

# **kronotipo de aldomanucio**

**n.º 78 (abril-junio de 2025)**

**año XX, n.º 2**

**ISSN 1886-3515**

**Fomento de la lectura**

**Libros y textos de artista**

**Melissa Jay Craig**

**Comprensión crítica**

**Ximena Pérez Grobet**

**Nueva biblioteca virtual de la OMS**

**Velázquez**

**Cifras del mercado. Propiedad intelectual**

**Públicos**

**Autoría y escritura**

**Instalación / Performance**

**Biología de la lectoescritura**

**Diseño editorial en museos**


**Entrevista al bibliotecario**

**Retrato de lector**

**Cifras del mercado**

## ÍNDICE

PÚBLICOS Al invertir en el fomento de la lectura, estamos invirtiendo en el futuro de los estudiantes, facilitándoles que sean ciudadanos informados, críticos y creativos .....	3
AUTORÍA Y ESCRITURA Los libros y los textos de artista: un carácter textual y una autoría realizada por artistas .....	19
INSTALACIÓN / PERFORMANCE Melissa Jay Craig: <i>(S)Edition</i> .....	35
BIOLOGÍA DE LA LECTOESCRITURA En una economía del conocimiento, las personas necesitan no solo saber leer, sino, sobre todo, comprender críticamente .....	41
DISEÑO EDITORIAL EN MUSEOS Ximena Pérez Grobet: <i>Words [Palabras]</i> .....	71
ENTREVISTA AL BIBLIOTECARIO Nueva biblioteca global virtual de la Organización Mundial de la Salud (OMS) en medicinas tradicionales, otro avance hacia la salud para todos .....	75
RETRATO DE LECTOR Diego Rodríguez de Silva y Velázquez: <i>Bufón con libros</i> .....	83
CIFRAS DEL MERCADO Propiedad intelectual .....	85



PÚBLICOS  
público lector  
público espectador  
público interlocutor  
público receptor  
público comprador

**Al invertir en el fomento de la lectura,  
estamos invirtiendo en el futuro de los  
estudiantes, facilitándoles que sean  
ciudadanos informados, críticos y  
creativos**

Martha J. Chica, Silvia M. Valenzuela, Fátima A. Casimansa y  
Alba N. Alemán:

«La importancia de fomentar hábitos de lectura en estudiantes  
de segundo a séptimo grado para mejorar su comprensión  
lectora»

En: *Polo del Conocimiento. Revista Científico-Académica Multidisciplinaria*,  
vol. 7, n.º 8 (agosto de 2022). Licencia Creative Commons. Última consulta: 13  
de febrero de 2025.

## RESUMEN

Este estudio destaca la importancia de fomentar hábitos de lectura en estudiantes de segundo a séptimo grado para mejorar su comprensión lectora. Los hábitos de lectura no solo fortalecen las habilidades de comprensión, sino que también cultivan un amor por la lectura a largo plazo. Tanto los docentes como los padres desempeñan un papel fundamental en promover estos hábitos, brindando el apoyo y los recursos necesarios para crear un entorno favorable a la lectura. Invertir en la promoción de hábitos de lectura sienta las bases para el éxito académico y el desarrollo personal de los estudiantes en su camino hacia una excelente capacidad de lectura. El enfoque cuali-cuantitativo permitió obtener una comprensión más completa al combinar métodos cualitativos y cuantitativos, las técnicas utilizadas incluyeron la observación y encuesta teniendo una población estudiada de 67 individuos, el enfoque de la investigación es bibliográfico-descriptivo.

**Palabras clave:** hábitos de lectura, comprensión lectora, estudiantes.

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad, como indica Asensio (2019) en un mundo cada vez más digitalizado, donde la información fluye rápidamente a través de pantallas y dispositivos electrónicos, fomentar hábitos de lectura en estudiantes de segundo a séptimo grado se ha vuelto más relevante que nunca. La comprensión lectora es una habilidad fundamental que no solo influye en el rendimiento académico de los estudiantes, sino también en su desarrollo intelectual, emocional y social.

La lectura en los niños desempeña un papel fundamental en su desarrollo cognitivo, emocional y social. Según Reinoso (2018) indica que fomentar la lectura desde temprana edad tiene numerosos beneficios. En primer lugar, enriquece su vocabulario, mejora su expresión oral y fortalece su comprensión del lenguaje. Además, estimula su desarrollo cognitivo al ejercitar la memoria, la concentración, el razonamiento lógico y la resolución de problemas. La lectura también expande su imaginación y creatividad al transportarlos a mundos imaginarios y permitirles explorar realidades diferentes.

Asimismo, mejora su comprensión lectora al exponerlos a una variedad de textos, lo que les ayuda en su aprendizaje académico. Barzola *et al.* (2020) afirma que la lectura de historias fomenta la empatía y la inteligencia emocional, permitiéndoles comprender mejor a los demás para conectar con diferentes situaciones emocionales.

Además, la lectura les brinda conocimientos sobre diversos temas y culturas, promoviendo su enriquecimiento personal. Por último, la lectura mejora la concentración, la capacidad de escucha y la habilidad para seguir instrucciones.

En este sentido, como afirma Pinchao (2020) se reconoce ampliamente que la lectura es una puerta hacia el conocimiento, la imaginación y el pensamiento crítico. Al fomentar hábitos de lectura desde temprana edad, se sientan las bases para que los estudiantes adquieran habilidades de comprensión lectora sólidas, las cuales son esenciales en todas las áreas del aprendizaje. En los grados segundo a séptimo, los estudiantes están en una etapa crucial de su desarrollo educativo, donde se están afianzando sus habilidades de lectura y comprensión. Es en este periodo que se pueden consolidar los fundamentos necesarios para una comprensión lectora más sofisticada y reflexiva en etapas posteriores.

Los hábitos de lectura se refieren a las conductas y prácticas regulares relacionadas con la actividad de leer. Como menciona Gutiérrez (2019) son las rutinas y comportamientos que una persona desarrolla en torno a la lectura, ya sea de libros, revistas, periódicos u otros tipos de materiales escritos. Los hábitos de lectura pueden variar en términos de frecuencia, duración, preferencias de género o temas, entre otros aspectos. Algunos ejemplos que indica Benavides y Tovar (2017) referente a los hábitos de lectura incluyen:

1. Leer diariamente: establecer el hábito de dedicar un tiempo todos los días para leer, ya sea por placer, información o estudio.
2. Leer en diversos formatos: fomentar la lectura tanto de libros impresos como digitales, revistas, periódicos, blogs, entre otros.
3. Establecer metas de lectura: establecer objetivos de lectura, como la cantidad de libros que se desea leer en un mes o año, y trabajar para alcanzar esas metas.
4. Crear un ambiente propicio para la lectura: establecer un espacio tranquilo y cómodo para leer, con buena iluminación y sin distracciones.
5. Llevar un registro de lectura: mantener un registro de los libros leídos, anotando títulos, autores y fechas, para tener un seguimiento de los avances y poder recomendar lecturas a otros.
6. Explorar diferentes géneros y temas: ampliar la diversidad de lecturas al explorar diferentes géneros literarios, como ficción, no ficción, poesía, ciencia ficción, historia, entre otros.

7. Participar en grupos de lectura o clubes de lectura: unirse a grupos de lectura donde se comparten opiniones, recomendaciones y se discuten los libros leídos.
8. Leer en familia: fomentar la lectura como actividad familiar, compartiendo historias y promoviendo la lectura en voz alta.
9. Buscar nuevas recomendaciones: estar abierto a descubrir nuevos libros y autores, ya sea a través de reseñas, recomendaciones de amigos o consultando listas de lecturas sugeridas.
10. Reflexionar y discutir sobre lo leído: tomarse el tiempo para reflexionar y discutir sobre los libros leídos, compartiendo ideas y opiniones con otros lectores.

Tenesaca y Criollo (2020) indica que cultivar hábitos de lectura desde una edad temprana y mantenerlos a lo largo de la vida tiene un impacto significativo en el desarrollo intelectual, la adquisición de conocimiento, la expansión del vocabulario, la mejora de la comprensión lectora, la exploración de diversos géneros literarios y la participación en actividades relacionadas con la lectura, como discusiones en grupo, clubes de lectura o proyectos de escritura. Estas prácticas contribuyen a desarrollar el vocabulario, mejorar la fluidez y agudizar la capacidad de análisis y síntesis de los estudiantes.

Asimismo, Daza (2021) afirma que el fomento de la lectura en estos grados va más allá de los beneficios académicos. La lectura también estimula la imaginación y la creatividad, amplía los horizontes culturales, fortalece la empatía y el entendimiento de las emociones humanas, y proporciona una vía de escape y entretenimiento. Al cultivar el hábito de la lectura en estudiantes de segundo a séptimo grado, se les brinda una valiosa herramienta para enfrentar los desafíos del mundo actual y para seguir aprendiendo y creciendo a lo largo de sus vidas.

Como indica Rojas (2022) los padres también desempeñan un papel crucial en el fomento del hábito lector en sus hijos. Su participación activa y la creación de un entorno propicio para la lectura pueden marcar una gran diferencia en el amor que los niños desarrollan por los libros. Para lograrlo, los padres pueden modelar el comportamiento de lectura al mostrar interés y dedicar tiempo a la lectura. Leer en voz alta a los niños desde temprana edad establece un vínculo emocional con los libros y estimula su amor por las historias.

El docente cumple un papel fundamental como mediador en el proceso de enseñanza y aprendizaje, especialmente en lo que respecta a la comprensión lectora. Cardona *et al.* (2018) comenta que su papel va más allá de impartir conocimientos y se enfoca en facilitar y promover el desarrollo de habilidades de lectura en los estudiantes.

En primer lugar, Gutiérrez y Montes de Oca (2017) destaca que el docente tiene la capacidad de enseñar estrategias de lectura efectivas. Puede proporcionar a los estudiantes herramientas y técnicas que les permitan activar sus conocimientos previos, hacer inferencias, identificar la estructura del texto, resumir y sintetizar la información. Estas habilidades son fundamentales para la comprensión lectora y el docente puede guiar a los estudiantes en su desarrollo.

Además, el docente desempeña un papel crucial en la selección de textos adecuados para los estudiantes. Con base en el nivel de lectura de cada estudiante, sus intereses y necesidades, así como los objetivos educativos, el docente elige textos desafiantes pero accesibles. Esto brinda a los estudiantes la oportunidad de desarrollar su comprensión lectora de manera gradual y adaptada a sus capacidades.

