

UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA

Facultad de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas



UNA MIRADA MÁS GLOBAL PARA ENTENDER LA LECTURA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS LECTORES

Trabajo de Investigación para optar al Grado Académico de Bachiller en Educación

SUSANA ROJAS TORRES

Asesor:

Marco Antonio Flores Alemán

Lima – Perú

Diciembre de 2020

RESUMEN

Aproximadamente desde la década de los 60, muchos teóricos han presentado modelos y conceptualizaciones sobre la lectura. Hoy en día, la formación de lectores conforma uno de los objetivos socioeducativos más destacados asignados a la escuela y se inscribe como la preocupación central de la didáctica de la literatura. En este contexto, las diferentes conceptualizaciones asociadas a la lectura repercuten de manera significativa en la enseñanza de la misma. El presente artículo tiene como objetivo identificar los enfoques desde los cuales se ha construido el concepto de lectura. Para esta revisión bibliográfica se ha recurrido a cuatro fuentes principales que, a partir de la sistematización de las mismas, se han reconocido tendencias. Para su análisis se ha considerado aspectos como el idioma, el género textual, la frecuencia con que es citada en las diversas fuentes y el sesgo de género predominante. Finalmente, se concluye que la literatura existente en torno al concepto de lectura describe los enfoques teóricos que se enmarcan dentro de la psicología cognitiva y desde el enfoque sociocultural las cuales no son contradictorias sino complementarias.

Palabras clave: lectura, leer, lector, literatura, perspectivas teóricas

ABSTRACT

Aproximately, since the sixties decade, many theoricis have presented models and conceptions about reading. Now a days, readers formation is one of the main socioeducative objectives that is in charge of school and it is the main preoccupation of literature didactics. In this context, the different conceptions linked to reading influence significantly over the way it is thought. The objective of this article is to identify the approaches on which the concept of reading has been built. Four sources have been consulted for this bibliographic review. Since them, some trends have been recognized. Aspects such as the language, the textual genre, the citation frequency and the prevailing genre bias were considered to analyze in this investigation. Finally, as a conclusion, the existing literature around the concept reading describes the theoretical approaches that are inscribed in the cognitive phycology field and the sociocultural approach, which are not contradictory. They complement each other.

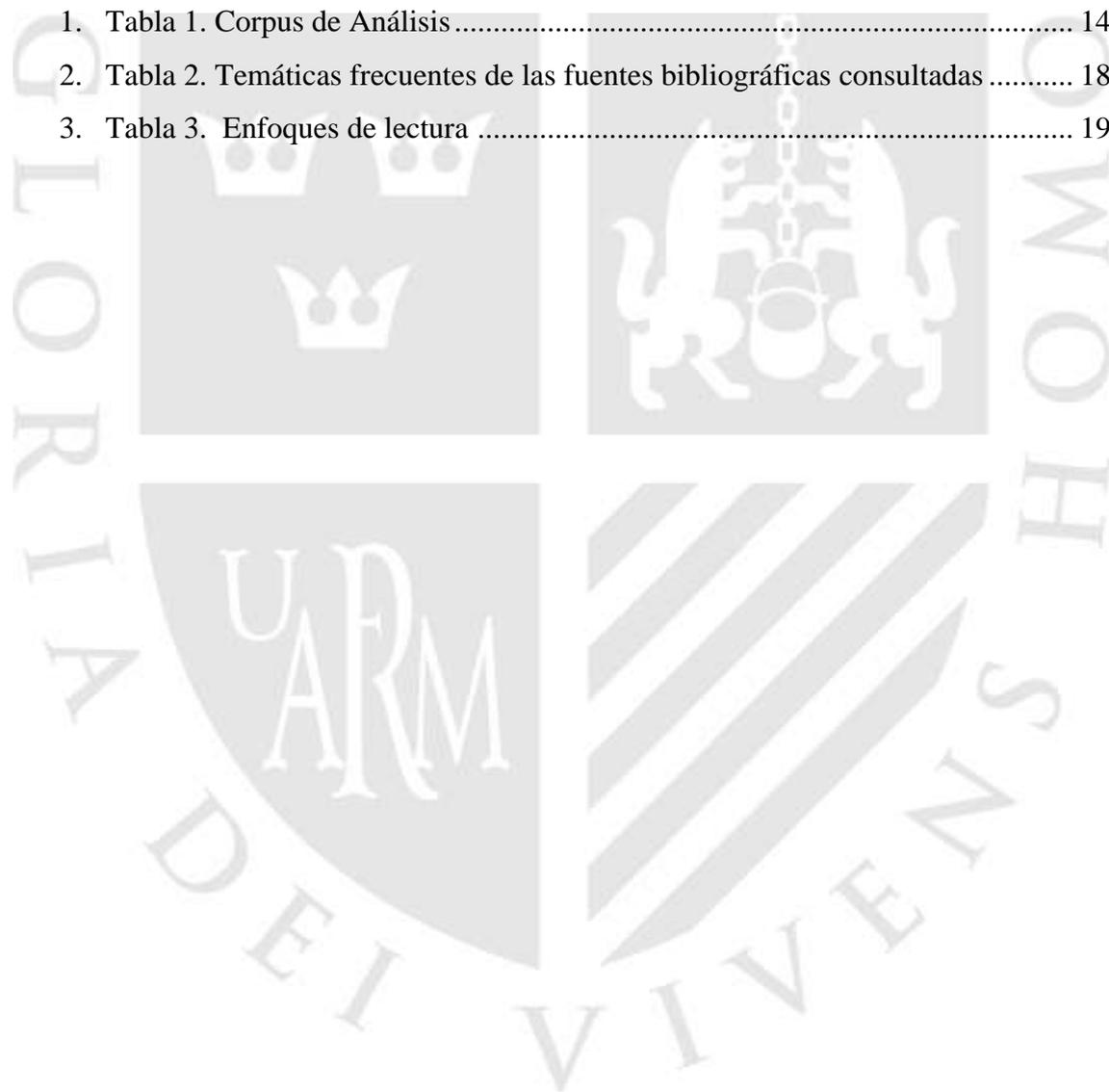
Keywords: reading, read, reader, literature, theoretical perspectives

