

Identidades discursivas y prácticas de lectura de personas que ingresan a la educación superior en la Universidad Industrial de Santander. Aproximación semiótica

Mónica Bretón García

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Semiótica

Director

Luis Fernando Arévalo Viveros

Doctor en Lenguas, Literatura y Civilizaciones Romanas

Universidad Industrial de Santander

Facultad de Ciencias Humanas

Escuela de Idiomas

Maestría en Semiótica

Bucaramanga

2023

Agradecimientos

A mi director de trabajo de grado Luis Fernando Arévalo Viveros por compartir sus saberes, expresar la palabra oportuna, propiciar un ambiente de respeto y favorecer la autonomía.

A mi esposo Hernando Ramírez Corzo por su apoyo incondicional, darme ánimo cuando la tensión se apoderaba de mí y hacer de interlocutor durante este proceso solitario.

A mi madre Ana María García por estimular el amor por el conocimiento y apoyar mis decisiones.

Tabla de Contenido

	Pág.
Introducción	9
1. Sobre la Hoja de Vida del Lector y la Perspectiva Metodológica	15
2. Identidades discursivas del lector	33
2.1 Primer modelo de identidad discursiva: lector ocasional	53
2.2 Segundo modelo de identidad discursiva: lector por prescripción	76
2.3 Tercer modelo de identidad discursiva: lector activo	89
2.4 Cuarto modelo de identidad discursiva: lector aprendiente	106
3. Prácticas de lectura	119
3.1 Práctica de lectura del lector ocasional.....	136
3.2 Práctica de lectura del lector por prescripción.....	145
3.3 Práctica de lectura del lector activo	153
3.4 Práctica de lectura del lector aprendiente	160
4. Valores comunes y diferenciadores de los modelos de identidad discursiva y sus prácticas de lectura.....	167
5. Conclusiones.....	192
Referencias bibliográficas.....	203
Apéndices.....	209

Lista de Tablas

	Pág.
Tabla 1. Estructura de la Hoja de vida del lector.....	18
Tabla 2. Preguntas seleccionadas en la HVL para el análisis de la identidad discursiva	24
Tabla 3. Preguntas seleccionadas en la HVL para el análisis de la práctica de lectura	27
Tabla 4. Codificación de las Hojas de vida del lector.....	31
Tabla 5. Distribución de los modelos de representación de identidades discursivas.....	42
Tabla 6. Distribución de las edades	43
Tabla 7. Distribución de los municipios de procedencia	44
Tabla 8. Distribución de los estratos socioeconómicos	48
Tabla 9. Distribución de los niveles de formación de los padres o cuidadores	48
Tabla 10. Distribución de los énfasis de la titulación del bachiller	50
Tabla 11. Distribución de los tipos de instituciones educativas	51
Tabla 12. Distribución de los modelos de representación de prácticas de lectura.....	136
Tabla 13. Valores comunes y diferenciadores de los modelos de identidad discursiva	186

Lista de Figuras

	Pág.
Figura 1. Esquema Y de los planos enunciativos de la HVL.....	22
Figura 2. Niveles enunciativos de la HVL.....	23
Figura 3. Recorrido de interpretativo-generativo de la investigación.....	33
Figura 4. Puntos de vista y posiciones del locutor.....	57
Figura 5. Esquema tensivo del lector ocasional frente a la lectura.....	59
Figura 6. Esquema tensivo del lector por prescripción frente a la lectura.....	78
Figura 7. Esquema tensivo del lector activo frente a la lectura.....	92
Figura 8. Esquema tensivo del lector aprendiente frente a la lectura.....	109
Figura 9. Esquema narrativo de prácticas de lectura que creen en el texto.....	189
Figura 10. Esquema narrativo de prácticas de lectura que examinan el texto.....	190

Lista de Apéndices

	Pág.
Apéndice A. Formulario Hoja de vida del lector	209
Apéndice B. Numeración asignada a las preguntas de la HVL para la investigación	241

Resumen

Título: Identidades discursivas y prácticas de lectura de personas que ingresan a la educación superior en la Universidad Industrial de Santander. Aproximación semiótica *

Autor: Mónica Bretón García**

Palabras Clave: Semiótica, Identidad discursiva, Práctica de lectura, Significación, Enunciación.

Descripción:

Esta investigación tuvo como punto de partida la pregunta ¿cómo son las identidades discursivas y las prácticas de lectura de personas que ingresan a la educación superior en la Universidad Industrial de Santander? La exploración se ubicó en la perspectiva teórica y metodológica de la semiótica discursiva que propone a) la identidad como una construcción discursiva con efecto de permanencia que se presenta como resultado de un proceso enunciativo, y b) la lectura como un proceso complejo y multidimensional de construcción de sentido, cuya práctica es actualizada por el sujeto como una manera de hacer estructurada. El problema de investigación permitió formular los siguientes objetivos: identificar identidades discursivas y prácticas de lectura de personas que ingresan a la educación superior en la UIS, caracterizar modelos de representación de las identidades discursivas y las prácticas de lectura identificadas, y comparar estos modelos. Para cumplir con los propósitos mencionados, se realizó un análisis estructurado en cuatro capítulos: “Sobre la Hoja de vida del lector y la perspectiva metodológica”, en este se presentó la estructura del instrumento de investigación y su pertinencia para el proceder analítico, y se explicitó la metodología empleada en el proceso investigativo. Posteriormente, en “Identidades discursivas del lector” se caracterizaron cuatro modelos de identidades discursivas, en los cuales se visualizaron la axiología y las pasiones que conforman el sistema de valores sobre la lectura del sujeto. En “Prácticas de lectura” se presentaron los modelos de prácticas de lectura que cada identidad discursiva ha configurado. Finalmente, en “Conclusiones” se expusieron los valores comunes y diferenciadores de los lectores y los entornos socioculturales en los que están inmersos, y se identificó la incidencia de las experiencias colegiales y familiares en la configuración de la identidad como lector y la práctica que ejecuta.

* Trabajo de grado

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Idiomas. Maestría en Semiótica. Director: Luis Fernando Arévalo Viveros, Doctor en Lenguas, Literatura y Civilizaciones Romanas.

Abstract

Title: Discursive identities and reading practices of people entering higher education at the Industrial University of Santander. Semiotic approach *

Author(s): Mónica Bretón García *

Key Words: Semiotics, Discursive identity, Reading practice, Meaning, Enunciation.

Description:

This research had as its starting point the exploration of the discursive identities and reading practices of people entering higher education at the Industrial University of Santander? The exploration was located in the theoretical and methodological perspective of discursive semiotics that proposes a) identity as a discursive construction with a permanence effect that is presented as a result of an enunciative process, and b) Reading as a complex and multidimensional process of meaning construction, whose practice is updated by the subject as a structured way of doing. The research problem made it possible to formulate the following objectives: identify discursive identities and reading practices of people entering higher education at UIS, characterize models of representation of discursive identities and reading practices identified, and compare these models. To fulfill the aforementioned purposes, an analysis structured in four chapters was carried out: "On the reader's resume and the methodological perspective", in which the structure of the research instrument and its relevance for the analytical procedure were presented, and the methodology used in the research process was explained. Subsequently, in "Discursive identities of the reader" four models of discursive identities were characterized, in which the axiology and passions that make up the value system on the reading of the subject were evidenced. In "Reading practices" the models of reading practices that each discursive identity has configured were presented. Finally, in "Conclusions" the common and differentiating values of the readers and the sociocultural environments in which they are immersed were exposed, and the incidence of collegial and family experiences in the configuration of identity as a reader and the practice they execute were evidenced.

* Degree Work

*Faculty of Human Sciences. Language School. Master in Semiotics. Director: Luis Fernando Arévalo Viveros, Doctor in Roman Languages, Literature and Civilizations

Introducción

El ciudadano del siglo xxi debe poder concretar esta competencia en textos muy diversos – persuasivos, propagandísticos, informativos, de reflexión, expositivos, literarios– que se presentan en formatos y soportes diferentes –diarios, enciclopedias, libros de texto, novelas, monografías, páginas web, hojas sueltas, documentos electrónicos... que no siempre se atienen a los criterios de veracidad, actualidad y autoría reconocida. Dichos textos pueden ser leídos para satisfacer una gran variedad de objetivos: disfrutar, informarse, comunicarse con otro, resolver un problema práctico, aprender, obedecer... y pueden haber sido elegidos por el lector o asignados por un agente externo. El lector, por su parte, puede estar más o menos interesado por la actividad de lectura, afrontarla desde niveles muy diversos de conocimiento previo sobre el tema del texto y provisto de estrategias más o menos adecuadas. Así, aunque siempre se lea, se lee de forma distinta en función de la combinación de estas variables. (Solé, 2012, p. 49)

Las tradiciones académicas presuponen un modelo ideal de práctica de lectura, para que los estudiantes se integren a la comunidad y cumplan con los requerimientos del currículo. En cuanto al hacer de los sujetos, se espera que los universitarios aprendan a buscar, jerarquizar y relacionar información, exponer, argumentar, resumir y valorar razonamientos, dado que leer en la universidad implica “leer como escritor, analizar argumentos, descubrir problemas, utilizar fuentes, indagar, aproximarse a la investigación, anticipar.” (González Pinzón y Salazar-Sierra, 2015, p. 116). Sin embargo, las prácticas de lectura que los nuevos integrantes han configurado durante la experiencia y la formación en lectura no coinciden con las exigencias de la educación superior.

Las investigaciones sobre lectura sostienen que los estudiantes recién llegados no han desarrollado la competencia adecuada para los propósitos y los modos de leer en la educación superior, donde la interacción con textos académicos y disciplinares difiere en complejidad y

cantidad a los leídos en el colegio, y presenta dificultades que se manifiestan en el “uso de una lectura literal sin evidencias de lectura intertextual, lo cual hace evidente una debilidad de tipo metacognitivo dadas las demandas que este proceso cognitivo complejo impone en la universidad” (González Pinzón y Salazar-Sierra, 2015, p. 96). Por consiguiente, señalan que las prácticas de lectura adquiridas en el colegio son “insuficientes para el desempeño académico eficaz en el ámbito universitario” (p.93), dado que la formación en lectura durante la educación secundaria “exige aprender qué dicen los textos y tiende a desdeñar porqué lo dicen y cómo lo justifican” (Carlino, 2003, p.20).

Las problemáticas de investigación se han centrado mayoritariamente en el diagnóstico de los estados de los procesos de lectura y escritura de los estudiantes, y en las dificultades para producir y comprender textos académicos. Es preciso aclarar que, desde una perspectiva semiótica, estados y procesos son diferentes pero complementarios, a saber, el estado precede al proceso, describe la situación en que se encuentra el sujeto en relación con la lectura, mientras que el proceso da cuenta de las transformaciones de estado y las acciones del sujeto respecto a la lectura. Si bien se encuentran estudios[†] acerca de prácticas de lectura que articulan la experiencia de varias universidades colombianas, no incluyen información específica del entorno de los estudiantes de la UIS. En todo caso, es necesario explorar las identidades de los lectores y sus prácticas, dado que

[†] Las investigaciones consultadas son *Lectura y escritura en la educación superior colombiana: Herencia y deconstrucción*, de González Pinzón y Vega (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*, de Pérez Abril y Rincón Bonilla (2013); *Lectura y escritura en la universidad: contribución para reconstruir una historia*, de Salazar-Sierra et al (2015) y *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad. De la educación media al desempeño académico en la educación superior*, de González Pinzón y Salazar-Sierra (2015). Estas investigaciones aportan información sobre los antecedentes de la lectura y la escritura en la educación superior colombiana desde 1994 hasta 2012, y la caracterización de las prácticas de lectura y escritura desarrolladas en el espacio universitario.

son pocas las investigaciones que se ubican “en la pregunta por el sujeto, su historia lectora y escritora, su referencia a la hora de entender estos procesos en la realidad o en contexto y la metacognición como camino para la reflexión” (Salazar-Sierra et al, 2015, p.64). Lo anterior se manifiesta en el desconocimiento de la relación del sujeto con la lectura y la significación que ha hecho de ella a partir de su experiencia, por tanto, se ignoran las intenciones y las motivaciones que movilizan la práctica, así como la incidencia de las experiencias colegiales y familiares en la configuración de la identidad como lector y la práctica que ejecuta.

De ese entorno, que espera un modelo ideal acorde a las exigencias de la universidad, pero que acoge sujetos con identidades y prácticas particulares, emergió el problema de esta investigación: ¿cómo son las identidades discursivas y las prácticas de lectura de personas que ingresan a la educación superior en la Universidad Industrial de Santander? El interés por un conocimiento local y actual de esta problemática se apoyó en que la variabilidad y la diversidad de prácticas de lectura “parece que no tienen fin, ya que la lectura no es una simple habilidad, sino una manera de elaborar significado. Que tendrá que variar entre culturas” (Pérez Abril y Rincón Bonilla, 2013, p. 104), debido a que los lectores y sus prácticas se transforman de acuerdo con la experiencia ubicada en una época y un lugar, y en relación con los universos socioculturales en los que están inmersos.

A partir del problema de investigación se propuso como objetivo general describir[‡] identidades discursivas y prácticas de lectura de personas que ingresan a la educación superior en

[‡] La descripción sirve para designar la totalidad, lo esencial del hacer semiótico científico. Describir en semiótica es un proceso de construcción, con el lenguaje de esta ciencia, de un modelo a partir del análisis de las articulaciones de los constituyentes del objeto de estudio. La descripción semiótica involucra el análisis y la explicación, (Greimas y Courtés, 1990, p.111).

la Universidad Industrial de Santander, desde la perspectiva del yo enunciativo que se instala en los enunciados de 273 Hojas de vida del lector (HVL) diligenciadas en el curso intersemestral Introducción a la lectura académica, ofrecido por el Sistema de Apoyo a la Excelencia Académica (SEA Lenguaje). La descripción semiótica de la práctica de lectura implica la pesquisa de la identidad del lector, para develar las intenciones y las motivaciones del sujeto como portadoras de valores axiológicos y estéticos que modalizan la práctica, e identificar la incidencia de los valores culturales del entorno social y el entorno educativo en la configuración de la práctica. Por tanto, se plantearon tres objetivos específicos: identificar identidades discursivas y prácticas de lectura de personas que ingresan a la educación superior en la UIS, caracterizar modelos de representación de las identidades discursivas y las prácticas de lectura identificadas, y comparar estos modelos.

Desde la postura teórica y metodológica de la semiótica discursiva que propone a) la identidad como una construcción discursiva con efecto de permanencia que se presenta como resultado de un proceso enunciativo con y a través del lenguaje, y b) la lectura como un proceso complejo y multidimensional de construcción de sentido, cuya práctica es actualizada por el sujeto como una manera de hacer estructurada cuando interactúa con el texto, se realizó un recorrido interpretativo–generativo que focalizó el plano de la enunciación enunciada de la HVL, dado que remite a modelos de lector y sus prácticas de lectura. Teniendo en cuenta que las construcciones discursivas son portadoras de valores éticos, estéticos, tecnológicos y semióticos, este proceder analítico permitió reconocer la axiología y las pasiones que conforman el sistema de valores sobre la lectura del sujeto, a partir de tres niveles de pertinencia: estructuras figurativas; estructuras narrativas, temáticas y actanciales; y estructuras fundamentales.

Esta investigación, contraria a clasificar los estudiantes de acuerdo con sus niveles de lectura, describió identidades y prácticas para que, con base en ellas, se tomen decisiones

pertinentes que promuevan el aprendizaje. En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 1998) hace énfasis en la necesidad de una mirada semiótica para el diseño de las prácticas educativas: “lo que hay que indagar es por los modos de leer y por los modos de escribir y argumentar sobre los textos que son objeto de lectura” (p. 53). Sin embargo, es común que las universidades tomen decisiones basadas en los resultados de las pruebas Saber 11, “sin que previamente se analice en profundidad si son el mecanismo más adecuado para proponer políticas y para lograr aprendizajes que necesariamente tendrían que pasar por articulaciones curriculares” (González Pinzón, y Salazar-Sierra, 2015, p. 62).

Con el cumplimiento de los propósitos anteriores, se espera que estos hallazgos aporten información pertinente a la Universidad Industrial de Santander para la comprensión del ser y el hacer de los sujetos lectores, la reflexión sobre las representaciones de la lectura y las prácticas educativas vigentes en la institución y la formulación de estrategias pedagógicas y políticas institucionales que promuevan espacios de formación integral, donde no solo se haga énfasis en el desarrollo de competencias profesionales, sino también en las competencias comunicativas como parte fundamental de la apropiación del conocimiento, de modo que “se entienda cómo el desarrollo de estas competencias está directamente relacionado con el desarrollo del pensamiento y, por ende, con el aprendizaje en todas las disciplinas” (Uribe-Álvarez y Camargo-Martínez, 2011, p. 337).

Para cumplir con los propósitos y a partir de las posturas epistémicas y metodológicas citadas, este trabajo está estructurado en cuatro capítulos, en los cuales se desarrolla la propuesta teórica y analítica respecto a conceptos fundamentales como los de identidad discursiva y práctica de lectura. El primer capítulo presenta la estructura del formulario Hoja de vida del lector, describe y explica los planos enunciativos de la enunciación que produce la HVL, señala la pertinencia del

instrumento para el proceder analítico y relaciona la información seleccionada del instrumento para la construcción semiótica de modelos de representación de identidades discursivas y prácticas de lectura. Este capítulo también expone la metodología que, basada en la propuesta analítica de la semiótica discursiva, se utilizó para el estudio de los procesos discursivos del yo enunciator cuando se enuncia a sí mismo, los otros y su práctica de lectura en los enunciados referidos a su trayectoria como lector.

Tomando la identidad discursiva como un constructo discursivo multidimensional, complejo, social e individual y con efecto de permanencia (Arévalo Viveros, 2018, p.68), el segundo capítulo presenta la caracterización de cuatro modelos de representación de identidades discursivas de las personas que ingresaron a la educación superior en la UIS durante el primer semestre de 2020, a partir del análisis de los enunciados que refieren a la manera como el sujeto se percibe, autodefine y convence de lo que configura como su identidad.

En el tercer capítulo, desde el concepto de lectura como un proceso complejo y multidimensional de construcción de sentido, cuya práctica es actualizada por el sujeto como una manera de hacer estructurada cuando interactúa con el texto, presenta la caracterización de cuatro modelos de prácticas de lectura de personas que ingresaron a la educación superior en la UIS durante el primer semestre de 2020, configuradas por cada modelo de identidad discursiva, mediante el análisis de los enunciados que refieren a qué, quién, cómo, cuándo, dónde, por qué y para qué lee, y cuya articulación constituye la estructura de la práctica.

Finalmente, el cuarto capítulo expone las conclusiones obtenidas después del proceder analítico, en las cuales se incluye la comparación de los cuatro modelos de representación de identidades y prácticas de lectura para presentar valores comunes y diferenciadores de los lectores y los entornos socioculturales en los que están inmersos.

1. Sobre la Hoja de Vida del Lector y la Perspectiva Metodológica

*A los libros se llega como a las islas mágicas de los cuentos, no porque alguien nos lleve de la mano, sino simplemente porque nos salen al paso. Eso es leer, llegar inesperadamente a un lugar nuevo. Un lugar que, como una isla perdida, no sabíamos que pudiera existir, y en el que tampoco podemos prever lo que nos aguarda. Un lugar en el que debemos entrar en silencio, con los ojos muy abiertos, como suelen hacer los niños cuando se adentran en una casa abandonada. (Gustavo Martín Garzo, *Elogio de la fragilidad*, como se citó en Vallejo, 2020, p. 14)*

Este trabajo hizo parte del macroproyecto de investigación–acción, Modelo de evaluación formativa de lectura académica para el inicio de la educación superior en la Universidad Industrial de Santander, desarrollado por el Grupo de Investigación Cultura y Narración en Colombia, Cuynaco. El macroproyecto[§] busca contribuir a la formación académica de estudiantes que inician la educación superior a través de un modelo de evaluación formativa de lectura conformado por tres instrumentos: Hoja de vida del lector, Ideograma de lectura y Defensa oral de un acto de lectura, a partir de enfoques teóricos discursivos e interactivos de la lectura y formativos, críticos y complejos de la evaluación. El análisis y la relación de los resultados de cada instrumento brindará información cualitativa y cuantitativa al Sistema de Apoyo a la Excelencia Académica (SEA Lenguaje), a estudiantes y a profesores de la UIS, para desarrollar estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura, que favorezcan el aprendizaje en la educación superior.

[§] Información tomada del proyecto *Prueba de lectura para la formación académica de estudiantes*. Enmarcado en el macroproyecto *Modelo de evaluación formativa de lectura académica para el inicio de la educación superior en la Universidad Industrial de Santander*, desarrollado por el Grupo de Investigación, Cultura y Narración en Colombia, Cuynaco. Escuela de Idiomas. Universidad Industrial de Santander.

Para responder a la pregunta de investigación ¿cómo son las identidades discursivas y las prácticas de lectura de personas que ingresan a la educación superior en la Universidad Industrial de Santander?, se toma como instrumento la *Hoja de vida del lector* (HVL), debido a que su configuración ofrece datos sobre la procedencia, la formación y la experiencia de los sujetos lectores para que la comunidad educativa comprenda por qué los estudiantes adoptan actitudes y aptitudes positivas o negativas hacia a la lectura (Ojeda, A., Torres, D. y Monsalve, J., 2019, p. 942). La HVL se define como una:

herramienta didáctica de orden funcional** que permite el reconocimiento de las experiencias, contextos, actitudes y formas de vida del lector, con el fin de que, tanto el profesor, como el estudiante y la institución de educación superior tomen decisiones en torno al mejoramiento de las dificultades que se reflexionen. (Ojeda, A., Torres, D. y Monsalve, J., 2019, p. 944)

El diseño de la HVL como instrumento de evaluación formativa se fundamenta en el enfoque semiótico discursivo que considera la lectura como proceso de significación, en cuya construcción de sentido participan el texto y el sujeto dotado de identidad y cuerpo sensible que involucra saberes, valores y estados afectivos. Por consiguiente, la HVL†† está estructurada por 79 preguntas, de tipo abierto y cerrado, compiladas en seis categorías que dan cuenta tanto de las condiciones ideológicas (axiología y pasiones), sociales, económicas y físicas del lector, como de las experiencias familiares y colegiales, la competencia, los hábitos y las prácticas de lectura. De modo que la configuración de la HVL fue pertinente y adecuada para el desarrollo de este trabajo

** Se considera de orden funcional porque la información no está organizada cronológicamente, sino de acuerdo con las categorías que se forman con los datos del sujeto.

†† Ver apéndice A: Formulario *Hoja de vida del lector*.

de investigación, porque aportó información que corresponde con las categorías teóricas^{‡‡} que la semiótica discursiva propone para identificar la identidad discursiva y la práctica de lectura que el sujeto configura cuando enuncia su trayectoria como lector.

La primera categoría, *Datos personales*, permitió reconstruir la identidad biológica (edad, condiciones físicas y psicológicas que pueden incidir en la lectura) e identificar el nivel de formación de los padres o cuidadores para reconocer el entorno familiar que lo configuró como lector o como un sujeto que no tuvo encuentros con la lectura. La segunda categoría, *Educación y formación en lectura*, aportó un panorama del entorno educativo (oficial, privado, urbano, rural, énfasis de la titulación de bachiller) en el que tuvo lugar la formación y la configuración de las prácticas de lectura. La tercera, *Proceso de formación en lectura*, propició la reflexión sobre la influencia de la institución educativa en el desarrollo del proceso lector del sujeto y el reconocimiento de la competencia adquirida durante su estancia en el colegio. La cuarta categoría, *Experiencia lectora*, indagó por las prácticas de lectura en familia, la asequibilidad a objetos y espacios de lectura, y los gustos en cuanto a soportes, géneros textuales, espacios y modos de leer. La quinta, *Referencias de lectura*, permitió identificar los gustos por géneros y estilos particulares a partir de los textos y autores que han dejado huella en la relación del sujeto con la lectura. Por último, la categoría de *Autoconcepto* propició la reflexión acerca de los aciertos y desaciertos de los hábitos y las estrategias en el estado actual del proceso lector, y la valoración de la influencia

^{‡‡} Las categorías semióticas para la identidad discursiva son los constituyentes axiológicos y pasionales, los sistemas semióticos y las dimensiones corporales, sociales, culturales y el carácter del sujeto. Para la práctica de lectura se toma en cuenta las categorías de la identidad del lector, el género textual y el soporte, las estrategias de comprensión, la situación de interacción y los usos y fines socioculturales del texto. Existe una correspondencia entre las preguntas de la HVL con las dimensiones y constituyentes de la identidad.

de la familia y el colegio en su formación lectora. La siguiente tabla muestra la estructura de la HVL:

Tabla 1.

Estructura de la Hoja de vida del lector

Categorías de la HVL	Contenido
Datos personales	Edad, condiciones físicas y psicológicas que pueden incidir en la lectura.
Educación y formación en lectura	Características del entorno educativo.
Proceso de formación en lectura	Reflexión sobre la incidencia de la institución educativa en el proceso lector del sujeto.
Experiencia lectora	Prácticas de lectura en familia, asequibilidad a objetos y espacios de lectura. Gustos del sujeto lector.
Referencias de lectura	Títulos de libros y autores favoritos.
Autoconcepto	Autorreflexión sobre el proceso lector y valoraciones sobre los entornos familiar y educativo.

Nota. Información tomada de *Prueba de lectura para la formación académica de estudiantes*, desarrollado por Cuynaco, Universidad Industrial de Santander.

Este trabajo se enmarcó en la perspectiva teórica y metodológica de la Semiótica Discursiva de la Escuela de París, fundada por A.J. Greimas. Esta ciencia es pertinente porque estudia la construcción de los procesos de significación, sustentada en el presupuesto epistemológico de que “la significación no es algo dado de antemano; es el resultado de un proceso de producción” (Blanco, 2006, p.11). Desde esta perspectiva, los valores sobre la lectura son origen y resultado de la significación que hace el sujeto durante la experiencia individual y social con la lectura; por tanto, la mirada semiótica posibilita el reconocimiento de la diversidad de lectores, valoraciones y prácticas de lectura, de acuerdo con la subjetivización de las vivencias lectoras, la

época y el entorno sociocultural en el que está inmerso el sujeto. Para configurar los modelos^{§§} de representación de identidades y prácticas de lectura de personas que ingresan a la educación superior en la UIS, la semiótica propone un recorrido interpretativo–generativo de construcción de sentido que, a partir de tres niveles de pertinencia (estructuras figurativas; estructuras narrativas, temáticas y actanciales; y estructuras fundamentales), orienta el análisis de los procesos discursivos del yo enunciadador instalado en la HVL cuando se enuncia a sí mismo, los otros y su práctica de lectura, para identificar cómo se autodefine como lector y de qué manera ha configurado la práctica de lectura; también permite develar las intenciones y las motivaciones del sujeto como portadoras de valores axiológicos y estéticos que modalizan la práctica, así como identificar la influencia de los valores culturales en la construcción que hace el sujeto de su identidad y su práctica de lectura.

Desde el alcance de los objetivos, este trabajo es una investigación descriptiva que busca detallar cómo son y cómo se manifiestan los fenómenos (Hernández et al, 2014, p. 91). Es decir, da cuenta de cómo son las identidades y las prácticas de lectura de las personas que ingresan a la educación superior en la UIS en el primer periodo académico del 2020. Desde la naturaleza de los datos, se ubica en un enfoque investigativo mixto que “implica un conjunto de procesos de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una

^{§§} El término modelo, en semiótica, designa “una construcción abstracta e hipotética a la que se considera capaz de explicar un conjunto dado de hechos semióticos (...) En relación con la semiótica—objeto los modelos deben concebirse como representaciones susceptibles de ser confirmadas, invalidadas o falseadas” (Greimas y Courtés, 1990, p. 264). Los modelos, para este trabajo, son representaciones construidas con el lenguaje de la semiótica a partir del análisis y la explicación de las articulaciones de los constituyentes del objeto de estudio, por tanto, la elaboración de los modelos debe cumplir con las exigencias de la teoría de la identidad discursiva y la práctica de lectura, y con la necesaria adecuación al objeto de conocimiento.

serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema” (Hernández et al, 2014, p. 532).

Los resultados obtenidos en este trabajo de investigación están conformados por información cualitativa y cuantitativa. Tanto las categorías que conforman la HVL como las categorías teóricas de la identidad discursiva y la práctica de lectura permitieron indagar por los sujetos, obteniendo información acerca de cómo los enunciadores se configuran a sí mismos, los otros y sus prácticas. Al mismo tiempo, la estructura del instrumento –cantidad y tipo de preguntas–, en correlación con las categorías teóricas de la investigación, posibilitó la esquematización de los modelos de lector y sus prácticas. Es decir, permitió ordenar y clasificar las respuestas y, de acuerdo con las recurrencias, medir su distribución; con lo cual se calculó la representación de los rasgos distintivos de cada modelo. También permitió determinar la representación de cada modelo de identidad discursiva y práctica de lectura dentro de la totalidad del archivo de investigación. Este enfoque mixto también hizo posible comparar cualitativa y cuantitativamente los modelos para destacar rasgos comunes y diferenciadores.

El proceso investigativo se estructuró en tres etapas, 1) obtención de los datos, 2) clasificación de los datos y 3) interpretación de los procesos discursivos. Para 1) la *obtención de los datos* se tomó como archivo de la investigación las 273 HVL diligenciadas en el primer periodo académico de 2020 por estudiantes que asistieron al curso intersemestral *Introducción a la lectura académica*, ofrecido por el SEA Lenguaje de la UIS. Es preciso señalar que, en el momento del diligenciamiento del formulario, los estudiantes en mención han sido admitidos por la universidad, pero aún no inician clases de pregrado. Luego, se focalizó el plano enunciativo de la HVL pertinente para el estudio de identidades discursivas y prácticas de lectura, y se seleccionaron las

preguntas para el análisis de acuerdo con las categorías teóricas propuestas por la semiótica discursiva.

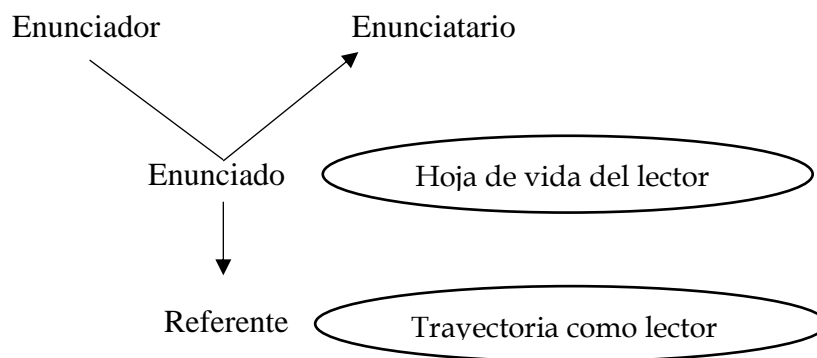
El recorrido analítico se organizó teniendo en cuenta el concepto de enunciación, un hacer parecer verdad, “el simulacro de la enunciación tiene tendencia a parecer verdad” (Courtés, 1991, p.358”). En este escenario, donde los sujetos discursivos construyen enunciados o simulacros del sí mismo, del otro y del mundo, se identifican tres planos: la enunciación, el enunciado y el referente, en los cuales se inscriben tres roles discursivos: enunciador, enunciatario y referente. Al respecto, Serrano Orejuela (2005) expresa:

Todo texto, oral o escrito, producido en una práctica discursiva (la cual moviliza modos y tipos discursivos y géneros textuales), se estructura en tres planos interrelacionados: el de la enunciación (en el cual se inscriben el enunciador y el enunciatario), el del enunciado (mediante el cual el enunciador se dirige al enunciatario) y el del referente (al cual refiere el enunciador mediante el enunciado). Enunciador, enunciatario y referente son roles discursivos inscritos en el texto, diferentes por tanto del escritor o hablante, el lector u oyente y el mundo en que éstos viven. (...) Enunciador, enunciatario y referente son, pues simulacros, representaciones, imágenes, en otras palabras, versiones discursivas del escritor o hablante, del lector u oyente y del mundo. (p. 98)

De acuerdo con la postura de los tres planos enunciativos, la enunciación es el acto mediante el cual un enunciador produce un enunciado, expresado con la forma de un cuestionario diligenciado denominado *Hoja de vida del lector*, que se refiere a la trayectoria como lector del estudiante de recién ingreso a la universidad, dirigido a un enunciatario para su interpretación. Estos planos se pueden representar en el esquema Y:

Figura 1.

Esquema Y de los planos enunciativos de la HVL



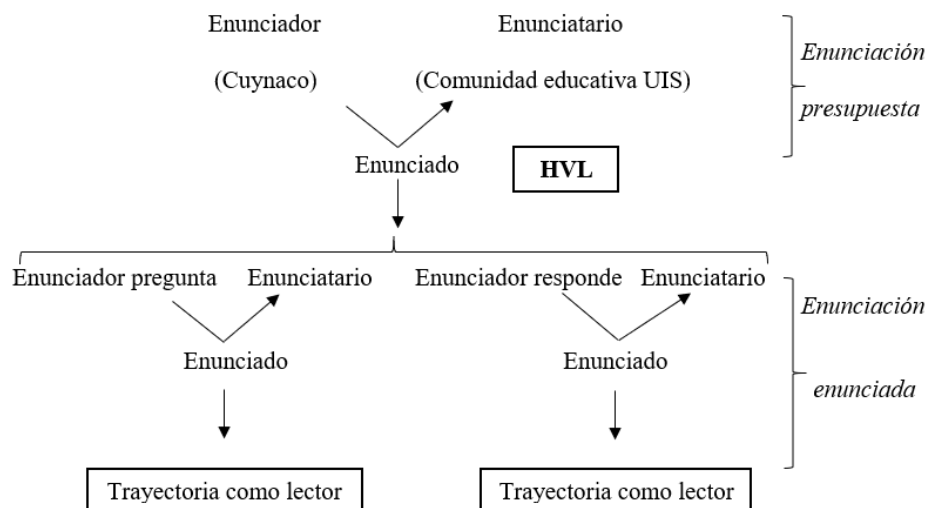
Nota. Diseño a partir del esquema Y de Serrano (2013)

A partir de la propuesta teórica y metodológica del esquema Y que articula la narratología y la semiótica discursiva, propuesta por Serrano Orejuela (2013), se identifica la presencia de dos planos enunciativos en la enunciación que produce la HVL: la enunciación presupuesta y la enunciación enunciada. La existencia del enunciado HVL presupone que alguien lo produjo para alguien, por tanto, a esta enunciación se le denomina *enunciación presupuesta*. En el plano empírico, Cuynaco lleva a cabo una serie de operaciones (*grosso modo*, diseño del instrumento, entrega del formulario para diligenciamiento, recolección y consolidación de la información) para poner a disposición de la comunidad educativa las HVL diligenciadas para su conocimiento. De modo que Cuynaco encarna el enunciador presupuesto que se relaciona, por medio del enunciado, con la comunidad educativa UIS que encarna el enunciador presupuesto, para comunicar información sobre el pasado del lector, entre los nuevos integrantes de la institución.

En el enunciado HVL se enuncia una enunciación, es decir, alguien dice algo a alguien. Esto corresponde al plano de la *enunciación enunciada* (Courtès, 1991), que consiste en un simulacro que imita el hacer enunciativo. En este plano se instala un enunciador indagador que pregunta acerca de la trayectoria como lector a un enunciatario que, cuando responde, asume el rol de enunciador indagado, produciendo enunciados en los que se identifica, erigiendo una identidad de sí para sí mismo y de sí para los otros, construye la identidad de los sujetos referidos y configura su versión discursiva de la trayectoria como lector. De ahí que el interés de este trabajo se focalice en este plano, dado que remite a modelos de lector y sus prácticas de lectura. Es preciso mencionar que las respuestas enunciadas han sido orientadas por el indagador a través de preguntas abiertas y preguntas de opción múltiple; ante las cuales el indagado responde mediante la rememoración y la reflexión de su experiencia lectora. Los niveles enunciativos se representan en el siguiente esquema:

Figura 2.

Niveles enunciativos de la HVL



Nota. Diseño a partir del esquema Y de Serrano (2013)

Focalizado el plano de la enunciación enunciada y tomando las bases teóricas sobre la identidad discursiva que sustentan este trabajo, se seleccionaron las preguntas^{***} pertinentes de la HVL, con sus respectivas respuestas, para la caracterización de modelos de identidad discursiva desde la perspectiva del yo enunciador. La identidad discursiva se define como “un constructo multidimensional, complejo, social e individual que enlaza dimensiones corporales, sociales, culturales y el carácter del sujeto con sus constituyentes cognitivos, axiológicos, pasionales y sistemas semióticos” (Arévalo Viveros, 2018, p.56), con un efecto de permanencia que permite reconocer a la persona como el mismo individuo, a pesar de las transformaciones experimentadas en el tiempo y el espacio. Teniendo en cuenta que existe una correspondencia entre las preguntas de la HVL y las dimensiones y los constituyentes de la identidad discursiva, se realizó la siguiente selección para la obtención de los datos:

Tabla 2.

Preguntas seleccionadas en la HVL para el análisis de la identidad discursiva

Constituyentes y dimensiones de la identidad	Preguntas seleccionadas en la HVL para el análisis
Biológico	1.Edad 7. ¿Tienes o has tenido alguna dificultad o discapacidad física o visual que interfiera en tu ejercicio de lectura? 7a. ¿Cuál? 8. ¿Tienes o has tenido alguna dificultad o discapacidad psicológica o mental que interfiera o haya interferido en tus procesos de lectura? 8a. ¿Cuál?
Carácter	19. Consideras que tu proceso de lectura ha sido: Progresivo, Regular, Irregular, Regresivo 19a. ¿Por qué?

^{***} Ver apéndice B: Numeración asignada a las preguntas de la HVL para la investigación.

Constituyentes y dimensiones de la identidad	Preguntas seleccionadas en la HVL para el análisis
	<p>21. ¿En cuáles programas o proyectos de lectura participaste durante tu formación escolar? 21a. ¿Por qué participaste o no?</p> <p>23. Durante tu recorrido escolar, ¿frecuentaste alguna biblioteca o sala de lectura diferente a la de tu institución? 23a. Si respondiste “Sí” a la pregunta anterior, ¿con qué objetivo?</p> <p>28. Aparte de tu formación académica ¿hubo otros espacios que tuvieron incidencia en tu formación como lector? 28a. ¿Por qué?</p> <p>37. ¿Cómo ha sido tu disposición con la lectura a lo largo de los años? Excelente, Buena, Aceptable, Mala. 37a. ¿Por qué?</p> <p>38. ¿Con qué frecuencia lees? Habitualmente, Esporádicamente, Nunca.</p> <p>48d. Según lo respondido ¿cuáles estrategias o actividades de tu proceso lector consideras que debes fortalecer? 48e. ¿Consideras que tus hábitos de lectura han sido los más adecuados en tu proceso lector? ¿por qué?</p> <p>48g. ¿Qué reflexión sobre tu proceso lector surge después de haber respondido este formulario?</p>
Constituyentes axiológico y pasional	<p>19. Consideras que tu proceso de lectura ha sido: Progresivo, Regular, Irregular, Regresivo 19a. ¿Por qué?</p> <p>37. ¿Cómo ha sido tu disposición con la lectura a lo largo de los años? Excelente, Buena, Aceptable, Mala. 37a. ¿Por qué?</p> <p>48c. Al construir tu Hoja de Vida del Lector ¿tomaste consciencia de todo lo que implica un proceso de lectura? ¿por qué?</p> <p>48d. Según lo respondido ¿cuáles estrategias o actividades de tu proceso lector consideras que debes fortalecer? 48e. ¿Consideras que tus hábitos de lectura han sido los más adecuados en tu proceso lector? ¿por qué?</p> <p>48f. Después de haber elaborado tu hoja de vida del lector ¿consideras que necesitas fortalecer tus procesos de lectura? ¿por qué?</p> <p>48g. ¿Qué reflexión sobre tu proceso lector surge después de haber respondido este formulario?</p>

Constituyentes y dimensiones de la identidad	Preguntas seleccionadas en la HVL para el análisis
Dimensiones social y cultural	<p>3. Nivel de formación del padre o cuidador</p> <p>4. Nivel de formación de la madre o cuidadora</p> <p>5. Estrato de procedencia</p> <p>10. Institución donde obtuviste tu título de bachiller</p> <p>11. ¿En qué ciudad (o municipio) y departamento está ubicado tu colegio?</p> <p>12. Año de tu graduación como bachiller</p> <p>13. ¿Tu titulación como bachiller tiene algún énfasis? ¿Cuál?</p> <p>17. Consideras que tu aprendizaje de la lectura en el colegio se fortaleció: En asignaturas diferentes a las del área de lenguaje (Biología, Sociales, Matemáticas, Filosofía, entre otras), Solamente desde el área de lenguaje, Tanto en el área de lenguaje como en otras asignaturas, En ninguna asignatura.</p> <p>20. ¿Existía en tu colegio un ambiente institucional que promovía la lectura?</p> <p>20a. ¿Por qué?</p> <p>26. Señala las tres opciones de tipos de texto que más leías en el colegio: Textos literarios, Textos académicos, Textos periodísticos, Textos planteados en los libros guía, Textos relacionados con el énfasis de formación del colegio, Proyectos de investigación, Textos empresariales, Textos religiosos, Trabajos escritos elaborados por los mismos estudiantes, Textos para el ejercicio ciudadano.</p> <p>27. Selecciona la opción que muestre la mayor tendencia sobre cómo se elegían los textos de lectura en tu colegio: Los profesores imponían los textos de lectura, Los estudiantes hacían selección libre de los textos de lectura, Los textos de lectura eran concertados entre estudiantes y profesor.</p> <p>40. Señala los tipos de texto que más prefieres leer: Textos literarios, Textos periodísticos, Textos académicos, Textos relacionados con la carrera que decidió estudiar, Textos en redes sociales, Cómics, Textos relacionados con sus convicciones políticas, económicas y sociales, Textos filosóficos, Textos de superación personal, Textos religiosos.</p> <p>48a. ¿Cómo influyó el nivel de formación de tus padres o cuidadores en tu proceso lector?</p> <p>48b. Las instituciones donde realizaste tus estudios ¿cómo influyeron en tu proceso lector?</p>

De igual manera se hizo para la caracterización de los modelos de práctica de lectura. Se seleccionaron las siguientes preguntas^{†††} de la HVL, con sus respectivas respuestas, con base en la conceptualización de práctica de lectura, entendida como un sistema de relaciones constituido por la identidad del lector, el género textual, el soporte material del texto, las estrategias de lectura, los usos y fines socioculturales del texto, la situación de interacción y el ámbito en el que se desarrolla. Teniendo en cuenta que existe una correspondencia entre las preguntas de la HVL y las dimensiones y los constituyentes de la identidad discursiva, se realizó la siguiente selección para la obtención de los datos:

Tabla 3.

Preguntas seleccionadas en la HVL para el análisis de la práctica de lectura

Constituyentes de la práctica de lectura	Preguntas seleccionadas en la HVL para el análisis
Situación de interacción	<p>33b. Cuando lees, tienes en cuenta la influencia de estos aspectos en tu comprensión lectora: [b. El ambiente de lectura (lugar, tiempo, ruido, silencio, etc.)]: Siempre, Algunas veces, Nunca.</p> <p>33c. Cuando lees, tienes en cuenta la influencia de estos aspectos en tu comprensión lectora: [c. Mi estado de ánimo]: Siempre, Algunas veces, Nunca.</p> <p>42. ¿Cómo prefieres leer?: De manera silenciosa, En soledad, En espacios cerrados, En espacios abiertos, En voz alta, En voz alta colectiva, En un grupo donde puedas conversar sobre lo leído, Escuchando música, En familia, Bajo presión, Otros.</p>
Propósitos de lectura	<p>33a. Cuando lees, tienes en cuenta la influencia de estos aspectos en tu comprensión lectora: [a. El propósito de lectura (tengo claro para qué voy a leer un texto determinado)]: Siempre, Algunas veces, Nunca.</p> <p>44. Lees principalmente para: Documentarte sobre temas de tu interés, Entretenerte y disfrutar la lectura, Cumplir tareas académicas,</p>

^{†††} Ver apéndice B: Numeración asignada a las preguntas de la HVL para la investigación.