El docente como afirma Rodríguez *et al.* (2020), también proporciona apoyo y retroalimentación individualizada durante el proceso de lectura. Identifica las dificultades y obstáculos que enfrentan los estudiantes, les brinda orientación y los ayuda a superar las barreras para comprender el texto. Asimismo, el docente ofrece retroalimentación constructiva para mejorar la comprensión y promover el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico.

Osorio *et al.* (2018) afirma que crear un entorno de lectura positivo y motivador en el aula es otro aspecto importante en el rol del docente como mediador. El docente puede promover discusiones y debates en torno a los textos, fomentar el intercambio de ideas entre los estudiantes y proporcionar oportunidades para compartir experiencias de lectura. Un entorno estimulante y acogedor motiva a los estudiantes a participar activamente en la lectura y mejora su comprensión.

Establecer rutinas regulares de lectura en la familia como indica Navarro *et al.* (2020) ayuda a integrarla en la vida cotidiana de los niños. Es importante tener una variedad de libros disponibles en casa, que abarquen diferentes géneros y temas, para que los niños puedan explorar sus intereses y descubrir nuevas lecturas emocionantes. Además, llevar a los niños a bibliotecas y librerías les permite experimentar la emoción de elegir sus propios libros y participar en actividades relacionadas con la lectura. Los padres también pueden involucrarse en conversaciones significativas sobre los libros que sus hijos están leyendo, fomentando la reflexión y el intercambio de ideas.

Finalmente, reconocer y celebrar los logros de lectura de los niños, ofreciendo elogios y pequeños incentivos, refuerza su motivación y compromiso con la lectura. En conjunto, estas acciones por parte de los padres contribuyen significativamente a cultivar el amor por la lectura en sus hijos. Por eso es importante estimular desde el hogar el hábito de la lectura en los niños para cultivar su amor por los libros. Según Romero y Cruz (2019) presenta algunas estrategias efectivas que puedes implementar:

1. Crea un ambiente de lectura: dedica un espacio cómodo y acogedor en tu hogar para la lectura. Puedes crear un rincón de lectura con cojines, estanterías con libros y una lámpara. Asegúrate de que sea un lugar tranquilo y libre de distracciones.
2. Lee en voz alta: dedica tiempo diariamente para leer en voz alta a tus hijos, incluso cuando ya sean capaces de leer por sí mismos. Puedes elegir libros que les interesen y que estén acordes a su nivel de comprensión. Esto les permitirá disfrutar de las historias y crear un vínculo emocional con los libros.
3. Sé un modelo para seguir: los niños aprenden mucho al observar a sus padres. Muestra interés por la lectura y establece tu propio hábito de lectura. Lee libros en presencia de tus hijos y comparte con ellos tus experiencias y recomendaciones. Ver que valoras la lectura les motivará a seguir tu ejemplo.
4. Proporciona acceso a una variedad de libros: asegúrate de tener una amplia selección de libros adecuados para la edad de tus hijos en casa. Incluye diferentes géneros, temas y formatos, como cuentos, novelas, poesía, libros ilustrados, entre otros. Permíteles elegir los libros que les interesen y anímalos a explorar nuevos títulos.
5. Establece rutinas de lectura: asigna un momento específico para la lectura en el día, como antes de dormir o después de la cena. Crear una rutina les ayudará a incorporar la lectura como parte de su vida diaria. Puedes establecer un tiempo dedicado exclusivamente a la lectura en el que todos en la familia se involucren.
6. Organiza actividades relacionadas con la lectura: realiza actividades lúdicas que fomenten la lectura, como representaciones teatrales de historias, creación de marcapáginas o incluso juegos de palabras. Esto hará que la lectura sea divertida y estimulante para tus hijos.

7. Visita bibliotecas y librerías: llevar a tus hijos a bibliotecas y librerías les permitirá explorar diferentes libros y descubrir nuevos títulos. Anímalo a elegir sus propios libros y permite que se involucren en el proceso de búsqueda.
8. Conversa sobre los libros: después de que tus hijos hayan leído un libro, tómate el tiempo para conversar con ellos sobre la historia, los personajes y los temas que aborda. Fomenta la reflexión y el intercambio de ideas, esto les ayudará a desarrollar habilidades de pensamiento crítico y comprensión.
9. Celebra los logros de lectura: reconoce y celebra los logros de lectura de tus hijos. Puedes establecer metas y premiarlos cuando alcancen ciertos hitos, como terminar un libro o leer cierta cantidad de páginas. Esto les proporcionará motivación adicional y les hará sentir orgullosos de sus logros.
10. Promueve la escritura: anima a tus hijos a escribir sus propias historias o llevar un diario personal. Proporciona cuadernos, plumas y lápices para que puedan expresar sus ideas y creatividad por escrito. La escritura complementa la lectura y les permite desarrollar habilidades de comunicación y expresión.
11. Participa en programas de lectura: infórmate sobre los programas de lectura disponibles en tu comunidad, tanto en bibliotecas como en escuelas. Inscribe a tus hijos en clubes de lectura o actividades que promuevan la lectura y la discusión de libros. Esto les brindará la oportunidad de relacionarse con otros niños interesados en la lectura.
12. Haz de la lectura un momento especial: crea tradiciones y rituales alrededor de la lectura. Puedes establecer un día a la semana para leer en voz alta en familia, o planificar excursiones a lugares relacionados con libros, como visitas a escritores o asistir a ferias del libro. Estos momentos especiales fortalecerán el vínculo familiar y el amor por la lectura.

Es importante adaptar estas estrategias a sus intereses y necesidades. Estimular el hábito de la lectura desde el hogar no solo ayudará a tus hijos a adquirir habilidades lingüísticas y cognitivas, sino que también abrirá las puertas a un mundo de imaginación, conocimiento y diversión.

La comprensión lectora basado en Guerra (2020) se refiere a la capacidad de entender y extraer significado de un texto escrito. Implica la habilidad de interpretar y procesar la información presente en un texto, relacionarla con conocimientos previos, identificar las ideas principales, inferir el significado de palabras desconocidas, reconocer la estructura del texto y comprender el propósito o mensaje del autor. La comprensión

lectora no se limita a la decodificación de palabras, sino que va más allá al involucrar la capacidad de reflexionar sobre lo leído, hacer conexiones, realizar inferencias y construir un sentido completo y coherente del texto. Es un proceso activo que requiere la participación del lector para darle sentido al contenido y extraer información relevante.

Una buena comprensión lectora es crucial en el ámbito académico, ya que afecta el aprendizaje en todas las áreas del conocimiento. Además, es fundamental en la vida cotidiana, ya que nos permite entender instrucciones, textos informativos, literatura y comunicarnos de manera efectiva. Desarrollar y mejorar la comprensión lectora Belduma *et al.* (2020) indica que es un objetivo importante en la educación, ya que permite a los estudiantes adquirir conocimientos, ampliar su vocabulario, desarrollar habilidades críticas y analíticas, y convertirse en lectores competentes y autónomos.

La comprensión lectora como afirma Quevedo y García (2017) es un proceso complejo que se ve influenciado por diversos factores. Uno de los factores clave es el conocimiento previo del lector. Los lectores que poseen una amplia base de conocimientos relacionados con el tema del texto tienen más facilidad para comprender y relacionar la información nueva con lo que ya saben, lo que favorece una comprensión más profunda.

Otro factor importante es el vocabulario y la fluidez verbal. Un buen vocabulario y una fluidez verbal adecuada permiten al lector comprender el significado de las palabras y las estructuras gramaticales en un texto (Lourdy, 2022). Aquellos con un amplio vocabulario tienen la capacidad de inferir el significado de palabras desconocidas y comprender el contexto en el que se utilizan.

Las habilidades lingüísticas también desempeñan un papel relevante en la comprensión lectora. La capacidad de identificar y comprender la estructura de las oraciones, reconocer las relaciones sintácticas y entender la coherencia y cohesión del texto son habilidades esenciales para una comprensión efectiva. Los lectores competentes como indica González (2017) utilizan diversas estrategias, como activar sus conocimientos previos, formular preguntas, inferir significados, resumir y revisar la comprensión. Estas estrategias les permiten abordar los textos de manera más efectiva y obtener un mayor nivel de comprensión.

La capacidad de concentración y atención es otro factor crucial. La comprensión lectora requiere mantener la concentración a lo largo del texto, especialmente en textos más largos y complejos. Los lectores con dificultades para mantener la atención pueden tener dificultades para comprender completamente el texto. El contexto y el propósito de la lectura como afirma (Escalante, 2019) tienen un impacto en la

comprensión. Leer con el objetivo de obtener información, entretenerse o estudiar requiere enfoques y estrategias diferentes. El contexto en el que se realiza la lectura, como el entorno físico o cultural, también puede influir en la comprensión.

En conclusión, el fomento de hábitos de lectura en estudiantes de segundo a séptimo grado desempeña un papel crucial en el desarrollo de una sólida comprensión lectora. No solo contribuye al rendimiento académico, sino que también estimula el pensamiento crítico, la imaginación, la empatía y el enriquecimiento personal. Al invertir en el fomento de la lectura, estamos invirtiendo en el futuro de los estudiantes, dotándolos de las herramientas necesarias para ser ciudadanos informados, críticos y creativos en un mundo cada vez más complejo y cambiante.

## **MATERIAL Y MÉTODO**

El enfoque cuali-cuantitativo es una estrategia de investigación que combina elementos de la investigación cualitativa y cuantitativa. En este proyecto en particular, se ha optado por utilizar este enfoque mixto para obtener una comprensión más completa y enriquecedora del objeto de estudio. La investigación cualitativa se centra en la comprensión profunda y detallada de los fenómenos sociales y humanos. En este caso, implica la observación y la interpretación de las experiencias, percepciones y opiniones de los estudiantes participantes en la encuesta. Mediante el uso de preguntas abiertas y técnicas de entrevista, se busca capturar las perspectivas individuales y explorar en profundidad los diversos aspectos relacionados con el proyecto.

Por otro lado, la investigación cuantitativa se basa en la recopilación y análisis de datos numéricos. En el proyecto, se han utilizado técnicas cuantitativas para determinar la viabilidad y acogida del proyecto. Esto implica recopilar datos sobre la aceptación del proyecto por parte de los estudiantes, la cantidad de estudiantes interesados, el grado de satisfacción con el proyecto, entre otros aspectos. Estos datos numéricos permiten realizar análisis estadísticos, obtener resultados medibles y cuantificables que respalden las conclusiones del proyecto.