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	9
1.1. Contextualización de la investigación de origen	9
1.2. Explicación y sustentación de la necesidad de conocimiento.....	10
1.3. Pregunta de investigación y objetivo del artículo.....	11
CAPÍTULO II: METODOLOGÍA	12
2.1. Revisión de los procedimientos de recojo-sistematización-análisis	12
2.2. Explicación y sustentación de la elección de las fuentes primarias.....	13
CAPÍTULO III: DISCUSIÓN DE RESULTADOS	16
Conclusiones.....	20

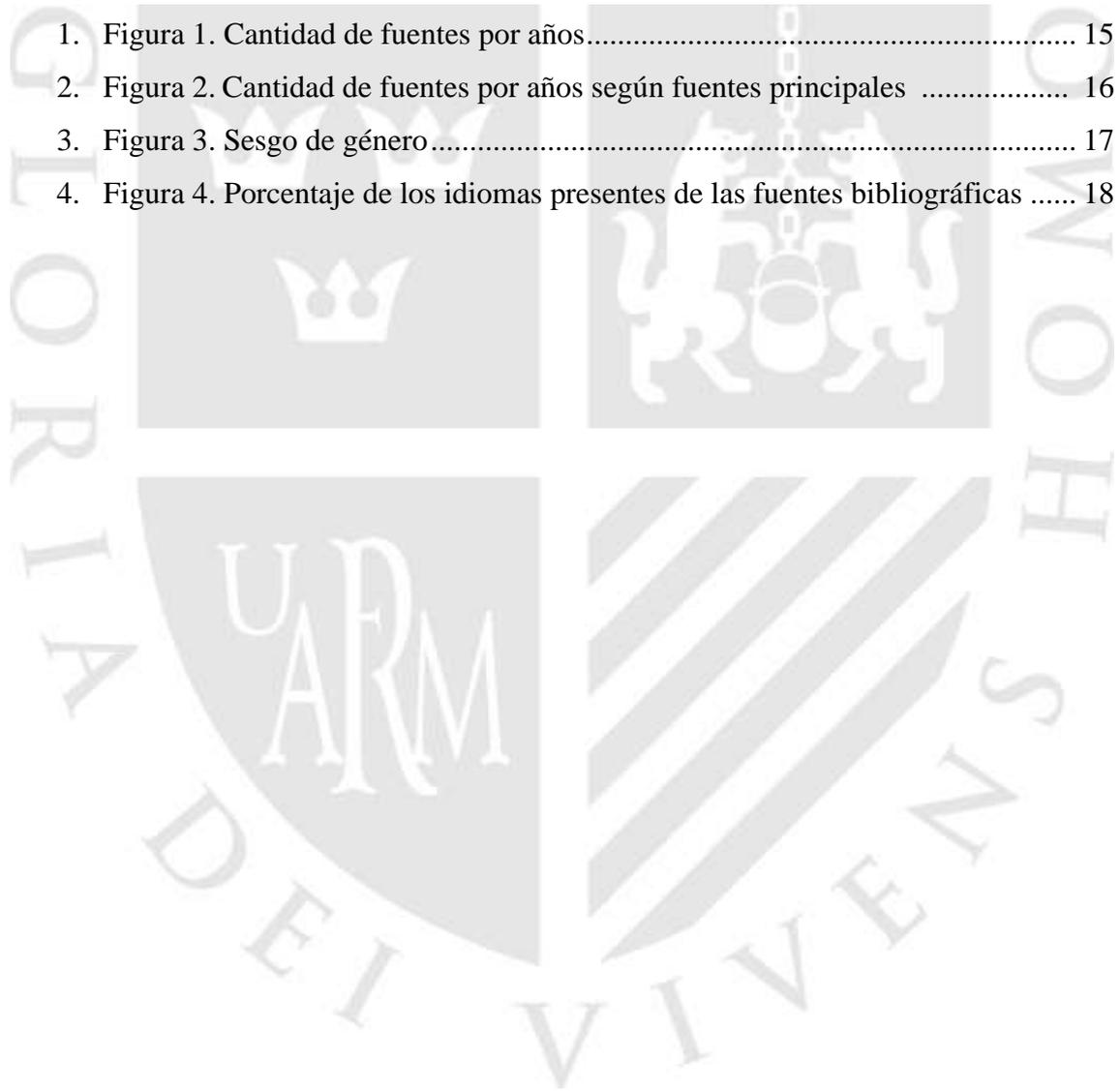
ÍNDICE DE TABLAS

1. Tabla 1. Corpus de Análisis	14
2. Tabla 2. Temáticas frecuentes de las fuentes bibliográficas consultadas	18
3. Tabla 3. Enfoques de lectura	19



