiza los respectivos **comentarios del trabajo realizado**. Invita a los estudiantes a **participar y valorar el trabajo de sus compañeros**.
4A[171]**:**	"Creo que el proceso de evaluación es mucho más amplio, hay más **acompañamiento del profesor**, implica que él esté ahí siempre al lado del estudiante. (…)".	**3B**[172]**:**	El docente **observa** el trabajo de los estudiantes sobre el planteamiento de una tesis. Luego, **hace comentarios y pide a los estudiantes comentar el trabajo de sus compañeros**.
2A[173]**:**	"(…) **es ayudarle a que lea** bien no se trata de yo aquí como evaluadora y pretender que esa persona a quien yo **estoy orientando** (…)".	**4B**[174]**:**	El docente observa el trabajo realizado en cada grupo de estudiantes. **Realiza sugerencias y los estudiantes dan sus aportes.**
PTL[175]**:**	"La evaluación en el taller será **un proceso permanente**, de ahí que cada **actividad desarrollada en las sesiones del taller será evaluada**".		

[169] Entrevista a docente 3A, Bucaramanga, 2014.
[170] Observación realiza a una práctica de evaluación de lectura del docente 2B, Bucaramanga, 2015.
[171] Entrevista a docente 4A, Bucaramanga, 2014.
[172] Observación realiza a una práctica de evaluación de lectura del docente 3B, Bucaramanga, 2015.
[173] Entrevista a docente 2A, Bucaramanga, 2014.
[174] Observación realiza a una práctica de evaluación de lectura del docente 4B, Bucaramanga, 2015.
[175] Programa *Taller de Lenguaje* I, UIS, 2014.

Con los enunciados anteriores, los docentes evaluadores, mediante las figuras “proceso de formación” (3A), “acompañamiento del profesor” (4A), “quien yo estoy orientando” (2A), “un proceso permanente” (PTL), “realiza los respectivos comentarios del trabajo realizado” (2B), “hace comentarios y pide a los estudiantes comentar el trabajo de sus compañeros” (3B), “Realiza sugerencias y los estudiantes dan sus aportes.” (4B); configuran la sanción de la lectura desde el valor de la formación. En este caso, desde una teoría de la evaluación se trata del enfoque de evaluación formativa. De acuerdo con Ruby Arbeláez:

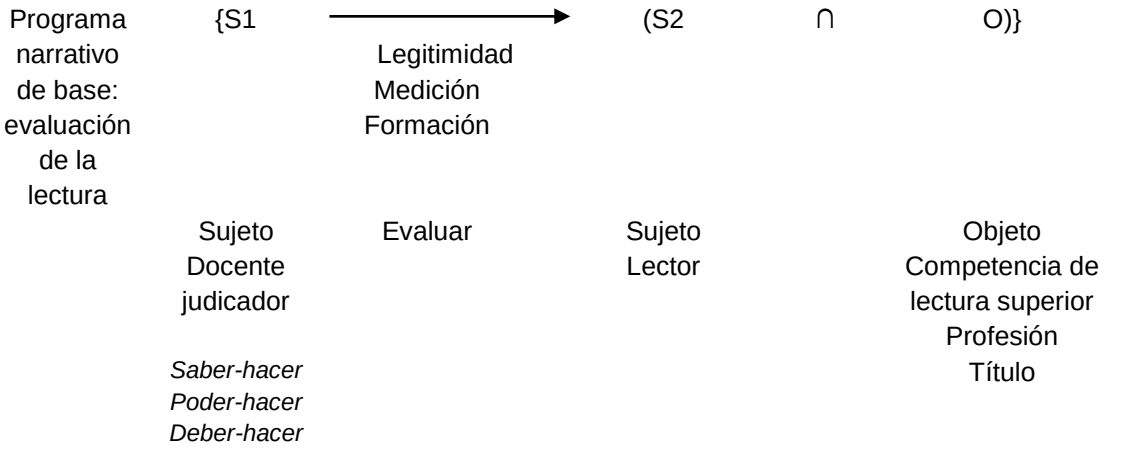
> La evaluación explicada con un concepto más complejo que el de la medición, debe destinarse a la formación a través del aprendizaje, la valoración y la realimentación y no solamente a la comprobación de la adquisición del conocimiento[176].

Por tanto, para estos docentes evaluadores, tanto en concepciones como en prácticas, la sanción de la lectura constituye un hacer-valer que se da a partir de los objetos de valor aprendizaje, realimentación, valoración y autorregulación que se manifiestan a través de un *Hacer* de lectura. Desde esta perspectiva, se infiere que la evaluación de la lectura en la universidad implica la legitimación de un proceso de lectura por un profesor-destinador judicador como instancia de poder.

A partir de lo expuesto hasta el momento, se hace evidente que en la perspectiva de la evaluación de lectura como calificación y formación, la toma de posición de los actores configurados dan cuenta de una dirección de sentido de tipo unidireccional que evidencia un tipo de evaluación “o monopolizado (un narrador; un solo personaje de evaluador)”[177], en el que se proyecta un sujeto judicador hacia un sujeto judicado. Para comprender lo anteriormente expuesto, se presenta la Figura 4.:

Figura 4: Programa narrativo de base en la sanción de la lectura desde la calificación y formación

[176] ARBELÁEZ. Op cit., p. 116.
[177] HAMON. Op cit., p. 23.



Con lo expuesto hasta el momento se infiere que, dentro de las concepciones y prácticas de la evaluación de la lectura en discursos docentes de *Taller de Lenguaje* de la Universidad Industrial de Santander, subyacen dos formas de sanción de la lectura:

Por una parte, la forma de sanción del acto lector que surge desde un sistema de valores de la legitimidad y la verdad. En este sentido, por cuestiones metodológicas se llamará a este enfoque: evaluación de la lectura *calificativa-verificativa*, el cual estará representado por las concepciones del docente judicador 1A y se distinguirá de los demás discursos mediante la convención del color amarillo.

Por otra parte, se encuentra la forma de evaluación de la lectura que surge desde un sistema de valores de la legitimidad y la formación, la cual, por cuestiones metodológicas de la investigación, se denominará enfoque de evaluación de la lectura *calificativa-formativa* y estará representada por las concepciones de los docentes judicadores 2A, 3A, 4A y PTL; y las prácticas de los maestros evaluadores 2B, 3B y 4B. El color asignado a los discursos de estos profesores es el verde. Para continuar, resulta pertinente aclarar que los enunciados escogidos para el análisis de esta forma de sanción de la lectura son muestras representativas de los demás discursos que se adoptaron por el nivel de generalidad y recurrencia semántica.

2.2 EL PUNTO DE LA EVALUACIÓN. ¿QUÉ EVALÚAN LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS EN LA SANCIÓN DE LA LECTURA?

En este apartado se pretende resolver la pregunta ¿Qué evalúan los docentes universitarios en la sanción de la lectura?, lo que implica cuestionar por los objetos sobre los que se fundamenta la evaluación la lectura. En este sentido, desde Phillipe Hamon, tratar el asunto de los objetos es focalizar el estudio en los puntos de la evaluación. Al respecto, afirma:

> (…) el punto de evaluación al cual se aplica la norma, que puede tener por objeto un estado, o un acto de un personaje, el estado anterior a una acción, o el estado resultante de una acción[178].

Desde lo enunciado por el fragmento, se considera que para el docente judicador los puntos de la evaluación de la lectura comprenden actos o estados del sujeto lector en su lectura. En este sentido, para el caso de las concepciones y prácticas de la evaluación de la lectura en la universidad, un primer punto de evaluación es el presentado en el siguiente enunciado:

4A[179]: "(…) en *Taller de Lenguaje* es necesario que **los estudiantes lean**".

Con lo anterior, se hace evidente que, con la expresión "los estudiantes lean", un primer objeto de evaluación de la lectura lo constituye el comportamiento lector, que en términos semióticos corresponde a un *performance* de lectura. Al respecto, se plantea:

> (…) la performance se identifica en un primer acercamiento, al acto que nosotros interpretamos (en mal español) como un *hacer-ser* y al que le damos la formulación canónica de una estructura modal, constituida por un enunciado de *hacer* que rige un enunciado de estado. La performance aparece entonces, independientemente de toda consideración de contenido (o campo de aplicación), como una transformación que produce un nuevo estado de cosas[180].

Desde lo anterior, el *performance* de lectura se comprende como un acto lector, que convoca la puesta en escena de dos puntos de evaluación que corresponde

[178] HAMON. Op cit., p. 23.
[179] Entrevista a docente 4A, Bucaramanga, 2014.
[180] GREIMAS y COURTÉS. Op cit., p. 300.

a un *hacer* de lectura y un *hacer-ser* del lector. Sobre el primero, se presentan los siguientes enunciados:

4A[181]:	"Ustedes **también tienen las fuentes, interroguen**. O sea, a partir de lo que ustedes leen **estoy yo por ejemplo en lo correcto o no. Estamos en una verdad compartida o no**."	**3B[182]:**	El docente pregunta a los estudiantes sobre lo que **pueden inferir en las imágenes dadas.**

De acuerdo con la expresión "pueden inferir en las imágenes dadas", otro objeto de la sanción de la lectura se relaciona con la orientación del sujeto lector hacia objetos, lo que establece, desde una postura semiótica, un *hacer-operativo*, el cual se comprende como "un hacer que construye, transforma y destruye las cosas"[183], es decir, un *hacer-ser*.

Por otra parte, con el fragmento "estoy yo por ejemplo en lo correcto o no. Estamos en una verdad compartida o no", pone en evidencia que otro objeto de evaluación corresponde a la orientación del sujeto lector hacia otros sujetos, lo que en semiótica corresponde a un *hacer-factitivo*, definido como un hacer "que manipula a los seres"[184] y que se denomina *hacer-hacer*.

Dentro de ese hacer del lector subyacen otros objetos de evaluación de la lectura. Al respecto, se tienen los siguientes enunciados:

1A[185]:	"Evaluar es **evaluar el nivel**, por ejemplo, en ese caso de **lectura del estudiante, qué nivel tiene** (…) si tiene un nivel bueno o notable, satisfaciente, si está como en un nivel intermedio, o sea, **evaluar es como qué tipo de estudiantes tener en frente**".
4A[186]:	"Evaluar la lectura es **evaluar el proceso** del estudiante. O sea, **evaluar las etapas en el proceso y en la adquisición de esas competencias en el estudiante**".

Según las expresiones "evaluar el nivel", "evaluar es como qué tipo de estudiantes tener en frente" y "evaluar las etapas en el proceso", los docentes judicadores plantean otro objeto de sanción de la lectura, con menor jerarquía,

[181] Entrevista a docente 4A, Bucaramanga, 2014.
[182] Observación realiza a una práctica de evaluación de lectura del docente 3B, Bucaramanga, 2015.
[183] GREIMAS y COURTÉS. Op cit., p. 204.
[184] Ibíd., p. 204.
[185] Entrevista a docente 1A, Bucaramanga, 2014.
[186] Entrevista a docente 4A, Bucaramanga, 2014.

que corresponde a los niveles o lugares de transformación del sujeto que lee. En semiótica, estos lugares de transformación se definen como enunciados de estado, los cuales corresponden a las funciones (de tipo conjuntivas o disjuntivas) entre sujetos y objetos[187].

Por otra parte, con la expresión "evaluar el proceso", otro de los objetos de la sanción de la lectura lo constituye el proceso o transformación del lector en el *hacer* de lectura. En semiótica, este proceso o transformación es correlacionado con los enunciados de hacer, los cuales aluden a transformaciones de los sujetos lectores[188].

En el hacer de la lectura, otro de los objetos de la sanción de la lectura se expresa con el texto "competencias en el estudiante" y corresponde a la competencia o *saber-hacer* de lectura. Al respecto, Eduardo Serrano aclara que:

> (…) la semiótica discursiva concibe la competencia del sujeto como una estructura compleja constituida por la interrelación de la competencia cognitiva (basada en el saber) y la competencia potestiva (basada en el poder). A su vez, la primera se diferencia en competencia modal (saber-hacer) y competencia semántica (saber sobre el ser y el hacer), y esta última en competencia categorial (saber proposicional abstracto) y competencia factual (saber proposicional concreto)[189].

En este sentido, al evaluar la competencia lectora se infiere un ejercicio de sanción que recae sobre acciones concretas de los lectores en las que se puede establecer una competencia semántica que implica el conocimiento (saber factual y categorial) sobre el *ser* y el *hacer* de la lectura; y una competencia modal, un *saber-hacer* de la lectura, que implica la puesta en escena de los valores modales.

Respecto a los valores modales, se tiene el siguiente enunciado:

2A[190]: "Usted tiene que salir. (…) **cambiar ese esquema que la lectura fea, horrible, cansón,** porque usted le va a tocar".

[187] GREIMAS y COURTÉS. Op cit., p. 155.
[188] Ibíd.
[189] SERRANO, Eduardo. El concepto de competencia en la semiótica discursiva. Universidad del Valle, 2012.
[190] Entrevista a docente 2A, Bucaramanga, 2014.

Según el discurso anterior, especialmente el enunciado “cambiar ese esquema que la lectura fea, horrible, cansón”, otro punto de la sanción de la lectura lo constituye un creer en el acto lector, lo cual desde la semiótica corresponde a un juicio epistémico sobre la lectura.

Siguiendo, se presentan los siguientes fragmentos:

1A[191]: “(…) lo utópico sería que todos los estudiantes llegaran con el mismo perfil, **con el mismo interés (…) con ganas de mejorar su lectoescritura, su lectura en ese caso**”.

2A[192]: “En la forma como **debemos leer como seres humanos** y abordar ya una profesión en especial”.

En los fragmentos “con el mismo interés (…) con ganas de mejorar su lectoescritura, su lectura en ese caso” y “debemos leer como seres humanos”, se expone que otro punto de la evaluación se relaciona con la predisposición del lector frente a la lectura, que implica, desde una perspectiva semiótica, la modalización del lector desde el *querer-hacer* de lectura o el *deber-leer*. En este sentido, los docentes evaluadores sancionan la lectura a partir de un modo de existencia virtual, lo que supone “plantear sujeto y objetos antes de toda junción”[193].

Siguiendo, se plantean los siguientes enunciados:

3A[194]: “(…) Pero creo yo que no se enfatiza mucho en **cómo se lee**. O sea, **cómo se debe leer**. Incluso ni en la escuela. Creen todos que se lee de una misma forma”.
“(…) ellos **hagan una lectura adecuada** de lo que yo les estoy pidiendo que ellos hagan”.

Con los textos “cómo se lee” y “cómo se debe leer”, se propone otro punto de la sanción de la lectura que se relaciona con la puesta en escena de la acción de lectura, la cual implica un *saber-hacer* leer. Y En la expresión “hagan una lectura adecuada”, se plantea la puesta en escena de un *poder-hacer* leer. A partir de lo anterior, se evidencia la sanción de la lectura desde un modo de existencia actualizado del lector.

[191] Entrevista a docente 1A, Bucaramanga, 2014.
[192] Entrevista a docente 2A, Bucaramanga, 2014.
[193] GREIMAS y COURTÉS. Op cit., p. 437.
[194] Entrevista a docente 3A, Bucaramanga, 2014.

Con todos los elementos que subyacen en el *hacer*, otro punto de la sanción lo constituye un *hacer-ser*. Al respecto, se tiene el siguiente fragmento:

2A[195]: "(…) lo que debemos perseguir **es que la lectura sea** la lectura del mundo y la lectura de palabra".

A partir de la expresión "es que la lectura sea", se muestra que los docentes judicadores evalúan en su ejercicio de sanción de la lectura, un *hacer-ser* de la lectura. Desde la semiótica, el *hacer-ser* de la lectura comprende la modalización realizante del lector que supone su existencia. Al respecto, se propone: "partiendo de la definición tradicional de modalidad entendida como *lo que modifica el predicado* de un enunciado, puede concebirse la modalización como la producción de un enunciado modal que sobredetermina a un enunciado-descriptivo"[196], por tanto, para que el lector se constituya como existente es necesario tener en cuenta la puesta en escena de una modalización, es decir, la actualización de unos valores modales que le permiten al sujeto conjuntarse a valores subjetivos que caracterizan su forma de *ser* en la lectura.

En este sentido, la sanción de la lectura se comprende desde un modo de existencia realizado, en el que el sujeto lector se transforma mediante la puesta en escena de una disjunción anterior con objetos, la cual establece a su vez una conjunción con otros objetos en los que subyacen los valores de la lectura.

A partir de lo expuesto hasta el momento, se muestra la tabla 3 con el fin de sintetizar los puntos de evaluación que se configuran en concepciones y prácticas de la sanción de la lectura en *Taller de Lenguaje*:

Tabla 3: Puntos de evaluación de las concepciones y prácticas de la evaluación de la lectura
Performance
Acto
***Hacer* de lectura** *Hacer operatorio* *Hacer factitivo* Estados Proceso

[195] Entrevista a docente 2A, Bucaramanga, 2014.
[196] GREIMAS y COURTÉS. Op cit., p. 262.

Competencia de lectura
Competencia semántica
Saber categorial
Saber factual
Competencia modal
I) El modo de existencia potencial: *creer*
II) El modo de existencia virtual: *querer/deber-hacer*
III) El modo de existencia actualizado: *saber/poder-hacer*
Ser de lectura
IV) El modo de existencia realizado: los valores subyacentes en la lectura

Con la gráfica anterior, se evidencia dentro de los objetos de la sanción de la lectura la focalización de un *hacer*, una competencia y un *ser* de lectura. A partir de esto, se infiere que estos constituyen puntos desde los cuales se configuran y surgen las normas evaluantes. Así, se procede, en el siguiente título, a identificar los valores y el funcionamiento de los sistemas normativos que los docentes judicadores configuran a cada uno de estos puntos de evaluación.

En este sentido, para orientar el análisis es necesario tener en cuenta los dos modelos de sanción de la lectura: por una parte, la evaluación *calificativa-verificativa* y por otra, la evaluación *calificativa-formativa*.

2.3 REFLEXIONES EN TORNO A LA NORMATIVIDAD ÉTICA EN LA SANCIÓN DE LA LECTURA: ¿QUÉ CRITERIOS TIENEN EN CUENTA Y CÓMO EMITEN LOS JUICIOS LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS CUANDO SANCIONAN LA LECTURA?

El interés de este apartado es el estudio en los valores y el funcionamiento de los sistemas normativos de la lectura que se hacen presentes en los objetos de la evaluación configurados en las concepciones y prácticas de la sanción de la lectura.

En este sentido, el discurso de los docentes judicadores se concibe como una "estructura actancial que actualiza los valores que ella misma selecciona en los sistemas axiológicos (de orden virtual)"[197]. Así, es comprensible que los valores que se instauran en un universo semiótico se actualizan a través de la

[197] GREIMAS y COURTÉS. Op cit., p. 213.

ideología. Esta última se situa en el eje sintagmático que constituye modos de manifestación temporal o espacial de una estructura lógica- relacional de magnitudes semánticas y sintácticas que se hacen presentes en el enunciado.

De acuerdo Philipe Hamón, analizar un discurso implica abordar el efecto ideológico producido por este. Este autor insiste: "[…] estudiar no tanto la ideología del texto (en el texto, en sus relaciones con el texto), como el efecto-ideología del texto como efecto-afecto inscrito en el texto y construido/desconstruido por él, lo que equivale a volver a centrar la problemática en términos textuales, y al mantenimiento de cierta prioridad (que no primacía) del punto de vista textual"[198]. Por tanto, estudiar el efecto de sentido de los discursos docentes sobre la sanción de la lectura en la educación superior implica dar cuenta de una impresión de realidad o representación, un producto de semiosis que se da en la interrelación de la percepción y el sentido que construye el docente evaluador cuando enuncia.

De igual manera, ahondar en el efecto ideológico de los discursos docentes judicadores implica relacionar la estructura presente y la estructura ausente del enunciado. Al respecto, Hamon afirma "Todo el texto (el todo del texto) es ideología, la postulación simétrica: es la ausencia la que es (la que señala) ideología"[199]. Así se tiene que para abordar el efecto de sentido construido en los discursos docentes sobre la sanción de la lectura no basta solo con lo enunciado sino también con la identificación y relación de aquellos espacios vacíos o ausentes construidos o decontruidos en la manifestación textual, los cuales en conjunto con las categorías presentes dan cuenta de un sistema de valores sobre los que se tejen las relaciones actoriales y actanciales.

También, para estudiar el efecto ideología es necesario que el investigador oriente el análisis a partir de un nivel u objeto de estudio. Al respecto, Hamón plantea que la ideología se hace presente en las estrategias de manipulación, de fijación de contratos, de la creencia, de la evaluación, del conocimiento y del desconocimiento, los recorridos narrativos, etc., es decir, en dispositivos que

[198] HAMON. Op cit., p. 4.
[199] Ibíd., p. 6.

establecen relaciones entre actantes, quienes actualizan recorridos enmarcados en sistemas axiológicos que los orientan y les permiten ser. Así, el análisis se centró en la evaluación o la sanción de la lectura. En este sentido, se considera que el estudio de los valores que virtualizan y actualizan los maestros judicadores a partir de las formas de leer de los lectores judicados, tanto en las concepciones como en las prácticas de la evaluación de la lectura, permite develar el efecto ideología que estos construyen sobre el proceso de evaluación de la lectura.

Asimismo, P. Hamon plantea que la ideología proyecta no solo un sistema axiológico sino que manifiesta aparatos normativos textuales que son construidos, distribuidos y relacionados de distintas maneras; según constricciones sociolingüísticas diversas, pero observables[200]. Por tanto, los efectos de sentido que se inscriben en la sanción de la lectura están regulados por puntos normativos o deónticos del texto, los cuales pueden desplegarse y desarrollarse para plantear formas de acción y de conducta.

Desde esta perspectiva, Hamon propone que una ideología se hace evidente en los discursos a través del funcionamiento de cuatro aparatos normativos, los cuales ponen en escena relaciones mediatizadas entre sujetos con sujetos y sujetos con objetos. Por un lado, se tiene al foco normativo ético en el que la ley funciona como mediador entre un sujeto individual en relación con él mismo o con otro sujeto individual o colectivo. En un segundo término, está la norma evaluante estética en el que el marco estético funciona como mediador entre un sujeto en relación con unos objetos o un sujeto colectivo. En tercer lugar, se plantea al sistema normativo tecnológico que plantea al instrumento como mediador entre un sujeto orientado hacia un objeto. Por último, se plantea la normatividad lingüística en el que el lenguaje, entendido en términos de signos lingüísticos, es el mediador entre un sujeto dirigido hacia un individuo o una colectividad.

[200] Ibíd., p. 12.

Por cuestiones metodológicas, se escogió el estudio de las formas de evaluar desde una normatividad ética. Esto obedece a razones de campo genérico educativo en que se inscribe la investigación y que resulta pertinente abordar.

2.3.1 La implicación del campo genérico educativo en las formas de evaluar la lectura. De acuerdo con Mijaíl Bajtín, el uso del lenguaje se lleva a cabo en distintas formas de enunciados concretos y singulares que pertenecen a actores de una práctica social específica. “Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos géneros discursivos”[201].

De esta manera, la presente investigación se sitúa en el campo genérico educativo, dado que los enunciados producidos por los docentes judicadores constituyen esferas de significación y construcción de sentido que les permite orientar los discursos desde concepciones y prácticas de la evaluación de la lectura en un espacio institucional educativo que corresponde a la universidad. Desde esta perspectiva, el maestro judicador genera discursos que se configuran a partir de unas condiciones específicas de contenido (temático) y expresión (estructural, de estilo, de selección de recursos) que permiten definir la sanción que realiza este (como evaluador o judicador), al proceso de lectura que actualiza un sujeto lector (como evaluado o judicado), a partir de un sistema de valores que determina la especificidad de dicha esfera de comunicación.