El método es bibliográfico-descriptivo, del cual la parte documental implica la búsqueda y revisión de fuentes de información escritas, como libros y revistas científicas, mientras que el método documental se refiere a la exploración de documentos y registros relacionados con el tema de investigación. Estos métodos son

ampliamente utilizados en investigaciones académicas y permiten acceder a una amplia gama de conocimientos existentes sobre el tema en cuestión.

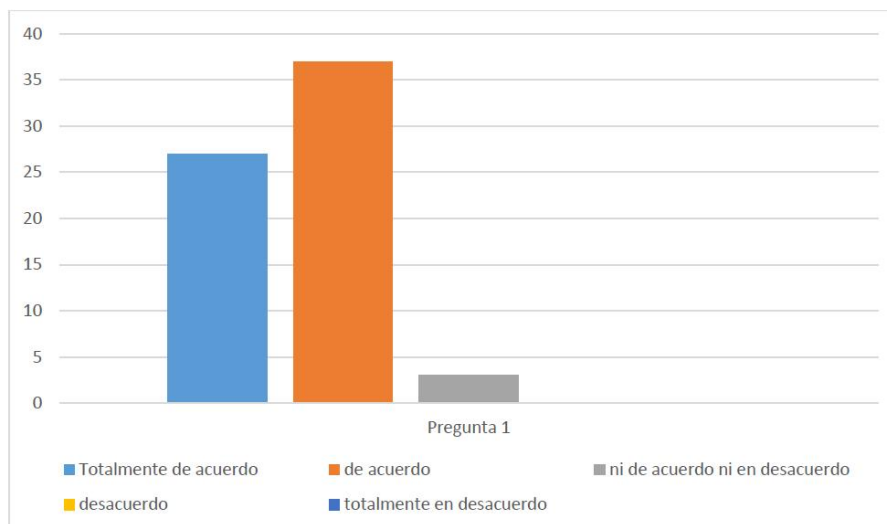
El método o investigación descriptivos tiene como finalidad identificar las características de mayor importancia de la variable de estudio con el objetivo de mostrar el origen del problema. Según Hernández *et al.*: «Con este tipo de estudio tiene como objetivo especificar las características y propiedades de los perfiles de personas, comunidades, grupos, objetos o algún otro fenómeno de investigación que requiera de un análisis» (pág. 92). Por ello, se aplicó este tipo de estudio, para describir al objeto de estudio que forma parte de la investigación.

La población considerada para el presente trabajo de investigación corresponde a un total de 67 individuos que forman parte de los representantes de sexto año de educación básica según nos indica la profesora titular pertenecientes actualmente al cuerpo docente de la Unidad Educativa 28 de Mayo. Según Arias, Villasís & Miranda (2016) afirman: «La población de estudio es un conjunto de casos, definido, limitado y accesible, el cual va a formar parte del referente para la elección de la muestra, y que cumple con una serie de criterios predeterminados». Por lo tanto, se procedió a realizar la encuesta a los estudiantes de dicho curso a fin de recabar información.

La técnica que se utilizó fue la observación dado que es un método que le permite recopilar datos empíricamente, le permite ver en detalle la secuencia del proceso de trabajo real, identificando cada etapa. La observación es el elemento clave en cualquier proceso de investigación en el que se basa el investigador para obtener la mayor cantidad de datos (Jociles, 2018).

## RESULTADOS

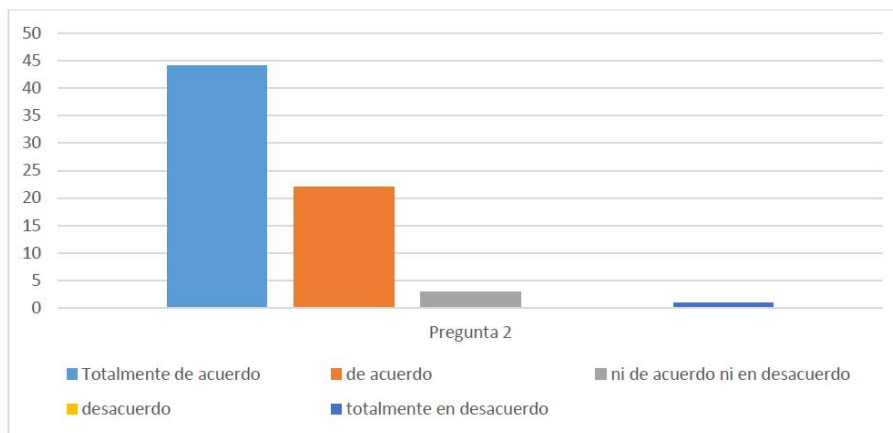
**En una escala del 1 al 5, ¿qué tan de acuerdo estás en que leer ayuda a mejorar tu comprensión lectora?**



Nota: Análisis de la pregunta 1 basada en la encuesta. Fuente propia del autor.

Según los datos proporcionados, la mayoría de los participantes (64 en total) están de acuerdo en que leer ayuda a mejorar la comprensión lectora. Se observa que 27 personas están totalmente de acuerdo y 37 están de acuerdo. Un número pequeño de participantes (3) no expresaron ni acuerdo ni desacuerdo. No hubo respuestas que indiquen desacuerdo total o total en desacuerdo. Es importante considerar otros factores, como el tamaño de la muestra y posibles sesgos, para una interpretación más completa de los resultados.

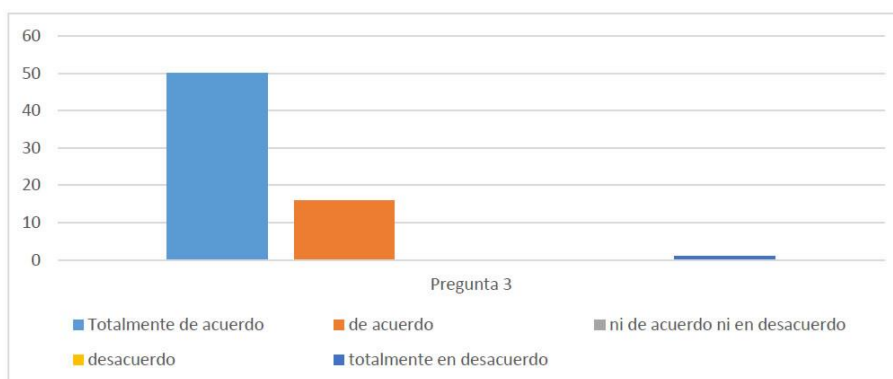
**En una escala del 1 al 5, ¿qué tan útiles consideras los hábitos de lectura para ampliar tu vocabulario y mejorar tu capacidad de entender lo que lees?**



Nota: Análisis de la pregunta 2 basada en la encuesta. Fuente propia del autor.

La respuesta de la pregunta 2 indica que están de acuerdo en que los hábitos de lectura son útiles para ampliar el vocabulario y mejorar la comprensión lectora. Se observa que 44 personas están totalmente de acuerdo y 22 están de acuerdo. Un número pequeño de participantes (3) no expresaron una opinión clara, mientras que una persona mostró estar totalmente en desacuerdo. Es importante considerar otros factores, como el tamaño de la muestra y posibles sesgos, para una interpretación más completa de los resultados.

**En una escala del 1 al 5, ¿qué tan motivador te resulta tener tiempo dedicado a la lectura en la escuela para mejorar tu comprensión lectora?**



Nota: Análisis de la pregunta 3 basada en la encuesta. Fuente propia del autor.

Según los resultados, la mayoría de los participantes (66) están de acuerdo o totalmente de acuerdo en que encuentran motivación al tener tiempo dedicado a la lectura en la escuela para mejorar su comprensión lectora. No hubo respuestas que indiquen desacuerdo o ni acuerdo ni desacuerdo. Solo una persona mostró estar totalmente en desacuerdo con la afirmación.

## **DISCUSIÓN**

Teniendo en cuenta una población de 67 estudiantes, es interesante analizar los resultados y considerar cómo estos hallazgos pueden influir en las prácticas educativas y la toma de decisiones en relación con la lectura en la escuela.

En primer lugar, se destaca que la gran mayoría de los participantes (66 de 67 estudiantes) están de acuerdo o totalmente de acuerdo en que el tiempo dedicado a la lectura en la escuela es motivador y contribuye a mejorar su comprensión lectora. Este resultado sugiere que proporcionar un entorno propicio para la lectura y asignar tiempo específico para esta actividad puede ser una estrategia efectiva para fomentar la motivación y el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en los estudiantes.

Además, los resultados de la pregunta 2 revelan que una gran proporción de los estudiantes (44 de 67) están totalmente de acuerdo en que los hábitos de lectura son útiles para ampliar el vocabulario y mejorar la comprensión lectora, mientras que 22 están de acuerdo. Esto resalta la importancia de promover y cultivar hábitos de lectura en la educación, ya que se reconoce su impacto positivo en el desarrollo del vocabulario y las habilidades de comprensión.

En resumen, los resultados sugieren que tanto la asignación de tiempo dedicado a la lectura en la escuela como el fomento de los hábitos de lectura son aspectos importantes para mejorar la motivación y las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes. Estos hallazgos respaldan la necesidad de priorizar la lectura en el currículo escolar y considerar estrategias efectivas para fomentar el amor por la lectura en los estudiantes. Sin embargo, es importante tener en cuenta las limitaciones del estudio y buscar evidencia adicional para respaldar estas conclusiones.

## CONCLUSIÓN

En conclusión, el fomento de hábitos de lectura en estudiantes de segundo a séptimo grado desempeña un papel fundamental en la mejora de su comprensión lectora. Los hábitos de lectura no solo fortalecen las habilidades de comprensión, sino que también generan un amor por la lectura que perdura a lo largo de la vida. Tanto los docentes como los padres tienen la responsabilidad de promover estos hábitos, proporcionando el apoyo y los recursos necesarios para cultivar un entorno propicio para la lectura. Al invertir en la promoción de hábitos de lectura, se sientan las bases para el éxito académico y el desarrollo personal de los estudiantes en su camino hacia la excelencia lectora.

Además de los beneficios evidentes en la mejora de la comprensión lectora, fomentar hábitos de lectura en estudiantes de segundo a séptimo grado conlleva una serie de ventajas adicionales. En primer lugar, la lectura frecuente expande el vocabulario de los estudiantes, permitiéndoles acceder a un mayor rango de palabras y expresiones en su lenguaje cotidiano. Esto no solo mejora su capacidad comunicativa, sino que también enriquece su capacidad de expresarse de manera más precisa y sofisticada.

