



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), enero-febrero 2026,
Volumen 10, Número 1.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i1

**CONCEPCIONES SOBRE LECTURA EN
DOCUMENTOS COLOMBIANOS PÚBLICOS
ORIENTADORES EN LENGUAJE: ANÁLISIS
EN PERSPECTIVA BERNSTEINIANA**

CONCEPTIONS OF READING IN COLOMBIAN PUBLIC
LANGUAGE-ORIENTING DOCUMENTS: ANALYSIS IN
BERNSTEIN'S PERSPECTIVE

Gemma Etilia Rojas González

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Concepciones sobre Lectura en Documentos Colombianos Públicos Orientadores en Lenguaje: Análisis en Perspectiva Bernsteiniana

Gemma Etilia Rojas González¹

gemmar89@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-7771-8018>

Universidad Nacional de Colombia

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Bogotá, Colombia

RESUMEN

El presente artículo presenta una reflexión a partir de la revisión conceptual sobre lenguaje en dos documentos de política pública para la educación colombiana, estos son, Lineamientos curriculares en lengua castellana (1998) y Estándares básicos de competencias del lenguaje (2006). Dicha revisión permitió analizar y contrastar las diferentes modalidades de recontextualización respecto a la lectura desde el Campo de Reproducción Oficial o discurso legítimo (Bernstein 1998) en el marco de la investigación doctoral en curso titulada *Formación en lectura plena un camino desde las trayectorias hipotéticas de aprendizaje en lectura (THAL)*. La metodología incluye una breve revisión de las posturas teóricas sobre lectura y su aprendizaje, la interpretación de los conceptos que circulan en el ámbito académico a través de planeaciones de lengua castellana de un colegio público de Bogotá y los significados que dan algunos docentes de lenguaje frente a la pregunta ¿Qué es leer hoy? Este enfoque analítico evidencia la cercanía del discurso legítimo (Lineamientos) de otros como los Estándares básicos y la comprensión de profesores sobre cómo se recontextualizan y articulan el enfoque teórico, político y el empírico sobre lectura. Los resultados muestran la necesidad de resignificar la lectura en la escuela y se concluye que las concepciones teóricas sobre ésta varían en los documentos públicos y lo que hacen los docentes cuando enseñan el acto lector, frente a la escaso conocimiento de los procesos cognitivos e interactivos, así como las dimensiones que se deben tener en cuenta para aportar a la formación de lectores.

Palabras clave: recontextualización, lineamientos, lenguaje, trayectorias, aprendizaje

¹ Autor principal

Correspondencia: gemmar89@hotmail.com

Conceptions of Reading in Colombian public Language-Orienting Documents: Analysis in Bernstein's Perspective

ABSTRACT

This article presents a reflection based on a conceptual review of language in two Colombian public policy documents for education: the Spanish Language Curriculum Guidelines (1998) and the Basic Language Competency Standards (2006). This review allowed for the analysis and comparison of different recontextualization approaches to reading from the perspective of the Official Reproduction Field or legitimate discourse (Bernstein 1998), within the framework of ongoing doctoral research entitled "Full Reading Training: A Path from Hypothetical Learning Trajectories in Reading (THAL)." The methodology includes a brief review of theoretical positions on reading and its acquisition, an interpretation of concepts circulating in academia through Spanish language lesson plans from a public school in Bogotá, and the meanings that some language teachers attribute to the question, "What is reading today?" This analytical approach highlights the close relationship between the legitimate discourse (Guidelines) and other documents such as the Basic Standards, as well as teachers' understanding of how the theoretical, political, and empirical approaches to reading are recontextualized and articulated. The results demonstrate the need to redefine reading in schools and conclude that theoretical conceptions of reading vary between public documents and teachers' actual practices when teaching reading, given the limited knowledge of cognitive and interactive processes, as well as the dimensions that must be considered to contribute to the development of readers.

Key words: recontextualization, guidelines, language, trajectories, learning

*Artículo recibido 17 diciembre 2025
Aceptado para publicación: 25 enero 2026*



INTRODUCCIÓN

La cualificación de la lectura ha sido el interés de ministerios de educación de los diferentes países, a través de diversos caminos que proponen expertos, instituciones especializadas y políticas públicas en los lineamientos curriculares y planes de lectura. Sin embargo, los resultados evidencian una baja comprensión en este proceso en las diferentes evaluaciones internas y externas que ponen en la cuerda floja, tanto los esfuerzos de diferentes académicos, así como los aportes desde diferentes instituciones y ponen en entre dicho la forma en la enseñanza y el aprendizaje en lectura.

En Colombia, los planes de lectura orientados desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) han tenido diferentes nombres que apuntan a objetivos y estrategias que redundan en la cualificación de la lectura, así el Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas del 2003-2010 se denominó “Leer libera”. Posteriormente, el Plan de 2010-2018 involucró el proceso de escritura y se tituló “Leer es mi cuento”. Para este último, el objetivo se centró en “fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas mediante el mejoramiento de los niveles de lectura y escritura (comportamiento lector, comprensión lectora y producción textual) de estudiantes de educación preescolar, básica y media, a través del fortalecimiento de la escuela como espacio fundamental para la formación de lectores y escritores, y del papel de las familias en estas competencias” (MEN 2016)

Entre los años 2019 y 2022 se creó la Política Nacional de Lectura, Escritura, Oralidad y Bibliotecas Escolares proyectado a 2030, con el fin de fortalecer y consolidar la formación de sujetos activos - críticos y creativos- en sus prácticas lectoras, orales y escriturales a lo largo de la vida; lo anterior, deja ver el interés del Ministerio de Educación Nacional por fomentar la lectura, sin embargo, es imperioso revisar los cambios o recontextualización de la concepción teórica y política sobre lectura y la comprensión de los docentes al respecto.

Lenguaje, lectura y aprendizaje de la lectura: un camino teórico de Reproducción Oficial

Si el propósito de esta reflexión es analizar la recontextualización sobre la lectura, parece imperioso revisar, grosso modo, diferentes concepciones sobre la competencia lectora en diferentes momentos. Cabe resaltar que el interés de diferentes investigadores sobre lo que ocurre en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura en el aula tiene su auge a mediados del siglo XX.