ÍNDICE DE FIGURAS

1. Figura 1. Cantidad de fuentes por años..... 15
2. Figura 2. Cantidad de fuentes por años según fuentes principales 16
3. Figura 3. Sesgo de género..... 17
4. Figura 4. Porcentaje de los idiomas presentes de las fuentes bibliográficas 18





INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la formación de lectores conforma uno de los objetivos socioeducativos más destacados asignados a la escuela. Una de las soluciones para lograr este objetivo es la atención a la lectura literaria, ya que la escuela, en tanto “espacio privilegiado” (Munita, 2015, p.1), permite fortalecer el desarrollo de hábitos y de competencias interpretativas durante la etapa escolar obligatoria. Con esto se refiere a un campo en específico, la didáctica de la literatura. En este sentido, pareciera que la problemática a tener en cuenta en las instituciones de formación docente es cómo generar espacios didácticos-pedagógicos que habiliten a los estudiantes a realizar lecturas literarias en donde “pongan en juego sus emociones, sus ideas, sus historias, sus propias lecturas personales y sus concepciones acerca del mundo” (Munita, 2017, p. 11). Los docentes de Comunicación, por lo general, “mantienen una distancia académica y profesional que los lleva a aplicar <objetivamente> los criterios educativos y literarios aprendidos” (Colomer como se cita en Silvini, 2018, p. 197) cuando, en palabras de Cuesta (2013) lo que se pretende es desarticular las concepciones basadas en la univocidad del sentido de los textos que ubican al docente como único responsable de determinar dónde se hallan los sentidos.

En el ámbito de la didáctica de la literatura, la conversación literaria, se convierte en una estrategia básica que cubre, según Munita (2015), un cierto vacío en la tradición pedagógica poco preocupada en articular conversaciones literarias guiadas que se encuentren orientadas hacia la adquisición de saberes conceptuales, y actitudinales como “lo pone en juego” la lectura compartida. Así como refiere Munita (2017), la movilización de ideas, la pluralidad de miradas y la negociación de sentido parecen ser sus características más destacadas, las que se profundizan atendiendo a dos aspectos importantes. El primer aspecto referido al lugar central que ocupa la obra y; el segundo, “la concepción positiva de las preposiciones que contradicen el texto [...] que forman parte del hilo evolutivo de una discusión” (p. 388).

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Contextualización de la investigación de origen

Munita (2017) y Colomer (1996) sintetizan los principales hechos históricos del origen de la didáctica de la literatura enmarcada dentro del nuevo modelo de enseñanza de la literatura. En la década de los setenta, la evolución de la enseñanza de la Literatura, es desplazada por una educación literaria, en respuesta al vacío en la configuración de la disciplina escolar y de los saberes enseñables que trajo consigo la crítica al modelo historicista y tradicional. En la actualidad, la formación de lectores conforma uno de los objetivos socioeducativos más destacados asignados a la escuela y principalmente a esta disciplina como tal. Ahora bien, una de las soluciones para lograr este objetivo es la atención a la lectura literaria, ya que la escuela, en tanto “espacio privilegiado” (Munita, 2015, p.1), permite fortalecer el desarrollo de hábitos y de competencias interpretativas durante la etapa escolar obligatoria. Con esto se refiere a un campo en específico, la didáctica de la literatura.

En este sentido, pareciera que la problemática a tener en cuenta en las instituciones de formación docente es cómo generar espacios didácticos-pedagógicos que habiliten a los estudiantes a realizar lecturas literarias en donde “pongan en juego sus emociones, sus ideas, sus historias, sus propias lecturas personales y sus concepciones acerca del mundo” (Munita, 2017, p.11). Los docentes de Comunicación, por lo general, “mantienen una distancia académica y profesional que los lleva a aplicar <objetivamente> los criterios educativos y literarios aprendidos” (Colomer como se cita en Silvini, 2018, p.197) cuando, en palabras de Cuesta (2013) lo que se pretende es desarticular las concepciones basadas en la univocidad del sentido de los textos que ubican al docente como único responsable de determinar dónde se hallan los sentidos y, por lo tanto, dónde se debe “hurgarlos”. La labor del docente, ante todo, consiste en

aceptar las diversas interpretaciones de los estudiantes para acercarlos, en seguida, a “la posible interpretación” que emana del texto.