En segundo lugar, el hábito de la lectura estimula la imaginación y la creatividad de los estudiantes. A través de la lectura, son transportados a mundos imaginarios, viviendo aventuras emocionantes y conociendo personajes fascinantes. Esta experiencia enriquece su capacidad de imaginar, crear y pensar de manera más abstracta, habilidades esenciales en su desarrollo cognitivo.

Otro aspecto destacable es que la lectura les brinda a los estudiantes la oportunidad de adquirir conocimientos en una amplia gama de temas y disciplinas. A medida que exploran diferentes géneros literarios y textos informativos, amplían sus horizontes y se familiarizan con conceptos, culturas y realidades que tal vez no encuentren en su entorno inmediato. Esto contribuye a su formación integral y a su capacidad para comprender y apreciar la diversidad del mundo que les rodea.

Por último, el fomento de hábitos de lectura en estudiantes de segundo a séptimo grado promueve la autonomía y el pensamiento crítico. A medida que se sumergen en la lectura, los estudiantes se enfrentan a diferentes perspectivas y puntos de vista, lo que los lleva a reflexionar y formar opiniones fundamentadas. Además, la lectura les ofrece la oportunidad de cuestionar, analizar y evaluar la información que encuentran, desarrollando así su capacidad para pensar de manera independiente y tomar decisiones informadas.

## REFERENCIAS

- Arias Gómez, J., Villasís Keever, M., & Miranda Novales, M. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *63(2)*, Revista Alergia México.
- Asensio, M. (2019). La lectura y la escritura académica en educación superior: el taller como estrategia didáctica. *Psychology, Society, & Education*, *11(2)*, 205-219.
- Barzola, V., Bolívar, O., & Navarrete, Y. (2020). Incidencia de la comprensión lectora en las aptitudes investigativas de los estudiantes de educación superior. *Educación Médica Superior*, *34(4)*, 1-17.
- Belduma, E., Castillo, C., & Espinoza, E. (2020). Situación actual de la enseñanza de lectura comprensiva en estudiantes de quinto grado de la escuela Galo Plaza Lasso, Machala. *Revista Científica, Cultura, Comunicación y Desarrollo*, *5(1)*, 57-61.
- Benavides, C., & Tovar, N. (2017). *Estrategias Didácticas para Fortalecer la Enseñanza de la Comprensión Lectora en los Estudiantes del Grado Tercero de la Escuela Normal Superior de Pasto*. [Tesis de posgrado, Universidad Santo Tomás]. Archivo digital.
- Cardona, S., Osorio, A., Herrera, A., & González, J. (2018). Actitudes, hábitos y estrategias de lectura de ingresantes a la educación superior. *Educación y Educadores*, *21(3)*, 482-503.
- Daza, R. (2021). *Incidencias de las estrategias didácticas en el desarrollo de la lectura comprensiva. Guía didáctica de lectura comprensiva con enfoque de destrezas con criterio de desempeño*. [Tesis de grado, Universidad de Guayaquil]. Archivo digital.
- Escalante, J. (2019). *Técnicas de lectura comprensiva en el desarrollo de habilidades lectoras. Guía de actividades lectores*. [Tesis de grado, Universidad de Guayaquil]. Archivo digital.
- González, D. (2017). *La lectura comprensiva y su influencia en el rendimiento escolar. Diseño de talleres con estrategias metodológicas para la lectura comprensiva*. [Tesis de grado, Universidad de Guayaquil]. Archivo digital.
- Guerra, A. (2020). Lectura comprensiva y pensamiento crítico en los estudiantes universitarios. *Revista Académica CUNZAC*, *3(1)* 15-24.
- Gutiérrez, A., & Montes de Oca, R. (2017). La importancia de la lectura y su problemática en el contexto educativo universitario. El caso de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México. *Revista Ibero Americana*, *34(3)*, 19-20.
- Jociles, M. (2018). La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales. *Revista Colombiana de Antropología*, *31*.

- Lourdy, D. (2022). *Sistematización de experiencia pedagógica «leer es crecer» Estrategias que aportan a la construcción del proceso de lectura comprensiva de los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa el Cauchal*. (San Benito Abad - Sucre).
- Navarro, F., Ávila, N., Calle, L., & Cortés, A. (2020). Lectura, escritura y oralidad en perfiles de egreso de educación superior: contrastes entre instituciones y carreras. *Calidad en la educación*, 52, 170-204.
- Osorio, A., Mendoza, Y., & Ballesteros, E. (2018). La Importancia de la Lectura en el Desarrollo de las Habilidades Investigativas del Estudiante Universitario. *Revista Ciencias Sociales y Económicas*, 2(1), 71-91.
- Pinchao, L. (2020). Estrategia pedagógico-didáctica para promover la lectura crítica. *Educación*, 29(56).
- Quevedo, N., & García, N. (2017). La lectura comprensiva: una necesidad del estudiante. *Magazine de las Ciencias. Revista de investigación e innovación*, 2(1), 61–68.
- Rodríguez, A., Cuéllar, H., & Obregozo, Y. (2020). *Importancia de la Lectura Inferencial en los Procesos Lectores y Escritores en la Educación Superior*. [Tesis de grado, Unipanamericana]. Archivo digital.
- Rojas, G. (2022). *Estrategias didácticas para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de séptimo año de E.G.B. del paralelo «B» de la unidad educativa «SAYAUSÍ» 2020-2021*. [Tesis de posgrado, Universidad Politécnica Salesiana]. Archivo digital.
- Romero, C., & Cruz, E. (2019). Lectura comprensiva y producción textual: literatura tradicional con apoyo de las TIC. *Educación y Ciencia*, 23, 443-456.
- Tenesaca, M. (2020). *La gamificación como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la lectura comprensiva a nivel literal, en niños de quinto año de EGB de la escuela «Gabriel Arsenio Ullauri» de la parroquia Cumbe*. [Tesis de grado, Universidad Nacional de Educación].



AUTORÍA Y  
ESCRITURA



## Los libros y los textos de artista: un carácter textual y una autoría realizada por artistas

David Pérez Rodrigo

«Performatividad y experiencia corporal en la lectura de los libros de artista»

En: *Revista Sonda. Investigación y Docencia en las Artes y Letras*, núm. 13 (2024). Última consulta: 8 de marzo de 2025. Licencia Creative Commons.

## RESUMEN

Los libros y los textos de artista, ya sean individuales o colectivos, parten de un punto común evidente: ambos poseen un carácter textual y una autoría realizada por artistas. No obstante, en sus planteamientos conceptuales y en sus resoluciones formales estas dos realidades discursivas presentan diferencias y especificidades que, siendo también muy evidentes, resultan paradójicas. Este hecho se debe a que ambos fenómenos se ajustan a tipologías poliformes. La consecuencia que genera esta circunstancia es la promiscuidad y multiplicidad discursivas que fácilmente se observa tanto en los textos como en los libros de artista. Si en el año 2012 pudimos analizar las tipologías de textos de artista en el volumen *Dicho y hecho. Textos de artista y teoría del arte*, en estos momentos deseamos plantear este fenómeno en los libros de artista. Ahora bien, estudiar en su conjunto esta realidad es algo que ha sido efectuado recientemente por el profesor Javier Maderuelo en el libro *Arte impreso*, publicado en 2018. En este pormenorizado estudio el autor realiza un análisis del libro de artista, situándolo dentro de una clasificación más amplia e integral. Esta clasificación es la utilizada en el propio título de su estudio, ya que la misma agrupa toda la diversidad existente dentro del ámbito de edición, autoedición e impresión artísticas. Su indudable aportación hace que el presente artículo no se dirija hacia ese objetivo. Nuestro análisis, por el contrario, desea plantear una cuestión específica del libro de artista. Y hacerlo, además, tomando como referencia dos obras de dos mujeres artistas conceptuales: Esther Ferrer (San Sebastián, 1937) y Fina Miralles (Sabadell, 1950). La cuestión específica aludida se centra en el sentido performativo que suscita el concepto de lectura aplicado al libro de artista. Un concepto que, al ser interpretado desde la corporalidad y la fisicidad, intentamos fundamentar tomando como referencia un planteamiento filosófico que se basa, especialmente, en las aportaciones de Maurice Merleau-Ponty y Jacques Derrida.

**Palabras clave:** libros de artista, performatividad, lectura físico-corporal, escritura transdisciplinar, posibilidad del suceder.

## DESCOSER LOS LIBROS Y LOS TEXTOS DE ARTISTA

El conjunto de producciones editoriales que suele englobar la noción de texto de artista, agrupa una serie expandida de propuestas de significación de índole analítica que se hallan sustentadas en aportaciones tan diversas como entrevistas, diarios, correspondencias epistolares, manifiestos, proclamas, artículos, transcripciones de

conferencias y de otras intervenciones orales, manuales técnicos, ensayos de carácter estético, etc. Un elevado número de estas aportaciones responde en la mayoría de los casos a un interés de sistematización conceptual mediante el cual se intenta ofrecernos una reflexión, ya sea sobre la propia producción artística o sobre una determinada noción y/o posición estética.

A pesar de su aparente claridad, no ha de olvidarse que la apreciación que acabamos de llevar a cabo no puede generalizarse de forma mecánica a dietarios e intercambios epistolares ni tampoco a determinadas entrevistas. Si es así, se debe a que tratamos de acotar los textos de artista eludiendo de forma consciente cualquier equívoca oposición entre reflexiones habitualmente calificadas como teóricas y aportaciones consideradas como prácticas, ya que tal dicotomía nos estaría precipitando de modo inexorable en un discurso binario de simplificadoras y erróneas exclusiones dualistas que se encontraría obviando no solo la realidad del ensayo en tanto que experimentación —es decir, en tanto que reto discursivo y tensión escritural—, sino también el sentido de la propia experimentación como ensayo, es decir, el hecho del experimentar como acción y correlato del ensayar.

De este modo, si el propio decir es una forma de hacer y el hacer constituye una forma de decir, ello deriva de que, desde un planteamiento derridiano, un texto podemos reconocerlo como tal no solo «si esconde a la primera mirada [y] al primer llegado la ley de su comprensión y la regla de su juego», sino también si «permanece además siempre imperceptible» y sin actuar como salvaguarda de «lo inaccesible de un secreto», lo cual posibilita el requerimiento de «que leer y escribir» estén respondiendo a «un solo gesto, pero desdoblado», un gesto unitario que «no designa ni la confusión indiferenciada ni la identidad», puesto que los hilos con el que ambos actos se tejen, reclaman ser descosidos (Derrida 1975, 93-94).