Ahora bien, la lengua es concebida por Ferdinand de Saussure (1906) como un sistema de signos lingüísticos. En la escuela, el sistema de signos lingüísticos da vida a los usos diversos del lenguaje y dan paso a orientaciones de enseñanza y aprendizaje de la lectura de acuerdo con esos principios pragmáticos. Así, la perspectiva sistémica de la lengua ha orientado una didáctica estructural de la lectura que ha sido consecuente con la denominada enseñanza tradicional de dicho proceso que se impuso, al menos teóricamente hasta 1960 (Jaimes 1994) pero existen evidencias de que en las aulas siguen manteniendo cierta vigencia (García y Rojas 2015).

Según María Eugenia Dubois (1987) en la concepción tradicional lo relevante es la decodificación adecuada de los signos lingüísticos, así como la entonación de acuerdo con los signos de puntuación, aspectos que definieron la lectura como un conjunto de habilidades enmarcada en una postura, igualmente tradicional, de la enseñanza y el aprendizaje. Cabe aclarar que esto es necesario para la comprensión lectora pero no es lo esencial. Dubois hace referencia a una segunda concepción de lectura como un proceso interactivo, es decir, el papel del lenguaje es el medio para establecer relaciones con el texto. El lenguaje concebido como una posibilidad de participación activa del sujeto, en este caso el sujeto lector. Este paradigma está alimentado por estudios y posiciones de corte psicológico, sociológico y cultural.

A manera de reflexión Dubois (1995) menciona la experiencia de un grupo de docentes universitarios preocupados por los bajos niveles de comprensión lectora con los que ingresaban los estudiantes a la universidad. Para este grupo de docentes la concepción sobre lectura consistía en recibir lo que el texto ofrecía. Sin embargo, al leer los aportes del psicolingüista, Frank Smith (1983,1997) sobre la posibilidad de construir, de recibir y dar al texto, comprendieron la importancia de los conocimientos previos o como lo denomina Smith, la Teoría de mundo. Esto hace de la lectura un proceso interactivo, ya que, frente a un conjunto de signos organizados de manera significativa, los lectores complementan el proceso, es decir, lo significativo no está solo en los signos, ni en la información visual que ofrece el texto, sino es complementado con lo que el lector tiene para ofrecer, es decir la información no visual. Con esta postura se ingresa al segundo paradigma, es decir, la lingüística del lenguaje que aborda la experiencia del sujeto lector, dicho de otro modo, una postura subjetivista que enmarca un enfoque comunicativo y sociocultural de la lectura.



Dubois (1995) toma el aporte de Louise Rosenblatt (1978) y su postura sobre la lectura como transacción, a propósito de entender cómo funciona un organismo vivo, el lector y el texto se transforman por sí mismos en un evento total; metáfora contraria a la postura tradicional científica o positivista que consideraba una máquina cuyas partes actúan unas sobre otras, no así el ser humano. En cada lectura hay un lector particular que crea una transacción, es decir, un evento con marcas propias. El acto lector es un evento que produce un encuentro entre un ser humano que se hace sujeto lector y le da significación al texto en un tiempo y contexto particular, esto es la lectura como transacción. El significado del texto que da el sujeto lector en la transacción o lectura es el producto de la selección o mezcla de otras marcas como sentimientos, relaciones simbólicas y/o semióticas, entre otras.

Ahora bien, el concepto de aprendizaje humano (también existe el aprendizaje animal) fue concebido como una instrucción desde tiempos antiguos. Es claro que este concepto ha sufrido varios cambios a lo largo de la historia, pero siempre con un común denominador: el lenguaje, es decir, el aprendizaje, generalmente, involucra un sistema simbólico.

Sin embargo, Dale H. Schunk (2012) afirma que “aprender implica construir y modificar nuestro conocimiento, así como nuestras habilidades, estrategias, creencias, actitudes y conductas”, es decir, que el aprendizaje no solo concierne aspectos intelectivos como el conocimiento que se construye, sino que involucra el desarrollo de habilidades y estrategias, que también son dinámicas, para modificar y adoptar las creencias que transforman las conductas y actitudes, dejando de lado las dimensiones afectiva e interactiva en la experiencia de aprendizaje de los seres humanos. Desde este punto de vista, todo aprendizaje es constructivo e implica cierta actividad cognoscitiva y procesual porque se involucran procesos de distintos órdenes como percepción, atención, interés memoria, experiencia.

Teniendo en cuenta la propuesta teórica de Schunk (2012) sobre el aprendizaje, en el campo de la educación, volvemos la mirada sobre el aprendizaje de la lectura. En el caso de los lineamientos curriculares, se insiste en que el marco de referencia sobre las concepciones de lenguaje, comunicación y significación busca complementar el enfoque semántico-comunicativo por lo que “La razón de ser de esta reorientación es de índole teórico, en el sentido de recoger recientes conceptualizaciones e investigaciones en el campo de la semiótica, la lingüística del texto, la pragmática y los trabajos sobre cognición (...) la concepción de lenguaje que aquí se plantea tiene una orientación hacia la construcción



de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar...” (46) en el campo del lenguaje, por lo tanto, en la lectura cuya pedagogía se orientó hacia los “usos sociales del lenguaje y los discursos en situaciones reales de comunicación” (46), aspecto crucial al momento de consolidar el rol del lector en su plenitud, la lectura y su aprendizaje.

Sin embargo, en nuestro contexto, el trabajo sobre las habilidades comunicativas tomó una orientación muy instrumental, perdiendo de vista las dimensiones socio-culturales y éticas, e incluso políticas de las mismas. Insistimos que no estamos abogando por una postura en la que el aspecto técnico, e incluso el instrumental, pierdan importancia; al contrario, buscamos que se les encuentre su verdadero sentido y se imbriquen en las dimensiones emocionales, sociales, culturales, éticas y estéticas como un momento laberintico, en tanto que puede seguir varios caminos, algunos sin llegar a la comprensión, pero que un lector pleno podría resolver durante la lectura, en palabras de Carlos Lomas (1996)

Entre otras cosas porque entender lo que se lee es hoy algo más que interpretar adecuadamente el contenido de los textos impresos en un libro de texto. Es también no extraviarse en las intrincadas sendas y en los falsos atajos de Internet o en la ilusión especular y en los espejismos analógicos que construyen las imágenes televisivas y publicitarias.