En el ámbito de la didáctica de la literatura, la conversación literaria, se convierte en una estrategia básica que cubre, según Munita (2015), un cierto vacío en la tradición pedagógica poco preocupada en articular conversaciones literarias guiadas que se encuentren orientadas hacia la adquisición de saberes conceptuales, y actitudinales como “lo pone en juego” la lectura compartida. Así como refiere Munita (2017), la movilización de ideas, la pluralidad de miradas y la negociación de sentido parecen ser sus características más destacadas, las que se profundizan atendiendo a dos aspectos importantes. El primer aspecto referido al lugar central que ocupa la obra y; el segundo, “la concepción positiva de las preposiciones que contradicen el texto, vistas no ya como errores [...], sino como aportaciones que forman parte del hilo evolutivo de una discusión”. Resulta necesario que los docentes dispongan de una serie de dispositivos didácticos para la gestión de la conversación como el de asumir el papel de mediador de lectura literaria. En este sentido, este artículo proviene de una investigación de tesis sobre “La conversación como estrategia básica para la formación de estrategias interpretativas y de hábito lector de lectura literaria en estudiantes de primer año de secundaria de un colegio público de Lima” en donde me he propuesto como objetivo identificar los enfoques desde los cuales se ha construido el concepto de lectura.

1.2. Explicación y sustentación de la necesidad de conocimiento

Dentro del nuevo modelo de educación literaria, la lectura literaria resulta un concepto clave. En este sentido, la lectura literaria tal como señala Daunay (2007), se ha construido como reemplazo y superación de la idea de *literariedad* que permite concebir un nuevo objeto de enseñanza que, antes de basarse en los elementos que conforman el carácter literario de una obra literaria, se centra en la relación establecida entre el lector y la obra. Esta modalidad es explicada también por Dufays, Gemenne y Ledur (2005) como un va y viene dialéctico entre la participación y distanciamiento del texto que se lee. Es decir, una oscilación entre la relación subjetiva e implicación personal que crea el lector a la hora de leer y la relación objetiva basada en el análisis e interpretación de las obras. Centrarse en la lectura literaria conlleva una práctica educativa que se desarrolla, a través “de dos líneas de fuerza: la lectura directa de los textos por parte de los

aprendices y la lectura guiada para enseñarles la forma de construir sentidos cada vez más complejos” (Colomer, 2001, p.5). Esta concepción de lectura literaria en oposición a la visión estructuralista e historicista de “la lectura literaria subordinada al aprendizaje de biografías, listas de rasgos de movimientos literarios y descomposición de los textos en sus partes constitutivas.” (Nieto, 2010, p. 125).

De esta manera, el concepto de la lectura literaria se enmarca dentro de la nueva didáctica con la progresiva adquisición de “un modo de leer” (Munita, 2017, p.7) que se orientan al desarrollo de las competencias interpretativas más complejas, así como la formación del hábito lector. En este sentido, le corresponde al docente ejercer el rol de regulador y de organizador del ambiente en el cual este se desarrolla.

Ahora bien, el presente artículo persigue explorar los enfoques desde los cuales se han realizado las conceptualizaciones sobre la lectura, ya que de estas se han derivado modelos de enseñanza y aprendizaje de la lectura. Conceptualizar a la lectura, desde la identificación de sus enfoques permitirá a abordar la enseñanza de la literatura de una determinada manera que lo alejará o acercará a la enseñanza tradicional e historicista como se ha venido abordando o desde la nueva didáctica de la enseñanza literaria.

1.3. Pregunta de investigación y objetivo del artículo

El presente artículo pretende dar respuesta a la pregunta ¿Desde qué enfoques se ha construido el concepto de lectura? Asimismo, tiene como objetivo identificar los enfoques desde los cuales se ha construido el concepto de lectura.

CAPÍTULO II: METODOLOGÍA

2.1. Revisión de los procedimientos de recojo-sistematización-análisis

El primer paso para la construcción del corpus consistió en la determinación de cuatro artículos de investigación concernientes al concepto clave: lectura. Se identificaron como las revistas más apropiadas para su conceptualización a autores que desarrollan su definición desde perspectivas teóricas diferenciadas. Para ello se identificó como las revistas más apropiadas para divulgar el trabajo del campo y los países de las cuales son divulgadas: *Poligramas* (Vicerrectoría de la Universidad del Valle, Colombia) con menciones únicas; *Leyenda Nueva etapa* (Universidad de los Andes, Venezuela) con menciones únicas; *Diálogos*. (Editorial Universidad Don Bosco, El Salvador) con 24 menciones únicas; y *Revista mexicana de investigación educativa* (Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México) con 9 menciones.

Para delimitar con claridad el alcance del corpus, los artículos seleccionados debieron cumplir con los descriptores seleccionados fueron “lectura”, “enfoques de lectura” y “perspectivas lectoras”. Sin embargo, una de las dificultades de acceso a las fuentes bibliográficas fue la presentación de sus algunos formatos de libro que solo se lograban obtener en físico. A partir de esta dificultad el criterio seleccionador es su accesibilidad al formato digital.