Constituyentes de la práctica de lectura	Preguntas seleccionadas en la HVL para el análisis
Géneros textuales y soportes	Aprender, Ser más crítico, Formarte integralmente, Cultivar tu sensibilidad, Crear, Otros. 33d. Cuando lees, tienes en cuenta la influencia de estos aspectos en tu comprensión lectora: [d. El reconocimiento del género textual (cuento, novela, informe técnico, artículo académico, noticia, ensayo, crónica, reportaje, etc.)]: Siempre, Algunas veces, Nunca. 40. Señala los tipos de texto que más prefieres leer: Textos literarios, Textos periodísticos, Textos académicos, Textos relacionados con la carrera que decidió estudiar, Textos en redes sociales, Cómics, Textos relacionados con sus convicciones políticas, económicas y sociales, Textos filosóficos, Textos de superación personal, Textos religiosos. 41. Tienes libros en: Físico, Digital, Tanto en físico como digital. 43. ¿En qué soporte prefieres leer?: En físico, En digital, Me es indiferente. 43a. ¿Por qué? 45. A la hora de seleccionar un texto para leer por gusto, tienes en cuenta: Que el tema del texto sea de tu interés, Que el contenido del texto te ayude a resolver una duda o solucionar un problema, Que el texto te rete intelectualmente, Que un profesor recomiende el texto, Que el tamaño de letra sea agradable, Que el autor del texto sea reconocido, Que tus amigos recomienden el texto, Que sea sugerido por referencia de redes sociales, Que esté compuesto por gráficas y texto escrito, Que el texto no sea muy extenso, Que el texto tenga una adaptación cinematográfica, Que sea un texto prohibido.
Estrategias de lectura	29. Para sintetizar información de un texto, utilizas: Subrayado, Toma de notas, Reconocimiento de ideas principales, Mapas conceptuales, Cuadros sinópticos, Ninguna. 30. Para comprender un texto, tú: Buscas en el diccionario palabras desconocidas, Infieres el significado a partir del contexto, Relees y parafraseas el texto, Relacionas las partes y las ideas del texto con el todo, Identificas la organización interna del texto, Buscar información sobre el autor y el contexto de producción del texto, Deduces el significado descomponiendo la palabra en prefijos y sufijos, Buscas referencias sobre el texto, Ninguna, Otros.

**Constituyentes
de la práctica de
lectura**
Preguntas seleccionadas en la HVL para el análisis

31. Cuando lees, ¿integras la información del texto con tus conocimientos previos?: Siempre, Algunas veces, Nunca.

32. Si respondiste “sí” o “algunas veces”, en la pregunta anterior, ¿qué haces para integrar la información del texto con los conocimientos previos?: Sacas conclusiones, Relacionas las ideas explícitas e implícitas del texto con otros textos diferentes al leído, Formulas hipótesis, Comentas y valoras el texto, Reescribes el texto, Ninguna de las anteriores, Otros.

33e. Cuando lees, tienes en cuenta la influencia de estos aspectos en tu comprensión lectora: [e. Los presaberes que tengo relacionados con el tema del texto]: Siempre, Algunas veces, Nunca.

34a. Cuando lees un texto, tienes en cuenta: [a. Tus facilidades para comprenderlo]: Siempre, Algunas veces, Nunca.

34b. Cuando lees un texto, tienes en cuenta: [b. Tus dificultades para comprenderlo]: Siempre, Algunas veces, Nunca.

34c. Cuando lees un texto, tienes en cuenta: [c. Si en algún momento dejas de comprenderlo]: Siempre, Algunas veces, Nunca.

34d. Cuando lees un texto, tienes en cuenta: [d. Las razones por las cuales dejas de comprenderlo]: Siempre, Algunas veces, Nunca.

34e. Cuando lees un texto, tienes en cuenta: [e. La eficacia de las estrategias que estás usando]: Siempre, Algunas veces, Nunca.

34f. Cuando lees un texto, tienes en cuenta: [f. La necesidad de cambiar las estrategias que estás usando si no son convenientes]:

Siempre, Algunas veces, Nunca.

35. Cuando terminas la lectura de un texto, ¿cómo compruebas que has comprendido lo leído?: Al dar cuenta de las ideas del texto, Al explicarlo a otra persona, Al ejemplificarlo, Al hacer una síntesis, Al hacer analogías, Al producir un texto a partir de la lectura, Al alcanzar los objetivos de lectura, Ninguna de las anteriores.

Es preciso mencionar que, de las 79 preguntas que conforman la HVL, se seleccionó el 85% (67) para la realización del análisis, debido a que daba cumplimiento al objetivo de

investigación. Aunque el 15% restante no se tomó en cuenta (12)^{†††}, bien podría hacerse en futuras investigaciones, pues son preguntas que aportan al reconocimiento de los valores culturales del entorno escolar y de las motivaciones e intenciones del sujeto.

Para 2) la *clasificación de los datos*, inicialmente se partió de la hipótesis de que el propósito de lectura daría indicios del modelo de práctica, debido a que no es lo mismo leer para aprender que leer para entretenerse, pues no solo varían las motivaciones, también los géneros textuales y las estrategias de lectura. Por tanto, se tomó la pregunta 44. “Lees principalmente para”^{§§§} como filtro para agrupar las HVL de acuerdo con el propósito de lectura. Durante el proceso de análisis no se encontraron recurrencias en los enunciados que hicieran posible identificar modelos de lector o de prácticas, por lo cual se invalidó el propósito de lectura como criterio de clasificación. Sin embargo, este primer intento de análisis facilitó un mayor acercamiento a los datos, pues se identificó la presencia de estados afectivos y valores de lectura que daban indicios de modelos de lector, en los enunciados producidos frente a las preguntas 37. “¿Cómo ha sido tu disposición con la lectura a lo largo de los años?”^{****} y 37^a ¿Por qué? Por tanto, se filtraron los datos, con base en las preguntas 37 y 37^a, dando lugar a la clasificación de las 273 HVL en cuatro grupos ordenados según la representación dentro del archivo, codificados para

††† Son preguntas referidas a los cursos de preparación para el examen Saber 11, la realización de otros estudios después de la graduación de bachiller, los grados que aportaron significativamente en el aprendizaje de lectura del sujeto y la existencia del periódico escolar.

§§§ Cuyas opciones de respuesta son “Cumplir tareas académicas”, “Documentarte sobre temas de tu interés”, “Entretenerte y disfrutar la lectura”, “Aprender”, “Ser más crítico”, “Formarte integralmente”, “Cultivar tu sensibilidad”, “Crear”, “Otros”.

**** Cuyas opciones de respuesta, “Excelente”, “Buena”, “Aceptable”, “Mala”, son justificadas (en la pregunta 37^a “¿Por qué?”) con la producción de enunciados portadores de valores de lectura que remiten a modelos de lector.

identificar el modelo a describir y cuyas HVL que lo conforman se numeraron consecutivamente.

Así como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 4.

Codificación de las Hojas de vida del lector

Clasificación de los datos	Código del informante	Representación respecto al total de HVL diligenciadas	Cantidad de informantes que corresponden al modelo
Grupo 1	IOc (1-164)	60%	164
Grupo 2	IPr (165-215)	19%	51
Grupo 3	IAc (216-257)	15%	42
Grupo 4	IAp (258-273)	6%	16
Total		100%	273

Se comprobó –en cada uno de los grupos– que el estado afectivo y el valor de lectura manifestados en las preguntas 37 y 37^a también estaban presentes en los enunciados correspondientes a las demás las preguntas; con lo cual se verificó la validez de la clasificación de los datos.

La última etapa del proceso investigativo, 3) la *interpretación de los procesos discursivos*, se realizó mediante el recorrido inductivo–deductivo propio de la semiótica, en una interacción constante entre las bases teóricas y los enunciados de las HVL, que aportó información cualitativa y cuantitativa sobre el objeto de estudio. La significación es un proceso de construcción de sentido a través de un recorrido interpretativo–generativo, en el que se configuran estructuras: el ser humano entra en contacto con el mundo a través del cuerpo, luego, interpreta y conforma diferentes estructuras (estructuras figurativas; estructuras narrativas, temáticas y actanciales; y estructuras

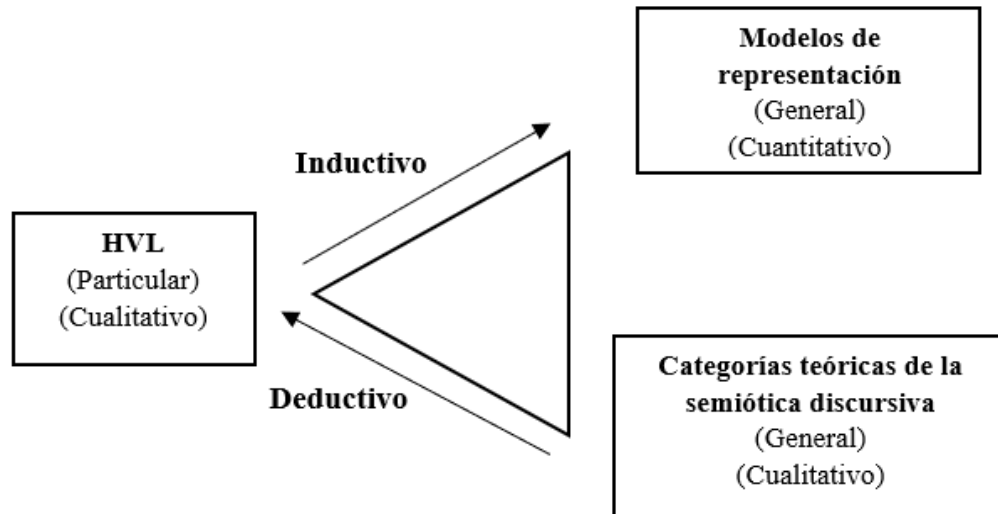
fundamentales), finalmente, genera sentido que se manifiesta a través del lenguaje. Se aclara que este recorrido no sucede por separado, sin embargo, se expresa fragmentado por pertinencia metodológica.

Para estudiar cómo se da la significación de la identidad discursiva y la práctica de lectura, se realizó un recorrido interpretativo–generativo, a partir de la identificación y el análisis de tres niveles de pertinencia en los enunciados de las HVL, que se describe a continuación. Se identificaron las estructuras figurativas conformadas por figuras de objetos, espacios, tiempos y actores, como los libros, los espacios y tiempos de lectura, el informante, la familia, el colegio. Asimismo, las estructuras narrativas, temáticas y actanciales, a saber, los roles temáticos (lector, padre, madre, profesor), los roles actanciales, las relaciones contractuales (manipulaciones, judicaciones) y los objetos de valor que desencadenan programas narrativos de lectura. Y las estructuras fundamentales: la axiología y las pasiones que conforman el sistema de valores sobre la lectura del sujeto, y la forma de vida desde la que sustenta su identidad discursiva.

Simultáneamente, en el sentido de lo general a lo particular, se tomaron las categorías semióticas de identidad discursiva y práctica de lectura, para la identificación de los rasgos distintivos de los enunciadore. Y en el sentido de lo particular a lo general, se tomaron los discursos de los enunciadore para la esquematización de los modelos de representación. Este recorrido inductivo–deductivo puede representarse de la siguiente forma:

Figura 3.

Recorrido de interpretativo–generativo de la investigación



2. Identidades discursivas del lector

Quisiera consignar un milagro trivial, del que uno no se da cuenta hasta después que ha pasado: el descubrimiento de la lectura. El día en que los veintiséis signos del alfabeto dejan de ser trazos incompresibles en fila sobre un fondo blanco, arbitrariamente agrupados, y se convierten en una puerta de entrada que da a otros siglos, a otros países, a multitud de seres más numerosos de los que veremos en toda nuestra vida, a veces a una idea que cambiará las nuestras, a una noción que nos hará un poco mejores o, al menos, un poco menos ignorantes que ayer. (Marguerite de Yourcenar, ¿Qué? La eternidad, como se citó en Vallejo, 2020, p. 13)

La lectura es la interacción entre dos actantes autónomos dotados de identidad, el sujeto y el texto, que establecen relaciones de influencia y participación, durante la cual tiene lugar la construcción de sentido. Si bien la teorización de la lectura se realiza en el capítulo 3 de este

trabajo, se anticipa, de manera sucinta, que se trata de una relación de unión^{††††} a partir de la copresencia entre dos actantes que se transforman mutuamente; tanto las cualidades sensibles del objeto soporte como las instrucciones de lectura que porta el género textual producen efectos de sentido en el sujeto, y el sujeto, de acuerdo con sus saberes, valores y estados afectivos, reconstruye el sentido del texto. En contraposición, una perspectiva restringida de la lectura considera que el sentido del texto se transfiere del objeto soporte al sujeto, debido a que entre los actantes se establece una relación de junción que pone al sujeto en posesión del sentido del texto (conjunción) o que lo separa de él (disjunción).

Cuando el sujeto emprende la lectura despliega una manera de hacer estructurada que articula varias instancias: asume el rol temático de lector, se ubica en un tiempo y un espacio de lectura, pretende unos propósitos, actualiza la competencia lectora, interactúa con determinados soportes objeto de lectura, ejecuta operaciones cognitivas (inferencias, hipótesis, conclusiones, intertextualidad, metacognición) y estrategias de comprensión y evaluación del contenido textual, los cuales constituyen su práctica de lectura. La lectura como práctica actualiza un esquema que

^{††††} De acuerdo con Landowski (2015), la relación de unión es la experiencia entre dos actantes que se comunican y se permean entre sí, por tanto, la lectura se ve determinada por la identidad de cada actante, “disjuntos o conjuntos, los actantes interactúan entre sí por el solo hecho de su copresencia, sea inmediata o más o menos a distancia, desde el momento en que uno de ellos, por lo menos, está en condiciones de *sentir* estésicamente al otro, de *experimentar* en sí mismo la manera de estar en el mundo del otro” (p. 77). En contraposición, la relación de junción hace referencia al acercamiento espacial entre actantes, a la relación de apropiación o desposesión entre el sujeto y el objeto, sin tomar en cuenta las transformaciones de estados más allá de las dadas por la transferencia de objetos, “según la problemática de la junción, los sujetos y los objetos son descritos desde el único punto de vista de las posiciones relativas que ocupan sucesivamente a lo largo de sus ‘recorridos narrativos’” (p.77). En este trabajo, la lectura no es entendida como la apropiación del sentido del texto por parte del sujeto, sino la experiencia entre dos entidades con identidades autónomas que interactúan, se comunican y se transforman.

determina el modo particular de leer, y que ha sido configurado como resultado de un proceso de significación llevado a cabo durante la experiencia individual y cultural del sujeto con la lectura.

Para comprender cómo son las prácticas de lectura de personas que ingresan a la educación superior en la UIS no basta con mostrar cómo el sujeto articula los constituyentes que las conforman, es necesario indagar la identidad del lector, para develar cuáles son las estructuras fundamentales (axiología y pasiones) del ser que lo conducen a leer de determinada manera. Es decir, los rasgos identitarios del sujeto que repercuten en la práctica de lectura son identificados a partir de la descripción de los procesos discursivos de producción de la identidad, con la cual es posible develar las intenciones y las motivaciones del sujeto como portadoras de valores axiológicos y estéticos que modalizan la práctica, y explicar de qué manera los valores culturales^{††††} que circulan en el entorno social y el entorno educativo influyen en la configuración de la práctica de lectura.

Debido a la incidencia de la identidad del sujeto en la práctica de lectura, este capítulo tiene como propósito caracterizar identidades de personas^{§§§§} que ingresan a la educación superior en la UIS, desde la postura teórica y metodológica de la semiótica discursiva que propone el concepto de identidad como una construcción discursiva que se presenta como resultado de un proceso enunciativo, con y a través del lenguaje. Teniendo en cuenta que la enunciación es el escenario de la construcción de la identidad discursiva, el recorrido analítico focaliza el plano de la enunciación

†††† Hamon describe la presencia de valores éticos, estéticos, semióticos y tecnológicos que regulan, respectivamente, el saber vivir, el saber gozar, el saber decir y el saber hacer en las interacciones sociales. Para indagar al respecto ver Hamon, P. (1990). Texto e ideología: para una poética de la norma. Trad. Desiderio Navarro. *Revista Criterios*, 66-94.

§§§§ Correspondientes a 273 informantes que diligencian la HVL durante su participación en el primer semestre de 2020 en el curso de Introducción a la lectura académica, ofrecido por la UIS.

enunciada de la HVL, dado que remite a modelos de lector y sus prácticas de lectura. El sujeto indagado desempeña el rol de enunciador, quien es actor y narrador de su propia historia, y produce enunciados en los que se identifica, erigiendo una identidad de sí para sí mismo y de sí para los otros; además, construye la identidad discursiva de su enunciatario y propone una identidad para los sujetos referidos, quienes pueden ser él mismo o un tercero. Con lo cual, se procede a analizar qué enuncia y cómo se enuncia el yo enunciador cuando se refiere a sí mismo en los enunciados referidos a su proceso lector, su formación en lectura y su experiencia con la lectura, con base en los presupuestos teóricos de A.J. Greimas (1990) y Paul Ricoeur (2003).

La postura greimasiana sostiene que “la identidad sirve, igualmente, para designar el principio de permanencia que permite al individuo permanecer el «mismo», «persistir en su ser» a lo largo de su existencia narrativa, a pesar de los cambios que provoca o sufre” (Greimas y Courtés, 1990, p.213). En tanto que Ricoeur (2003) expresa:

El frágil vástago, fruto de la unión de la historia y de la ficción, es la asignación a un individuo o a una comunidad de una identidad específica que podemos llamar su identidad narrativa. El término “Identidad” es tomado aquí en el sentido de una categoría de la práctica. (...) Por lo tanto, la propia identidad del quién no es más que una identidad narrativa. (p.997)

Greimas y Courtés (1990) se refieren a “principio de permanencia”, que se replantea como efecto de sentido, es decir, como un sentido de identidad (Arévalo, 2018). Este trabajo se enfoca en la perspectiva actual de la semiótica discursiva y de la cultura, por tanto, el concepto de identidad narrativa se amplía a identidad discursiva, pues los procesos de producción de la identidad no se restringen a un modo de organización del discurso (descripción, narración, argumentación, exposición). Al respecto, Serrano Orejuela (2014) expresa:

la narración es un modo de organización del discurso entre otros, propongo considerar la construcción narrativa de la identidad como uno de los modos, con sus características propias, de la construcción discursiva de la identidad. Identidad discursiva es, pues, un concepto general que incluye el de identidad narrativa, más específico. (p.29)

De acuerdo con las propuestas teóricas, se identifican dos rasgos fundamentales de la identidad, la imagen del sujeto y el efecto de permanencia. Decir que la identidad es fruto de la unión de la historia y la ficción equivale a decir que la identidad es la imagen o proyección del sujeto que lo identifica como el mismo, con un efecto de permanencia que permite reconocer a la persona como el mismo individuo, a pesar de las transformaciones experimentadas en el tiempo y el espacio. La identidad es una construcción discursiva que muestra unas partes y oculta otras, pues cuando el sujeto se identifica, y lo identifican, conserva unos rasgos estables que lo hacen reconocible. Esta construcción del yo se realiza debido, por un lado, a ese afán del ser humano por construir sentido de sí, del otro y del mundo. Al respecto, Eric Landowski retoma la fórmula que caracteriza el destino de la humanidad, expuesta por Greimas así: “seres semióticos por naturaleza, estaríamos por naturaleza ‘condenados al sentido’” (como se citó en Landowski, 2005, p.137), y la amplía expresando que el destino como seres humanos es la construcción del sentido: “Condenados al trabajo de la semiosis, tal es, en suma, nuestra condición si queremos vivir en tanto sujetos y no simplemente sobrevivir como cuerpos” (p.138). Por otro lado, el sujeto configura una identidad para responder a la pregunta ¿quién soy yo?, basado en la necesidad de identificarse y ser reconocido. Esta identificación surge del reconocimiento de la diferencia con el otro, a partir de la autodefinition en relación con la imagen que el otro envía de mí mismo, de la identificación del otro y la significación de la diferencia que los separa. Así lo expresa Landowski (2007):

Condenado aparentemente a no poder definirse más que por diferencia, el sujeto necesita de un él –de los —otros- para llegar a la existencia semiótica. En efecto, lo que da forma a mi propia identidad no es solamente la manera como, reflexivamente, yo me defino (o trato de definirme) en relación con la imagen que otro me envía de mí mismo, sino también el modo como, transitivamente, yo objetivo la alteridad del otro, asignando un contenido específico a la diferencia que me separa de él. Y así, ya se la considere en el plano de la vivencia individual o – como será aquí el caso- en el de la conciencia colectiva, la emergencia del sentimiento de —identidad pasa necesariamente por el relevo de una —alteridad|| que hay que construir. (p.17)

Si bien el sujeto experimenta transformaciones en el tiempo y el espacio, hay algo en él que permanece y lo identifica como él mismo. El efecto de permanencia en el tiempo se refiere a “lo que permanece aquí es la organización de un sistema combinatorio; la idea de estructura, opuesta a la de acontecimiento, responde a este criterio de identidad” (Ricoeur, 1996, p.111). Esta estructura permanente de la identidad involucra cuatro dimensiones del sujeto: corporal, carácter, social y cultural, que se articulan con los constituyentes cognitivo, axiológico, pasional y sistemas semióticos, y en cuyas relaciones se configura una identidad que será manifestada en estados, actuaciones, formas de vida, percepciones y figurativizaciones. De modo que para indagar por identidades discursivas de personas que ingresan a la educación superior en la UIS, se toma como referente teórico el concepto de la identidad discursiva entendida como “como un constructo multidimensional, complejo, social e individual que enlaza dimensiones corporales, sociales, culturales y el carácter del sujeto con sus constituyentes cognitivos, axiológicos, pasionales y sistemas semióticos” (Arévalo Viveros, 2018, p.56). Con lo cual se procede a describir la articulación de las dimensiones y los constituyentes del sujeto discursivo, y en cuyo recorrido analítico se visibiliza la identidad discursiva como construcción del *sí mismo* desde la perspectiva

del yo enunciator. Se aclara que la separación de estas dimensiones para el análisis se hace por pertinencia metodológica y no debido a que exista una fragmentación entre ellas.

La dimensión del carácter produce un efecto de unidad, continuidad e individualidad de la identidad discursiva. El carácter se define como:

el conjunto de signos distintivos que permiten identificar de nuevo a un individuo humano como siendo el mismo. Por los rasgos descriptivos que vamos a expresar, acumula la identidad numérica y cualitativa, la continuidad ininterrumpida y la permanencia en el tiempo. De ahí que designe de forma emblemática la mismidad de la persona. (...) Con esta noción se deja, en fin, tematizar por sí misma la dimensión temporal del carácter. El carácter, diría yo hoy, designa el conjunto de disposiciones duraderas en las que reconocemos a una persona. (Ricoeur, 1996, p. 113,115)

El carácter son los signos distintivos con efecto de permanencia en el tiempo que permiten identificar y reconocer un individuo. Esto no implica que el carácter sea inmutable, los sujetos experimentan modificaciones a través de la vida. En tal sentido, Ricoeur expresa: “la costumbre proporciona una historia al carácter; pero es una historia en la que la sedimentación tiende a recubrir y, en último término, a abolir la innovación que la ha precedido” (Ricoeur, 1996, p. 116). El efecto de permanencia se produce porque tanto el sujeto como quienes los identifican establecen una historia que oculta las transformaciones, para consolidar la imagen del individuo y poder reconocerlo como la misma persona. El recubrimiento de las transformaciones se anida en la tendencia del sujeto a estabilizar una identidad, fundado en la necesidad de construir sentido sobre quién es y persistir en ello para ser y seguir siendo, dado que “Existir es persistir, es continuar siendo, y no solamente «ser», y también es tener razones para continuar, que son modos de persistencia”. (Fontanille, 2017, p. 43).

No solo los recuerdos de la historia del sujeto, tanto propios como de aquellos que lo identifican, constituyen el carácter del sujeto, también lo integran las costumbres y las identificaciones adquiridas. La costumbre “construida, adquirida y convertida en disposición duradera, constituye un *rasgo* -un rasgo de carácter, precisamente-, es decir, un signo distintivo *por el que* se reconoce a una persona, se la identifica de nuevo como la misma, no siendo el carácter más que el conjunto de estos signos distintivos” (Ricoeur, 1996, p. 116). A lo anterior se incorporan las identificaciones adquiridas por las cuales “lo otro entra en composición de lo mismo. (...) gran parte de la identidad de una persona, de una comunidad, está hecha de estas *identificaciones-con* valores, normas, ideales, modelos, héroes, en los que la persona, la comunidad, se reconocen” (Ricoeur, 1996, p.116). Estas identificaciones adquiridas, como manifestación de una alteridad asumida, instalan una lealtad que “se incorpora así al carácter y le hace inclinarse hacia la fidelidad, por tanto a la conservación de sí” (Ricoeur, 1996, p. 116). Tal sentimiento de lealtad implica una ética y una estética, que integradas en los rasgos del carácter, rigen las acciones y los estados afectivos del sujeto, para conservar la identidad, reconocerse y ser reconocido en ella.

Lo anterior señala la incidencia de la sociedad y la cultura en la construcción del *sí mismo*, pues el sujeto adquiere valores y significaciones del entorno para identificarse como un individuo que pertenece a un grupo social y forma parte de una cultura. Durante el contacto del sujeto con los otros se establece una relación dinámica individuo–sociedad, en la que el sujeto es determinado por la cultura, a la vez que subjetiviza los valores circulantes en las interacciones sociales. Así, la historia del sujeto, la memoria, las costumbres y el carácter son constituidos social y culturalmente. En otras palabras, las dimensiones social y cultural determinan la identidad discursiva del sujeto. De forma simultánea, en el carácter y las prácticas sociales se manifiesta la cultura.

El sujeto forma parte de una sociedad ubicada en un tiempo y un espacio, en la cual circulan valores, normas, significaciones y prácticas sociales que son aprehendidas por el sujeto para interactuar socialmente. La dimensión cultural identifica a un sujeto como parte de uno o varios grupos sociales, y es entendida como:

el conjunto de valores, significaciones convencionalizadas del mundo y prácticas del sujeto y de los grupos humanos, funciona como una interfaz que conecta al cuerpo del sujeto, con su carácter y prácticas sociales, dimensiones de la identidad discursiva en las cuales se manifiesta y hace explícita la cultura. (Arévalo Viveros, 2018, p. 64)

La dimensión cultural, para este trabajo, se sustenta en las representaciones de lectura en los espacios familiar y escolar, así como en las prácticas familiares y pedagógicas en relación con la lectura. Los valores culturales dan forma a la dimensión cultural de la identidad discursiva, pues se manifiestan en los estados afectivos y las creencias sobre la lectura que posee el sujeto.

La dimensión social se refiere al desdoblamiento de la identidad del sujeto en varias identidades, de acuerdo con las convenciones de la interacción social y según las circunstancias de la situación. Es decir, el sujeto construye diversas identidades de acuerdo con el enunciatario, las intencionalidades, el tiempo, el espacio y según las exigencias de las prácticas sociales, pues cada una de ellas instala un rol temático para el cual el sujeto asume una identidad. El sujeto se adapta estratégicamente a la situación y, por pertinencia, representa el personaje adecuado. Así, el sujeto proyecta una imagen de sí en las interacciones familiares, una diferente en las profesionales y otra en las académicas, por ejemplo. Aunque la dimensión social puede afectar el efecto de permanencia, haciendo que el sujeto se signifique y sea significado de diferentes formas, de acuerdo con los roles sociales que desempeñe, conserva rasgos estables como la cognición, la

axiología, las pasiones, la lengua y el carácter, que le permiten mantener y legitimar la identidad e identificarse y ser identificado como el mismo sujeto perteneciente a una cultura.

Definida la identidad discursiva como un constructo discursivo multidimensional, complejo, social e individual y con efecto de permanencia (Arévalo Viveros, 2018, p.68), se procede a caracterizar identidades discursivas de personas que ingresan a la educación superior en la UIS, mediante el análisis de los enunciados que refieren a la manera como el sujeto se percibe, autodefine y convence de lo que configura como su identidad. De esta manera, el recorrido de análisis, desde las estructuras figurativas hasta las estructuras fundamentales, permite identificar cuatro modelos de identidades discursivas manifestados en las 273 HVL diligenciadas, distribuidos así:

Tabla 5.

Distribución de los modelos de representación de identidades discursivas

Modelo de identidad discursiva	Código del informante	Representación respecto al total de HVL diligenciadas	Cantidad de informantes que corresponden al modelo
Modelo 1: Lector ocasional	IOc (1-164)	60%	164
Modelo 2: Lector por prescripción	IPr (165-215)	19%	51
Modelo 3: Lector activo	IAc (216-257)	15%	42
Modelo 4: Lector aprendiente	IAp (258-273)	6%	16
Total		100%	273

Si bien cada modelo de identidad presenta rasgos particulares que lo identifican, existen características comunes que todos comparten. Los cuatro modelos de identidades discursivas

tienen al español como lengua materna^{****} (100%). Son sujetos jóvenes, cuyas edades^{††††} oscilan entre los 16 y 18 años, siendo los 17 años la edad preponderante de los cuatro modelos de identidad.

Se distribuyen así:

Tabla 6.

Distribución de las edades

Edad (años)	Representación	Número de informantes
17	50%	137
16	19%	52
18	17%	47
19	6%	17
20	2%	6
21	2%	5
22	1%	3
23	1%	3
24	0,4%	1
30	0,4%	1
15	0,4%	1
Total	100%	273

Los cuatro modelos de identidades discursivas proceden^{††††} mayoritariamente del departamento de Santander, con una representación del 88%, que corresponde a 240 informantes del total de la población indagada, siendo Bucaramanga el municipio más representativo (42%),

**** Respuesta correspondiente a la pregunta 6. “¿Cuál es tu lengua materna?”.

†††† Respuesta correspondiente a la pregunta 1. “Edad”.

†††† Respuesta correspondiente a la pregunta 11. “¿En qué ciudad (o municipio) y departamento está ubicado tu colegio?”.

aunque hay presencia de otros municipios, algunos como Floridablanca, Piedecuesta, Girón. En menor proporción, el 12% (32 informantes) de los informantes procede de otros departamentos colombianos, como Norte de Santander, Cesar, Boyacá, entre otros; así como un informante proveniente de Venezuela (0,4%). Por tanto, la dimensión cultural de las identidades identificadas guarda relación con el entorno cultural santandereano, con lo cual no es pertinente asegurar que estas identidades sean extensivas a otros departamentos colombianos, puesto que cada región porta valores culturales que inciden en la configuración de identidades de los conciudadanos. Sin embargo, las formas de vida que sustentan cada modelo de identidad son maneras de existir que también están presentes en otras geografías, puesto que aquellas no se circunscriben a una localización espacial, son representaciones y prácticas de los sujetos en los espacios. La distribución de los municipios de procedencia se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 7.

Distribución de los municipios de procedencia

Departamento	Municipio de procedencia	Representación	Número de informantes
Santander	Bucaramanga	42%	115
Santander	Floridablanca	18%	50
Santander	Piedecuesta	7%	20
Santander	Girón	5%	15
Santander	Barrancabermeja	3%	9
Santander	Lebrija	2%	7
Santander	El Playón	1%	3
Santander	San Vicente de Chucurí	1%	3
Santander	Socorro	1%	2

Departamento	Municipio de procedencia	Representación	Número de informantes
Santander	San Gil	1%	2
Santander	Güepsa	0,4%	1
Santander	Vélez	0,4%	1
Santander	Sabana de Torres	0,4%	1
Santander	Málaga	0,4%	1
Santander	Oiba	0,4%	1
Santander	Puerto Araújo	0,4%	1
Santander	California	0,4%	1
Santander	San Andrés	0,4%	1
Santander	La belleza	0,4%	1
Santander	Aratocha	0,4%	1
Santander	Charalá	0,4%	1
Santander	Palmar	0,4%	1
Santander	Capitanejo	0,4%	1
Santander	Cimitarra	0,4%	1
Total Santander		88%	240
Norte de Santander	Cúcuta	2%	5
Norte de Santander	Ocaña	1%	3
Norte de Santander	Arboledas	0,4%	1
Norte de Santander	San José de Cúcuta	0,4%	1
Total Norte de Santander		4%	10
Cesar	Valledupar	1%	3

Departamento	Municipio de procedencia	Representación	Número de informantes
Cesar	San Diego	0,4%	1
Cesar	Aguachica	0,4%	1
Cesar	San Martín	0,4%	1
Total Cesar		2%	6
Boyacá	Duitama	1%	3
Boyacá	Tunja	0,4%	1
Total Boyacá		1%	4
Antioquia	Medellín	1%	2
Huila	Neiva	1%	2
Cundinamarca	Bogotá	1%	2
Sucre	Sincelejo	0,4%	1
Córdoba	Montería	0,4%	1
Arauca	Tame	0,4%	1
Valle del Cauca	Cali	0,4%	1
Casanare	Yopal	0,4%	1
Meta	Villavicencio	0,4%	1
Total otros departamentos		12%	32
Venezuela	Táchira	0,4%	1
Total		100%	273

En los cuatro modelos de identidad discursiva predomina el 2019 como el año de graduación del bachillerato^{§§§§§}. La mayoría de la población indagada^{*****} obtiene el título de

§§§§§ Respuesta correspondiente a la pregunta 12. “Año de tu graduación como bachiller”.

***** El resto de los informantes se gradúa en: 2005 (0,36%), 2012 (0,36%), 2013 (1%), 2014 (1%), 2015 (1%), 2016 (1%).

bachiller en el año 2019, con una representación del 70% (190 informantes). El 20% se gradúa en 2018 (54 informantes) y solo un 4% lo hace en 2017 (12 informantes). De igual manera, se caracterizan por no presentar dificultades físicas que interfieran en la lectura^{†††††} (77%), aunque existen en menor proporción algunas condiciones visuales como miopía, astigmatismo e hipermetropía (23%). Tampoco presentan dificultades psicológicas o mentales que obstaculicen la lectura^{††††††} (96%); sin embargo, enuncian algunas como depresión, ansiedad y atención dispersa (4%).

Los estratos socioeconómicos^{§§§§§§} de procedencia más representativos son los niveles 2 y 3. Sin embargo, se presentan informantes ubicados en las demás posiciones, aunque en menor proporción. La distribución se muestra en la siguiente tabla:

^{†††††} Respuesta correspondiente a las preguntas 7. “¿Tienes o has tenido alguna dificultad o discapacidad física o visual que interfiera en tu ejercicio de lectura?” y 7^a. “¿Cuál?”.

^{††††††} Respuesta correspondiente a las preguntas 8. ¿Tienes o has tenido alguna dificultad o discapacidad psicológica o mental que interfiera o haya interferido en tus procesos de lectura? y 8^a. ¿Cuál?

^{§§§§§§} Respuesta correspondiente a la pregunta 5. Estrato de procedencia. Colombia divide los niveles socioeconómicos en seis estratos, basado en la ubicación y las condiciones de la vivienda. Al respecto el DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas) expresa: La estratificación socioeconómica es una clasificación en estratos de los inmuebles residenciales que deben recibir servicios públicos. Se realiza principalmente para cobrar de manera diferencial por estratos los servicios públicos domiciliarios permitiendo asignar subsidios y cobrar contribuciones en esta área. De esta manera, quienes tienen más capacidad económica pagan más por los servicios públicos y contribuyen para que los estratos bajos puedan pagar sus tarifas. (<https://www.dane.gov.co/index.php/comunicados-y-boletines/cuentas-y-sintesis-nacionales/economia-del-cuidado/69-espanol/geoestadistica/estratificacion/468-estratificacion-socioeconomica>). Las condiciones de la vivienda junto con su entorno guardan relación con el nivel socioeconómico, puesto que los ciudadanos no acceden a mejores condiciones por falta de ingresos económicos. Los estratos del 1 al 3 son clasificados en el nivel socioeconómico “bajo-bajo”, “bajo”, “medio-bajo”, respectivamente, que corresponden a personas con escasos recursos económicos que son beneficiarios del subsidio en los servicios públicos. El estrato 4 es clasificado en el nivel “medio”, por tanto, no recibe subsidio ni contribuye con un valor adicional. Los estratos 5 y 6 son clasificados en el nivel socioeconómico “medio-alto” y “alto”, que corresponden a personas con mejores ingresos económicos y contribuyen con un valor adicional en los servicios públicos para auxiliar

Tabla 8.*Distribución de los estratos socioeconómicos*

Nivel de estrato socioeconómico	Representación	Número de informantes
2	35%	96
3	31%	84
4	18%	48
1	15%	40
5	1%	4
6	0,4%	1
Total	100%	273

En cuanto a la formación académica de los padres^{*****} hay presencia de todos los niveles educativos, sobre todo, bachillerato y profesional. Esto se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 9.*Distribución de los niveles de formación de los padres o cuidadores*

Nivel de formación	Padre o cuidador		Madre o cuidadora	
	Representación	Número de informantes	Representación	Número de informantes
Bachillerato	33%	90	32%	87
Profesional	20%	54	24%	64
Primaria	17%	46	13%	34

a los estratos 1, 2 y 3. Vale la pena destacar que los estratos 1, 2 y 3 constituye la mayoría de los informantes y constata la misión de la universidad pública, pero asimismo reafirma el carácter elitista de la educación superior: las personas de escasos recursos económicos van a la universidad pública y las clases altas y medias altas van a la universidad privada.

***** Respuestas correspondientes a las preguntas 3. “Nivel de formación del padre o cuidador” y 4. “Nivel de formación de la madre o cuidadora”.

Nivel de formación	Padre o cuidador		Madre o cuidadora	
	Representación	Número de informantes	Representación	Número de informantes
Posgrado	13%	34	12%	33
Técnico	8%	23	11%	31
Tecnológico	6%	16	7%	19
Ninguno	3%	8	1%	3
Total	99%	271*	99%	271*

Nota. * Dos informantes no responden, de ahí que el total sea 271

No se observa incidencia del estrato socioeconómico y la formación de los padres en la configuración de la identidad. Independientemente de las condiciones socioeconómicas del espacio habitado por las familias y los conocimientos de los padres, son las representaciones de la lectura y las prácticas de los sujetos en el espacio familiar las que inciden en la dimensión cultural de la identidad. Por ejemplo, los enunciadores con el hábito de leer, que otorgan valores positivos a la lectura, juzgan que la familia ha influido positivamente en su proceso lector. Los padres experimentan gusto por la lectura, practican el hábito de leer y atribuyen valores positivos a la lectura, ya sea como fuente de conocimientos o como parte fundamental de la formación integral, y desarrollan programas de animación de lectura. Valores, estados afectivos eufóricos y práctica presentes tanto en padres bachilleres que habitan en el estrato 2, (IAp 260) “Ellos siempre me apoyaron a que leyera para que creciera intelectualmente”, como en padres con posgrado que habitan en el estrato 4, (IAc 220) “Mucho, mis padres siempre me ha impulsado a leer lo que sea de mi interés, comprando libros de mi afinidad”, o padre con nivel de formación tecnológico y madre con nivel técnico, que habitan en el estrato 2, (IAc 243) “Mucho, porque a ambos les gusta leer, y ellos me inculcaron el gusto por la lectura desde mi niñez”.

Los énfasis de la titulación de bachiller⁺⁺⁺⁺⁺ más predominantes son “Académico”, “Técnico” y “Comercial”. Mientras que los énfasis “Pedagógico”, “Artístico” y “Agrario”, entre otros, presentan menor representación:

Tabla 10.

Distribución de los énfasis de la titulación de bachiller

Énfasis de la titulación de bachiller	Representación	Número de informantes
Académico	39%	106
Técnico	31%	84
Comercial	16%	45
Pedagógico	7%	18

⁺⁺⁺⁺⁺ Respuesta correspondiente a la pregunta 13. “¿Tu titulación como bachiller tiene algún énfasis? ¿Cuál?”. El Ministerio de Educación de Colombia dispone que en la educación media (niveles décimo y undécimo) se prepare a los estudiantes para acceder a la educación superior (énfasis académico) o para el desempeño laboral, en especialidades como agropecuaria, comercio, medio ambiente, entre otras, de acuerdo con las necesidades del sector productivo y de servicios de cada región (énfasis técnico). Así lo decreta la Ley 115 de febrero 8 de 1994:

Artículo 31. Áreas fundamentales de la educación media académica. Para el logro de los objetivos de la educación media académica serán obligatorias y fundamentales las mismas áreas de la educación básica en un nivel más avanzado, además de las ciencias económicas, políticas y la filosofía. PARAGRAFO. Aunque todas las áreas de la educación media académica son obligatorias y fundamentales, las instituciones educativas organizarán la programación de tal manera que los estudiantes puedan intensificar, entre otros, en ciencias naturales, ciencias sociales, humanidades, arte o lenguas extranjeras, de acuerdo con su vocación e intereses, como orientación a la carrera que vayan a escoger en la educación superior.

Artículo 32. Educación media técnica. La educación media técnica prepara a los estudiantes para el desempeño laboral en uno de los sectores de la producción y de los servicios, y para la continuación en la educación superior. Estará dirigida a la formación calificada en especialidades tales como: agropecuaria, comercio, finanzas, administración, ecología, medio ambiente, industria, informática, minería, salud, recreación, turismo, deporte y las demás que requiera el sector productivo y de servicios. Debe incorporar, en su formación teórica y práctica, lo más avanzado de la ciencia y de la técnica, para que el estudiante esté en capacidad de adaptarse a las nuevas tecnologías y al avance de la ciencia. Las especialidades que ofrezcan los distintos establecimientos educativos deben corresponder a las necesidades regionales. (https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

Énfasis de la titulación de bachiller	Representación	Número de informantes
Artístico	2%	7
Agrario	1%	2
Otros*:	4%	11
Ambiental	1%	3
Ciencias	1%	3
Inglés	1%	2
Humanístico	1%	2
Competencias ciudadanas y valores	0,4%	1
Total	100%	273

Nota. * Énfasis referidos por los informantes

El 64% de la población indagada obtiene el título de bachiller en una institución educativa de tipo “Oficial–Urbana^{*****}”. Mientras que el 32% lo obtiene en una institución “Privada – Urbana”. La distribución se muestra así:

Tabla 11.

Distribución de los tipos de instituciones educativas

Tipo de institución educativa	Representación	Número de informantes
Oficial – Urbana	64%	174
Privada – Urbana	32%	88
Oficial – Rural	3%	9

***** Respuesta correspondiente a la pregunta 10. “Institución donde obtuviste tu título de bachiller”. Las instituciones educativas oficiales son financiadas por el Estado, en tanto que las privadas dependen de inversores particulares.

Tipo de institución educativa	Representación	Número de informantes
Validación	0,4%	1
Otros	0,4%	1
Total	100%	273

No se observa incidencia del énfasis de la titulación de bachiller y del tipo de institución educativa (oficial o privada) en la configuración de identidad. Indistintamente de la orientación del currículo y del origen de los recursos, son las representaciones de la lectura y las prácticas pedagógicas en el espacio educativo las que inciden en la dimensión cultural de la identidad. Esto se corrobora cuando los enunciadores sancionan la influencia de la institución educativa en la formación lectora. Los colegios que desarrollan programas de animación y mediación en lectura, como parte fundamental de la formación académica, instalan valores positivos en los sujetos. Así lo expresa el enunciador graduado con título de bachiller con énfasis técnico y egresado de una institución oficial, (IAc 221) “siempre nos motivaban a leer y eso creo un tipo de gusto y habito en mi”. De igual manera lo hace el enunciador egresado de una institución privada y con título de bachiller con énfasis académico, (IAc 228) “Las instituciones donde realicé mis estudios promovían la lectura y me invitaban a leer, por lo cual influyeron en mi gusto por la lectura”. En contraposición, los colegios que no desarrollan programas de animación ni de mediación en lectura, y que la valoran como medio para responder a situaciones de evaluación, desencadenan la subjetivización de valores negativos en los sujetos. Al respecto expresa el enunciador graduado con título de bachiller con énfasis técnico y egresado de una institución oficial, (IPr 196) “no hacían que fuese algo agradable, sino que lo hiciéramos por obligación”. También el enunciador

con título de bachiller con énfasis académico y egresado de una institución privada, (IPr 189) “me hicieron ver la lectura como una obligación”.

Descritos ya los rasgos comunes, se procede a presentar los signos identitarios de cada modelo, mediante la descripción y el análisis de la identidad como construcción discursiva erigida en procesos enunciativos que producen un sentido de identidad como efecto de permanencia. A continuación, se presenta la descripción de los modelos según el ordenamiento propuesto en la tabla 5.

2.1 Primer modelo de identidad discursiva: lector ocasional

Este modelo de identidad representa el 60% del total de respuestas en la HVL, enunciadas^{§§§§§§§§} por 164 de los 273 informantes. Se trata de un sujeto^{*****} de estado que manifiesta haber adquirido el gusto por la lectura de forma gradual, y para ilustrarlo expresa: (IOc 48) “poco a poco le he ido cogiendo aprecio a la lectura”. El enunciador percibe un cambio que lo

§§§§§§§§ Es preciso mencionar que los enunciados citados a continuación corresponden a diferentes informantes, tanto en la descripción de este como en los demás modelos de identidad discursiva. Esto para señalar que los informantes que conforman cada uno de los 4 grupos de HVL analizadas manifiestan rasgos distintivos del modelo que representa.