Así, para abordar la sanción de la lectura en la universidad resulta pertinente abordar algunas características del discurso pedagógico. De acuerdo con Sánchez Corral, “[…] la actividad didáctica no es otra cosa que un género discursivo que ha de procurar la búsqueda y la realización de aquellos efectos perlocutivos mediante los cuales se hace posible la referida construcción del

[201] BAJTÍN, M. M. “El problema de los géneros discursivos”. En: Estética de la creación verbal. México: Siglo XXI Editores, 1999, p. 248.

sujeto" [202]. En este sentido, se concibe que los discursos pedagógicos sobre la sanción de la lectura son construcciones que se orientan hacia la formación y construcción de identidad de los actores que participan en la práctica discursiva educativa respecto a un sistema de valores que fundamenta la concepción de lector ideal y es acorde a una ética establecida por un grupo social.

La normatividad ética, de acuerdo con Hamón, se manifiesta en el discurso siempre y cuando un enunciado dé cuenta de recorridos narrativos relacionados con la manipulación de leyes, es decir, la actualización de valores que configuran comportamientos y acciones donde la ley es el mediador entre un sujeto individual respecto a sujetos colectivos. En este sentido, la ética de la lectura se fundamenta en la manipulación de leyes, comportamientos y acciones que subyacen en el acto lector y que le permiten al sujeto que lee relacionarse con otros y con el mundo.

Pierce plantea que "[…] la ley en su carácter de inferencia se comporta como un signo o entidad triádica. Se trata del producto de un proceso histórico y como tal constituye un modo de la mediación encarnada en un interpretante"[203]. Lo anterior traza a la temporalidad como una dimensión que caracteriza a la ley como signo. De esta manera, las leyes subyacentes en los comportamientos y acciones de los sujetos lectores mediatizan valores que han sido establecidos e instalados por una sociedad a lo largo del tiempo, estipulando modos de comportamiento, hacer y ser de los individuos de acuerdo a unos patrones culturales que configuran una identidad colectiva.

De esta manera, "[…] cada vez que un personaje actúa en colectividad, su relación con los otros puede encontrarse regulada por etiquetas, leyes, un código civil, jerarquías, prelaciones, rituales, tabúes y modales alimenticios, códigos de cortesía (conveniente/inconveniente, correcto/incorrecto; privado/público,

[202] SÁNCHEZ CORRAL, Luis. La semiótica de Greimas, propuesta de análisis para el acto didáctico. En: CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica, núm. 26, 2003, p. 470.

[203] ROMÉ, Natalia y Massone, María Ignacia. Aproximaciones a la noción de ley en la obra semiótica de Charles S. Peirce. I Jornada Peirce en la Argentina, 10 de septiembre de 2004. Consultado el 30 de abril del 2015. URL: http://www.unav.es/gep/JornadaArgentinaRomeMassone.html.

distinguido/vulgar, culpable/ inocente, etc.), que al ser asumidos por tal o cual evaluador, llegan a discriminar sus actos y su competencia para actuar en sociedad, su *saber-vivir*"[204]. Es decir, la ética se manifiesta en términos modales como un *saber-vivir* que integra focos normativos estéticos, lingüísticos y tecnológicos, los cuales constituyen patrones de comportamiento o conducta que le permiten a un sujeto no solo comunicarse, sino además evaluar las actuaciones de él mismo o de otros.

En este sentido, es necesario señalar que el foco normativo ético que se pretende analizar en la sanción de la lectura, no constituye un punto deóntico independiente de los otros sistemas normativos (lingüísticos, técnicos y estéticos); por el contrario, sobre este foco puede encontrarse más de una norma que evalúa lo enunciado. De ahí que resulte permitente tener en cuenta la polarización internormativa entendida como en proceso en el que "varias normas diferenciadas son concentradas en un mismo punto textual"[205]; sin embargo, es necesario aclarar que se dio prioridad al estudio del funcionamiento de la norma ético de la lectura, es decir, un *saber-vivir* a través de la lectura en donde "la ley es un mediador entre el sujeto individual y sujetos colectivos"[206].

Asimismo, Fabbri[207] propone que el discurso pedagógico se concibe como una estructura en la que interactúa un docente enunciador provisto de la modalidad del poder para llevar a cabo una serie de programas narrativos en las que se manipulan objetos cognitivos con el fin de constituir una gramática normativa, de la cual el enunciatario está disjunto. Por tanto, en el discurso pedagógico sobre la sanción de la lectura[208] se elabora una estructura enunciativa en la que el docente-enunciador está provisto de la modalidad de poder para

[204] HAMON. Op cit., p. 19.
[205] Ibíd., p. 26.
[206] Ibíd., p. 18.
[207] FABBRI, P. Campo de maniobras didácticas. En: Educación y comunicación. España: Ediciones Paidos, 1988, p. 93.
[208] Basil Bernstein y Mario Díaz aclaran que el discurso es una categoría en la cual los sujetos y objetos se constituyen. La constitución de sujetos y objetos está articulada a las relaciones de poder y control. BERNSTEIN, Basil y DÍAZ, Mario. Hacia una teoría del discurso pedagógico. Traducido de: Collected Original Resources in Education (CORE), Vol. 8, No. 3, 1984, p. 2.

manipular objetos de saber con respecto al lector-enunciatario y para sancionar sobre las actuaciones de este último. Así, al evaluar, el maestro se convierte en un representante, vigilante, protector y reproductor de la ética.

Desde este enfoque, el docente judicador configura un juicio de valor a partir de objetos de evaluación sobre los cuales se realiza la evaluación o sanción de competencias de lectura, de los momentos de lectura, de los procedimientos e instrumentos para la evaluación de la lectura, de los textos de lectura, de los sujetos lectores que evalúa.

De igual manera, para emitir el juicio ético el docente judicador se orienta, según Parnier[209], a partir de la acción que desarrolla un sujeto lector en una doble orientación. Por un lado, se tiene a los valores que invierte el sujeto lector a los objetos sobre los cuales recae el hacer de la lectura, por otro, se plantea los programas narrativos que realiza dicho sujeto hasta realizar una conjunción al objeto de valor al que se orienta. Para el primer caso, se plantea a un sujeto en términos ideológicos, para el segundo, en términos éticos.

Además, "[…] la cuestión ética puede surgir como resultado de esta doble orientación del sujeto-actante. Se refiere a la acción, no solo el de unirse de un sujeto a un objeto-valor; es el sentido de la acción y de los valores invertidos y que participan en la acción misma"[210]. En este sentido, el foco normativo ético que orienta el juicio del docente evaluador en un discurso sobre la sanción de la lectura tiene una estrecha relación en el sentido mismo de la acción en donde un sujeto lector no solo lleva a cabo una serie de programas narrativos sino que vierte valores a distintos objetos para lograr constituir su ser; todo el aparataje sobre el que se construye la acción configura normas, leyes o cánones de comportamiento que le permite a un sujeto individual relacionarse con un sujeto colectivo y construir su existencia.

[209] PANIER, Louis. Une posture éthique en deçà des valeurs?. En: *Protée*, vol. 36, núm. 2, 2008, p. 69–78.
[210] Ibíd.

Desde esta perspectiva, realizar un análisis de los valores que subyacen en una normatividad ética de la lectura implica abordar la existencia semiótica y las formas como median los actores a través de un hacer ético que los configura y los construye en el discurso. Esto ligado a la sanción del docente judicador, quien expresa valoraciones acerca de los programas narrativos éticos de lectura y las conductas que refieren en los discursos.

2.3.2 El hacer ideal de la lectura en la sanción de la lectura. A continuación, se pretende analizar los juicios de valor otorgados por los docentes judicadores desde una normatividad ética subyacente en los enunciados referidos a la lectura. Desde esta perspectiva y retomando lo expuesto en el apartado 2.2 "El punto de la evaluación. ¿Qué evalúan los docentes universitarios en la sanción de la lectura?", un primer objeto de evaluación de la lectura lo constituye un *hacer* de lectura, el cual es sancionado por los maestros a partir del *performance* o comportamiento del sujeto lector. Desde esta perspectiva, para estudiar este punto de sanción es necesario reconocer "los usos legítimos del libro, unos modos de leer, unos instrumentos y unos procedimientos de interpretación"[211].

Así, dentro del *hacer* de lectura un primer elemento que se evalúa se relaciona con la pregunta ¿para qué se lee en la universidad?, la cual permite focalizar el estudio en términos de la posición del lector frente a la lectura. Desde esta perspectiva, se presentan los siguientes fragmentos:

1A[212]: "(…) **ser capaz de leer y de ser un lector** (…) **un lector que no sea amateur sino un lector ya experto**".
"(…) yo no les trato como estudiantes con el profesor, **los trato como futuros profesionales**".
"La lectura en la oralidad le permite **usar lo que no sabía antes, usar palabras, usar expresiones idiomáticas** (…) o sea, todo lo que podamos encontrar lo puede usar en la **oralidad sin saber cómo se escribe**".
"(…) **saber leer frente a un público**".
"Sin lectura **no hay estudio**, sea cual sea **el estudio**"
"**El saber leer** es conseguir y **poder llevar a fin una carrera universitaria o una obsesión más adelante**".
"(…) también es importante **en la evaluación de los estudiantes de hecho, que se me olvidó, mirar el grado de mejoramiento**; es muy importante ver una persona por ejemplo que está arriba y que ha bajado, y de una persona que ha sido muy baja y que

[211] CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger y BONFIL, Robert. Historia de la lectura en el mundo occidental. España: Taurus, 2001, p. 13.
[212] Entrevista a docente 1A, Bucaramanga, 2014.

	ha subido mucho, pero aun así no tiene el nivel del primero. También es un criterio importante que hay que tomar en cuenta en la calificación y en la evaluación."
2A[213]:	"Un lector en todo momento **que no pasa desapercibida, como te digo, la vida**". "(…) porque **usted debe estar leyendo para ser mejor persona,** pero más si usted va a ser profesional".
3A[214]:	"Creo yo que lo que la universidad pretende de pronto y quiere es una formación se llama (…) hoy en día se habla de la integral o el de conocimientos específicos, los que van a ser ingenieros, licenciados, abogados, etc. Pero creo yo que es **una formación tipo de preparación hacia el futuro** no, porque siempre he considerado que no existe, sino una preparación de lo que **va a ser en la vida de cada persona**. En qué sentido: no (…) es difícil saberlo. ¿Sí? **Pero creo que es una formación no únicamente en cuanto unas asignaturas sino también en lo cultural, por ejemplo, si hay un lugar donde se aprende cultura y como cultura hablo en el sentido de las artes, de la ciencia, de la cultura como colombianos ¿Sí? Es la universidad**".
4A[215]:	"(…) con **esas herramientas que ofrece la lectura se puede ser mucho más crítico y que pueda ser más activo en los fenómenos sociales.** Que pueda **enfrentarse a cualquier tipo de texto ofrecido** en el, digamos, **mundo mediático o en el mundo en el que él se está circunscribiendo**".

De acuerdo con los enunciados anteriores, para la sanción de la lectura desde una perspectiva verificativa, con la expresión "no un lector que no sea amateur sino un lector ya experto", el judicador1A evalúa positivamente la disjunción del sujeto lector con un *ser* amateur y la conjunción con el *ser* experto, a través de la lectura.

De acuerdo con la RAE, el término amateur significa "Aficionado a algo con cierto conocimiento de la materia de que se trata"[216]. En este sentido, este concepto de amateur plantea que el sujeto lector es un actor cuyo *hacer* de lectura está conjunto a un conocimiento limitado que se traduce en poco saber. Por el contrario, se muestra que el docente evaluador sanciona de manera positiva a un sujeto lector que es experto, es decir, es "Práctico, hábil, experimentado"[217]. Desde esta perspectiva, se construye un *hacer* de lectura diaria que plantea al sujeto lector una conjunción con la experiencia y por tanto a un mayor sabe.

Con lo expuesto hasta el momento, se infiere que la construcción de la sanción de la lectura desde este enfoque es orientada por el valor modal del *saber* y configura una competencia del lector. Así, con la expresión "en la evaluación de

[213] Entrevista a docente 2A, Bucaramanga, 2014.
[214] Entrevista a docente 3A, Bucaramanga, 2014.
[215] Entrevista a docente 4A, Bucaramanga, 2014.
[216] Real Academia Española. Entrada amateur. Consultado el 5 de abril del 2016. URL: http://lema.rae.es/drae/srv/search?key=amateur.
[217] Real Academia Española. Entrada experto. Consultado el 5 de abril del 2016. URL: http://lema.rae.es/drae/srv/search?key=experto

los estudiantes de hecho, que se me olvidó, mirar el grado de mejoramiento", se plantea un juicio de valor positivo que recae en el lector que mejora su competencia de lectura.

Siguiendo, de acuerdo a la expresión "los trato como futuros profesionales", el maestro sancionador emite un juicio eufórico que recae sobre una conjunción del lector con el valor de la profesión. De esta manera, se configura al lector como un sujeto que tiene un mayor conocimiento y es profesional. Desde esta perspectiva, según los fragmentos "usar lo que no sabía antes, usar palabras, usar expresiones idiomáticas", "oralidad sin saber cómo se escribe", "saber leer frente a un público", "el estudio" y "conseguir y poder llevar a fin una carrera universitaria o una obsesión más adelante", el docente evaluador 1A manifiesta una sanción positiva que recae en un *hacer* de la lectura sobre el cual se vierten los valores de la palabra, la expresión, lo público, el estudio y una meta.

Por otra parte, para las concepciones y prácticas de la sanción de la lectura desde una perspectiva de la formación, con la expresión del docente evaluador 3A: "una formación tipo de preparación hacia el futuro", se plantea una sanción positiva que recae en un sujeto lector que se forma hacia una temporalidad del futuro. Asimismo, con los fragmentos "Pero creo que es una formación no únicamente en cuanto unas asignaturas sino también en lo cultural, por ejemplo, si hay un lugar donde se aprende cultura y como cultura hablo en el sentido de las artes, de la ciencia, de la cultura como colombianos ¿Sí? Es la universidad" y "Conocimiento en cultura y ciencia", este maestro evaluador sanciona positivamente la conjunción del sujeto lector con un saber sobre la cultura y la ciencia.

Siguiendo, con el enunciado del docente judicador 4A "ser mucho más crítico y que pueda ser más activo en los fenómenos sociales" manifiesta una sanción positiva que recae sobre un h*acer* de lectura que le permite al sujeto lector conjuntarse con los valores de la crítica y la actividad respecto al objeto mundo. De igual manera, con el enunciado del docente evaluador 2A "que no pasa desapercibida, como te digo, la vida", se propone un juicio de valor eufórico que recae sobre un *hacer* de lectura en el que se vierte el valor de la consciencia, la experiencia y la vida. Asimismo, con la expresión "(…) usted debe estar leyendo

para ser mejor persona", se configura una sanción positiva que recae en un sujeto lector, quien, a través del acto de lectura, se conjunta al mejoramiento del *ser*.

1A[218]:	"(…) yo hago **textos estándar y en la evaluación**, **adapto en función de ellos**. **Pero no adapto mi material en función de su carrera**". "El evaluador, pues, su papel es sencillamente es **evaluar si sí o no consiguió el formador o el enseñante que el estudiante consiguió usar, sabe usar todas esas herramientas que le ha enseñado el docente**".
2A[219]:	"**He profundizado en cómo leer, no en el tema específico de economía, de ingeniería industrial, de** (…) no. **En la forma como debemos leer como seres humanos y abordar ya una profesión en especial** (…) sí, **una lectura estándar,** pero entonces el trabajo del tema en cada uno sale muy curioso, y **es hasta lo bonito de esa parte porque entonces, es uno el que va aprendiendo con ellos sobre el tema específico que trabajan, porque uno cambia cada semestre está cambiando de carrera**".
4A[220]:	"En otras materias, como, por ejemplo, **semiótica, la lingüística, la lectura es 100 por ciento académica**, pues porque se construye mucho más conocimiento en este tipo de asignaturas, ¿No?, donde el estudiante está como aprendiendo mucho más en el proceso de esas áreas. Entonces, **la lectura es más enfocada a la parte académica más que digamos a la parte de las vivencias diarias, como si puede darse en Taller de Lenguaje**"

De acuerdo con los enunciados de los docentes 1A y 2A, con las expresiones "textos estándar y en la evaluación", "Pero no adapto mi material en función de su carrera", "evaluar si sí o no consiguió el formador o el enseñante que el estudiante consiguió usar, sabe usar todas esas herramientas que le ha enseñado el docente" y "una lectura estándar", estos judicadores ponen en escena una sanción positiva que recae en un *hacer* de lectura que responde a unos intereses educativos de enseñanza de la lectura en la universidad. Desde esta perspectiva, se comprende que tanto en concepciones como en prácticas de lectura:

> (…) se lee y se escribe para atender las necesidades de las asignaturas del plan de estudios, como lo demuestra el hecho de que los propósitos que obtuvieron frecuencia más alta son aquellos relacionados con las obligaciones que imponen las asignaturas para aprenderlas, para explicar problemas y casos, para responder preguntas del docente, para preparar exposiciones, para responder evaluaciones y para escribir informes[221].

Lo cual supone un juicio de valor positivo al que se relaciona con una lectura de acuerdo a la estandarización, frente a los cuales los docentes evaluadores se

[218] Entrevista a docente 1A, Bucaramanga, 2014.
[219] Entrevista a docente 2A, Bucaramanga, 2014.
[220] Entrevista a docente 4A, Bucaramanga, 2014.

[221] PÉREZ ABRIL y RINCÓN BONILLA. Op cit., p. 168.

configuran como una instancia de poder que observa cómo los lectores demuestran su *hacer* de lectura. Esto supone que el *ser* y *hacer* del sujeto evaluador en la sanción de la lectura se orienta desde una mirada en que

> (…) las prácticas de lectura y escritura no se abordan como un proceso que debe ser guiado, orientado o reorientado, sino como una actividad que se espera que el estudiante ya domine. Por ello, se piensa que lo único que este necesita es la instrucción inicial acerca de las condiciones que debe cumplir el escrito. Así, en este proceso, la lectura y la escritura de textos se conciben como responsabilidades del estudiante, para las cuales los docentes no consideran necesario brindar apoyos ni durante ni después[222].

Adicional, para las concepciones y prácticas de la evaluación de la lectura desde una perspectiva de la formación, con las expresiones de los docentes evaluadores 2A y 4A: “es hasta lo bonito de esa parte porque entonces, es uno el que va aprendiendo con ellos sobre el tema específico que trabajan, porque uno cambia cada semestre está cambiando de carrera” y “donde el estudiante está como aprendiendo”, estos construyen un juicio de valor eufórico que recae en un *hacer* de lectura que remite al valor del aprendizaje. En este sentido, para este enfoque de sanción de la lectura se convoca a “(…) la lectura como formación y la formación como lectura. Pensar la lectura como formación implica pensarla como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector”[223], en donde se resalta los valores de la subjetividad y la autonomía, y permite identificar un juicio de valor positivo que recae sobre un *hacer* de lectura que es retroalimentado y sobre el cual, el lector ha tenido sus propios conocimientos y experiencias de lectura.

Con el enunciado del docente evaluador 4A “la lectura es más enfocada a la parte académica más que digamos a la parte de las vivencias diarias, como si puede darse en Taller de Lenguaje”, se configura una sanción eufórica que recae en un *hacer* de lectura que se fundamenta en un componente de la vida, desde donde se construye al sujeto lector y su relación con el mundo. En este sentido, la lectura profesional focaliza una formación de la lectura que construye al lector mediante la puesta en escena de una normatividad ética, un *saber-vivir*. Esta perspectiva de lectura es el enfoque de la asignatura en *Taller*

[222] PÉREZ ABRIL y RINCÓN BONILLA. Op cit., p. 172.
[223] LARROSA, Jorge. La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. México: Fondo de Cultura Económica, 2003, p. 25.

de Lenguaje, ya que con los enunciados "semiótica, la lingüística, la lectura es 100 por ciento académica", los maestros judicadores proponen para otras asignaturas, una sanción positiva que recae en una lectura académica, en donde el leer se orienta desde las disciplinas, así, "las disciplinas son, por tanto, uno de los marcos en los que se organiza, ejercita, crea y transforma el pensamiento, la percepción de la realidad y la acción humana, utilizando para ello lenguajes y métodos específicos"[224].

1A[225]:	*"*(…) **evaluar es evaluar los conocimientos***"*. "Si yo digo: ¡No!, tienen 15 minutos para presentar la lectura y el análisis del texto. Si les digo 10, **hay personas que por el poco tiempo pueden perder digamos, la concentración, pueden tener estrés**, etc. Y también, pues (…) por ejemplo, **una persona que sabe no va a ser influenciado**, **no va a tener problemas**".
4A[226]:	"Evaluar la lectura es **evaluar el proceso** del estudiante. O sea, **evaluar las etapas en el proceso y en la adquisición de esas competencias en el estudiante**". "Es que por lo general, casi siempre, se enseña el proceso de lectura y al final se va a un parcial. Y en el parcial se presenta un texto pero, o sea, como tú y yo sabemos, **la aproximación que hace el lector a ese texto**, digamos, **puede variar y está marcado por todo lo que son las impresiones del sujeto**. Entonces, si puede verse como ese choque entre un texto y el estudiante. **Por lo tanto si tiene que hacerse a lo largo de varias sesiones, con varios textos**".

Con los enunciados "evaluar es evaluar los conocimientos" y "adquisición de esas competencias en el estudiante", los docentes evaluadores 1A y 4A configuran en concepciones y prácticas de evaluación de la lectura, una sanción positiva que recae en una competencia estándar de lectura. Desde esta postura, "(…) estos cursos que se basan en una concepción de lectura y escritura como competencias generales -no como especificidades disciplinares- no resuelven los problemas de lectura y escritura de las disciplinas, aunque aportan al dominio de elementos básicos de la lengua y a la comprensión de las características generales de los textos"[227].

En este sentido, para la concepción de la lectura desde una perspectiva de la verificación, el docente evaluador 1A con el enunciado "hay personas que por el poco tiempo pueden perder digamos, la concentración, pueden tener estrés", propone un juicio negativo que recae sobre un hacer de lectura que focaliza una dimensión afectiva en el *hacer* de lectura. En oposición a este juicio de

[224] PÉREZ ABRIL y RINCÓN BONILLA. Op cit., p. 127.
[225] Entrevista a docente 1A, Bucaramanga, 2014.
[226] Entrevista a docente 4A, Bucaramanga, 2014.
[227] PÉREZ ABRIL y RINCÓN BONILLA. Op cit., pp. 277-278.

valor negativo, con la expresión “una persona que sabe no va a ser influenciado, no va a tener problemas”, el maestro judicador manifiesta una sanción positiva que recae sobre un *hacer* de lectura focalizado en una habilidad, es decir, un saber-hacer que implica convocar una normatividad de tipo técnica.

Por otra parte, para las concepciones y prácticas de la evaluación de la lectura desde un enfoque de la formación, con los textos del docente evaluador 4A “evaluar las etapas en el proceso” y “la aproximación que hace el lector a ese texto, digamos, puede variar y está marcado por todo lo que son las impresiones del sujeto”, se establece la relación de la competencia y la dimensión afectiva de los sujetos lectores en su *hacer* de lectura, configurando así un proceso de lectura en el que se convoca una normatividad técnica y estética.

En cuanto a la normatividad técnica que subyace en los juicios de los docentes evaluadores, se presentan los siguientes enunciados:

1A[228]:	“(…) **dar las herramientas** para conseguir entender, captar, capturar”. “(…) cuál es el **objetivo del autor, qué herramienta usa, qué figura retórica usa, qué vocabulario usa, qué campo léxico** usa (…) bueno, **todo lo que podamos encontrar en un texto**”.
4A[229]:	“(…) con **esas herramientas que ofrece la lectura** (…)”. “(…) **esas herramientas para que el estudiante acceda al texto** ¿Sí? Y pueda **construir el sentido en el texto**”.