Ahora bien, el cuestionamiento de la citada dicotomía permite que la propia noción de libro de artista y, en especial, nuestra relación con el mismo y con el juego que nos propone y al que nos incita, adquiera una particular resonancia. Una resonancia que, desde un primer momento, toma como punto de partida dos constataciones bastante evidentes que, no por su obviedad y carácter genérico, debemos soslayar.

La primera de estas apreciaciones se basa en el hecho de que el libro de artista comparte con cualquier producción discursiva, no importa que responda o no a una formulación plástica, un carácter textual —una textura, podría decirse— que ayuda a poner de relieve una doble cuestión. Por un lado, la que afecta a la propia condición textual del mundo, entendido como propuesta de significación —y también de imposición— cuya configuración semántica elaboramos desde un determinado orden

simbólico. Y, por otro, la que alude a la paralela condición del texto como mundo en sí mismo, es decir, como universo que alberga una plural simultaneidad de sentidos.

La segunda constatación que también nos está ofreciendo el libro de artista, se centra en la diáspora significativa que ofrece el mismo. Una diáspora —en verdad, una simultaneidad tipológica en lo concerniente a su resolución— que se sustenta en las constantes transformaciones que articulan los límites de este concepto en tanto que proceso de investigación y desarrollo plásticos cuyos resultados, tan multiformes y divergentes, se muestran especialmente escurridizos y maleables en relación a otras manifestaciones artísticas que se articulan, al menos en principio, desde parámetros formales y procesuales que pueden encontrarse dotados de una mayor estabilidad y/o perdurabilidad temporal (Imágenes 1-2 y 3-4).

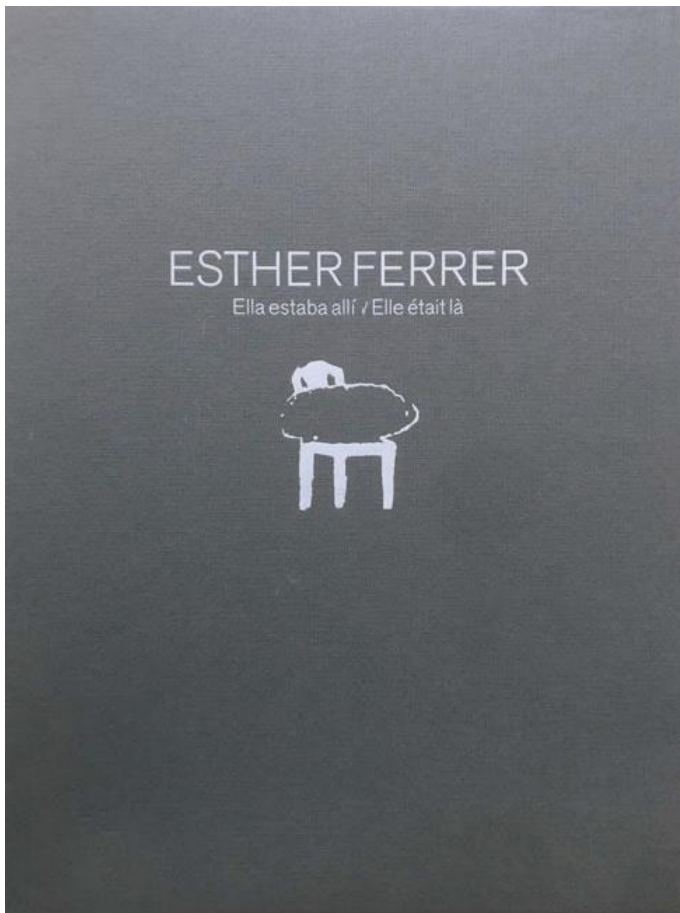


Imagen 1. Esther Ferrer, *Elle était là / Ella estaba allí*, 2021. Portada perteneciente a la caja del libro-obra. La edición consta de un estuche gris que contiene 5 fotografías impresas digitalmente con tintas pigmentadas sobre acetato incoloro y 3 fondos de color diferentes (blanco, plateado y morado). Sus medidas son de 28 × 36 cm y cuenta con una tirada de 150 ejemplares firmados y numerados. (Colección y fotografía del autor).



**Imagen 2. Esther Ferrer, *Elle était là / Ella estaba allí*, 2021. Al abrir el estuche se observa un papel vegetal, añadido por el editor. El mismo se encuentra destinado a proteger el primero de los acetatos. En relación a la obra, se ha de señalar que cada una de las imágenes fotográficas y fondos de color que componen la edición son combinables y superponibles entre sí, existiendo un elevado número de posibilidades de unión y seriación. Al respecto, y ello no responde tan solo a un mero detalle anecdótico, no hay que olvidar que la exposición individual presentada por Esther Ferrer en el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (MNCARS), octubre 2017-febrero 2018, llevaba por título *Todas las variaciones son válidas, incluida esta*. (Colección y fotografía del autor).**



**Imagen 3. Fina Miralles, *Doblec d'ona*, 1981. Edición de 300 ejemplares, numerados y firmados, que forma parte de la revista *Èczema*.**

Esta revista-objeto se editó con formatos diferentes en Sabadell (Barcelona). Entre 1978 y 1984, llegó a publicar un total de 28 números, bajo la supervisión de Vicenç Altaió y Lena Balaguer, sus editores. Cada número solía adjuntar, tal como sucede en el presente caso, un texto de Altaió. En la imagen se observa la faja editorial que envuelve la obra de Fina Miralles y en la que, junto al citado texto, también se incluyen las referencias editoriales y las fechas de los números publicados hasta el momento. (Colección y fotografía del autor).



**Imagen 4. Fina Miralles, *Doblec d'ona*, 1981. El trabajo que presenta la artista se encuentra enrollado sobre sí mismo, formando un pequeño cilindro de 5,5 cm de diámetro. Cuando el mismo se despliega posee una anchura de 16,5 cm y una longitud que en su totalidad alcanza los 1890 cm. La imagen recoge una visión cenital de la propuesta. (Colección y fotografía del autor).**

La dispersión observable en soportes, materiales, técnicas e, incluso, en el propio valor de mercado, fue lo que llevó al profesor Javier Maderuelo a plantearse, en un más que interesante y sistemático ensayo, la necesidad de cartografiar esta proteica realidad desde una amplia perspectiva taxonómica. La misma, derivada de los problemas de catalogación y ordenación suscitados en el Archivo Lafuente y en su abundante colección de materiales y documentos artísticos relacionados con los libros de artista, le condujo a tomar como punto de partida lo que parece ser el rasgo específico que comparte toda esta producción: su carácter impreso y, en principio, reproducible. Un rasgo, tan solo superficial en apariencia, que más allá de posibles simplificaciones, reduccionismos y lecturas triviales, no debemos orillar, ya que el mismo constituye un arranque discursivo desde el cual se puede vertebrar un fenómeno tan múltiple como el propiciado por el libro de artista. Y ello a pesar no solo del convencionalismo que supone cualquier clasificación y de cómo el «resultado de la indagación puede resultar más desconcertante que esclarecedor» (Maderuelo 2018, 221), sino también a pesar de la propia complejidad conceptual que —dadas las contradicciones que se generan—acarreará cualquier categorización relacionada con las prácticas artísticas contemporáneas y su ambigua, aunque institucionalmente más que aceptada, subversión discursiva.

En relación a esta pretendida insubordinación, no hay que olvidar que la misma se ha encontrado sustentada en la diversidad de un progresivo academicismo de la ruptura que, en las últimas décadas, se ha visto apoyado, siquiera sea en parte, por la vertiginosa proliferación de espacios museísticos, así como por el respaldo mediático-turístico recibido a través de certámenes, ferias, bienales, etc. Hecho que no debe hacernos pasar por alto, tal como sugirió la fundadora y directora de *Art Press*, que

esa proclamada diversidad que intenta ser legitimada, implica tanto «la homogeneización de las elecciones estéticas», como «la adopción simultánea y ubicua de los mismos estereotipos» (Millet 2018, 75).

Sin embargo, y aun asumiendo el riesgo que necesariamente comporta todo estereotipo analítico, el empleo terminológico de una noción como la de arte impreso —utilizada no tanto por el deseo de acuñar un nuevo género, como por el de «comprender y apreciar» unas «manifestaciones que quedan huérfanas en la historiografía más tradicional»—, posibilita, a juicio del profesor Maderuelo, una reflexión más sistemática dirigida hacia el estudio de «una variada producción que hasta ahora era situada en los márgenes del «gran arte», aquel que se vende en las galerías» (Maderuelo 2018, 15). Una producción, conviene precisar, que, basada fundamentalmente en su reproductibilidad, va a permitir aproximarnos a una realidad en la que se distinguen dos grandes ámbitos. El primero es el que concierne a aquellas «piezas que han sido impresas en cualquiera de sus procedimientos y materiales, no solo con una imprenta convencional y no solo sobre papel». Junto a este primer ámbito, también encontramos un segundo que es el que guarda relación con ese «otro tipo de piezas que, aun no siendo impresas, tienen una estrecha relación con los trabajos de imprenta o con la reproductibilidad y que resultan indispensables para conocerlo» (Maderuelo 2018, 133).

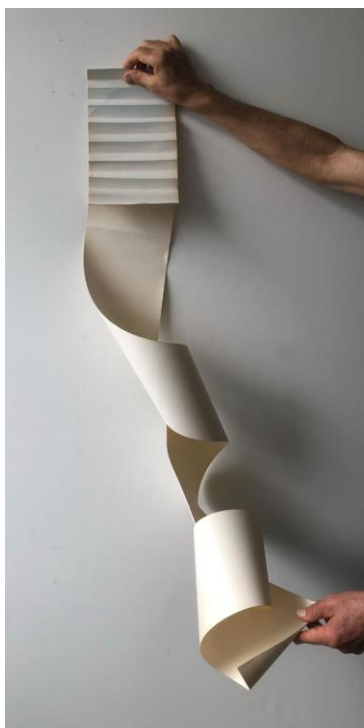
Debido a ello y siguiendo a este autor, el uso de la mencionada terminología ayuda a establecer un conjunto de obras que se ajustan a seis diversas tipologías: «1) Libros de artista y libros-obra. 2) Catálogos de exposiciones. 3) Publicaciones periódicas: revistas, fanzines y assemblings. 4) Múltiples, series y monotipos. 5) Impresos efímeros: tarjetas y carteles. 6) Arte postal, proyectos y otros documentos próximos al impreso» (Maderuelo 2018, 152).