***** Para comprender los modelos de lector más allá de la individualidad es necesario aclarar que *sujeto* es una noción actancial, una generalización que reúne las condiciones necesarias para garantizar la unidad. El sujeto es un actante, rol y fuerza necesaria para ejecutar la acción. En semiótica se habla de sujeto de estado y sujeto de hacer, “los sujetos de estado, caracterizados por la relación de junción con los objetos de valor (...) y los sujetos de hacer, definidos por la relación de transformación” (Greimas y Courtés, 1990, p. 396). Cada modelo de lector caracterizado en este trabajo es un sujeto encarnado en varios actores. Por tanto, los actores son los informantes de las HVL, individualizados con el código asignado; mientras que el sujeto es una abstracción, actante que logra mantener su identidad a lo largo del discurso, establece determinada relación con la lectura y ejecuta prácticas de lectura particulares.

conduce del desinterés al interés por la lectura, tal como lo señala este enunciado: (IOc 54) “al principio no me atraía mucho la idea de leer, pero al pasar del tiempo y los años fue que encontré el interés en esto”. Las expresiones afectivas asociadas a la lectura son ambiguas, por ejemplo, (IOc 38) “me gusta, sin embargo hay veces que me da pereza”. Aunque el sujeto afirma sentir gusto por la lectura, no se trata de un afecto permanente, pues en ocasiones padece la ausencia de querer leer, expresada así: (IOc 37) “a veces no siento que quiera leer”. El sujeto identifica la reacción afectiva circunstancial frente a la lectura como un rasgo distintivo de su carácter y se configura como un sujeto que, aunque no siente agrado por la lectura en sí misma, experimenta un gusto relativo que depende del interés atribuido al tema y el género textual: (IOc 79) “leo solo lo que me interesa”. El efecto pasional de sentido moviliza o no la lectura; es decir, si el sujeto percibe en el texto el estímulo necesario para despertar y mantener el interés, estará intencionado y motivado a leer, por ejemplo:

(IOc 16) “Me gusta leer solo algunos géneros o que me llame la atención la historia del libro, pero no siempre leo cosas que no son de mi agrado”

(IOc 7) “libro que verdaderamente me interese lo leo hasta el final”

De lo contrario, si pierde el interés, experimenta un estado afectivo disfórico de aburrimiento que moviliza el rechazo a la lectura, como se observa en estos enunciados:

(IOc 127) “soy algunas veces perezoso para ciertos tipo de lectura”

(IOc 18) “no leo de manera continua y aveces si me aburre mucho un libro lo dejo abandonado un tiempo largo”

(IOc 36) “suelo dejar de leer o a veces aburrirme en algún punto de la lectura e interesarme más adelante”

La pérdida del interés también produce falta de concentración durante la lectura. La desconcentración es considerada por el sujeto como un signo distintivo de su carácter, pues menciona que forma parte de sus costumbres; así lo expresa: (IOc 109) “suelo des concentrarme con facilidad y perder el hilo del texto”. Sin embargo, se infiere que es causada por el desinterés que experimenta, ya que el sujeto afirma que su concentración está determinada por el interés que le proporcione la lectura; por ejemplo: (IOc 5) “cuando de verdad me dan ganas de leer un libro me concentro mucho y cuesta distraerme y olvidarme del libro sin haberlo terminado”

Cuando el sujeto observa su hacer, se autodefine como lector selectivo, cuyo criterio de selección es el interés que despierte el texto, asociado con la euforia que suscite. Para ilustrarlo, enuncia: (IOc 84) “Soy selectiva con los temas de los libros, por lo tanto no todos los leo o se podría decir que no leo en consideración demasiado”. El sujeto identifica la selectividad como un rasgo distintivo de su carácter que repercute en el hacer lector, ya que determina el género textual y la frecuencia de lectura. Dado que la selectividad está orientada a la conjunción con estados pasionales eufóricos, el sujeto manifiesta dificultad para encontrar temas y géneros textuales que lo conduzcan a ese estado afectivo; así lo expresa: (IOc 1) “Me gusta leer. Pero soy demasiado selectivo con lo que leo, por lo que me cuesta encontrar nuevas cosas que leer y termino leyendo los mismos libros/novelas por varios meses”. Como consecuencia de que no encuentra opciones de lectura y solo lee aquello que le interesa, la frecuencia de lectura es esporádica^{††††††††}; al

^{††††††††} Afirmación que coincide con la respuesta seleccionada en la pregunta 38. “¿Con qué frecuencia lees?": “Esporádicamente”.

respecto enuncia: (IOc 112) “no leo todos los días constantemente, como un hábito sino cuando siento ganas de hacerlo”.

El enunciado “Me gusta leer. Pero soy demasiado selectivo con lo que leo” devela la ausencia de valor positivo por la lectura en sí misma, pues, aunque el sujeto afirma el gusto, con el uso de “pero” lo está negando. De acuerdo con la teoría de la polifonía de la enunciación que plantea Ducrot (1988), este enunciado de forma *X pero Y* presenta varios puntos de vista y el *locutor* (la persona responsable del enunciado) toma diferentes posiciones en relación con esos puntos de vista. Para identificar el sentido de este enunciado, Ducrot (1988) propone la siguiente estructura: el enunciado está conformado por dos segmentos que, ligados por la conjunción “pero”, se encuentran en una relación argumentativa, en la cual el sentido del primer segmento se construye a partir del segundo. El enunciado se constituye de tres elementos, dos de ellos están dados y el otro se debe construir: X tiene un valor de verdad, Y tiene un valor de verdad y el tercero es una instrucción para identificar los puntos de vista presentes en el enunciado y las posiciones del locutor. Esta instrucción dice:

busque una conclusión *r* de modo que resulte justificada por X y una conclusión *no r* (es decir la negación de *r*), justificada por Y. De suerte que si queremos interpretar el enunciado tenemos que buscar cuál es la conclusión que el locutor tenía en la mente cuando produjo ese enunciado. (p.59-60)

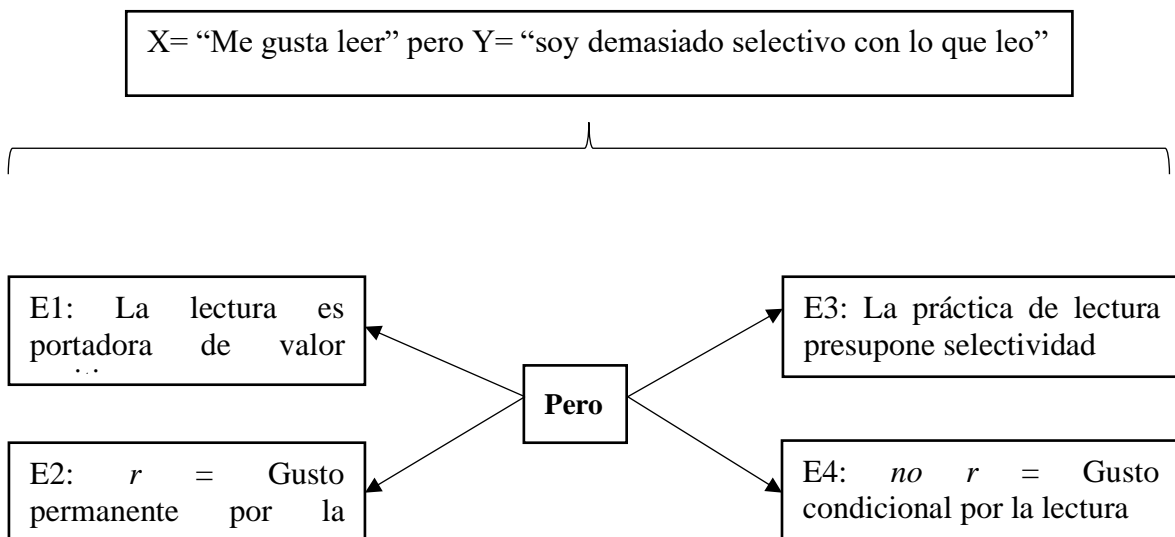
Ducrot llama *enunciadores* a los orígenes de los diferentes puntos de vista que se presentan en el enunciado. Así, el enunciador E1 contiene el punto de vista de X, el enunciador E2 saca una conclusión *r* a partir de X, el enunciador E3 sostiene el punto de vista de Y, y a partir de Y, el enunciador E4 concluye *no r*. El locutor asume posiciones en relación con esos cuatro enunciadores:

L rechaza siempre a E2 y se identifica con E4, es decir, el locutor siempre concluye que no *r*. En cuanto a E1 y E3 todo lo que podemos decir es que L no los rechaza, en unos casos puede aprobarlos, en otros casos puede identificarse con ellos. (p. 71-72)

Dicho lo anterior, los puntos de vista presentes en el enunciado y las posiciones que asume el locutor frente a cada uno son los siguientes:

Figura 4.

Puntos de vista y posiciones del locutor



El punto de vista del primer enunciador es el valor positivo otorgado a la lectura [Me gusta leer]. Punto de vista que el locutor aprueba porque su finalidad es hacer saber su agrado por la lectura. El segundo enunciador concluye que, a partir del valor positivo otorgado a la lectura, experimenta un gusto permanente por ella. El tercer enunciador presenta la selectividad como un criterio para emprender la práctica de lectura, [soy demasiado selectivo con lo que leo]. El cuarto

enunciador concluye que el gusto por la lectura es condicional, pues depende de que el objeto de lectura satisfaga los requisitos de selección; es decir, el gusto por la lectura no implica diversidad de temas y géneros textuales. Se infiere que el locutor rechaza el gusto permanente por la lectura (E2), mientras que se identifica con la selectividad (E3) y con el gusto condicional por la lectura (E4). Se deduce que, en efecto, el sujeto no experimenta un gusto permanente por la lectura en sí misma, sino un gusto circunstancial que está condicionado por el placer que despierte el objeto–texto. En otras palabras, el sujeto valora positivamente la lectura en función del placer que obtenga de ella.

Modalizado por el querer, se identifica como un sujeto de hacer circunstancial, representado con la figura del lector ocasional, de cuyas costumbres no forma parte la lectura; así lo expresa: (IOc 120) “no tengo el habito de leer. soy un lector ocasional”. Por lo cual señala como rasgo distintivo a la inconstancia; como lo ilustra este enunciado: (IOc 102) “No soy un lector frecuente, ni constante”. Esta identidad construida por el sujeto se manifiesta en las prácticas que realiza o no; por ejemplo, expresa que no propicia espacios ni tiempos de lectura:

(IOc 122) “no tengo suficiente tiempo para la lectura”

(IOc 121) “Siempre me cuesta buscarle un espacio a la lectura, por que no estoy acostumbrado a ello”

Esto se debe a que la lectura no forma parte de sus prioridades, ni de sus actividades preferidas, por lo cual destina el tiempo a la realización de otras prácticas como “la música”, “los videojuegos” y “el deporte”, entre otros. Al respecto, enuncia:

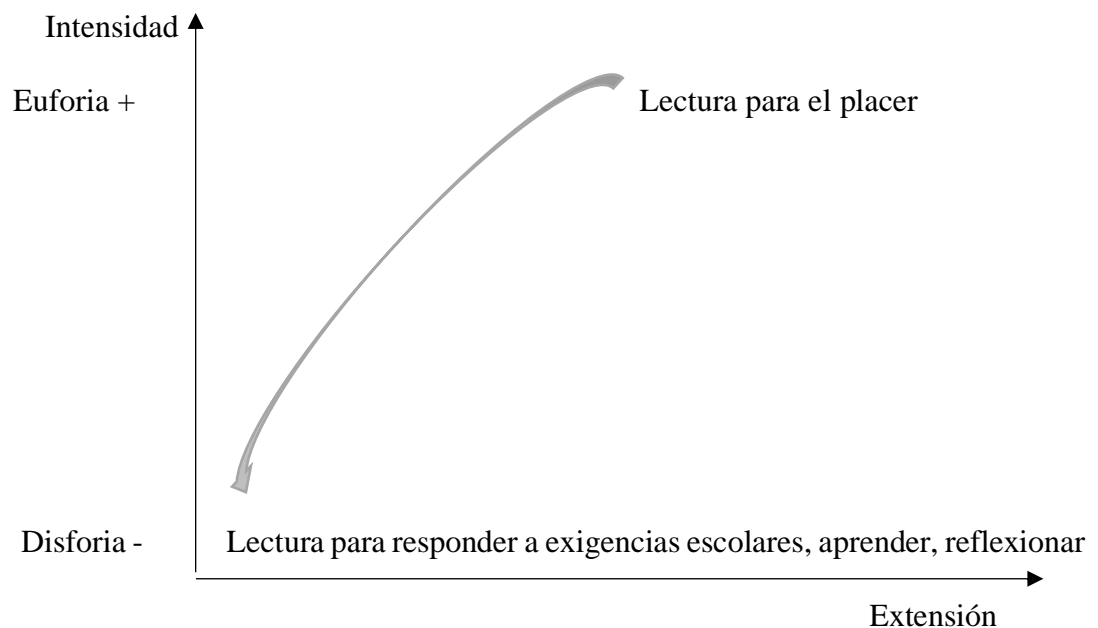
(IOc 87) “la manera en la que decido leer es muy espontanea y normalmente encuentro otras cosas que le ganan a mi interés por leer”

(IOc 98) “aveces el leer no es mi prioridad”

La lectura no está presente de forma constante en la vida del sujeto. El siguiente esquema muestra la tensión afectiva del sujeto ante la presencia de la lectura, es decir, el sujeto experimenta un afecto positivo frente a la lectura cuando ésta le proporciona placer, de lo contrario siente disforia:

Figura 5.

Esquema tensivo del lector ocasional frente a la lectura



Nota. El concepto de esquema tensivo es tomado de Zilberberg (2016).

Se identifican dos posiciones extremas en la variación tensiva que experimenta el sujeto frente a la lectura: por un lado, la presencia de la lectura en la vida del sujeto se hace más intensa y extensa en la medida en que sea captada para el entretenimiento; en el lado opuesto, la lectura

pierde extensión e intensidad en la cotidianidad cuando es captada para responder a compromisos académicos, aprender y reflexionar.

El sujeto no participa de forma voluntaria en programas de lectura^{*****}. Así lo comprueba la participación obligatoria en el *Plan lector*, al que asiste modalizado por el deber mas no por el querer. Al respecto, enuncia:

(IOc 2) “Son prácticamente obligaciones del colegio, si no participaba, era una mala nota asegurada”

(IOc 39) “Participo en algunos sinceramente por obligación, ya que estas actividades no eran de mi agrado”

A partir de la identificación de la incidencia de las pasiones del sujeto en la movilización de la lectura, se observa que la identidad construida está modalizada por el querer leer en función de la ganancia afectiva que representa la lectura, ya que el sujeto está motivado a leer aquellos

***** Respuesta correspondiente a las preguntas 21. “¿En cuáles programas o proyectos de lectura participaste durante tu formación escolar?” y 21a. “¿Por qué participaste o no?”. Las opciones de respuesta son: “Plan lector”, “Talleres de nivelación”, “Tutorías”, “Leer es mi cuento”, “La hora de la lectura”, “Maratones de lectura”, “Clubes de lectura”, “La semana de la lectura”, “Ninguno”, “Otros”. En Colombia, desde el año 2011, los Ministerios de Educación y de Cultura implementan el *Plan Nacional de Lectura y Escritura “Leer es mi cuento”*, para fomentar la formación de lectores y escritores en la educación inicial, preescolar, básica y media, a través de la generación de estrategias como Plan lector, Maratones de lectura, Leer es mi cuento, Concurso Nacional de Cuento RCN, entre otros, que adelantan “diferentes actividades de comunicación y movilización que reflejan, en distintos escenarios, la importancia de la lectura y la escritura en la vida cotidiana, en la construcción del conocimiento, en el intercambio de la información, pero sobre todo, en la formación de lectores y escritores” (Ministerio de Educación Nacional, 2011). <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Plan-Nacional-de-Lectura-y-Escritura-PNLE-/Plan-Nacional-de-Lectura-y-Escritura/325387:Definicion>

textos que atrapen su interés y mantengan estados afectivos eufóricos de diversión y entretenimiento. La denominación de lector selectivo y ocasional comporta un rasgo fundamental del carácter, el ejercicio de la voluntad, con el cual legitima su derecho a decidir qué y cuándo leer, sin que un precepto externo lo obligue a ello.

Al desempeñar el rol temático de lector, el sujeto se configura a partir de figuras desfavorables que representan una imagen negativa de sí mismo y, en el rol actancial de juez, enuncia sanciones negativas de su identidad discursiva de lector y de su práctica de lectura. Al respecto enuncia:

(IOc 77) “soy un lector mediocre realmente”

(IOc 152) “Mi proceso lector es pésimo, debo mejorar mis competencias lectoras, comprensión, y la regularidad con la que leo”

El lector se construye y se percibe a sí mismo como poseedor de una competencia inadecuada de lectura que realiza una práctica esporádica. Las características atribuidas a esa inadecuación son las dificultades de comprensión, la lectura superficial, la inconstancia y la falta de variedad en cuanto a temas y géneros textuales. Esto se corrobora en los siguientes enunciados:

(IOc 143) “mi lectura es muy lineal y de poca comprensión”

(IOc 25) “he sido poco constante y a veces dejo textos leídos sin comprender”

(IOc 80) “Quizá el leer sólo lo que por encima se ve interesante y no dar la oportunidad a otro tipo de lecturas”

El sujeto identifica como otro rasgo distintivo y estable de su carácter a la negligencia o el descuido en la lectura, y lo representa mediante la figura de la pereza; por ejemplo, enuncia: (IOc 126) “soy flojo”, (IOc 128) “no eh sido un gran lector por pereza”. Relaciona este rasgo con la inadecuación de su competencia lectora, puesto que la negligencia que lo caracteriza lo lleva a definirse como un lector mediocre que no se interesa en mejorar la práctica de lectura; así lo expresa: (IOc 47) “sé que no he invertido el tiempo que he debido en la lectura y tampoco en el proceso para mejorar como lector”. Para el sujeto, cuyas pasiones modalizan al deber, la negligencia es la causa del incumplimiento del deber ser lector competente: (IOc 45) “a sido por mi mismo ya que yo no pongo el suficiente esfuerzo para mejorar en la lectura”; de ahí que cuando reflexiona al respecto, sanciona que su proceso lector se ha desarrollado de forma irregular^{§§§§§§§§} y se autoevalúa como indisciplinado e irresponsable de la siguiente manera:

(IOc 110) “No he sido diciplinada”

(IOc 99) “no he tenido juicio”

(IOc 111) “estoy consciente de que pude llegar más lejos si establecía en mis hábitos más
responsabilidad”

Es preciso señalar que, a pesar de construir una imagen negativa sobre sí mismo, el sujeto no hace nada para cambiar su autoimagen. Es un sujeto intencionado (quiere ser lector competente), pero no motivado (no quiere hacer) a emprender programas narrativos de cualificación de la competencia lectora.

§§§§§§§§ Respuesta correspondiente a las preguntas 19. “Consideras que tu proceso de lectura ha sido: Progresivo, Regular, Irregular”, y 19a. “¿Por qué?”.

El constituyente axiológico que rige la identidad y la práctica de lectura del sujeto está conformado por la creencia acerca de que la lectura es una actividad de diversión o entretenimiento realizada en un momento de ocio. Al respecto, enuncia (IOc 118) “lo usaba más como un pasatiempo y no me lo tomaba muy en serio”*****. La identidad se orienta y se aferra a esta creencia sobre la lectura, al mismo tiempo que legitima ante sí mismo y los demás su configuración identitaria como lector selectivo y ocasional. Esta creencia se manifiesta en la práctica de lectura, puesto que, por un lado, el sujeto emprende programas de lectura por gusto mas no por obligación, es decir, el valor que moviliza la práctica es el placer; por ejemplo enuncia, (IOc 82) “En el colegio, leía muy poco los libros que nos imponían. Prefería leer lo que a mi me gustaba”. Por otro, el sujeto actualiza y ejecuta un modo de leer caracterizado por el acto de decodificar el texto, sin hacer el esfuerzo de comprender su contenido, ni mostrar interés por el desciframiento y el conocimiento; así lo expresa: (IOc 150) “e pasado por alto el contenido muchos textos a lo largo de mi vida, ademas de que en algunos casos e leído por leer”.

La evaluación que hace el sujeto es el resultado de comparar su identidad y su práctica de lectura con una norma evaluante que ha incorporado en su constituyente axiológico como referente o modelo ideal. Al respecto, Hamon expresa:

La evaluación como «aserción complementaria» es un acto de puesta en relación, la relación (R 1), es decir, la comparación que un actor, un narrador, o cualquier otra instancia evaluante, como enunciado, instaura entre un proceso (evaluado) y una norma (evaluante, programa prohibitivo o prescriptivo, a la vez referente y término de la evaluación). Esta norma, que funciona como programa-patrón, guión

***** La pregunta 48c. “Al construir tu Hoja de Vida del Lector ¿tomaste consciencia de todo lo que implica un proceso de lectura? ¿por qué?” conduce al sujeto a reflexionar acerca de su proceso lector en relación con las enseñanzas del curso *Introducción a la lectura académica*. De esa comparación, el sujeto evalúa y determina su concepción de lectura. De ahí el uso del tiempo verbal en pasado.

o modelo ideal dotado de un valor estable, es, ella misma, una relación, simulación ideal, virtual, o actualizada, de una relación (R 2) entre —por lo menos— dos actantes (A' 1 y A' 2). Por último, el propio proceso evaluativo es también una relación (R 3) entre —por lo menos— dos actantes (A 1 y A 2, singulares o plurales, reales o virtuales, antropomorfos o no antropomorfos, etc.). El «punto ideológico» de un texto puede ser considerado, pues, como punto de afloramiento de ese sistema relacional complejo, como una evaluación, como una puesta en relación, es decir, como «paralelo» (y se conocen, desde la Antigüedad, los vínculos privilegiados de esta forma retórica con la moral y el discurso evaluativo en general), como puesta en relación, puesta en conjunción (R 1) de dos relaciones (R 2 y R 3). (Hamon, 1990, p. 80-81)

En el constituyente axiológico se percibe la presencia de una norma evaluante de lectura y un modelo ideal de lector, frente a los cuales el sujeto evalúa y sanciona su ser y su hacer, (IOc 73) “sé que no soy un buen lector y necesito mejorar”, y concluye que le falta compromiso con la lectura, puesto que expresa: (IOc 50) “Necesito ponerme más seria frente al asunto de tal forma que leer se convierta en un hábito”. El sujeto ha configurado un modelo ideal de lector que posee el hábito de la lectura, aborda variedad de textos y cuenta con una competencia adecuada; presenta rasgos identitarios como la constancia, el compromiso, la disciplina y la búsqueda del conocimiento y, al actualizar su competencia, es capaz de comprender cualquier texto. Esto se infiere cuando el sujeto señala la ausencia de esos rasgos en su identidad:

(IOc 62) “variar mas lo que leo,ser mas constante,y fortalecer mi comprensión lectora”,

(IOc 66) “La disciplina y seguir mejorando la comprensión lectora”

(IOc 123) “entender mejor que el autor me quiso transmitir y mejor la frecuencia, al general este habito”

El último enunciado devela concepciones de lectura del sujeto. “Autor” y “transmitir” presuponen la existencia de un sujeto empírico que produce un mensaje inscrito en el texto, que

para ser recibido por el lector, este debe decodificar, inferir y comprender. Por tanto, el sujeto considera la lectura como la comprensión de la intención^{††††††††} del autor y el acto de leer como el medio para transferir informaciones de una a otra persona. La intención se encuentra en el espacio cerrado del texto como soporte material del mensaje del autor, de lo cual se infiere que para el sujeto la comprensión es creer en el contenido textual, cuyo sentido es inmanente al texto^{††††††††}. De modo que, en esta concepción, la lectura es un programa narrativo de búsqueda del sentido al interior del texto; para realizarlo, el sujeto actualiza la competencia lectora durante el acto de leer para entrar en conjunción con el contenido textual.

La norma evaluante, con la cual el sujeto sanciona su identidad, se caracteriza por considerar la lectura como actividad fundamental para la formación académica, expresada así: (IOc 24) “tengo entendido que la lectura es importante para mi conocimiento, el cual me facilitará cuando esté realizando los estudios de mi carrera universitaria”. El sujeto cree que la lectura contribuye a la formación académica; sin embargo, reconoce que su práctica está orientada al entretenimiento, pues enuncia: (IOc 82) “a pesar de que me guste leer, no lo hago con ánimo de

^{††††††††} Es preciso aclarar que durante el acto de leer no es posible acceder a la intención del autor, ya que el lector solo cuenta con el texto, que propone unas instrucciones de lectura para comprender el sentido; en palabras de Ricoeur (1995), “la comprensión se lleva a cabo en un espacio no psicológico y propiamente semántico que el texto ha forjado cortando los lazos que lo unían a la intención mental de su autor” (p.88).

^{††††††††} Esta concepción restringida de la lectura como actividad cognitiva y verbal que se circunscribe al texto como portador de sentido se enmarca en el enfoque psicolingüístico. Al respecto, Cassany (2009) expresa: Desde una perspectiva estrictamente lingüística o psicológica se entiende la lectura como una actividad básicamente verbal y cognitiva. El objeto principal de investigación es el texto, que es una unidad comunicativa con un mensaje -que concebimos neutro-, que se procesa y se vehicula, básicamente, con letras o con textos escritos. Las tareas lectoras fundamentales son descodificar o, en versiones más completas, inferir y comprender, hacer hipótesis y construir modelos de situación. Aprender a leer es aprender a adquirir el código y a desarrollar algunas estrategias cognitivas. Yo diría que este es el paradigma en el que nos movemos todavía, o el que sigue siendo válido. (p. 22-23)

construir un pensamiento crítico o una idea académica”. Si bien la norma evaluante porta un valor ideal de la lectura que instala en el sujeto el deber ser lector competente y habitual, (IOc 62) “necesito fortalecerme como una lectora activa”, para cumplir con las exigencias de la educación superior, (IOc 74) “necesito mejorar mi comprensión lectora para poder tener un mejor desempeño en mi carrera”, este sujeto modalizado por el querer no emprende programas de lectura para la formación académica.

Existen contrariedades entre la postura ideológica y el sistema axiológico^{§§§§§§§§§§} que lo rige, puesto que el sujeto lee para entretenerse, a pesar de reconocer que la lectura contribuye a la formación académica, (IOc 11) “siento que en la universidad necesitaré leer mucho más de lo que leo. Mi proceso de lectura contribuirá con las bases que poseo”. En otras palabras, está convencido, pero no persuadido a leer para la formación académica, (IOc 105) “Considero que es importante leer, no obstante, no le dedico tanto tiempo como me gustaría”. Se deduce que la identidad se manifiesta en un estado de falta frente a los rasgos identitarios del modelo ideal de lector, porque se reconoce como un sujeto negligente que, por falta de compromiso, no ha mejorado su proceso de lectura. El sujeto está conjunto al deseo de ser lector competente y habitual, pero disjunto a estos rasgos (IOc 154) “por indisciplina mía con el deseo de leer algo que me es impuesto”. Es un sujeto intencionado que quiere ser lector competente para educarse, pero no está motivado porque

^{§§§§§§§§§§} Desde la perspectiva greimasiana, la postura ideológica recoge los valores culturales (axiología) con el estado pasional del sujeto, lo que produce una subjetivación de los valores. Así, un valor abstracto de cualquier sistema axiológico de la cultura se transforma al pasar por el cuerpo y experiencia sensible del sujeto. En este modelo de identidad, el sujeto toma de las culturas académicas el valor ideal de la lectura como parte fundamental de la formación académica, pero lo subjetiviza como un valor positivo restringido al entretenimiento. Por ello, el sistema axiológico y la postura ideológica del sujeto están relacionadas, pero no son lo mismo. De ahí que se identifiquen contradicciones en el sujeto, defiende valores y ejecuta acciones diferentes al valor ideal.

no quiere hacer programas de lectura para la formación académica, (IOc 22) “solamente leo lo que me agrada y no siempre lo que necesito leer”.

El sujeto sustenta su identidad discursiva desde una forma de vida que valora la diversión, definida como “Recreo, pasatiempo, solaz” (DRAE), asociada con actividades lúdicas que no ofrecen dificultad e implican un incentivo emocional momentáneo e, incluso, volátil pues puede ser inconstante. Esta forma de vida emprende acciones en búsqueda de estados afectivos eufóricos, pues valora la facilidad, aquello que no implique esfuerzo, cuestionamiento, crítica ni superación. Al respecto, Estanislao Zuleta (2005), en *Elogio de la dificultad*^{*****}, dice: “En vez de desear una sociedad en la que sea realizable y necesario trabajar arduamente para hacer efectivas nuestras posibilidades, deseamos un mundo de satisfacción, una monstruosa sala-cuna de abundancia pasivamente recibida” (p.13). Reflexiona acerca de esta axiología, que se desea una vida sin riesgos, sin lucha y sin búsqueda de superación, y propone:

Lo más difícil, lo más importante, lo más necesario, lo que de todos modos hay que intentar, es conservar la voluntad de luchar por una sociedad diferente sin caer en la interpretación paranoide de la lucha. Lo difícil, pero también lo esencial es valorar positivamente el respeto y la diferencia, no como un mal menor y un hecho inevitable, sino como lo que enriquece la vida e impulsa la creación y el pensamiento, como aquello sin lo cual una imaginaria comunidad de los justos cantarían el eterno hosanna del aburrimiento satisfecho. Hay que poner un gran signo de interrogación sobre el valor de lo fácil; no solamente sobre sus consecuencias, sino sobre la cosa misma, sobre la predilección por todo aquello que no exige de nosotros ninguna superación, ni nos pone en cuestión, ni nos obliga a desplegar nuestras posibilidades. (Zuleta, 2005, p. 16)

***** Conferencia leída por Estanislao Zuleta el 21 de noviembre de 1980. Tomado de Zuleta, E. (2005). *El elogio de la dificultad y otros ensayos*. Novena edición. Hombre nuevo editores y Fundación Estanislao Zuleta, pp. 13-18.

En esta forma de vida, las actividades se convierten en objetos intercambiables y funcionales que proveen de diversión al sujeto, pero que carecen de valor en sí mismo. En este sistema de valores, la lectura es una de las opciones para el entretenimiento, siempre y cuando estimule y mantenga estados afectivos eufóricos. Por lo cual se atribuye valor positivo a la lectura lúdica que, como actividad divertida, no implica dificultades de comprensión; en oposición a la lectura académica, cuya complejidad conlleva esfuerzo y exigencias en la comprensión que despiertan estados afectivos disfóricos y conducen al rechazo del objeto de lectura y el acto de leer. El sujeto subjetiviza este sistema de valores y configura una ética al concebir la lectura como pasatiempo y una estética que valora la diversión, para legitimar sus estados afectivos eufóricos frente a la lectura y sus acciones como lector selectivo y ocasional, tal como se corrobora cuando enuncia:

(IOc 76) "leo lo que me gusta pero tampoco soy una lectora apasionada"

(IOc 80) "la lectura no la he tomado como hábito sino como una actividad normal que si leo bien y si no también"

La dimensión cultural da forma a la identidad de lector ocasional. Los valores culturales que circulan en el entorno familiar son el desagrado y la futilidad frente a la lectura, expresados en la inexistencia del hábito de lectura. Valores que conforman la dimensión cultural de la identidad del sujeto así, por un lado, el desagrado que, aunque no forma parte del afecto actual por la lectura, está presente en el cambio de percepción que lo conduce del desinterés al interés y que se expresa en el gusto relativo en función del tema y el género textual. Por otro, la futilidad se manifiesta en la consideración de la lectura como pasatiempo y la práctica esporádica. Los estados

afectivos, las acciones y los discursos familiares^{††††††††††} en relación con la lectura son representados por el sujeto de la siguiente manera:

(IOc 25) “Nada, mis papás no tienen hábitos de lectura ni disfrutaban de ella”

(IOc 118) “No me incluyeron nunca la importancia de la lectura”

(IOc 61) “no influyeron significativamente debido a que no me inculcaron el hábito de la lectura”

(IOc 85) “No mucho ya que en mi familia no es algo que se promueva”

El sujeto reflexiona sobre la incidencia familiar en el desarrollo del proceso lector y, en el rol de juez, sanciona la ausencia de una influencia positiva, (IOc 144) “Su influencia fue nula”, pues considera que las actitudes y los comportamientos de sus padres son opuestos a un modelo ejemplar de lector y de promotor de lectura que estimule el gusto y atribuya importancia al hábito de la lectura. Si bien el entorno familiar no contribuye al desarrollo del proceso lector, sí incide en la incorporación de los valores culturales en el sistema axiológico del sujeto, ya que en el pasado no sentía interés ni gusto por la lectura, por lo cual no desarrolla el hábito de leer. Al respecto enuncia: (IOc 149) “No nací en un ambiente donde la lectura era importante o se realizaba por gusto, al no observar esto en mis padres, tampoco nació en mí el ver la importancia de esto”. Sin embargo, el sujeto adquiere el gusto de forma gradual y experimenta un cambio en la

^{††††††††††} Respuestas correspondientes a la pregunta 48a. “¿Cómo influyó el nivel de formación de tus padres o cuidadores en tu proceso lector?”. En estos enunciados se observa que las representaciones de la lectura y las prácticas de los sujetos en el espacio familiar inciden en la dimensión cultural de la identidad, independientemente del estrato socioeconómico y la formación de los padres. Estas familias no tienen el hábito ni el gusto por la lectura, tampoco desarrollan programas de animación de lectura; sin embargo, la formación y el estrato de procedencia son diversos, así: el enunciado IOc 25 corresponde a un enunciador cuyos padres cuentan con posgrado y habitan en el estrato 4, el enunciado IOc 118 a padres bachilleres ubicados en el estrato 2, el IOc 61 a padres que cursaron primaria y habitan en el estrato 2 y el IOc85 a padres profesionales ubicados en el estrato 4.

percepción de la lectura. Aunque manifiesta que (IOc 150) “fue mas interés propio”, esta transformación guarda relación con las interacciones sociales en otros entornos, especialmente en el educativo.

Las instituciones educativas donde este grupo de enunciadores realizó los estudios secundarios^{††††††††††} son en su mayoría de tipo “Oficial – urbana” (63%), aunque también las hay de carácter “Privada – urbana” (35%) y “Oficial – rural” (2 %). Las respuestas^{§§§§§§§§§§} sobre la titulación de bachiller se distribuyen así: “Académico” (38%), “Técnico” (27%) y “Comercial” (16%). Sin embargo, no se observa incidencia del énfasis de la titulación de bachiller y del tipo de institución educativa en la configuración de identidad de este modelo. Indistintamente de la orientación del currículo y del origen de los recursos, son las representaciones de la lectura y las prácticas pedagógicas en el espacio educativo las que inciden en la dimensión cultural de la identidad. La manera como se elegían los textos de lectura en el colegio^{*****} es “Los profesores imponían los textos de lectura”. Con lo cual, el estudiante está familiarizado con la lectura de aquellos géneros textuales seleccionados por el docente, y cuyas opciones más leídas en el colegio^{††††††††††} son “Textos literarios” (90%), “Textos académicos” (75%) y “Textos

†††††††††† Resultados obtenidos de la pregunta 10. “Institución donde obtuviste tu título de bachiller”. Cuyas opciones de respuesta son: Oficial – urbana, Privada – urbana, Oficial – rural, Validación, Otros.

§§§§§§§§§§ Resultados obtenidos de la pregunta 13. “¿Tu titulación como bachiller tiene algún énfasis? ¿Cuál?”, cuyas opciones son “Técnico”, “Académico”, “Comercial”, “Agrario”, “Pedagógico”, “Artístico”, “Otros”. Las otras respuestas seleccionadas por los informantes de este modelo son “Pedagógico” (7%), “Artístico” (4%), “Empresarial” (3%), “Competencias ciudadanas y valores” (1%), “Énfasis en inglés” (0,5%), “Ciencias” (1%) y “Ninguno” (2%).

***** Respuesta a la pregunta 27. “Selecciona la opción que muestre la mayor tendencia sobre cómo se elegían los textos de lectura en tu colegio”. Cuyas opciones de respuesta son “Los profesores imponían los textos de lectura”, “Los estudiantes hacían selección libre de los textos de lectura”, “Los textos de lectura eran concertados entre estudiantes y profesor”.

†††††††††† Respuesta a la pregunta 26. “Señala las tres opciones de tipos de texto que más leías en el colegio:”

periodísticos” (51%). La preponderancia de la lectura de textos literarios en el colegio se manifiesta en la dimensión cultural de la identidad, ya que este sujeto prefiere leer***** en primer lugar, “Textos literarios” (81%), aunque también muestra preferencia por la lectura de “Textos en redes sociales” (66%) y “Textos periodísticos” (62%). Preferencia que guarda relación con la estimulación de estados afectivos eufóricos y la percepción en el texto del estímulo necesario para despertar y mantener el interés.

El entorno educativo que rodea al sujeto se caracteriza por la ausencia de un ambiente institucional***** que promueva la lectura. Esto se infiere a partir de juicios veredictorios emitidos por el sujeto que se refieren a la inexistencia de actividades, programas y espacios de lectura, tales como (IOc 129) “Sin contar la biblioteca, carecía de espacios, o actividades extracurriculares enfocadas en la lectura”. La promoción y la orientación de la lectura no forma parte de una política institucional, sino del interés particular del docente; al respecto enuncia (IOc 84) “No se promovía la lectura de forma tan institucional, a esta se le daba la importancia por el compromiso de uno que otro docente comprometido con el proyecto”.

La institución educativa considera que la formación en lectura es responsabilidad del área de español, lo cual se corrobora cuando el sujeto enuncia (IOc 104) “Solo veíamos lectura en español debido a que teníamos que leer libros para que luego los evaluaran, en otras áreas no se leía nada”. Desde la perspectiva del sujeto, la institución educativa concibe la lectura como un

***** Respuesta a la pregunta 40. “Señala los tipos de texto que más prefieres leer”. La distribución de las demás respuestas es la siguiente: “Textos relacionados con la carrera que decidió estudiar” (47%), “Textos académicos” (44%), “Textos relacionados con sus convicciones políticas, económicas y sociales” (41%), “Textos filosóficos” (24%), “Cómics” (23%), “Textos de superación personal” (16%) y “Textos religiosos” (10%).

***** Respuesta correspondiente a las preguntas 20. “¿Existía en tu colegio un ambiente institucional que promovía la lectura?” y 20a. “¿Por qué?”.

requisito del currículo, tanto para el desarrollo como para la evaluación de contenidos; así lo expresa el sujeto cuando, en el rol de juez, sanciona la ausencia de una influencia***** positiva en su formación en lectura, (IOc 2) “No influyeron casi nada, en mi colegio era solo obligación por una nota”. El contrato educativo instala el valor de la lectura como condición necesaria para cumplir compromisos académicos. El sujeto acepta el contrato y emprende acciones orientadas a la aprobación de las asignaturas, pero que no tienen relación con la lectura ni con el desarrollo del proceso lector, puesto que, modalizado por el querer, no ejecuta programas de lectura por obligación; al respecto enuncia:

(IOc 158) “en mi etapa de formación como bachiller, lograba pasar todos los trabajos de lenguaje sin leerme un solo texto o libro y esa constancia continuo hasta mi graduación por ello perdí la idea de que la lectura era algo indispensable para el colegio, por ello le perdí importancia a la lectura, combinado con el hecho de que no me gustan que me impongan cosas que no deseo hacer”

La ausencia de procesos de enseñanza y aprendizaje en lectura, por parte de la institución educativa, se corrobora a partir de juicios epistémicos emitidos por el sujeto acerca de las prácticas pedagógicas:

(IOc 156) “Jamás me incentivaron, a lo largo de mi vida en el colegio tuve profesores que no les importaba enseñarnos lo que realmente era la lectura, tuve profesores que solo les interesaba ir a cumplir horarios, solo nos dejaba actividades que muy poco formaban ese hábito de lectura”

***** Respuesta correspondiente a la pregunta 48b. “Las instituciones donde realizaste tus estudios ¿cómo influyeron en tu proceso lector?”.

Al respecto, se considera que el sujeto, como destinador judicador, emite un juicio epistémico (del orden del /creer/: vid. *infra*) sobre la conformidad (o la no conformidad) de la performance en relación con los datos del contrato previo. Lo que está en juego en el contrato que reúne al destinador con el destinatario es, como hemos dicho, un sistema axiológico (implícito o explícito en un discurso dado) donde los valores son marcados positiva o negativamente (Courtés, 1991, p .164).

Se infiere que el sistema axiológico presupuesto otorga valores positivos a la promoción y la mediación en lectura. Por tanto, el sujeto cree que la institución escolar debe desarrollar dichos programas. De ahí que, como actante judicador, evalúe el recorrido narrativo de la institución educativa, y juzgue que no hay conformidad de las prácticas pedagógicas en relación con lo establecido por el contrato.

La selección de los textos por parte del docente produce un efecto pasional de sentido en el sujeto contrario al esperado porque, en lugar de motivarse a leer, valora la lectura como una actividad desagradable y aburrida que no quiere realizar; así lo manifiesta, (IOc 11) “No me ayudaron para nada. Los libros que debíamos leer me desmotivaban, hacían ver la lectura como algo aburrido”. La selección que hace el docente es percibida como una imposición en contra de la voluntad del sujeto. Frente a lo cual, activa su identidad de lector selectivo, legitima su derecho de decidir qué leer y rechaza la lectura de textos que se alejan de sus gustos e intereses. Así expresa la privación de su libertad, (IOc 28) “nunca nos dieron libertad de momentos de lectura dónde cada uno escogiera el libro de acuerdo a sus gustos simplemente nos imponían un libro”.

En contraposición, el sujeto destaca las acciones y los comportamientos de algunos docentes que se interesan en que los estudiantes se sientan atraídos por la lectura, desarrollen su competencia y adquieran el hábito. Así lo expresa, (IOc 150) “algunos profesores dejaron ese

interés por la lectura con su forma de enseñar y de ser, también, el interés en algunos libros que recomendaron”. El docente promotor y orientador de la lectura, en el rol de destinador, insta en el destinatario un valor de la lectura que, opuesto al requisito académico, resulta atractivo para el sujeto, (IOc 107) “nos hacían ver la lectura como una actividad enriquecedora y no como una obligación”. El enriquecimiento como valor consiste en que la lectura incrementa la oferta de intereses al lector, ya sea porque fortalece la competencia, aporta temas que despiertan su curiosidad o con los cuales se identifica, o porque estimula estados afectivos que lo satisfacen. Además, el docente sugiere variedad de textos para que el sujeto identifique aquellos de su preferencia y aprenda a clasificar sus gustos lectores, (IOc 125) “Ofreciéndome múltiples libros y relatos a lo largo de mi vida estudiantil, para que así pudiese leer cada uno y decidir cuál me había agradado más o me había gustado en general”. Estas acciones pedagógicas particulares conjuntan al sujeto con la lectura, (IOc 97) “Motivando a los estudiantes a la lectura no solo por notas si no por gusto y hábito”, porque son compatibles con la identidad del sujeto, quien defiende su voluntad, cree en la lectura como actividad de entretenimiento, actúa movido por el interés y rechaza la imposición.

Según lo anterior, se infiere que, cuando se trata de la lectura, el sujeto responde a estrategias de manipulación por tentación, pero no por intimidación. La manipulación por intimidación pone en relación la prescripción por parte del manipulador (la institución educativa) con la obediencia por parte del manipulado (el estudiante), e instala el deber hacer; en la cual “el manipulador amenaza con retirarle o quitarle tal o cual cosa al manipulado” (Courtés, 1991, p.161). Cuando el destinador manipulador propone el valor de la lectura como requisito para el cumplimiento de responsabilidades académicas, hace saber al sujeto que en caso de contravenir el contrato educativo puede reprobado las asignaturas. Así lo manifiesta el sujeto (IOc 130) “todo era

impositivo y en función de amenazas”. En consecuencia, el sujeto acepta el contrato y ejecuta acciones que le permitan apropiarse de calificaciones aceptables, pero a través de mecanismos diferentes a la lectura de textos impuestos. A pesar de que el sujeto responde a la intimidación para cumplir con requerimientos académicos, no acepta la prescripción para emprender programas de lectura, pues en esta confrontación de las modalidades del deber hacer y del querer hacer se impone la voluntad como rasgo identitario del sujeto, quien manifiesta aceptación ante la lectura por interés, en oposición a la resistencia frente a la lectura por obligación.