Un aspecto que se debe tener en cuenta es que, al preguntarse por los aprendizajes de la lectura de los estudiantes, la respuesta, en términos de Schunk (2012) es que solo se puede apreciar dicho aprendizaje de manera inferida desde los desempeños en resultados, en este caso sobre pruebas internas y externas. Es por lo anterior que se hace necesario revisar los resultados en la comprensión de lectura en las pruebas, como la PISA y la prueba SABER, en palabras de Schunk “No observamos el aprendizaje de manera directa, sino a través de sus productos o resultados. El aprendizaje se evalúa con base en lo que la gente dice, escribe y realiza” (4). En este sentido, se evidencian bajos resultados en las pruebas de comprensión lectora por lo que es crucial puntualizar lo que se privilegia en el aprendizaje de la lectura para comprender la idoneidad didáctica en la lectura y su aprendizaje.

METODOLOGÍA

Para el análisis de la concepción sobre el acto lector y su aprendizaje, es entonces, relevante revisar los enfoques en la enseñanza de la lectura que permitan, por una parte comprender los procesos (percepción de información del mundo) y subprocesos cognitivos; por otra, su enseñanza y por lo tanto, su



aprendizaje desde la experiencia, como lo menciona Jorge Larrosa, “la experiencia que nos forma y nos transforma (...) así el sujeto lector es el sujeto de la experiencia” (18) de tal manera que el aprendizaje del acto lector trasciende en su inmediatez y se convierte en un aprendizaje² para la vida, esto es, aprender a leer para la vida.

Es claro que existen diversos enfoques y posturas teóricas, así como diversas entradas para el aprendizaje de la lectura y por consiguiente las prácticas lectoras son diversas. Asimismo, el lector va conquistando diversos atributos que permitan la comprensión de los procesos, subprocesos y dimensiones que involucren también las afectivas y pedagógico-didácticas del profesorado orientadas a la formación de lectura plena y, por consiguiente, de sujetos lectores plenos. Sin embargo, es necesario resignificar los conceptos tejidos alrededor de la lectura. Por lo anterior, se revisan dos documentos de política pública en Colombia, como se mencionó anteriormente, Los Lineamientos Curriculares en Lenguaje (en adelante LCL) y los Estándares Básicos en Competencias (en adelante EBC)

Los caminos conceptuales sobre lectura en los Lineamientos Curriculares de lenguaje

Un acercamiento a la comprensión de los fundamentos curriculares que han orientado la enseñanza de la lectura en la escuela es la revisión del abordaje que se hace desde las políticas públicas, así como la concepción sobre lectura en dichos documentos; esto con dos intenciones; la primera, revisar el discurso legítimo (el primer documento corresponde a los lineamientos curriculares), que en palabras de Basil Bernstein (1988) es el oficial³. Según Bernstein, la relación pedagógica que resulta de la puesta en escena de la teoría en el aula corresponde a una “relación básica de la reproducción o transformación cultural” y sucede en la escuela. La segunda intención, es allanar el camino para resignificar la lectura y presentar las diversas formas de leer en la actualidad, así como los desafíos que requieren los docentes en la escuela para el aprendizaje del proceso lector.

El documento titulado Lineamientos Curriculares de Lenguaje fue creado en 1998 y concreta la disciplina llamada en la Ley General de educación, Lengua Castellana, en términos de pedagogía de la

² Según Schunk (2012), los criterios del aprendizaje son: cambio de actitud, perdurabilidad en el tiempo y se logra con la experiencia.

³ Bernstein Basil (1998). El término oficial o primario para este autor es el discurso generador de otros que lo subyacen, puede ser que el discurso resultante tenga algunos cambios, este proceso es llamado por el autor “recontextualización”, es decir, la forma en que cambia el concepto de un discurso primario de producción a otro. En esta investigación solo se pretende revisar la entrada política del concepto sobre lectura, el aprendizaje de la lectura y el acto lector en los documentos públicos mencionados, es decir, Lineamientos



lengua materna y la literatura. Son diversos los aportes disciplinares que convergen en este documento, entre otros se pueden mencionar, planteamientos desarrollados en Colombia sobre el currículo, la lingüística textual, la semiótica, la pragmática, la sociología del lenguaje. Asimismo, “se tomaron como referencia tanto las conceptualizaciones como los resultados de las evaluaciones desarrolladas por el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación SNE en el campo del lenguaje”. (Lineamientos curriculares, P. 4)

El documento está organizado en cinco capítulos que para el presente análisis se harán pesquisas en el primero, pero se revisarán, de manera sucinta, los capítulos 3 y 4:

- A manera de diagnóstico: Lenguaje, literatura y educación.
- Reflexiones sobre la relación currículo-Proyecto Educativo Institucional.
- Concepción de lenguaje.
- Ejes desde los cuales pensar propuestas curriculares.
- Modelos de evaluación en lenguaje.

Vale decir que el primer capítulo fue escrito por Fabio Jurado Valencia (1998) quien trae a colación palabras de cuatro autores que enmarcan el diagnóstico de Lenguaje, literatura y educación. Estos autores hacen referencias a la lectura y son resaltadas por Jurado. Del primer autor, Alfonso Reyes, escritor mexicano, Jurado destaca la definición según la cual saber leer es el principio esencial para conseguir, de manera procesual, el desprendimiento de la figura del maestro; es decir que, según Reyes, leer no sólo se hace en la escuela como una tarea, sino que leer se hace para la vida.