## **INTERDISCIPLINAR VS. TRANSDISCIPLINAR: DESTERRITORIALIZACIÓN, NO MAN'S LAND Y PERFORMATIVIDAD**

Las consideraciones efectuadas —sobre las que no vamos a insistir, dado que efectúan un análisis bastante completo de la situación y de su complejidad— inciden básicamente en una dirección reflexiva que puede resultarnos de utilidad para nuestros objetivos. Nos referimos no tanto al carácter interdisciplinar que posee el libro de artista, es decir, al sentido que suscitan unas prácticas y materiales que emplean recursos disciplinares asentados y que, al hacerlo, parece que tienden a reforzar la

naturaleza autónoma de dichas disciplinas; como a su inherente orientación alterada o expandida —por utilizar una vez más la clásica definición kraussiana acuñada por esta autora en 1979 para la revista *October*—. Una orientación que en su elasticidad y problematicidad nos aboca a cuestionar compartimentos esencialistas y purezas ontológicas (Krauss 1996, 289-303) y que, por consiguiente, nos precipita en el ámbito de lo transdisciplinar, es decir, en un territorio con vocación disolutiva e intencionalidad desterritorializada que se configura desde un discurso asentado en hibridaciones fronterizas y en (con)fusiones colindantes.

Enfrentarnos a un espacio dotado de un carácter tan poliédrico nos lleva a deambular por una realidad de orografía sinuosa en la que el manejo transgresor de un volumen o la elaboración de una propuesta textual sometida o no a una seriación, genera no solo una lectura que se halla habitada por espacios, sino también la posibilidad de un espacio que se ve desbordado de lecturas (Imagen 5).



**Imagen 5. Fina Miralles, *Doblec d'ona*, 1981. Al desenrollar la obra, se aprecia que consta de dos partes unidas entre sí con pegamento. La inferior es una única pieza de papel de 1500 cm que tiende a curvarse sobre sí misma. La superior, de 28,9 cm, también se encuentra plegada, pero en forma de acordeón. Como ya hemos señalado, la altura total de la pieza alcanza casi los 2 metros en toda su extensión. (Colección y fotografía del autor).**

Un hecho que, a través del entrecruzamiento transversal de ecos y conceptos que concita —de realidades próximas que buscan su conexión y que paradójicamente se alejan—, resalta la inherente promiscuidad del fenómeno y el riesgo reduccionista que supone, pese a la porosidad tipológica a la que acabamos de hacer mención, la simplificación unitaria de una delimitación que no debe opacar la lógica variedad de posicionamientos estéticos y conceptuales que alberga el libro de artista o cualquier

otra modalidad de arte impreso a la hora de proyectarse y resolverse. Posicionamiento y diversidad heteróclitos que recogen, por una parte, la herencia de la calificada por Juan Hidalgo y ZAJ como Galaxia Duchamp y, por otra, la de ese sistema estelar múltiple, plagado de asteroides, que surgirá tras la eclosión de Fluxus y su corolario de piezas transformadas en procesos, de procesos mutados en objetos, de objetos revestidos de actitudes y de actitudes devenidas no solo formas, tal como en 1969 instauró Harald Szeemann en su conocida exposición, sino convertidas en acciones y reacciones.

Desde esta perspectiva, y al margen de la ya mencionada con anterioridad reproductibilidad de todas estas obras y, especialmente, de la manida pluralidad blanda que, a modo de eclecticismo débil, puede desactivar el sentido revulsivo de la transversalidad, hay un hecho que, por ello mismo, no puede orillarse. Estamos aludiendo a la intrínseca invitación al uso, es decir, a la necesaria manipulación que concita una lectura que, entendida como activación performativa y espacio del gesto y del habla (Imágenes 6-7), huye de cualquier aproximación despojada de tactilidad y que, en función de ello, se fundamenta, si se nos permite la apropiación terminológica, en un pensar que también se ubica en la mano y en la consiguiente capacidad discursiva que genera (Pallasmaa 2012).



**Imagen 6. Fina Miralles, *Doblec d'ona*, 1981. La lectura de la obra, concebida como una onda textual (en catalán «ona» significa «onda»), requiere por nuestra parte no solo una aproximación intelectual, sino una implicación corporal. Sin esta implicación ni la lectura ni la onda pueden llegar a producirse. (Colección y fotografía del autor).**

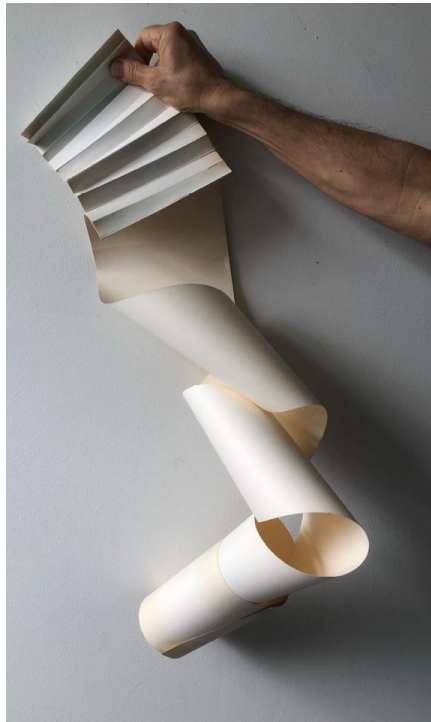


Imagen 7. Fina Miralles, *Doblec d'ona*, 1981. Escritura blanca sobre soporte blanco: un texto de acción táctil y tactilidad performativa que relee —y que transgrede—, desde la participación y el cuerpo y desde el movimiento y el gesto, a Stéphane Mallarmé y Kazimir Malévich. (Colección y fotografía del autor).

Dicha invitación al uso, apoyada en la convivencia de heterogeneidades, se acomoda sobre la constatación de un hacer expandido, es decir, sobre un leer y un pensar performativos. Esta performatividad suscita que la lectura del libro de artista parta, de entrada, de una fisicidad y de una carnalidad —si se retoma la noción desarrollada por Maurice Merleau-Ponty— que se vincula tanto a un necesario devenir que sucede en la temporalidad de nuestra acción y, por ello, en el transcurrir de nuestra intervención, como en nuestra sensible espacialidad.

Al respecto, recordemos que tres años después de haber sido publicada la primera edición de la *Phénoménologie de la perception*, el pensador francés pronuncia, durante los meses de octubre y noviembre de 1948, una serie de conferencias en la radio nacional de su país donde expone de manera didáctica algunos de los postulados contenidos en su ensayo. En estas alocuciones incidirá muy especialmente en la imposibilidad de un espacio carente de cuerpo y situación —de percepción e inclusión—, puesto que todo espacio se halla «orgánicamente ligado a nosotros» desde el instante en el que no somos «un puro objeto desencarnado». Dicha circunstancia, precisamente, será la que determine que nuestra relación con el mundo —o, si prefiere, que nuestra lectura y escritura del mismo, nuestra carnalización— requiera un previo cuestionamiento: el que conlleva la idea de un

mundo ya dado, un mundo en el que «las cosas no son simples “objetos neutros” que contemplamos» (Merleau-Ponty 2002, 22-23 y 30).

No obstante, reconocerse como situación —algo que pensamos que no ha de equiparse automáticamente con el *dasein* heideggeriano— no solo dota de carnalidad a nuestro leer y a nuestro coescribirnos, puesto que nos está ofreciendo la posibilidad de dar un paso más allá, un paso que nos sitúa en un terreno en el que la clásica apertura teorizada hace ya más de medio siglo por Umberto Eco en *Opera aperta* (1962), puede asumir una complejidad muy diferente a la enunciada en aquel momento.

En este sentido, la manipulación a la que obliga el libro de artista —al activar una gestualidad implicada que no solo nos compromete a un nivel mental— desborda el sentido habitual del participar, entendido como actividad desafectada y simple concurso, o sea, como concurrencia que, en verdad, ni concierne ni convoca y que, como en otro contexto muy diferente apuntó Jean-Luc Nancy (2006), solo toca sin tocarnos. Desde esta perspectiva, que es la que determina que en la actualidad lo táctil tan solo se admita y regule a través del roce de la pantalla y de la virtualidad, el libro de artista actúa como resistencia ante un orden infocrático que, apelando al *dictum* tecnomediático (Han, 2022), promueve una pseudoparticipación sustentada en la pasividad. Un orden, por ello, en el que el hecho de participar —que no de implicarse— queda reducido a una mera estrategia de motivación y de captación en la que el hacer —transformado en conducta pasiva y emocional dirigida al consumo de una elección— se sustenta en la desafección.

Los libros de artista, sin embargo, buscan escabullirse de ese decir y de ese hacer. De ese decir que es la lengua de lo ya hablado —de lo ya formulado— y que, por tanto, es el decir de lo no hablante, o sea, de lo no que no busca ser reformulado. Un decir —un *dictum* no cuestionado— que de forma ordenada y disciplinada nos sitúa, en palabras de Marina Garcés, «como electores, como consumidores, como público incluso interactivo» y, por ello, podríamos añadir, como público interdisciplinado y multidisciplinado.

A su vez, y como correlato de este decir, nos encontramos con un hacer que la participación resuelve en un hacer de lo ya hecho. Un hacer que elude la reacción —la posibilidad de rehacer—, puesto que únicamente intenta despojarnos de nuestra capacidad de «entrar en escena no para participar de ella y escoger alguno de sus posibles, sino para tomar posición» y así desarticular «la validez de sus coordenadas» (Garcés 2013, 71).

La lectura a la que se nos impele o, si se prefiere, el hacer de una escritura que intenta deshacernos y que se deletrea desde la acción de una lectura que, asimismo, es la lectura de una acción, conlleva que nociones como las de suceder, acontecer y posibilidad actúen como parámetros hermenéuticos que pueden permitirnos anclar el sentido con el que deseamos concluir la presente aproximación al libro de artista.