Con lo anterior, los docentes evaluadores con las expresiones “herramientas y “herramientas que ofrece la lectura”, ponen en escena una valoración positiva que recaer sobre un *saber-hacer* de la lectura en el que se relaciona una competencia y un saber de lectura como herramienta que media las relaciones establecidas por el sujeto. Luego, con las expresiones “objetivo del autor, qué herramienta usa, qué figura retórica usa, qué vocabulario usa, qué campo léxico”, “todo lo que podamos encontrar en un texto”, “acceda al texto” y “construir el sentido en el texto”, se plantea que las mediaciones del sujeto lector están caracterizadas por elementos que se relacionan con la estructura

[228] Entrevista a docente 1A, Bucaramanga, 2014.
[229] Entrevista a docente 4A, Bucaramanga, 2014.

textual, lo cual supone el manejo de la lengua, es decir, el manejo de un sistema de signos lingüísticos. Al respecto, Teresa Colomer cita

> Jerome Bruner recordó que la experiencia humana se expresa a través de la participación en los sistemas simbólicos de la cultura, de tal modo que la vida solo nos resulta comprensible en virtud de esos sistemas de interpretación; es decir, a través de las modalidades del lenguaje y del discurso, de las formas explicativas lógicas y narrativas, y de los patrones de vida establecidos por nuestra comunidad[230].

Desde lo anterior, se comprende a la lectura como un acto que se relaciona con el uso de la lengua y del lenguaje. De ahí que los discursos enunciados por los docentes judicadores convoquen un punto normativo lingüístico que establece una forma de sanción sobre el uso de la lengua en la que

> "(…) cada vez que un personaje, por ejemplo, abra la boca para leer o decir algo (cf. el ejemplo (5): «El oficial (...) les preguntó en excelente francés»), un discurso acompañante evaluativo («excelente») podrá venir a apreciar su habla, con arreglo a normas gramaticales (correcto/incorrecto, legible/ilegible, gramatical/no gramatical, comprensible/incomprensible...), y ese discurso acompañante podrá ser asumido indistintamente (y, por ende, pertenecer a una competencia superior) tanto por un narrador como por un personaje del enunciado.)"[231].

Respecto a la norma estética, se presentan los siguientes enunciados:

1A[232]:	"También, pues, **me agrada que los estudiantes puedan sentir placer leyendo o descubrir placer**". "Pero yo he visto muchos compañeros míos. Es que ya esa pregunta que sea lectura o no, es cualquier materia (…) la mayoría de los profesores, creo en Colombia mezclan también como los estudiantes. En mi país, no. **Allá uno puede caer mal a un profe y no toma esos criterios. Pero eso también depende de la personalidad del docente; entonces, si el docente no mezcla lo académico con lo socioafectivo no va a ver problema**".
3A[233]:	"Yo siempre, también he creído **que cuando alguien dice que no le gusta leer es porque tampoco ha encontrado lo que le gusta**. Así como yo digo que, a todos nos gusta de alguna forma el cine, no a todos nos gusta ver películas. Y que hay gustos muy distintos. Habrá gente que le guste la ciencia ficción. Otros que prefieren el miedo, qué sé yo. Pasa igual con la lectura. **Hay gente que prefiere ciertos tipos de textos u otros tipos de textos**". "(…) **la evaluación no tiene que verse como algo ajeno al proceso de formación**. Si la evaluación también presenta problemas fue también porque el proceso pudo haber tenido también problemas. Problemas como, por ejemplo, **apatías entre docente, estudiantes que pueden existir. Que usted como docente no les cae bien a los estudiantes. Con eso no quiere decir que usted tiene que ser una monedita de oro y caerles bien a todos, sino me refiero a que existen tensiones a veces en que la relación no es la más adecuada entre docentes y estudiantes**, ya sea este problema como puede ser otro".

[230] Citado por COLOMER, Teresa. Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela. México: Fondo de Cultura Económica, 2005, p. 22.
[231] HAMON. Op cit., p. 19.
[232] Entrevista a docente 1A, Bucaramanga, 2014.
[233] Entrevista a docente 3A, Bucaramanga, 2014.

Desde un enfoque de la sanción de la lectura desde la verificación, con el fragmento del docente evaluador 1A: “me agrada que los estudiantes puedan sentir placer leyendo o descubrir placer”, se plantea una sanción positiva que recae en un *hacer* de lectura, donde el sujeto lector se modaliza por un *querer-leer* que orienta la orientación hacia el objeto texto.

Sin embargo, con la expresión “Allá uno puede caer mal a un profe y no toma esos criterios. Pero eso también depende de la personalidad del docente; entonces, si el docente no mezcla lo académico con lo socioafectivo no va a ver problema”, este maestro judicador propone un juicio positivo que recae en una sanción de la lectura donde se focaliza un hacer de lectura académica, es decir, que remite a un saber de lectura en la universidad; y propone un juicio de valor negativo que recae en una evaluación de la lectura que focaliza un hacer de lectura donde se focaliza una dimensión afectiva. Esto supone la preponderancia de una normatividad técnica frente a una normatividad estética.

Por otra parte, para el enfoque de la sanción de la lectura desde la formación, con el fragmento “que cuando alguien dice que no le gusta leer es porque tampoco ha encontrado lo que le gusta” y “Hay gente que prefiere ciertos tipos de textos u otros tipos de textos”, se plantea un juicio de valor positivo que recae en un hacer de lectura orientado por un *querer-hacer*.

Asimismo, con los textos “la evaluación no tiene que verse como algo ajeno al proceso de formación” y “apatías entre docente, estudiantes que pueden existir. Que usted como docente no les cae bien a los estudiantes. Con eso no quiere decir que usted tiene que ser una monedita de oro y caerles bien a todos, sino me refiero a que existen tensiones a veces en que la relación no es la más adecuada entre docentes y estudiantes”, se propone un juicio de valor negativo que recae en una sanción de la lectura mediada por una relación afectiva negativa del docente evaluador con el lector evaluado. Esto supone, por otro lado, un juicio de valor positivo en una relación afectiva eufórica entre el docente judicador y el estudiante judicado. Desde esta postura, se comprende a la sanción de la lectura como una construcción que se fundamenta preponderantemente en una normativa estética que se relaciona con la

afectividad del sujeto lector frente al *hacer* de la lectura, y que orienta la normatividad técnica o un *saber-hacer*.

Por otra parte, "(d)esde una concepción más contemporánea, la lectura y la escritura se entienden como actividades complejas en las que los seres humanos actúan en conexión con y por mediación de artefactos semióticos -los textos- que son, a su vez, producto y objeto de una actividad compleja previamente ocurrida"[234]. Por tanto, un segundo elemento en el *hacer* de lectura corresponde al tipo de texto sobre el que recae la acción de leer y que responde a la pregunta ¿qué se lee en la universidad? De esta manera, es necesario tener en cuenta los siguientes fragmentos:

1A[235]:	"(…) con las dificultades que quiero que ellos tengan en frente, entonces, me pongo a leer y a buscar textos cuando son actuales como **textos informativos periodísticos**". "**Yo trabajo todo tipo de texto, más que todo trabajo una obra en la clase, leen una obra que es una novela histórica** de Arturo Uslar Pietri que se llama las lanzas coloradas que es muy buena porque nos permite entender no solamente la literatura como tal, **la novela como tal sino también con el contexto de la historia que pesa sobre ellos, o sea es la historia de ellos**".		
2A[236]:	"(…) hago uno ejercicio en el que **salimos por toda la universidad con algunas preguntas ya como para que ellos aprendan como a valorar lo que tienen**, que pasan por la universidad, por ese sector, muchas veces y no se han detenido a mirar. A veces, cuando hay **obras de teatro que yo pueda o ya como que me parece interesante**, los mando a eso. Entonces, les digo las dos horas de *Taller de Lenguaje*, entonces, no las vamos a hacer esta semana y van a ir a la obra de teatro que se está presentando el día que usted quiera y en la próxima clase vamos a trabajar sobre eso. Y es lectura. Y da muy buen resultado. Y les encanta. **Cuando se presentan los disturbios, entonces (…) bueno, pero eso sería no tanto un espacio (…)** es decir, ellos se encuentran, ellos (…) es el espacio en los que ellos estuvieron durante el disturbio, pero se hace lectura de eso. Son los mismos espacios para evaluar la lectura. O sea, esos también sirven".	**2B:**	El docente lee en voz alta **una noticia**.
3A[237]:	"(…) porque la lectura no es únicamente **el texto escrito y hablemos de lo verbal, también tenemos imágenes, tenemos lo que uno ve a diario cuando uno camina, los letreros, cine, televisión, pintura, todo eso es lectura**. **O sea, uno siempre está leyendo**, **a la gente**".	**3B:**	El docente pregunta a los estudiantes sobre lo que pueden inferir en **las imágenes dadas.**

[234] PÉREZ ABRIL y RINCÓN BONILLA. Op cit., p. 107.
[235] Entrevista a docente 1A, Bucaramanga, 2014.
[236] Entrevista a docente 2A, Bucaramanga, 2014.
[237] Entrevista a docente 3A, Bucaramanga, 2014.

> "Personalmente lo que más trabajo en **la asignatura de *Taller de Lenguaje*** es **el texto argumentativo, artículo de opinión y el narrativo, cuento y de pronto una novela por semestre**".

De acuerdo con lo anterior, los docentes judicadores tanto en concepciones como en prácticas de la evaluación de la lectura, a partir de las figuras "textos informativos periodísticos", "trabajo una obra en la clase" y "novela histórica", "el texto escrito y hablemos de lo verbal" y "una noticia", configuran una sanción positiva que recae sobre una competencia del sujeto lector cuyo *hacer* de lectura recae en objetos pertenecientes a un sistema escrito. Esto supone una acción de lectura que implica para el sujeto lector un *saber-hacer* con la lengua, convocando una normatividad técnica.

Con las expresiones "leen una obra que es una novela histórica", "narrativo, cuento" y "cuento y de pronto una novela por semestre", los docentes sancionadores de la lectura emiten un juicio positivo que recae sobre un *hacer* de lectura que recae en textos relacionados con la literatura. Esto supone la puesta en escena de un tipo de lectura literaria. Por otra parte, con las expresiones "textos informativos periodísticos", "artículo de opinión" y "una noticia", los docentes evaluadores convocan una sanción positiva hacia un *hacer* de lectura que permite conjuntar al sujeto lector con textos relacionados con la información. En este sentido, se hace evidente la puesta en escena de un tipo de lectura informativa. En este sentido, tanto la lectura literaria como la informativa comprenden una perspectiva de lectura entendida en un enfoque educativo literario. Al respecto, se tiene que

> El objetivo de la educación literaria es, en primer lugar, el de contribuir a la formación de la persona, una formación que aparece indisolublemente ligada a la construcción de la sociabilidad y realizada a través de la confrontación con textos que explicitan la forma en la que las generaciones anteriores y las contemporáneas han abordado la valoración de la actividad humana a través del lenguaje[238].

Desde aquí, se resalta dentro de las construcciones de concepciones y prácticas de la evaluación de la lectura, el valor de lo social y su relación con el manejo del lenguaje, subyacentes en la competencia del sujeto lector.

[238] COLOMER. Op cit., p. 14.

También, al tener en cuenta los enunciados “textos informativos periodísticos, “leen una obra que es una novela histórica” y “argumentativo, artículo de opinión y el narrativo, cuento”, construidos por estos docentes evaluadores, se evidencia la puesta en escena de una sanción positiva que recae sobre un *hacer* de lectura en el que los sujetos lectores se conjuntan con la cantidad de textos. Desde esta perspectiva, se convoca un *hacer* de lectura que se relaciona con una lectura extensiva, propia de la época escolástica, caracterizada “por una inmensa multiplicación de los escritos y por la demanda de un saber extenso, aunque fragmentario”[239], en el que se propone la conjunción del lector con un mayor conocimiento.

Por otra parte, para el enfoque de la lectura desde una perspectiva formativa, con el fragmento del docente evaluador 2A “el texto escrito y hablemos de lo verbal, también tenemos imágenes, tenemos lo que uno ve a diario cuando uno camina, los letreros, cine, televisión, pintura, todo eso es lectura”, estos docentes evaluadores ponen en evidencia una forma de sanción positiva que recae sobre un *hacer* de lectura, en donde el sujeto lector se orienta hacia un objeto texto, este último caracterizado por la puesta en escena no solo de un sistema escrito sino porque implica la puesta en escena de varios sistemas de significación. De igual manera, con los fragmentos “salimos por toda la universidad”, “obras de teatro que yo pueda o ya como que me parece interesante” y “Cuando se presentan los disturbios”, se evidencia la puesta en escena de una valoración positiva que se relaciona con un *hacer* leer de prácticas culturales y sociales universitarias. Es decir, se *hace-valer* un concepto de texto fundamentado en que:

> (…) todo lo que nos pasa puede ser considerado un texto, algo que compromete nuestra capacidad de escucha, algo a lo que tenemos prestar atención. Es como si los libros, pero también las personas, los objetos, las obras de arte, la naturaleza, o los acontecimientos que suceden a nuestro alrededor quisieran decirnos algo. Y la formación implica necesariamente nuestra capacidad de escuchar (o de leer) eso que tienen que decimos. Una persona que no es capaz de ponerse a la escucha ha cancelado su potencial de formación y de transformación[240].

[239] CAVALLO; CHARTIER y BONFIL. Op cit., p. 40.
[240] LARROSA. Op cit., p. 29.

Dentro del *hacer* de lectura, otro elemento de lectura se relaciona con las características de lectura y responde a la pregunta ¿Cómo se lee en la universidad? En este sentido, se presentan los siguientes fragmentos:

1A[241]: "Más allá de **si el estudiante ya tiene ese base que debe llegar desde el colegio**, saliendo del colegio, evidentemente **ya le pedimos más dificultades en su lectura, comprender rápidamente contextos más complicados, o sea, subir la dificultad de los textos**".

2A[242]: "(…) para leer necesita de **concentrarse, dedicarle más tiempo**".
"(…) nunca van a poder leer así saltando, brincando, sino que tienen que **concentrarse y es un trabajo**".
"Un lector en todo momento **que no pasa desapercibida, como te digo, la vida**".
"(…) porque el tipo de lector es el que **lee realmente adentrándose**, es el que comprende, el que no pasa desapercibida una lectura, el que **establece el diálogo para ver qué saca de esa lectura. En lo positivo, en lo negativo así sea para condenarla o para rescatarla**".

3A[243]: "(…) que siempre me estuve enfocando desde mi formación es a trabajar quizá con **textos más complejos**".

De acuerdo a los enunciados anteriores, para los docentes evaluadores, tanto en concepciones como en prácticas de sanción de la lectura, con las expresiones "ya le pedimos más dificultades en su lectura", "concentrarse", "concentrarse y es un trabajo", "textos más complejos" se hace evidente la puesta en escena de una sanción positiva que recae sobre un *hacer* de lectura en el que se vierte el valor del trabajo.

Además, para la concepción de sanción de la lectura desde una perspectiva de la verificación, con la expresión del docente evaluador 1A "comprender rápidamente", se configura un juicio positivo que recae en un *hacer* de lectura conjunto al valor de la rapidez.

Por otra parte, para las concepciones y prácticas de la evaluación de la lectura desde un enfoque de la formación, según el docente judicador 2A, con las expresiones "dedicarle más tiempo" y "lee realmente adentrándose", se plantea una focalización de una sanción de lectura positiva que recae sobre un hacer del lector en el que se vierten el valor del tiempo. Esto supone la legitimación de la lectura profunda que implica "(…) *recorrer* el texto con todo detalle, (…) se

[241] Entrevista a docente 1A, Bucaramanga, 2014.
[242] Entrevista a docente 2A, Bucaramanga, 2014.
[243] Entrevista a docente 3A, Bucaramanga, 2014.

refieren a un texto *recorrido*, *atravesado del principio* a fin atentamente y por ende en profundidad[244].

Asimismo, en el fragmento: “establece el diálogo para ver qué saca de esa lectura”, el docente evaluador 2A propone una sanción de la lectura caracterizada por el valor del diálogo, que le permita al sujeto lector constituir su propio ser. Esto último se evidencia con la expresión “para ver qué saca de esa lectura”, que implica la transformación de la existencia del sujeto lector. Lo anterior esboza la concepción de la función de la lectura como actividad epistémica: “(…) se reivindica la potencialidad epistémica de la lectura, y la escritura, para descodificar y problematizar discursos, así como su capacidad para que el lector, el estudiante, pueda posicionarse como sujeto consciente ante la realidad”[245].

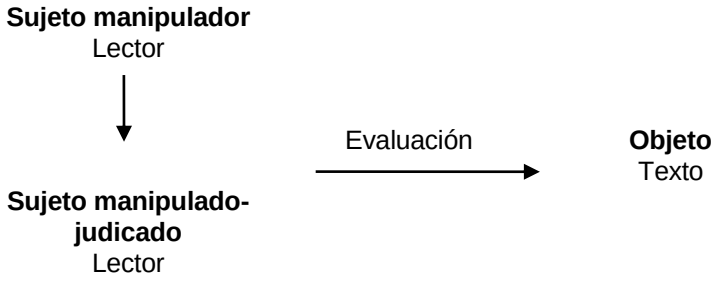
Siguiendo, se proponen los enunciados:

1A[246]:	“**Es importante** la **autoevaluación** y la **coevaluación**, **no solamente** la **evaluación como tal**”.
2A[247]:	“En la clase, sacamos un texto y nos estamos o **autoevaluando o coevaluando o heteroevaluando** (…)”.

De acuerdo a los discursos anteriores, los docentes evaluadores tanto en concepciones como en prácticas de evaluación de la lectura, con la expresión “evaluación”, valoran positivamente un *hacer* de lectura que se conjunta al valor de la evaluación de la lectura. Así, con el lexema “heteroevaluando”, los docentes judicadores plantean una sanción positiva que recae sobre un *hacer* de lectura que supone una modalización del sujeto lector orientado hacia un objeto texto. En este sentido, el lector se configura como un sujeto que se manipula para leer evaluativamente el objeto texto. Para comprender esta posición, se presenta la Figura 5:

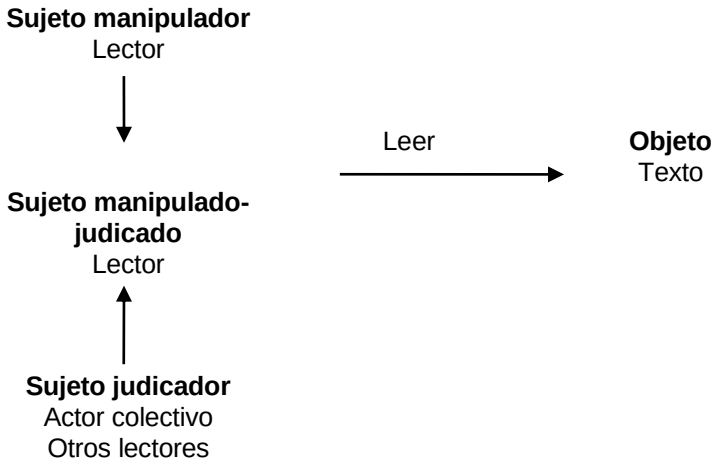
Figura 5: Esquema actancial en la heteroevaluación de la lectura

[244] CAVALLO, CHARTIER y BONFIL. Op cit., p. 26.
[245] MARTÍN VALDUNCIEL, María Engracia (2013). La lectura como herramienta epistémica en la enseñanza superior. Álabe 8. Consultado el 22 de noviembre de 2016. URL: http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/172/148.
[246] Entrevista a docente 1A, Bucaramanga, 2014.
[247] Entrevista a docente 2A, Bucaramanga, 2014.



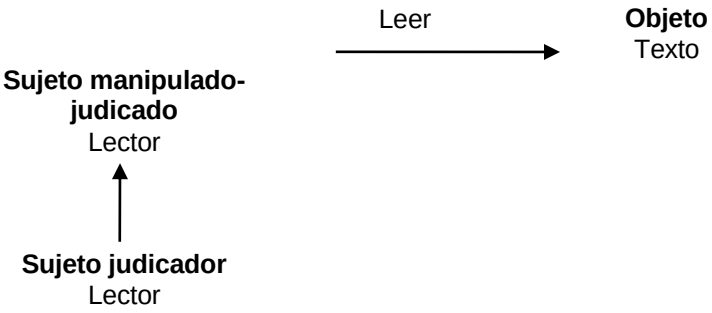
Por otra parte, con la expresión “coevaluación”, los docentes judicadores realizan una sanción positiva que recae sobre un *hacer* de lectura desde un enfoque coevaluativo. Este enfoque modaliza al sujeto lector para que se oriente no solo para evaluar un objeto texto sino para realizar una lectura sobre la lectura de otros actores. A continuación, se presenta la Figura 6 que permite aclarar la posición del sujeto lector desde esta perspectiva:

Figura 6: Esquema actancial en la coevaluación de la lectura



Por otra parte, con la expresión “autoevaluación”, los maestros judicadores construyen un juicio de valor positivo que recae sobre un *hacer* de lectura ententido desde la autoevaluación, la cual supone un *hacer* de evaluación orientado hacia sí mismo. Con el fin de comprender la posición del sujeto lector desde esta forma de lectura, se presenta la Figura 7:

Figura 7: Esquema actancial en la autoevaluación de la lectura



Por otra parte, otro elemento que se evalúa en el *hacer* de lectura lo constituye los soportes en los que son representados la acción del sujeto lector y que responde a la pregunta ¿Cómo se representa el acto lector en la universidad? Así, se presentan los siguientes enunciados:

1A[248]:	"Los parciales finales son: un parcial oral y un parcial escrito, entonces, el parcial escrito es el parcial escrito pero **el parcial oral ya es lectura**, entonces, ellos tienen que demostrar que leyeron, **entonces tienen 20 minutos**". "Pero hay calificación y evaluación **con exposiciones**".		
2A[249]	La oralidad es el resultado de la lectura que está haciendo, aún ahí en el momento en el que está presentando lo que **tiene que presentar oralmente, una exposición, un ejercicio que sea para argumentar, un debate, siempre, cualquiera de las evaluaciones orales**. O sea, la oralidad (…) porque la lectura está en todo el mundo, es el mundo.	**3B[250]:**	**El docente pasa las imágenes para que los estudiantes las observen** y puedan elaborar, **de manera escrita**, inferencias a partir de las mismas. Luego, pide que se **socialice** la actividad.
4A[251]:	"O sea, por ejemplo, te voy a decir más o menos yo cómo **evalúo *Taller de Lenguaje***: o sea, yo a ellos les pongo una **asignación que son controles de lectura**, que sí, tienen que leer. Pero esos **controles de lectura no son quíces**, pues pueden ser quíces, pueden **ser talleres, pueden ser preguntas, pueden ser esquemas, donde yo digo – ¡Están leyendo!**	**4B[252]:**	**El docente pide a los estudiantes reunirse en equipos y realizar el taller de lectura propuesto**. Para resolverlo, los estudiantes deben **socializar las ideas y escribirlas** a nivel grupal. Luego, se **colectiviza el trabajo para todo el salón**.

[248] Entrevista a docente 1A, Bucaramanga, 2014.
[249] Entrevista a docente 2A, Bucaramanga, 2014.
[250] Observación realiza a una práctica de evaluación de lectura del docente 3B, Bucaramanga, 2015.
[251] Entrevista a docente 1A, Bucaramanga, 2014.
[252] Observación realiza a una práctica de evaluación de lectura del docente 4B, Bucaramanga, 2015.