En el segundo ensayo del escritor mexicano, Juan José Arreola, Jurado rescata la importancia que da Arreola al aprendizaje de la lectura, ya que, ha permitido disminuir el nivel de alfabetización, “En el caso de personas de condición humilde cada vez más capaces de leer, nos entristecemos de ver lo que leen”. (Lineamientos 1998, 10)

En el tercer ensayo, Jurado comenta la posición del escritor argentino Ernesto Sábato, en el sentido que no es “posible la recepción literaria si no hay procesos de interpretación, es decir, si no hay lectura de las obras mismas. El problema no es tanto de la cantidad de libros que los muchachos tendrían que leer —lo peor que le puede ocurrir a alguien es tener que leer por obligación, o mecanizar listados de autores



y obras—sino de la posibilidad de vivenciar el asombro, en el reconocimiento de lo que somos, con la lectura crítica de unas cuantas obras”. (Lineamientos 1998, 11)

Jurado señala la convergencia entre Sábato y Arreola quienes afirman que a lo largo del bachillerato se deberían leer-bien leídas y discutidas en grupo- diez obras que serían suficientes para la formación de un lector que posteriormente buscará por sí mismo las obras que responden a sus intereses. Cuando hacen referencia a “bien leídas” es la suscitación del posicionamiento crítico y argumentado. Es entonces la lectura un acto que permite asumir una postura crítica que permite citar autores que convergen en la posición y defensa de cada lector. Finalmente, Jurado reconoce la postura de Ortega y Gasset frente a la lectura como lo que permite desentrañar los sentidos y permite cotejar con otras posturas.

En el tercer capítulo aparece la concepción de lenguaje desarrollada en cuatro ejes: *i)* lenguaje, significación y comunicación, *ii)* hacia la significación, *iii)* leer, escribir, hablar y escuchar y *iv)* desarrollo de competencias. En el primer eje se menciona un enfoque del lenguaje, el *semántico-comunicativo*; propuesto en los años ochenta, retomado por el Ministerio de Educación Nacional a propósito de la Renovación Curricular, de tal manera que este documento busca ir más allá del enfoque mencionado con el fin de tener en cuenta nuevas conceptualizaciones surgidas en otras disciplinas como la semiótica, la lingüística del texto y otras de corte cognitivo.

Así las cosas, la concepción de lenguaje recibe un aporte desde la *significación*, en tanto que, son los sujetos los que desarrollan el proceso de significación y no desde el significado desde la teoría semántica o lingüística. Esto amplía el enfoque semántico comunicativo porque la construcción de significado desde los sujetos contempla diferentes formas de simbolizar, así como diversos códigos en diferentes y complejos momentos tanto históricos como sociales y culturales constituidos *en* y *a través* del lenguaje. Este eje refiere la importancia de reorientar el lenguaje hacia la significación para ir de forma paralela a la evaluación en lenguaje que, para ese momento, hacia el Servicio Nacional de Pruebas, ICFES. En este orden de ideas, los Lineamientos también plantean pasar de la competencia lingüística (Chomsky 1960) a la comunicativa (Hymes 1972), así como, desarrollar en las habilidades comunicativas: hablar, leer, escuchar y escribir desde una dimensión socio-cultural, contraria a la instrumental que había dominado.



Dentro de este capítulo continuamos con el eje iii) leer, escribir, hablar, escuchar. En este eje hacen referencia a las *habilidades comunicativas*, nominalización contraria a lo que posteriormente se reconoce como el acto de leer

En una orientación de corte significativo y semiótico tendríamos que entender el acto de leer como un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses deseos, gustos, etcétera, y un texto como el soporte portador de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares, y que postula un modelo de lector; elementos inscritos en un contexto: una situación de la comunicación en la que se juegan intereses, intencionalidades, el poder; en la que está presente la ideología y las valoraciones culturales de un grupo social determinado. (Lineamientos 1998, 27)

La postura anterior desplaza, tanto la tradición lingüística de la lectura como un acto de mera decodificación, como las teorías psicológicas que conciben la lectura como la comprensión del significado del texto a partir del reconocimiento y manejo del código. Sin embargo, posteriormente, en el mismo eje se amplía el concepto de lectura como un acto que se entiende como “un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector”. (Lineamientos 1998, 27)

Dentro de este marco, se tiene en cuenta las habilidades en el camino de la significación y de la competencia, entendida esta como “las capacidades con que un sujeto cuenta para” dentro de esta competencia significativa se proponen unas competencias para construir propuestas curriculares y que abarcan las cuatro habilidades comunicativas, para nuestra intención sólo se tienen en cuenta las que refieren a la lectura:

Competencia textual referida a los mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados (nivel micro) y a los textos (nivel macro). Esta competencia está asociada, también, con el aspecto estructural del discurso, jerarquías semánticas de los enunciados, uso de conectores, por ejemplo; y con la posibilidad de reconocer y seleccionar según las prioridades e intencionalidades discursivas, diferentes tipos de textos.

Competencia semántica referida a la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto de comunicación.



Competencia pragmática o socio-cultural referida al reconocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación. Aspectos como el reconocimiento de intencionalidades y variables del contexto como el componente ideológico y político que está detrás de los enunciados hacen parte de esta competencia, el reconocimiento de variaciones dialectales, registros diversos o, en términos de Bernstein, códigos socio-lingüísticos, presentes en los actos comunicativos son también elementos de esta competencia.

Competencia Enciclopédica referida a la capacidad de poner en juego, en los actos de significación y comunicación, los saberes con los que cuentan los sujetos y que son construidos en el ámbito de la cultura escolar o socio-cultural en general, y en el micro-entorno local y familiar.

Competencia literaria entendida como la capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la experiencia de lectura y análisis de las obras mismas, y del conocimiento directo de un número significativo de éstas.