En seguida, se estableció que, en primera instancia, las fuentes requeridas correspondan a los diez últimos años. No obstante, las fuentes consultadas corresponden a los últimos cincuenta y siete años, pero con una publicación última correspondiente al año 2010. Ahora bien, la poca bibliografía existente de los diez últimos años se deba, probablemente, a las diversas conceptualizaciones de lectura desde las perspectivas de los lectores se han derivado modelos de enseñanza y aprendizaje de la lectura. De tal

manera que la bibliografía existente más actual hace referencia a las maneras en cómo enseñar la lectura en las escuelas.

En el proceso de preselección se eligieron las fuentes que cumplían con los descriptores seleccionados que enfatizan las diversas exploraciones sobre el concepto de lectura. A continuación, una vez realizada la selección de las cuatro fuentes primarias, la información recolectada del presente estudio recoge sus contenidos a partir de los criterios expuestos anteriormente que luego se sistematizarán en el programa Excel. En seguida, la información recogida se organizará en nueve columnas que serán rellenas con los siguientes ítems: “título del documento”, “contenedor”, “autor(es)”, “año”, “género”, “ciudad”, “editorial”, “idioma” y “dirección web” (en el caso que la tuviera) en donde se precisaron si las bibliografías existentes se repetían dentro de la misma fuente primaria o el número de veces que fueron citadas en las tres fuentes restantes,

2.2. Explicación y sustentación de la elección de las fuentes primarias

Las fuentes primarias seleccionadas fueron cuatro. En la tabla I se visualizan de manera más específica, el género textual, el autor y el número de fuentes que citan, siendo 48 documentos en total. A su vez, las 4 fuentes fueron seleccionadas siguiendo los criterios de accesibilidad, disponibilidad y pertinencia de la información antes que su actualidad.

Cruz (2010) en su artículo *Leer literatura. Enseñar literatura. De la estética de la recepción a la didáctica de la literatura* intenta dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Qué significa leer literatura en la escuela? ¿Qué dice Iser sobre la lectura? a partir de la indagación exhaustiva del texto clásico *El acto de leer. Teoría del efecto estético* propuesto por el crítico alemán Iser (1987), autor de la teoría del efecto estético. Cruz (2010) realiza un diálogo disciplinar y pedagógico, a través del uso de citas explícitas y parafraseadas con la teoría propuesta por Iser (1987) para construir una didáctica a la que denomina la didáctica de la lectura literaria.

Morales (2007) en su artículo titulado *Exploraciones sobre el concepto de lectura desde la perspectiva de los lectores.* intenta dar respuesta a la pregunta ¿Qué conceptos existen en torno a la lectura desde la perspectiva de los lectores? Para dar respuesta a dicha pregunta recaba, desde la década de los 60, a diversos modelos

teóricos de enseñanza- aprendizaje de la lectura. Desde las perspectivas teóricas de la psicolingüística, la sociolingüística, la psicosociolingüística y la semiótica, de los autores Smith (1990, 1997, 1999), Goodman (1980a; 1980b; 1994; 2005), Rosenblatt (1985a, 1985b) y Eco (1981), ofrece distintas comprensiones sobre la lectura, las cuales presenta como complementarias. El autor, para ello, recurre al parafraseo y la intertextualidad con los conceptos de lectura de un grupo de siete informantes de distintas edades, intereses, escolaridad, experiencias con la lengua escrita y sexo.

Sánchez (2013) en su artículo *La comprensión lectora: hacia una aproximación sociocultural* intenta dar respuesta a la pregunta: ¿Cómo evolucionan los conceptos en torno a la comprensión lectora?, a partir de los estudios propuestos en los últimos veinte años, por León (2001), León y Escudero (2003, 2007), Escudero (2010) y Sánchez (1993), principales autores de la psicología cognitiva, y del enfoque sociocultural de la lectura, con los importantes estudios desarrollados por Cassany (2002; 2006; 2008; 2009; 2010), Cassany & Morales (2008), Ames (2000), Kalman (2000; 2002; 2003), Murillo (2009) y Zavala (2009). En este marco, Sánchez (2013) realiza un diálogo entre los autores, a través del parafraseo de citas de los estudios realizados por sus teorías y elaborar una práctica educativa integradora.

Moore & Narciso (2011) en su revista titulada *Modelos epistémicos de la lectura en estudiantes universitarios mexicanos* brinda respuestas en torno a las siguientes preguntas: ¿Qué se necesita saber para funcionar aceptablemente como miembro de la sociedad?, ¿Cómo las creencias del lector afectan la forma en que lee? y ¿Cómo la epistemología del texto afecta la manera en que el individuo aborda la lectura? En este sentido, las autoras exploran, bajo la epistemología del texto y, desde el diálogo de autores, el empleo de tres modelos epistémicos de lectura (transaccional, transmisión, translación) propuestos por Schraw & Bruning (1996) y Peredo (2003) y su relación con la asiduidad lectora de quince estudiantes universitarios mexicanos.