Para las concepciones y prácticas de evaluación de la lectura, a partir de los enunciados “parcial oral”, “socialice” y “colectiviza”, los docentes judicadores manifiestan la puesta en escena de una sanción positiva que recae sobre un acto lector representado por la oralidad. Desde esta perspectiva, se valora positivamente una lectura en voz alta, la cual plantea una forma de construcción de sentido que focaliza el oído como sentido en el que se fundamenta la lectura. Al respecto se propone:

> En el mundo clásico, en la Edad Media, y hasta los siglos XVI y XVII, la lectura implícita, pero efectiva, de numerosos textos es una oralización, y sus "lectores" son los oyentes de una voz lectora. Al estar esa lectura dirigida al oído tanto como a la vista, el texto juega con formas y fórmulas aptas para someter lo escrito a las exigencias propias del "lucimiento" oral[253].

Este tipo de lectura, supone la puesta en escena de un tipo de lectura grupal, proponiendo un *hacer* de lectura dirigida a los otros.

Por otra parte, para en enfoque de la sanción de la lectura desde la formación, de acuerdo con los enunciados de los judicadores 2A, 4A, 3B y 4B, las figuras “quíces, pues pueden ser quíces, pueden ser talleres, pueden ser preguntas, pueden ser esquemas”, “de manera escrita” y “escribirlas”, se plantea una sanción positiva que recae sobre un *hacer* de lectura representado por el sistema verbal escrito. Al respecto, se propone que “(…) la lectura visual y la composición en privado fomentaron el pensamiento crítico individual, contribuyendo en última instancia al desarrollo del escepticismo y la herejía intelectual”[254]. Por tanto, se deduce que “(l)a lectura en silencio tenía por objeto estudiar el texto de antemano a fin de comprenderlo adecuadamente”[255], lo cual supone la puesta en escena de una lectura mental e individual, dirigida a sí mismo.

[253] CAVALLO, CHARTIER y BONFIL, Robert. Op cit., p. 20.
[254] Ibíd., p. 242.
[255] Ibíd., p. 158.

Lo expuesto hasta el momento permite establecer dos modos diferentes de configurar la lectura. Así, desde un enfoque de la sanción de la lectura como calificación y verificación, los valores subyacentes en la normatividad ética se sintetizan en la siguiente tabla:

Tabla 4: Valoraciones sobre los enunciados referidos a la lectura desde la perspectiva de evaluación *calificativa-verificativa* de la lectura en la educación superior

Punto de evaluación	Sistemas normativos	Operaciones sintagmáticas	Lexema o expresión que indica valoración	Valoración de docente evaluador
"(…) **ser capaz de leer y de ser un lector** (…) **un lector que no sea amateur sino un lector ya experto**". "(…) yo no les trato como estudiantes con el profesor, **los trato como futuros profesionales**". "**El saber leer** es conseguir y **poder llevar a fin una carrera universitaria o una obsesión más adelante**". "(…) también es importante **en la evaluación de los estudiantes de hecho, que se me olvidó, mirar el grado de mejoramiento**". "El evaluador, pues, su papel es sencillamente es **evaluar si sí o no consiguió el formador o el**	**Normativa ética *Saber-vivir***	S ∩ lectura estándar S ∩ propósitos de enseñanza S ∩ mejoramiento de competencia de lectura S ∩ poder estudiar S ∩ poder cumplir metas	Realiza una lectura estándar para Cumplir propósitos de enseñanza Lee para tener una mejor competencia de lectura Lee para estudiar Lee para cumplir metas	(+)
	Normativa estética *Saber-gozar*	S ∩ *querer* leer	Siente placer al leer	
	Normativa lingüística *Saber-decir*	S ∩ lectura lingüística S ∩ diversos textos lingüísticos	Realiza la lectura a través de la lengua Lee diversos tipos de textos lingüísticos	
	Normativa técnica *Saber-hacer*	S ∩ lectura profesional S ∩ nivel superior de lectura S ∩ competencia lectora S ∩ lectura rápida	Realiza una lectura profesional Tiene un nivel superior de lectura Es competente en la lectura	

enseñante que el estudiante consiguió usar, sabe usar todas esas herramientas que le ha enseñado el docente”.		S ∩ evaluación de la lectura S ∩ lectura literaria S ∩ lectura informativa S ∩ lectura en voz alta S ∩ lectura grupal S ∩ oralidad	Lee con rapidez Realiza la evaluación de la lectura Realiza una lectura literaria Realiza una lectura informativa Lee en voz alta Lee grupal Habla	

A partir de lo anterior, es posible inferir, que las lexicalizaciones del discurso del docente evaluador desde esta perspectiva, configuran una normatividad ética del lector experto, referida a la lectura profesional enfocada en lo académico, y que está constituida de los siguientes componentes: el técnico, referido a un hacer de lectura con textos escritos y mediante la oralidad; lo lingüístico, dado en el manejo de la lengua, lo estético, manifestado en la lectura literaria, informativa y expresiva; lo cognitivo, en cuanto a un saber sobre la lengua, lo afectivo, en cuanto a un querer para hacer la lectura; y lo pragmático, relacionado con la competencia del lector para leer rápidamente y de manera estándar. De esta manera, se configura un programa patrón que debe tomar en cuenta estos seis aspectos y frente a los cuales se sustenta el sistema axiológico de la lectura al cual se adhiere el docente evaluador.

En cuanto a la sanción de la lectura desde la calificación y formación, se presenta la siguiente tabla:

Tabla 5: Valoraciones sobre los enunciados referidos a la lectura desde la perspectiva de evaluación *calificativa-formativa* de la lectura en la educación superior

Punto de evaluación	Sistemas normativos	Operaciones sintagmáticas	Lexema o expresión que indica valoración	Valoración de docente evaluador

"Un lector en todo momento **que no pasa desapercibida, como te digo, la vida**". "(…) con **esas herramientas que ofrece la lectura se puede ser mucho más crítico y que pueda ser más activo en los fenómenos sociales.** Que pueda **enfrentarse a cualquier tipo de texto ofrecido** en el, digamos, **mundo mediático o en el mundo en el que él se está circunscribiendo**". "(...) **porque usted debe estar leyendo para ser mejor persona**, pero más si usted va a ser profesional". **He profundizado en cómo leer, no en el tema específico de economía, de ingeniería industrial, de** (…) no. **En la forma como debemos leer como seres humanos y abordar ya una profesión en especial** (…) sí, **una lectura estándar"** "Entonces, la lectura es más enfocada a la parte académica más que digamos a **la**	**Normativa ética** ***Saber-vivir***	S ∩ necesidades S ∩ Ser alguien S ∩ Ser mejor persona	Realiza una lectura de la vida a partir de necesidades, porque quiere ser Realiza la lectura para ser mejor persona	(+)
		S ∩ Ser crítico S ∩ Ser activo	Realiza la lectura para ser crítico Realiza la lectura para ser activo en los fenómenos sociales	
	Normativa estética ***Saber-gozar***	S U querer leer lo que le gusta	Goza la lectura a partir de sus gustos	
	Normativa lingüística ***Saber-decir***	S ∩ lectura lingüística y de otros sistemas de significación	Realiza la lectura a través de la lengua y otros sistemas de significación	
	Normativa técnica ***Saber-hacer***	S ∩ lectura profesional S ∩ nivel superior de lectura	Realiza una lectura profesional Tiene un nivel superior de lectura	
		S ∩ lectura estándar S ∩ propósitos de enseñanza	Realiza una lectura estándar para cumplir propósitos de enseñanza	
		S ∩ proceso formativo de lectura S ∩ lectura vida S ∩ aprendizaje	Realiza un proceso formativo de lectura Lee para aprender	
		S ∩ competencia lectora	Es competente en la lectura	
		S ∩ diversos textos (lingüísticos, otros sistemas de significación y prácticas culturales)	Lee diversos tipos de textos (lingüísticos, otros sistemas de significación y prácticas culturales)	
		S ∩ lectura detenida	Lee detenidamente	
		S ∩ lectura profunda	Lee a profundidad	

parte de las vivencias diarias, como si puede darse en *Taller de Lenguaje*". **"(…) la aproximación que hace el lector a ese texto**, digamos, **puede variar y está marcado por todo lo que son las impresiones del sujeto**".		S ∩ lectura literaria S ∩ lectura informativa S ∩ lectura en voz alta S ∩ lectura mental S ∩ lectura grupal S ∩ lectura individual S ∩ evaluación de la lectura S ∩ oralidad S ∩ escritura	Realiza una lectura literaria Realiza una lectura informativa Lee en voz alta y mentalmente Lee grupal e individualmente Realiza la evaluación de la lectura Habla Escribe	

A partir de lo anterior, es posible inferir, que los discursos de los docentes evaluadores, tanto en concepciones como en prácticas de la lectura, desde una perspectiva de la evaluación *calificativa-formativa,* configuran una normatividad ética del lector crítico y activo, referida a la lectura profesional enfocada en la formación social y universitaria, y que está constituida de los siguientes componentes: el técnico, referido a un hacer con textos escritos y textos de la sociedad ; lo lingüístico, en cuanto al manejo de la lengua y otros sistemas de significación, lo estético, manifestado en la lectura literaria, informativa; lo cognitivo, en cuanto a un saber sobre la lengua, la lectura, la cultura y sí mismo, lo afectivo, en cuanto a la proyección de la lectura por un querer o deber o para aprender; y lo pragmático, relacionado con la competencia del lector para leer lentamente, a profundidad y de manera diversa. De esta manera, se configura un programa patrón que se sustenta en estos seis aspectos, los cuales orientan el sistema axiológico de la lectura al cual se adhiere el docente evaluador.

Desde esta perspectiva, se reconoce una forma de lectura que se relaciona con la función epistémica del lenguaje:

> "Desde la perspectiva epistémica, el lenguaje opera como un instrumento de planificación, control y resolución de las diferentes situaciones que permiten al

> estudiante desarrollar estrategias de acceso al conocimiento, al posibilitar su reconstrucción, mediante la enseñanza y el aprendizaje; la generación de nuevos saberes, mediante la investigación, o su aplicación o reorganización en actividades de proyección social (Benvegnú, 2004). La lectura y la escritura, de forma específica, permiten el desarrollo de habilidades para aprender a aprender, esto es, para realizar búsquedas más allá de los procesos formativos estrictamente curriculares"[256].

A partir de estos sistemas de valores y sentidos que propone cada uno de los enfoques de la sanción de la lectura, se procede a estudiar las valoraciones que los docentes evaluadores otorgan a los actores que se sitúan en las concepciones y prácticas de la evaluación de la lectura en *Taller de Lenguaje*.

2.3.3 Valoraciones del hacer (leer) de los actores colombianos en la sanción de la lectura. El análisis anterior permitió establecer a partir del análisis del sistema normativo ético, los valores sobre los cuales se fundamentan las concepciones y prácticas de evaluación de la lectura. A continuación, el estudio se focaliza en las valoraciones que realizan los docentes judicadores sobre los actores lectores que se configuran en el discurso educativo de la evaluación de la lectura en *Taller de Lenguaje*. En este sentido, se presenta el siguiente fragmento:

1A[257]: "Sabemos además que en **Colombia hay muchos problemas de comunicación, de ahí la violencia que se encuentra en la sociedad colombiana**. Yo pienso que eso se traduce por una **falta, una dificultad de comunicar**".

De acuerdo a los discursos anteriores, para el enfoque de la sanción de la lectura desde una perspectiva de la verificación, con los enunciados del docente evaluador 1A: "Colombia hay muchos problemas de comunicación, de ahí la violencia que se encuentra en la sociedad colombiana", "falta, una dificultad de comunicar", se configura una evaluación del acto lector a partir de valoraciones éticas sobre las que se evalúa el *ser* y *hacer* de los estudiantes lectores de dicho país. En este sentido, el evaluador sanciona de manera negativa la disjunción del lector con los valores de la paz y la comunicación.

[256] PÉREZ ABRIL y RINCÓN BONILLA. Op cit., p. 118.
[257] Entrevista a docente 1A, Bucaramanga, 2014.

1A[258]: "(…) sabemos que **no todos vienen del mismo colegio, no todos tienen la misma familia, no todos han tenido la misma experiencia acerca de la lectura, entonces todos vienen con sus pros y contras acerca de la materia, acerca de sus conocimientos y eso hace que en realidad la educación sea desigual**".

3A[259]: "(…) la finalidad es que como una institución de educación y sabiendo que la lectura es un componente transversal en cualquier campo del conocimiento entonces se ve que hay un tipo de, digamos, **un tipo de retroalimentación de lo que es la lectura,** porque digamos que enseñarla propiamente ya es complicado en este estado avanzado donde se supone **el estudiante debe ya tener las bases de lectura"**.
"(…) porque **ellos vienen con un hábito de 11 años de lectura**"

Además, para la sanción de la lectura desde un enfoque de la verificación, con el texto del maestro sancionador 1A: "no todos vienen del mismo colegio, no todos tienen la misma familia, no todos han tenido la misma experiencia acerca de la lectura, entonces todos vienen con sus pros y contras acerca de la materia, acerca de sus conocimientos y eso hace que en realidad la educación sea desigual", se construye un juicio de valor que se relaciona con la experiencia de algunos sujetos colombianos como lectores que se disjunta del valor de la experiencia de lectura y la igualdad.

Desde aquí, también se configura un juicio de valor eufórico que recae sobre otros sujetos lectores que se caracterizan por estar conjunto a una experiencia de lectura y que se conjuntan al valor de la igualdad.

Por otra parte, desde una postura de las concepciones y prácticas de la evaluación de la lectura con enfoque formativo, con la expresión del docente evaluador 3A: "un tipo de retroalimentación de lo que es la lectura", se configura una sanción positiva que recae sobre un hacer de lectura que se conjunta con el valor de la retroalimentación. Desde esta perspectiva, los fragmentos "el estudiante debe ya tener las bases de lectura" y "ellos vienen con un hábito de 11 años de lectura", se configura un juicio de valor positivo que construye al actor lector colombiano como un sujeto que está conjunto a una experiencia de la lectura enmarcada en el colegio.

1A[260]: "Los obstáculos es que a **veces los estudiantes no quieren leer, primero. No les gusta leer en (…) o sea, algunos sí, pero a la mayoría no les gusta leer**. (…) aún en la evaluación **no van a leer porque no tienen la cultura de leer, de lectura**. Ese

[258] Entrevista a docente 1A, Bucaramanga, 2014.
[259] Entrevista a docente 3A, Bucaramanga, 2014.
[260] Entrevista a docente 1A, Bucaramanga, 2014.

	es el inconveniente bastante grande”.
3A[261]:	“(…) yo aquí considero, **aquí en la UIS llegan estudiantes buenos y que por lo tanto tienen un nivel de lectura digamos más que aceptable**. **Comparándolo con otras instituciones** donde yo mismo me doy cuenta pues donde trabajo y otros amigos que trabajan en otras instituciones. **Y que no, que es difícil cuando otros estudiantes que no tienen esos niveles, hacen un poco más compleja la situación**”. “Por ejemplo, ya en las **Unidades Tecnológicas es distinto. Allá uno se encuentra con estudiantes que no leen y que no han leído nunca en su vida**. Eso, por ejemplo, a mí me cambia la forma de evaluar como evalúo aquí como evalúo allá. Porque es muy distinto**”.**

De acuerdo a los textos anteriores, para la sanción de la lectura desde la verificación, con la expresión del docente evaluador 1A: “a veces los estudiantes no quieren leer, primero. No les gusta leer en (…) o sea, algunos sí, pero a la mayoría no les gusta leer”, se plantea un juicio disfórico que recae sobre la mayoría de los sujetos lectores colombianos que se disjuntan del valor modal *querer-leer*. Por otra parte, este docente evaluador emite un juicio positivo que recae en un actor colectivo, caracterizado por ser la minoría de los colombianos, cuyo hacer de lectura se orienta por un deseo de leer, lo que supone la modalización por un querer.

Luego, a partir del enunciado “no van a leer porque no tienen la cultura de leer, de lectura. Ese es el inconveniente bastante grande”, se configura un juicio de valor negativo que recae en la cultura colombiana, ya que esta se construye como un sujeto lector disjunto a la lectura. Esto supone la manifestación de una incompetencia lectora que caracteriza a la mayoría de los colombianos, quienes son una muestra representacional dominante de la cultura colombiana.

Por otra parte, para la evaluación de la lectura desde la formación, con el enunciado del evaluador 3A: “aquí en la UIS llegan estudiantes buenos y que por lo tanto tienen un nivel de lectura digamos más que aceptable”, se configura una sanción positiva que recae sobre el estudiante universitario de la UIS como un actor conjunto a una competencia de lectura aceptable. Sin embargo, con las expresiones “Comparándolo con otras instituciones”, “Y que no, que es difícil cuando otros estudiantes que no tienen esos niveles, hacen un poco más compleja la situación”, “Unidades Tecnológicas es distinto. Allá

[261] Entrevista a docente 3A, Bucaramanga, 2014.

uno se encuentra con estudiantes que no leen y que no han leído nunca en su vida", se pone en escena un juicio disfórico que recae sobre los actores lectores de otras instituciones educativas superiores configurados como sujetos incompetentes para llevar a cabo el *hacer* de leer.

1A[262]: "**La autoevaluación es más complicado**, porque, primero por cultura, **la cultura colombiana es como muy tramposa**, entonces, es complicado autoevaluarse. Hay que **ser maduro para saber evaluarse y aceptar sus falencias**. **Y también la cultura colombiana rechaza mucho la sinceridad, no es sincero ni siquiera con sí mismo**, entonces, ahí se encuentra una gran dificultad frente a la autoevaluación". "Porque más que todo no pido a los estudiantes (colombianos) **porque como son estudiantes de primer semestre puede haber muchas burlas**, muchos inconvenientes acerca de eso, entonces, **no le veo pertinencia** para que ellos **evalúen a sus compañeros**".

También, para la evaluación de la lectura desde la verificación, los fragmentos "la cultura colombiana es como muy tramposa", "Y también la cultura colombiana rechaza mucho la sinceridad, no es sincero ni siquiera con sí mismo", construyen una sanción negativa que recae sobre una ética del lector colombiano que se disjunta del valor de la sinceridad. De igual manera, con los enunciados "porque como son estudiantes de primer semestre puede haber muchas burlas" y "ser maduro para saber evaluarse y aceptar sus falencias", esta sanción negativa se configura en un lector disjunto a los valores de la seriedad y la madurez. En este sentido, a partir de estos juicios de valor se configura a un sujeto lector colombiano incapaz de evaluar a los otros y así mismo. Por tanto, se hace-valer para el docente evaluador una sanción de la lectura que implica la heteroevaluación de los textos.

1A[263]: "Entonces pienso que sería más importante que siguieran con un *Taller de Lenguaje* por ahí hasta los tres primeros semestres mínimo para que puedan, **primero, repasar sus carencias, que nos damos cuenta todos los profesores me imagino de *Taller de Lenguaje*, que tienen muchas carencias, que el colegio, que la escuela primaria o como secundaria no está desempeñando su papel más que todo en lenguaje y llegan los estudiantes sin saber teniendo muchos problemas de comprensión de lectura**, muchos problemas de escritura, no saben dónde (…) ni colocar una tilde y así. A mí me parece, me parece muy grave".

2A[264]: "(…) vienen en primer lugar, **inexpertos, ellos vienen como no centrados, ellos leen y leen** por ejemplo, yo pienso que cuando **se sientan a jugar todo eso que es la nueva tecnología, ellos tienen que hacer lectura y muy buenas lecturas para poder superar los peldaños** digamos que tienen que seguir ahí, **pero entonces ellos vienen distraídos y vienen sin ganas (…) no motivados, vienen a una**

[262] Entrevista a docente 1A, Bucaramanga, 2014.
[263] Entrevista a docente 1A, Bucaramanga, 2014.
[264] Entrevista a docente 2A, Bucaramanga, 2014.

carrera pero no vienen motivados a leer y no vienen preparados para leer, ellos piensan que no saben leer en muchos casos porque dicen es que yo me siento a leer y yo no entiendo nada, **es porque pretenden leer así como se toman una gaseosa o así como hacen de pronto algo aún distraídos y de manera ligera, entonces, ellos piensan leer de esa manera**".

3A[265]: "Aún, en estos tiempos, **seguimos pensando que leer es pasar un poco de páginas y que el estudiante se aprenda ciertos contenidos y que venga y los reproduzca acá, ya sea de manera oral o de forma escrita. Pero creo yo que no se enfatiza mucho en cómo se lee. O sea, cómo se debe leer. Incluso ni en la escuela. Creen todos que se lee de una misma forma**".

Desde la postura de la sanción de la lectura con enfoque verificativo, con el enunciado del docente evaluador 1A: "nos damos cuenta todos los profesores me imagino de *Taller de Lenguaje*, que tienen muchas carencias, que el colegio, que la escuela primaria o como secundaria no está desempeñando su papel más que todo en lenguaje y llegan los estudiantes sin saber teniendo muchos problemas de comprensión de lectura", se sanciona negativamente una incompetencia del sujeto lector, configurada a partir de un no saber sobre el lenguaje. A esto, se suma otra sanción negativa, la cual recae sobre la experiencia del colegio del sujeto lector. En este sentido, se configura a los sujetos lectores colombianos como incompetentes, ya que la vivencia en el colegio no logró conjuntarlos con un saber sobre el lenguaje.

Siguiendo, para las concepciones y prácticas de la evaluación de la lectura desde un enfoque de la formación, de acuerdo a los enunciados "yo pienso que cuando se sientan a jugar todo eso que es la nueva tecnología, ellos tienen que hacer lectura y muy buenas lecturas para poder superar los peldaños digamos que tienen que seguir ahí", se emite un juicio positivo que recae sobre una experiencia de lectura de los lectores colombianos UIS y que se relaciona con una forma de lectura tecnológica. Sin embargo, frente a la lectura profesional, con los fragmentos "vienen en primer lugar, inexpertos, ellos vienen como no centrados" y "pero entonces ellos vienen distraídos y vienen sin ganas (…) no motivados, vienen a una carrera, pero no vienen motivados a leer y no vienen preparados para leer", se emite un juicio negativo que recae en una forma de lectura que se disjunta de los valores de la experiencia, la orientación, la seriedad y la motivación, características de la forma de leer en la universidad.

[265] Entrevista a docente 3A, Bucaramanga, 2014.

De igual manera, los enunciados “en estos tiempos, seguimos pensando que leer es pasar un poco de páginas y que el estudiante se aprenda ciertos contenidos y que venga y los reproduzca acá, ya sea de manera oral o de forma escrita” y “Creen todos que se lee de una misma forma”, suponen una sanción negativa a una forma de lectura estándar que se caracteriza por el valor de la reproducción de los discursos. Esta forma de leer, configura un juicio disfórico que recae en los lectores colombianos, quienes, a partir de las expresiones “ellos piensan que no saben leer en muchos casos porque dicen es que yo me siento a leer y yo no entiendo nada, es porque pretenden leer, así como se toman una gaseosa o, así como hacen de pronto algo aún distraídos y de manera ligera, entonces, ellos piensan leer de esa manera”, se construyen como lectores que realizan una lectura rápida, propia de la lectura estándar.Asimismo, con el fragmento “Pero creo yo que no se enfatiza mucho en cómo se lee. O sea, cómo se debe leer. Incluso ni en la escuela”, se configura un juicio de valor disfórico que recae en una incompetencia del sujeto lector para llevar a cabo un procedimiento de lectura.

2A[266]: “(…) aunque aquí hay un gran **problema, yo se lo digo a usted, o sea, definitivamente nos falta tecnología**, **es que eso es muy difícil estar uno cargando su propio computador y yo que no aprendí a manejar**, ¡Dios mío! Estar cargando ese computador y un video beem por mucho que uno quiera es que eso es muy difícil porque uno no viene solo y **ahora los de cátedra no tenemos oficina y conseguir un video beem aquí y eso es algo de Titanes**”.