Por otra parte, el documento propone cinco ejes en los que se podrían pensar propuestas curriculares, solo tenemos en cuenta los que hacen referencia a la lectura y sólo hasta este punto daremos cuenta en la recontextualización con los Estándares básicos: *ii*) procesos de interpretación y producción de textos de significación. En este eje hay un apartado titulado conceptualización del proceso lector; en el que se define la lectura como “un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector”. El significado, a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo matriz de la lectura, no está sólo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que, juntos, determinan la comprensión”. (Lineamientos 1998, 47)

Es entonces necesario tener en cuenta la revisión anterior que permitirá discutir sobre la recontextualización del lenguaje y el acto lector en el segundo documento de política pública oficial en Colombia, los Estándares básicos de Competencia y cotejar con el conocimiento y experiencia profesional y lo que finalmente se hace en el aula.

Recontextualización sobre lectura en los Estándares básicos de competencias del lenguaje

Ya hemos revisado las concepciones sobre lectura en los lineamientos curriculares, ahora es necesario revisar la recontextualización en el documento de los estándares básicos de competencia del lenguaje con el fin de identificar en esta comunicación pedagógica las variaciones o transformaciones sobre lectura.



En este documento, el lenguaje es concebido como “una capacidad esencial del ser humano, la cual se caracteriza por poseer un doble valor: uno, subjetivo, y otro, social, resultante de asumir al ser humano desde una doble perspectiva: la individual y la social”. (Estándares 2006, 2). Es relevante señalar que la subjetividad se rescata en los procesos de significación y comunicación evidentes en los lineamientos curriculares.

En los estándares aparecen dos manifestaciones del lenguaje que no están específicas en los lineamientos: lenguaje verbal y no verbal. Estas manifestaciones se concentran en la actividad lingüística que le ayudan al ser humano a apropiarse del entorno e intervenirlo, recrearlo y transformarlo de diversas maneras a través de diferentes sistemas simbólicos; nótese que este elemento se menciona en los lineamientos y se convierte en un eje de aproximación a la competencia comunicativa.

Es significativa la transversalidad de la ética de la comunicación en los grupos de grado en que se plantean los estándares con el fin de consolidar entre los interlocutores del aula y de la escuela, propuestas didácticas en las que se formen a los estudiantes en sujetos críticos, constructores de su conocimiento, participativos en el marco de una “cultura argumentativa” (Estándares, 12); aspecto que no es ni transversal ni prima sobre otro nivel como la interpretación o la proposición.

La estructura de los estándares está dada por grupos de grado, así de 1 a 3; de 4 a 5; de 6 a 7; de 8 a 9 y de 10 a 11. A diferencia de los lineamientos que son más amplios, los estándares se concretan en cinco dimensiones: *i*) producción textual, *ii*) comprensión e interpretación textual, *iii*) literatura, *iv*) medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y *v*) ética de la comunicación. Con estas dimensiones se hace alusión y se contemplan los ejes de los lineamientos excepto el de desarrollo del pensamiento en tanto que este es transversal a la comunicación y a la significación.

En este orden de ideas los estándares están organizados por un factor o dimensión, por ejemplo, producción textual; un enunciado identificador y unos procesos. Los estándares que se relacionan con la lectura están manifestados en la segunda dimensión, es decir, comprensión e interpretación textual y se expresan en la lectura de diversas tipologías textuales identificando la función social de cada uno de ellos.



Hay otro aspecto en este análisis de la recontextualización en los estándares y es que la lectura relacionada con la comprensión (concepción manifestada en los lineamientos y en los estándares) sólo se sugiere al finalizar el grado quinto de una manera mecánica y parece que olvidarán la importancia del contexto en la lectura significativa, ya que, se limitan a la comprensión de oraciones, “Comprendo los aspectos formales y conceptuales (en especial: características de las oraciones y formas de relación entre ellas), al interior de cada texto leído”. (Estándares 2006, 17)

Por otra parte, los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje están organizados de manera secuencial; en este punto se argumenta que los enunciados orientadores y los subprocesos se van construyendo, así los de quinto involucran los de tercer grado; lo anterior con el fin de potenciar lo que se ha propuesto en los lineamientos curriculares en términos de garantizar el desarrollo de las competencias de lenguaje, en afinidad con los procesos de desarrollo biológico y psicológico del estudiante; aspecto último que no se menciona en los lineamientos, aquí parece que estos criterios, biológico y psicológico no son justificados conceptualmente.

Es válido señalar que la fundamentación teórica sobre lectura expuesta en los lineamientos curriculares se recontextualizan en los estándares de una manera muy amplia y no dan cuenta de las características de la lectura como un proceso de intercambio de roles o de transacción entre el lector, el texto y el contexto. La lectura se relaciona con la comprensión, sin embargo, no existen criterios de comprensión que se mencionan en los lineamientos. Por otro lado, no se tiene en cuenta la interpretación como proceso relevante de la lectura y lo que esta conlleva a identificar las relaciones de poder implícitas en los textos leídos y el desarrollo del posicionamiento crítico en los estudiantes de todos los grupos de grado.

A manera de ejemplo citamos los siguientes enunciados identificadores y los subprocesos que se mencionan en el eje que se relaciona con la lectura, esto es, *comprensión e interpretación textual*. Así al terminar el tercer grado, el docente se orienta por el enunciado identificador “Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades”, seguido del subproceso “Leo diferentes clases de textos: manuales, tarjetas, afiches, cartas, periódicos, etc. Identifico el propósito comunicativo y la idea global de un texto” (Estándares 2006, 32). Los otros subprocesos responden a criterios de habilidades de pensamiento como el reconocimiento, la identificación y la discriminación visual.



Posteriormente, aparece el enunciado identificador que orienta al docente en la consecución de los subprocesos al finalizar grado quinto “Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información” y los subprocesos “Leo diversos tipos de texto: descriptivo, informativo, narrativo, explicativo y argumentativo. Comprendo los aspectos formales y conceptuales (en especial: características de las oraciones y formas de relación entre ellas), al interior de cada texto leído. Identifico la intención comunicativa de cada uno de los textos leídos”. (34)

Luego los enunciados y subprocesos de séptimo: “Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual”. (36) y los subprocesos en términos de reconocer las características de los diversos textos, proponer hipótesis de interpretación para cada texto leído, identificar sus características formales, comparar el contenido, relacionar sus formas y contenidos y cómo se influyen y establecer relaciones de semejanza y diferencia entre dichos textos.