En cambio, cuando el destinador recurre a estrategias de manipulación por tentación, con la cual “propone al manipulado un objeto de valor dado” (Courtés, 1991, p.161), que en este caso es el valor de la lectura como actividad entretenida y enriquecedora, el sujeto se persuade a leer, puesto que está modalizado por el querer leer cosas de su agrado. El sujeto percibe en el entorno educativo la presencia de dos valores de lectura que para su sistema axiológico son contradictorios, pero que inciden en la dimensión cultural de la identidad y en la disposición frente a la lectura, la obligación y el interés. Se ha visto que el sujeto se identifica con el segundo valor, que es el que rige su sistema axiológico.

A pesar de que el sujeto manifiesta que en la institución educativa no se promueve la lectura, destaca que es allí donde se desarrolla su proceso lector, adquiere un saber sobre lectura, tanto proposicional como procedimental, y donde se despierta el interés por la lectura gracias a la identificación de las preferencias. En palabras del sujeto, (IOc 46) ”influyeron porque ahí se establecieron mis bases, mi manera de leer, definir que tipos de textos me gustan...”. Además, señala que el colegio es el único espacio que ha incidido en su formación como lector, en la medida de que solo allí entra en contacto con la lectura, ya sea por el acceso a libros, las recomendaciones o las responsabilidades académicas; al respecto enuncia, (IOc 72) “Porque el único espacio donde

me incentivaban la lectura era en el colegio”. Para destacar la exclusividad del colegio como espacio propiciador de la lectura, aclara que tanto su familia como su círculo social no tienen el hábito de leer, por lo cual la influencia no ha sido significativa. Así lo expresa:

(IOc 80) “En mi hogar casi ninguno lee, de hecho, soy de las que medio lee, pero artículos de interés social”

(IOc 106) “Gracias a una profesora de ciencias sociales en octavo grado fue que se despertó en mi este interés por la lectura, del resto en mi ámbito social no hay más influencia lectora”

Se observa que, tanto en las interacciones sociales en la familia como en la comunidad educativa, el sujeto no desdobla su identidad en varias identidades, sino que mantiene la identidad de lector ocasional que lee para entretenerse.

2.2 Segundo modelo de identidad discursiva: lector por prescripción

Este modelo de identidad representa el 19% del total de respuestas en la HVL, enunciadas por 51 de los 273 informantes. Se trata un sujeto de estado que manifiesta desagrado por la lectura, (IPr 207) “No me gusta leer”, quien al revisar su historia identifica la presencia sostenida en el tiempo de desinterés por esta práctica, (IPr 201) “Nunca me llamó la atención esta rama”. El enunciador experimenta ausencia de voluntad para emprender programas de lectura por gusto, expresada así, (IPr 184) “casi nunca tengo ganas de leer por voluntad propia”. Las expresiones afectivas asociadas a la lectura señalan la presencia de pasiones disfóricas en el sujeto, por ejemplo, (IPr 174) “la pereza no me dejaba leer”, (IPr 194) “es algo que me causa aburrimiento”. El efecto pasional de sentido acerca de que la lectura es una actividad tediosa instala en el sujeto la carencia

del deseo de leer y lo disjunta de la lectura por placer. Esto se corrobora cuando enuncia (IPr 166) “no saco mucho tiempo para esto y tengo una percepción de que es aburrido”.

En contraposición, el sujeto reconoce que (IPr 187) “solo leía lo necesario para las materias”. Cuando revisa su hacer, se autodefine como un sujeto responsable que lee para dar cumplimiento a compromisos académicos, por ejemplo, (IPr 178) “a pesar que aveces no me guste o no tenga ganas de hacerlo, cumplo con mis deberes de manera satisfactoria y pueda cumplir con mis objetivos”. La identidad construida está condicionada por la modalización alética del deber ser lector y la modalización deóntica del deber leer como una de las condiciones establecidas para cumplir con el contrato educativo. De ahí que el sujeto identifique la responsabilidad como un rasgo distintivo de su carácter que reprime los estados afectivos disfóricos frente a la lectura, por ejemplo, (IPr 184) “Tengo desinterés en la lectura, pero no tengo problemas en leer algo por obligación”, y repercute en el hacer lector, ya que determina la práctica condicional de lectura, en función de los compromisos académicos, por ejemplo, (IPr 175) “Si tengo que leer, leo”.

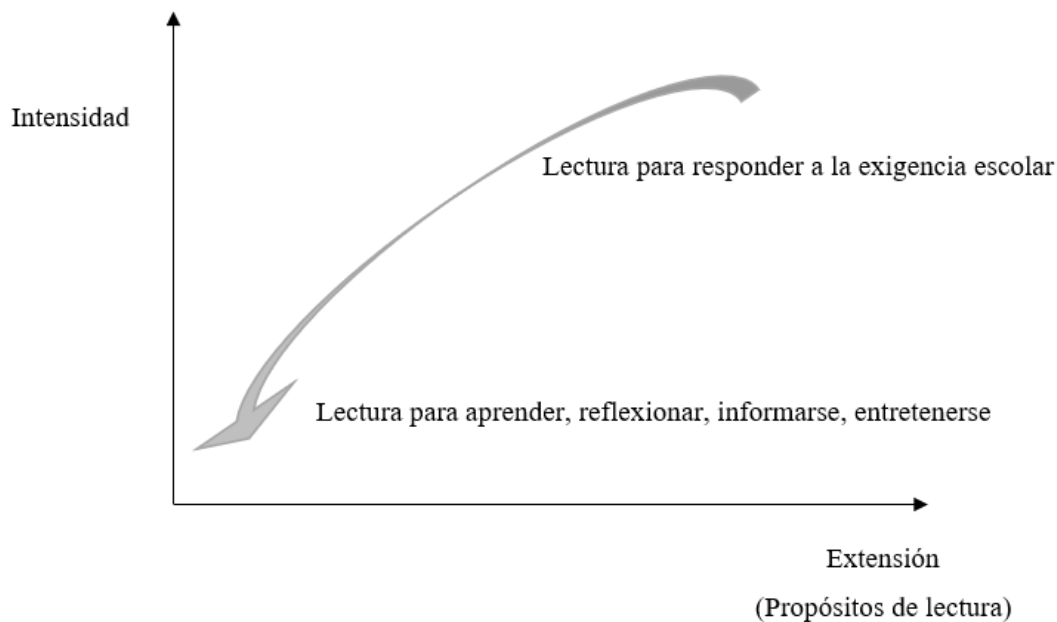
El rasgo responsable de la identidad se restringe al cumplimiento del contrato educativo que, desde la perspectiva del sujeto, consiste en responder satisfactoriamente a situaciones de evaluación, y cuya respuesta es sancionada positivamente con la aprobación de las asignaturas. Este carácter rige las acciones del sujeto, puesto que circunscribe la lectura al desarrollo de prácticas escolares, (IPr 194) “Solo hacia uso de la lectura cuando lo necesitaba. Fuera del marco académico, no tuve contacto con la lectura”, y la realiza con el propósito de responder a circunstancias evaluativas, (IPr 181) “la mayoría de lecturas eran para notas”. Por consiguiente, se identifica como sujeto de hacer ocasional que ejecuta una práctica de lectura esporádica. Así lo corrobora la selección de la opción “Esporádicamente” ante la pregunta 38. ¿Con qué frecuencia lees? También cuando enuncia, por ejemplo, (IPr 208) “Generalmente no me gusta leer, por lo que

mi constancia leyendo depende de los deberes en los que tenga re realizar lecturas”. De ahí que el enunciador identifique la inconstancia frente a la lectura como otro signo distintivo de su carácter, (IPr 179) “no soy constante”, puesto que la frecuencia de lectura está condicionada por el cumplimiento de requerimientos académicos y la ausencia de voluntad para emprender programas de lectura por placer.

La lectura está restringida de forma exclusiva al espacio escolar para responder a situaciones de evaluación; cuya presencia inconstante en la vida del sujeto puede representarse con el siguiente esquema tensivo:

Figura 6.

Esquema tensivo del lector por prescripción frente a la lectura



Nota. El concepto de esquema tensivo es tomado de Zilberberg (2016).

Se identifican dos posiciones extremas en la variación tensiva que experimenta el sujeto frente a la lectura: por un lado, la presencia de la lectura en la vida del sujeto se hace más intensa y extensa cuando es captada para cumplir compromisos académicos; en el lado opuesto, la lectura

presenta menor extensión e intensidad en la cotidianidad si es percibida para la apropiación de conocimientos, la reflexión o el entretenimiento.

La identidad construida se manifiesta en las prácticas que realiza, por ejemplo, participa en el *Plan lector* pues es un requisito para la aprobación de la asignatura de lenguaje. Así lo enuncia, (IPr 176) “eran obligatorios y se necesitaban para cumplir con una nota académica”. La responsabilidad orientada al cumplimiento de compromisos escolares da forma a la identidad del sujeto como lector por prescripción^{††††††††††} que ejecuta la lectura sugerida por la institución, pero no la lectura por placer. Al respecto expresa, (IPr 211) “Pues no soy de leer las cosas que no considero necesarias o por gusto, más bien solo cuando se debe y ya.”

Los rasgos distintivos del lector por prescripción son el desinterés y el desagrado por la lectura, (IPr 195) “no le he dedicado mucho tiempo a esto, la lectura no siempre fue como mi prioridad”, por lo cual no propicia espacios ni tiempos de lectura diferentes al espacio formal de la institución educativa. En contraposición, manifiesta preferencia por acceder a textos sincréticos y multimodales que considera más interesantes que la lectura de textos verbales escritos, (IPr 200) “me parecían más interesantes otras cosas”, y despiertan estados afectivos eufóricos y movilizan el querer hacer, por ejemplo, (IPr 175) “Realmente nunca he tenido un hábito lector porque prefiero las películas, música, vídeos, que sentarme a leer un libro en casa o en otro lugar”.

Sin embargo, este sujeto modalizado por el deber responde a estrategias de manipulación por intimidación orientadas a la realización de programas de lectura. La institución académica, en

^{††††††††††} Prescripción es un término que hace parte de las categorías de las modalidades deónticas (Greimas, 1989, p. 91): “prescripción (deber hacer), autorización (no deber hacer), prohibición (deber no hacer) y permisión (no deber no hacer)”. Este modelo de identidad está modalizado deónticamente (deber hacer), es decir, debe leer para cumplir con compromisos escolares.

el rol de destinador manipulador, establece las condiciones del contrato educativo y hace saber al sujeto que, en caso de incumplirlas, reprobará las asignaturas; lo cual representa la pérdida del objeto de valor para el sujeto. El manipulado acepta el contrato y se ve empujado a realizar programas deseados por el manipulador, puesto que está en una posición de obediencia modalizada por el /no poder no hacer/ unida al /deber hacer/, que lo moviliza a emprender acciones para no perder el objeto de valor. Por consiguiente, asume el rol identitario de lector por prescripción, que ha configurado como un sujeto responsable que emprende programas de lectura sugeridos por la institución educativa para cumplir con las exigencias académicas. Al respecto expresa, (IPr 201) “La mayoría de las veces que leo es porque tengo que hacerlo, por este motivo lo hago muy irregularmente, solo para salir de lo que necesito hacer y después lo olvido”.

El constituyente axiológico que rige este modelo de identidad está conformado por el valor ético de la obediencia, que lo moviliza a aceptar y cumplir lo solicitado por la posición dominante. De ahí que la identidad construida sea la de un sujeto responsable que ajusta sus estados afectivos y sus acciones, pues ha subjetivado la responsabilidad como ser y hacer lo que la institución educativa insta para el sujeto. Se trata de un sujeto obediente que se ve a sí mismo como responsable porque cumple con lo solicitado. Manifestación de ello es la represión de los estados disfóricos frente a la lectura y la ejecución de la lectura con el propósito de responder a compromisos escolares. La creencia acerca de la lectura corresponde a una perspectiva utilitaria y restringida que la concibe como una actividad que, aunque tediosa, representa un medio para responder a situaciones de evaluación. Al respecto expresa, (IPr 178) “no desarrolle un gusto por la lectura y la tache de aburrida pero obligatoria”. La identidad se orienta y se aferra a esta creencia sobre la lectura, al mismo tiempo que exalta su ideología para legitimar su configuración identitaria

como lector por prescripción, por ejemplo, (IPr 208) “muchas veces leía de mala gana y solo por cumplir”.

No obstante, el sujeto, en el rol de juez, observa, evalúa y sanciona que su identidad necesita transformaciones orientadas al fortalecimiento de la educación. Esto se corrobora cuando enuncia:

(IPr 194) “Tengo que encontrar la forma de poder generar un gusto por la lectura. Algo que vaya mas allá de solo leer para poder cumplir con los trabajos que se me asignen, que también la use para el ocio y para agrandar mis conocimientos”

El enunciador compara su identidad con una norma evaluante que considera la lectura como parte fundamental de la formación integral del sujeto. La postura ideológica de la identidad del sujeto no concuerda con el sistema axiológico que lo rige, a pesar de que defiende el valor positivo de la lectura para la formación integral, actúa de acuerdo con el valor de la lectura que ha subjetivado como instrumento para responder a situaciones de evaluación. Al respecto expresa:

(IPr 211) “independiente de mis gustos o no, el proceso de lectura es algo muy importante a lo largo de la vida por las tantas cosas que este abarca más sin embargo no logra esto tumbar la idea ya implantada dentro de mi”

Por tanto, juzga necesario adquirir gusto por la lectura, (IPr 174) “para mejorar como persona y mejorar mi capacidad cognitiva”, pues reconoce que el desagrado y el desinterés frente a ella, así como la concepción utilitaria para responder a situaciones de evaluación han determinado la falta de motivación para emprender programas de lectura por placer, de formación en lectura y de adquisición de conocimientos. De ahí que el sujeto concluya que para fortalecer su educación es indispensable cambiar la percepción que tiene de la lectura. Así lo expresa, (IPr 206)

“necesito empezar a tener un poco más de gusto por la lectura y no tomarlo como una obligación y a largo sé que puede impactar en mi desarrollo tanto académico como profesional”.

También sanciona que necesita cualificar la competencia lectora, ya que presenta dificultades para comprender el sentido global del texto, (IPr 191) “Mi comprensión lectora, porque me representa dificultad el comprender y entender las ideas generales de un texto”; en particular, fortalecer estrategias de comprensión como (IPr 171) “la formulación de una tesis , la comprensión del texto a través de las ideas principales” y (IPr 166) “hacer mini-resúmenes de lo que he leído, como para sintetizar la información y así me quede más clara”. Estas sanciones develan que el sujeto concibe la lectura como la comprensión del sentido global del texto para acceder a la información allí contenida; por tanto, para el sujeto la comprensión es creer en el contenido textual, cuyo sentido es inmanente al texto. De modo que, en esta concepción, la lectura es un programa narrativo de búsqueda del sentido al interior del texto; para realizarlo, el sujeto actualiza la competencia lectora durante el acto de leer para entrar en conjunción con el contenido textual.

La identidad de lector por prescripción es representada como causa de las dificultades de comprensión, (IPr 212) “no suelo leer y eso afecta mi comprensión lectora”, y como obstáculo para emprender programas de mejoramiento en lectura, (IPr 195) “como no he prestado la importancia suficiente a la lectura. no he buscado alternativas o hábitos que hagan que se me facilite la comprensión y retentiva de textos”. Por tanto, otorga una sanción negativa, (IPr 184) “Mi falta de interes es un gran problema a la hora de mejorar mi proceso lector”, y se autodefina a partir de figuras desfavorables que juzgan negativamente la imagen que tiene de sí mismo, por ejemplo, (IPr 165) “soy una lectora descuidada y perezosa”. Es preciso aclarar que, si bien el sujeto modalizado por el deber se define responsable en relación con la ejecución de la lectura para dar

cumplimiento a compromisos evaluativos, otorga la sanción opuesta cuando revisa su carácter frente al fortalecimiento de la competencia lectora; así lo expresa, (IPr 188) “no he sido lo suficientemente responsable para mejorar”.

La identidad construida se manifiesta en las actuaciones del sujeto, pues el enunciador expresa que lee para aprobar las asignaturas, pero no para apropiarse conocimientos, ni para fortalecer la competencia lectora, ni para entretenerse. Por lo tanto, como actante judicador, evalúa sus acciones de acuerdo con las motivaciones intrínsecas (querer hacer) y las motivaciones extrínsecas (deber hacer) impuestas por la cultura, de lo cual emite dos sanciones contradictorias en relación con el desarrollo del proceso lector. Por un lado, desde la perspectiva de la modalidad del querer, juzga que el desarrollo del proceso lector es irregular, debido a que está modalizado por no querer leer y por no querer emprender acciones que fortalezcan la formación en lectura. Así lo expresa, (IPr 178) “me faltaba el gusto”. Por otro lado, desde la perspectiva de la modalidad del deber, y como sujeto responsable modalizado por el deber cumplir con situaciones de evaluación, sanciona que el proceso lector es progresivo, ya que se ha visto en la necesidad de cualificar la competencia lectora para responder al aumento de las exigencias académicas con el transcurrir de los niveles escolares. Al respecto afirma, (IPr 188) “cada año el nivel de exigencia a sido mayor, por lo que es indispensable que el proceso de lectura mejore”.

La autoevaluación implica la presencia de un modelo ideal de lector en el constituyente axiológico, frente al cual el sujeto compara la identidad de lector por prescripción, para concluir que no se ha manipulado a ser y hacer lo que implica el modelo ideal. Así lo manifiesta, (IPr 187) “no establezco los hábitos que un buen lector tiene”. Este modelo ideal de lector es poseedor de una competencia adecuada de lectura; tiene el hábito de leer; experimenta agrado por la lectura e interés por realizar y mejorar la práctica; presenta rasgos identitarios como la constancia, el

compromiso, la responsabilidad y la construcción de conocimientos; y cree que la lectura contribuye a la formación integral. Como consecuencia, el sujeto se encuentra en un estado de falta frente a los rasgos identitarios del modelo ideal de lector. En otras palabras, desea ser como el modelo ideal para que, con ese cambio de identidad, adquiriera conocimientos a través de la lectura y fortalezca así su educación. Es un sujeto con existencia semiótica virtualizada, es decir, está intencionado –quiere ser lector competente–, pero no motivado –no quiere emprender acciones para lograrlo–.

El sujeto sustenta su identidad discursiva desde una forma de vida que valora positivamente el cumplimiento de lo solicitado. En este sistema de valores, el deber se impone al querer y los valores éticos de obediencia, disciplina y responsabilidad son semantizados como valores positivos para cumplir un fin específico, pero no para desarrollar la “facultad” autónoma, organizada y frecuente para hacer algo. El sujeto subjetiviza este sistema de valores, configura una ética y una estética, que le permiten legitimar sus estados afectivos y sus acciones como lector por prescripción, por ejemplo, (IPr 177) “solo me dedicaba a leer lo que el colegio pedía, casi nunca buscaba otros libros o textos para leer por mi cuenta”. Forma de vida en la que la heteronomía y la responsabilidad para con los otros se imponen a la autonomía y la responsabilidad para consigo mismo. Esto se observa cuando el sujeto manifiesta que carece de motivaciones intrínsecas (querer hacer), (IPr 182) “nunca tuve un impulso que me impulsara a leer”, que desencadenen la lectura para la formación integral. Es un sujeto que no ha desarrollado la autonomía frente a su educación. De ahí que el sujeto sancione que no ha sido responsable consigo mismo en relación con su educación y juzgue indispensable transformar la identidad de lector por prescripción con el propósito de fortalecer su formación integral, (IPr 188) “claramente adquirir el hábito de lectura,

leer los textos con algún fin, no únicamente por obligación, sino con un fin de crecimiento personal”.

El entorno familiar se caracteriza por un desinterés frente a la lectura, que se manifiesta en la ausencia tanto de discursos como de prácticas, ya que ni promueve la lectura ni posee el hábito. El sujeto reflexiona sobre la incidencia familiar en el desarrollo del proceso lector y, en el rol de juez, sanciona la ausencia de influencia positiva, (IPr 166) “no influyó, no son de leer mucho”, pues considera que los comportamientos de sus padres no fomentaron el hábito de la lectura, ni a partir del ejemplo lector, ni con discursos argumentativos o normativos que lo convencieran de su importancia. Al respecto enuncia, (IPr 173) “mis padres nunca me inculcaron un hábito lector” y (IPr 179) “tampoco los vi leer”. Si bien el entorno familiar, desde la perspectiva del sujeto, no contribuye al desarrollo del proceso lector, sí incide en la configuración de la dimensión cultural de la identidad, pues incorpora el valor cultural del cumplimiento de requisitos escolares que circula en los discursos familiares. Esta influencia es representada de la siguiente manera:

(IPr 181) “Me influenciaron de manera que, tenía que realizar las cosas con disciplina”

(IPr 187) “Realmente poco. Solo mi madre influyó un poquito como enseñanza a ser responsable”

(IPr 190) “Muy poco, a mi nunca me interesó leer y solo me hacían leer los libros del colegio”

El tipo de instituciones educativas donde este grupo de enunciadores realizó los estudios secundarios se distribuye así “Oficial – urbana” (61%), “Privada – urbana” (35%) y “Oficial –

rural” (4%). Las respuestas⁺⁺⁺⁺⁺ acerca de la titulación de bachiller se reparten así: “Académico” (35%), “Técnico” (29%) y “Comercial” (20%). Sin embargo, no se observa incidencia del énfasis de la titulación de bachiller y del tipo de institución educativa en la configuración de identidad de este modelo. Indistintamente de la orientación del currículo y del origen de los recursos, son las representaciones de la lectura y las prácticas pedagógicas en el espacio educativo las que inciden en la dimensión cultural de la identidad. La manera como se elegían los textos de lectura en el colegio es “Los profesores imponían los textos de lectura”. Con lo cual, el estudiante está familiarizado con la lectura de aquellos géneros textuales seleccionados por el docente, y cuyas opciones más leídas en el colegio son “Textos literarios” (88%), “Textos académicos” (84%) y “Textos periodísticos” (55%). La preponderancia de la lectura de textos literarios en el colegio se manifiesta en la dimensión cultural de la identidad, ya que este sujeto prefiere leer^{§§§§§§§§§§} en primer lugar, “Textos en redes sociales” (69%), aunque también muestra preferencia por la lectura de “Textos literarios” (67%) y “Textos periodísticos” (61%).

El entorno escolar en el cual se desenvuelve el sujeto se caracteriza por la presencia de un ambiente institucional que promueve la lectura. Esto se infiere a partir de juicios veredictorios emitidos por el sujeto que se refieren a la existencia de un programa institucional de lectura que, a partir de la realización de actividades dentro y fuera del aula, involucra el fomento de la lectura en

+++++ Las otras respuestas seleccionadas son “Ciencias” (2%), Ambiental (2%) y “Agrario” (2%).

§§§§§§§§§§ La distribución de las demás respuestas es la siguiente: “Textos relacionados con la carrera que decidió estudiar” (51%), “Textos académicos” (43%), “Textos relacionados con sus convicciones políticas, económicas y sociales” (39%), “Cómics” (27%), “Textos filosóficos” (22%), “Textos de superación personal” (18%) y “Textos religiosos” (8%).

todas las asignaturas^{*****}, por ejemplo, (IPr 165) “Hacían muchas actividades buscando promover la lectura y que hacían que todas las materias promovieran de alguna forma la lectura”. El sujeto judicador evalúa la influencia de la institución educativa en la formación lectora y otorga una sanción positiva debido a que la realización frecuente de actividades de lectura, (IPr 174) “Nos hacían leer varios textos de diferentes ámbitos”, unida al alto nivel de exigencia académica, (IPr 178) “exijan alto desempeño”, condicionan al sujeto a cualificar la competencia lectora para cumplir compromisos académicos, (IPr 185) “si influyo bastante ya que era la que me motiva a leer por medio de los resultados académicos”. Además, señala que el colegio es el único espacio que ha incidido en su formación como lector, (IPr 207) “Bastante ya que fue en los sitios que tuve que leer si o sí”, puesto que exige la práctica de la lectura para el cumplimiento de compromisos escolares. Por tanto, el sujeto ubica la lectura de forma exclusiva en el espacio formal de la institución escolar, (IPr 178) “después de las lecturas del colegio no tenía motivos para leer”.

Sin embargo, el sujeto percibe que el entorno escolar promueve la lectura para desarrollar contenidos curriculares y como un deber para aprobar las asignaturas, puesto que expresa (IPr 189) “solo se leía lo que se debía leer para pasar las materias”. Desde esta perspectiva, el sujeto otorga una sanción negativa para valorar la influencia del colegio en la formación como lector. Si bien el enunciador señala que en el entorno escolar circula la norma evaluante que considera la lectura como parte fundamental de la formación académica, (IPr 174) “Los profesores de diferentes áreas enfatizaban mucho el acto de leer, para así salir con mejores bases hacia la universidad”, juzga que las prácticas pedagógicas no se rigen por esa norma, pues están orientadas a la evaluación de

***** Juicio que coincide con la sanción que hace el sujeto acerca de que el aprendizaje de la lectura en el colegio se fortaleció “Tanto en el área de lenguaje como en otras asignaturas. Lo anterior en respuesta a la pregunta 17. “Consideras que tu aprendizaje de la lectura en el colegio se fortaleció?”.

resultados. Esto se corrobora cuando el sujeto enuncia, (IPr 191) “en mi ambiente escolar, los docentes no tenían como finalidad mostrar a sus estudiantes la lectura como una practica y herramienta de vital importancia, sino solo cumplir con los objetivos académicos impuestos por la institución”.

El sujeto juzga que no existe orientación docente para el desarrollo del proceso lector, (IPr 191) “Muy poco. El acompañamiento por parte de los docentes era casi nulo”, y valora negativamente la selección de textos objeto de lectura por parte de la institución educativa, pues despierta estados afectivos disfóricos que lo desmotivan a querer leer, (IPr 201) “Desde el tercer grado en mi colegio empieza el plan lector, siempre leíamos 4 libros por año, lo malo era nos lo imponían y a nosotros no nos gustaban esos libros”. Por tanto, concluye que la influencia del entorno escolar en la formación como lector es negativa, pues las prácticas pedagógicas en lugar de persuadir al sujeto a querer leer, (IPr 213) “No de la manera esperada, en el colegio no desarrolle ese amor por la lectura”, causan el efecto contrario, (IPr 212) “Mis años de bachiller me desmotivaron a seguir leyendo”. De modo que el sujeto subjetiviza la lectura como requisito para responder a situaciones de evaluación, (IPr 189) “me hicieron ver la lectura como una obligación”, pero no está motivado a querer leer para la formación integral.

Tanto el entorno familiar como el educativo dan forma a la dimensión cultural de la identidad. Ambos valoran positivamente el cumplimiento de requisitos escolares. Aunque la familia no promueve la lectura, persuade al sujeto a responder a compromisos académicos. El colegio instala el deber leer para aprobar las asignaturas. Por tanto, producen discursos y ejecutan acciones con el propósito de estimular la lectura para responder a situaciones de evaluación. En consecuencia, el sujeto carece de motivaciones para leer, más allá de la exigencia escolar, (IPr 190) “Me quitaron las ganas de leer porque lo veía como una obligación”. De modo que estos

entornos, como actantes manipuladores, no contribuyen a que la lectura esté presente de forma constante en la vida cotidiana del sujeto, pues este la ubica de forma exclusiva en el espacio escolar y la ejecuta en función de los compromisos académicos. Se observa que, tanto en las interacciones sociales en la familia como en la comunidad educativa, el sujeto no desdobra su identidad en varias identidades, sino que mantiene la identidad de lector por prescripción que solo lee para responder a compromisos académicos.

2.3 Tercer modelo de identidad discursiva: lector activo

Este modelo de identidad representa el 15% del total de respuestas en la HVL, enunciadas por 42 de los 273 informantes. Se trata un sujeto de estado que manifiesta gusto por la lectura desde una edad temprana, como lo señala este enunciado, (IAc 222) “Desde pequeña me ha gustado leer”. La aspectualización del gusto es experimentada como un *sentimiento*^{††††††††††} estable y durable en el tiempo, expresado así: (IAc 228) “siempre me ha gustado bastante la lectura”; esta pasión eufórica se encuentra modalizada por el *saber* que posee el sujeto sobre la lectura que, como se verá más adelante, lo conduce a representarla como una actividad fundamental para el desarrollo personal y académico. El sujeto no solo expresa concretamente su gusto por la lectura: (IAc 220) “Me gusta mucho leer”, también niega la presencia de pasiones disfóricas asociadas a ella, por ejemplo:

(IAc 234) “me siento atraída y no me causa pereza”

(IAc 253) “no es algo que me represente jaqueca o se algo fastidioso para mi”

†††††††††† Greimas y Fontanille (1994) definen el sentimiento como un estado afectivo complejo, estable y durable, ligado a representaciones; pasión que pone en juego la modalidad del saber (p. 80-81).

La negación implica la asignación de un juicio veredictorio sobre la lectura, que consiste en desmentir la creencia acerca de que la lectura produce sensaciones disfóricas que movilizan el rechazo. De esta manera, el enunciador identifica la reacción afectiva eufórica ante la lectura como un rasgo distintivo de su carácter y se configura como un sujeto que experimenta diversión, interés, atracción y placer en la lectura; a la vez que legitima su creencia sobre la lectura al contradecir la existencia de reacciones tónicas como aburrimiento, apatía, repulsión y disgusto, en relación con la lectura. La identidad construida está modalizada por el querer leer sobremodalizado por la creencia de que la lectura despierta estados afectivos eufóricos en el sujeto.

También se identifica como sujeto de hacer permanente, (IAc 222) “leo diariamente”, que ejecuta una práctica de lectura habitual. En este sentido, la lectura forma parte de sus costumbres. Así lo corroboran la selección de la opción “Habitualmente” ante la pregunta 38. ¿Con qué frecuencia lees?, y la producción de enunciados como (IAc 220) “Tengo un ritmo constante de lectura” y (IAc 232) “leer es uno de mis hobbies favoritos, por lo que mantengo constante el ejercicio de la lectura”. El sujeto tiene el hábito de la lectura y, al revisar su historia, identifica una inclinación permanente a propiciar espacios y momentos de lectura como otro signo distintivo y estable de su carácter. Al respecto expresa:

(IAc 221) “siempre estoy buscando sacar los espacios para leer”

(IAc 233) “Siempre me ha gustado leer y busco recomendaciones ya sea de mi profesora de lengua castellana o de booktubers”

(IAc 253) “Estoy abiertamente dispuesta a leer”

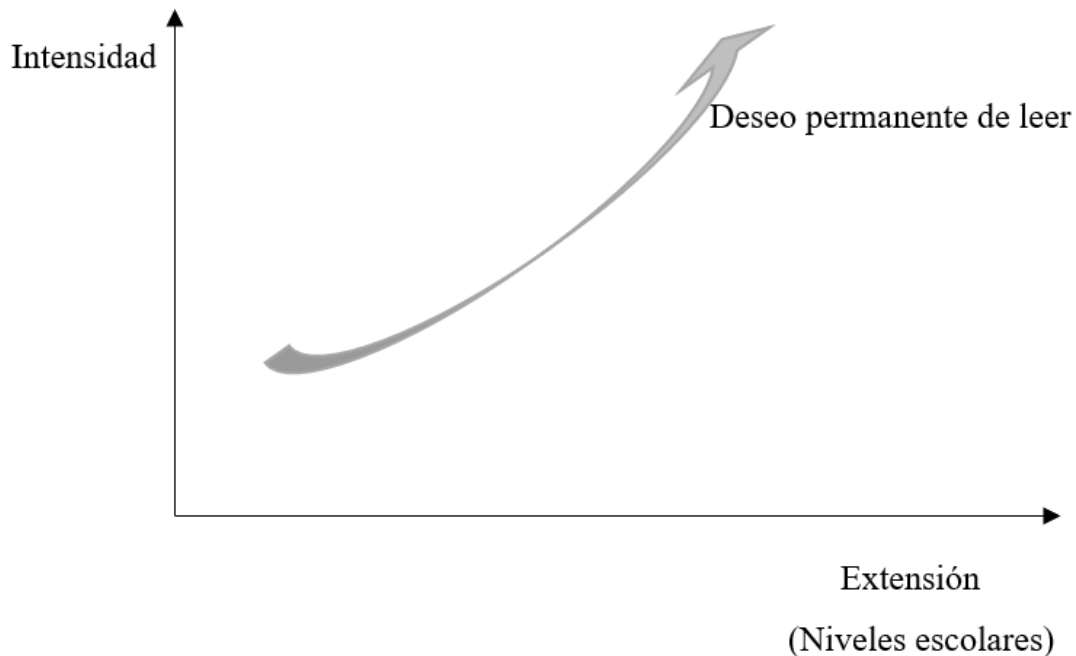
Al desempeñar el rol temático de lector, el sujeto se configura a partir de figuras favorables para representar una imagen positiva de sí mismo y, en el rol actancial de judicador, enuncia sanciones positivas de su identidad discursiva de lector y de su práctica de lectura, por ejemplo,

(IAc 244) “leo bastante bien y lo hago con frecuencia”. El lector se construye y se percibe a sí mismo como poseedor de una competencia de lectura adecuada, con una práctica frecuente de lectura y un interés permanente en mejorar la comprensión; para ilustrarlo enuncia, (IAc 223) “cada año me estoy enfocando un poco mas en leer, tanto para mi entretenimiento como para mi crecimiento personal en lectura”. El sujeto señala que rasgos propios de su carácter, como la voluntad para aprender y mejorar, unida a su autonomía para emprender programas de aprendizaje en lectura, lo han conducido a mantener el proceso lector en constante progreso. Al respecto expresa: (IAc 219) “con el paso de los años he ido investigando por mi cuenta estrategias y diferentes formas para mejorar mi comprensión”. “Mejorar” presupone un sujeto insatisfecho con lo que sabe aquí y ahora, por tanto, cualifica sus competencias para obtener el objeto deseado. Se trata de un programa narrativo de búsqueda, propio del sujeto pasionalmente insatisfecho con su saber.

De manera que la lectura se asume como una práctica cotidiana en la vida del sujeto, cuyo deseo permanente de leer se manifiesta en la presencia progresiva de la lectura a medida que avanzan los niveles escolares. Al respecto, se propone el siguiente esquema tensivo:

Figura 7.

Esquema tensivo del lector activo frente a la lectura



Nota. El concepto de esquema tensivo es tomado de Zilberberg (2016).

Cuando el sujeto se identifica genera un yo estable, una identidad que es y debe seguir siendo a pesar de las dificultades. De ahí que se autodefina como lector en constante aprendizaje. Esta identidad que construye se manifiesta en las prácticas que realiza, ya que es un sujeto motivado que quiere participar en diferentes programas de lectura para someter a procesos de mejora continua su práctica. Así lo demuestra su participación voluntaria^{*****} en el *Plan lector* y en otros programas como *Clubes de lectura*, *La semana de la lectura* y *Leer es mi cuento*. El objeto de valor del cual quiere apropiarse el sujeto es el conocimiento proposicional (saber

***** Respuesta correspondiente a las preguntas 21. ¿En cuáles programas o proyectos de lectura participaste durante tu formación escolar? y 21a. ¿Por qué participaste o no?

saludable' del sujeto, que justamente por ello, se transforma en sujeto manipulado.

(Courtés, 1991, p. 161-162)

En un sincretismo actancial, el sujeto es manipulador y manipulado, pues se desafía a sí mismo poniendo a prueba su competencia lectora para mejorar el nivel de comprensión. El sujeto sabe que su competencia lectora puede mejorar y para demostrar que es capaz de hacerlo, reacciona emprendiendo la lectura de textos que exijan mayor esfuerzo en la comprensión.

Hasta el momento se ha mostrado que la identidad que construye el sujeto está modalizada por el querer leer y el querer aprender sobre lectura, tanto conocimientos proposicionales como procedimentales. Asimismo, en el inicio de este apartado se ha mencionado que este querer se encuentra sobremodalizado por el saber que posee sobre la lectura. Sin embargo, es preciso develar las creencias sobre lectura constituyentes del sistema axiológico que rige la identidad y la práctica de lectura del sujeto. Pues bien, así manifiesta su saber sobre el sistema de creencias:

(IAc 225) “un proceso de lectura es una actividad tanto educativa como de entretenimiento personal”

(IAc 251) “Que la lectura no solo es importante en el ambiente escolar o a la hora de hacer tareas y trabajos. Es una cuestión necesaria para la vida y que me ayudara a ser mejor en todos los aspectos”

(IAc 247) “la lectura influye en manera personal y académica”

La evaluación señala que el sujeto cree que la lectura es transversal a todos los aspectos de la vida, puesto que contribuye tanto al entretenimiento como a la formación integral del sujeto. La identidad se orienta y se aferra a sus creencias sobre la lectura, al mismo tiempo que exalta su ideología para legitimar ante sí mismo y los demás su configuración identitaria como lector en

constante aprendizaje. No solo el sujeto está convencido de que la lectura aporta al sentir, pensar y actuar de los sujetos, también está persuadido a leer. Esta creencia en la lectura lo conduce a querer leer para entretenerse, disfrutar la lectura y formarse integralmente, así como a querer ser lector competente y querer aprender sobre lectura. Por tanto, es un sujeto potencializado que cree en los beneficios afectivos, cognitivos y sociales de la lectura. Así, este sujeto intencionado y motivado, asume el rol de sujeto de hacer y emprende programas narrativos de lectura y aprendizaje sobre lectura. De manera que el sujeto no restringe la lectura a prácticas curriculares, sino que la incorpora a una forma de vida, por tanto, la convierte en deber. Así, la lectura se hace una práctica cotidiana movilizadora por valores positivos, especialmente, éticos y estéticos.

La identidad de lector en constante aprendizaje se manifiesta en un estado de falta frente al saber sobre lectura y al saber leer, porque se reconoce como un lector en proceso de formación que, aunque ha mejorado progresivamente con el paso de los años, aún presenta aspectos por desarrollar y fortalecer. Al respecto expresa, (IAC 221) “hay cosas que aun no se y me gustaría aprender, me gustaría adquirir un buen método de lectura eficaz y critica”. El sujeto está conjunto al deseo de saber, pero disjunto al saber, debido a que quiere adquirir nuevos conocimientos sobre lectura que contribuyan a mejorar su práctica. Esto se corrobora cuando el sujeto, en el rol actancial de juez, somete su identidad y su práctica de lectura a procesos de verificación y autosanción que lo conducen a autodenominarse como un lector activo^{*****} en relación con la cantidad de textos leídos y de tiempo dedicado a la lectura, pero al que le hace falta variar los géneros textuales que frecuenta leer para fortalecer su comprensión; así lo expresa: (IAC 223) “a pesar de

***** Es preciso aclarar que el adjetivo “activo” que usa el enunciador para autodenominarse no se refiere al cómo lee, sino cuándo y cuánto lee. Es decir, se ve a sí mismo como un lector que ejerce frecuentemente el acto de leer, por tanto, aborda una cantidad considerable de textos.

que soy un lector activo me hace falta mucho por aprender y empezar a explorar en otros tipos de textos”.

Como resultado de la autoevaluación, el sujeto identifica que presenta dificultades de comprensión, sobre todo de textos académicos, (IAc 240) “no manejo mucha comodidad en artículos como ensayos u otros textos académicos”. Esto se debe a que el enunciador acostumbra leer géneros literarios, (IAc 217) “solo me he centrado en el género narrativo, especialmente en las novelas, por lo cual me hace falta mucha lectura, análisis y comprensión de otros tipos de texto”. También reconoce que omite el uso de estrategias durante y después de lectura que contribuyen a la comprensión:

(IAc 257) “las formas de analizar los textos como los mapas conceptuales, los cuadros o los resúmenes; debería intentar implementarlas en los textos académicos”

(IAc 238) “Siento que me hace falta al finalizar las lecturas comprobar lo que entendí utilizando diferentes estrategias”

La evaluación que hace el sujeto es el resultado de comparar su identidad y su práctica de lectura con una norma evaluante que ha incorporado en su constituyente axiológico como referente o modelo ideal. De esta puesta en relación surge la sanción positiva del estado actual, pero en cuya identidad permanece el deseo de aprender para ser un lector competente, tal como lo manifiestan estos enunciados:

(IAc 238) “Considero que aunque tengo buenos hábitos me hace falta adquirir muchos más y ponerlos en práctica en cada lectura que hago”

(IAc 246) “no soy experto en leer así que me faltan cosas de las cuales puedo fortalecer en este proceso”

De lo anterior, se deduce que el modelo ideal de lector que actualiza este sujeto es aquel que posee el hábito de la lectura, cuenta con una competencia adecuada, sabe y acostumbra a leer diferentes géneros textuales, usa estrategias de comprensión y verifica la comprensión de lo leído. El constituyente axiológico de la identidad está conformado por la creencia en la apropiación permanente de conocimientos como un rasgo distintivo de la figura del buen lector, expresada así: (IAc 246) “un buen lector siempre va a tener algo que aprender”; con la cual no solo se identifica, sino también legitima su identidad de lector en constante aprendizaje. La postura del sujeto frente a sí mismo es la de un lector activo que quiere leer, disfruta y propicia la lectura; quien no solo posee el hábito de la lectura, sino que cuenta con la voluntad y la autonomía para aprender y mejorar, valora el saber sobre lectura y se desafía a sí mismo para mejorar.

El sistema axiológico del sujeto está conformado por la creencia de que la lectura despierta estados afectivos eufóricos en el sujeto, como se describió al comienzo de este apartado, y que se manifiesta en este enunciado: (IAc 216) “cada vez quiero leer mas y diferentes cosas, sin pensar en que es aburrido”. Asimismo, asume la creencia de que la lectura es transversal a todos los aspectos de la vida. De lo anterior, se destacan como objetos de valor para el sujeto el conocimiento y los estados afectivos eufóricos como diversión, interés, atracción y placer. La postura ideológica en la identidad del sujeto concuerda con el sistema axiológico que lo rige, pues defiende un sistema de valores orientado al placer de la lectura y al aprendizaje continuo, y actúa con base en ello. Así lo demuestra cuando manifiesta que (IAc 222) “siempre me ha gustado la lectura y leo diariamente” y cuando expresa que participa en cursos de lectura motivado por el deseo de aprender: (IAc 222) “el no conformarse con lo que se posee es un estímulo a seguir aprendiendo”. Los enunciados confirman su filiación a creencias iguales a las que profesa, por ejemplo, (IAc 254) “cada año aprendo algo distinto (y complementario a lo que ya sabía) respecto a cómo leer”.

El sujeto sustenta su identidad discursiva desde una forma de vida que lee por gusto y por la convicción de que la lectura es parte fundamental de la formación integral de las personas, pues potencia aspectos cognitivos, pragmáticos y emocionales que dan sentido a la existencia, hacen posible la convivencia y sustentan la toma de decisiones. Para esta forma de vida, la lectura hace parte de su cotidianidad y atraviesa todos los aspectos de la existencia humana, como cultivar la creatividad, el pensamiento analítico, la sensibilidad y la empatía; consolidar conocimientos; informarse y entretenerse, entre otros. En este sistema de valores, la lectura representa placer, conocimientos, aprendizaje continuo y transformaciones en el sentir, el actuar y el pensar. Valores que conducen a la comprensión del sí mismo y del otro, la autorreflexión, la toma de una postura crítica frente a la realidad y la empatía social. El sujeto subjetiviza este sistema de valores y configura una ética y una estética, portadoras de los mismos valores, para legitimar sus estados afectivos eufóricos frente a la lectura y sus acciones como lector activo y en constante aprendizaje, como se corrobora cuando enuncia que (IAc 223) “La lectura es muy importante en nuestro crecimiento como persona y considero que todos deberíamos tener ese hábito”.

Para comprender las dimensiones social y cultural es preciso indagar de qué manera el entorno familiar y el entorno educativo han incidido en la construcción de la identidad de este modelo. El sujeto representa a los padres como promotores permanentes de la lectura, porque han estimulado el gusto e impulsado el deseo de leer:

(IAc 257) “en mi casa siempre se ha fomentado el gusto por la lectura”

(IAc 239) “Más que todo el familiar, mis padres siempre fueron grandes promotores de la lectura”

La promoción de la lectura es sancionada por el sujeto como una influencia positiva en su formación como lector que ha sido el resultado de acciones y comportamientos como la práctica de la lectura en familia; así lo expresa el sujeto: (IAc 219) “En mi familia tenemos un pequeño club de lectura, a raíz de eso desarrollé interés por esta”. Esta promoción también se caracteriza por disponer en el campo de presencia del sujeto objetos “libros” que despiertan pasiones eufóricas por el objeto de lectura y el acto de leer, tanto en un espacio adecuado de lectura: (IAc 238) “Creo que influyó mucho, pues en mi casa siempre hubo una biblioteca que despertaba mi interés por la lectura”, como en la provisión de nuevos libros para mantener activo el interés y la práctica de la lectura: (IAc 226) “nunca me han faltado libros para leer”. Finalmente, se distingue por la estimulación de la lectura de diversos géneros textuales, dado que el sujeto juzga que la posición de los padres (IAc 257) “Influyó de forma significativa dado que siempre me motivaron a leer sobre diversos temas educativos, científicos y de gusto personal para entretenimiento”.