3A[267]: “**Aquí hay más facilidades porque tenemos un centro de copiado**, entonces, yo por ejemplo, cada vez que veo los estudiantes (…) **yo casi que para toda clase llevo fotocopias, textos para que ellos mismos lean. Allá no tenemos esa facilidad** (…)”.

De igual manera, desde una perspectiva de la sanción de la lectura con enfoque formativo, los juicios de valor sobre la lectura dependen de los valores configurados en una deóntica técnica que se relaciona con la competencia potestiva de los sujetos lectores UIS, es decir, con un *poder-hacer* de lectura. Así, con los enunciados del docente evaluador 3A: “Aquí hay más facilidades porque tenemos un centro de copiado” y “yo casi que para toda clase llevo fotocopias, textos para que ellos mismos lean. Allá no tenemos esa facilidad”, estos docentes judicadores emiten un juicio de valor positivo que recae en una

[266] Entrevista a docente 2A, Bucaramanga, 2014.
[267] Entrevista a docente 3A, Bucaramanga, 2014.

herramienta que posibilita la lectura denominada: fotocopiadora, desde lo cual se puede inferir la facilidad para poner en escena un tipo de lectura impresa. Desde esta perspectiva, se configura al sujeto lector con una competencia que le permite realizar la lectura en soporte impreso.

Sin embargo, con las expresiones del maestro judicador 2A: “problema, yo se lo digo a usted, o sea, definitivamente nos falta tecnología, es que eso es muy difícil estar uno cargando su propio computador” y “ahora los de cátedra no tenemos oficina y conseguir un video beem aquí y eso es algo de Titanes”, se emite un juicio negativo que recae sobre un hacer de lectura disjunto a lo digital. Esto se debe a que el espacio universitario no cuenta con un elemento técnico referido a la tecnología. Asimismo, con el enunciado “y yo que no aprendí a manejar”, se configura un juicio de valor negativo que recae en una competencia del docente evaluador sobre el manejo de las nuevas tecnologías. Es decir, se construye un sujeto no competente para realizar una lectura digital.

3A[268]: “Es que eso cuando hay muchos estudiantes lleva a que **el lugar no siempre sea el más adecuado**. Por ejemplo, en una ocasión tuve un grupo acá en la UIS, aquí en **Ciencias Humanas**, **salones del último piso que son tan pequeñitos, que caben bien, bien 15 estudiantes, no caben más. Tuve un grupo de 28**. En son de eso, me acuerdo que quedaban todos, todos pegados, pegados e incluso yo como docente no podía salir del salón, o sea, me tocaba llegar y mirar, y todos empezaban a traer sillas de otros salones y quedaba como totalmente lleno el salón, o sea, no había por donde pasar ni nada.”

4A[269]: “Por ejemplo, nosotros que estamos acá en **Ciencias Humanas es un edificio terriblemente bullicioso y por toda la calle novena es música a toda hora**, por este lado, los estudiantes que se hacen en la parte de abajo, también. O sea, eso influye demasiado en la concentración del estudiante, mucho”.

Según los textos del docente evaluador 3A: “el lugar no siempre sea el más adecuado” y “Ciencias Humanas, salones del último piso que son tan pequeñitos, que caben bien, bien 15 estudiantes, no caben más. Tuve un grupo de 28”, se propone para la sanción de la lectura con enfoque formativo un juicio de valor negativo que recae sobre el espacio universitario donde se evalúa la lectura. Esto, dado las dimensiones espaciales y la cantidad de estudiantes que van a ser evaluados. También, con el enunciado del maestro evaluador 4A “Ciencias Humanas es un edificio terriblemente bullicioso y por toda la calle novena es música a toda hora”, se propone un juicio de valor negativo al espacio

[268] Entrevista a docente 3A, Bucaramanga, 2014.
[269] Entrevista a docente 4A, Bucaramanga, 2014.

universitario, dado que este se disjunta al valor del silencio. En este sentido, se configura al edificio de Ciencias Humanas de la UIS, como un espacio disjunto a la lectura y, por tanto, se construye a un sujeto incompetente para su *hacer* de leer.

El anterior análisis, permite establecer dos modos diferentes de sancionar el acto lector en *Taller de Lenguaje*. Así, desde la sanción de la lectura con perspectiva calificativa y verificativa, la valoración del acto lector respecto a los actores evaluados se sintetiza en la siguiente tabla:

Tabla 6: Valoraciones de los actores colombianos desde la perspectiva de evaluación *calificativa-verificativa* de la lectura en la educación superior					
Punto de evaluación	**Valoración**		**Operaciones sintagmáticas**	**Lexema o expresión que indica valoración**	**Normas evaluantes**
"Colombia hay muchos problemas de comunicación, de ahí la violencia que se encuentra en la sociedad colombiana" **"(…) no todos vienen del mismo colegio, no todos tienen la misma familia, no todos han tenido la misma experiencia acerca de la lectura"** **"(…) la cultura colombiana** es como muy **tramposa"** "(…) Hay que **ser maduro** para saber evaluarse y aceptar sus falencias. **Y también la cultura colombiana rechaza mucho la sinceridad"** **"(…) porque como son estudiantes de primer semestre puede haber muchas burlas"** **"No les gusta leer en (…) o sea, algunos sí, pero a la mayoría no les gusta leer**. (…) aún en la evaluación **no van a leer porque no tienen la cultura de leer, de lectura".**	(-)	**Actores** Mayoría de lectores colombianos **Tiempo-Espacio** Pasado Colegio Presente Universidad	S U paz S U sinceridad S U respeto S U madurez S U experiencia de lectura S U gusto por la lectura S U lectura S U competencia de lectura	Violento (-) Mentiroso (-) Irrespetuoso (-) Inmaduro (-) No tiene experiencia de lectura (-) No le gusta leer (-) No lee (-) No es competente en la lectura (-)	**Normatividad ética:** lee para tener una mejor competencia de lectura, para estudiar y para cumplir metas **Normatividad estética:** siente placer al leer. **Normatividad lingüística:** realiza la lectura a través de la lengua. Lee diversos tipos de textos lingüísticos **Normatividad técnica:** es competente en la lectura y realiza una lectura profesional. Tiene un nivel superior de lectura, realiza una lectura estándar para cumplir propósitos de enseñanza. Lee con rapidez, en voz alta y de manera grupal. Realiza una lectura literaria y evalúa el acto lector de otros y sí mismo. Habla.
		Actores			

“No les gusta leer en (…) o sea, algunos sí (…)”	(+)	Minoría de lectores colombianos **Tiempo-Espacio** Universidad	S ∩ experiencia de lectura S ∩ gusto por la lectura S ∩ competencia de lectura inferior	Tiene experiencia de lectura (+) Le gusta leer (+) Tiene una competencia inferior de lectura (+)	

De acuerdo con la tabla anterior, se hace evidente dentro de la sanción del acto lector el despliegue de una sanción negativa asignada por el docente judicador 1A a los sujetos lectores estudiantes colombianos, dado que estos se enmarcan en una perspectiva ética subyacente al fenómeno social de la violencia. En este sentido, las relaciones que enmarcan a los sujetos colombianos con otros sujetos están mediadas por acciones y comportamientos valorados disfóricamente, que conducen a un no gusto por la lectura y, por tanto, a una no competencia del sujeto lector. En este sentido, se infiere la preponderancia de un sistema ético en las normatividades estéticas y técnicas del sujeto lector.

De igual manera, desde el enfoque de sanción de la lectura con perspectiva calificativa y formativa, la valoración del acto lector respecto a los actores colombianos evaluados se sintetiza en la siguiente tabla:

Tabla 7: Valoraciones de los actores colombianos desde la perspectiva de evaluación *calificativa-formativa* de la lectura en la educación superior.					
Punto de evaluación	**Valoración**		**Operaciones sintagmáticas**	**Lexema o expresión que indica valoración**	**Normas evaluantes**
"(…) aquí en la UIS llegan estudiantes buenos y que por lo tanto tienen un nivel de lectura digamos más que aceptable" **"(…) pero entonces ellos vienen distraídos y vienen sin ganas (…) no motivados, vienen a una carrera, pero no vienen motivados a leer y no vienen preparados para leer".** **"(…) seguimos pensando que leer es pasar un poco de páginas y que el estudiante se aprenda ciertos contenidos y que venga y los reproduzca acá, ya sea de manera oral o de forma escrita. Pero creo yo que no se enfatiza mucho en cómo se lee. O sea, cómo se debe leer. Incluso ni en la escuela. Creen todos que**	(-)	**Actores** Lector colombiano **Tiempo-Espacio** Presente Universidad Industrial de Santander	S ∩ *qerer ser* S ∩ experiencia de lectura S ∩ competencia aceptable S ∩ lectura impresa S U *querer* leer en la universidad S ∩ creer en lectura estándar S U proceso de lectura S U salones inadecuados de	Quiere ser (+) Tienen experiencia de lecturas (video juegos, 11 años de la escuela) (+) Tiene competencia de lectura aceptable (+) Tiene centro de copiado (+) Vienen desmotivados a leer en la universidad (-) Cree que se lee igual (-) No sabe cómo leer (-) Salones inadecuados para la lectura (-) Espacios ruidosos (-)	**Normatividad ética:** realiza una lectura de la vida a partir de necesidades personales, porque quiere ser. Realiza la lectura para ser mejor persona, ser crítico y ser activo en los fenómenos sociales. **Normatividad estética:** goza la lectura a partir de sus gustos. **Normatividad lingüística:** realiza la lectura a través de la lengua y otros sistemas de significación **Normatividad técnica:** Es competente en la lectura y realiza una lectura profesional y para la vida. Tiene un nivel superior de lectura. Realiza una lectura estándar, para cumplir propósitos de enseñanza, y personal, para su proceso formativo de lectura. Lee para aprender. Lee diversos tipos de textos (lingüísticos, otros sistemas de significación y prácticas culturales). Lee a profundidad, en voz alta y mentalmente, de manera grupal e individual. Realiza una

se lee de una misma forma". "(…) hay un gran **problema, yo se lo digo a usted, o sea, definitivamente nos falta tecnología**, **es que eso es muy difícil estar uno cargando su propio computador y yo que no aprendí a manejar".** **"Aquí hay más facilidades porque tenemos un centro de copiado".** "Es que eso cuando hay muchos estudiantes lleva a que **el lugar no siempre sea el más adecuado".** **"Ciencias Humanas es un edificio terriblemente bullicioso y por toda la calle novena es música a toda hora".**			lectura S U espacios silenciosos S U lectura digital	No es posible el uso de la tecnología (-) Docentes incompetentes para uso de tecnología (-) No es posible la lectura digital (-)	
		Actores Lector colombiano	S U experiencias de lectura	No tienen experiencias de	

“Por ejemplo, ya en las **Unidades Tecnológicas es distinto. Allá uno se encuentra con estudiantes que no leen y que no han leído nunca en su vida**. Eso, por ejemplo, a mí me cambia la forma de evaluar como evalúo aquí como evalúo allá. Porque es muy distinto”.	(-)	**Tiempo-Espacio** Presente Otras instituciones de educación superior	S U competencia de lectura S U lectura	lectura (-) No tienen competencia de lectura (-) No leer (-)	

De acuerdo con lo anterior, se configura dentro de la sanción del acto lector el despliegue preponderante de una sanción negativa asignada a los sujetos lectores estudiantes colombianos, dado a elementos relacionados con la competencia potestiva que impiden la puesta en escena de un *saber-hacer* que configura la normatividad técnica. En este sentido, los juicios de los valores de los docentes evaluadores tanto en concepciones como en prácticas, está focalizado en una sanción del espacio universitario, de los recursos y de las herramientas para el desarrollo de la lectura, con los cuales se construyen las experiencias de lectura.

2.3.4 La competencia lectora ideal en la sanción de la lectura. Dentro del *hacer* de lectura, otro de los objetos de evaluación con mayor relevancia dentro del acto de evaluar la lectura, lo constituye la competencia de lectura, la cual remite a una normatividad técnica: un *saber-hacer* que es sancionado a través de actuaciones concretas de los lectores. Al respecto, Greimas y Courtés afirman que "(…) si el acto es un *hacer-ser/estar*, la competencia es lo que *hace ser/estar*; es decir, todas las condiciones previas y los presupuestos que posibilitan la acción"[270], lo que permite suponer que toda actuación de lectura que lleva a cabo un sujeto requiere de unas condiciones previas, una competencia lectora, que le permiten actualizar aquello que no es o no existía.

Así, para estudiar las valoraciones otorgadas a la competencia lectora en la sanción de la lectura resulta pertinente comprender su estructura. Desde una perspectiva semiótica discursiva,

> La competencia, así concebida, es una competencia modal que puede ser descrita como una organización jerárquica de modalidades (estará fundamentada, por ejemplo, en un querer-hacer o un deber-hacer que rige a un poder-hacer o a un saber-hacer). Debe distinguirse de la competencia semántica (en sentido muy amplio de la palabra semántica, el que se le da, por ejemplo, cuando se dice que la estructura profunda de una lengua es de naturaleza lógico-semántica) cuya forma más simple es el programa narrativo virtual. Una vez reunidas, estas dos formas de competencia constituyen lo que se puede llamar la competencia del sujeto[271].

En este sentido, la competencia se organiza a partir de una competencia modal, fundamentada por los valores modales (querer-deber y saber-poder), los cuales

[270] GREIMAS y COURTÉS. Op cit., p. 69.
[271] Ibíd.

establecen modalidades y le permiten a los sujetos actuar y ser; y por otra parte, una competencia semántica en la que subyace un tipo de conocimiento que hace posible la competencia.

En este sentido, por cuestiones metodológicas, se procede a analizar, en primera medida, la competencia semántica, con el fin de identificar las valoraciones que los docentes evaluadores dan a aquellos saberes que orientan las actuaciones de los sujetos lectores, y luego, la competencia modal, en la que se aborda las valoraciones que emiten los maestros evaluadores a las modalizaciones y programas narrativos de los sujetos lectores.

2.3.4.1 La competencia semántica lectora ideal en la sanción de la lectura. La competencia semántica constituye la estructura profunda de un sistema semiótico que plantea programas narrativos virtuales que dan cuenta de los estados y transformaciones de un objeto del mundo. De acuerdo con Eduardo Serrano, la competencia semántica está estructurada por dos tipos de saberes: el categorial y el factual. El primer de ellos concebido como categorías abstractas –que representan un paradigma, el cual establece un saber sobre el ser y el hacer del mundo representativo al que se refiere–. El segundo "(…) también un saber sobre el ser y el hacer, y por tanto de la misma clase que el conocimiento semántico, con la diferencia de que incluye referencias al contexto espacio-temporal específico en el que ha sido adquirido (…)"[272]. Consecuentemente, el análisis de los valores que subyacen en la construcción de la competencia semántica del lector inicia con la identificación de los valores otorgados por los maestros evaluadores a los saberes categorial y factual tanto en concepciones como en prácticas de la evaluación de la lectura.

Dentro de la evaluación de la lectura, un primer saber categorial que se evalúa se relaciona con un *saber* sobre el *ser* de la lectura. Para el estudio de este saber, es necesario tener en cuenta los siguientes enunciados:

1A[273]: "**Leer** no es creatividad, **es imaginario**. Escribir es creatividad es crear. Leer no es crear (…) hay una relación, para crear hay que leer (…)".
"(…) **cómo podemos imbricar todas estas palabras** y llegar a tal punto de poder

[272] SERRANO, Eduardo. Conocimiento semántico, procedimental y episódico. Notas de lectura, p. 4.
[273] Entrevista a docente 1A, Bucaramanga, 2014.

	entender y interpretar de la buena forma lo que el autor ha escrito. Entonces, son dos cosas qué entiende el estudiante, qué comprende el estudiante y qué ha escrito el autor y cuál es su objetivo en su escritura y suele ser que los estudiantes malinterpreten entonces ahí está el papel del profesor enseñando la lectura de evaluar si sí o no **interpretaron de forma correcta el mensaje del autor**".
3A[274]:	"Leer, si uno se va por los términos y los conceptos, está definido como el **proceso de construcción de significados**". "Mirar **qué significados hay más allá o qué sentidos hay más allá de lo que está solamente escrito**".

Desde una perspectiva de la evaluación de la lectura con enfoque de verificación, según el enunciado del docente evaluador 1A, con las figuras "Leer no es creatividad, es imaginario" se plantea una sanción positiva que recae sobre una definición de acto de leer como un hacer que está conjunto a la imaginación y disjunto a la creación. De acuerdo con la RAE, lo imaginario conlleva al objeto valor de la imaginación, es decir, "Facultad del alma que representa las imágenes de las cosas reales o ideales"[275]. Es decir, que la lectura se concibe como un proceso cognoscitivo de representación.

De igual manera, con la expresión "interpretaron de forma correcta el mensaje del autor", este docente *hace-valer* de manera positiva un *hacer* de la lectura que supone un saber sobre un objetivo estándar de lectura que consiste en la interpretación del mensaje del autor en el que se vierte el valor de lo correcto. De acuerdo con la RAE, correcto se define como "Dicho del lenguaje, del estilo, del dibujo, etc.: Libre de errores o defectos, conforme a las reglas"[276], es decir, que se valora positivamente un *hacer* de lectura que es acorde con las normas estipuladas.

Siguiendo, de acuerdo con la expresión "cómo podemos imbricar todas estas palabras", este docente evaluador pone en escena de un juicio positivo que recae sobre un *hacer* de lectura que se conjunta al saber sobre la palabra desde el cual se da el sentido del texto. A partir de esto, se infiere que la lectura correcta se configura como una habilidad del lector, cuya interpretación obedece a las normas establecidas desde un sistema de la palabra o lingüístico.

[274] Entrevista a docente 3A, Bucaramanga, 2014.
[275] Real Academia Española. Entrada "imaginario". Consultado el 5 de abril del 2016. URL: http://dle.rae.es/srv/fetch?id=L0FsQnh.
[276] Real Academia Española. Entrada correcto. Consultado el 5 de abril del 2016. URL: http://dle.rae.es/?id=AxMIIPx.

Entonces, se configura una competencia de lectura en el que el sujeto lector a través de la lengua comprende una transferencia de la información. En este sentido, se hace-valer un

> "(…) enfoque tradicional, basado en la teoría del proceso de transferencia de información (Cairney, 1990). Dicho enfoque concibe la lectura comprensiva como un proceso en el que el sujeto lector debe identificar los significados del texto y almacenarlos en su memoria. De esta forma, para los que se sitúan en esta línea teórica, un buen lector o lector ideal es aquel que se desempeña eficientemente en la transferencia de información, es decir, aquel que se destaca como un teorizador de la información contenida en el texto" [277].

Por otra parte, para las concepciones y prácticas de la evaluación de la lectura desde una perspectiva de la formación, con la expresión del docente evaluador 3A: "proceso de construcción de significados", se plantea una sanción positiva que recae sobre un *hacer* de lectura que considera a la lectura como un acto de creación. En palabras de Ong, "Todos los textos escritos tienen que estar relacionados de alguna manera directa o indirectamente, con el mundo del sonido, el ambiente natural del lenguaje, para transmitir sus significados. "Leer" requiere decir convertirlo en sonidos, en voz alta o en la imaginación, sílaba por sílaba en la lectura lenta o a grandes rasgos en la rápida, acostumbradas en las culturas altamente tecnológicas. La escritura nunca puede prescindir de la oralidad"[278], lo que supone la conjunción con el valor de la imaginación.

Con lo anterior, "la imaginación está del lado de lo subjetivo. De ahí su asociación a término como irrealidad, ficción, delirio, fantasía, alucinación, sueño, etcétera. De ahí también que haya perdido todo valor cognoscitivo y esté recluida en ese ámbito informe de lo psicológico"[279], por tanto, la lectura se construye como un hacer orientado por elementos cognitivos y afectivos.

A esta perspectiva, se suma la expresión "qué significados hay más allá o qué sentidos hay más allá de lo que está solamente escrito", lo cual propone un juicio eufórico que cae en un *hacer* de lectura que no depende solo de la estructura

[277] GORDILLO ALFONSO, Adriana y FLÓREZ, María del Pilar. "Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios". En: Revista Actualidades Pedagógicas, núm. 53, 2009, p. 97.
[278] ONG. Op cit, p. 17.
[279] LARROSA. Op cit., p. 27.

escrita, sino que implica la generación de otros sentidos que van más allá de la estructura textual. En este sentido, “La imaginación, entendida lingüísticamente, no sólo tiene una relación re-productiva con la realidad dada (como la concepción de la imagen como copia)”[280] y convoca un juicio positivo que recae en un hacer de lectura organizado por un efecto de sentido dado en la verosimilitud. Desde esta perspectiva, “La verosimilitud, en cuanto concepto intracultural, está vinculada a la concepción del discurso (…) como representación más o menos conforme con la realidad socio-cultural”[281].

Así, se evidencia que los docentes evaluadores valoran positivamente “un acto creativo de interpretación y reinterpretación del mensaje del autor”[282], desde donde se establece la experiencia de la lectura.

Siguiendo, se presentan los fragmentos:

1A[283]:	“(…) también, **después, saber analizar, saber encontrar, saber identificar qué es lo que estamos encontrando en nuestra lectura**”.
3A[284]:	“Entonces, pues el literal es el nivel básico que es donde **el estudiante identifica la información más importante que el texto está dando. La información explícita. Lo que el mismo texto da**”. “Pues de los tipos de lectura, generalmente, lo que yo conocí cuando estudiaba acá en la universidad y que intento trabajar con los muchachos cuando ingreso acá y lo que vemos de lectura, pues, i**ntento trabajar los cinco niveles de comprensión** que llaman algunos”.

A partir de lo anterior, otro saber categorial que se sanciona en la lectura, se relaciona con un *saber* sobre el *hacer* de la lectura. En este sentido, se valora positivamente un saber procedimental que permite al sujeto lector orientar su lectura. En este sentido, para las concepciones y prácticas de evaluación de la lectura, con los enunciados “después, saber analizar, saber encontrar, saber identificar qué es lo que estamos encontrando en nuestra lectura” y “el estudiante identifica la información más importante que el texto está dando. La información explícita. Lo que el mismo texto da”, se plantea una sanción positiva que recae a un conocimiento sobre el proceso de la lectura se fundamenta en lo presentado en el texto.

[280] Ibíd.
[281] GREIMAS y COURTÉS. Op cit., p. 435.
[282] CARME, Font. Cómo escribir sobre una lectura. Guía práctica para redactar informes editoriales y reseñas literarias. Titivillus, p. 11.
[283] Entrevista a docente 1A, Bucaramanga, 2014.
[284] Entrevista a docente 3A, Bucaramanga, 2014.

Por otro lado, para la sanción *calificativa-formativa* de la lectura, con el enunciado "las etapas del proceso de lectura", se valora positivamente un saber procedimental de la sanción de la lectura que se fundamenta en proceso cognitivo y de pensamiento del sujeto lector.