Tabla 1

Corpus de análisis

Código	Fuentes primarias (Corpus)	Género	Autor	N° de fuentes que cita
F1	Leer literatura. Enseñar literatura. De la estética de la recepción a la didáctica de la literatura	Artículo de revista	de Cruz (2010)	2
F2	Exploraciones sobre el concepto de lectura desde la perspectiva de los lectores	Artículo de revista	de Morales (2007)	16
F3	La comprensión lectora: Hacia una aproximación sociocultural	Artículo de revista	de Sánchez (2013)	17
F4	Modelos epistémicos de la lectura en estudiantes universitarios mexicanos	Artículo de revista	de Moore y Narciso (2011)	13
				48



CAPÍTULO III: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En la Gráfico I existe una concentración considerable de fuentes que oscilan entre los años 1960 hasta el año 2011. Sin embargo, en el Gráfico 1, se ha plasmado la presencia de la bibliografía citada por las cuatro fuentes principales que están divididas en el gráfico por un intervalo de tiempo de diez años. De modo que, entre el año 1960 a 1970, se han recolectado tres bibliografías. Entre los años 1970 al 1980 se ha recabado solo una bibliografía, pero este número se incrementa entre los años 1980 al año 2000 y se eleva, aún más, el número de fuentes consultadas entre los años 2000 al 2010. Este panorama amplio de la bibliografía existente en torno al concepto de lectura demuestra que desde la década de los 60, tal como refiere Morales (2007). muchos teóricos han presentado enfoques y concepciones sobre la lectura, basándose en los datos de sus propios estudios, o recurriendo a estudios de otros para fundamentar sus teorías, pero que ha sido, conforme fue pasando el tiempo, un campo de interés a finales del siglo XX.

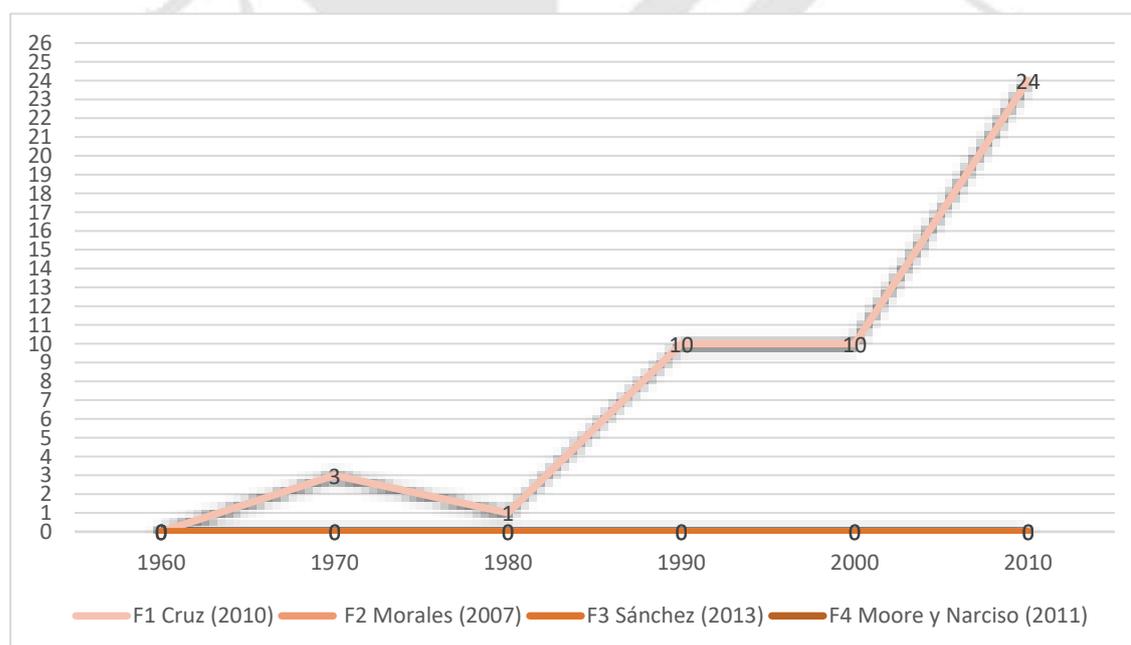


Figura 1. Cantidad de fuentes por años

Ahora bien, en el Gráfico II, se visualiza un panorama más detallado de la bibliografía empleada por los autores de las cuatro fuentes principales según cada intervalo de tiempo. De este modo, se infiere que Sánchez (2013), es una de las autoras quien emplea bibliografía más reciente. Moore y Narciso (2011) recurren a usar bibliografías que oscilan entre los años 1960 al 2010, pero con mayor preferencia de 1980 al 2000, del mismo modo Morales (2007), pero con mayor bibliografía consultada entre los años 1980 al 2010. Por su parte, Cruz (2010) solo recoge dos bibliografías entre los años 1980 al 2000.

La deficiente bibliografía presente de los últimos diez años parte de la premisa que, a partir de las diversas conceptualizaciones que se han tenido de la lectura, se han derivado modelos de enseñanza y aprendizaje al igual que diversas estrategias enfocadas a su comprensión. Esto último, ha sido tema de interés en la última década en las escuelas.