Asimismo, los enunciados para los grados noveno y undécimo, “Comprendo e interpreto textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, el uso de estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto” y “Comprendo e interpreto textos con actitud crítica y capacidad argumentativa”. (40). Cabe resaltar que, al presentar la organización de los estándares básicos por grupos de grados aparece una nota al pie que sugiere tener en cuenta que dicha propuesta se puede alimentar de los intereses de los estudiantes, las características del contexto y la creatividad del maestro; aspecto que deja a merced la justificación teórica de la pedagogía por proyectos que se propone en los lineamientos curriculares.

Se precisa advertir que en este punto la recontextualización de los estándares básicos de competencias no tiene en cuenta la amplia justificación conceptual, desde Alliende, 1982, planteada en los lineamientos curriculares para lograr la comprensión; en su apartado menciona

Para comprender mejor la forma como el lector logra la comprensión lectora, también debe considerarse, además de los anteriores, otros factores como los propósitos, el conocimiento previo, el nivel de desarrollo cognitivo, la situación emocional y la competencia lingüística



*Propósitos: Se refieren a la conciencia que posee el lector de lo que busca al enfrentarse a un texto, es decir, el para qué de la lectura. Normalmente se lee con un fin, ya sea informativo o recreativo; pero, cualquiera sea el propósito, éste condiciona la comprensión (Lineamientos 1998, 48)

Posteriormente, en los lineamientos aparece un amplio camino conceptual, desde Smith (1982) y Lerner (1985) sobre los *conocimientos previos* que, de antemano, posee cada lector, así los define

*Conocimiento previo: El grado de comprensión lectora está determinado por el conocimiento previo; por ejemplo, a mayor conocimiento del tema que se está leyendo, mayor comprensión del mismo o, en términos de Frank Smith (1982); a mayor información no visual menor información visual y viceversa; es decir, mientras más conocimiento previo posea el lector, menos se detiene en el texto pues la información no visual le permite comprender con más facilidad su contenido.

Autores como Delia Lerner (1985, 10), el conocimiento previo del lector es un factor determinante en el proceso de construcción del significado. Ese “conocimiento previo” está constituido no solamente por lo que el sujeto sabe sobre el tema específico trabajado en el texto, sino también por su estructura cognoscitiva, es decir, la forma en que está organizado su conocimiento, los instrumentos de asimilación de que dispone por su competencia lingüística en general y el conocimiento de la lengua en particular”. (Lineamientos, 49)

La lectura en la comprensión docente y en las planeaciones

Desde el ámbito empírico se pueden apreciar desde dos fuentes de información.

La primera de ellas, hace referencia a significados de la lectura que dan algunos docentes de lenguaje de educación básica, media y universitaria desde la pregunta ¿Qué es leer hoy?

La segunda fuente se hace a través de un análisis, grosso modo, de las planeaciones de sexto a undécimo grado de un colegio distrital de Bogotá con el fin de discernir la comprensión de profesores sobre cómo se articulan los enfoques teóricos, políticos y lo que se planea en la enseñanza de la lectura.



D1GR: Leer hoy es ojear y hojear, es leer sin profundidad. Hoy la escuela se ve sumergida en una cantidad de tareas operativas que dejan poco tiempo para hacer un ejercicio de lectura que comprometa diversas estrategias que aporten a la comprensión del texto leído. Por otra parte, aunque existan los planes de lectura, se proponen solo obras literarias, no digo que este mal, pero sí que hay otros textos que vale la pena incluir, por ejemplo, las caricaturas o los grafitis.

D2EO: Leer hoy es estar sometido a mucha información sin hacer una real comprensión al detalle de lo que se lee. Hoy los jóvenes y niños prefieren la inmediatez que la creación de mundos posibles. Hoy importa más leer las social media, los influencer a través de videos que la lectura alfabética o lectura de obras de arte.

M3ML: leer hoy...leer...de mi parte leer hoy es no solamente encontrarte ante un texto por escrito, es decir un texto... de lectura que llamaríamos, si no existe una lectura más amplia. Se leen códigos visuales y no visuales y digamos que, perdón, visuales, dentro de los visuales, elementos, vallas publicitarias, leer una película, leer un cartel, entonces te encuentras hoy ante muchos elementos visuales que hacen que le des una lectura a aquellos elementos y hagas una relación de lo que sabes, de lo que interpretas y de lo que va más allá en un contexto. Entonces, digamos que para mí leer no solamente, es hoy como decodificar aquello que encuentras por escrito sino va mucho más allá, es mucho más amplio y sigue siendo una gran ventaja quien tiene la posibilidad de interpretar de analizar y darle un sentido a aquello que encuentra a su alrededor, eso para mí sería leer hoy.

M4WS: Me parece bastante complejo. Yo creo que tiene que ver con varios aspectos. El primero es que hoy se lee mucha información. Creo no importa tanto la parte estética, yo creo que, a pesar de que todavía se valora la literatura y demás, yo creo que hoy la literatura no ocupa un plano en la lectura tan importante como en otras épocas, es lo que considero, pues porque yo es lo que más privilegio, la lectura literaria. Para mí lo más importante es de dónde yo tomaría la lectura en general; pero yo sé o considero que no es hoy tan importante, entonces hoy se lee mucha información, por eso leer hoy es leer información, manejar las TIC'S, manejar toda la parte de tecnología, los hipervínculos y demás. Y por lo tanto tiene que ver un poco con la lectura como la parte académica que permite los aprendizajes. Pero también habría que ver la lectura, digamos qué es leer hoy para, en sentido general, sí. Digamos en la escuela propiamente o en la universidad ¿cierto? Estoy hablando en términos generales.