Otro de los objetos evaluados dentro de la competencia semántica de lectura lo configura un *saber* factual. Al respecto se presentan los siguientes enunciados:

1A[285]:	"(…) con las dificultades que quiero que ellos tengan en frente, entonces, me pongo a leer y **a buscar textos cuando son actuales como textos informativos periodísticos**". "Yo trabajo todo tipo de texto, más que todo trabajo una obra en la clase, leen una obra que es una **novela histórica de Arturo Uslar Pietri que se llama las lanzas coloradas que es muy buena porque nos permite entender no solamente la literatura como tal, la novela como tal sino también con el contexto de la historia que pesa sobre ellos, o sea es la historia de ellos**. Entonces eso le permite tener un **interés más en esa lectura de saber y de entender cuáles han sido los pasos de su región, de su país, de su nación, de su familia. Entonces, y también de su etnia, podría decir de sus orígenes**".
2A[286]:	"(…) yo pienso que a veces por ejemplo, en los textos es bueno como llevar, y lo he hecho y a veces se me olvida, centrarlos en **quién es esa persona que escribe el texto. El del texto que se les va a evaluar como unos datos bibliográficos de esa persona para enterarlos a ellos de quién es la persona. De quién es ese, porque les presentamos un texto pero de pronto nunca, ni lo han oído nombrar, entonces, eso hace parte como de centrarlos, de que se ubiquen**". "(…) porque nosotros tenemos que leer todo lo que nos acontece, todo lo que pasa, entonces no podemos pensar que la lectura **es la lectura de textos escritos, sino la lectura de mundo es importante**". "(…) lo que debemos perseguir es que la lectura sea la lectura del mundo y la lectura de palabra se complementen y **sean una sola para que sea una persona dotada para manejar sus emociones, para responder en las distintas dimensiones del ser humano**". "**Pero unos tienen más lecturas que otros. Unos tienen más mundo que otros. Unos tienen más presaberes y ahí va la diferencia**".
3A[287]:	"(…) como el **ensayo de Swift, Una humilde propuesta, que lo que él proponía en su época en Irlanda era que a los niños los usáramos como comida**. (…) **Entonces, yo les digo: van a mirar el contexto histórico, que fue un texto elaborado en 1729, cómo vivía Irlanda en esa época, tanto política como socialmente, económicamente, pues todo eso lo lleva a hacer conjeturas de para eso él (el autor) propuso esto** (…)". "Pero creo que es una **formación no únicamente en cuanto unas asignaturas sino también en lo cultural**, por ejemplo, si hay un lugar donde se aprende cultura y como cultura hablo en el sentido de las artes, de la ciencia, de la cultura como colombianos ¿Sí? Es la universidad".
4A[288]:	"Me gusta leer bastantes artículos de opinión, entonces, por ejemplo, sacamos de **las principales revistas de Colombia**".

[285] Entrevista a docente 1A, Bucaramanga, 2014.
[286] Entrevista a docente 2A, Bucaramanga, 2014.
[287] Entrevista a docente 3A, Bucaramanga, 2014.
[288] Entrevista a docente 4A, Bucaramanga, 2014.

Para el caso de las concepciones y prácticas de evaluación de la lectura, con las expresiones de los judicadores 1A y 3A: “el contexto de la historia que pesa sobre ellos, o sea es la historia de ellos” y “las principales revistas de Colombia”, manifiestan una sanción positiva que recae sobre un saber histórico y actualizado sobre Colombia.

Desde el enfoque de la evaluación de la lectura desde la verificación, con la expresión “permite entender no solamente la literatura como tal, la novela como tal sino también con el contexto de la historia que pesa sobre ellos, o sea es la historia de ellos. Entonces eso le permite tener un interés más en esa lectura de saber y de entender cuáles han sido los pasos de su región, de su país, de su nación, de su familia. Entonces, y también de su etnia, podría decir de sus orígenes”, el saber sobre Colombia a través de la literatura posibilita al sujeto lector saber sobre literatura, y desarrollar programas narrativos de construcción de identidad donde el sujeto lector busca estar conjunto a los objetos de valor pasado, región, país, nación, familia y etnia, los cuales tematizan la identidad cultural pasada. Desde esta perspectiva, se configura al saber sobre Colombia como conocimiento que convoca una normatividad ética que se relaciona con un *saber-vivir*.

Por otra parte, desde un panorama de la sanción de la lectura con enfoque formativo, de acuerdo a lo dicho por el enunciador 3A, otro saber sancionado eufóricamente en el *hacer* de lectura se relaciona con el conocimiento sobre otra cultura diferente a la latinoamericana. En este caso, el docente evaluador valora positivamente el planteamiento de un texto elaborado en el año de 1729, en donde en dicho espacio temporal había unas condiciones políticas, sociales y económicas que orientaron la construcción del texto.

También, de acuerdo a lo enunciado por el judicador 2A, otro saber que se sanciona de manera eufórica corresponde al conocimiento evocado en el texto y que remite a la ideología del escritor empírico. Esto plantea una perspectiva que

plantea a la construcción de sentido como un hacer orientado desde los saberes y formas de vida del escritor para elaborar un texto.

Asimismo, con la expresión “sean una sola para que sea una persona dotada para manejar sus emociones, para responder en las distintas dimensiones del ser humano”, el docente judicador 2A manifiesta una sanción positiva que recae en un saber sobre las emociones del sujeto lector. De igual manera, con la expresión “Pero unos tienen más lecturas que otros. Unos tienen más mundo que otros. Unos tienen más presaberes y ahí va la diferencia”, se emite un juicio de valor positivo que recae en una experiencia de lectura. Desde esta perspectiva, Larrosa expresa:

> “El saber de experiencia no está, como el conocimiento científico, fuera de nosotros, sino que sólo tiene sentido en el modo como configura una personalidad, un carácter, una sensibilidad o, en definitiva, una forma humana singular que es a la vez una ética (un modo de conducirse) y una estética (un estilo). Por último, tiene que ver con la "vida buena" entendida como la unidad de sentido de una vida humana plena: una vida que no sólo incluye la satisfacción de la necesidad sino, sobre todo, aquellas actividades que trascienden la futilidad de la vida mortal. El saber de experiencia enseña a "vivir humanamente" ya conseguir la "excelencia" en todos los ámbitos de la vida humana: en el intelectual, en el moral, en el político, en el estético, etcétera”[289].

Así, se resalta en la experiencia de la lectura un saber sobre la vida y sobre lo humano, lo que implica para el sujeto lector llevar a cabo una competencia que le permita un *saber-vivir*.

2.3.4.2 La competencia modal lectora ideal en la sanción de la lectura. En la competencia de la lectura otro objeto de evaluación se relaciona con la competencia modal. Así, un primer recorrido narrativo que se evalúa en la sanción de la lectura se relaciona con la predisposición del lector frente al *hacer* de lectura. En este aspecto, los docentes judicadores evalúan la orientación del sentido del sujeto lectora partir de un placer de lectura, convocando un sistema normativo estético de la lectura en donde, según Philipe Hamón, “(la) percepción del mundo puede pasar por rejillas estéticas que vienen a filtrar y codificar a priori su sensación”[290]. Para abordar el estudio, se presentan los siguientes enunciados:

[289] LARROSA. Op cit., pp. 34-35.
[290] HAMON. Op cit., p. 21.

1A[291]: "(…) lo utópico sería que todos **los estudiantes llegaran con el mismo perfil, con el mismo interés** (…) con ganas de **mejorar su lectoescritura**, su lectura en ese caso".

3A[292]: "(…) hay gente que tiene la **curiosidad por saber, conocer**".
"Yo siempre, también he creído que cuando alguien dice que **no le gusta leer es porque tampoco ha encontrado lo que le gusta**".

Con la expresión "los estudiantes llegaran con el mismo perfil, con el mismo interés (…) con ganas de mejorar su lectoescritura", el maestro evaluador 1A, muestra representativa de la sanción de la lectura desde un enfoque verificativo, plantea un juicio de valor positivo que recae sobre un *hacer* de lectura que modaliza el lector mediante un *querer-saber* leer. En este sentido, para este tipo de sanción de la lectura se focaliza un valor modal volitivo que se relaciona con el *querer* del sujeto lector frente a la lectura.

Por otra parte, para la perspectiva de la evaluación de la lectura desde un enfoque formativo, para el docente judicador 3A, con la expresión "curiosidad por saber, conocer", propone una valoración positiva que recae sobre un lector que está conjunto al valor de la curiosidad lo que implica la puesta en escena de un *creer no saber,* lo cual modaliza al lector por un *querer-saber* para *creer* en la lectura y realizar el acto de leer.

A partir del *querer-saber*, los enunciadores judicadores tanto en concepciones como en prácticas plantean al lector modalizado por un interés por realizar la lectura, lo que configura una voluntad de lectura y que implica la modalización del lector por *querer hacer* de leer. Este valor modal otorga gran pertinencia a la sanción y al discurso didáctico de la lectura en cuanto "el programa didáctico que tiene por finalidad explícita colmar una carencia de competencia en el enseñado presupone al menos en este un mínimo de <<voluntad de saber>>"[293].

Otro programa que se evalúa se relaciona con la proyección de la lectura.

2A[294]: "Procuro trabajar temas que **sean del gusto de ellos o que sean de su profesión**".
"Que valoren, que realmente vean la lectura (…) es que **ellos la ven como una**

[291] Entrevista a docente 1A, Bucaramanga, 2014.
[292] Entrevista a docente 2A, Bucaramanga, 2014.
[293] FABBRI, P. Op cit., p. 96.
[294] Entrevista a docente 2A, Bucaramanga, 2014.

	obligación, ya que la vean como un deber, como algo inherente al ser profesional".
3A[295]:	"(…) **hay muchas finalidades de la lectura**. **No siempre una finalidad única**. Hay finalidades muy distintas. Como te decía ahorita. **Yo puedo leer para entretenerme. Pero también, puedo leer para investigar, para informarme, entonces**, **todo eso son lecturas distintas**".

Para el docente evaluador 3A, con las figuras "hay muchas finalidades de la lectura" y "son lecturas distintas", propone una sanción positiva que recae sobre un ejercicio de lectura que se conjunta con el valor de la diversidad. Así, se plantea que en un ejercicio de leer el sujeto lector se puede modalizar por un *querer* "Yo puedo leer para entretenerme" o por un *deber* "puedo leer para investigar, para informarme". En este sentido, se configura en la sanción de la lectura un valor volitivo, que se relaciona con el *querer* del lector frente al lector y un valor modal deóntico que refiere a un *deber* del lector respecto a la lectura.

Este tipo de *hacer*-lectura convoca una forma de leer que se relaciona con la lectura diversas, desde donde se comprende a la lectura como "(…) una praxis personal, más que una empresa educativa. […] Leemos de manera personal por razones variadas, la mayoría de ellas familiares: porque no podemos conocer a fondo a toda la gente que quisiéramos; porque necesitamos conocernos mejor; porque sentimos necesidad de conocer cómo somos, cómo son los demás y cómo son las cosas"[296].

Sin embargo, con el fragmento "ya que la vean como un deber, como algo inherente al ser profesional", se propone un juicio de valor eufórico que recae en un hacer de lectura universitario, el cual implica para el sujeto lector orientar la lectura mediante la modalización de un *querer-ser* que modaliza un *deber-hacer* y *querer-Hacer* de lectura profesional. Es decir, se infiere la preponderancia de un valor deóntico sobre el valor modal volitivo.

Otro elemento que se sanciona se relaciona con los programas narrativos de lectura que lo hace competente. Así, para estudiar un primer programa, se presentan los siguientes enunciados:

[295] Entrevista a docente 3A, Bucaramanga, 2014.
[296] BLOOM, Harold. Cómo leer y por qué. Traducción: Marcelo Cohen. ePub base v2.0, p. 2.

1A[297]: "(…) primero, si sabe **leer de forma lineal**, (…) **saber leer de forma que sepa leer, primero, sin interrupción en una frase**".
"(…) Y he visto **que muchos estudiantes inventan la lectura**, o sea leen palabras que no existen, ven palabras que las transforman, entonces, ahí si nos podemos dar cuenta del nivel de lectura y hay personas que no saben leer".
"(…) después, dentro de la lectura, que sepan hacer **las pausas de las puntuaciones**, (…)".
"**Me gusta la melodía de la lectura** (…)".
"En la lectura evalúo (…) **los signos de puntuación, si son respetados. También, la entonación con los puntos interrogativos o afirmativos**.
"(…) **saber leer, no solamente las mayúsculas** (…)".

3A[298]: "Generalmente, se podría decir que casi que todas (las asignaturas) manejan una forma estándar. Que es la **decodificación del código**".

A partir de lo anterior, para las concepciones y prácticas de la lectura, los docentes judicadores 1A y 3A, con las expresiones "leer de forma lineal" y "decodificación del código", manifiestan un juicio eufórico que recae en un *hacer* de lectura entendida desde la decodificación:

> En los lectores expertos se activan de forma paralela dos rutas neurales de procesamiento complementarias: la fonológica, que nos permite pronunciar las palabras nuevas e intentar acceder al significado de las mismas, y la léxica, que es la que utilizamos para palabras conocidas y que nos permite recuperar de forma directa su significado (Dehaene et al., 2015)[299].

De acuerdo con la cita anterior, el proceso de decodificación implica para el lector el reconocimiento del signo como forma y del contenido del mismo. En este sentido, el lector debe hacer uso de la estructura de la lengua para dar cuenta de las formas de las palabras y la relación de estas con las ideas.

Además, para la perspectiva de la evaluación de la lectura desde un enfoque verificativo, con la expresión del judicador 1A: "Me gusta la melodía de la lectura", se propone una sanción eufórica que convoca un tipo de lectura expresiva y remite a un foco normativo estético. Al respecto se afirma:

> Para la comprensión del significado del texto era una ayuda segura la articulación vocálica del texto escrito, pues el oído, aún mejor que la vista, podía captar -una vez descifrada la escritura la sucesión de las palabras, el significado de las frases, el momento de interrumpir la lectura con una pausa. Los signos ortográficos o de puntuación eran funcionales no tanto para la interpretación lógica sino más bien para la estructuración "retórica" del escrito, y tenían como

[297] Entrevista a docente 1A, Bucaramanga, 2014.
[298] Entrevista a docente 3A, Bucaramanga, 2014.
[299] Escuela con cerebro. Un espacio de documentación y debate sobre Neurodidáctica. Consultado el 5 de abril del 2016. URL: https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2015/11/05/el-cerebro-lector-algunas-ideas-clave/.

> objeto señalar pausas de respiración y de ritmo para la lectura en voz alta; por ello se utilizaban sistemáticamente o tenían un valor invariable[300].

En este sentido, la adecuada interpretación del texto depende de elementos retóricos del sujeto lector en su *hacer* de lectura. De igual manera, con las expresiones sin interrupción en una frase" y "Me gusta la melodía de la lectura", el docente evaluador 1A sanciona positivamente un *hacer* de lectura en voz que conjunta al lector con los valores de la fluidez y la melodía. Desde este enfoque, para el programa narrativo de la decodificación para la lectura en voz alta adquiere gran importancia el saber sobre la estructuración y pronunciación de las palabras.

Otra acción que se sanciona en el acto lector, se relaciona con las formas de interpretar un texto. Al respecto se presentan los siguientes enunciados:

1A[301]:	"(…) y después la interpretación. **Por qué el autor lo hizo**". "(…) saber identificar **qué es lo que estamos encontrando en nuestra lectura, qué tipo de género, qué tipo de texto, cuál es el objetivo del autor, qué herramienta usa, qué figura retórica usa, qué vocabulario usa, qué campo léxico usa** (…)". "(…) saber reconocer que **una palabra viene cargada de un significado, pero puede venir cargado de un contexto con otro** (…)". "(…) sí o no interpretaron de forma correcta **el mensaje del autor**".
2A[302]:	"(…) ellos miren **de dónde proviene el texto y qué tinte o que corte frente a la ideología tiene esa institución**, ese escritor".
3A[303]:	"(…) **hallar ideas principales, ideas que son secundarias en el texto, lo que sería hallar la tesis, hacer un resumen**".
4A[304]:	"(…) el texto tiene unos, **por estructura, por modo discursivo y tipo discursivo algunas características similares a las que se evalúan**". "Yo creo que esos son temas fundamentales en cuanto lo que es leer. **También la tipología textual. Los tipos de textos. Que ellos reconozcan las diferencias de textos. Y las finalidades que tiene cada tipo de texto. Y más o menos, así sea por encima, las características de cada tipo de texto. Porque eso les va a ayudar en su proceso de lectura**".

Los enunciados anteriores remiten un *hacer* de lectura que se orienta a partir de la estructura del texto. En este sentido, para hacer el respectivo análisis, se decide metodológicamente acoger la propuesta por María Cristina Martínez y Van Dijk sobre los niveles estructurales del discurso[305].

[300] CAVALLO, CHARTIER y BONFIL. Op cit., p. 2.
[301] Entrevista a docente 1A, Bucaramanga, 2014.
[302] Entrevista a docente 2A, Bucaramanga, 2014.
[303] Entrevista a docente 3A, Bucaramanga, 2014.
[304] Entrevista a docente 4A, Bucaramanga, 2014.
[305] RINCÓN, NARVAEZ y ROLDÁN. Op cit., p. 68.

En este sentido, tanto en concepciones como en prácticas de la evaluación de la lectura, con la expresión del docente judicador 1A “Por qué el autor lo hizo”, “cuál es el objetivo del autor”, y los enunciados de los maestros sancionadores 2A y 4A “de dónde proviene el texto” y “Y las finalidades que tiene cada tipo de texto”, se propone una sanción positiva que recae sobre un nivel textual relacionado con la situación de enunciación, que convoca un *saber- hacer* del lector para identificar “(…) cómo el sujeto hablante <<se apropia de la lengua>> para organizarla en discurso (orientada según un quién, cómo, cuándo, por qué, para qué, etc.)”[306].

Siguiendo, para el maestro evaluador 1A, la expresión “qué tipo de género, qué tipo de texto” y para el docente judicador 4A, el fragmento “También la tipología textual. Los tipos de textos. Que ellos reconozcan las diferencias de textos”, configuran en concepciones y prácticas de evaluación de la lectura, una sanción positiva que recae sobre un nivel de estructura del texto relacionado con la superestructura, que implica para el lector reconocer “(…) estructuras globales que caracterizan a los tipos de textos; gracias a ellas un cuento, un ensayo, una noticia o un reporte de investigación son reconocidos como tales”[307].

De igual manera, para concepciones y prácticas de sanción del acto lector, con los enunciados “una palabra viene cargada de un significado, pero puede venir cargado de un contexto con otro” y “el mensaje del autor”, del docente evaluador 1A, y “hallar ideas principales, ideas que son secundarias en el texto, lo que sería hallar la tesis, hacer un resumen”, del docente evaluador 2A, se propone una sanción de lectura que recae en un nivel de texto correspondiente a la macroestructura, que implica para el sujeto lector analizar la “(…) propiedad semántica de los discursos que se encarga de garantizar que el texto sea una unidad global autónoma”[308].

Por último, desde un enfoque de la sanción de la lectura desde una perspectiva de la verificación, a partir de los fragmentos del docente evaluador 1A: “cómo

[306] Ibíd., p. 70.
[307] Ibíd., p. 75.
[308] Ibíd., p. 74.

encontrar un campo léxico en un texto" y "qué figura retórica usa, qué vocabulario usa, qué campo léxico", se propone un juicio eufórico que recae sobre un nivel textual relacionado con la microestructura, que se relaciona con analizar las "(…) relaciones de cohesión lineal, léxica, gramatical, causal y relaciones de coherencia entre proposiciones correferenciales o ideas viejas y nuevas"[309].

Con lo expuesto hasta el momento, se evidencia que, para la sanción de la lectura desde una perspectiva verificativa, el docente judicador 1A, el saber-hacer de la lectura implica que el sujeto lector oriente su leer a partir de niveles textuales de la situación de enunciación, superestructura y microestructura. Por otra parte, para los docentes evaluadores 2A, 3A y 4A, muestras representativas de las concepciones y las prácticas de la evaluación de la lectura desde un enfoque formativo, se sanciona positivamente un hacer del lector desde los niveles textuales de la situación de enunciación, la macroestructura y la superestructura.

Siguiendo, se presenta el discurso:

3A[310]: "(…) **los niveles de comprensión** son muy importantes que el estudiante sepa que hay **unos niveles de comprensión de lectura**, que entiendan muy bien la **diferencia entre un nivel y otro, hacerlos que manejen los tres niveles, primero por separado y después como un proceso que es por medio de un nivel al otro**, como por el otro voy al siguiente".

Según lo anterior, para las concepciones y prácticas de la sanción de la lectura desde la formación, otra forma de leer que se evalúa se relaciona con una lectura desde los niveles de comprensión. Desde esta perspectiva, para analizar el primer nivel de comprensión de lectura referido a lo literal, se propone el siguiente fragmento:

3A[311]: "Entonces, pues el **literal es el nivel básico** que es donde el estudiante **identifica la información más importante que el texto está dando. La información explícita. Lo que el mismo texto da**.

[309] Ibíd., p. 72.
[310] Entrevista a docente 3A, Bucaramanga, 2014.
[311] Entrevista a docente 3A, Bucaramanga, 2014.

De acuerdo al docente evaluador 3A, con la expresión “identifica la información más importante que el texto está dando. La información explícita. Lo que el mismo texto da”, se pone en escena un juicio positivo que recae sobre un *hacer* de lectura que supone para el lector un acercamiento al texto y que implica tener en cuenta la información dada por el texto.

Respecto al nivel de lectura inferencial, se proponen los siguientes enunciados:

3A[312]: “También intento trabajar con los pela’os, el nivel inferencial, es decir, **que vayan un poco más allá del texto y que no se queden únicamente con la información** que está dando sino además qué **más puedo deducir de lo que el texto me está, me está dando**. Es decir, un poco **las inferencias**”.
“(…) ya en cuanto a lo inferencial, el trabajo después que es ya cuando, bueno, listo ya sabemos **de qué habla el texto, ahora la idea es nosotros darle un sentido al texto**. **Ya entra a participar usted como lector**. Ya aquí es una actitud mucho más activa. Entonces, **usted qué entendió en el texto. Por qué lo entendió. Qué deduce del texto, qué le dice esto**”.
“(…) **las inferencias se realizan a partir de explícitos**. O sea, yo tampoco puedo permitir a un estudiante que me deduzca cualquier cosa solo porque a él se le ocurrió y ya. No sabe, no. Mire, **hay ciertos indicios que me llevan a mí a pensar esto y esto y a poder darle sentido al texto de esto**, **pero también debe estar abierto a que hay muchos sentidos**”.

De acuerdo con los fragmentos “que vayan un poco más allá del texto y que no se queden únicamente con la información”, “las inferencias”, “ahora la idea es nosotros darle un sentido al texto. Ya entra a participar usted como lector” y “las inferencias se realizan a partir de explícitos” y “hay ciertos indicios que me llevan a mí a pensar esto y esto y a poder darle sentido al texto de esto”, se plantea un juicio eufórico que recae sobre un *hacer* de lectura que tiene en cuenta elementos de los textos y de los lectores para la construcción de múltiples sentidos. Así

> (…) la inferencia se entiende también como proceso de edificación sobre bases antiguas, esto es, la elaboración de conocimientos que se conectan con saberes anteriores *cuya activación permite construir puentes entre la información ya leída y la de nuestro conocimiento previo ya consolidado* (León, 2003)[313].

[312] Entrevista a docente 3A, Bucaramanga, 2014.
[313] CISNEROS ESTUPIÑÁN, Mireya et al. Cómo mejorar la capacidad inferencial en estudiantes universitarios. En: Educ.Educ, vol. 15, núm. 1, 2012, p. 52.

Por tanto, se configura a un sujeto lector que es activo en el proceso de lectura, dado que para la construcción de sentido logra establecer un diálogo entre sus presaberes y la propuesta del texto.

En cuanto al nivel de lectura crítica, se presentan los siguientes enunciados:

3A[314]: "Me gusta que el estudiante **tenga iniciativa**. Me agrada cuando empiezo a leer un texto y el estudiante plantea una posición personal **que yo ni siquiera se me había pasado por la cabeza**. Cuando hay una muy buena argumentación del estudiante, cuando se nota que el estudiante leyó el texto, que uno aprende mucho también, **evaluando las formas como los estudiantes leen y después como organizan sus ideas"**.
"**Me molesta, primero, el plagio**. **Cuando el estudiante no lee, sino que hace es ir en Internet y buscar información**. Me molesta por muchos y muchas razones, no me gusta la trampa, **eso como todos sabemos es trampa**".
"Creo yo que también dentro **de la lectura viene la parte de argumentación. Es un tema importante (…) la argumentación dentro de la lectura. Lo que es la opinión**, también".
"**Y más un texto argumentativo** como lo es el ensayo o el texto tipo ensayo. Donde usted puede **evidenciar la lectura que tiene un estudiante. El texto que se trabajó como base y las fuentes que él consultó. Qué tantas fuentes consultaron, cómo las trabajó, qué pudo deducir de todas esas fuentes, a qué conclusión llegó, todo eso si es un trabajo de lectura**".