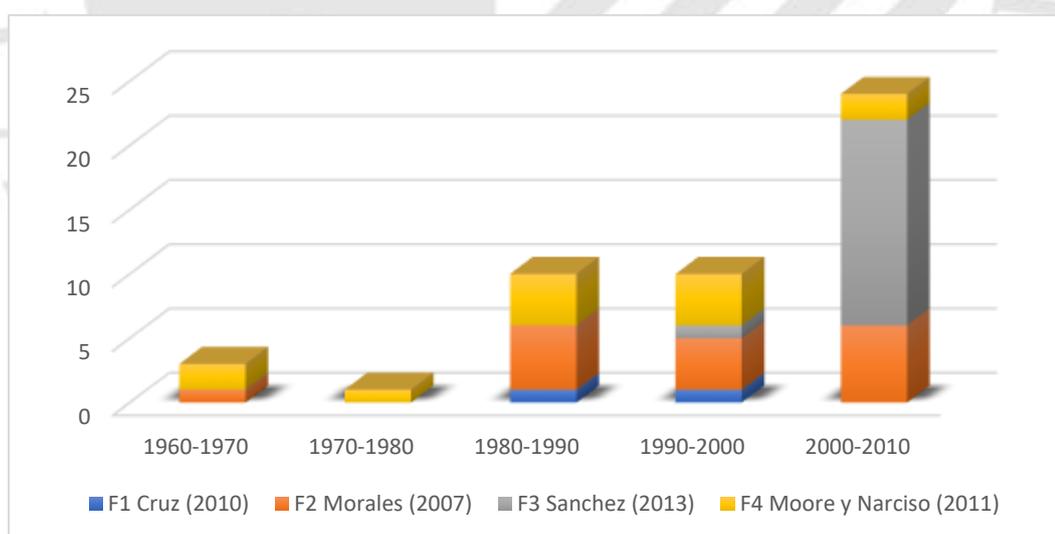


Figura 2. Cantidad de fuentes por años según fuentes principales

Existe un sesgo de género (nótese el Gráfico III), ya que los autores son, en mayor medida, varones frente a un número menor de autoras: en total nueve autoras mujeres frente a treinta y ocho autores varones de las cuarenta y siete fuentes demostrando que el interés por abordar la lectura empieza por la población varonil,

aunque; por otro lado, puede inferirse que es una evidencia más de un sistema dominado por el patriarcado en donde, el acceso a la participación de prácticas letradas era más de dominio por parte de los varones.



Figura 3. Sesgo de género

Asimismo, los autores que se citan en las cuatro fuentes son citadas, en algunos casos, de manera reiterativa y en diversos años. Esto sucede, en demasía, en la segunda y en la tercera fuente. En la segunda fuente, con los autores Rosenblatt, Goodman, Smith, Espinoza y Morales y; en la tercera, con los autores Cassany, Escudero, León y Kalman. La repetición de dichos autores oscila entre dos a cuatro veces por fuente lo que evidencia la relevancia de los autores para las fuentes expuestas.

Se denota, además que la mayoría de investigaciones son escritas en castellano; sin embargo, esto no quita que no se hayan consultado fuentes en inglés. De manera específica, son dieciocho fuentes escritas en ese idioma publicadas en formato de libros, artículos en libros, conferencias y tesis. Siendo, así, la bibliografía más usada los formatos de revistas y los formatos de libros. Cabe resaltar que la bibliografía escrita en inglés se evidencia más en la cuarta fuente escrita por Moore y Narciso (2011), pues de las dieciocho fuentes, once corresponden a las autoras.

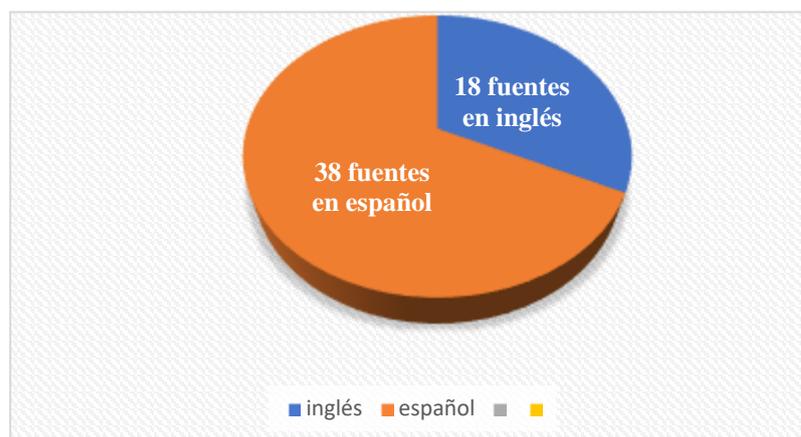


Figura 4. Porcentaje de los idiomas presentes de las fuentes bibliográficas

Las distintas comprensiones sobre la lectura presentes en cada una de las fuentes pueden dividirse a partir de temáticas las cuales se abordan en el presente corpus. Para su posterior análisis revisar la Tabla II.