### **CONCLUSIONES (HABITAR EL SUCEDER, CONJUGAR LO IMPOSIBLE)**

Tomar la lectura como acción y la acción como hacer de lo legible supone habitar un suceder (Imagen 8). Puede, por tanto, resultar de interés retornar una vez más a Merleau-Ponty y recordar ahora un breve ensayo editado póstumamente en 1964, un texto, el último que llegará a escribir y que finalizará —pocos meses antes de fallecer al año siguiente— durante el verano de 1960. El ensayo, en el que parcialmente se aborda la obra de Paul Cézanne, vuelve sobre algunas ideas que ya hemos mencionado, concretamente sobre la noción de inmersión espacial y espacialidad inmersiva. Asimismo, como buen lector de René Descartes, Merleau-Ponty incide en otra apreciación constante en sus reflexiones: frente a lo argumentado por aquel en la *Dióptrica*, el espacio ya no debe concebirse ni como «una red de relaciones entre objetos» ni como una realidad que puede quedar delimitada desde la geometría. Por el contrario, el mismo se configura como «un espacio contado a partir de mí como punto o grado cero de la espacialidad», lo cual trae consigo que no pueda ser percibido «según su envoltura exterior», sino «desde dentro», puesto que al permanecer «englobado en él [...] el mundo está alrededor de mí, no delante de mí» (Merleau-Ponty 2013, 46).



**Imagen 8. Esther Ferrer, *Elle était là / Ella estaba allí*, 2021. En el certificado que [la galería] Contemporánea, como responsable y editor de la obra, adjunta al trabajo publicado, podemos leer: «La edición que tienes en tus manos ha sido creada por Esther Ferrer a modo de juego creativo [...] Combinando los diversos fondos, puedes [...] obtener cientos de obras diferentes. Más que los días que tiene un año». Unos días, añadimos, que nos habitan y suceden. (Colección y fotografía del autor).**

El espacio, por consiguiente, es leído como una invitación que llama —según se desprende del inicio del citado texto— a que el mismo sea habitado. Algo que no significa exactamente que el espacio devenga ámbito para la ocupación, es decir, que surja como realidad concebida para el dominio o como instrumento dirigido a la cuantificación, la medida o el control. En función de esta idea, se puede colegir que habitar en el espacio y, particularmente, habitarlos en él, pone de relieve el hecho de que el pensamiento «se resitúa en un “hay” previo», un haber que es el del «suelo del mundo sensible y del mundo abierto tal como son en nuestra vida, para nuestro cuerpo» (Merleau-Ponty 2013, 19).

De este modo, el libro de artista —y repetimos de nuevo lo señalado con anterioridad— requiere, al ser considerado como espacio de lecturas y lectura habitada de espacios, un leer performativo que nos está sucediendo y, por ello, transcurriendo y que proviene tanto de la corporalidad vinculada a su discurso, como del discurso corporal que suscita (Imagen 9).



**Imagen 9. Esther Ferrer, *Elle était là / Ella estaba allí*, 2021. Todo texto sucede en nuestro sucedernos en él. Asimismo, toda lectura estalla y al hacerlo está allí. Y también allí, como ella que estaba ahí. (Colección y fotografía del autor).**

Ahora bien, ¿de qué modo se articula ese suceder? O, si se prefiere, ¿qué conlleva el mismo y de qué rasgos semánticos se impregna? El suceder hemos de entenderlo no tanto como una acción transitiva —el hecho de que algo se produzca tras algo—, sino como un verbo reflexivo dotado de un cierto matiz pasivo. Debido a ello, lo que nos sucede, o sea, aquello que nos acaece o transcurre, se sitúa fuera de un ocurrir que tendemos a conceptualizar e, incluso, a hacer depender o de nuestra actividad o de una circunstancia accidental. En otros términos, el suceder se ubicaría al margen de aquello que, si se nos interpela, no solo pensamos que estamos ejecutando,

realizando o llevando a cabo, sino también al margen de lo que se puede circunscribir a una fortuita o adversa eventualidad.

Esta aparente paradoja, derivada de un realizar al que solemos destinar nuestra consciencia, así como un pertinaz y, en ocasiones, afanoso esfuerzo, surge como tal, dado que el hacer se encuentra básicamente enfocado o bien hacia el producir —entendido como proceso para la consecución de un fin— o bien hacia la acumulación de sucesos y hechuras —de sucesos que, en verdad, no llegan a suceder y de hechuras que únicamente se cifran en resultados—.

En el presente contexto el suceder asume un sentido trastornador, ya que se nos presenta con un carácter contratiempo que conlleva una puesta en cuestión del tiempo uniforme y sin fisuras de lo igual, un tiempo que sustancialmente se vertebra desde la erosión experiencial. Es decir, y retomamos aquí las palabras de Gad Soussana pronunciadas en 1997 con motivo del seminario dedicado a Derrida y al concepto de acontecimiento en el Centro Canadiense de Arquitectura, «un tiempo sin cronología —ni lugar— [...] que desafía el tiempo hasta el punto de hacerlo posible» y que nos adviene como «incendio invisible que arde permanentemente, invisible y que no se quema» (Derrida *et al.* 2007, 26).

De este modo, el suceder podemos resignificarlo como actividad en la que nada se estaría realizando ni ejecutando, pero en cuya inacción —tan solo aparente—, todo bulliría y se agitaría. Partiendo de esta afirmación, ¿desde qué planteamiento conceptual asumiríamos la pertinencia de este engarce e imbricación?

Al respecto, podemos responder, si volvemos a Derrida y a su intervención en el mencionado seminario, que en el ámbito del suceder la actividad e inactividad se vinculan al fenómeno de lo posible y, por ende, al de lo imposible. Un fenómeno que pone de relieve cómo lo imposible no «es solamente lo contrario de lo posible, sino «que es también la condición o la ocasión de lo posible.

Un im-posible que es la experiencia misma de lo posible» (Derrida *et al.* 2007, 98). Por este motivo, lo imposible de la lectura del libro de artista surge como oportunidad, es decir, como ámbito de apertura e indeterminación que convoca una disponibilidad encaminada no al hacer, sino a que ese hacer pueda hacerse, algo similar, por otro lado, a lo que también ocurre con el concepto de acontecimiento, puesto que este requiere «que jamás sea predicho, programado, ni siquiera verdaderamente decidido» y que aunque «tal vez ha tenido lugar [...] sigue siendo imposible» (Derrida *et al.* 2007, 82 y 96).

En definitiva, la experiencia de leer un libro de artista —de hacer el libro con nuestra lectura— conlleva dotar al mismo de cuerpo y gestualidad. De un cuerpo que nos escribe y de una gestualidad que lo reescribe y que, por ello mismo, concierne a un suceder que podemos considerar como previo a la construcción de la propia realidad. Esto hace que el libro nos acoja y que, a través de la resolución de su mestizaje formal, de su mixtura e inherente porosidad, nos precipite en el espacio performativo de lo que interfiere y es interferido.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Derrida, Jacques (1975). *La diseminación*. Madrid: Fundamentos.
- Derrida, Jacques, Gad Soussana y Alexis Nouss (2007). *Decir el acontecimiento, ¿es posible?* Madrid: Arena Libros.
- Han, Byung-Chul (2022). *Infocracia. La digitalización y la crisis de la democracia*. Barcelona: Taurus.
- Garcés, Marina (2013). *Un mundo común*. Barcelona: Bellaterra.
- Krauss, Rosalind (1996). «La escultura en el campo expandido». En: *La originalidad de la Vanguardia y otros mitos modernos*. Madrid: Alianza.
- Maderuelo, Javier (2018). *Arte impreso*. Heras (Cantabria): La Bahía.
- Merleau-Ponty, Maurice (2002). *El mundo de la percepción. Siete conferencias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Merleau-Ponty, Maurice (2013). *El ojo y el espíritu*. Madrid: Trotta.
- Millet, Catherine (2018). *El arte contemporáneo. Historia y geografía*. Buenos Aires: La Marca.
- Nancy, Jean-Luc (2006). *Noli me tangere. Ensayo sobre el levantamiento del cuerpo*. Madrid: Trotta.
- Pallasmaa, Juhani (2012). *La mano que piensa. Sabiduría existencial y corporal en la arquitectura*. Barcelona: Gustavo Gili.



INSTALACIÓN /  
PERFORMANCE

**Melissa Jay Craig**  
**(S)Edition**



*(S)Edition* es una edición limitada de 99 ejemplares y también una instalación. Se ha expuesto en su totalidad una sola vez, en el Conservatorio Morgan, de Cleveland, Ohio, en 2010.

Los libros están realizados en abacá teñido y moldeado a mano, decorado con tela de algodón. Cada ejemplar mide 14-18 pulgadas de alto (35,56-45,72 cm) × 15 pulgadas de ancho (38,10 cm) × 16-18 pulgadas de fondo (40,64-45,72 cm).



Clive Philpott, cuando estuvo a cargo de la adquisición de libros en el MoMA, estableció que los libros de artista no son libros de artista a menos de que sean parte de una edición de 100 ejemplares como mínimo. Sus opiniones aún se aceptan con frecuencia, especialmente en entornos académicos.

Algunas actividades que han sido definidas como «sedición» por el Gobierno de los Estados Unidos son: «maquinaciones secretas» (Ley de Extranjeros y Sedición, 1789); «enseñar, sugerir, defender o invocar cualquier crítica al Gobierno» incluyendo «declarar, imprimir, escribir o publicar» tales ideas (Ley de Espionaje, 1917). Más recientemente, hay «terrorismo doméstico», que podría interpretarse fácilmente para que incluya activismo ambiental y antiglobalización (Ley Patriótica, 2001). En tanto que la sedición puede consistir en una acción ya abierta o ya furtiva, que mine desde dentro.

Algunas personas tienen pensamientos de intranquilidad y aprensión al ver hongos: es algo subrepticio, incontrolable; vive oculto en los espacios familiares, preparado para aflorar a la vida inesperadamente, y a menudo se manifiesta como parte de la desaparición de otro organismo.



El hongo es un agente de cambio. Me fascina su infinidad de formas y me gusta ir a buscarlos. Puedo entusiasmarme más al descubrir un bello crecimiento de hongos que mirando atentamente una obra de arte «descubierta» para nosotros por curadores en museos contemporáneos.

Cuando era niña, la primera vez que tuve la sensación intrigante de que el planeta portaba mensajes (textos, si prefieres) para quienes son lo bastante curiosos para mirar, fue cuando encontré un grupo de *Amanita muscaria*, acurrucadas juntas en un área oscura y oculta bajo altos pinos.