4A[315]: **"No un lector que reproduzca palabras textuales del texto, sino que tenga una posición crítica frente a ese texto**. Que uno pueda **percibir fácilmente sus argumentos y la distancia que marca con él**"[316].

En este sentido, en la sanción de la lectura desde los docentes evaluadores 3A y 4A, mediante los fragmentos "Lo que es la opinión", "No un lector que reproduzca palabras textuales del texto, sino que tenga una posición crítica frente a ese texto", "la distancia que marca con él", convocan un juicio positivo que recae en un *Hacer* de lectura crítica en el que el lector establece una distancia con el texto. En este sentido, se establece una idea epistemológica de la lectura propia de la cultura escritura: "para vivir y comprender totalmente, no necesitamos solo la proximidad, sino también la distancia. Y eso es lo que la escritura aporta a la conciencia como nada más puede hacerlo"[317].

En este programa de toma de distancia, con los fragmentos "la argumentación dentro de la lectura. Lo que es la opinión" y "percibir fácilmente sus argumentos", estos docentes evaluadores configuran una sanción positiva

[314] Entrevista a docente 3A, Bucaramanga, 2014.
[315] Entrevista a docente 4A, Bucaramanga, 2014.
[316] Entrevista a docente 4A, Bucaramanga, 2014.
[317] ONG. Op cit., p. 85.

hacia una lectura sobre la que se vierte el valor de la argumentación. Desde esta postura, con la expresión “Qué tantas fuentes consultaron, cómo las trabajó, qué pudo deducir de todas esas fuentes, a qué conclusión llegó, todo eso si es un trabajo de lectura”, se manifiesta un valor eufórico que recae sobre un *Hacer* de lectura orientado hacia la lectura de otro sujeto lector. Desde aquí, el docente judicador 3A, con la expresión “tenga iniciativa” y “que yo ni siquiera se me había pasado por la cabeza”, pone en escena una sanción en el que se formula un juicio eufórico que recae sobre el sujeto lector que está conjunto a los valores de la originalidad y la iniciativa.

Por otra parte, con los fragmentos “Me molesta, primero, el plagio. Cuando el estudiante no lee, sino que hace es ir en Internet y buscar información” y “eso como todos sabemos es trampa”, plantea para el docente judicador la puesta en escena de un juicio disfórico que recae sobre un *Hacer* de lectura que se disjunta del valor de la originalidad. Esto se infiere desde la figura “plagio”, que de acuerdo a la RAE significa “Copiar en lo sustancial obras ajenas, dándolas como propias”[318] con lo cual se representa el valor de lo no original y “trampa”, definida como “Infracción maliciosa de las reglas de un juego o de una competición”[319] y que viene a representar el valor disfórico que recae sobre la figura plagio.

Desde esta postura se configura un hacer de lectura desde donde:

> “[…] pensar la formación sin tener una idea prescriptiva de su desarrollo ni un modelo normativo de su realización. Algo así como un devenir plural y creativo, sin patrón y sin proyecto, sin una idea prescriptiva de su itinerario y sin una idea normativa, autoritaria y excluyente de su resultado, de eso que los clásicos llamaban "humanidad" o llegar a ser "plenamente humano”[320].

En este sentido, la lectura como formación construye al sujeto lector conjunto a una formación de la ética, la cual se disjunta de lo impuesto por los regímenes autoritarios.

[318] Real Academia Española. Entrada “plagiar”. Consultado el 5 de abril del 2016. URL: http://dle.rae.es/srv/fetch?id=TIZy4Xb#CU0knYP.
[319] Real Academia Española. Entrada “trampa”. Consultado el 5 de abril del 2016. URL: http://dle.rae.es/srv/fetch?id=aGlB829.
[320] LARROSA. Op cit., p. 32.

Por otra parte, otra forma de lectura que se sanciona se presenta en el siguiente enunciado:

2A[321]: "Un texto y de ese texto entonces, desmenuzarlo, desmenuzarlo **en su parte intertextual**, en la **parte extratextual** y llevarlo ya a que lo apliquen, **a que lo miren a la luz del momento, de la vida de hoy y para ellos como estudiante universitario y como persona**".

De acuerdo al enunciado anterior, con los fragmentos "intertextual, en la parte extratextual", el docente evaluador 2A valora positivamente un *hacer* de lectura que relaciona un nivel intertextual y un nivel extratextual. Desde esta perspectiva, en el fragmento "a que lo miren a la luz del momento, de la vida de hoy y para ellos como estudiante universitario y como persona", se sanciona de manera eufórica un *hacer* de lectura que le permita al estudiante relacionar su *hacer* de lectura con la vida.

Otra forma de lectura que se sanciona, se propone en el siguiente fragmento:

3A[322]: "Hay una mujer llamada Isabel Solé, ella tiene algo que se llama **las etapas del proceso** de lectura, me gusta también trabajarlo con ellos, propone como un tipo de (…) la idea es que es el **antes, durante y después de la lectura** y son como un tipo de ejercicios que ella propone que se deben hacer antes de leer, cuando se lee y después de que se lee. También me gusta decirle a ellos eso, lo que ella propone, entonces, que por ejemplo, que **cuando se va a iniciar la lectura, antes de leer pues hacernos ciertas preguntas como yo qué sé del tema que voy a leer, como para qué voy a leer el texto, como un tipo de preguntas finalizadoras o propósitos, ella, por ejemplo, también propone que durante la lectura se hagan ciertos ejercicios como hacer predicciones, como plantear hipótesis, como formular una pregunta y responderlas, como crear imágenes mentales, pensar en voz alta; y después de la lectura, lo primero que pone a hacer es esquemas mentales, resúmenes, contar, a contar lo que se leyó**, entonces son cosas que me parece importante que el estudiante conozca de pronto en cuanto esos temas".

Según el docente evaluador 3A, con las expresiones "las etapas del proceso" y "antes, durante y después de la lectura", se sanciona positivamente un *hacer* de lectura que contempla unos momentos para llevar a cabo el leer. De esta manera, con el enunciado "cuando se va a iniciar la lectura, antes de leer pues hacernos ciertas preguntas como yo qué sé del tema que voy a leer, como para qué voy a leer el texto, como un tipo de preguntas finalizadoras o propósitos",

[321] Entrevista a docente 2A, Bucaramanga, 2014.
[322] Entrevista a docente 3A, Bucaramanga, 2014.

este maestro sancionador emite un juicio positivo que recae en un *hacer* de lectura que implica un momento anterior y que se relaciona con la planificación de la lectura.

Por otra parte, el fragmento “también propone que durante la lectura se hagan ciertos ejercicios como hacer predicciones, como plantear hipótesis, como formular una pregunta y responderlas, como crear imágenes mentales, pensar en voz alta” (3A) permite suponer la puesta en escena de un juicio de valor positivo que recae sobre un *hacer* de lectura actualizado y que se entiende desde una postura del durante la lectura.

Con el texto “y después de la lectura, lo primero que pone a hacer es esquemas mentales, resúmenes, contar, a contar lo que se leyó”, el docente judicador 3A propone un juicio de valor positivo que recae en un *hacer* de lectura posterior que se entiende como el después de la lectura.

El anterior análisis, supone la configuración de dos modos diferentes de construcción de la competencia lectora ideal en *Taller de Lenguaje*. Así, en la evaluación de la lectura con perspectiva calificativa y verificativa y para la sanción del acto lector desde un enfoque calificativo-formativo, la competencia del lector ideal se sintetiza en la siguiente tabla:

<table>
<tr><th colspan="6">Tabla 8: La competencia de lectura según la evaluación calificativa-verificativa de la lectura</th></tr>
<tr><td rowspan="4">Concepción 1A</td><td colspan="2" rowspan="2">Competencia semántica</td><td colspan="3">Competencia modal</td><td rowspan="2">Valoraciones del docente judicador</td></tr>
<tr><td>Modos de existencia</td><td>Sintaxis narrativa</td><td>Enunciados</td></tr>
<tr><td>Saber categorial</td><td>Saber factual</td><td>Potencial</td><td>S ⟶ O
Creer no saber leer
Querer saber leer</td><td rowspan="3">El lector cree que sabe leer (-)
El lector cree que no sabe leer (+)
El lector quiere saber leer (+)

El lector quiere leer (+)

El lector decodifica la lectura (+)

El lector expresa la lectura en voz alta con retórica (+)

El lector realiza una lectura desde los niveles textuales de la situación de enunciación, la superestructura, la macroestructura y la microestructura (+).</td><td rowspan="3">(+)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Sabe que la lectura es la construcción del sentido correcto del texto

Sabe sobre el proceso de lectura

Sabe sobre la estructura de la lengua</td><td rowspan="2">Sabe sobre la cultura colombiana

Sabe sobre literatura</td><td>Virtualizado</td><td>S ⟶ O
Querer leer</td></tr>
<tr><td>Actualizado</td><td>S ⟶ O
Saber-leer

Poder-leer</td></tr>
</table>

<table>
<tr><th colspan="6">Tabla 9: La competencia de lectura según la evaluación calificativa-formativa de la lectura</th></tr>
<tr><td rowspan="4">Concepciones 2A, 3A, 4A, PTL y prácticas 2B, 3B y 4B</td><td colspan="2" rowspan="2">Competencia semántica</td><td colspan="2">Competencia modal</td><td rowspan="2">Valoraciones del docente judicador</td></tr>
<tr><td>Modos de existencia</td><td>Sintaxis narrativa</td><td>Enunciados</td></tr>
<tr><td>Saber categorial</td><td>Saber factual</td><td>Potencial</td><td>S ⟶ O
Creer no saber
Querer saber
Creer en la lectura</td><td rowspan="3">El lector cree que no sabe (+)
El lector quiere saber (+)
El lector cree en la lectura (+)

El lector quiere leer (+)
El lector quiere-ser profesional (+)
El lector deber-leer (+)

El lector plantea objetivos de lectura (+)

El lector decodifica la lectura (+)

El lector realiza una lectura desde los niveles textuales de la situación de enunciación, la superestructura, y la macroestructura (+).

El lector realiza la lectura desde el nivel intertextual y extratextual (+)

El lector realiza la lectura desde los niveles de la comprensión de lectura: literal, inferencial y crítico (+)

El lector realiza la lectura a partir de unos momentos de lectura: antes, durante y después (+)</td><td rowspan="3">(+)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Sabe que la lectura es la construcción de varios sentidos

Sabe sobre el proceso de lectura

Sabe sobre la estructura de la lengua</td><td rowspan="2">Sabe sobre el autor del texto

Sabe sobre la cultura colombiana

Sabe sobre otras culturas

Sabe sobre sí mismo</td><td>Virtualizado</td><td>S ⟶ O
Querer leer
Querer- ser
Deber-leer</td></tr>
<tr><td>Actualizado</td><td>S ⟶ O
Saber-leer
Poder-leer</td></tr>
</table>

2.3.5 Valoraciones de las competencias lectoras de los actores colombianos en la sanción de la lectura. El análisis anterior evidenció la configuración de la competencia de lectura de acuerdo a cada enfoque de la sanción de la lectura. A continuación, el estudio focaliza los juicios de valor que los docentes evaluadores otorgan a la competencia semántica y modal de los actores lectores colombianos. Así, se presentan los siguientes enunciados:

1A[323]: "(…) **el problema es que no leen** ¿Sí? **Si a veces les toca obligarles a leer, a veces a una obligación, aún en la evaluación no van a leer porque no tienen la cultura de leer, de lectura. Ese es el inconveniente bastante grande**".

3A[324]: "Porque **he tenido el caso de estudiantes que les gustan los textos que tengo para llevar a clase. Que les gusta lo que les pongo a leer. Porque me lo han dicho. Así como hay otros que no hacen nada, que les aburre**. Entonces, pues, yo intento cuando saco textos para leer en clase o leer por fuera, o lo que sea, **intento que sean textos que puedan ser, también, agradables para ellos**".
"Yo debo aceptar que he tenido estudiantes lectores, **a veces mejores en las ingenierías que en las licenciaturas** (…) **y leen más**, **y son más dados a leer en clase, lo que uno les deje en trabajo de casa que los que estudian licenciatura**. Uno muchas veces ese tipo de trabajos es mejor con los ingenieros, **porque ellos son (no estoy hablando a partir de prejuicios) los que he tenido en clase, personas que leen más; entonces uno les dice: Vamos a leernos estas quince páginas para la próxima clase y la traen leídas casi todos.** He tenido estudiantes de licenciatura en Español y Literatura que se supone que es lo que ellos más tienen que hacer que llegan sin haber leído nada, y nada es nada. **Que se les olvidó, que estaba muy largo, que no entendieron, que (…) entonces, creo yo que es la predisposición**".

Desde una perspectiva de la sanción de la lectura desde la verificación, con el enunciado "el problema es que no leen", se configura una sanción negativa que recae en una incompetencia de los sujetos lectores colombianos. En ese sentido, con el fragmento "Si a veces les toca obligarles a leer, a veces a una obligación", el docente evaluador 1A plantea la orientación de un programa narrativo de sanción de la lectura en donde el lector se modaliza por un *deber-hacer* de lectura, y el cual es sancionado negativamente. Esto último se infiere a partir del lexema "obligación".

Por otra parte, para la sanción de la lectura desde la formación, con el texto del docente evaluador 3A "intento que sean textos que puedan ser, también, agradables para ellos", plantea un juicio de valor eufórico que recae sobre una sanción de la lectura donde el *hacer* de lectura del sujeto lector está modalizado por *querer*-leer. Así, con los enunciados "a veces mejores en las

[323] Entrevista a docente 1A, Bucaramanga, 2014.
[324] Entrevista a docente 3A, Bucaramanga, 2014.

ingenierías que en las licenciaturas (…) y leen más, y son más dados a leer en clase, lo que uno les deje en trabajo de casa que los que estudian licenciatura" y "Que se les olvidó, que estaba muy largo, que no entendieron, que (…) entonces, creo yo que es la predisposición", se plantea una sanción eufórica que recae en los actores estudiantes de ingeniería, dado que estos se modalizan por un querer-leer, mientras que a los licenciados se asigna una sanción disfórica, que presupone una modalización por un *deber-hacer* de lectura.

1A[325]:	"(…) porque **ellos piensan que saben leer** y en realidad no se dan cuenta o se dan cuenta en clase que definitivamente **no saben tan bien leer no tanto como las expectativas que tenemos en la clase** (…)".
3A[326]:	"Entonces, con la lectura, puede pasar lo mismo. **Uno les dice tenga en cuenta estos elementos, tenga en cuenta esto, tenga en cuenta lo inferencial, lo crítico**, en fin (…) ya hasta qué punto lo hacen, **yo intento más o menos evidenciarlo en la lectura, lecturas que ellos deben elaborar al final con el texto argumentativo**".

Desde la postura de la sanción de la lectura con enfoque de verificación, con las expresiones "ellos piensan que saben leer" y "no saben tan bien leer no tanto como las expectativas que tenemos en la clase", el docente judicador 1A pone en escena un juicio negativo que recae sobre un *hacer* de lectura en el que el lector colombiano se modaliza por un *creer-saber* leer y un no *saber-leer*.

Por otra parte, para el enfoque de la evaluación de la lectura con perspectiva formativa, se proponen los textos "Uno les dice tenga en cuenta estos elementos, tenga en cuenta esto, tenga en cuenta lo inferencial, lo crítico" y "yo intento más o menos evidenciarlo en la lectura, lecturas que ellos deben elaborar al final con el texto argumentativo", que suponen la puesta en escena de un juicio positivo que recae en una formación en términos de lectura inferencial y crítico, la cual permite evidenciar el desarrollo de una competencia del sujeto lector.

[325] Entrevista a docente 1A, Bucaramanga, 2014.
[326] Entrevista a docente 3A, Bucaramanga, 2014.

1A[327]: "¿Sí? Y he visto que muchos estudiantes inventan la lectura, **o sea leen palabras que no existen, ven palabras que las transforman, entonces, ahí si nos podemos dar cuenta del nivel de lectura y hay personas que no saben leer, o sea, tengo un estudiante que no es capaz de leer una frase sin silencios o sin pausas, o sea la frase normalmente, no es capaz.** Y tiene 16 años, pues está adelantada pero no entiendo cómo puede estar adelantada, sin saber leer, o sea es (…) lógicamente la persona que está adelantada por la edad debe tener un nivel académico superior ¿Sí? Y no es el caso".

Desde la perspectiva de la verificación de la lectura, con la expresión "o sea leen palabras que no existen, ven palabras que las transforman, entonces, ahí si nos podemos dar cuenta del nivel de lectura y hay personas que no saben leer, o sea, tengo un estudiante que no es capaz de leer una frase sin silencios o sin pausas, o sea la frase normalmente, no es capaz", se plantea un juicio de valor disfórico que recae en un *hacer* de lectura donde el lector colombiano se configura como un sujeto incompetente para llevar a cabo el hacer de lectura relaciona con la decodificación, dado que está disjunto al valor de la fluidez.

1A[328]: También **evalúo si han comprendido la lectura, preguntándoles puntos clave esenciales del texto y les pido interpretación de algunas herramientas que yo les he enseñado, herramientas como cómo (…) cómo encontrar un campo léxico en un texto ¿Sí? Entonces de ahí pues me doy cuenta si son capaces y a veces (…) y la mayoría del tiempo no han sido capaces, ni siquiera sabían lo que era un campo léxico.** Y eso es muy básico. ¿Sí? Entonces es importante que se den cuenta cuando (…) cómo (…) pues es una herramienta de tantas, pero después de haber, primero, saber cómo identificar, después cómo llamar esto y después la interpretación. Por qué el autor lo hizo.

2A[329]: "Todo el tiempo se está haciendo evaluación de esa lectura, en los distintos ejercicios que se hacen y no solamente para poner nota. Sino para darnos cuenta o para darme cuenta como si lo están logrando o no lo están logrando. Si yo realmente estoy llegando o no. O ha sido como perdido el esfuerzo. Para eso. **O sea, la evaluación no es solamente lo que yo califique o que yo les ponga una nota**. **Sino la evaluación es que ellos mismos se den cuenta a través de los ejercicios que se hace, ¡Ay! Me toca poner más cuidado, por ejemplo (…)¡Uy!, porque no, por qué no lo vi. Y eso es una evaluación, es una autoevaluación. Lo mismo, yo también. Yo en todo momento estoy autoevaluando. En todo lo que hago**."

De acuerdo al enunciado del docente evaluador 1A "evalúo si han comprendido la lectura, preguntándoles puntos clave esenciales del texto y les pido interpretación de algunas herramientas que yo les he enseñado, herramientas como cómo (…) cómo encontrar un campo léxico en un texto ¿Sí? Entonces de ahí pues me doy cuenta si son capaces y a veces (…) y la mayoría del tiempo no han sido capaces, ni siquiera sabían lo que era un campo léxico", se

[327] Entrevista a docente 1A, Bucaramanga, 2014.
[328] Entrevista a docente 1A, Bucaramanga, 2014.
[329] Entrevista a docente 2A, Bucaramanga, 2014.

configura para la sanción de la lectura desde un enfoque de verificación, una sanción disfórica que recae sobre una incompetencia del lector colombiano para llevar a cabo el programa narrativo de la interpretación de la lectura. Esto, dado que está disjunto a un saber de la lengua.

Por otra parte, para los docentes evaluadores tanto en concepciones y prácticas de la evaluación de la lectura desde una perspectiva de la sanción de la lectura con enfoque formativo, con la expresión “O sea, la evaluación no es solamente lo que yo califique o que yo les ponga una nota. Sino la evaluación es que ellos mismos se den cuenta a través de los ejercicios que se hace, ¡Ay! Me toca poner más cuidado, por ejemplo (…) ¡Uy!, porque no, por qué no lo vi. Y eso es una evaluación, es una autoevaluación. Lo mismo, yo también. Yo en todo momento estoy autoevaluando. En todo lo que hago”, se plantea una sanción positiva que recae en una formación de la lectura en que el sujeto lector es competente para la autoevaluación.

Con lo expuesto hasta el momento, se infieren dos modos diferentes de sancionar la competencia lectora de los actores colombianos en *Taller de Lenguaje*. En este sentido, desde la evaluación de la lectura con perspectiva *calificativa y verificativa*, la evaluación de la competencia de lectura se sintetiza en la siguiente tabla:

Tabla 10: Valoración de la competencia semántica y modal de los actores colombianos según la sanción de la lectura *calificativa-verificativa*

Actores evaluados	**Competencias**			**Valoración tímica**
Lectores colombianos	**Semántica**	**Saber: hacer**	No sabe sobre el proceso para decodificar e interpretar No sabe utilizar la lengua	(-)
		Saber: ser	No sabe sobre la lengua No sabe ser lector	
	Modal	**Saber-hacer**	Cree que sabe leer No sabe leer Debe leer No lee No decodifica No interpreta	
		Saber-ser	No es lector	

Asimismo, en el enfoque de sanción de la lectura con perspectiva calificativa y formativa, la valoración de la competencia de lectura de los actores colombianos evaluados se sintetiza en la siguiente tabla:

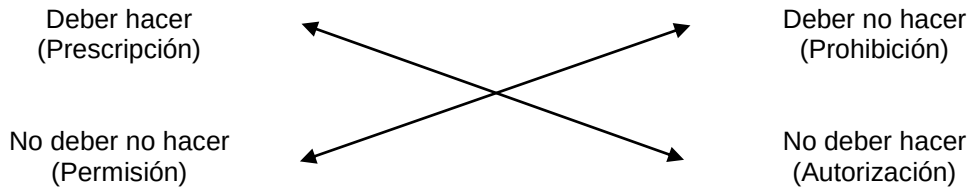
Tabla 11: Valoración de la competencia semántica y modal de los actores colombianos según la sanción de la lectura *calificativa-formativa*

Actores evaluados		**Competencias**			**Valoración tímica**
Lectores colombianos	Ingenierías	**Semántica**	**Saber: hacer**	Sabe sobre cómo hacer la lectura inferencial y crítica Sabe sobre cómo hacer la autoevaluación	(+)
			Saber: ser	Sabe sobre la lectura inferencial y crítica Sabe sobre la autoevaluación	
		Modal	**Saber-hacer**	Quiere leer Se forma con la lectura Se forma en lectura inferencial y critico Se forma a través de la autoevaluación	
			Saber-ser	Sabe ser lector	
	Licenciaturas	**Semántica**	**Saber: hacer**	Sabe sobre cómo hacer la lectura inferencial y crítica Sabe sobre cómo hacer la autoevaluación	(+)
			Saber: ser	Sabe sobre la lectura inferencial y crítica Sabe sobre la autoevaluación	
		Modal	**Saber-hacer**	No quiere leer Debe leer	(-)
				Se forma con la lectura Se forma en lectura inferencial y critico Se forma a través de la autoevaluación	(+)
			Saber-ser	No sabe ser lector	(-)

2.3.6 Sistemas de valores subyacentes en la evaluación de la lectura en *Taller de Lenguaje*. En el apartado anterior se ha tratado de rastrear el sistema de valores que rige la norma ética subyacente en las concepciones y prácticas de la evaluación de la lectura en Taller de Lenguaje. De ahí, el interés por describir el cómo se debe hacer y cómo debe ser la lectura. En este sentido, Greimas y Courtés, proponen al *deber* como un valor modal que determina y rige los enunciados de estado y de hacer[330], generando una estructura modal que sugiere un sistema de taxonomías que transforma los predicados en valores.