Lo anterior da lugar a la configuración de la dimensión cultural de la identidad, la cual está conformada por las manifestaciones de los valores culturales en el carácter y las prácticas que realiza el sujeto. Esto se observa en cómo la promoción de la lectura en el entorno familiar, al propiciar un ambiente activo de lectura y como estrategia de manipulación, ha contribuido a que el sujeto esté habituado a la lectura para el entretenimiento y la formación, y haya incorporado a su sistema axiológico el conocimiento y el placer de la lectura como objetos de valor.

Se constata que la interacción en un entorno familiar, caracterizado por el gusto y el hábito de la lectura, ha dado forma al carácter del sujeto, ya que son signos distintivos de su identidad; quien, además, reconoce que han sido infundidos por sus padres:

(IAc 219) “Ambos tienen la lectura como hábito y quisieron inculcarlo en mí”

lenguaje. En general, en el entorno educativo se destina tiempo y espacio para la promoción y la mediación de la lectura, y se hace presente un interés institucional que el sujeto percibe de esta manera:

(IAc 237) “Los profesores y orientadores siempre hicieron acompañamiento a los estudiantes del proceso de lectura que cada uno llevaba, facilitaban el préstamo de libros u obras de interés de cada estudiante. En materias como filosofía, sociales, etc constantemente se hacían ejercicios de lectura y escritura sobre los mismos. En el área de español se asignaba un plan lector por periodos académicos y la profesora socializaba con los estudiantes, permitiendo que que se hiciera una retroalimentación. Además de esto, en varias ocasiones los docentes nos llevaron a conferencias o ferias del libro donde se encontraba un autor que había sido leído por la mayoría de estudiantes”

Al igual que el entorno familiar, el entorno educativo también es representado con la figura del promotor de lectura, aunque con énfasis en la formación académica. La institución escolar desempeña el rol actancial de destinador manipulador que instaura o incrementa el deseo de leer y hace leer al sujeto. Esto se corrobora porque uno de los rasgos distintivos que el sujeto otorga a la identidad del promotor es la estimulación del gusto y el hábito de la lectura, expresado así, (IAc 221) “siempre nos motivaban a leer y eso creo un tipo de gusto y habito en mi”. También cuando el enunciador se refiere a las intencionalidades y las acciones emprendidas del promotor de lectura, (IAc 234) “siempre buscaban inculcar esta lectura, querían que fuéramos lectores activos y siempre buscaban hacer talleres, actividades en la institución así como también afuera”, que instalan el deseo de ser lector competente en permanente práctica de la lectura, como una de las manifestaciones de la dimensión cultural de la identidad en este modelo.

Manifiesta que, a diferencia del entorno familiar, en la institución educativa, como destinador manipulador que proporciona la competencia al destinatario, adquiere la mayoría de los conocimientos sobre la lectura. Así lo expresa, (IAc 252) “fue allí, donde aprende la gran mayoría de cosas”. Y por ello, lo representa con la figura del orientador para el fortalecimiento de la competencia lectora, a partir de enunciados como:

(IAc 233) “Me enseñaron a comprender textos más difíciles y empezar a leerlos”

(IAc 250) “Me enseñaron estrategias para una buena lectura”

Este orientador no solo acompaña la comprensión lectora, también estimula el desarrollo de capacidades críticas y argumentativas. Es preciso reiterar que las acciones del entorno educativo están orientadas a la construcción de conocimientos necesarios para la formación académica, a diferencia de la familia que hace énfasis en la formación integral. Esto se corrobora en los siguientes enunciados:

(IAc 234) “me enseñaron la necesidad de la lectura en lo académico a la hora de crear argumentos válidos”

(IAc 225) “me abrieron mi capacidad lectora a aspectos más críticos y educativos”

Un orientador que, además de acompañar el aprendizaje acerca de cómo leer los textos que selecciona, también hace sugerencias sobre qué leer fuera del entorno educativo, ya que el sujeto expresa (IAc 230) “Tuve profesores que me dieron recomendaciones respecto a libros”. También representa la figura del ejemplo de lector que el sujeto quiere emular, puesto que este enuncia: (IAc 224) “los profesores eran ejemplo de ello, tú ves a alguien con un libro y se te despierta el ánimo de hacer esa acción (eso me pasa)”.

La promoción y el fortalecimiento de la lectura se fundan en la creencia que posee la institución educativa acerca de que la lectura es fuente de conocimientos necesarios para la

formación académica de los estudiantes. Creencia que es posible rastrear cuando el sujeto enuncia (IAc 235) “los profesores impulsaban esa necesidad de conocimiento que había en los libros”. Como parte de una estrategia de manipulación por tentación, la institución educativa propone el conocimiento como objeto de valor positivo y hace saber al sujeto que es posible acceder a él a través de la lectura. La presencia del objeto de valor instala un querer hacer para conjuntarse con él, que conduce al sujeto a emprender programas de lectura orientados a la apropiación de conocimientos. Asimismo, la institución educativa, como actante manipulador, hace saber al estudiante que, a través del mejoramiento de la competencia lectora y de la adquisición del hábito, podrá aprender conocimientos que contribuyan a su formación académica. En conjunción con este saber, el sujeto convencido asume el rol de sujeto de hacer que lee frecuentemente y ejecuta acciones de aprendizaje y mejoramiento de la lectura.

Para reconocerse parte de la comunidad educativa, el sujeto se identifica con valores, normas y creencias promulgadas por esta, al mismo tiempo que configura una ética que rige sus acciones para conservar la identidad, reconocerse y ser reconocido en ella. La identificación con este sistema de valores se manifiesta en la valoración positiva del conocimiento, la incorporación a su constituyente axiológico de la creencia en la apropiación permanente de conocimientos como un rasgo distintivo de la figura del “buen lector” y de la creencia de la lectura como actividad fundamental para la formación académica. Los valores culturales circulantes en el entorno educativo también contribuyen a dar forma a la dimensión cultural del sujeto, la cual se hace visible cuando este enuncia querer aprender de la lectura y sobre la lectura, y se autodefine como lector en constante aprendizaje. Igualmente, cuando se autodefine como un sujeto caracterizado por el interés permanente en mejorar la comprensión, la voluntad para aprender y mejorar, y la autonomía para emprender programas de aprendizaje en lectura.

Vista la incidencia de la dimensión cultural en la construcción de la identidad del sujeto, se concluye que tanto el entorno educativo como el familiar han instalado el deseo de leer y han convencido al sujeto acerca del valor de la lectura como fuente de conocimiento, así como de la necesidad de ser un lector competente; además, lo han persuadido a leer por gusto y de forma frecuente, y a realizar programas de aprendizaje en lectura. La familia instauro también el valor de la lectura como goce y transformación integral del sujeto. Se observa que, tanto en las interacciones sociales en la familia como en la comunidad educativa, el sujeto no desdobra su identidad en varias identidades, sino que mantiene la identidad de lector activo y en constante aprendizaje.

2.4 Cuarto modelo de identidad discursiva: lector aprendiente

Este modelo de identidad representa el 6% del total de respuestas en la HVL, enunciadas por 16 de los 273 informantes. El sujeto señala la pasión eufórica por el conocimiento como un rasgo distintivo y estable de su carácter, (IAp 273) “siempre me ha gustado aprender”. El saber es portador de valores positivos, en el sentido de que despierta estados afectivos de placer en el sujeto, quien a la vez considera que el aprendizaje frecuente de conocimientos contribuye al fortalecimiento de capacidades cognitivas, (IAp 262) “Disfruto aprender cosas nuevas y me parece un hábito muy saludable para fortalecer los procesos de pensamiento”. Este efecto pasional de sentido instala en el sujeto el deseo de aprender conocimientos y lo moviliza a emprender programas narrativos de apropiación del conocimiento. Es un sujeto potencializado que cree en los beneficios cognitivos del aprendizaje y quiere saber; se encuentra en un estado de falta, es decir, conjunto al deseo permanente de saber, pero disjunto del saber. Por tanto, aprender se asume como

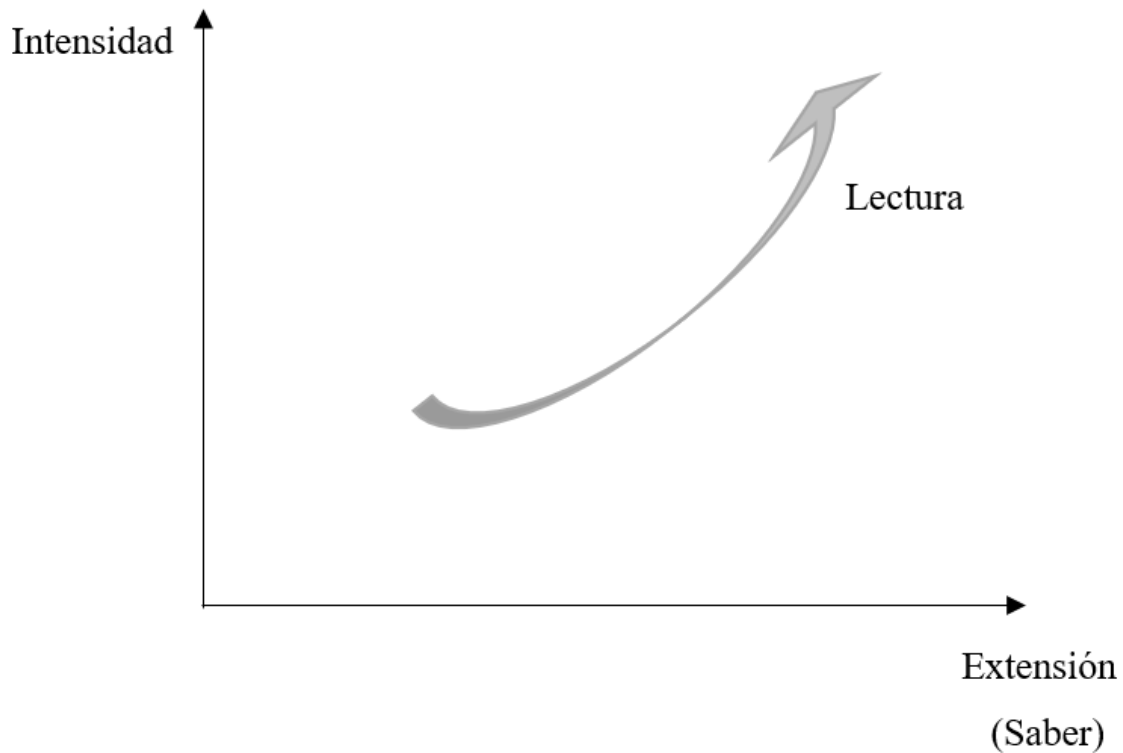
una práctica frecuente, movilizada por valores positivos, (IAp 260) “me interesa demasiado adquirir conocimiento de cualquier variedad de temas”.

La lectura es la práctica referida por el enunciador para entrar en conjunción con el conocimiento. La existencia del objeto de valor “saber” en el campo de presencia del sujeto despierta pasiones eufóricas por el objeto de lectura y el acto de leer. De ahí que, como sujeto de estado, manifieste gusto por la lectura en relación con la asimilación de conocimientos. Esto se corrobora cuando enuncia, (IAp 259) “leo por gusto diferentes temas para mejorar mis conocimientos”. “Mejorar” presupone un sujeto insatisfecho con lo que sabe aquí y ahora, por tanto, cualifica sus competencias para obtener el objeto deseado. El enunciador se identifica como un sujeto pasionalmente insatisfecho con su saber, que quiere leer para fortalecer la competencia cognitiva, por lo cual, emprende programas narrativos de apropiación del conocimiento, vinculados a la práctica de lectura. Se configura como un sujeto de estado que experimenta sentimientos de atracción y placer por la lectura, a la vez que legitima su creencia sobre la lectura. Al respecto expresa, (IAp 260) “Siempre me ha atraído leer porque considero que la lectura es una fuente primordial de conocimiento”. La identidad construida está modalizada por la creencia de que la lectura produce conocimientos. De ahí que, insatisfecho con su saber y convencido de que la lectura es el origen del objeto de valor deseado, sea un sujeto intencionado y motivado a leer para conjuntarse con el conocimiento.

También se identifica como sujeto de hacer permanente que ejecuta una práctica de lectura habitual. En este sentido, la lectura forma parte de sus costumbres. Así lo corrobora la selección de la opción “Habitualmente” ante la pregunta 38. ¿Con qué frecuencia lees? El sujeto, al revisar su historia, identifica una inclinación permanente a propiciar espacios y momentos de lectura como otro signo distintivo y estable de su carácter. Por ejemplo, es el modelo de identidad que

Figura 8.

Esquema tensivo del lector aprendiente frente a la lectura



Nota. El concepto de esquema tensivo es tomado de Zilberberg (2016).

Al desempeñar el rol temático de lector, el enunciador se autodefine a partir de figuras favorables para representar una imagen positiva de sí mismo y, en el rol actancial de judicador, enuncia sanciones positivas de su identidad discursiva de lector y de su práctica de lectura, por ejemplo, (IAp 268) “siempre estoy en constante lectura para no perder mi hábito y mejorar mi nivel de comprensión”. El enunciador se construye y se percibe a sí mismo como lector habitual en constante aprendizaje, cuyo rasgo distintivo y estable del carácter es la presencia de un interés continuo en el tiempo por mejorar la competencia lectora, (IAp 268) “descargo libros de interés personas para motivarme y tener un hábito lector el cual me ayude a responder cuestiones y sobre

todo en mi crecimiento como lector”. “Motivarme” implica un sujeto sometido a un proceso de auto manipulación a través de dos estrategias simultáneas para abordar la lectura: por tentación, como destinador manipulador, instaura en su campo de presencia objetos “libros” portadores de un conocimiento del mundo que se auto ofrece como valor positivo y despierta pasiones eufóricas por el objeto de lectura y el acto de leer; por provocación, pues, como sujeto insatisfecho con su saber, posee una imagen negativa de la competencia y, para transformarla, reacciona leyendo con el propósito de fortalecerla. Por consiguiente, la identidad construida es la de un lector aprendiente –lector que aprende–, en el sentido de que se autodefine como un sujeto modalizado por el deber saber que hace de la lectura una práctica frecuente, para entrar en conjunción con saberes del mundo y de la lectura.

La identidad de lector habitual en constante aprendizaje comporta rasgos de carácter como la necesidad de cualificar la competencia lectora y la autonomía para emprender programas de aprendizaje en lectura, que determinan la continuidad del interés por la progresión del proceso lector, (IAp 267) “cadí aprendo más sobre la lectura y me instruyo más sobre nuevos conocimientos, algo que me aporta a mi desarrollo como un buen lector”. Para el sujeto disconforme con lo que sabe aquí y ahora, modalizado por el deber saber, es indispensable ser lector competente, por tanto, considera necesario cualificar la competencia lectora para conjuntarse con el conocimiento. El enunciador legitima la identidad de lector habitual en constante aprendizaje, pues, en el rol de juez, sanciona como progresivo el proceso lector porque, con el paso del tiempo, ha aumentado su saber sobre lectura y su saber leer, (IAp 264) “al pasar de los años he adquirido conocimientos y habilidades de lectura”; saberes apropiados que permiten superar las dificultades de comprensión de textos cada vez más complejos, (IAp 273) “a lo largo de mi formación he aumentado la complejidad de los textos que leo y el cómo los interpreto”. Por

tanto, el sujeto modalizado por el deber ser lector competente está intencionado y motivado a emprender programas de aprendizaje en lectura.

La identidad construida se manifiesta en las prácticas que realiza, pues participa voluntariamente en diferentes programas de lectura. Así lo constata con la asistencia a cursos extracurriculares de lectura, (IAp 270) “estuve en cursos de lectura” y la participación en programas ofrecidos por la institución educativa como *Maratones de lectura*, *La hora de lectura*, *La semana de lectura* y el *Plan lector*. Aunque este último es de tipo obligatorio, (IAp 263) “En la institución era obligatoria la participación porque era una calificación más para el área de lengua castellana”, el enunciador aclara que asiste a este programa porque (IAp 264) “soy consciente de que el hábito de leer fortalece la inteligencia”, es decir, considera que la práctica de la lectura fortalece la competencia cognitiva, en el sentido de que contribuye a consolidar conocimientos abstractos y concretos sobre el mundo.

El constituyente axiológico que rige la identidad y la práctica de lectura del sujeto está conformado por la creencia acerca de que la lectura es una práctica de aprendizaje que le permite entrar en conjunción con el saber que desea y no posee, (IAp 266) “veía y veo la lectura como forma de aprendizaje en todo”. El enunciador reconoce que la lectura genera conocimientos y fortalece las capacidades cognitivas, ya que hace posible comprender, interpretar y asumir una posición frente a aquello que lo rodea. Por ejemplo, enuncia, (IAp 268) “la lectura es algo muy esencial en la vida de las personas, por ello, me gusta mucho leer para tener una mejor visión y opinión acerca de diversos temas de interés social”. Por tanto, la lectura se ha incorporado como un valor ético positivo que involucra al sí mismo y a la sociedad. La identidad se orienta y se aferra a esta creencia sobre la lectura, al mismo tiempo que legitima ante sí mismo y los demás su configuración identitaria como lector habitual en constante aprendizaje. Al respecto expresa, (IAp

264) “mi manera de ver la lectura no es como algo complicado sino mas bien como algo de donde voy a aprender cosas nuevas”.

El enunciador, en el rol actancial de juez, evalúa la identidad y la práctica de lectura, las compara con un modelo ideal de lector y normas evaluantes que ha incorporado al constituyente axiológico y concluye que, (IAp 270) “para afianzar los conocimientos que tengo”, debe cualificar la competencia lectora, en especial, saber leer diversos géneros textuales, (IAp 264) “debo fortalecer más la frecuencia de lectura y experimentar con toda clase de textos” y saber usar estrategias de lectura centradas en la comprensión del texto, (IAp 267) “Estrategias para sacar ideas principales, reconocer mejor el tema y saber cuál es la tesis de una lectura”. Estas sanciones develan la actualización de un modelo ideal de lector que posee el hábito de la lectura, aborda variedad de textos y cuenta con una competencia adecuada, ya que es capaz de comprender cualquier texto; características que son necesarias para la apropiación progresiva de conocimientos. Esto se corrobora cuando expresa, (IAp 259) “el saber leer implica tener la capacidad de comprender lo que estamos leyendo y así mejorar cada vez más nuestros conocimientos”. Además, el modelo ideal de lector presenta como signo distintivo la cualificación permanente de la competencia lectora, rasgo fundamental para estar en conjunción con el saber, (IAp 267) “el lector está en constante aprendizaje y realmente nunca deja de aprender en este vasto mundo”. En otras palabras, a mayor capacidad de comprensión, mayor adquisición de conocimientos.

Cuando el enunciador sanciona que debe cualificar la competencia lectora también actualiza dos normas evaluantes, una que legitima que cada saber es portador de valor positivo, (IAp 269) “todo saber es buen saber”, y otra que ratifica que la cualificación de la competencia cognitiva es continua, porque (IAp 271) “nunca es suficiente”. Por tanto, el sujeto ha incorporado

a su constituyente axiológico el saber cómo objeto de valor positivo. De ahí que este modelo de identidad convierta el saber en deber, pues para la existencia semiótica de este sujeto es indispensable ser y continuar siendo sabedor; por ejemplo, enuncia: (IAp 273) “Es un deber como estudiante y persona, tener el interés en no quedarse con lo que ya he aprendido, y el crecer y aprender más”.

De lo anterior, se deduce que este sujeto se encuentra en un estado de falta, desea ser lector competente para conjuntarse con el saber, pero está disjunto a esos rasgos. En consecuencia, la cualificación de la competencia lectora se instala como un deber que posibilita el aprendizaje progresivo de conocimientos; así lo expresa, (IAp 268) “siempre es bueno aprender nuevos hábitos para comprender mejor el texto”. La postura ideológica de la identidad del sujeto concuerda con el sistema axiológico que lo rige, pues defiende un sistema de valores orientado al aprendizaje continuo de conocimientos y actúa con base en ello. Los enunciados confirman su filiación a creencias iguales a las que profesa, por ejemplo, considera que los hábitos de lectura han sido adecuados, pero pueden mejorar, (IAp 272) “Si y no, Si porque poco a poco he mejorado mi lectura y no porque siento que aún se puede mejorar aún más”.

El sujeto sustenta su identidad discursiva desde una forma de vida que otorga valores positivos al desarrollo de la cognición, cuya pasión por el conocimiento dota de sentido la existencia e instala el deber saber que se manifiesta en la identidad y las prácticas de los sujetos. La subjetivización que hace el sujeto acerca de este sistema de valores se expresa en enunciados como (IAp 262) “Disfruto aprender cosas nuevas y me parece un hábito muy saludable para fortalecer los procesos de pensamiento” y aquellos referidos a los estados afectivos que despierta la lectura y los propósitos que persigue, (IAp 259) “Con el objetivo de gusto personal y el hecho de poder conocer mas sobre temas desconocidos”. Esta forma de vida configura como modelo

ideal la figura del intelectual, aquel sujeto intencionado y motivado en fortalecer el pensamiento, que dedica su tiempo al aprendizaje de las letras y las ciencias, a la comprensión, el análisis y la interpretación de las realidades, y a la reflexión crítica de problemas sociales. El sujeto subjetiviza este sistema de valores y configura una ética y una estética para legitimar sus estados afectivos y sus acciones frente al saber y la lectura, tal como se manifiesta cuando enuncia: (IAp 268) “me gusta mucho leer para tener una mejor visión y opinión acerca de diversos temas de interés social”.

Una forma de vida que comporta el saber como objeto de valor, por tanto, está modalizada por el deber ser sabedor. De modo que el sujeto que adopta esta manera de existir asume el rol cognitivo de observador y emprende programas narrativos de apropiación del conocimiento. En semiótica discursiva, el *observador* es el sujeto cognitivo de hacer “que se apropia de saber, que elabora, construye, produce, genera saber para sí mismo (en consecuencia, la observación es un hacer reflexivo)” (Serrano, 2015, p. 55), y el *sabedor* es un sujeto cognitivo de estado conjunto al saber. La figura del intelectual articula estos dos roles cognitivos, ya que como sabedor en continua transformación debe asumir el rol de observador para apropiarse de nuevos conocimientos. El sujeto configura una ética y una estética, a partir de la subjetivización de este sistema de valores, para legitimar su identidad como lector habitual en constante aprendizaje.

El entorno familiar se caracteriza por el gusto y el hábito de la lectura. Así lo representa el enunciador, (IAp 263) “En mi ámbito familiar ya se práctica el hábito de la lectura, así que cuando empecé a interesarme más por ella pude compartir esto con mi familia y ellos me guiaron y recomendaron algunas obras literarias”. La familia, como actante manipulador, instaura el deseo de leer desde una edad temprana, (IAp 264) “mis padres desde la niñez me inculcaron el gusto por la lectura”, y emprende acciones para convencer al sujeto acerca de los valores positivos de la lectura y persuadirlo a leer. Por ejemplo, hace saber los valores positivos de la lectura e instaura

el saber como objeto de valor y la lectura como práctica de apropiación de conocimiento que no se restringe al ámbito escolar, (IAp 270) “me hicieron ver la lectura como algo realmente importante, no solo para cumplir con un deber si no para enriquecer mi pensamiento”. Además, instala objetos “libro”, en el campo de presencia del sujeto, que despiertan estados afectivos eufóricos por el objeto de lectura y el acto de leer, (IAp 264) “influyo de manera positiva ya que desde pequeño mis padres me compraban libros de cuentos o historietas y así me fueron inculcando el valor de la lectura”.

La familia recurre tanto a estrategias de manipulación por tentación, cuando propone objetos “libro” de valor para el sujeto; como por seducción, cuando estimula la lectura haciendo énfasis en que el sujeto es capaz de leer textos de mayor complejidad. Respecto a la segunda estrategia, dice Courtés que “la competencia del manipulado es presentada por el manipulador bajo un aspecto positivo; se hablará, así, de halago, de adulación o, en términos más amplios, de *seducción*” (1997, p.161). El hacer manipulador de la familia se corrobora cuando el enunciador expresa, (IAp 267) “Me insitan desde siempre a esforzarme y demostrar que ‘puedo afrontar ciertas lecturas con niveles de complejidad cada vez más grande, me compran libros y me animan a leerlos con bastante insistencia”.

El enunciador reflexiona sobre la incidencia familiar en el desarrollo del proceso lector y, en el rol de juez, sanciona la presencia de influencia positiva; por ejemplo, expresa: (IAp 259) “Influyo en el hecho de incentivarme a descubrir lo que me gustaba y a leer sobre mis propios intereses, conociendo un poco más a fondo sobre el hábito de leer”. Los programas de animación de lectura desarrollados por la familia repercuten en la configuración de la dimensión cultural, pues los valores culturales se manifiestan en la identidad y las prácticas que realiza el sujeto. Esta influencia es representada así, (IAp 273) “Ellos me enseñaron a leer primero con el ejemplo y

también con el objetivo de crecer intelectualmente”. Los estados afectivos, los discursos y las acciones presentes en el entorno familiar se han encargado de que la lectura esté de forma permanente en el campo de presencia del sujeto.

Las instituciones educativas donde este grupo de enunciadores realizó los estudios secundarios son en su mayoría de tipo “Oficial – urbana” (88%), aunque también las hay “Privada – urbana” (6%) y “Oficial – rural” (6 %). La titulación de bachiller se distribuye así: “Académico” (50%), “Pedagógico” (19%), “Técnico” (19%) y “Comercial” (12%). Sin embargo, no se observa incidencia del énfasis de la titulación de bachiller y del tipo de institución educativa en la configuración de identidad de este modelo. Indistintamente de la orientación del currículo y del origen de los recursos, son las representaciones de la lectura y las prácticas pedagógicas en el espacio educativo las que inciden en la dimensión cultural de la identidad. En este modelo de identidad, la manera como se elegían los textos de lectura en el colegio es diferente a los demás modelos, pues “Los textos de lectura eran concertados entre estudiantes y profesor”. Sin embargo, se acostumbra a leer los mismos géneros textuales que en los otros modelos: “Textos literarios” (75%), “Textos académicos” (75%) y “Textos periodísticos” (50%). La preponderancia de la lectura de textos literarios en el colegio se manifiesta en la dimensión cultural de la identidad, ya que este sujeto prefiere leer^{*****}, en primer lugar, “Textos literarios” (81%), aunque también muestra preferencia por la lectura de “Textos relacionados con la carrera que decidió estudiar” (69%), “Textos relacionados con sus convicciones políticas, económicas y sociales (56%), “Textos académicos” (50%) y “Textos filosóficos” (50%). Este modelo de identidad lee

***** Respuesta a la pregunta 40. “Señala los tipos de texto que más prefieres leer”. La distribución de las demás respuestas es la siguiente: “Textos en redes sociales” (44%), “Textos periodísticos” (44%), “Cómics” (19%), “Textos religiosos” (19%) y “Textos de superación personal” (6%).

para aprender conocimientos académicos y científicos, pero también para comprender realidades sociales, de ahí la preferencia por textos orientados a la crítica que propicien la reflexión del sujeto.

El entorno educativo se caracteriza por la presencia de un ambiente institucional que promueve la lectura. Esto se sustentado a partir de juicios veredictorios enunciados por el sujeto que confirman la existencia de actividades y programas institucionales de lectura y la mediación de la lectura en todas las asignaturas. Respecto a las actividades y los programas institucionales de lectura, el enunciador manifiesta: (IAp 262) “llevaban autores a hacer conferencias y siempre habían actividades en donde nos recomendaban lecturas de diversos temas”. Además, la institución educativa dispone de una biblioteca con una oferta de textos que satisface las demandas de la comunidad educativa, pues tanto estudiantes como profesores hacen préstamo de libros para el desarrollo de las asignaturas. Así lo corroboran los siguientes enunciados:

(IAp 261) “Contábamos con una Biblioteca equipada, que además los profesores buscaban lecturas o libros que pudiera compaginar con la asignatura a cursar”

(IAp 265) “la Biblioteca contenía muchos libros que le aportaban al estudiante una ayuda para entender con más facilidad los temas que se veían a diario en el aula de clase”

En cuanto a los programas de mediación de lectura, se percibe el concepto de transversalidad de la lectura en el currículo, ya que el enunciador manifiesta que se desarrollan en todas las asignaturas y no solo en el área de lenguaje, por ejemplo, (IAp 273) “los métodos que utilizan los profesores al enseñar y basar todo en la lectura”. Lo cual coincide con el juicio acerca de que el aprendizaje de la lectura en el colegio se fortaleció “Tanto en el área de lenguaje como en otras asignaturas”. También señala que las estrategias pedagógicas están orientadas al fortalecimiento de la comprensión textual y al desarrollo del pensamiento crítico, (IAp 263) “En la institución era fundamental que los estudiantes desarrollaran un pensamiento crítico y mejoraran

la comprensión de textos”. Los profesores, en el rol de destinador manipulador, proporcionan la competencia al sujeto destinatario. Así lo refiere el enunciador, (IAp 267) “Me ayudaron a desarrollar un pensamiento más crítico y más objetivo para no desviarme por mi mero pensar, generar críticas sobre lo dicho por grandes mentes y fortalecer conceptos que antes no sabía en que consistían”.

El enunciador sanciona como positiva la influencia de la institución escolar en el desarrollo del proceso lector, expresada así:

(IAp 265) “influyo muchos ya que promovían el habito de la Lectura, desarrollando en mi un amor por el conocimiento”

(IAp 268) “positivamente, ya que, nos motivaron a leer y mantener el habito para mejorar nuestro rendimiento académico”

A partir de estas sanciones se infiere que la institución escolar, como actante manipulador, hace saber que la adquisición del hábito de la lectura es necesaria para la formación académica, instaura el deseo y el deber saber e instala el valor de la lectura como generadora de conocimiento para la formación académica, (IAp 260) “crearon un ambiente propicio para la lectura, porque ven a esta como la principal herramienta para generar conocimiento”. Valor cultural que da forma a la dimensión cultural de la identidad, pues se manifiesta en sus creencias sobre la lectura. Durante la interacción en el espacio educativo, el sujeto ha significado que los textos son objeto soporte del conocimiento. Al respecto expresa, (IAp 269) “Influyeron de manera positiva, porque ahí aprendí que todo queda archivado en textos”. Por tanto, modalizado por el deber saber, emprende la lectura como práctica de aprendizaje para estar en conjunción con el saber deseado.

Tanto el entorno familiar como el educativo dan forma a la dimensión cultural de la identidad. Ambos comparten el saber como objeto de valor y la creencia de que la lectura es

direcciones: la búsqueda de las intenciones del autor (*intentio auctoris*), la búsqueda de las intenciones de la obra (*intentio operis*) y la imposición de las intenciones del lector (*intentio lectoris*). Landowski (2015) refiere la presencia de un enfoque objetivista que concibe al objeto–texto dotado de un sentido inherente y un enfoque subjetivista que entiende al sujeto–lector como generador de múltiples sentidos y propone un enfoque relacional entre objeto–texto y sujeto–lector que da cuenta de la construcción del sentido como el “ajuste entre aquello que el objeto, por sus propiedades inmanentes, propone como operaciones de lectura (y en consecuencia, como posibilidades de interpretación), y la manera como cada lector–sujeto puede disponer de ellas en función de su competencia específica de lectura” (p. 31). Según la inmanencia del sentido, la lectura es la interpretación de las intenciones del autor, la interpretación de las intenciones del texto, las múltiples interpretaciones del lector y la construcción de sentido entre texto y lector. El último es el enfoque en el que se enmarca este trabajo.

Este capítulo tiene como propósito caracterizar prácticas de lectura de personas que ingresan a la educación superior en la UIS, desde un enfoque semiótico, discursivo e interactivo, de tipo relacional, intersubjetivo y procesual, que concibe la lectura como la interacción entre dos actantes dotados de identidad que participan en la construcción negociada de sentido. El recorrido analítico focaliza el plano de la enunciación enunciada de la HVL, dado que remite a modelos de lector y sus prácticas de lectura. Se procede a analizar lo enunciado por los informantes de cada uno de los cuatro modelos de identidad discursiva, caracterizados en el capítulo anterior, acerca de qué, cuándo, dónde, por qué, cómo y para qué lee, con la finalidad de develar la estructura de la práctica de lectura, correlacionarla con la identidad discursiva y así comprender la incidencia de las estructuras fundamentales del sujeto discursivo y los valores culturales en la configuración de la práctica. Lo anterior desde la postura teórica que concibe la práctica de lectura como un sistema

de relaciones constituido por la identidad del lector, el género textual, el soporte material del texto, las estrategias de lectura, los usos y fines socioculturales del texto, la situación de interacción y el ámbito en el que se desarrolla. En el recorrido analítico se expone, desde la perspectiva del yo enunciator, la práctica de lectura como una manera de hacer estructurada que el sujeto, dotado de identidad, ha construido individual y culturalmente.

La lectura como construcción de sentido

La lectura como interacción entre objeto–texto y sujeto–lector corresponde al régimen del *ajuste*, en la cual se establece una relación de *unión* entre los dos actantes. Landoswki (2016) propone el ajuste como un proceso interactivo, en cuyo caso la interacción no se da según una programación preestablecida ni una manipulación^{*****}, sino que emerge de acuerdo con lo que siente un actante frente al comportamiento del otro. Al respecto expresa:

los principios de la interacción emergen poco a poco de la interacción misma, en función de lo que cada uno de los participantes encuentra y, más precisamente, como veremos, en función de lo que siente en la manera de actuar de su coparticipante o de su adversario. (p. 58)

^{*****} Al respecto, Landoswki (2016) expone las diferencias entre los regímenes de interacción y aclara que, aunque se presentan individualmente de forma teórica, no significa que se dan por separado o de manera exclusiva, pues durante las prácticas de interacción concretas estos regímenes se articulan e interfieren entre sí. La programación es “una adaptación unilateral de un actor a otro, se apoya en determinaciones preexistentes, estables y cognoscibles del comportamiento del otro actor” (p.58). La manipulación es “poner en marcha procedimientos persuasivos con el objetivo de que el sujeto manipulado no pueda, finalmente, dejar de conformarse al querer del estratega-manipulador” (p.59); acá el actante reacciona ante una competencia modal de tipo cognitivo porque el manipulador convence y/o persuade al manipulado. Mientras que el ajuste es un hacer conjunto que hace posible ajustarse el uno al otro, los actantes reaccionan abiertamente ante una competencia estética que les permite sentirse recíprocamente y reaccionar por contagio.

El régimen del *ajuste* considera a los participantes como actantes de pleno derecho, cuyo comportamiento puede variar en función de la diversidad de los contextos. Si bien el sujeto lee de acuerdo con una programación instalada socialmente (qué y cómo hacer al leer según el concepto de lectura que circule en el entorno social) y emprende el acto de leer como respuesta a una estrategia de manipulación (un agente externo – o él mismo– lo persuade a leer), durante la lectura, situada en un aquí y un ahora, el sujeto adapta su comportamiento ante la presencia de un texto y de acuerdo con su situación en el momento de lectura. De modo que la lectura no es siempre igual, esto en oposición a la concepción de la lectura como habilidad o técnica generalizable, pues depende de la interacción concreta entre el sujeto–lector y el objeto–texto. Al respecto, Solé (2012) señala que no se aprende a leer de una vez y para siempre, es un proceso continuo y permanente que se desarrolla durante la participación en prácticas sociales, en las que el uso de diversos textos y con diferentes propósitos exigen una reestructuración:

no se aprende a leer de una vez, en un ciclo determinado de la escolaridad, con un procedimiento que después se podrá aplicar sin restricciones a textos y demandas de lectura diversas. Es muy frecuente creer –o actuar como si implícitamente se creyera– que una vez que un estudiante «ha aprendido a leer» –entendiéndose por ello que comprende el significado de determinados textos– podrá usar sin problemas la lectura para aprender a partir de textos distintos y más complejos, como lo son los propios de las diversas disciplinas –de elevada densidad léxica e informativa, de estructura expositiva, que presuponen conocimiento específico, que pueden presentar perspectivas distintas sobre una misma cuestión, etc. (...) La capacidad lectora no se aplica indefinidamente «tal cual», sino que se reconstruye y se hace más compleja a medida que participamos en situaciones significativas y retadoras de lectura, que exigen moldearla e incorporar nuevas dimensiones, especialmente cuando se encuentra al servicio de objetivos de aprendizaje. (p.52)

En la interacción entre objeto–texto y sujeto–lector se establece una relación de *unión*, entendida como la experiencia entre dos actantes autónomos dotados de identidad que se sienten el uno al otro, se comunican y se transforman. Landowski (2015) expresa que:

disjuntos o conjuntos, los actantes interactúan entre sí por el solo hecho de su copresencia, sea inmediata o más o menos a distancia, desde el momento en que uno de ellos, por lo menos, está en condiciones de sentir estésicamente al otro, de experimentar en sí mismo la manera de estar en el mundo del otro. (p. 77)

El sujeto–lector experimenta en sí mismo la manera de estar en el mundo del otro – que es el texto–. El sujeto, dotado de un cuerpo sensible, siente y percibe el texto y, de acuerdo con sus saberes, valores y estados afectivos, reconstruye el sentido del texto. Y el objeto–texto “cobra sentido” cuando es leído, es decir, las intencionalidades virtualizadas en el texto son actualizadas y realizadas por el sujeto–lector durante la práctica de la lectura. Al respecto, Eco (1993) dice “un texto quiere dejar al lector la iniciativa interpretativa, aunque normalmente desea ser interpretado con un margen suficiente de univocidad. Un texto quiere que alguien lo ayude a funcionar” (p. 76). Tanto las cualidades sensibles del objeto soporte como las instrucciones de lectura que porta el género textual y el discurso enunciado o escrito al entrar en el campo de presencia del sujeto–lector producen efectos de sentido en el sujeto. En esta relación de unión entre sujeto y objeto sucede una participación mutua en la construcción de sentido, dado que:

la significación no está ‘en las cosas’, sino que resulta de su reconstrucción (la cual no se puede efectuar mas [sic] que desde el punto de vista de un observador competente) (...) el sentido, lejos de ser recibido o percibido de una manera pasiva, es visto como el resultado de un acto semiótico que lo construye de una manera dinámica. (Landowski, 1993, p.222)

irrepetible y que instalan una toma de posición. Así, por un lado, el texto aporta un sentido potencial que el sujeto recrea o reconstruye. En palabras de Ricoeur (2003), “el texto es como una partitura musical, susceptible de diferentes ejecuciones” (p.881). El texto es portador de una coherencia textual, unas intencionalidades y una estructura que lo inscriben en un género textual y lo vinculan a una práctica discursiva:

Todo texto, oral o escrito, se inscribe en un género textual determinado, el cual, conjuntamente con otros, pertenece a una práctica discursiva vinculada a una práctica social. En toda práctica discursiva distingo dos componentes, el modo discursivo (descripción, narración, exposición, argumentación...) y el tipo discursivo (jurídico, político, religioso, moral, administrativo, literario, filosófico, periodístico, publicitario...). Modos y tipos discursivos se relacionan de manera específica en los diversos géneros textuales y, por ende, en los textos que dependen de éstos. (Serrano Orejuela, 2005, p. 97)

Por otro lado, el sujeto actualiza esa potencialidad de sentido de acuerdo con su identidad y asume una posición aquí y ahora frente al objeto de lectura y el acto de leer. Al respecto, Graciela Montes (2007) expresa que:

El lector no es una tabula rasa. Lo que se lee no cae en el vacío sino en su espacio personal, en su universo de significaciones. Se va a ir tramando, entretejiendo con su cultura, sus códigos, su pasado de lecturas, sus anticipaciones también, sus equívocos, sus deseos... Cada nueva lectura va a suponer una reestructuración de ese espacio simbólico, va a suponer una lectura de lo ya leído. Habrá cruces, evocaciones, contradicciones, ecos...” (p. 4)

De modo que concebir la lectura como la transferencia de sentido del texto al lector mediante operaciones cognitivas es desconocer su carácter complejo y multidimensional, pues en la construcción de sentido, además de la cognición, también participan la axiología, los estados afectivos, la percepción, las intencionalidades y las motivaciones del lector. En otras palabras, la

lectura, como proceso de significación, es la interacción entre el texto y el sujeto dotado de identidad y cuerpo sensible que involucra tanto los modelos mentales, la inteligencia, la memoria y la atención, como los intereses, las expectativas, las experiencias lectoras, los códigos, la afectividad, los valores culturales y las creencias. De ahí la pertinencia de la descripción de las identidades discursivas presentada en el capítulo anterior, pues devela las estructuras fundamentales del sujeto (axiología y pasiones) que dan forma y orientan la práctica de la lectura.

La lectura como comprensión e interpretación

La construcción de sentido puede darse de dos maneras^{*****}, como *lectura comprensiva* y como *lectura interpretativa*, de acuerdo con la concepción de la lectura como *creer* en el texto o como *examinar* el texto, respectivamente. En la primera, el sujeto se ubica en una posición que cree en el contenido textual y aborda la lectura para comprenderlo. En la segunda, el sujeto busca examinar el contenido textual, lo cual presupone una comprensión inicial, pero también una interpretación que involucra explicación, análisis, evaluación y reflexión para asumir una posición crítica y argumentada sobre el contenido textual. La comprensión implica una lectura inicial, por tanto, una significación primaria del texto leído. Mientras que la interpretación conlleva la relectura, el uso de estrategias y métodos para develar significaciones, para explicarlas e incluso

***** Diversos autores caracterizan varios tipos de lectura. Por mencionar algunos, Cassany (2009) diferencia entre lectura acrítica y lectura crítica. Pérez Abril (2003) los clasifica en lectura literal, inferencial y crítica, de acuerdo con el orden del proceso generativo-interpretativo de sentido. Solé (2012) presenta la oposición entre la lectura reproductiva y la lectura crítica. A pesar de presentar diferentes nominalizaciones, la tipificación se hace con base en la conceptualización de comprensión e interpretación.

debatirlas. De lo anterior se infiere que una lectura interpretativa requiere de una lectura comprensiva inicial, pero una lectura comprensiva no necesariamente es interpretativa.