Hoy se sigue privilegiando la lectura en todos los aspectos y se siguen proponiendo estrategias para mejorarla, para aplicarla. Pero yo no soy como muy optimista en eso, creo que los resultados de los que menciona constantemente De Zubiría, es cierto, no? o sea que la lectura no es efectiva hoy cuando se trata de medir resultados, no? Entonces sigue quedando para aquellos que tenemos una concepción, digámoslo un poco, que diríamos, pasada, antigua de lo que es la lectura que se basa en encontrar sentido, que se basa en buscar el placer, en reconocer que es el medio para aprender realmente no memorizar y no tener datos sino ir formando el pensamiento crítico, entonces pues no sé, eso así por encimita diría por ahora, después quizá se pueda reflexionar un poco más profundo.

Como se puede observar a partir de estas respuestas los sentidos que emergen sobre la lectura son varios.

En el siguiente cuadro se organizan las respuestas en términos de conceptos, aciertos y críticas:

Tabla 1

Docentes	Concepto	Aciertos	Críticas
1GR	Leer es ojear y hojear. Leer de manera superficial.	Hay planes de lectura. Evidencia la necesidad de leer textos no alfabéticos	Sin profundidad. No hay tiempo para usar estrategias de lectura. Planes de lectura solo obras literarias
2EO	Leer mucha información sin comprensión real. Leer textos alfabéticos. Se leen obras de arte.	La lectura permitiría la creación de mundos posibles.	Niños y jóvenes prefieren lo inmediato. Estudiantes prefieren leer social media e influencer en videos. Estudiantes rechazan
3ML	Leer no solo un texto. Leer es algo más amplio. Con la lectura se relaciona lo que sabe el lector, lo que interpreta y lo que va más allá en un contexto. No solo es decodificar.	Se leen códigos visuales: vallas publicitarias. Se leen películas. Se lee un cartel. El lector que sabe interpretar y analizar está en ventaja.	El que no sabe interpretar y analizar está en desventaja.
4WS	Es complejo definirla. Involucra varios aspectos: hoy se lee mucha información. Leer información, manejar las TIC'S, manejar toda la parte de tecnología, los hipervínculos y demás. Tiene que ver un poco con la lectura como la parte académica que permite los aprendizajes. Hay una concepción antigua de lectura que refiere a encontrar el sentido, buscar el placer. Es el medio para aprender, no memorizar.	Leer en forma amplia. Privilegia la lectura literaria. Se privilegia la lectura en todos los aspectos. Leer en la escuela o la universidad es proponer estrategias para mejorarla. La lectura en la concepción antigua ayuda a formar el pensamiento crítico.	Se ha abandonado el aspecto estético de la lectura, es decir, la literatura. Hoy la lectura no es efectiva cuando se trata de resultados.



Los docentes convergen en que hoy se lee mucha información que ha desplazado el concepto antiguo de que leer es comprender al darle sentido al texto con los conocimientos previos que posee el lector y el contexto. Este concepto es crucial porque hace similitud con el enfoque transaccional de la lectura y está explícito por lo necesario en los Estándares básicos (2006). Sin embargo, es necesario que se tenga en cuenta lo que menciona el último docente sobre el placer de leer.

Otro aspecto importante que manifiestan los docentes en las definiciones sobre leer hoy es la diferencia entre la lectura alfabética y la lectura de otros signos o formatos, por ejemplo, leer carteles, películas, grafitis. Asimismo, manifiestan como que esta forma de concebir la lectura hace falta en los planes de lectura. A los anteriores aspectos relevantes en la problemática de esta investigación se suma la complejidad del concepto debido a la cantidad de información que circula en el contexto académico, aspecto que limita el uso de estrategias que ayudan a la comprensión, sin embargo, parece suponer en la última respuesta que la lectura literaria no necesitara de estrategias lectoras, solo de la formación del docente en los cánones estéticos y literarios.

El siguiente cuadro corresponde a un zoom sobre una planeación de lengua castellana de grado sexto para el primer periodo de un colegio distrital de Bogotá en el que se evidencia la relación de tres conceptos: competencias, conceptos y desempeño.

Cuadro 1: Zoom Planeación de lengua castellana, primer periodo, grado sexto.

COMPETENCIAS	CONCEPTOS	DESEMPEÑO
Competencia textual Competencia semántica. Competencia pragmática Competencia enciclopédica. Competencia literaria. Competencia poética. Competencia gramatical y/o sintáctica.	Estrategias lectoras para: Comprensión literal Comprensión inferencial (<i>Inferencia local y global; micro estructura y macro estructura</i>). Comprensión crítico intertextual (hilo conductor entre dos o más textos. Toma posición). Estudio de la lengua Etimología. Origen y evolución de la lengua castellana. Ortografía en contexto. Interpretación y Producción Textual Tipologías Textuales. Texto narrativo Estrategias narrativas Modalidades Vocabulario: empleo del diccionario. Análisis literario La Descripción y sus modalidades Producción contextual de las diferentes clases de textos descriptivos. Literatura. Origen, La Tradición oral: Coplas, Décimas, Trovas Géneros literarios, Género Narrativo, Mitos, <i>Leyendas, Parábolas</i> . Habilidades de pensamiento: Interpretar, Asociar, Comparar, Relacionar Ética y Comunicación La exposición. La internet Prueba SABER PLAN LECTOR: Literario e interdisciplinar	Interpretar información a partir de las estrategias lectoras (antes, durante y después) y la selección de conceptos claves para expresar su conocimiento en forma oral y escrita teniendo en cuenta su capacidad de inferir, argumentar y escuchar al otro.

Teniendo en cuenta esa relación se observa que en dicho colegio se opta por proponer el currículo en la relación entre competencias, se mencionan siete tipos y están clasificadas en el orden del dominio de las estructuras textuales, es decir, se privilegia la enseñanza de la lectura textual, por lo tanto, el aprendizaje de la lectura es estructural o textual.

Asimismo, la competencia textual está considerada como un conocimiento acerca de las estructuras, funciones y usos de los textos, dejando a un lado la comprensión de procesos y dimensiones que hacen del acto lector una experiencia única para transitar el conocimiento, el afecto, el goce, el placer, la estética, entre otros.