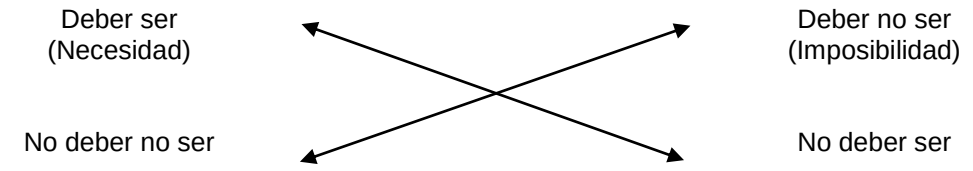
Así, la semiótica discursiva propone la posibilidad de construir un cuadrado semiótico que tenga a disposición las modalidades deónticas y aléticas subyacentes en el discurso. De esta manera, para lograr la esquematización de la estructura axiológica, es necesario tener en cuenta, por un lado, la estructura modal deóntica del deber hacer, la cual se establece así:

Figura 8: Estructura modal del deber hacer *[331]*



Por otra parte, la estructura modal alética del *deber ser*, representado de la siguiente manera:

Figura 9: Estructura modal del deber ser *[332]*



[330] GREIMAS y COURTÉS. Op cit., p. 101.
[331] Ibíd.
[332] Ibíd., p. 102.

(Posibilidad) (Contingencia)

Estas estructuras modales se organizan a partir de un enunciado modal, que instaura la modalidad del *deber*, y un enunciado de estado o hacer que se evalúa; los cuales, pueden comprender su contradictorio. Por tanto, por cuestiones metodológicas y de enfoque de la investigación, el presente análisis se centra en las relaciones de oposición que existe en los términos contrarios *prescripción-prohibición*, de la estructura modal del *deber hacer*, y *necesidad-imposibilidad*, de la estructura del *deber ser*.

En este sentido, se deduce que las valoraciones de la lectura develan focos normativos que prescriben el *hacer* lector. Esto implica que las evaluaciones construidas por el docente judicador están orientadas por un deber hacer y deber ser, asumidos de forma eufórica, y un deber no hacer y deber no ser, asumidos de forma disfórica. A continuación, se presenta las conjeturas realizadas sobre el *hacer* del lector, entendidas desde una estructura modal propuesta por la semiótica discursiva:

<table>
<tr><td colspan="5">Tabla 12: Valoraciones de las modalidades deónticas referidas a la lectura, según evaluación calificativa-verificativa de la lectura</td></tr>
<tr><td colspan="5">Deóntica del saber-decir (Norma lingüística)</td></tr>
<tr><td colspan="5">Deóntica de la lectura ¿Cómo se debe leer?</td></tr>
<tr><td rowspan="6">Concepción 1A</td><td rowspan="6">Euforia</td><td>Deber hacer
Prescripción</td><td>Deber no hacer
Prohibición</td><td rowspan="6">Disforia</td></tr>
<tr><td>Lee para tener una mejor competencia de lectura, para estudiar y para cumplir metas.

Siente placer al leer

Realiza la lectura a través de la lengua. Lee diversos tipos de textos lingüísticos

Realiza una lectura profesional.

Tiene un nivel superior de lectura, realiza una lectura estándar para cumplir propósitos de enseñanza.

Lee con rapidez, en voz alta y de manera grupal. Realiza una lectura literaria y evalúa el acto lector de otros y sí mismo.

Habla</td><td>No lee. No tiene una competencia de lectura. No estudia y no cumple las metas.

No siente placer al leer.

No realiza la lectura a través de la lengua. No lee diversos tipos de textos lingüísticos.

No realiza una lectura profesional.

No tiene un nivel superior de lectura. No realiza una lectura estándar para cumplir propósitos de enseñanza.

No lee con rapidez, en voz alta y de manera grupal. No realiza una lectura literaria, ni evalúa el acto lector de otros y sí mismo.

No Habla</td></tr>
<tr><td colspan="2">Deóntica de la lectura/ ¿Cómo debe ser la lectura?</td></tr>
<tr><td>Deber ser
Necesidad</td><td>Debe no ser
Imposibilidad</td></tr>
<tr><td>Lector experto</td><td>No lector experto</td></tr>
</table>

Así, se configura un recorrido narrativo de sanción de la lectura donde el docente evaluador en la *calificación-verificación* de la lectura, emite un juicio a partir del punto de partida de la configuración de un lector colombiano como sujeto que realiza la lectura incorrecta, no saber leer y no saber sobre la lengua, lo configura como un sujeto incompetente. De esta manera, el maestro sancionador orienta el discurso hacia la construcción de un sujeto competente que se caracteriza por tener una competencia de lectura para realizar un acto

lector estándar, correcto, de la palabra, expresivo y pública. De esta manera, se presenta el siguiente cuadrado semiótico:

Tabla 13: Cuadrado semiótico sobre las valoraciones de la lectura según evaluación *calificativa-verificativa* de la lectura

FORMAS DE CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO	
COMPETENTE	***INCOMPETENTE***
Lector experto (+) **Evaluación *calificativa-verificativa* de la lectura** **Concepción 1A** **Enfoque europeo**	**Lector inexperto (-)**
No incompetencia Lectura estándar y correcta Lectura de la palabra Lectura expresiva y pública	**No competente** Lectura incorrecta No sabe leer No sabe sobre la lengua
Maneras de hacer en la significación	

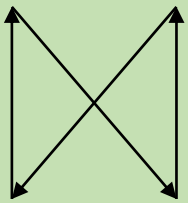
Por otra parte, para un enfoque de la evaluación *calificativa-formativa* de la lectura, se presenta la siguiente estructura modal:

Tabla 14: Valoraciones de las modalidades deónticas referidas a la lectura según evaluación *calificativa-formativa* de la lectura				
Deóntica del *saber-decir* (Norma lingüística)				
Deóntica de la lectura ¿Cómo se debe leer				
		Deber hacer **Prescripción**	**Deber no hacer** **Prohibición**	
Concepciones 2A, 3A, 4A, PTL y prácticas 2B, 3B y 4B	**Euforia**	Realiza una lectura de la vida a partir de necesidades personales, porque quiere ser. Goza la lectura a partir de sus gustos. Realiza la lectura a través de la lengua y otros sistemas de significación Tiene una competencia en la lectura y realiza una lectura profesional y para la vida. Tiene un nivel superior de lectura. Realiza una lectura estándar, para cumplir propósitos de enseñanza, y personal, para su proceso formativo de lectura. Lee para aprender. Lee diversos tipos de textos (lingüísticos, otros sistemas de significación y prácticas culturales). Lee a profundidad, en voz alta y mentalmente, de manera grupal e individual. Realiza una lectura literaria y evalúa el acto lector de otros y sí mismo. Habla y escribe.	No realiza una lectura de la vida a partir de necesidades personales. No quiere ser. No goza la lectura a partir de sus gustos. No realiza la lectura a través de la lengua y otros sistemas de significación No tiene una competencia en la lectura y no realiza una lectura profesional ni para la vida. No tiene un nivel superior de lectura. No realiza una lectura estándar, para cumplir propósitos de enseñanza, ni una personal personal, para su proceso formativo de lectura. No lee para aprender. No lee diversos tipos de textos (lingüísticos, otros sistemas de significación y prácticas culturales). No lee a profundidad, en voz alta ni mentalmente, ni de manera grupal e individual. No realiza una lectura literaria y no evalúa el acto lector de otros y sí mismo. No Habla ni escribe.	**Disforia**

		Deóntica de la lectura/ ¿Cómo debe ser la lectura?		
		Deber ser Necesidad	**Debe no ser Imposibilidad**	
		Lector crítico Lector activo	No lector crítico No lector activo	

Así, se configura en concepciones y prácticas de evaluación de la lectura un recorrido narrativo donde el maestro evaluador en la *calificación-formativa* de la lectura, construye unos valores a partir del punto de partida de la configuración de un *ser* lector colombiano como sujeto que realiza la lectura estándar, de la palabra y rápida, y por tanto, apunta hacia la destrucción de su *ser*. De esta manera, el docente judicador orienta el discurso hacia la construcción de un sujeto que construye su *ser* y se caracteriza por realizar una lectura diversa, de la palabra y el mundo, activa, consciente, profunda, dialogada y formativa. De esta manera, se presenta el siguiente cuadrado semiótico:

Tabla 15: Cuadrado semiótico sobre las valoraciones de la lectura según la evaluación de la lectura desde la *calificación-formativa*

FORMAS DE CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO		
CONSTRUCCIÓN (DEL SER)		***DESTRUCCIÓN (DEL SER)***
Lector crítico (+) **Evaluación *calificativa-formativa* de la lectura** **Concepciones 2A, 3A, 4A, PTL y prácticas 2B, 3B y 4B** **Enfoque colombiano**		**Lector acrítico (-)**
No destrucción (del ser) Lecturas diversas Lectura de la palabra y el mundo Lectura activa, consciente, para la vida, profunda, dialogada, formativa.		**No construcción (del ser)** Lectura estándar Lectura de la palabra Lectura pasiva, rápida.
Maneras de hacer en la significación		

CONCLUSIONES

El anterior análisis permitió comprender la incidencia de la trayectoria académica y la experiencia como formadores de la lectura y de la lengua, en las maneras como emiten los juicios de valor y configuran la sanción de la lectura. Así, para la evaluación de la lectura desde una perspectiva *calificativa-verificativa*, la lectura se inscribe a partir del discurso construido por un pensamiento occidental (europeo) que propone la legitimación y verificación de un sistema de valores sobre la lectura entendida como una habilidad generalizable y lingüística. Por otro lado, los discursos que enmarcan tanto concepciones como prácticas de la evaluación de la lectura, se orientan desde un pensamiento colombiano, desde el cual se configura a la evaluación de la lectura desde una perspectiva *calificativa-formativa*, en la cual se legitima un sistema axiológico de la lectura entendida como un proceso de formación, individual y social que le permite al sujeto vivir.

Asimismo, las formas de evaluación de la lectura tanto en concepciones como en prácticas de la Universidad Industrial de Santander, se orientan y son construidas por sistemas axiológicos y valoraciones que focalizan aspectos éticos, técnicos, lingüísticos y estéticos, dimensiones cognitivas, afectivas y pragmáticas, con las cuales el docente evaluador hace valer legítimamente un ser y hacer del lector ideal, lo cual incide en la construcción del discurso pedagógico y en la identidad de los sujetos lectores colombianos.

Desde el judicador, estas formas de evaluación se orientan por sistemas normativos que focalizan una dimensión ética que, para el caso de la verificación de la lectura, se orienta especialmente por un sistema normativo técnico y lingüístico que conduce a un *saber-leer*, es decir, una competencia de lectura; y para el caso de la formación, la ética de la lectura se orienta por un sistema normativo estético, técnico y lingüístico que implica un *saber-vivir* en la sociedad.

También, se muestra que el saber del docente evaluador incide en la normativa lingüística que se hace-valer en las formas de evaluar la lectura. Así, la verificación de la lectura focaliza un conocimiento lingüístico, que configura un uso de la lengua estándar y con perspectiva de competencia lingüística. Sin embargo, para la formación de la lectura se *hace-valer* una normativa lingüística en el que el uso de la lengua es diverso, ya que depende de los objetivos, necesidades, conocimientos, prácticas, y de las diferentes esferas sociales en donde interactúa el sujeto.

Además, los docentes evaluadores, mediante los discursos enunciados y sus formas de evaluar la lectura instauran valores a los sujetos evaluados. Así, el docente judicador desde la calificación-verificación de la lectura denuncia la crisis de valores de la cultura colombiana y los actores enunciados, quienes no saben hacer la lectura, dado la no experiencia en la lectura, configurándolos como sujetos incompetentes de un *saber-hacer*. Por otra parte, para los maestros judicadores con perspectiva de la calificación-formación de la lectura, asume a la cultura colombiana y los actores enunciados como sujetos que forman su competencia de lectura y por tanto, están conjuntos a un saber de lectura. Sin embargo, desde esta perspectiva de formación, estos configuran a los aspectos técnicos, que se relacionan con los instrumentos de lectura, como un elemento que incide en el desarrollo de la competencia de los sujetos lectores, ya que estos constituyen la competencia potestiva que le permite al sujeto lector un *poder-hacer* de lectura. Esta idea es acorde con los resultados del estudio ¿Para qué se lee y escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país:

> "Los estudiantes convocados coinciden con los profesores en afirmar que uno de los factores de mayor incidencia en la pobreza de los procesos escriturales y de lectura en el ámbito universitario, tiene qué ver con el contexto sociocultural y económico en que están inmersas la escuela y la familia. En tal sentido, plantean que los hábitos lectores y de escritura de los jóvenes universitarios del país dependen mucho de la tradición de las familias"[333].

Así, desde esta mirada, el docente judicador significa dentro de su hacer sancionatorio de lectura la influencia de elementos sociales, culturales y

[333] PÉREZ ABRIL y RINCÓN BONILLA. Op cit., p. 219.

económicos que permiten a los sujetos lectores desarrollar su competencia de lectura.

Por último, el análisis de valores es pertinente para identificar sistemas normativos que se hacen valer en las prácticas discursivas de la sanción de la lectura, determinar los objetos valor de los actores, sus formas de actuar y ser. En este sentido, reflexionar en torno a estos sistemas normativos permite comprender cómo funcionan los puntos deónticos del enunciado, también permite presuponer las identidades de los sujetos evaluantes y evaluador, comprender los valores que orientan los efectos de sentidos que se construyen en los enunciados.

BIBLIOGRAFÍA

ARBELÁEZ LÓPEZ, Ruby. En el reconocimiento de las concepciones docentes se encuentra el camino del mejoramiento continuo de la calidad docente. Consultado el 30 de junio del 2016. URL: http://www.uv.es/arbelaez/v2n210reconocimientodeconcepciones.htm.

ARBELÁEZ LÓPEZ, Ruby. Evaluación del aprendizaje en la educación superior. Bucaramanga: Publicaciones UIS, 2010.

BAJTÍN, M. M. El problema de los géneros discursivos. En: Estética de la creación verbal. México: Siglo XXI Editores, 1999.

BERNSTEIN, Basil y DÍAZ, Mario. Hacia una teoría del discurso pedagógico. Traducido de: Collected Original Resources in Education (CORE), vol. 8, núm. 3, 1984.

BEUCHOT, Mauricio. La semiótica. Teorías del signo y el lenguaje en la historia. México: Fondo de Cultura Económica, 2004.

BLOOM, Harold. Cómo leer y por qué. Traducción: Marcelo Cohen. EPub base v2.0.

CARME, Font. Cómo escribir sobre una lectura. Guía práctica para redactar informes editoriales y reseñas literarias. Titivillus.

CARVAJAL BARRIOS, Giovanna y ULLOA SANMIGUEL, Alejandro. Jóvenes, cultura escrita y tecnocultura. Análisis de los resultados arrojados por la encuesta en una investigación sobre lectura, escritura, conocimiento y tecnocultura en la universidad. Universidad del Valle, 2014. Consultado el 24 de enero de 2017. URL: https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/1189-jovenes-universitarios-cultura-escrita-y-tecnocultura-pdf-RQg6Q-articulo.pdf.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger y BONFIL, Robert. Historia de la lectura en el mundo occidental. España: Taurus, 2001.

CISNEROS ESTUPIÑÁN, Mireya et al. Cómo mejorar la capacidad inferencial en estudiantes universitarios. En: Educ.Educ, vol. 15, núm. 1, 2012.

COLOMBIA APRENDE. Así está la evaluación en Colombia. Consultado el 30 de mayo de 2017. URL: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-155738.html.

COLOMER, Teresa. Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela. México: Fondo de Cultura Económica, 2005.

Consejo Nacional de Acreditación- República de Colombia. Definiciones relativas a la educación superior en Colombia. Consultado el 27 de agosto del 2016. URL: http://www.cna.gov.co/1741/article-187237.html.

Consejo Nacional de Acreditación- República de Colombia. El sistema de educación superior de Colombia. Consultado el 27 de agosto del 2016. URL: http://www.cna.gov.co/1741/article-187279.html.

Consejo Nacional de Acreditación- República de Colombia. El sistema de educación superior de Colombia. Consultado el 27 de agosto del 2016. URL: http://www.cna.gov.co/1741/article-187279.html.

Escuela con cerebro. Un espacio de documentación y debate sobre Neurodidáctica. Consultado el 5 de abril del 2016. URL: https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2015/11/05/el-cerebro-lector-algunas-ideas-clave/.

FABBRI, P. Campo de maniobras didácticas. En: Educación y comunicación. España: Ediciones Paidos, 1988.

FERNÁNDEZ MARCHA, Amparo. La evaluación de los aprendizajes en la universidad la evaluación de los aprendizajes en la universidad: nuevos

enfoques. Instituto de Ciencias de la Educación Instituto de Ciencias de la Educación Universidad Politécnica de Valencia. Consultado el 8 de mayo del 2015. URL: https://web.ua.es/es/ice/documentos/recursos/materiales/ev-aprendizajes.pdf.

FONTANILLE, J. Semiótica del discurso. Lima: Fondo Editorial Universidad de Lima, 2016.

FONTANILLE, Jacques. Medios, regímenes de creencia y formas de vida. En: Contratexto, núm. 21, 2013, ISSN 1025-9945.

FREIRE, Paulo. La importancia de leer y el proceso de liberación. Traducción de Stella Mastrangelo. México: Siglo Veintiuno Editores, 2011.

GONZÁLEZ OCHOA, César. Apuntes acerca de la representación. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2005.

GORDILLO ALFONSO, Adriana y FLÓREZ, María del Pilar. Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. En: Revista Actualidades Pedagógicas, núm. 53, 2009.

GREIMAS, A. J. Un problema de semiótica narrativa: los objetos de valor. En: Del sentido II. España: Gredos, 1990.

GREIMAS, A. J. y COURTÉS, J. Diccionario Razonado de la Teoría del Lenguaje. Tomo I, (versión española de Enrique Ballón Aguirre y Hermis Campodónico Carrión). Madrid: Editorial Gredos, 1990.

GREIMAS, A.J. Semiótica y Ciencias Sociales. Fragua, Madrid, 1980.

HAMON, Philippe. Texto e ideología: para una poética de la norma. En: Criterios, La Habana, núms. 25-28, enero 1989-diciembre 1990.

HIDALGO NAVARRO, Antonio. La actividad del lingüista como corrector de estilo Jornadas de Lengua Española: las profesiones del filólogo Valencia, 16-18 de noviembre de 2004. Consultado el 26 de enero del 2017. URL: https://www.uv.es/ahidalgo/.

LARROSA, Jorge. La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

Ley 115 de Febrero 8 de 1994. Consultado el 7 de mayo del 2017. URL: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf.

MARTÍN VALDUNCIEL, María Engracia (2013). La lectura como herramienta epistémica en la enseñanza superior. Álabe 8. Consultado el 22 de noviembre de 2016. URL: http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/172/148.

MARTÍNEZ, María Cristina (comp.). Propuesta de intervención pedagógica para la comprensión y producción de textos académicos. Colombia: Unidad de Artes Gráficas, 2002. Consultado el 14 de febrero de 2017. URL: https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/787-propuesta-de-intervencion-pedagogica-para-la-comprension-y-produccion-de-textos-academicospdf-i1BcA-libro.pdf.

Ministerio de Educación Nacional, Dirección de Calidad para la Educación Preescolar, Básica Y Media, Programa de Formación de Docentes y Directivos y Asociación Nacional De Escuelas Normales Superiores. Naturaleza y retos de las Escuelas Normales Superiores. Diciembre de 2015. Consultado el 5 de marzo del 2017. URL: http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345485_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. Decreto núm. 1001 República de Colombia (3 de abril de 2006). Consultado el 27 de agosto del 2016. URL: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-96961_archivo_pdf.pdf.

Ministerio de Educación Nacional. Decreto núm. 1001 República de Colombia (3 de abril de 2006). Consultado el 27 de agosto del 2016. URL: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-96961_archivo_pdf.pdf.

Ministerio de Educación Nacional. Niveles de la educación básica y media. Consultado el 23 de agosto del 2016. URL: http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-233834.html.

Ministerio de Educación Nacional. Pedagogía. Consultado el 23 de agosto del 2016. URL: http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-80185.html.

Ministerio de Educación Nacional. Preguntas frecuentes-educación para el trabajo y desarrollo humano-viceministerio de educación superior. Consultado el 7 de mayo del 2017. URL: http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-353026_FAQ.pdf.

Ministerio de Educación Nacional. Programas de Licenciatura. Consultado el 4 de mayo del 2017. URL: http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-345506.html.

Ministerio de Educación Nacional. Respuesta a solicitud de consulta núm. 2015ER103561. Consultado el 11 de junio del 2017. URL: http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-353166_archivo_pdf_consulta_.pdf.

Ministerio de Educación; Nacional Dirección De Calidad para la Educación Preescolar, Básica Y Media; Subdirección de Referentes y Evaluación de la Calidad Educativa. Evaluación de competencias para el ascenso o reubicación de nivel salarial en el escalafón docente de los docentes y directivos docentes regidos por el decreto ley 1278 de 2002. Bogotá D.C., agosto de 2013. P. 26. Consultado el 11 de junio del 2017 en: http://www.mineducacion.gov.co/proyectos/1737/articles-328355_archivo_pdf_2_Coordinador.pdf.

ONG, Walter J. Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra. Traducción: Angélica Scherp. México: Fondo de Cultura Económica, 1987.

PANIER, Louis. Une posture éthique en deçà des valeurs?. En: Protée, vol. 36, núm. 2, 2008, pp. 69-78.

PÉREZ ABRIL, Mauricio y RINCÓN BONILLA, Gloria (coords.) ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país. 1a ed. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2013.

PIMIENTA PRIETO, Julio H. Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias. México: Pearson educación, 2008.

Real Academia Española.

República de Colombia. Decreto 4476 de 2007 (noviembre 21). Consultado el 7 de mayo del 2017. URL: http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=27971.

RINCÓN, Gloria, NARVAEZ C., Elizabeth y ROLDÁN, Claudia. Enseñar a comprender textos en la universidad. -Análisis de dos casos-. Colombia: Universidad del Valle, 2005.

ROMÉ, Natalia y Massone, María Ignacia. Aproximaciones a la noción de ley en la obra semiótica de Charles S. Peirce. I Jornada "Peirce en la Argentina", 10 de septiembre de 2004. Consultado el 30 de abril del 2015. URL: http://www.unav.es/gep/JornadaArgentinaRomeMassone.html.

SÁNCHEZ CORRAL, Luis. La semiótica de Greimas, propuesta de análisis para el acto didáctico. En: CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica, núm. 26, 2003.

SERRANO OREJUELA, Eduardo. El concepto de prueba en la semiótica greimasiana. Examen crítico. Consultado el 26 de enero del 2017. URL: http://www.geocities.ws/semiotico/prueba.html.

SERRANO, Eduardo, *et al*. De sobremesa. Lecturas críticas. Cali: Programa Editorial Facultad de humanidades Departamento de letras, 1996.

SERRANO, Eduardo. Conocimiento semántico, procedimental y episódico. Notas de lectura.

SERRANO, Eduardo. El concepto de competencia en la semiótica discursiva. Universidad del Valle, 2012.

Universidad Industrial de Santander -UIS-. Descripción *Taller de Lenguaje*, código: 23427. Consultado el 20 de septiembre de 2016. URL: http://www.uis.edu.co/webUIS/es/asignaturas/estrategias.jsp?codigo=23427-.

UIS. Presentación institucional. Consultado el 16 de mayo del 2014. URL: http://www.uis.edu.co/webUIS/es/acercaUis/index.html.