La comprensión es “una ingenua captación del sentido del texto en su totalidad” (Ricoeur, 1995, p. 86), por tanto, la lectura comprensiva es una conjetura sobre la intencionalidad del discurso a partir de la experiencia del sujeto cuando interactúa con el texto. La lectura comprensiva se enmarca en el enfoque psicolingüístico que restringe la lectura como actividad cognitiva y verbal que se circunscribe en el texto como portador de sentido. Al respecto, Cassany (2009) expresa que:

Desde una perspectiva estrictamente lingüística o psicológica se entiende la lectura como una actividad básicamente verbal y cognitiva. El objeto principal de investigación es el texto, que es una unidad comunicativa con un mensaje -que concebimos neutro-, que se procesa y se vehicula, básicamente, con letras o con textos escritos. Las tareas lectoras fundamentales son descodificar o, en versiones más completas, inferir y comprender, hacer hipótesis y construir modelos de situación. Aprender a leer es aprender a adquirir el código y a desarrollar algunas estrategias cognitivas. Yo diría que este es el paradigma en el que nos movemos todavía, o el que sigue siendo válido. (p. 22-23)

La lectura comprensiva es la construcción de sentido en un intento por traducir el texto, que “tendrá como producto probablemente efímero la recapitulación oral o la paráfrasis escrita, más o menos mimética del texto leído (en respuesta a preguntas literales, en resumen o incluso en comentario)” (Solé, 2012, p.54). El lector “comprensivo” focaliza la atención en el contenido textual para hacerlo inteligible, por tanto, busca decir lo que dice el texto. Las operaciones cognitivas que ejecuta son identificar ideas principales y secundarias, inferir (inferencias lógicas y pragmáticas), anticipar, conjeturar, relacionar información intratextual y sintetizar (seleccionar

de lo que comprende” (Solé, 2012, p. 54). Al respecto, Cassany (2009) ^{*****} describe este lector así:

Sabe que hay varios significados (dinámicos, situados). Dialoga, busca interpretaciones sociales. Lee diferente cada género discursivo. Pone énfasis en la ideología; busca la intención. Presta atención a lo implícito. Busca varias fuentes, contrasta. Citas = interesadas. Descubre las citas calladas. Comprender \neq creer. (p. 31)

La lectura interpretativa no es acceder al conocimiento de otros ni acumular información, por el contrario, es cuestionar, poner en relación el conocimiento ajeno con el propio, analizar, construir y reestructurar el conocimiento. En suma, implica la metacognición, entendida como la “capacidad de conocer el propio conocimiento, de pensar sobre nuestra actuación, de planificarla, evaluarla y modificarla” (Solé, 1997, p. 21). Por tanto, la lectura interpretativa:

se utiliza para pensar y contrastar el propio pensamiento. Conduce a comprender que los textos representan perspectivas particulares y excluyen otras; leer es identificar, evaluar y contrastar estas perspectivas (incluida la propia) en un proceso que conduce a cuestionar, reforzar o modificar el conocimiento. Esta lectura hace posible la transformación del pensamiento y no solo la acumulación de información. (Solé, 2012, p.51)

La lectura interpretativa se enmarca en un enfoque discursivo que postula la construcción dialógica e interactiva de sentido, puesto que las significaciones no están en el interior del texto

***** Cassany diferencia la comprensión de la interpretación en función de las diferencias entre lector acrítico y crítico. De ahí que cuando se refiere al lector acrítico proponga que comprender = creer, mientras que para el lector crítico menciona que comprender \neq creer; aunque en este último emplea la expresión “comprender”, en efecto, se remite al concepto de “interpretar”, pues un lector crítico en lugar de creer en el texto, lo examina, hace una lectura interpretativa. Para este trabajo, la comprensión es entendida como creer en el texto y la interpretación como examinar el texto.

sino en la enunciación, en la interacción, aquí y ahora, entre sujeto y texto. Al respecto, María Cristina Martínez (1997) señala:

una lectura relacional no sólo al interior del texto sino entre diversos textos a cuya simultaneidad actualmente es difícil escapar; que posibilite además el acceso al conocimiento y a la capacidad analítica de los diversos contextos, a la competencia en el reconocimiento de la diversidad discursiva y de las modalidades argumentativas; que posibilite finalmente el logro de una madurez discursiva para de manera consciente decidir hacer parte o tomar distancia del mundo estratégico que se nos propone a través de los discursos. (p. 13)

La lectura como práctica

Las culturas determinan sus prácticas sociales y cada práctica social instaura y regula sus propias prácticas discursivas. De ahí que las prácticas de lectura no sean homogéneas pues dependen del entorno sociocultural en el que se originan y se desarrollan. En este sentido:

Vigotsky (1989) y Bajtin (1982) señalan que la lectura y la escritura como prácticas culturales y sociales, son actividades del lenguaje cuya finalidad es la construcción de sentido. Su carácter sociocultural está dado porque son el resultado de un aprendizaje, son usadas por grupos sociales y culturales y, por tanto, están determinadas por los contextos en los que se originan (Anderson y Teale, 1986). Desde esta perspectiva, cada comunidad o grupo social condiciona los procesos, los roles, los géneros y las prácticas discursivas. (Pérez Abril y Rincón Bonilla, 2013, p. 120)

La lectura es una práctica discursiva que se configura en una comunidad, de acuerdo con parámetros socioculturales preestablecidos, y está vinculada a prácticas sociales que se desarrollan en diversas esferas de la vida cotidiana. En el ámbito educativo, la lectura se desarrolla para la apropiación, el análisis y la generación de conocimientos. En el ámbito social, se recurre a la

lectura para participar en las dinámicas de la vida social y responder a las exigencias de la vida cotidiana, como relacionarse con otros, informarse, hacer parte de instituciones sociales, ejercer la ciudadanía, entre otros. También en el ámbito de la intimidad, el sujeto se encuentra con la lectura como goce, algo que vive, experimenta y produce un efecto estético. Así en cada ámbito se determinan las situaciones de interacción con la lectura, las concepciones de lectura, los géneros textuales que circulan, las identidades de los actantes, los propósitos del uso de los textos y los procesos de producción e interpretación. Al respecto, Pérez Abril (2007) señala:

Dada su naturaleza social y cultural, la lectura y la escritura no están distribuidas de manera homogénea en las sociedades. Hay factores de orden histórico, económico, familiar y de contexto que marcan de modo diferencial el acceso de los sujetos a la lectura, a la escritura, a los libros y demás productos culturales. Por ejemplo, en nuestro contexto son diferentes las condiciones de acceso a la lectura en el sector rural que en las grandes ciudades. Incluso dentro de éstas, hay grandes diferencias de acceso al mundo letrado para los ciudadanos. Además de la heterogeneidad en las condiciones de acceso al mundo letrado, el desarrollo del gusto y el hábito de la lectura están ligados a las condiciones de familia, por ejemplo al nivel educativo de los padres y miembros cercanos de la familia, y se relaciona con las características culturales del micro grupo social al que se pertenece. (p. 2)

La lectura como práctica social y cultural, situada en lo histórico y lo social, responde a construcciones sociales de grupos concretos que se ubican en un lugar y un momento específicos, cuyo aprendizaje se da por la participación en prácticas que la involucran. En ese sentido, Carlino (2013) sostiene que:

De acuerdo con las teorías del aprendizaje situado (Brown, Collins y Duguid, 1989), y la concepción de la escritura y lectura como actividades o prácticas sociales (en contraposición a técnicas o destrezas independientes de su contexto de uso) (Artemeva, 2008; Lea y Street, 1998; Russell, 1990), las prácticas se aprenden por participación in situ. Ningún espacio curricular único y delimitado permite

desarrollar una competencia general, abstracta, que luego por su cuenta los alumnos podrían aplicar al resto de las asignaturas. (p. 360-361)

Por consiguiente, el sujeto, como miembro del grupo social, aprehende la práctica de lectura de acuerdo con las determinaciones sociales que la instauran, la subjetiviza como resultado de un proceso de significación a partir de su relación con ella y configura un esquema que actualiza cada vez que emprende programas de lectura. Sobre los esquemas mentales, María Cristina Martínez (1997) señala que “tienen que ver con el conocimiento previo del mundo que el lector tiene acerca de las situaciones en las que se desarrollan las actividades humanas, los comportamientos convencionales, los espacios visuales, la organización semántica y esquemática de los textos” (p. 19).

De modo que la práctica de lectura es una manera de hacer estructurada “que adquiere forma como escena” (Fontanille, 2014, p. 38) y está organizada en torno a un acto. Por tanto, se compone de actantes (sujeto–lector y objeto–texto), situados en un tiempo y un lugar, que se relacionan según motivaciones y propósitos, ejecutan procesos y se comportan de acuerdo con una acomodación entre una programación instalada, la subjetivización emergente de la experiencia lectora y el ajuste que hace el sujeto durante la situación. Por consiguiente, la práctica de lectura no es un simple curso de acción, no solo da cuenta de cómo lee el sujeto, también involucra quién, qué, cuándo, dónde, por qué y para qué lee. La lectura, en tanto que práctica semiótica, es una negociación entre varias instancias:

un objetivo asignado a la acción, un horizonte de referencias y consecuencias, la eventual resistencia de los sustratos y de las contra-prácticas, ocasiones y accidentes, formas canónicas (hábitos, rutinas de aprendizaje, normas, etcétera), y esquematizaciones emergentes del uso (aprendizaje, ajustes, tácticas, etcétera) (Fontanille, 2014, p. 40)

En ese sentido, la práctica de lectura es un sistema de relaciones significantes, configurado individual y culturalmente, cuyos constituyentes participan en la construcción de sentido. Estos constituyentes son la *identidad del lector* que interactúa con el *género textual* materializado en un *soporte*, usa *estrategias* de comprensión, en una *situación de interacción* concreta que involucra *usos y fines socioculturales* del texto y que está vinculada a diferentes *ámbitos*, ya sea el educativo, social o íntimo, donde se determinan los géneros textuales que circulan, los propósitos del uso de los textos y los procesos de producción e interpretación.

La identidad del lector orienta y da forma a la práctica de lectura de acuerdo con los conocimientos, las concepciones y los valores sobre la lectura y los estados afectivos asociados a ella, que se manifiestan en qué y cómo lee. Además, las intencionalidades y las motivaciones del sujeto movilizan la lectura, responden al por qué y para qué lee. El género textual determina las exigencias de comprensión, las cuales varían de una organización superestructural y macroestructural a otra. De ahí que el reconocimiento del género textual intervenga en la práctica de lectura, pues la interacción entre el sujeto y el texto dependerá de qué tanto el lector esté familiarizado con la estructura y conozca los usos para los que está destinado el texto. El soporte textual instala el uso y, de acuerdo con sus cualidades sensibles, causa un efecto de sentido en el sujeto que incide en la interacción. El uso de estrategias de lectura está determinado por los conocimientos que el lector posee sobre ellas; también por los propósitos que el sujeto otorgue a la lectura, pues las estrategias que utilice dependerán de los fines que persiga; asimismo por las concepciones y los valores de lectura, ya que de acuerdo con ellas usará unas estrategias u otras. El uso de estrategias da cuenta de la gestión y el control de los procesos de significación que hace el sujeto durante la práctica de lectura.

La práctica de lectura presenta “un nivel de estructuración semiótica autónomo, donde el lector, el objeto–libro, el contenido del libro, y sus instancias enunciantes establecen relaciones actanciales y modales, y participan de una estructura global de interacción y de manipulación específicas” (Fontanille, 2014, p. 101). La estructura se devela a partir de lo enunciado por cada modelo de identidad discursiva, acerca de qué, cuándo, dónde, por qué, cómo y para qué lee. Es preciso aclarar que, si bien la práctica de lectura es un acto de construcción de sentido que solo puede ser captado en “actividad viviente y vivida” (Fontanille, 2014, p. 38), para captar, interpretar y esquematizar las prácticas de lectura de personas que ingresan a la educación superior en la UIS es necesario textualizarlas, lo cual no implica que se reduzca su dimensión en acto. Al respecto, Landowski señala, “Mientras que las prácticas (...) solo hacen sentido a condición de ser ‘leídas’ como si fueran *textos*, los textos, a la inversa (...), solo hacen sentido, en definitiva, en función de las prácticas específicas de sus lectores” (Landowski, 2015, p. 30).

Definida la lectura como un proceso complejo y multidimensional de construcción de sentido, cuya práctica es actualizada por el sujeto como una manera de hacer estructurada cuando interactúa con el texto, se procede a caracterizar las prácticas de lectura de personas que ingresan a la educación superior en la UIS, configuradas por cada modelo de identidad discursiva, mediante el análisis de los enunciados que refieren a qué, quién, cómo, cuándo, dónde, por qué y para qué lee, y cuya articulación constituye la estructura de la práctica. De esta manera, el recorrido de análisis, desde las estructuras figurativas hasta las estructuras fundamentales, permite identificar cuatro modelos de prácticas de lectura manifestados en las 273 HVL diligenciadas, y distribuidos así:

Tabla 12.*Distribución de los modelos de representación de prácticas de lectura*

Modelo de práctica de lectura	Código del informante	Representación respecto al total de HVL diligenciadas	Cantidad de informantes que corresponden al modelo
Modelo 1: Práctica de lectura del lector ocasional	IOc (1-164)	60%	164
Modelo 2: Práctica de lectura del lector por prescripción	IPr (165-215)	19%	51
Modelo 3: Práctica de lectura del lector activo	IAc (216-257)	15%	42
Modelo 4: Práctica de lectura del lector aprendiente	IAp (258-273)	6%	16
Total		100%	273

3.1 Práctica de lectura del lector ocasional

Este modelo de práctica de lectura es configurado por la identidad discursiva de lector ocasional que valora positivamente la diversión y emprende acciones en búsqueda de estados afectivos eufóricos. A pesar de que no siente agrado por la lectura en sí misma, realiza esporádicamente esta práctica como opción de entretenimiento, siempre y cuando estimule y mantenga estados afectivos eufóricos, pues está modalizado por el querer leer en función de la ganancia afectiva que proporcione la lectura. De ahí que la mayoría de las veces tenga en cuenta la incidencia de su

estado de ánimo durante la comprensión^{††††††††††††††††††††} del contenido textual, pues esta se ve interrumpida por la manifestación de estados afectivos disfóricos ante la presencia de dificultades de comprensión y abandona la lectura, en lugar de emprender acciones para solucionar estas dificultades. Al respecto enuncia, (IOc 146) “Si el texto es académico o muy específico se me puede hacer muy pesado el proceso de lectura, y termino por dejarlo”.

La práctica de lectura se desarrolla en un espacio dotado de valores positivos de tranquilidad, en el cual el sujeto lee^{††††††††††††††††††††} “De manera silenciosa” (84%), “En soledad” (69%) y “En espacios cerrados” (56%); en oposición a espacios con concurrencia de personas y sonidos. Por tanto, el sujeto ejecuta la práctica en ese ambiente de lectura^{§§§§§§§§§§§§§§§§§§§§} debido a la incidencia en el estado afectivo. La práctica de lectura está vinculada principalmente al ámbito de la intimidad, puesto que el sujeto asume una postura ideológica frente a la lectura que la define como una actividad de entretenimiento realizada en un momento de ocio. De modo que desarrolla una práctica de lectura por placer o práctica de lectura lúdica. Aunque no hay presencia constante

^{††††††††††††††††††††} Tomado de la pregunta 33c. “Cuando lees, tienes en cuenta la influencia de estos aspectos en tu comprensión lectora: [c. Mi estado de ánimo]”. Ante la cual, 50% de los informantes que corresponden a este modelo de identidad responden que “Algunas veces” tienen en cuenta este aspecto, 36% lo hacen “Siempre” y 14% “Nunca” lo toman en consideración. En adelante se mostrará la distribución de las respuestas así: “Algunas veces” (50%), “Siempre” (36%) y “Nunca” (14%).

^{††††††††††††††††††††} Corresponde a la pregunta 42. “¿Cómo prefieres leer?”. Cuyas opciones de respuesta seleccionadas son “De manera silenciosa”, “En soledad” y “En espacios cerrados”. En oposición a las otras opciones que no elige: “En voz alta”, “En voz alta colectiva”, “En un grupo donde puedas conversar sobre lo leído”, “Escuchando música”, “En espacios abiertos”, “En familia”, “Bajo presión”, “Otros”.

^{§§§§§§§§§§§§§§§§§§§§} Tomado de la pregunta 33b. “Cuando lees, tienes en cuenta la influencia de estos aspectos en tu comprensión lectora: [b. El ambiente de lectura (lugar, tiempo, ruido, silencio, etc.)]”. Ante la cual, los informantes responden: “Siempre” (54%), “Algunas veces” (42 %) y “Nunca” (4%).

en el sentido axiológico de las culturas académicas –como construcción de conocimiento–, sino ideológico del lector ocasional, en el que aprender se subjetiva como acceder a información, pues, en vista de que valora la diversión, el sujeto no realiza acciones que impliquen esfuerzo.

Dado que el placer –como objeto de valor positivo– moviliza la práctica de lectura, el lector ocasional interactúa con géneros textuales que estimulan la manifestación de estados afectivos eufóricos. De ahí que prefiera leer “Textos literarios” (81%), “Textos en redes sociales” (66%) y “Textos periodísticos” (62%), en oposición a “Textos relacionados con la carrera que decidió estudiar” (47%) y “Textos académicos” (44%). El sujeto manifiesta tener en cuenta la influencia del género textual en la comprensión^{*****}, pues reconoce que este determina las exigencias de comprensión, pero en caso de mayor complejidad, el lector ocasional no se esfuerza por comprender su contenido, tal como se corrobora cuando enuncia, (IOc 150) “e pasado por alto el contenido muchos textos a lo largo de mi vida, además de que en algunos casos e leído por leer”. Además, el criterio predominante para seleccionar^{*****} los géneros textuales que constituyen su práctica de lectura es “Que el tema del texto sea de tu interés” (99%); el objeto de

*****Tomado de la pregunta 33d. “Cuando lees, tienes en cuenta la influencia de estos aspectos en tu comprensión lectora: [d. El reconocimiento del género textual (cuento, novela, informe técnico, artículo académico, noticia, ensayo, crónica, reportaje, etc.)]”. Cuyas opciones de respuesta se distribuyen así: “Algunas veces” (45 %), “Siempre” (43%) y “Nunca” (12%).

*****Corresponde a la pregunta 45. “A la hora de seleccionar un texto para leer por gusto, tienes en cuenta:”. Ante la cual, la mayoría de los informantes responde, “Que el tema del texto sea de tu interés” (99%). Aunque seleccionan las otras opciones, no son representativas del modelo de práctica de lectura: “Que el contenido del texto te ayude a resolver una duda o solucionar un problema” (48%), “Que el texto te rete intelectualmente” (40%), “Que un profesor recomiende el texto” (34%), “Que el tamaño de letra sea agradable” (29%), “Que el autor del texto sea reconocido” (11%), “Que tus amigos recomienden el texto” (19%), “Que sea sugerido por referencia de redes sociales” (18%), “Que esté compuesto por gráficas y texto escrito” (12%), “Que el texto no sea muy extenso” (15%), “Que el texto tenga una adaptación cinematográfica” (16%), “Que sea un texto prohibido” (5%).

parte está determinado por las exigencias que formula la tarea y por el sentido que los alumnos le atribuyen, depende que su aprendizaje tienda hacia un polo más superficial cuyo objetivo reside en la memorización literal de la información o más profundo en el que se pretende comprender el contenido, diferenciar lo esencial de lo secundario, abstraer significados... (p. 21)

Para verificar^{*****} la comprensión, el sujeto recapitula la información suministrada por el texto (“Al dar cuenta de las ideas del texto” 72%). También acostumbra explicar el contenido a otra persona (“Al explicarlo a otra persona” 73%), pero esa explicación no implica análisis y reflexión, sino dar cuenta de lo que dice el texto, una suerte de paráfrasis de lo leído. La elaboración de ejemplos, síntesis o analogías no son característicos de este modelo de práctica (“Al ejemplificarlo” 48%, “Al hacer una síntesis” 43%, “Al hacer analogías” 27%). En términos semióticos y de acuerdo con el postulado de Hjelmslev (1971), “desde luego, la falta de contenido no debe confundirse con la falta de significación” p. 75, el sujeto sí tiene un modelo de significación y significa, es decir, hace una conjetura de lo leído, tratando de imitar el texto, pero no lo hace de forma interpretativa para develar, explicar y debatir su contenido. Tampoco hay presencia de la escritura de un nuevo texto a partir de lo leído (“Al producir un texto a partir de la lectura” 19%), ni control del cumplimiento de los objetivos de lectura (“Al alcanzar los objetivos de lectura” 15 %).

Es notoria la configuración de una práctica de lectura comprensiva, focalizada en el contenido textual; es decir, se trata de una significación primaria del texto, sin explicar la estructura textual para validar esa conjetura y sin establecer relaciones intertextuales orientadas a evaluar y valorar el texto. La configuración responde al propósito de lectura y se funda en el valor de la

***** Corresponde a la pregunta 35. “Cuando terminas la lectura de un texto, ¿cómo compruebas que has comprendido lo leído?”.

lectura como actividad de entretenimiento, pues el sujeto queda satisfecho con la conjetura que hace, sin implicar esfuerzos para develar implícitos ni cuestionar. Esta construcción de sentido se apoya en las concepciones de lectura y texto del lector ocasional. Al concebir la lectura como la búsqueda de las intenciones del autor y al texto como portador de ese sentido, actualiza estrategias que den cuenta de lo que dice el texto y, como sujeto hedonista, selecciona las que impliquen facilidad. Además, concibe la lectura como transferencia de información, de ahí que no involucre estrategias orientadas a la construcción de conocimiento, por tanto, no desarrolla procesos metacognitivos que contribuyan a gestionar y controlar la significación durante la práctica de lectura.

Este modelo pertenece a una forma de vida que valora la diversión, asociada con actividades lúdicas que no implican dificultad y ofrecen un incentivo emocional. Deja ausentes muchos valores relacionados con otras prácticas de lectura como esfuerzo, cuestionamiento, reflexión, crítica, transformación y superación. Lo anterior equivale, en términos de Hamon (1990), a resaltar, a partir de lo no dicho, el sistema ideológico subyacente a las prácticas significantes, “Significar, todos lo sabemos, es excluir, y viceversa. Toda producción de sentido es exclusión, selección, diferencia, oposición; toda marca es demarcación, y viceversa, toda figura es presencia y ausencia, todo lo planteado supone presupuestos” (p.72).

3.2 Práctica de lectura del lector por prescripción

Este modelo de práctica de lectura es configurado por la identidad discursiva de lector por prescripción que valora positivamente el cumplimiento de lo solicitado y, aunque manifiesta desagrado y desinterés por la lectura, ejecuta esporádicamente la práctica para responder a

problema, resolver una duda, ni retarse intelectualmente; tampoco inciden en la selección la forma y la extensión del texto, ni las recomendaciones acerca de la calidad de la obra o del autor.

A pesar de que el lector por prescripción manifiesta tener libros “Tanto en físico como digital” (59%), cuando desarrolla la práctica de lectura interactúa con el objeto soporte en “Físico” (71%), pues le atribuye valores positivos de comodidad que hacen la interacción más placentera y facilitan la comprensión. Por ejemplo, enuncia que siente menor cansancio visual, (IPr 178) “me facilita leer mejor no me cansa mucho la vista”; también, reconoce que leer en soporte físico favorece la concentración, (IPr 185) “me parece una forma mejor para no tener algún tipo de distracción”; además, valora la facilidad para manipular el objeto soporte, como subrayar y hacer comentarios, (IPr 165) “En físico porque puedo hacer notas, subrayar, encerrar, poner post it.”

La práctica de lectura está configurada para el cumplimiento de compromisos académicos, de ahí que las estrategias que la constituyen sean adecuadas para ello, ya que las soluciones se implementan en función de acceder a la información contenida en el texto. En otras palabras, se focaliza el contenido textual para identificar y extraer la información requerida. A continuación, se describen las estrategias que se utilizan para comprender y sintetizar el contenido textual, y para controlar y verificar la comprensión.

La práctica de lectura se caracteriza por el uso de estrategias que focalizan la comprensión localizada del texto para hacer una significación inicial de lo leído. Involucran el reconocimiento de los significados de los enunciados, la identificación de la relación entre las ideas y el tema, así como la reconstrucción del sentido del texto a partir de la paráfrasis de lo leído. Esto se corrobora cuando el lector por prescripción selecciona las siguientes operaciones^{*****}:

***** Aunque algunos informantes seleccionan otras operaciones, no son representativas de este modelo de práctica de lectura. La distribución es la siguiente: “Buscas en el diccionario palabras desconocidas” (41%),

Las estrategias actualizadas para ello son la elaboración de conclusiones (“Sacas conclusiones” 67%) y la realización de relaciones intertextuales (“Relacionas las ideas explícitas e implícitas del texto con otros textos diferentes al leído” 53%), pero no desarrolla procesos de análisis, reflexión y evaluación del contenido textual, ni recurre a la reescritura del texto (“Formulas hipótesis” 33%, “Comentas y valoras el texto” 31%, “Reescribes el texto” 0%). Por tanto, no hay uso consciente de estrategias de aprendizaje que contribuyan a la reestructuración del conocimiento del sujeto.

La práctica de lectura no involucra la metacognición, ya que el sujeto no ha desarrollado procesos de evaluación ni redirección de sus acciones, que se manifiesten de manera permanente en todas y cada una de las situaciones de lectura. Identifica las facilidades para comprender el texto (“Siempre” 51%, “Algunas veces” 45%, “Nunca” 4%), así como las dificultades (“Siempre” 53%, “Algunas veces” 39%, Nunca 8%) y también si deja de comprender (“Siempre” 53%, “Algunas veces” 47%, “Nunca” 8%). Aunque es poco frecuente que reconozca las razones de la incomprensión (“Algunas veces” 51%, “Siempre” 39%, “Nunca” 10%), por tanto, no evalúa ni reflexiona sobre su conocimiento. Cuando se trata de evaluar las estrategias que está utilizando, no hay presencia de autocontrol, pues no realiza la verificación de la adecuación de las estrategias en función de la comprensión (“Algunas veces” 61%, “Nunca” 25%, “Siempre” 14%), ni la implementación de otras más apropiadas (“Algunas veces” 47%, “Nunca” 33%, “Siempre” 20%).

Para verificar la comprensión, el sujeto recapitula la información suministrada por el texto (“Al dar cuenta de las ideas del texto” 61%). También acostumbra explicar el contenido a otra persona (“Al explicarlo a otra persona” 71%), pero esa explicación no implica análisis y reflexión, sino dar cuenta de lo que dice el texto, una suerte de paráfrasis de lo leído. La elaboración de ejemplos, síntesis o analogías no son característicos de este modelo de práctica (“Al ejemplificarlo” 37%, “Al hacer una síntesis” 29%, “Al hacer analogías” 22%). En términos

semióticos y de acuerdo con el postulado de Hjelmslev (1971), el sujeto sí tiene un modelo de significación y significa, es decir, hace una conjetura de lo leído, tratando de imitar el texto, pero no lo hace de forma interpretativa para develar, explicar y debatir su contenido. Tampoco hay presencia de la escritura de un nuevo texto a partir de lo leído (“Al producir un texto a partir de la lectura” 16%), ni control del cumplimiento de los objetivos de lectura (“Al alcanzar los objetivos de lectura” 6%).

Se observa la configuración de una práctica de lectura comprensiva, focalizada en el contenido textual; es decir, se trata de una significación primaria del texto, sin explicar la estructura textual para validar esa conjetura y sin establecer relaciones intertextuales orientadas a evaluar y valorar el texto. Esta construcción de sentido se apoya en la concepción de lectura como la comprensión del sentido global del texto, la cual instala estrategias que den cuenta de lo que dice el texto para acceder a la información allí contenida. Este modelo de práctica de lectura no involucra la reconstrucción de los diálogos internos del texto con otros textos, ni su correspondiente cuestionamiento. Se deduce que la configuración de la práctica responde al propósito de lectura y se funda en el valor de la lectura como medio para cumplir con las exigencias académicas, pues está constituida por estrategias que permiten identificar la información solicitada, sin que intervengan operaciones orientadas a la transformación del conocimiento, como la reflexión sobre lo que se comprende, el análisis, la explicación y la valoración del texto. Por consiguiente, no se involucran procesos metacognitivos que contribuyan a gestionar y controlar la significación durante la práctica de lectura.

Este modelo pertenece a una forma de vida modalizada por el valor del deber, propia de una ideología pragmática y un currículo tecnológico, que hace de la lectura una práctica para cumplir un propósito específico y especializado. En términos de Rafael Porlán (2002), las acciones

características de este currículo son la programación y el desarrollo de actividades secuenciales basadas en objetivos de aprendizaje y la calificación de los alumnos en relación con el cumplimiento de dichos objetivos. Estas acciones se sustentan en las siguientes creencias:

Los objetivos son el elemento curricular básico. Para hacer de la enseñanza algo riguroso y eficaz es necesario planificar minuciosamente las metas terminales de aprendizaje que se tienen que conseguir. Dichas metas han de escalonarse y encadenarse a través de objetivos operativos de manera que se garantice el resultado final.

La organización de la tarea en el aula en torno a una secuencia cerrada de actividades garantiza la consecución de los objetivos de aprendizaje previstos.

Los alumnos que realicen correctamente las actividades habrán asimilado de manera irreversible las metas de aprendizaje. Aquellos otros que, por el contrario, no realicen exitosamente las actividades denotan, o bien falta de interés y de voluntad de trabajo, o bien un nivel de inteligencia por debajo de lo normal. Por tanto, el comportamiento de los alumnos frente a las actividades propuestas es un indicador objetivo de evaluación.

La realización de pruebas objetivas previas y finales es una forma eficaz de medir el grado de consecución de los objetivos previstos. (p. 153)

El valor de la eficacia, entendida como el cumplimiento de los objetivos esperados, forma parte del sistema axiológico de esta tendencia curricular tecnológica que instala el deber en el sujeto, quien semantiza los valores éticos de obediencia, disciplina y responsabilidad como valores positivos para cumplir un fin específico, pero no para desarrollar la “facultad” autónoma, organizada y frecuente para hacer algo. De acuerdo con Porlán (2002), el currículo tecnológico asume una perspectiva rígida y uniformadora que favorece el aprendizaje mecánico e instrumental de los conocimientos, sin alterar la estructura conceptual de los sujetos.

3.3 Práctica de lectura del lector activo

Este modelo de práctica de lectura es configurado por la identidad discursiva de lector activo que valora positivamente el conocimiento y el placer que aporta la lectura, pues está convencido de que genera transformaciones en el sentir, el actuar y el pensar de los sujetos. La lectura es una práctica cotidiana movilizada por valores positivos, tanto éticos como estéticos, vinculada al ámbito educativo, social e íntimo, que ha sido incorporada a una forma de vida y convertida en deber. El sujeto no acostumbra tener en cuenta la incidencia del estado de ánimo en la comprensión (“Algunas veces” 52%, “Siempre” 35%, “Nunca” 12%). Pero sí toma en consideración el ambiente de lectura (“Siempre” 68%, “Algunas veces” 27%, “Nunca” 5%) cuya atmósfera configurada para desarrollar la práctica de lectura es “De manera silenciosa” (76%), “En soledad” (81%) y “En espacios cerrados” (67%)*****.

El lector activo está motivado e intencionado a leer tanto para disfrutar los mundos que ofrece el texto como para desarrollar todas las dimensiones del ser humano: corporal, ética, cognitiva, afectiva, social y cultural (Barrera, 2009). Manifiesta tomar en cuenta la incidencia del propósito de lectura en la comprensión (“Siempre” 55%, “Algunas veces” 45%), de modo que direcciona las acciones durante la práctica en función del objetivo propuesto (aunque, como se verá más adelante, no verifica si hubo cumplimiento de los objetivos). Es observable la relación entre las motivaciones e intenciones del sujeto con los propósitos asignados a la práctica de lectura,

*****La distribución de las otras opciones de respuesta no es representativa de este modelo de práctica: “En espacios abiertos” (40%), “En un grupo donde puedas conversar sobre lo leído” (19%), “En voz alta” (19%), “Escuchando música” (12%), “En voz alta colectiva” (5%), “En familia” (5%), “Bajo presión” (2%).

pues el sujeto lee principalmente para⁺⁺⁺⁺⁺ “Entretenerse y disfrutar la lectura” (88%), “Aprender” (83%), “Documentarte sobre temas de tu interés” (74%), “Cumplir tareas académicas” (55%) y “Ser más crítico” (55%); con lo cual se comprueba la presencia constante de la lectura en la vida cotidiana del sujeto, pues es transversal a los aspectos de la existencia humana, como consolidar conocimientos, desarrollar el pensamiento crítico, cumplir compromisos académicos, informarse y entretenerse.

Dado que el placer, el conocimiento y la transformación integral –como objetos de valor positivo– movilizan la práctica de lectura, el lector activo interactúa con variedad de géneros textuales, como “Textos literarios” (100%), “Textos relacionados con la carrera que decidió estudiar” (60%), “Textos en redes sociales” (57%), “Textos periodísticos” (57%) y “Textos académicos” (50%). Sin embargo, practica con mayor frecuencia la lectura de textos literarios en comparación con los demás géneros textuales, en especial, con los textos académicos. Manifiesta tener en cuenta la incidencia del género textual en la comprensión (“Siempre” 58%, “Algunas veces” 42%), pues identifica dificultades de comprensión en la lectura de textos académicos, en oposición a las facilidades en la lectura de textos literarios. Es preciso recordar que el lector activo recurre a estrategias de auto manipulación por provocación orientadas a la lectura de textos de mayor complejidad para cualificar la comprensión. Esto se corrobora cuando enuncia uno de los criterios que toma en cuenta a la hora de elegir un texto, “Que el texto te rete intelectualmente” (62%). Aunque el criterio de selección predominante es “Que el tema del texto sea de tu interés” (98%). El objeto de lectura no es elegido para solucionar un problema o resolver una duda;

⁺⁺⁺⁺La distribución de las demás opciones de respuesta es: “Formarte integralmente” (45%), “Cultivar tu sensibilidad” (29%) y “Crear” (12%).

tampoco inciden en la selección la forma y la extensión del texto, ni las recomendaciones acerca de la calidad de la obra o del autor*****.

A pesar de que el lector activo manifiesta tener libros “Tanto en físico como digital” (74%), cuando desarrolla la práctica de lectura interactúa con el objeto soporte en “Físico” (81%), pues le atribuye valores positivos de comodidad que hacen la interacción más placentera y facilitan la comprensión. Por ejemplo, enuncia que siente menor cansancio visual, (IAc 221) “me parece más cómodo leer en físico, menos desgaste visual”; también, reconoce que leer en soporte físico favorece la concentración, (IAc 222) “Siento que me puedo concentrar más”; además, valora la facilidad para manipular el objeto soporte, como subrayar y hacer comentarios, (IAc 234) “porque por este medio puedo subrayar, puedo anotar cosas importantes, puedo tomar ideas principales, puedo apropiarme más del texto”. Este modelo de práctica de lectura es una experiencia estética para el lector activo, quien manifiesta que el contacto sensorial con las cualidades materiales del soporte físico despierta estados afectivos eufóricos que no son estimulados por el soporte digital. Los siguientes enunciados así lo corroboran:

(IAc 217) “Porque adoro el olor a libro nuevo, y adoro sentir las paginas bajo mis manos”

(IAc 242) “No cansa la vista, relaja y el olor a libro no se puede guardar en drive”

*****Esto se corrobora con la escasa representatividad de las demás opciones: “Que el contenido del texto te ayude a resolver una duda o solucionar un problema” (43%), “Que un profesor recomiende el texto” (36%), “Que el tamaño de letra sea agradable” (33%), “Que el autor del texto sea reconocido” (14%), “Que tus amigos recomienden el texto” (33%), “Que sea sugerido por referencia de redes sociales” (17%), “Que el texto tenga una adaptación cinematográfica” (7%), “Que sea un texto prohibido” (7%), “Que esté compuesto por gráficas y texto escrito” (0%), “Que el texto no sea muy extenso (0%).

significativa***** de otras estrategias como la elaboración de “Mapas conceptuales” (33%) o “Cuadros sinópticos” (7%) que representen la comprensión del contenido y su organización en el texto. Durante la práctica de lectura, el sujeto presta atención a lo explícito, pone énfasis en el contenido, busca las ideas principales y, finalmente, reconstruye el contenido textual, pero no profundiza en la organización interna del texto.

El sujeto no se predispone cognitivamente antes de iniciar la práctica de lectura, es decir, no se pregunta qué sabe sobre el tema textual para complementarlo, cuestionarlo o transformarlo durante la lectura, pues pocas veces toma en cuenta los presaberes que tiene sobre el tema del texto (“Algunas veces” 60%, “Siempre” 28%, “Nunca” 12%). Aunque, motivado e intencionado a aprender, acostumbra integrar la información del texto con sus conocimientos previos (“Sí” 67%, “Algunas veces” 33%). Las estrategias actualizadas para ello son la elaboración de conclusiones (“Sacas conclusiones” 76%) y la realización de relaciones intertextuales (“Relacionas las ideas explícitas e implícitas del texto con otros textos diferentes al leído” 64%). El lector activo enuncia que reflexiona y asume una postura frente a lo leído, como se corrobora en estos enunciados:

(IAc 257) “me gustan las historias interesantes que carezcan de cliché y los libros que se sumergen en la realidad y la describen tal cual es, pues a su vez hacen que logre reflexionar sobre lo que debo cambiar”

(IAc 254) “algunos de estos libros me han tocado muy humanamente y me han ayudado a forjar la forma en la que veo el mundo. Claro, evaluando todo desde mi propio criterio (y no reemplazándolo por el criterio de los autores)”

***** La alusión a una “presencia significativa” se refiere a que sí hay presencia del uso de otras estrategias, pero en menor proporción, por ejemplo, aunque el 33% de los informantes realiza mapas conceptuales, el uso de esta estrategia no es representativo del modelo de lector activo.

Sin embargo, no desarrolla, en el sentido formal de las culturas académicas, procesos de análisis, reflexión y evaluación del contenido textual, ni recurre a la reescritura del texto (“Formulas hipótesis” 35%, “Comentas y valoras el texto” 28%, “Reescribes el texto” 5%). A pesar de que el sujeto está motivado e intencionado a aprender, manifiesta que adquiere conocimiento durante la lectura y experimenta transformaciones en su ser, (IAc 249) “Pues algunos de estos libros me gustan, me han dejado emocionado, impactado, me han hecho crecer y me han dejado enseñanza”, se observa que no hay uso consciente de estrategias de aprendizaje que contribuyan a la reestructuración del conocimiento y al fortalecimiento del pensamiento crítico.

En cuanto a los procesos de metacognición, la práctica de lectura no involucra procesos de evaluación ni redirección de las acciones, que se manifiesten de manera permanente en todas y cada una de las situaciones de lectura; pero sí cuestiona la manera en que su conocimiento incide en la comprensión. En este sentido, el sujeto identifica las facilidades para comprender el texto (“Siempre” 58%, “Algunas veces” 40%, “Nunca” 2%), así como las dificultades (“Siempre” 58%, “Algunas veces” 40%, Nunca 2%) y también si deja de comprender (“Siempre” 73%, “Algunas veces” 25%, “Nunca” 2%). Es frecuente que reconozca las razones de la incomprensión (“Siempre” 53%, “Algunas veces” 47%), por tanto, evalúa y reflexiona sobre su conocimiento. Cuando se trata de evaluar las estrategias que está utilizando, no hay presencia de autocontrol, pues no realiza la verificación de la adecuación de las estrategias en función de la comprensión (“Algunas veces” 50%, “Nunca” 22%, “Siempre” 28%), ni la implementación de otras más apropiadas (“Algunas veces” 45%, “Nunca” 27%, “Siempre” 28%).

Para verificar la comprensión, el sujeto recapitula la información suministrada por el texto (“Al dar cuenta de las ideas del texto” 62%) y acostumbra explicar el contenido a otra persona (“Al explicarlo a otra persona” 74%). En términos semióticos, el sujeto tiene un modelo

comprensivo de significación que no se limita a parafrasear lo leído, pues la elaboración de ejemplos y síntesis son característicos de este modelo de práctica (“Al hacer una síntesis” 57%, “Al ejemplificarlo” 55%), lo cual presupone, además de seleccionar información relevante, relacionar información intratextual, reconstruir y generalizar el contenido textual, para ilustrar la comprensión de lo leído. Sin embargo, no hay presencia de la escritura de un nuevo texto a partir de lo leído (“Al producir un texto a partir de la lectura” 33%), ni control del cumplimiento de los objetivos de lectura (“Al alcanzar los objetivos de lectura” 14%).

Pese a que la institución educativa, donde el sujeto realiza sus estudios de bachillerato, emplea estrategias pedagógicas para el desarrollo de la comprensión, la argumentación y la capacidad crítica, y aunque el sujeto está motivado e intencionado a disfrutar, aprender, reflexionar y transformarse con la lectura, el lector activo aún no ha desarrollado la competencia para la lectura interpretativa. Esto se observa en la presencia de estrategias para descodificar el texto, en oposición a la ausencia del uso de estrategias para examinar, explicar y evaluar el contenido textual. Se comprueba que la configuración de la práctica de lectura responde al valor de la lectura como parte fundamental de la formación integral, porque el sujeto manifiesta que, a partir de lo aprendido durante la lectura, reflexiona sobre su posición frente al mundo y la modifica. Sin embargo, se trata de una lectura comprensiva, puesto que las acciones del sujeto develan que cree en la información ofrecida por el texto, ya que centra su atención en comprender lo que dice, reconstruye el contenido mediante la elaboración de síntesis e incorpora el nuevo conocimiento. El lector activo pone en relación el contenido textual con su conocimiento, reflexiona y construye una opinión al respecto, pero no implica el uso de estrategias para cuestionar y valorar la perspectiva textual; uso que propiciaría la toma de una posición crítica frente a las intencionalidades del texto. Tampoco involucra procesos metacognitivos que contribuyan a gestionar y controlar la significación. La

El lector aprendiente está motivado e intencionado a leer para fortalecer la cognición, pues cree que la lectura contribuye a consolidar conocimientos y al desarrollo del pensamiento crítico. No acostumbra tomar en cuenta la incidencia del propósito de lectura en la comprensión, (“Algunas veces” 50%, “Siempre” 50%). Se observa la relación entre las motivaciones e intenciones del sujeto con los propósitos asignados a la práctica de lectura, pues el sujeto lee principalmente para***** “Aprender” (100%), “Documentarte sobre temas de tu interés” (94%), “Ser más crítico” (75%) y “Formarte integralmente” (56%). Sin embargo, manifiesta que también lee para el disfrute y el cumplimiento de compromisos académicos, “Entretenerte y disfrutar la lectura” (81%), “Cumplir tareas académicas” (69%), con lo cual se comprueba la transversalidad de la lectura en la vida cotidiana del sujeto.

Dado que el conocimiento y la transformación del pensamiento –como objetos de valor positivo– moviliza la práctica de lectura, el lector aprendiente interactúa con géneros textuales que fortalezcan la consolidación de conocimientos y la reflexión acerca de las realidades sociales, económicas y políticas: “Textos literarios” (81%), “Textos relacionados con la carrera que decidió estudiar” (69%), “Textos relacionados con sus convicciones políticas, económicas y sociales (56%), “Textos académicos” (50%) y “Textos filosóficos” (50%). Es preciso destacar que solo este modelo de práctica de lectura interactúa con textos de contenido político, económico, social y filosófico. Generalmente no toma en cuenta la incidencia del género textual en la comprensión (“Siempre” 44%, “Algunas veces” 44%, “Nunca” 12%), aunque identifica la necesidad de fortalecer la lectura de textos más complejos. Los criterios predominantes para seleccionar los géneros textuales que constituyen su práctica de lectura son “Que el tema del texto sea de tu

***** La distribución de las demás opciones de respuesta es: “Cultivar tu sensibilidad” (38%), “Crear” (19%).

soporte físico, al que atribuyen valores positivos de comodidad que hacen la interacción más placentera y facilitan la comprensión.

La práctica de lectura está configurada para la consolidación de conocimientos y el desarrollo del pensamiento crítico. Las soluciones se implementan en función de comprender el contenido para acceder al conocimiento, relacionarlo con el propio, integrarlo y tomar una posición crítica al respecto. A continuación, se describen las estrategias que se utilizan para comprender y sintetizar el contenido textual, y para controlar y verificar la comprensión.

La práctica de lectura se caracteriza por el uso de estrategias que focalizan la comprensión localizada del texto para hacer una significación inicial de lo leído. Involucran el reconocimiento de los significados de los enunciados, la identificación de la relación entre las ideas y el tema, así como la reconstrucción del sentido del texto a partir de la paráfrasis de lo leído. Esto se corrobora cuando el lector activo selecciona las siguientes operaciones *****: “Infieres el significado a partir del contexto” (81%), “Buscas en el diccionario palabras desconocidas” (62%), “Re lees y parafraseas el texto” (50%) y “Relacionas las partes y las ideas del texto con el todo” (50%). En esta comprensión inicial no hay presencia de operaciones extratextuales que contribuyan a identificar las intencionalidades del objeto de lectura, pues el sujeto no indaga sobre el texto, el autor y las condiciones de producción.

Las estrategias para sintetizar el contenido textual son “Reconocimiento de ideas principales” (75%), “Toma de notas” (69%), “Subrayado” (56%) y elaboración de “Mapas

***** Aunque algunos informantes seleccionan otras operaciones, no son representativas de este modelo de práctica de lectura. La distribución es la siguiente: “Buscar información sobre el autor y el contexto de producción del texto” (38%), “Buscas referencias sobre el texto” (31%), “Identificas la organización interna del texto” (25%), “Deduces el significado descomponiendo la palabra en prefijos y sufijos” (25%).

conceptuales” (56%), aunque no hay presencia significativa del uso de “Cuadros sinópticos” (38%). Esta práctica de lectura selecciona información relevante para descodificar el texto, pero se diferencia de los tres modelos anteriores porque representa la organización del contenido textual. Esta solución se emplea en función de fortalecer la cognición, ya que la elaboración de mapas conceptuales contribuye a una mayor comprensión del contenido textual y su integración al conocimiento (Moreira, 2005).

El sujeto no se predispone cognitivamente antes de iniciar la práctica de lectura, es decir, no se pregunta qué sabe sobre el tema textual para complementarlo, cuestionarlo o transformarlo durante la lectura, pues pocas veces toma en cuenta los presaberes que tiene sobre el tema del texto (“Algunas veces” 56%, “Siempre” 25%, “Nunca” 19%). Aunque, motivado e intencionado a aprender, acostumbra integrar la información del texto con sus conocimientos previos (“Sí” 69%, “Algunas veces” 31%). Las estrategias actualizadas para ello son la elaboración de conclusiones (“Sacas conclusiones” 88%), la formulación de hipótesis (“Formulas hipótesis” 56%), la realización de relaciones intertextuales (“Relacionas las ideas explícitas e implícitas del texto con otros textos diferentes al leído” 50%) y la evaluación y valoración del texto (“Comentas y valoras el texto” 50%). No hay presencia del uso de la escritura (“Reescribes el texto” 0%). Este modelo de práctica se diferencia de los anteriores en la valoración del texto y la elaboración de hipótesis, manifestación que coincide con los valores que movilizan la lectura del lector aprendiente.