Tabla 2

Temáticas frecuentes de las fuentes bibliográficas consultadas

Temáticas	Nº de fuentes que coinciden	Porcentaje
Experiencia lectora	6	12
Procesos de lectura	12	25
Enseñanza de la lectura	8	17
Comprensión lectora	6	13
La lectura como práctica social	6	13
Identidad lectora	2	4
Lectura digital	3	6
La lectura como actividad cognitiva	5	10
Total	48	100%

Se observa en la Tabla III la presencia de ocho temáticas. Cabe precisar que los documentos consultados se vinculan y complementan entre sí. Con mayor relevancia abordan la temática de “procesos de lectura” siendo doce fuentes las que coinciden. En seguida, la “enseñanza de la lectura” con ocho fuentes. Las temáticas “experiencia lectora”, “comprensión lectora” y la “lectura como práctica social” coinciden en seis fuentes respectivamente. Ahora bien, las temáticas expuestas demuestran claramente una marcada tendencia abordan el concepto de lectura desde dos enfoques: el enfoque psicolingüístico y el enfoque sociocultural que a continuación detallaré de manera específica cuáles de ellas corresponden a cada enfoque.

Tabla 3

Enfoques de lectura

Enfoque psicolingüístico	Enfoque sociocultural
Procesos de lectura	Experiencia lectora
Enseñanza de la lectura	La lectura como práctica social
Comprensión lectora	Identidad lectora
La lectura como actividad cognitiva	Lectura digital



CONCLUSIONES

En conclusión, los principales hallazgos sobre las tendencias reconocidas a partir de la sistematización de fuentes se expondrán a continuación. Las fuentes consultadas corresponden a los últimos cincuenta y siete años, pero con una publicación última correspondiente al año 2010. En este sentido, las exploraciones conceptuales corresponden en mayor medida a los últimos años del siglo XX. A inicios del siglo XXI, se deduce que la preocupación central giró en torno a su enseñanza y aprendizaje. El sesgo de género imperante es la presencia de autores más que de autoras que muestra una evidencia más de un sistema dominado por el patriarcado en donde, el acceso a la participación de prácticas letradas era más de dominio por parte de los varones.

La mayoría de investigaciones son escritas en el idioma castellano; sin embargo, esto no quita que no se hayan consultado fuentes en inglés. Siendo, así, la bibliografía más usada los formatos de revistas y los formatos de libros. Asimismo, los autores que se citan en las cuatro fuentes son citadas, en algunos casos, de manera reiterativa y en diversos años lo que evidencia la relevancia de los autores y/o el dominio del tema. Pues bien, a partir de las temáticas “procesos de lectura”, “enseñanza de la lectura”, “comprensión lectora”, “la lectura como actividad cognitiva”, “experiencia lectora”, “la lectura como práctica social”, “identidad lectora”, “lectura digital” abordadas en las fuentes bibliográficas de las fuentes principales nos conducen a abordar el concepto de lectura desde dos enfoques: en enfoque psicolingüístico y el enfoque sociocultural de manera que se ha cumplido en dar respuesta frente a la pregunta que se planteaba el presente artículo desde un comienzo: ¿Desde qué enfoques se ha construido el concepto de lectura? Y teniendo como como objetivo identificar los enfoques desde los cuales se ha construido el concepto de lectura. Esta exploración conceptual abre puerta a un

nuevo vacío conceptual: Los modelos de enseñanza de la lectura en las escuelas, pero que no abordaré en este trabajo de investigación.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Colomer, T. (1996). La evolución de la enseñanza literaria. *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 8, pp. 127-171. Recuperado de <https://biblioteca.org.ar/libros/155227.pdf>
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*, 22 (1), pp. 1-22. Recuperado de <https://n9.cl/cszv8>
- Cruz, M. (2010). Leer literatura. Enseñar literatura De la estética de la recepción a la didáctica de la literatura. *Escritores invitados Dossier Inspiraciones y sospechas*, 33, pp. 129-146. Recuperado de <https://n9.cl/2rve>
- Daunay, B. (2007). Le sujet lecteur: une question pour la didactique du français. *Le Français Aujourd'hui*, Paris, 157, pp. 43-51 Recuperado de <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-2-page-43.htm#>
- Dufays, J. L., Gemenne, L., & Ledur, D. (2015). *Pour une lecture littéraire*. De Boeck Supérieur.
- Cuesta, C. (2013). La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad. *Literatura: teoría, historia, crítica*, 15(2), pp. 97-119. Recuperado de <https://n9.cl/okvb>
- Morales, O. (2007). Exploraciones sobre el concepto de lectura desde la perspectiva de los lectores. *Legenda*, 12(9). Recuperado de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/545>
- Moore, P., Narciso, E. (2011). Modelos epistémicos de la lectura en estudiantes universitarios mexicanos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(51), pp. 1197-1225. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14019203009.pdf>
- Munita, F. (2015). El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura. *Tesis doctoral*. Universidad Autónoma de Barcelona, Recuperado de <https://n9.cl/yjdw2>

Munita, F. (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. *Educação e Pesquisa*, 43(2), pp. 379-392. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201612151751>.

Nieto, F. (2010). Escuela media, canon y consumos culturales: reflexiones en torno a las últimas décadas de educación literaria. *Educación, lenguaje y sociedad* 7 (7), pp. 123-142. Recuperado de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/v07a07nieto.pdf>

Sánchez, L. (2013). La comprensión lectora: hacia una aproximación sociocultural. *Diá-logos*, (12), pp. 7-16. Recuperado de <https://n9.cl/e6x11>