Por otra parte, en conversación con los docentes del área de humanidades, manifiestan que hay un concepto transversal que es la comunicación. Sin embargo, es un concepto que queda suelto con relación a las competencias y conceptos, ya que estos últimos están dados desde las estrategias lectoras.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los documentos de política pública sobre lenguaje y lectura se recontextualizan. El documento oficial se presenta como una amalgama en la que pierde los límites la lectura y la literatura. Si bien es cierto que la literatura ejerce un principio rector en la posición crítica de los sujetos lectores, actualmente el acto lector tiene un abanico de posibilidades que el segundo documento, es decir, los estándares, ubica en lenguaje verbal y no verbal.

En el momento en el que se reconoce el lenguaje verbal y no verbal se abre la posibilidad de la lectura de diversos sistemas simbólicos que podrían evidenciar que el sujeto lector en formación será un lector experto, sin embargo, cuando se mencionan los subprocesos que se deben alcanzar en los conjuntos de grado de educación básica secundaria, se reducen a la lectura mecánica.

En los Estándares básicos aparece el siguiente enunciado como un subproceso del acto lector “Leo diversos tipos de texto: descriptivo, informativo, narrativo, explicativo y argumentativo” por lo que se puede inferir que se hace un reconocimiento a las diversas tipologías textuales (la descripción es un recurso textual, no una tipología) pero en la planeación que hacen los docentes para grado sexto, hacen referencia al texto narrativo y descriptivo desde un enfoque mecánico sin tener en cuenta el subproceso de la atención y la observación como subprocesos cognitivos necesarios para conjeturar que realmente se lee de manera adecuada.



Es evidente la brecha que existe entre los documentos de política pública sobre lenguaje y lectura versus lo que se planea y las posiciones de los docentes en lo que para ellos es leer hoy. Aunque los docentes afirman la diversidad de los textos parece que los diversos sistemas simbólicos no se tienen en cuenta en las planeaciones.

Nótese que los docentes afirman que leer hoy es leer de diferentes maneras que no están contempladas en los documentos de política pública ni en las planeaciones; se podría afirmar que es necesaria y urgente la resignificación de la lectura que contemple los aportes teóricos encaminados a direccionamientos contextuales, estéticos y emotivos sobre la lectura que permitan a los docentes comprender profundamente los procesos, subprocesos y dimensiones que exige el acto lector y su aprendizaje.

La discusión se plantea en términos de la necesidad de revisar y reflexionar sobre los aportes teóricos sobre lectura y su aprendizaje y lo que realmente se hace en el aula con el conocimiento suficiente del grupo de estudiantes involucrados en dicho proceso.

Evidentemente aún hace falta mucho por analizar desde la teoría de Bernstein en los Campos de Reproducción oficial. La invitación queda abierta para seguir las pesquisas a partir de la lectura de los contextos educativos y pedagógicos.

CONCLUSIÓN

La recontextualización sobre lectura evidente en los estándares básicos de lenguaje se deben analizar con detenimiento porque las relaciones que se dan son de suma importancia para comprender la comunicación pedagógica en el marco de la teoría de reproducción cultural sin perder de vista los ejes de resistencia y reproducción que le permiten a Bernstein afirmar que no hay “un análisis fundamental de la lógica interna” en el espacio escolar que permita al profesorado hablar el mismo lenguaje en las prácticas pedagógicas sobre lectura.

Es relevante tener en cuenta que la dimensión afectiva no es explícita ni clara en los estándares básicos, aspecto por el cual, las prácticas pedagógicas funcionan como lo afirma Bernstein como un transmisor cultural, a su vez concebido como “Un dispositivo exclusivamente humano” para la producción y reproducción de cultura, con una lógica interna enmarcada en tres reglas: jerarquía, secuencia-ritmo y criterios; reglas cuya naturaleza opera como selectivas en la elección de contenidos sobre lectura; es



decir, que los docentes se ocupan no sólo del cómo sino del qué contenidos son seleccionados en la práctica pedagógica al momento de leer y por extensión los que alcanzarán la comprensión plena del texto.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Bernstein, Basil. *Poder, educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural*. Santiago de Chile: CIDE, 1998.

Dubois, María Eugenia. *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique, 1991

Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje. (2006). En

<https://www.colombiaaprende.edu.co/contenidos/coleccion/estandares-basicos-de-competencias>

Hymes, D. *Acerca de la competencia comunicativa*. En Revista Forma y Función, N° 9. Universidad Nacional de Colombia. 1996.

Jaimes, Gladys. *El desarrollo de la conciencia discursiva y su incidencia sobre los procesos de la lectura y la escritura*. En: Entre la lectura y la escritura. Bogotá: Magisterio, 1994.

Jurado, Fabio. *Aspectos que intervienen en el desarrollo de los sistemas nacionales de evaluación*. (1ª Ed.) Los sistemas nacionales de evaluación en América Latina: ¿Impacto pedagógico u obediencia institucional? (25-26) Biblioteca abierta. 2009.

Lerner, Delia. *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica. 2001.

Rosenblat, Louise. *Escritura y Lectura. La Teoría Transaccional*. Technical Report. 416. 1988. Recuperado 5 de marzo de 2025. <https://es.scribd.com/document/354574236/1988-Rosenblatt-Escritura-y-Lectura-La-Teoria-Transaccional>

Rosenblat, Louise. *Teoría Transaccional de Louise Michelle Rosenblatt*. Universidad Nacional Pedro Ruíz Gallo. 1996. Recuperado 22 de abril de 2025 <https://1library.co/article/teor%C3%ADa-transaccional-de-louise-michelle-rosenblatt.qolp410q>

Smith, Frank. *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas, 1983.



- Smith, Frank. *Para darle sentido a la lectura*. España: Visor, 1997. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. *Lineamientos Curriculares del Área de Lengua Castellana*. Bogotá: MEN, 1998.
- Saussure, Ferdinand. *Curso de lingüística general*. Alianza editorial: 1995
- Schunk, Dale. *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Pearson Educación, 2012
- Simon Martin. *Reconstructing mathematics pedagogy from a constructivist perspective*. Journal for Research in Mathematics Education. 26 (2). 1995