De lo anterior, se infiere el uso consciente de estrategias de aprendizaje que contribuyan a la reestructuración del conocimiento y al fortalecimiento del pensamiento crítico, ya que el sujeto emplea soluciones en función de integrar el nuevo conocimiento y tomar una posición argumentada al respecto. El sujeto no solo focaliza su atención en comprender el contenido textual, también identifica, evalúa y contrasta la perspectiva textual con la propia, en un proceso que lo

conduce a cuestionar, reforzar y transformar el pensamiento; es decir, hace relectura para resolver dudas, cuestiona al texto, se cuestiona sobre lo leído y aprendido, asume una posición frente a lo leído y postula hipótesis, por tanto, se infiere que desarrolla procesos argumentativos. Es preciso recordar que el lector aprendiente manifiesta que en la institución educativa, donde realiza el bachillerato, adquiere la competencia lectora mediante el uso de estrategias pedagógicas enfocadas al desarrollo de la comprensión, la argumentación y el pensamiento crítico.

En cuanto a los procesos de metacognición, la práctica de lectura no involucra procesos de evaluación ni redirección de las acciones, porque no hay presencia de autocontrol, pues no verifica la adecuación de las estrategias en función de la comprensión (“Algunas veces” 63%, “Siempre” 25%, “Nunca” 12%), ni la implementación de otras más apropiadas (“Algunas veces” 50%, “Siempre” 31%, “Nunca” 19%). Sin embargo, el lector aprendiente evalúa y reflexiona sobre lo que está comprendiendo, ya que es frecuente que reconozca las razones de la incompreensión (“Siempre” 50%, “Algunas veces” 50%), a pesar de que manifiesta que no acostumbra identificar las facilidades para comprender el texto (“Algunas veces” 63%, “Siempre” 25%, “Nunca” 12%); tampoco identifica las dificultades (“Algunas veces” 57%, “Siempre” 31%, “Nunca” 12%), o si deja de comprender (“Algunas veces” 56%, “Siempre” 44%).

Para verificar la comprensión, el sujeto recapitula la información suministrada por el texto (“Al dar cuenta de las ideas del texto” 75%) y acostumbra explicar el contenido a otra persona (“Al explicarlo a otra persona” 56%). También involucra la construcción de un modelo de significación que ilustra la comprensión de lo leído, pues la elaboración de ejemplos y síntesis son característicos de este modelo de práctica (“Al ejemplificarlo” 62%, “Al hacer una síntesis” 56%). Sin embargo, no hay presencia de la escritura de un nuevo texto a partir de lo leído (“Al producir

un texto a partir de la lectura” 37%), ni control del cumplimiento de los objetivos de lectura (“Al alcanzar los objetivos de lectura” 25%).

La práctica de lectura está orientada a la interpretación. Involucra procesos de comprensión, análisis, explicación, reflexión y valoración del contenido textual; los cuales presuponen la presencia de relectura, intertextualidad y argumentación. El lector aprendiente, en lugar de reproducir lo que dice el texto, lo re-enuncia, crea algo nuevo; por tanto, se infiere que concibe la lectura más como examinar el texto que creer en su contenido. Es decir, devela implícitos; examina, analiza y explica la organización interna del texto; representa la comprensión de lo leído; evalúa y contrasta las diferentes perspectivas textuales con las propias y, apoyado en la argumentación, asume una posición más contundente que la simple opinión. En palabras de Solé (2012), es un sujeto que, cuando interactúa con el texto, lo interpela, se siente interpelado por él y piensa acerca de lo que comprende. La práctica de lectura está configurada para el aprendizaje, dado que el uso de estas estrategias implica una mayor comprensión del contenido textual, su integración al conocimiento y el fortalecimiento del pensamiento crítico. Al respecto, menciona Solé (1997):

leer para aprender se parece, pero no es lo mismo, que leer para disfrutar, o para seguir unas instrucciones. Cuando leemos para aprender, nuestra lectura suele ser lenta y por lo general, repetida; por ejemplo, al estudiar, podemos hacer una primera lectura que nos proporcione una visión general y luego ir profundizando en las ideas que contiene. En el curso de la lectura, el lector se encuentra inmerso en un proceso que le conduce a autointerrogarse sobre lo que lee, a establecer relaciones con lo que ya sabe, a revisar los términos que le resultan nuevos, complicados o polémicos, a efectuar recapitulaciones y síntesis frecuentes, a subrayar, a elaborar esquemas, a tomar notas, a elaborar resúmenes sobre lo leído y aprendido. Hay que aprender también a anotar las dudas que pudieran haber surgido, así como a

emprender acciones que permitan subsanarlas o dirigir posteriores actividades de estudio. (p. 22)

La práctica de lectura no involucra el autocontrol y la redirección de las acciones, en el sentido de que no se verifica la adecuación de las estrategias en uso ni el cambio a unas más apropiadas. Sin embargo, desarrolla procesos de metacognición que se manifiestan en la evaluación y la reflexión sobre lo que está comprendiendo. Este modelo de práctica de lectura identifica, evalúa y contrasta el conocimiento ofrecido por el texto con el del sujeto, en un proceso que conduce a cuestionar y transformar el pensamiento, no solo la acumulación de información. Acerca del desarrollo de estrategias para analizar la estructura discursiva del texto no es posible destacar hallazgos, debido a que la HVL no cuenta con preguntas orientadas a indagar por los procesos que hace el sujeto para identificar la situación de enunciación y reconocer quién enuncia, a quién va dirigido y cuáles son las intencionalidades y los puntos de vista del discurso.

4. Valores comunes y diferenciadores de los modelos de identidad discursiva y sus prácticas de lectura

El hábito de leer no nos hace necesariamente mejores personas, pero nos enseña a observar con el ojo de la mente la amplitud del mundo y la enorme variedad de situaciones y seres que lo pueblan. Nuestras ideas se vuelven más ágiles y nuestra imaginación, más iluminadora. Al asomarnos a la madriguera de un relato, escapamos de nosotros y nos proyectamos en los personajes de un país inventado. (Vallejo, 2020, p. 24)

desencadena la valoración positiva o negativa de la significación. Como consecuencia de esta relación, el sujeto queda modalizado; en otras palabras, queda condicionado a leer según el valor otorgado: “La relación entre el sujeto y el objeto, que define al sujeto como existente semióticamente, se ve así dotada de un «excedente de sentido», y el ser del sujeto se ve modalizado de un modo particular” (Greimas, 1989, p. 110). Se identificó que el placer es el valor modalizador de la práctica de lectura del lector ocasional; mientras que el cumplimiento de lo solicitado es el valor que moviliza al lector por prescripción; en cambio, para el lector activo la lectura es portadora de placer, conocimiento y transformación integral; en tanto que el lector aprendiente atribuye el saber como valor fundamental de la lectura.

Al respecto, se identificó que los valores otorgados por los cuatro modelos de identidad discursiva son de diferente naturaleza y están determinados por el tipo de relación entre el sujeto y la lectura. Por un lado, el lector ocasional y el lector por prescripción establecen una relación de *unción* con la lectura, entendida como la transferencia de los objetos de valor que transforma el estado del sujeto, porque entra en posesión (conjunción) de ellos. Landowski (2015) señala que, en ese caso, entre sujeto y objeto se mantiene una relación de *exterioridad* (p.75), porque los actantes “permanecen siempre, fundamentalmente, *existencialmente*, idénticos a sí mismos. (...) sin llegar no obstante a alterar cualitativamente, en un plano más global, ni el objetivo general – ‘el proyecto de vida’ - que sirve de fundamento a su identidad” (p. 81). Estos dos modelos de lector valoran la lectura como medio para un fin previsto, que carece de valor en sí misma, pero a través de la cual se apropian del objeto de valor concebido como una mercancía intercambiable y cuantificable que es conferida desde afuera. Se trata de un *valor funcional* que responde a la lógica del tener, dado que los sujetos valoran la lectura como información que se usa para un fin específico. El lector ocasional ejerce la práctica de lectura porque pretende que la información le

genere placer (IOc 18 “si me aburre mucho un libro lo dejo abandonado”). El lector por prescripción lee para aprobar las asignaturas, se apropia de información para cumplir con algo, en un acto transitivo que involucra a otro, (IPr 181 “la mayoría de lecturas eran para notas”). Al entrar en posesión del objeto de valor, estos sujetos experimentan un cambio factual, pero siguen siendo los mismos.

Por otro lado, el lector activo y el lector aprendiente establecen una relación de *unión* con la lectura. En oposición a las transferencias de tipo juntivo, la relación de unión entre el sujeto y la lectura tiene el poder de afectarlo cualitativamente en su ser mismo, “de hacerlo ser, de una vez por todas, *otro distinto del que era*, de transformar sus potencialidades (sus ‘dones’) en una manera efectiva y nueva de estar-en-el-mundo” (Landowski, 2015, p. 86). Estos dos modelos de lector valoran la lectura como experiencia que transforma, en la cual proyectan “todas las pulsiones de una auténtica pasión estética e incluso estésica” (p. 88). Consideran que la lectura estimula estados afectivos eufóricos y valoran positivamente sus propiedades. Se trata de un *valor existencial* que consiste en “gozar no ya en abstracto y como intelectualmente de la posesión de lo que se tiene, sino concretamente, sensualmente, intersubjetivamente e intersomáticamente, de sus ‘propiedades’ específicas, es decir, de sus cualidades intrínsecas” (p. 88). Este valor existencial responde a la lógica del ser, debido a que los sujetos valoran la lectura como formación.

El lector activo y el lector aprendiente no valoran la lectura como un medio para lograr un fin, pues no pretenden apropiarse de algo específico, al contrario, disfrutan la experiencia en sí misma porque la han significado como una relación dinámica que genera cambios al interior del sujeto. La lectura como experiencia implica un hacer reflexivo que recae sobre sí mismo, pues el sujeto está abierto a la transformación del lenguaje, los sentimientos, los pensamientos y las

actuaciones. Respecto al principio de reflexividad de la lectura como experiencia, Larrosa (2006) expresa:

la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que yo soy, en lo que yo pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero, etcétera. (...) la experiencia es una relación en la que algo tiene lugar en mí. En este caso, que mi relación con el texto, es decir, mi lectura, es de condición reflexiva, vuelta para adentro, subjetiva, que me implica en lo que soy, que tiene una dimensión transformadora, que me hace otro de lo que soy. Por eso, después de la lectura, yo ya no soy el mismo que era, ya no puedo mirarme impávido al espejo. (p. 90, 93)

Larrosa (2006) señala que cuando el sujeto lee un texto, lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, no es ni lo que el texto dice o lo que el sujeto pueda decir sobre el texto, sino que la lectura de cualquier texto pueda ayudar al sujeto a transformar su ser, que este sea capaz de decir, pensar y sentir lo que aún no dice, piensa o siente, o lo que aún no quiere o no puede decir, pensar o sentir. En este sentido, el lector activo y el lector aprendiente se identifican como sujetos dispuestos, intencionados y motivados a ser transformados por la lectura. Manifiestan que esta interacción despierta placer y contribuye a la consolidación de conocimientos, la reflexión y la toma de posición frente a lo leído en relación con el mundo. Sin embargo, se identificaron diferencias entre las transformaciones que experimenta cada modelo de identidad. El lector activo considera que la lectura transforma afectiva, cognitiva y socialmente al sujeto, (IAC 249) “me han dejado emocionado, impactado, me han hecho crecer y me han dejado enseñanza”, porque, además de vivir la lectura como goce y estimular la imaginación, también desarrolla la empatía y modifica el pensamiento; así lo corrobora cuando enuncia:

(IAc 257) “Porque tengo un balance en mi lectura. Me encantan los libros que me sacan de la cotidianidad, que me hacen crear un nuevo mundo y escapar de la realidad por un rato; por otra parte, me gustan las historias interesantes que carezcan de cliché y los libros que se sumergen en la realidad y la describen tal cual es, pues a su vez hacen que logre reflexionar sobre lo que debo cambiar”

En cambio, el lector aprendiente valora la lectura como experiencia transformadora de la cognición, con la cual consolida conocimientos y desarrolla el pensamiento crítico, cualidades de la lectura que estimulan el placer del sujeto. Al respecto enuncia, (IAp 258) “Me preocupe por conocer mas allá de lo aprendido en el colegio, en búsqueda de construir imaginarios que me permitieran comprender la dinámica de la naturaleza y el funcionamiento de la sociedad”.

Los cuatro modelos de identidad discursiva comparten un concepto significativo y actualizado sobre el lector ideal, tomado de los valores culturales, aunque se configuran diferente como lector y ejecutan prácticas de lectura distintas. El modelo ideal de lector que poseen es representado como un sujeto autónomo con la capacidad de hacerse cargo de la práctica frecuente de lectura, la formación constante como lector y la adquisición permanente de conocimientos. Este sujeto actúa regido por motivaciones internas, mas no por imposición externa, pues está convencido de que la lectura es fundamental para la formación integral, es decir, para el desarrollo de las todas las dimensiones humanas (afectividad, cognición, social, cultural), y también está persuadido a leer con ese propósito. Por tanto, ha convertido la lectura en un deber para sí mismo y una forma de vida. Los rasgos distintivos de su carácter frente a la lectura son el gusto, la constancia, la disciplina, la responsabilidad, la autonomía y el compromiso. Tiene el hábito de leer, cuenta con una competencia adecuada de lectura, lee y comprende variedad de géneros textuales.

La comparación que hace cada sujeto discursivo entre su rol como lector y el modelo ideal que posee permitió identificar que los cuatro modelos de identidad se encuentran en estado de falta en relación con esos rasgos ideales, es decir, están conjuntos al deseo de poseer dichos rasgos, pero disjuntos de los mismos; sin embargo, la sanción que se otorgan señala que la distancia que los separa de esos rasgos no es la misma para todos los modelos. El lector ocasional y el lector por prescripción se juzgan negligentes, irresponsables, inconstantes e indisciplinados, por lo cual no han cualificado su competencia –que sancionan inadecuada– y su proceso de lectura ha sido irregular. Se trata de sujetos con existencia semiótica virtualizada, pues están intencionados –quieren ser como el lector ideal– pero no motivados –no quieren emprender acciones para lograrlo–. En cambio, el lector activo y el lector aprendiente se sancionan responsables, constantes, disciplinados, poseedores de una competencia adecuada de lectura, que están en constante aprendizaje y cualificación de la comprensión y, aunque reconocen que aún les falta mejorar, juzgan que su proceso de lectura ha sido progresivo. Se trata de sujetos potencializados que están intencionados y motivados a cualificar su identidad como lectores para conjuntarse con el modelo ideal, por lo cual se someten a procesos de auto manipulación. Se identifican como lectores en proceso de formación, pues, aunque ejercen frecuentemente el acto de leer y abordan una cantidad considerable de textos, les falta variar los géneros porque presentan dificultades en la comprensión de textos de mayor complejidad como académicos y científicos.

Aunque los cuatro modelos de identidad discursiva poseen el mismo modelo ideal de lector, la subjetivización que han hecho de la lectura los conduce a ser y hacer de forma distinta. Lo anterior forma parte de las contradicciones humanas que, aun teniendo valores ideales instaurados por la cultura, los sujetos están regidos por la postura ideológica que han configurado a partir de la significación de la experiencia individual. Es preciso reiterar que la perspectiva

greimasiana sostiene que la postura ideológica recoge los valores culturales (axiología) con el estado pasional del sujeto, lo que produce una subjetivación de los valores. Así, un valor abstracto de cualquier sistema axiológico de la cultura se transforma al pasar por el cuerpo y la experiencia sensible del sujeto.

En concordancia con lo anterior, se identificó que existen contrariedades entre la postura ideológica del lector ocasional y del lector por prescripción y el sistema axiológico que los rige. El lector ocasional toma de la cultura el valor ideal de la lectura como parte fundamental de la formación académica, pero lo subjetiviza como un valor positivo restringido al entretenimiento. En tanto que el lector por prescripción lee movilizado por el valor de lectura que ha subjetivado como instrumento para responder a situaciones de evaluación, aunque defiende el valor positivo de la lectura para la formación integral. En cambio, en los otros modelos de identidad, la postura ideológica es congruente con el sistema axiológico del que predicen los enunciadores. El lector activo asume una postura ideológica frente a la lectura que defiende un sistema de valores orientado al goce y la formación integral, y actúa con base en ello. Y el lector aprendiente cree que la lectura es una práctica de aprendizaje que le permite conjuntarse con el saber que desea y no posee, defiende un sistema de valores orientado a la asimilación continua de conocimientos y ejecuta acciones coincidentes con el valor ideal de la lectura.

Desde los discursos enunciados por los sujetos, se identificaron las valoraciones sobre la lectura, determinadas por el universo sociocultural en el que se encuentran inmersos los enunciadores. En particular, se observó que las representaciones de la lectura y las prácticas de los sujetos en los espacios familiar y educativo son determinantes en la subjetivación que hace el sujeto sobre la lectura. En cuanto a la familia, Ferreiro (2007) expresa, “si el niño ha estado en contacto con lectores antes de entrar a la escuela, aprenderá más fácilmente a escribir y leer que

aquellos niños que no han tenido contacto con lectores” (p. 108). En este sentido, el lector ocasional y el lector por prescripción enuncian un ambiente familiar que se caracteriza por el desinterés frente a la lectura y la falta del hábito lector. Estos sujetos señalan la inexistencia de influencia positiva familiar en el desarrollo del proceso lector, porque juzgan que la ausencia de los roles de lector y de animador de la lectura por parte de sus padres incidió en su falta de gusto por la lectura, por tanto, la omisión de valores positivos influye en que esta práctica no forme parte de su vida cotidiana. Por ejemplo, el lector ocasional enuncia:

(IOc 50) “No fue bueno. Mis padres nunca me dieron el ejemplo ni la oportunidad de descubrir el mundo de la lectura, lo descubrí al llegar al colegio y por eso pienso que si ellos lo hubieran hecho, hoy en día tuviera una mejor formación como lectora”

Además de lo anterior, el lector por prescripción incorpora el valor cultural del cumplimiento de requisitos escolares que circula en los discursos familiares, (IPr 187) “Realmente poco. Solo mi madre influyó un poquito como enseñanza a ser responsable a mas no porque ella tenga habito lector”.

La *Política nacional de lectura, escritura, oralidad y bibliotecas escolares****** (2021) señala que en los entornos familiares colombianos existe poco interés en las prácticas de lectura y escritura, lo cual incide en la disposición de los estudiantes frente a las mismas:

***** El Consejo Nacional de Política Económica y Social de Colombia (CONPES) establece esta política, cuyo objetivo principal es “promover el desarrollo de capacidades en lectura; escritura; y, oralidad, que contribuyan a la formación integral de las niñas; niños; adolescentes; jóvenes, y de la comunidad educativa en general, para garantizar el acceso pleno al conocimiento y los valores de la cultura, durante toda la trayectoria educativa y el curso de vida” (p. 4).

En los entornos familiares y comunitarios, en general, se registra un bajo interés por el desarrollo de hábitos que incentiven las prácticas de lectura; escritura; y oralidad, adicionales a las realizadas en el entorno educativo. Los resultados de la Encuesta Nacional de Lectura y Escritura (Enlec) del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) aplicada en 2017, muestran que esta problemática se presenta desde la primera infancia, dado que el 67 % de niñas y niños colombianos no realiza actividades de lectura en el hogar, y tiene mayor preferencia por realizar otras actividades como ver televisión (Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 2017). En lo que respecta a las demás etapas del curso de vida, los datos de la encuesta muestran que en la mayoría de grupos etarios a más del 50 % de las personas no les gusta leer y escribir, o no tienen un interés definido por estas prácticas (Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 2017). (p. 9)

En contraposición, se encuentran las representaciones positivas de la lectura y la práctica frecuente como parte de las costumbres familiares. En este universo sociocultural se instalan el lector activo y el lector aprendiente, quienes enuncian un ambiente familiar que se caracteriza por el gusto frente a la lectura y la presencia del hábito lector. Estos sujetos señalan la existencia de influencia positiva familiar en el desarrollo del proceso lector, porque juzgan que sus padres desempeñan los roles de lector y de animador de la lectura, instauran el deseo de leer desde una edad temprana y la convierten en una práctica cotidiana. El lector activo incorpora valores éticos y estéticos presentes en los estados afectivos, las acciones y los discursos familiares que destacan la transversalidad de la lectura en la vida del sujeto, (IAc 234) “me inculcaron el hábito de leer y me hicieron entender que leer era algo necesario para mi vida” y representan la lectura como fuente de placer, (IAc 218) “Influyó mi proceso de manera positiva al familiarizarme con esta y mostrármela como un placer mas no como una obligación”. Mientras que el entorno familiar del lector aprendiente instaura el saber como objeto de valor y la lectura como práctica de apropiación

de conocimiento que no se restringe al ámbito escolar, (IAp 273) “Ellos me ensaaron a leer primero con el ejemplo y también con el objetivo de crecer intelectualmente”.

Vista la repercusión de las representaciones de lectura y las prácticas del entorno familiar, es preciso señalar que no se observó incidencia del estrato socioeconómico y la formación de los padres en la subjetivización que hacen los sujetos sobre la lectura. Por un lado, se encontró que las familias del 79% de los informantes, conformadas tanto por padres con educación superior que habitan los estratos 4 y 5 como por aquellos con educación básica primaria y secundaria que se ubican en estratos 1 y 2, comparten la misma posición frente a la lectura, omiten la presencia de valores positivos y dan forma a la dimensión cultural del *lector ocasional* y el *lector por prescripción*. Indistintamente de las condiciones socioeconómicas del espacio familiar y del nivel de formación de los padres, estas familias se caracterizan por el desinterés frente a la lectura, la falta del hábito lector y la ausencia de programas de animación. Esto se corroboró en las sanciones enunciadas por los sujetos acerca de la inexistencia de influencia positiva familiar en el proceso lector:

(IOc 25) “Nada, mis papás no tienen hábitos de lectura ni disfrutan de ella” (padres con posgrado, estrato 4)

(IPr 207) “Muy poco ya que ninguno lee seguidamente” (padres profesionales, estrato 4)

(IOc 61) “no influyeron significativamente debido a que no me inculcaron el hábito de la lectura” (padres con primaria, estrato 2)

(IPr 210) “no logre obtener ningún abito de lectura debido a que ellos tampoco lo tenían” (padre con primaria, madre con ninguna, estrato 1)

Por otro lado, se encontró que las familias del 21% de los informantes, conformadas tanto por padres con educación superior que habitan los estratos 4 y 5 como por aquellos con educación

básica primaria y secundaria que se ubican en estratos 1 y 2, comparten la misma posición frente a la lectura, instalan valores positivos de lectura, tanto éticos como estéticos, y dan forma a la dimensión cultural del *lector activo* y *el lector aprendiente*. Indistintamente de las condiciones socioeconómicas del espacio familiar y del nivel de formación de los padres, estas familias se caracterizan por el gusto por la lectura, la presencia del hábito lector y el desarrollo de programas de animación. Esto se corroboró en las sanciones enunciadas por los sujetos acerca de la existencia de influencia positiva familiar en el proceso lector:

(IAc 234) “me inculcaron el habito de leer y me hicieron entender que leer era algo necesario para mi vida” (profesionales, estrato 4)

(IAp 270) “me hicieron ver la lectura como algo realmente importante, no solo para cumplir con un deber si no para enriquecer mi pensamiento” (padre con posgrado, madre profesional, estrato 1)

(IAc 218) “Influyo mi proceso de manera positiva al familiarizarme con esta y mostrármela como un placer mas no como una obligación” (primaria, estrato 2)

(IAp 260) “Ellos siempre me apoyaron a que leyera para que creciera intelectualmente” (bachilleres, estrato 2)

En relación con el papel de la familia en la formación de niños y jóvenes como lectores, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2011) concluye que “Los niños que crecen en ambientes lectores, con disponibilidad de libros y demás materiales de lectura, y que ven a sus padres leyendo, tienen más probabilidades de convertirse en lectores para la vida” (p. 20). De ahí que vincule la familia al *Plan nacional de lectura y escritura de educación inicial, preescolar, básica y media* (MEN, 2011), para que todos los miembros valoren positivamente la lectura y la

escritura, se reconozcan como lectores y escritores activos y se conviertan en mediadores de estas prácticas.

En cuanto a las representaciones de la lectura y las prácticas pedagógicas de los sujetos en el espacio escolar se observó que, desde la perspectiva del lector ocasional, el entorno educativo se caracteriza por la ausencia de un ambiente institucional que promueva y oriente la lectura, debido a la inexistencia de actividades, programas y espacios de lectura que estimulen el gusto por la lectura, impulsen el desarrollo del proceso lector y fomenten la adquisición del hábito. Además, la institución educativa considera que la formación en lectura es responsabilidad del área de español e insta el valor de la lectura como condición necesaria para cumplir compromisos escolares, (IOc 2) “No influyeron casi nada, en mi colegio era solo obligación por una nota”. El sujeto señala la inexistencia de influencia positiva en el desarrollo del proceso lector, porque juzga que los docentes no ejercen los roles de promotores ni orientadores de lectura:

(IOc 156) “Jamás me incentivaron, a lo largo de mi vida en el colegio tuve profesores que no les importaba enseñarnos lo que realmente era la lectura, tuve profesores que solo les interesaba ir a cumplir horarios, solo nos dejaba actividades que muy poco formaban ese hábito de lectura”

A pesar de que el sujeto juzga que la formación en lectura recibida en la institución educativa no es acorde a lo esperado, reconoce que en ese espacio adquiere la competencia lectora. Otra característica del entorno escolar es la selección de los textos objeto de lectura que, en lugar de concertarlos con los estudiantes, son impuestos por el docente. Esto produce un efecto pasional de sentido negativo en el lector ocasional, quien valora la lectura como una actividad desagradable y aburrida que no quiere realizar, pues no percibe intereses que lo motiven a leer, (IOc 11) “No

me ayudaron para nada. Los libros que debíamos leer me desmotivaban, hacían ver la lectura como algo aburrido”.

Desde la perspectiva del lector por prescripción, el entorno educativo se caracteriza por la presencia de un ambiente institucional que promueve la lectura en todas las asignaturas, a partir de la realización de actividades dentro y fuera del aula. Sin embargo, el sujeto juzga que la institución promueve la lectura para responder a compromisos escolares y los docentes no desarrollan programas de orientación. En los discursos escolares circula el valor ideal de la lectura para la formación académica, pero las acciones pedagógicas están orientadas a la evaluación de resultados, (IPr 191) “en mi ambiente escolar, los docentes no tenían como finalidad mostrar a sus estudiantes la lectura como una práctica y herramienta de vital importancia, sino solo cumplir con los objetivos académicos impuestos por la institución”. El sujeto señala la inexistencia de influencia positiva en el desarrollo del proceso lector, porque juzga que las prácticas pedagógicas, en lugar de persuadirlo a querer leer, causan el efecto contrario, (IPr 190) “Me quitaron las ganas de leer porque lo veía como una obligación”. No obstante, reconoce que la realización frecuente de actividades de lectura y el alto nivel de exigencia académica contribuyen a la cualificación de la competencia lectora en función del cumplimiento de compromisos escolares. Al igual que el lector ocasional, la imposición de los textos por parte de los docentes despierta estados afectivos disfóricos que lo desmotivan a querer leer.

Tanto el lector ocasional como el lector por prescripción han subjetivado del entorno educativo que la lectura vinculada al ámbito escolar es un medio para responder a situaciones de evaluación que despierta estados afectivos disfóricos. Se concluye que cuando al sujeto “se le

cobra” por leer se genera aversión a la práctica de lectura. Al respecto, Pérez Abril (2003) sostiene que, para estimular el gusto por la lectura, es necesario que los docentes generen situaciones de lectura que despierten el interés del estudiante:

las prácticas de lectura y escritura orientadas hacia la evaluación establecen una relación de validación e invalidación que es muy autoritaria y poco provechosa en la vía de ganar potenciales lectores y escritores. Pero esta crítica no debe entenderse como que es necesario optar por un “dejar hacer” o como una falta de rigurosidad, al contrario, debe tomarse como un reto. Para el docente, este reto consiste en generar situaciones de lectura y escritura en las que el estudiante se vea atraído y vinculado, porque leer y escribir comprometen sus intereses y sus vivencias. Así, la función central de la pedagogía de la lectura y la escritura consiste en abrir esos escenarios. (p.21)

El lector por prescripción reprime el desagrado y lee para responder preguntas formuladas por el docente y ser corregido, pero no emprende la lectura con otros propósitos porque en su experiencia no ha tenido la oportunidad de descubrir otros intereses que movilicen la lectura; de ahí que restrinja la lectura de forma exclusiva al espacio escolar. Mientras que el lector ocasional experimenta un cambio de percepción gracias a que algunos docentes orientadores y promotores de lectura ofrecen un valor positivo que, opuesto al requisito académico, resulta atractivo para el sujeto, (IOc 107) “nos hacían ver la lectura como una actividad enriquecedora y no como una obligación”. Es decir, manifiesta agrado por la lectura al percibir que es portadora de intereses para el lector, ofrece temas que despiertan su curiosidad o con los cuales se identifica y estimula estados afectivos que lo satisfacen. De modo que vincula la práctica de lectura principalmente al ámbito de la intimidad, porque la resignifica como una actividad de entretenimiento.

Esta conclusión concuerda con los planteamientos de Daniel Pennac (1993), como se citó en Pérez Abril, 2003, p. 21.

En concordancia con lo anterior, Pérez Abril (2003) hace énfasis en la necesidad de que la escuela haga saber las propiedades de la lectura a los estudiantes, para instalar valores positivos que se conviertan en los principales modalizadores de una práctica de lectura con múltiples propósitos:

Sabemos que nadie desarrolla el gusto por la lectura por el hecho de que otro le diga que debe leer y dar cuenta de lo leído. Probablemente lo haga por razones de supervivencia escolar. Lo esperable en la escuela es que se logren configurar situaciones en las cuales los estudiantes tengan razones para leer, razones comunicativas, no razones evaluativas. En otras palabras, la lectura y la escritura en la escuela también deben tener sentido, sentido que puede consistir en establecer una relación social con otros sujetos (el caso del correo inter-aulas), cumplir una función académica, como en el caso de leer para buscar información, para efectos de interpretar o explicar un fenómeno. También puede tener sentido leer para ampliar el horizonte cultural. (p. 25)

Aunque el autor menciona que la lectura en la escuela “también debe tener sentido”, es preciso aclarar que ya lo tiene; el valor otorgado en las instituciones educativas donde se formaron el lector ocasional y el lector por prescripción es herramienta de evaluación. Es más adecuado referirse a la atribución de otros sentidos, es decir, la lectura como portadora del valor del saber para la consolidación de conocimientos; del valor social para relacionarse con otros, informarse, hacer parte de instituciones sociales, ejercer la ciudadanía; y del valor afectivo para experimentar la lectura como goce y vínculo de intereses y vivencias.

El lector activo y el lector aprendiente describen un entorno educativo que se caracteriza por la presencia de un ambiente institucional que promueve y orienta la lectura en todas las asignaturas, a partir de la realización de actividades dentro y fuera del aula, con la respectiva adecuación de espacios, incluida la biblioteca. Señalan la presencia de influencia positiva en el

desarrollo del proceso lector, (IAp 265) “influyo muchos ya que promovían el hábito de la Lectura, desarrollando en mí un amor por el conocimiento”; juzgan que los docentes desempeñan los roles de promotores y orientadores de lectura, porque, además de estimular el gusto y el hábito, les proporcionan la competencia, (IAc 221) “siempre nos motivaban a leer y eso creo un tipo de gusto y hábito en mí”. Manifiestan que las estrategias pedagógicas están orientadas al fortalecimiento de la comprensión textual y al desarrollo del pensamiento crítico, (IAp 263) “En la institución era fundamental que los estudiantes desarrollaran un pensamiento crítico y mejoraran la comprensión de textos”. No obstante, los dos entornos educativos se diferencian en el modo de selección de los textos objeto de lectura. Mientras que para el lector activo los textos son impuestos por los profesores, para el lector aprendiente son concertados entre docente y estudiantes. Sin embargo, los dos sujetos significan positivamente la selección porque perciben los textos como portadores de valores positivos.

Tanto el lector activo como el lector aprendiente han incorporado a su sistema axiológico valores que circulan en el entorno escolar, porque la institución educativa, como actante manipulador, instaura el saber como objeto de valor positivo en los destinatarios, propone la lectura como transformación de la cognición y la cualificación de la competencia lectora como condición necesaria para la consolidación de conocimientos y el desarrollo del pensamiento crítico, (IAp 260) “crearon un ambiente propicio para la lectura, porque ven a esta como la principal herramienta para generar conocimiento”. Estos valores coinciden con el sistema axiológico familiar; aunque se precisa reiterar que el lector activo, además de lo anterior, toma de la familia el valor de la lectura como goce y transformación social y afectiva. En estos modelos de identidad han existido procesos de continuidad y relación entre familia y escuela, para crear un sentido y unas prácticas determinadas de lectura.

Es preciso destacar que la imposición de textos por parte de la institución educativa no afecta los ánimos ni los procesos de lectura del lector activo, pues lo que influye en la significación que hace el sujeto sobre la lectura son las representaciones de lectura y las prácticas pedagógicas, es decir, el sujeto ha subjetivado del entorno escolar que la lectura transforma la cognición, de ahí que los textos seleccionados por el docente sean considerados como portadores de conocimiento; mientras que el lector ocasional y el lector por prescripción valoran negativamente la imposición de textos, pues toman del entorno escolar el valor de la lectura como medio para responder a situaciones de evaluación.

Vista la repercusión de las representaciones de lectura y las prácticas del entorno educativo, es preciso señalar que no se observó incidencia del énfasis de la titulación de bachiller y del tipo de institución educativa (oficial o privada) en la subjetivación que hacen los sujetos sobre la lectura. Por un lado, se encontró que los colegios donde se formó el 79% de los informantes, tanto privados como oficiales, con énfasis académico, técnico o comercial, comparten la misma posición frente a la lectura, desencadenan la subjetivación de valores negativos en los sujetos y dan forma a la dimensión cultural del *lector ocasional* y *el lector por prescripción*. Indistintamente del carácter de la institución –público o privado– y la orientación del currículo, el entorno escolar se caracteriza por la ausencia de un ambiente institucional que promueva y oriente la lectura, la valoración de la lectura como transferencia de sentido y su vinculación a prácticas evaluativas. Esto se corroboró en las sanciones enunciadas por los sujetos acerca de la inexistencia de influencia positiva de la institución educativa en el proceso lector:

(IOc 149) “Realmente sentí un gran vacío, durante mi proceso formativo nunca obtuve una guía (talleres, proyectos, espacios) que incentivara el gusto por la lectura” (énfasis comercial, institución oficial)

(IPr 189) “me hicieron ver la lectura como una obligación” (énfasis académico, institución privada)

(IOc 118) “Bajo. Se sentía más como una obligación y los temas de lectura no eran de mi interés” (énfasis académico, institución oficial)

(IPr 196) “no hacían que fuese algo agradable sino que lo hiciéramos por obligación” (énfasis técnico, institución oficial).

Por otro lado, se encontró que los colegios donde se formó el 21% de los informantes, tanto privados como oficiales, con énfasis académico, técnico o comercial, comparten la misma posición frente a la lectura, instalan valores positivos y dan forma a la dimensión cultural del *lector activo* y *el lector aprendiente*. Indistintamente del carácter de la institución –público o privado– y del énfasis del currículo, el entorno escolar se caracteriza por la presencia de un ambiente institucional que promueve y orienta la lectura en todas las asignaturas, la valoración de la lectura como proceso de construcción de sentido, transformación de la cognición y eje transversal del currículo. Esto se corroboró en las sanciones enunciadas por los sujetos acerca de la existencia de influencia positiva de la institución educativa en el proceso lector:

(IAc 221) “siempre nos motivaban a leer y eso creo un tipo de gusto y habito en mi” (énfasis técnico, institución oficial)

(IAp 265) “Tanto en la escuela como en el colegio, influyo muchos ya que promovían el habito de la Lectura, desarrollando en mi un amor por el conocimiento” (énfasis comercial, institución oficial)

(IAc 228) “Las instituciones donde realicé mis estudios promovían la lectura y me invitaban a leer, por lo cual influyeron en mi gusto por la lectura” (énfasis académico, institución privada)

(IAp 268) “positivamente, ya que, nos motivaron a leer y mantener el habito para mejorar nuestro rendimiento académico” (énfasis académico, institución oficial)

A continuación, se presenta una síntesis de los valores comunes y diferenciadores de los cuatro modelos de identidad discursiva y de los entornos en los que están inmersos. Son tomados de la postura ideológica (axiología y pasiones) frente a la lectura:

Tabla 13.

Valores comunes y diferenciadores de los modelos de identidad discursiva

Valoraciones sobre la lectura						
Modelo de identidad	Sujeto		Entorno familiar		Entorno educativo	
	Valores éticos	Estados afectivos	Valores éticos	Estados afectivos	Valores éticos	Estados afectivos
Lector ocasional	Futilidad Facilidad Utilitarismo (entretenimiento)	Gusto circunstancial Diversión (frente a la lectura lúdica) * Desagrado Pereza Desgano Aburrimiento Desatención Desinterés Rechazo	Futilidad Falta de animación	Desinterés Desagrado	Imposición Utilitarismo Falta de orientación	Desinterés
Lector por	Utilitarismo (cumplimiento)	Desagrado Pereza Desgano	Futilidad	Desinterés Desagrado	Imposición Utilitarismo	Desinterés

Valoraciones sobre la lectura						
Modelo de identidad	Sujeto		Entorno familiar		Entorno educativo	
	Valores éticos	Estados afectivos	Valores éticos	Estados afectivos	Valores éticos	Estados afectivos
prescripción	to de lo solicitado) Imposición Inconstancia Negligencia Indisciplina Irresponsabilidad Heteronomía	Aburrimiento Desinterés Desmotivación Rechazo	Falta de animación		Falta de orientación	
Lector activo	Transformación integral (afectiva, cognitiva, social) Constancia Disciplina Responsabilidad Compromiso Autonomía Reflexión Crítica Esfuerzo Superación Empatía Sensibilidad Imaginación	Gusto permanente Placer Atracción Amor Interés Goce	Transformación integral Trascendencia Animación Cercanía Constancia	Gusto Goce Placer Interés	Transformación de la cognición Transversalidad en el currículo Animación Orientación Acompañamiento Discusión y Crítica Constancia	Gusto Interés
Lector aprendiente	Transformación de la cognición Constancia	Gusto permanente Placer Atracción Interés	Transformación de la cognición Animación	Gusto Interés	Transformación de la cognición	Interés

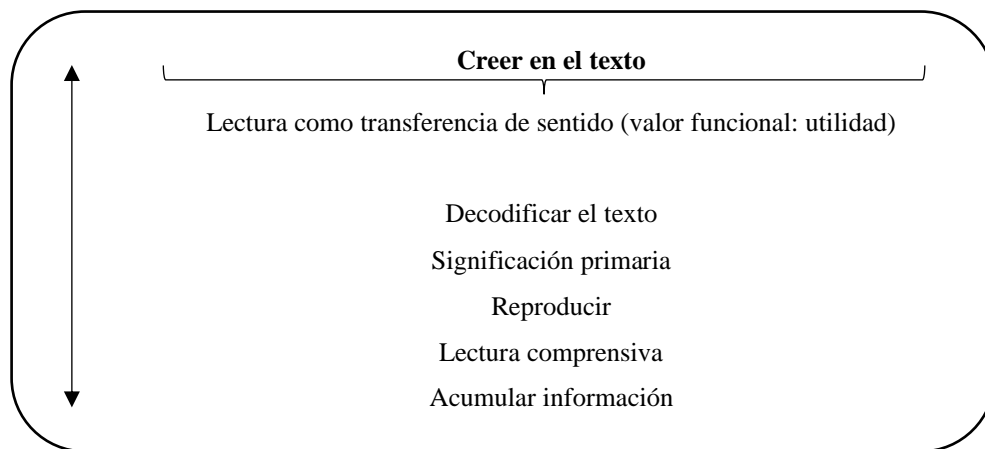
Valoraciones sobre la lectura						
Modelo de identidad	Sujeto		Entorno familiar		Entorno educativo	
	Valores éticos	Estados afectivos	Valores éticos	Estados afectivos	Valores éticos	Estados afectivos
	Disciplina				Transversalidad en el currículo	
	Responsabilidad		Cercanía			
	Compromiso		Constancia		Animación	
	Autonomía					
	Reflexión				Orientación	
	Crítica				Acompañamiento	
	Esfuerzo					
	Superación				Discusión y Crítica	
					Constancia	

Los cuatro modelos de identidad discursiva manifiestan que han adquirido la competencia lectora en el entorno escolar, por tanto, los conocimientos que poseen sobre lectura, qué y cómo leer han sido orientados por la institución educativa de acuerdo con las valoraciones que cada una otorga. Así, las instituciones educativas que consideran la lectura como transferencia de sentido le atribuyen un valor funcional que la dota de utilidad, pues permite acumular información para conseguir un propósito, por ejemplo, entretenerse o dar cuenta de la información solicitada, pero no para cuestionar y transformar el pensamiento. En oposición, las instituciones educativas que conciben la lectura como proceso de construcción de sentido le atribuyen un valor existencial que transforma el decir, el pensar, el sentir y el actuar del sujeto. Se concluye que cada posición instala en el sujeto una concepción de lectura –creer en el texto y examinar el texto, respectivamente– que determina la práctica. De ahí que el lector ocasional y el lector por prescripción, orientados por la

creencia en el texto, ejecutan una práctica de lectura comprensiva que focaliza el contenido textual, presta atención a lo explícito y hace una significación inicial de lo leído, que consiste en una conjetura sobre la intencionalidad del discurso, con la cual el lector queda satisfecho. Estos sujetos reproducen el texto, pero no intentan develar ni debatir significaciones. Las prácticas de lectura son orientadas por un esquema narrativo recurrente en el entorno educativo enunciado, que puede ser representado de la siguiente forma:

Figura 9.

Esquema narrativo de prácticas de lectura que creen en el texto

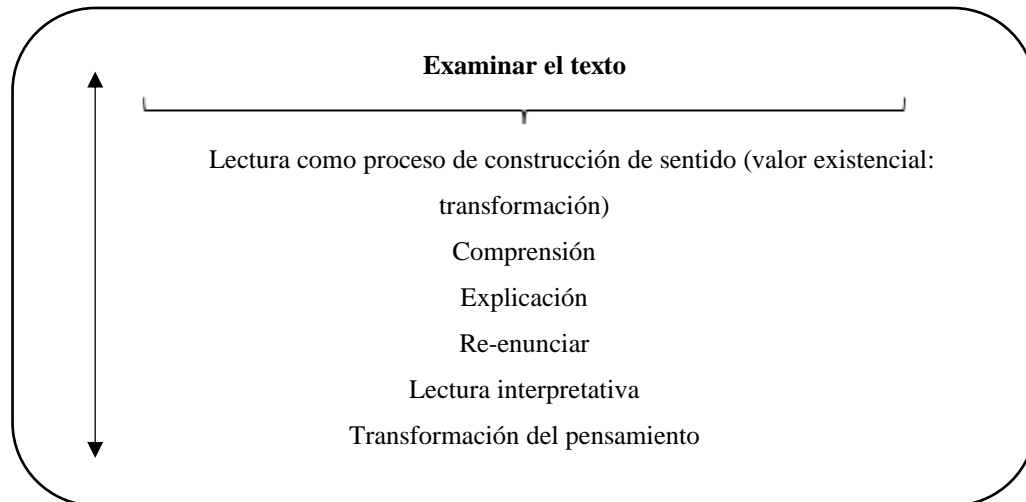


En contraposición, el lector aprendiente, orientado por la concepción de la lectura como examinar el texto, ejecuta una práctica de lectura interpretativa que presupone una comprensión inicial, pero también análisis, explicación, evaluación y reflexión para asumir una posición crítica y argumentada sobre el contenido textual. En ese intento por develar y debatir significaciones, el sujeto re-enuncia el texto. El lector aprendiente identifica, evalúa y contrasta el conocimiento ofrecido por el texto con el propio, en un proceso que conduce a cuestionar y transformar el

pensamiento. La práctica de lectura es orientada por un esquema narrativo recurrente en el entorno educativo enunciado, que puede ser representado así:

Figura 10.

Esquema narrativo de prácticas de lectura que examinan el texto



El lector activo es un sujeto que, aunque está motivado e intencionado a aprender, reflexionar y transformarse con la lectura, aún no ha desarrollado la competencia para la lectura interpretativa. Centra su atención en comprender lo que dice el texto, lo decodifica e incorpora la nueva información, por tanto, cree en el contenido textual. Aunque manifiesta que, a partir de lo aprendido ***** durante la lectura, reflexiona sobre su posición frente al mundo y la modifica, no hay presencia de estrategias para examinar, explicar y evaluar el contenido textual. Se trata de una lectura comprensiva, puesto que el lector activo acepta la nueva información, hace una conjetura de lo leído y construye una opinión al respecto, sin cuestionar ni validar la perspectiva textual. El sujeto queda satisfecho con la significación realizada y no se

***** Aprender, no en el sentido de construir conocimiento, sino acceder a la información para acumularla.

interesa en develar significaciones ni explicarlas. El esquema narrativo del lector activo corresponde a las prácticas de lectura que creen en el texto. En definitiva, los modelos de lector ocasional, lector por prescripción y lector activo comparten la práctica de lectura limitada a la comprensión.

de lector desde de los discursos enunciados sobre sí mismos. Posteriormente, se identificó la estructura de la práctica de lectura desde el discurso enunciado por cada modelo de identidad discursiva. Tomando en cuenta que la práctica de lectura es un sistema de relaciones significantes, constituido por la identidad del lector, el género textual, el soporte material del texto, las estrategias de lectura, los usos y fines socioculturales del texto, la situación de interacción y el ámbito en el que se desarrolla el acto de leer, se caracterizaron cuatro modelos de prácticas de lectura, se identificó la incidencia de las estructuras fundamentales (axiología y pasiones) del sujeto discursivo y del universo sociocultural en el que se encuentra inmerso.

Desde una perspectiva semiótica, cuyo objeto de estudio es la significación y permite dar cuenta de las bases culturales e individuales de los procesos de generación de sentido que despiertan los estados y movilizan las acciones humanas, se indagó por la identidad discursiva de los enunciadore de las 273 HVL para develar las intenciones y motivaciones del sujeto como portadoras de valores axiológicos y estéticos que modalizan la práctica de lectura. El recorrido de análisis, desde las estructuras figurativas hasta las estructuras fundamentales, permitió identificar y caracterizar cuatro modelos de identidades discursivas, distribuidos así: un modelo de lector ocasional que representa el 60% del total de HVL diligenciadas (164 informantes corresponden a este modelo), un modelo de lector por prescripción que corresponde al 19% (con 51 informantes), un modelo de lector activo que representa el 15% (con 42 informantes) y un modelo de lector aprendiente que corresponde al 6% (con 16 informantes).

El modelo de identidad discursiva del lector ocasional (60%) valora positivamente la diversión y emprende acciones en búsqueda de estados afectivos eufóricos. Por ello, y a pesar de que no siente agrado por la lectura en sí misma, realiza esporádicamente esta práctica como opción de entretenimiento, siempre y cuando estimule y mantenga estados afectivos eufóricos, pues está

modalizado por el querer leer en función de la ganancia afectiva que proporcione la lectura. El sujeto experimenta una reacción afectiva circunstancial frente a la lectura, cuyo gusto es relativo, dado que depende del interés atribuido al tema y el género textual. Se configura como un lector ocasional y selectivo que ejerce la voluntad, legitima su derecho de decidir qué y cuándo leer, y rechaza la lectura de textos que se alejan de sus gustos e intereses.

A partir de la experiencia lectora y durante la interacción con el universo sociocultural circundante, el lector ocasional ha subjetivizado la lectura como una actividad de diversión realizada en momentos de ocio, por tanto, el placer –como objeto de valor positivo– moviliza la práctica de lectura. Motivado e intencionado a leer para entretenerse, el sujeto no ejerce la lectura vinculada a prácticas académicas porque la ha subjetivizado como una actividad desagradable y aburrida. En consecuencia, la lectura no está presente de forma constante en la vida del lector ocasional, dado que se identificaron dos posiciones extremas en la variación tensiva que experimenta el sujeto frente a la lectura: por un lado, la presencia de la lectura en la vida del sujeto se hace más intensa y extensa en la medida en que sea captada para el entretenimiento; en el lado opuesto, la lectura pierde extensión e intensidad en la cotidianidad cuando es captada como lectura académica.

El modelo de identidad discursiva del lector por prescripción (19%) valora positivamente el cumplimiento de lo solicitado y, aunque manifiesta desagrado y desinterés por la lectura, ejecuta esporádicamente la práctica, modalizado por el deber responder a compromisos académicos. El sujeto asume una postura ideológica utilitaria y restringida de la lectura que la concibe como medio para responder a situaciones de evaluación y, aunque la percibe como una actividad tediosa, reprime sus estados afectivos disfóricos, pues se configura como un sujeto responsable que

emprende programas de lectura de textos sugeridos por la institución educativa para cumplir con las exigencias escolares.

Dado que el cumplimiento de lo solicitado –como objeto de valor positivo– moviliza la práctica de lectura, el lector por prescripción restringe la lectura de forma exclusiva al espacio escolar. Por consiguiente, la lectura no está presente de forma constante en la vida del sujeto. Al respecto, se identificaron dos posiciones extremas en la variación tensiva que experimenta el sujeto frente a la lectura: por un lado, la presencia de la lectura en la vida del sujeto se hace más intensa y extensa cuando es captada para cumplir compromisos académicos; en el lado opuesto, la lectura presenta menor extensión e intensidad en la cotidianidad si es percibida para la apropiación de conocimientos, la reflexión o el entretenimiento.

El modelo de identidad discursiva del lector activo (15%) valora positivamente el conocimiento y el placer que aporta la lectura, pues está convencido de que genera transformaciones en el sentir, el actuar y el pensar de los sujetos. De ahí que esté motivado e intencionado a disfrutar, aprender, reflexionar y transformarse con la lectura. Se configura como un sujeto que siente gusto por la lectura desde una edad temprana y experimenta el deseo permanente de leer, por tanto, propicia tiempos y espacios de lectura; además, se percibe a sí mismo como poseedor del hábito lector, con una competencia adecuada y cuyo interés constante por mejorar la comprensión lo conduce a participar voluntariamente en diferentes programas de las instituciones escolares donde ha realizado sus estudios, como el *Plan lector*, *Clubes de lectura*, *La semana de la lectura* y *Leer es mi cuento*.

El lector activo asume una postura ideológica frente a la lectura que la considera transversal a todos los aspectos de la vida, es decir, aporta beneficios afectivos, cognitivos y sociales al lector, pues contribuye al entretenimiento, la formación como ser humano, la adquisición de

conocimientos, la reflexión y la toma de posición frente a lo leído en relación con el mundo. Dado que el placer, el conocimiento y la transformación integral –como objetos de valor positivo– movilizan la práctica de lectura, el lector activo hace de la lectura una práctica cotidiana movilizada por valores positivos, tanto éticos como estéticos, vinculada al ámbito educativo, social e íntimo, que ha sido incorporada a una forma de vida y convertida en deber.

El modelo de identidad discursiva del lector aprendiente (6%) valora positivamente el conocimiento y lo ha convertido en deber para sí mismo. La existencia del objeto de valor “saber” en el campo de presencia del sujeto despierta pasiones eufóricas por el objeto de lectura y el acto de leer. De ahí que manifieste gusto por la lectura en relación con la asimilación de conocimientos. Se configura como un lector habitual en constante aprendizaje que manifiesta un interés continuo por cualificar la competencia lectora para estar en conjunción con el saber, basado en la concepción de que la capacidad de comprensión es directamente proporcional a la aprehensión de conocimientos. Por tanto, propicia espacios y tiempos de lectura, participa voluntariamente en programas, tanto aquellos ofrecidos por la institución educativa como otros extracurriculares. Es el único modelo de identidad que acostumbra frecuentar bibliotecas diferentes a la del colegio.

El lector aprendiente está motivado e intencionado a leer para fortalecer la cognición, pues posee una postura ideológica frente a la lectura al concebirla como una práctica de aprendizaje que contribuye a consolidar conocimientos y al desarrollo del pensamiento crítico. Por tanto, este sujeto pasionalmente insatisfecho con su saber no restringe la lectura a prácticas curriculares, la incorpora como un valor ético positivo que involucra al sí mismo y a la sociedad, pues hace posible comprender, interpretar y asumir una posición frente a aquello que lo rodea. De modo que la lectura se asume como una práctica que está presente de forma constante en la vida cotidiana del sujeto.

En relación con la dimensión social de la identidad discursiva, se observó que, tanto en las interacciones sociales en la familia como en la comunidad educativa, los cuatro modelos de lector no desdoblan su identidad en varias identidades, sino que mantienen la identidad de lector que cada uno ha configurado.

El lector ocasional (60%), el lector por prescripción (19%) y el lector activo (15%) ejecutan una práctica de lectura comprensiva que focaliza el contenido textual, presta atención a lo explícito y hace una significación inicial de lo leído, con la cual quedan satisfechos, pues no intentan develar ni debatir significaciones. En contraposición, el lector aprendiente (6%) ejecuta una práctica de lectura interpretativa que presupone una comprensión inicial, pero también análisis, explicación, evaluación y reflexión para asumir una posición crítica y argumentada sobre el contenido textual.

Se concluye que los padres o los cuidadores, como actantes manipuladores, instalan valores de lectura que inciden en que la lectura esté o no de forma permanente en el campo de presencia del sujeto. Pérez Abril (2007) señala:

Hoy se sabe que si un niño está inmerso en prácticas de lectura desde temprana edad, si los adultos significativos para él le leen con gusto y amor, si se le permite explorar los libros e “intentar leer”, si desde muy pequeño va formando su propia biblioteca, ese sistema simbólico y mágico de referencia, esto implica, por supuesto, que las condiciones estarán dadas para formarse como lector” (p.8)

Los padres que no se configuran como lectores ni propician un ambiente lector desestimulan la incorporación de valores positivos y el desarrollo del proceso de la lectura en los sujetos. El 79% de los informantes^{*****} enuncia un entorno familiar que corresponde a esa configuración. Por el contrario, los padres que instauran el deseo de leer desde

***** Se hace referencia a 215 de 273 informantes, los cuales corresponden a los modelos de identidad discursiva del lector ocasional y el lector por prescripción.

lectura y desinterés por desarrollar el proceso lector. La lectura concebida como la transferencia de sentido, mediante la actividad cognitiva y verbal, se presenta como una técnica de decodificación del texto que es responsabilidad del área de Lengua castellana y está vinculada a prácticas evaluativas. Esta concepción genera desagrado en el sujeto y restringe el conocimiento de las potencialidades de la lectura y la multiplicidad de propósitos; por tanto, aleja al sujeto de la lectura y obstaculiza el desarrollo del proceso lector.

Para que la formación como lector tenga lugar es necesario despertar pasiones positivas en el sujeto, “Es difícil considerar a alguien como lector, si no desarrolla un gusto por leer. Por tanto, formarse como lector tiene como horizonte el desarrollo del gusto y del sentido estético” (Pérez Abril, 2007, p. 7). Evidencia de ello es la significación positiva que hace el lector ocasional, porque transforma su relación con la lectura cuando percibe que la presencia del valor del entretenimiento despierta pasiones eufóricas.

En contraposición, las instituciones educativas que asumen la segunda postura ideológica valoran la lectura como proceso y recurren a estrategias de manipulación por tentación que generan atracción por la lectura, pues proponen valores positivos para el sujeto, como textos acordes con sus intereses o valores como el conocimiento, el entretenimiento y la transformación; los cuales despiertan pasiones eufóricas por el objeto de lectura y el acto de leer, y movilizan al lector activo y al lector aprendiente a desarrollar el proceso lector. La lectura concebida como proceso de construcción de sentido, presentada como eje transversal en todos los aspectos de la vida, no solo el lingüístico y el cognitivo, también afectivo, social y corporal, acerca al sujeto a la lectura porque descubre los beneficios para su formación personal, académica y social. Además, esta concepción orienta las prácticas pedagógicas en relación con la cualificación de la competencia, entendida como un proceso continuo de construcción, para que el sujeto aprenda conocimientos sobre lectura,

aprenda nuevas estrategias y sepa qué y cómo leer; de manera que la competencia sea facilitadora de la consolidación de conocimientos, la toma de una posición crítica y el goce de la lectura.

Los entornos educativos que asumen la segunda posición –la lectura como construcción de sentido– propician un ambiente placentero y significativo para el desarrollo del proceso lector, disponen las condiciones necesarias para que el sujeto establezca una relación cercana con la lectura y haga una significación positiva de la experiencia y, movilizado por valores éticos y estéticos positivos, ejerza la práctica de manera autónoma y habitual. En este sentido, Pérez Abril (2007) expresa:

Si al ingresar a la escuela se encuentra con diversidad de prácticas lectoras, con docentes que disfrutan leer en voz alta, leer en silencio o compartir sus lecturas, si se cuenta con docentes y bibliotecarios que hablan con afecto sobre los libros, si se encuentra con prácticas lectoras no trivializadas, complejas, retadoras, que se vinculan con sus intereses temáticos, pues las condiciones estarán dadas. Es muy difícil que alguien se forme como lector si está rodeado de personas que tienen relaciones poco cercanas y poco placenteras con los libros. (p. 8)

Los resultados de esta investigación aportan a la reflexión académica acerca de las políticas institucionales, las prácticas pedagógicas y las representaciones de la lectura que circulan en las instituciones educativas. Teniendo en cuenta la incidencia de la postura ideológica del entorno escolar en la subjetivización que hace el estudiante sobre la lectura, valdría la pena interrogarse si las culturas académicas están formando lectores para la vida cotidiana, democrática y social, y cuál es la concepción de lectura que moviliza la práctica docente, ¿la lectura como herramienta para acceder al conocimiento de otros?, o, ¿la lectura como eje transversal de la educación para la construcción de conocimiento? En otras palabras, reflexionar acerca del tipo de formación en lenguaje y en lectura que imparten las instituciones educativas:

Confinar el aprendizaje de esta competencia a la adquisición inicial de los debutantes es extremadamente restrictivo: es necesario aprender a leer, por supuesto. Pero también es necesario aprender a leer para aprender, para pensar, para disfrutar. En la época de la sobreinformación, saber leer con criterio, de forma inteligente y reflexiva es tal vez un bien máspreciado que nunca. Formar lectores equivale a formar ciudadanos que puedan elegir la lectura para una variedad de propósitos, que sepan qué leer y cómo hacerlo, que puedan utilizarla para transformar la información en conocimiento. (Solé, 2012, p. 50)

Por tanto, la formación del lector requiere el diseño de políticas institucionales y prácticas pedagógicas enfocadas en la estimulación del gusto, la presentación de las potencialidades de la lectura y sus múltiples propósitos, la concepción de la transversalidad de la lectura en todos los campos del saber, la orientación para el desarrollo del proceso lector y la construcción de motivos suficientes para leer que privilegien la práctica de la lectura sobre otras; de manera que el sujeto viva la lectura como goce, consolide conocimientos, desarrolle el pensamiento crítico y participe en la vida cotidiana, política y social. Solo el 21% de los informantes*****
manifiesta que se formó como lector dentro de esta perspectiva.

***** Se hace referencia a 58 de 273 informantes, los cuales corresponden a los modelos de identidad discursiva del lector activo y el lector aprendiente.

Referencias bibliográficas

Arévalo Viveros, L. F. (2018). *Négation de l'identité et destruction de l'autre dans Scorpio city (1998), Relato de un asesino (2001) et Satanás (2002) de Mario Mendoza (Colombie, 1964)* (Doctorado). Université d'Aix-Marseille.

Barrera, F. M. (2009). Formación integral: compromiso de todo proceso educativo. *Revista docencia universitaria*, 10(1), 123-135.

Blanco, D. (2006). Vigencia de la Semiótica. *Contratexto* 14, 11-40.

Carlino, P. (2003) Los textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-Pluri/versidad*, 3 (2), 17-23.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381.

Cassany, D. (2009). Leer, comprender e interpretar en EFE en línea. En *XX CONGRESO Internacional de ASELE: El español en contextos específicos: enseñanza e investigación*. Cantabria: Fundación Comillas, 19-40.

Consejo Nacional de Política Económica y Social CONPES. (2021). *Política nacional de lectura, escritura, oralidad y bibliotecas escolares*. Colombia: Departamento Nacional de Planeación.

Courtés, J. (1991). *Análisis semiótico del discurso. Del enunciado a la enunciación*. España: Gredos S. A.

Ducrot, O. (1988). *Polifonía y argumentación. Conferencias del seminario Teoría de la argumentación y análisis del discurso*. Colombia: Universidad del Valle.

Eco, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. Trad. Helena Lozano. México: Editorial Lumen.

Eco, U. (1993). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. España: Editorial Lumen.

Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ferreiro, E. (2007). Leer y escribir en un mundo cambiante. *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, (11), 99-112.

Fontanille, J. (2014). *Prácticas semióticas*. Trad. Desiderio Blanco. Perú: Fondo Editorial Universidad de Lima.

Fontanille, J. (2017). *Formas de vida*. Trad. Desiderio Blanco. Perú: Fondo Editorial de la Universidad de Lima.

Fronzizi, R. (1995). ¿Qué son los valores? En *Introducción a la axiología*. México, Fondo de Cultura Económica (Breviarios, 135), 11-23.

González Pinzón, B. Y. y Salazar-Sierra, A. (2015). *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad. De la educación media al desempeño académico en la educación superior*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Greimas, A. J. (1989). *Del sentido II. Ensayos semióticos*. España: Gredos S.A.

Greimas, A. J., y Courtés, J. (1990). *Semiótica: Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. España: Gredos S. A.

Greimas, A. J., y Fontanille, J. (1994). *Semiótica de las pasiones: de los estados de cosas a los estados de ánimo*. Siglo XXI.

Hamon, P. (1990). Texto e ideología: para una poética de la norma. Trad. Desiderio Navarro. *Revista Criterios*, 66-94.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Sexta edición. México: Mc Graw-Hill.

Hjelmslev, L. (1971). *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. España: Editorial Gredos S. A.

Landowski, E. (1993). *La sociedad figurada. Ensayos de sociosemiótica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Landowski, E. (2005). Tres regímenes de sentido y de interacción. En *Tópicos del Seminario*, (14), 137-179. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Landowski, E. (2007). *Presencias del otro*. Lima: Fondo Editorial Universidad de Lima.

Landowski, E. (2015). *Pasiones sin nombre. Ensayos de sociosemiótica*. Trad. Desiderio Blanco. Perú: Universidad de Lima.

Landowski, E. (2016). *Interacciones arriesgadas*. Trad. Desiderio Blanco. Perú: Fondo Editorial de la Universidad de Lima.

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*, (19), 87-112.

Martínez, M. C. (1997). *Los procesos de la lectura y la escritura: propuestas de intervención pedagógica*. Colombia: Universidad del Valle.

Martínez, M. C. (2002). Estrategias de lectura y escritura de textos. *Perspectivas teóricas y talleres. Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Editorial Taller de Artes gráficas Facultad de Humanidades, Universidad del Valle*.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1998). *Serie Lineamientos curriculares Lengua castellana*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf

Ministerio de Educación Nacional, Colombia. (2011). *Plan nacional de lectura y escritura de educación inicial, preescolar, básica y media*.

Montes, G. (2007). La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura. *Plan Nacional de Lectura*: http://planlectura.educ.ar/pdf/La_gran_ocasion.pdf (7 de abril 2011).

Moreira, M. A. (2005). Mapas conceptuales y aprendizaje significativo. *Revista Chilena de Educación en Ciencias*, 4(2), 38-44.

Ojeda, A. C., Torres, D. F., Monsalve, J.A. (2019). Hoja de vida de lector como herramienta de evaluación formativa para el ingreso a la educación superior. *Revolución en la formación y la capacitación para el Siglo XXI*. Edgar Serna M. (ed.). Medellín: Instituto Antioqueño de Investigación.

Pérez Abril, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Pérez Abril, M. (2007). *Prácticas de Lectura y Escritura para el Tránsito de la Secundaria a la Universidad: Conceptos Claves y una vía de Investigación*. <http://es.scribd.com/doc/61800806/Practicas-de-Lectura-y-Escritura>.

Pérez Abril, M., y Rincón Bonilla, G. (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Porlán, R. (2002). Cambiar la escuela. En *Constructivismo y escuela*. Serie Fundamentos Nº 4. Colección Investigación y Enseñanza. España: Díada Editorial S.L.

Ricoeur, P. (1995). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Siglo XXI.

Ricoeur, P. (1996). La identidad personal y la identidad narrativa. En *Sí mismo como otro*. España: Siglo XXI Editores.

Ricoeur, P. (2003). *Tiempo y Narración III. El tiempo narrado*. México: Siglo XXI Editores.

Salazar-Sierra, A., Sevilla-Rengifo, O., González-Pinzón, B., Mendoza-Arciniegas, C. E., Echeverri-Guzmán, A., Quecán-Castellanos, D., & Lozano-Ramírez, M. (2015). Lectura y escritura en la universidad: contribución para reconstruir una historia. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(16), 51-70.

Serrano Orejuela, E. (2003). El concepto de competencia en la semiótica discursiva. *Cuadernos del Seminario en Educación*, (2).

Serrano Orejuela, E. (2005). Narración, argumentación y construcción de identidad, en María Cristina Martínez Solís (Edit), *Didáctica del discurso*. Cali: Universidad del Valle, 97-103.

Serrano Orejuela, E. (2013). Enunciación, enunciado, referente. *Sobre la enunciación narrativa*. Universidad del Valle.

Serrano Orejuela, E. (2014). Narración, argumentación e identidad. *Nexus*.

Serrano Orejuela, E. (2015). El narrador y sus saberes. *Poligramas 41*. Universidad del Valle.

Solé, I. (1992). Estrategias de comprensión de la lectura. *Cuadernos de pedagogía*, 216, 25-27.

Solé, I. (1997). De la lectura al aprendizaje. *Revista Signos. Teoría y práctica de la educación*, 20, 16-23.

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de educación*. N.º 59, pp. 43-61 (1022-6508) - OEI/CAEU

Uribe-Álvarez, G. y Camargo-Martínez, Z. (2011). Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (6), 317-341.

Vallejo, I. (2020). *Manifiesto por la lectura*. Madrid: Ediciones Siruela, S.A.

Zilberberg, C. (2016). *Semiótica tensiva*. Perú: Fondo Editorial de la Universidad de Lima.

Zuleta, E. (2005). *El elogio de la dificultad y otros ensayos*. Novena edición. Hombre nuevo editores y Fundación Estanislao Zuleta, 13-18.


Apéndices

Apéndice A. Formulario Hoja de vida del lector

HOJA DE VIDA DEL LECTOR

Cuestionario para compartir tu trayectoria como lector.

Responde el siguiente cuestionario, independientemente de cuál sea tu lengua materna. Tus respuestas permitirán reflexionar sobre tu trayectoria como lector en tres ámbitos: biológico, educativo y experiencial.

[monicabreton78@gmail.com](#) [Cambiar de cuenta](#) 

***Obligatorio**

Correo *

Tu dirección de correo electrónico

1. DATOS PERSONALES**Apellidos ***

Por favor escribe tus apellidos completos.

Tu respuesta _____

Nombre(s) *

Por favor escribe tu nombre o nombres completos.

Tu respuesta _____

Edad *

Tu respuesta _____

Código de estudiante UIS *

Tu respuesta _____

Programa académico *

- Biología
- Física
- Licenciatura en Matemáticas
- Matemáticas
- Química
- Derecho
- Economía
- Filosofía
- Historia y Archivística

- Licenciatura en Educación **Básica** Primaria
- Licenciatura en **Lenguas Extranjeras** con énfasis en **Inglés**
- Licenciatura en **Literatura y Lengua Castellana**
- Licenciatura en **Música**
- Trabajo **Social**
- Diseño Industrial**
- Ingeniería Civil**
- Ingeniería de Eléctrica**
- Ingeniería de Electrónica**
- Ingeniería Industrial**
- Ingeniería Mecánica**
- Ingeniería de Sistemas**
- Geología**
- Ingeniería Metalúrgica**
- Ingeniería de Petróleos**
- Ingeniería Química**
- Microbiología y Bioanálisis**
- Enfermería**
- Fisioterapia**
- Medicina**
- Nutrición y Dietética**
- Otro: _____

2. DATOS ACERCA DEL CURSO

Selecciona la opción que corresponda en tu caso.

Horario: *

- Mañana (8:00 a. m. - 12:00 m.)
- Tarde (2:00 p. m. - 6:00 p. m.)

Profesor *

HOJA DE VIDA DEL LECTOR**3. Nivel de formación del padre o cuidador**

Elige ▼

4. Nivel de formación de la madre o cuidadora

Elige ▼

5. Estrato de procedencia *

1

2

3

4

5

6

6. ¿Cuál es tu lengua materna? * Español Una lengua Indígena Inglés Francés Alemán Portugués Italiano Otro: _____

7. ¿Tienes o has tenido alguna dificultad o discapacidad física o visual que interfiera en tu ejercicio de lectura ? *

- Sí
- No

¿Cuál?

Tu respuesta _____

8. ¿Tienes o has tenido alguna dificultad o discapacidad psicológica o mental que interfiera o haya interferido en tus procesos de lectura? *

- Sí
- No

¿Cuál?

Tu respuesta _____

EDUCACIÓN Y FORMACIÓN

9. Institución donde realizaste tus estudios primarios *

- Oficial - urbana
- Privada - urbana
- Oficial - rural
- Validación
- Otro: _____

10. Institución donde obtuviste tu título de bachiller *

- Oficial - urbana
- Privada - urbana
- Oficial - rural
- Validación
- Otro: _____

11. ¿En qué ciudad (o municipio) y departamento está ubicado tu colegio? *

Tu respuesta _____

12. Año de tu graduación como bachiller *

Tu respuesta _____

13. ¿Tu titulación como bachiller tiene algún énfasis? ¿Cuál? *

- Técnico
- Académico
- Comercial
- Agrario
- Pedagógico
- Artístico
- Otro: _____

14. ¿Tomaste algún curso de preparación para el examen Saber 11? *

- Sí
- No

15. Si respondiste "Sí" a la pregunta anterior, crees que este curso:

- Mejoró tus competencias lectoras
- Desmejoró tus competencias lectoras
- No aportó a tus competencias lectoras

¿Por qué?

Tu respuesta _____

16. Después de graduarte del colegio, ¿has realizado otros estudios? *

- Sí
- No

¿Cuáles?

Tu respuesta _____

PROCESO DE FORMACIÓN EN LECTURA

17. Consideras que tu aprendizaje de la lectura en el colegio se fortaleció: *

- Solamente desde el área de lenguaje
- En asignaturas diferentes a las del área de lenguaje (Biología, Sociales, Matemáticas, Filosofía, entre otras)
- Tanto en el área de lenguaje como en otras asignaturas
- En ninguna asignatura

18. Señala los grados en los que percibiste un aporte significativo en tu aprendizaje de la lectura durante tu paso por el colegio. *

(Puedes seleccionar varias opciones)

- Preescolar
- De Primero a Tercero
- De Cuarto a Quinto
- De Sexto a Séptimo
- De Octavo a **Noveno**
- De **Décimo** a **Undécimo**
- Ninguno**

¿Por qué? *

Tu respuesta

19. Consideras que tu proceso de lectura ha sido: *

(Escoge solo una opción)

- Progresivo (ha mejorado cada año)
- Regresivo (ha empeorado cada año)
- Irregular (ha sido progresivo y regresivo con el paso de los años)
- Regular (ha permanecido igual a lo largo de los años)

¿Por qué? *

Tu respuesta

20. ¿Existía en tu colegio un ambiente institucional que promovía la lectura? *

- Sí
- No

¿Por qué? *

Tu respuesta

21. ¿En cuáles programas o proyectos de lectura participaste durante tu formación escolar? *

(Puedes seleccionar varias opciones)

- Plan lector
- Talleres de nivelación
- Tutorías
- Leer es mi cuento
- La hora de lectura
- Maratones de lectura
- Clubes de lectura
- La semana de lectura
- Ninguno
- Otro: _____

¿Por qué participaste o no? *

Tu respuesta _____

22. ¿Cuáles eran las razones por las que visitabas la biblioteca de tu institución? *

- Pasar tiempo con tus amigos durante el descanso
- Consultar material bibliográfico de tu interés
- Consultar material bibliográfico para atender a responsabilidades académicas
- Permanecer allí por haber llegado tarde a clases
- Haber sido enviado allí como resultado de una medida disciplinaria
- Hacer las tareas que no habías desarrollado en casa
- Préstamo de libros
- No había biblioteca
- Otro: _____

23. Durante tu recorrido escolar, ¿frecuentaste alguna biblioteca o sala de lectura diferente a la de tu institución? *

- Sí
- No

Si respondiste "Sí" a la pregunta anterior, ¿con qué objetivo?

Tu respuesta _____

24. ¿Existía algún periódico o revista escolar impreso, digital y/o mural en tu institución? *

- Sí
- No

25. Si respondiste "Sí" a la pregunta anterior, ¿por qué leías o no esas publicaciones?

Tu respuesta _____

26. Señala las tres opciones de tipos de texto que más leías en el colegio: *

- Textos literarios (cuentos, poemas, novela, entre otros)
- Textos periodísticos (noticia, columna de opinión, reportaje, crónica, entre otros)
- Textos académicos (ensayo, resumen, artículo científico, comentario, entre otros)
- Trabajos escritos elaborados por los mismos estudiantes
- Textos planteados en los libros guía
- Proyectos de investigación (tesis de grado y monografías)
- Textos empresariales (hojas de vida, memorandos, cartas, entre otros)
- Textos relacionados con el énfasis de formación del colegio
- Textos religiosos
- Textos para el ejercicio ciudadano (tutelas, derechos de petición, reclamos, entre otros)
- Otro: _____

27. Selecciona la opción que muestre la mayor tendencia sobre cómo se elegían los textos de lectura en tu colegio. *

- Los profesores imponían los textos de lectura
- Los estudiantes hacían selección libre de los textos de lectura
- Los textos de lectura eran concertados entre estudiantes y profesor

28. Aparte de tu formación académica ¿hubo otros espacios que tuvieron incidencia en tu formación como lector? *

- Sí
- No

¿Por qué?

Tu respuesta

29. Para sintetizar información de un texto, utilizas: *

(Puedes seleccionar varias opciones)

- Mapas conceptuales
- Cuadros sinópticos
- Subrayado
- Reconocimiento de ideas principales
- Toma de notas
- Ninguna de las anteriores
- Otro: _____

30. Para comprender un texto, tú: *

(Puedes seleccionar varias opciones)

- Buscas en el diccionario palabras desconocidas.
- Inferes el significado a partir del contexto.
- Deduces el significado descomponiendo la palabra en prefijos y sufijos.
- Relees y parafraseas el texto.
- Buscar información sobre el autor y el contexto de producción del texto.
- Buscas referencias sobre el texto.
- Relacionas las partes y las ideas del texto con el todo (el título, la introducción/inicio, el desarrollo/nudo, la conclusión/desenlace).
- Identificas la organización interna del texto (conectores, signos de puntuación, conjunciones, entre otros).
- Ninguna de las anteriores
- Otro: _____

31. Cuando lees, ¿**integras la información del texto con tus conocimientos previos?**

- Sí
- No
- Algunas veces

32. Si respondiste "sí" o "algunas veces", en la pregunta anterior, ¿**qué haces para ^{*} integrar la información del texto con los conocimientos previos?**

(Puedes seleccionar varias opciones)

- Comentas y valoras el texto
- Relacionas las ideas explícitas e implícitas del texto con otros textos diferentes al leído**
- Reescribes el texto
- Formulas hipótesis
- Sacas conclusiones
- Ninguna de las anteriores**
- Otro: _____

33. Cuando lees, tienes en cuenta la influencia de estos aspectos en tu comprensión lectora:

*

	Siempre	Algunas veces	Nunca
a. El propósito de lectura (tengo claro para qué voy a leer un texto determinado)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. El ambiente de lectura (lugar, tiempo, ruido, silencio, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Mi estado de ánimo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. El reconocimiento del género textual (cuento, novela, informe técnico, artículo académico, noticia, ensayo, crónica, reportaje, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Los presaberes que tengo relacionados con el tema del texto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. La lengua en que está escrito el texto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

34. Cuando lees un texto, tienes en cuenta: *

	Siempre	Algunas veces	Nunca
a. Tus facilidades para comprenderlo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Tus dificultades para comprenderlo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Si en algún momento dejas de comprenderlo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Las razones por las cuales dejas de comprenderlo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. La eficacia de las estrategias que estás usando	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. La necesidad de cambiar las estrategias que estás usando si no son convenientes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

35. Cuando terminas la lectura de un texto, ¿cómo compruebas que has comprendido lo leído? *

(Puedes seleccionar varias opciones)

- Al alcanzar los objetivos de lectura
- Al dar cuenta de las ideas del texto
- Al explicarlo a otra persona
- Al hacer una síntesis
- Al hacer analogías
- Al ejemplificarlo
- Al producir un texto a partir de la lectura
- Ninguna de las anteriores
- Otro: _____

EXPERIENCIA COMO LECTOR

36. ¿Quiénes tienen el hábito de la lectura en tu familia? *

(Puedes seleccionar varias opciones)

Tu papá

Tu mamá

Tu(s) hermano(s)

Tu(s) hermana(s)

Tu(s) abuelo(s)

Tu(s) abuela(s)

Tú

Todos

Ninguno

Otro: _____

37. ¿Cómo ha sido tu disposición con la lectura a lo largo de los años? *

- Excelente
- Buena
- Aceptable
- Mala

¿Por qué? *

Tu respuesta

38. ¿Con qué frecuencia lees? *

- Habitualmente
- Esporádicamente
- Nunca

39. ¿Dónde has tenido acceso a los libros? *

(Puedes seleccionar varias opciones)

- En el colegio
- En la casa
- En la biblioteca pública
- En la iglesia
- En Internet
- En ninguna parte
- Otro: _____

40. Señala los tipos de texto que más prefieres leer *

(Puedes seleccionar varias opciones)

- Textos literarios (cuentos, poemas, novela, teatro, entre otros)
- Textos periodísticos (noticia, columna de opinión, reportaje, crónica, entre otros)
- Textos académicos (ensayo, resumen, artículo científico, comentario, entre otros)
- Textos relacionados con la carrera que decidió estudiar
- Textos en redes sociales (mensajes de chat, memes, comentarios, etc.)
- Textos relacionados con sus convicciones políticas, económicas y sociales
- Textos filosóficos
- Textos religiosos
- Textos de superación personal
- Cómicos
- Otro: _____

41. Tienes libros en: *

- Físico
- Digital
- Tanto en físico como digital
- No tienes

42. ¿Cómo prefieres leer? *

(Puedes seleccionar varias opciones)

- En voz alta
- De manera silenciosa
- En voz alta colectiva
- En soledad
- En un grupo donde puedas conversar sobre lo leído
- Escuchando música
- En espacios abiertos
- En espacios cerrados
- En familia
- Bajo presión
- Otro: _____

43. ¿En qué soporte prefieres leer? *

- En digital (computador, tablet, teléfonos inteligentes, entre otros)
- En físico (libros impresos, fotocopias, etc.)
- Me es indiferente

¿Por qué? *

Tu respuesta _____

44. Lees principalmente para: *

(Puedes seleccionar varias opciones)

- Cumplir tareas académicas
- Documentarte sobre temas de tu interés
- Entretenerte y disfrutar la lectura
- Aprender
- Ser más crítico
- Formarte integralmente
- Cultivar tu sensibilidad
- Crear
- Otro: _____

45. A la hora de seleccionar un texto para leer por gusto, tienes en cuenta: *

(Puedes seleccionar varias opciones)

- Que el tema del texto sea de tu interés
- Que el texto no sea muy extenso
- Que el contenido del texto te ayude a resolver una duda o solucionar un problema
- Que el autor del texto sea reconocido
- Que tus amigos recomienden el texto
- Que sea un texto prohibido
- Que sea sugerido por referencia de redes sociales
- Que el texto tenga una adaptación cinematográfica
- Que el texto te rete intelectualmente
- Que un profesor recomiende el texto
- Que el tamaño de letra sea agradable
- Que esté compuesto por gráficas y texto escrito
- Otro: _____

REFERENCIAS DE LECTURA

46. ¿Cuáles son los títulos de tus textos favoritos? (Libros, revistas, artículos, entre otros) *

Tu respuesta _____

¿Por qué? *

Tu respuesta _____

47. ¿Cuál es tu autor favorito? *

Tu respuesta _____

¿Por qué? *

Tu respuesta _____

AUTOCONCEPTO**1. Datos personales**

a. ¿Cómo influyó el nivel de formación de tus padres o cuidadores en tu proceso lector? *

Tu respuesta _____

2. Educación y formación

b. Las instituciones donde realizaste tus estudios ¿cómo influyeron en tu proceso lector? *

Tu respuesta _____

3. Proceso de formación en lectura

c. Al construir tu Hoja de Vida del Lector ¿tomaste consciencia de todo lo que implica un proceso de lectura? ¿por qué? *

Tu respuesta _____

d. Según lo respondido ¿cuáles estrategias o actividades de tu proceso lector consideras que debes fortalecer? *

Tu respuesta _____

4. Experiencia como lector

e. ¿Consideras que tus hábitos de lectura han sido los más adecuados en tu proceso lector? ¿por qué? *

Tu respuesta _____

5. Conclusiones

f. Después de haber elaborado tu hoja de vida del lector ¿consideras que necesitas fortalecer tus procesos de lectura? ¿por qué? *

Tu respuesta _____

g. ¿Qué reflexión sobre tu proceso lector surge después de haber respondido este formulario? *

Tu respuesta

Enviar

Borrar formulario

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google. [Notificar uso inadecuado](#) - [Términos del Servicio](#) - [Política de Privacidad](#)

Google Formularios

Apéndice B. Numeración asignada a las preguntas de la HVL para la investigación

Pregunta de Hoja de Vida del Lector	Numeración asignada para la investigación
Edad	1
Programa académico	2
3. Nivel de formación del padre o cuidador	3
4. Nivel de formación de la madre o cuidadora	4
5. Estrato de procedencia	5
6. ¿Cuál es tu lengua materna?	6
7. ¿Tienes o has tenido alguna dificultad o discapacidad física o visual que interfiera en tu ejercicio de lectura?	7
¿Cuál?	7 ^a
8. ¿Tienes o has tenido alguna dificultad o discapacidad psicológica o mental que interfiera o haya interferido en tus procesos de lectura?	8
¿Cuál?	8 ^a
9. Institución donde realizaste tus estudios primarios	9
10. Institución donde obtuviste tu título de bachiller	10
11. ¿En qué ciudad (o municipio) y departamento está ubicado tu colegio?	11
12. Año de tu graduación como bachiller	12
13. ¿Tu titulación como bachiller tiene algún énfasis?	13
¿Cuál?	
14. ¿Tomaste algún curso de preparación para el examen Saber 11?	14
15. Si respondiste "Sí" a la pregunta anterior, crees que este curso:	15
¿Por qué?	15 ^a

Pregunta de Hoja de Vida del Lector	Numeración asignada para la investigación
16. Después de graduarte del colegio, ¿has realizado otros estudios?	16
¿Cuáles?	16a
17. Consideras que tu aprendizaje de la lectura en el colegio se fortaleció:	17
18. Señala los grados en los que percibiste un aporte significativo en tu aprendizaje de la lectura durante tu paso por el colegio.	18
¿Por qué?	18 ^a
19. Consideras que tu proceso de lectura ha sido:	19
¿Por qué?	19 ^a
20. ¿Existía en tu colegio un ambiente institucional que promovía la lectura?	20
¿Por qué?	20a
21. ¿En cuáles programas o proyectos de lectura participaste durante tu formación escolar?	21
¿Por qué participaste o no?	21a
22. ¿Cuáles eran las razones por las que visitabas la biblioteca de tu institución?	22
23. Durante tu recorrido escolar, ¿frecuentaste alguna biblioteca o sala de lectura diferente a la de tu institución?	23
Si respondiste "Sí" a la pregunta anterior, ¿con qué objetivo?	23 ^a
24. ¿Existía algún periódico o revista escolar impreso, digital y/o mural en tu institución?	24
25. Si respondiste "Sí" a la pregunta anterior, ¿por qué leías o no esas publicaciones?	25

Pregunta de Hoja de Vida del Lector	Numeración asignada para la investigación
26. Señala las tres opciones de tipos de texto que más leías en el colegio:	26
27. Selecciona la opción que muestre la mayor tendencia sobre cómo se elegían los textos de lectura en tu colegio.	27
28. Aparte de tu formación académica ¿hubo otros espacios que tuvieron incidencia en tu formación como lector?	28
¿Por qué?	28a
29. Para sintetizar información de un texto, utilizas:	29
30. Para comprender un texto, tú:	30
31. Cuando lees, ¿integras la información del texto con tus conocimientos previos?	31
32. Si respondiste "sí" o "algunas veces", en la pregunta anterior, ¿qué haces para integrar la información del texto con los conocimientos previos?	32
33. Cuando lees, tienes en cuenta la influencia de estos aspectos en tu comprensión lectora: [a. El propósito de lectura (tengo claro para qué voy a leer un texto determinado)]	33a
33. Cuando lees, tienes en cuenta la influencia de estos aspectos en tu comprensión lectora: [b. El ambiente de lectura (lugar, tiempo, ruido, silencio, etc.)]	33b
33. Cuando lees, tienes en cuenta la influencia de estos aspectos en tu comprensión lectora: [c. Mi estado de ánimo]	33c
33. Cuando lees, tienes en cuenta la influencia de estos aspectos en tu comprensión lectora: [d. El reconocimiento del género textual (cuento, novela, informe técnico, artículo académico, noticia, ensayo, crónica, reportaje, etc.)]	33d

Pregunta de Hoja de Vida del Lector	Numeración asignada para la investigación
33. Cuando lees, tienes en cuenta la influencia de estos aspectos en tu comprensión lectora: [e. Los presaberes que tengo relacionados con el tema del texto]	33e
33. Cuando lees, tienes en cuenta la influencia de estos aspectos en tu comprensión lectora: [f. La lengua en que está escrito el texto]	33f
34. Cuando lees un texto, tienes en cuenta: [a. Tus facilidades para comprenderlo]	34a
34. Cuando lees un texto, tienes en cuenta: [b. Tus dificultades para comprenderlo]	34b
34. Cuando lees un texto, tienes en cuenta: [c. Si en algún momento dejas de comprenderlo]	34c
34. Cuando lees un texto, tienes en cuenta: [d. Las razones por las cuales dejas de comprenderlo]	34d
34. Cuando lees un texto, tienes en cuenta: [e. La eficacia de las estrategias que estás usando]	34e
34. Cuando lees un texto, tienes en cuenta: [f. La necesidad de cambiar las estrategias que estás usando si no son convenientes]	34f
35. Cuando terminas la lectura de un texto, ¿cómo compruebas que has comprendido lo leído?	35
36. ¿Quiénes tienen el hábito de la lectura en tu familia?	36
37. ¿Cómo ha sido tu disposición con la lectura a lo largo de los años?	37
¿Por qué?	37 ^a
38. ¿Con qué frecuencia lees?	38
39. ¿Dónde has tenido acceso a los libros?	39

Pregunta de Hoja de Vida del Lector	Numeración asignada para la investigación
40. Señala los tipos de texto que más prefieres leer	40
41. Tienes libros en:	41
42. ¿Cómo prefieres leer?	42
43. ¿En qué soporte prefieres leer?	43
¿Por qué?	43 ^a
44. Lees principalmente para:	44
45. A la hora de seleccionar un texto para leer por gusto, tienes en cuenta:	45
46. ¿Cuáles son los títulos de tus textos favoritos? (Libros, revistas, artículos, entre otros)	46
¿Por qué?	46 ^a
47. ¿Cuál es tu autor favorito?	47
¿Por qué?	47 ^a
1. Datos personales. a) ¿Cómo influyó el nivel de formación de tus padres o cuidadores en tu proceso lector?	48a
2. Educación y formación. b) Las instituciones donde realizaste tus estudios ¿cómo influyeron en tu proceso lector?	48b
3. Proceso de formación en lectura. c) Al construir tu Hoja de Vida del Lector ¿tomaste consciencia de todo lo que implica un proceso de lectura? ¿por qué?	48c
3. Proceso de formación en lectura. d) Según lo respondido ¿cuáles estrategias o actividades de tu proceso lector consideras que debes fortalecer?	48d
4. Experiencia como lector. e) ¿Consideras que tus hábitos de lectura han sido los más adecuados en tu proceso lector? ¿por qué?	48e

Pregunta de Hoja de Vida del Lector		Numeración asignada para la investigación
5.	Conclusiones. f) Después de haber elaborado tu hoja de vida del lector ¿consideras que necesitas fortalecer tus procesos de lectura? ¿por qué?	48f
5	Conclusiones. g) ¿Qué reflexión sobre tu proceso lector surge después de haber respondido este formulario?	48g