También conocida como *Fly agaric* [Matamoscas, en español], *Amanita muscaria* es un hongo que puede encontrarse en casi todo el mundo. Es inconfundible y payasesco en apariencia, la seta venenosa de las usuales ilustraciones de cuentos de hadas (un hongo literario, dijo Marcia Peck).

Su imagen está tan difundida que mucha gente no se da cuenta de que existe en la naturaleza, no es una creación ficticia.

*Amanita muscaria* es psicoactiva, y a menudo se sostiene que es la fuente de la antigua droga chamánica del conocimiento, Soma. Consta que aún se usa como sacramento ritual en algunas tribus siberianas y su uso se ha relacionado míticamente con muchas religiones antiguas, incluido el cristianismo.

La mayoría de las creencias chamánicas espirituales encarnan lo que hoy podría llamarse la perspectiva de un medioambientalista; son también místicas e implican y honran una perspicacia intuitiva, el polo opuesto del intelectualismo rígido, académico.

Más información en [nuestro blog en Blogger](#).



Mientras trabajaba en los primeros ejemplares de *(S)Edition* en la Fundación Ragdale, en Lake Forest, Illinois, la zona se inundó por tormentas continuas y abundantes, una posible manifestación del cambio medioambiental. Como resultado, apareció una amplia y asombrosa variedad de hongos.

*Amanita muscaria* no estaba entre ellos.

Nota: *Amanita muscaria* está clasificada como venenosa por la Administración de Alimentos y Medicamentos (Food and Drug Administration, FDA) estadounidense.





BIOLOGÍA DE LA  
LECTOESCRITURA

**En una economía del conocimiento, las personas necesitan no solo saber leer, sino, sobre todo, comprender críticamente**

Edgar A. Borda y Évelyn Gonzáles

«Efectos de la mediación pedagógica en comprensión lectora: un estudio de caso en Perú»

En: *Información tecnológica*, vol. 35, n.º 1 (2024). Licencia Creative Commons. Última consulta: 23 de enero de 2025.

## RESUMEN

El objetivo de esta investigación es analizar las prácticas y las percepciones de docentes y estudiantes del 4.º grado de educación básica en mediación lectora, con entrevistas a profundidad en tres escuelas públicas de Arequipa (Perú). Se utiliza el análisis temático para procesar los datos y se aplica la técnica de análisis de contenidos para sistematizar la información. Los resultados muestran que la lectura en voz alta, la vocación y la autorregulación expuesta por los docentes es positiva, pero insuficiente para que los estudiantes alcancen la comprensión lectora. Los profesores asignan mayor importancia a la lectura en voz alta. El perfil de mediación de los profesores es básico con un diálogo limitado, estando ausente el ejercicio de habilidades cognitivas de orden superior como la inferencia. Se concluye que los estudiantes hacen pocas preguntas sobre la lectura y generan escasas interpretaciones para la comprensión crítica de los textos.

**Palabras clave:** mediación pedagógica, comprensión lectora, estrategias didácticas, lectura en voz alta, habilidades cognitivas, pensamiento crítico.

## INTRODUCCIÓN

En el desarrollo de una economía del conocimiento, las personas necesitan no solo saber leer, sino principalmente comprender críticamente la gran variedad de información que expresa puntos de vista diversos y contradictorios. Es así como el estudiante en la realidad actual debe aprender no solo a decodificar las palabras, sino a descubrir su significado en diversos contextos para construir su conocimiento. Por tanto, para enfrentar este reto, el estudiante necesita desarrollar a niveles altos sus operaciones mentales, funciones ejecutivas y demás habilidades como: la inferencia, la toma de perspectiva, el control de la comprensión y otros (Kim *et al.*, 2020); este proceso de comprensión de la lectura es complejo y está principalmente asociado a nuevas funciones que el profesor debe cumplir, como la de ser un mediador y manejar estrategias adecuadas y oportunas.

Este artículo aborda, desde la perspectiva de profesores y estudiantes de cuarto año básico, en Arequipa-Perú, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora. Perú, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) 2020, está entre los países con desempeños cuyas puntuaciones son inferiores al promedio de los participantes del Segundo Estudio

Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) y presenta brechas de aprendizaje comparativamente más altas que en el resto de las naciones donde la brecha es en torno a los 100 puntos. La Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) lo ratifica, por ejemplo: en el segundo grado de primaria, los estudiantes que alcanzaron el nivel Satisfactorio fueron solo el 15.9 % en el año 2007, en el año 2019 solo el 37.6 %; asimismo, la ECE en el cuarto grado de primaria evidencia que los estudiantes que alcanzaron el nivel de logro satisfactorio fueron solo 31.4 % en el año 2016 y 34.5 % en el año 2019. Los programas del Ministerio de Educación (MINEDU), como el Acompañamiento Pedagógico, el cambio curricular, incentivos monetarios y otros, no han dado resultados significativos en el mejoramiento de los logros de aprendizaje. Esta investigación indaga factores muy poco estudiados, como es, la mediación del profesor en el proceso de comprensión lectora (CL) de los estudiantes y cómo usa el profesor las estrategias para promover el desarrollo de las operaciones mentales (OM) y funciones ejecutivas (FE) de los estudiantes en el proceso de CL.

Existen diversos modelos explicativos en torno a la lectura, ya que esta desempeña un importante papel en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores, así como en el aprendizaje (Sulaiman *et al.*, 2023); desde esta perspectiva, numerosos estudios realizados acerca del desempeño de los estudiantes de educación básica en tareas de lectura han puesto de manifiesto diferentes hallazgos en relación con los tres procesos básicos implicados: decodificación, comprensión y meta comprensión. Se sabe, por ejemplo, de la correlación que existe entre conciencia fonológica y competencia lectora (Tighe *et al.*, 2016); entre decodificación y comprensión lectora (Bigozzi *et al.*, 2017) y entre el léxico y comprensión lectora (Perfetti y Stafura, 2014), así como la relación significativa entre la comprensión lectora y la automatización de los procesos de bajo nivel; igualmente, se conoce la influencia de la escolarización temprana y el nivel sociocultural en la comprensión lectora, o la mejor comprensión por parte del alumnado de los textos narrativos que de los expositivos (Best *et al.*, 2011). Tampoco se ignora que la comprensión verbal tiene correlación con la comprensión lectora (Bohórquez *et al.*, 2014), ni que las habilidades metalingüísticas (conciencia fonológica y sintáctica) evolucionan durante la educación básica (Mariángel y Jiménez, 2016), o la necesidad de ahondar en el conocimiento de la relación entre la comprensión lectora y la metacognición, considerando que la enseñanza de estrategias de comprensión y meta comprensión se perfila como un remedio eficaz para la comprensión de textos (Zabrocky *et al.*, 2015).

En las últimas décadas, el concepto de lectura es considerado insuficiente, promoviéndose un concepto más integral, como es la comprensión lectora (CL), la cual se entiende como la capacidad para analizar, comprender, interpretar, reflexionar,

evaluar y utilizar textos escritos mediante la identificación de su estructura, funciones y sus elementos, con el fin de desarrollar una competencia comunicativa y construir nuevos conocimientos (Montes *et al.*, 2014). La CL consiste en construir significados propios, y es necesaria la interpretación de significados que le den sentido al texto en un contexto sociocultural (Medina y Nagamine, 2019). Por ello, para PISA (2012), la competencia lectora o *reading literacy* significa «comprender, usar, reflexionar y comprometerse con los textos escritos para lograr nuestras metas, para desarrollar nuestros conocimientos y potencial, y para participar en la sociedad».

Por otra parte, la neurociencia explica las raíces neuronales de la CL. A diferencia del lenguaje oral, la lectura no tiene una base genética y requiere un aprendizaje explícito. Crecemos en un entorno social que nos permite desarrollar el habla, ya que nuestro cerebro dispone de los circuitos neuronales del lenguaje que nos posibilitarán hablar de forma natural al crecer (Leisman, 2022). El lenguaje oral depende casi exclusivamente de los mecanismos auditivos, la lectura depende de la visión y la audición; también del tacto en personas ciegas (Mora, 2020). La aparición de la lectura fue posible debido a la existencia previa de los sustratos neurales del lenguaje, de tres sistemas neuronales que ayudan el funcionamiento de la «caja de letras del cerebro» (Banich y Compton, 2018): el sistema ventral, ubicado en la corteza occipital y temporal, donde se da el procesamiento visual, que permite escanear las palabras letra a letra (por ejemplo, p-e-r-r-o) y el área visual de formación de palabras o «caja de letras del cerebro», que permite traducir la información visual de las palabras en sonidos y significados (Dehaene-Lambertz *et al.*, 2018). El sistema dorsal, ubicado en los lóbulos parietal y temporal (área de Wernicke), donde se da la decodificación grafema-fonema y finalmente, el tercer sistema conocido como territorio de Broca, localizado en el lóbulo frontal, que permite integrar la información para producir significados; aquí se construye el lenguaje (sintaxis) y se elabora el vocabulario (léxico).

Otro cambio se da con Feuerstein con quien se pasó del sustantivo genérico «profesor» al término «mediador», que hace referencia a la experiencia de aprendizaje mediado como base de los procesos de transmisión cultural de experiencias en las que un mediador se interpone entre el sujeto y los estímulos o información exterior para interpretarlos y organizarlos de forma que adquieran un significado y un valor concreto para el estudiante (Feuerstein *et al.*, 1991). El mediador organiza su interacción y da significados a los estímulos que recibe el educando (Feuerstein *et al.*, 1991). La mediación es la distancia entre aquello que el niño puede hacer por sí solo y aquello que puede realizar con la ayuda del mediador, facilitador en su proceso de aprendizaje. El mediador crea las condiciones subjetivas favorables para que el

estudiante exprese sus emociones positivas, porque, ante contextos emocionales positivos, se activa el hipocampo, región cerebral importante para la memoria; mientras que ante estímulos negativos, se activa la amígdala, región cerebral que entra en funcionamiento ante reacciones emocionales, especialmente las de miedo o temor. De esa manera, se da una sincronización neural entre cerebros (el ejecutivo y el emocional), con patrones de activación cerebral similares (Brooks *et al.*, 2020).

Feuerstein establece 12 criterios de mediación pedagógica que enmarcan la interacción educativa y, junto a Vygotsky, apuestan por una mediación que permita llegar a una evaluación dinámica. El mediador logra poner del lado del estudiante los estímulos: los selecciona, inventa, enmarca y sitúa en el tiempo y en el espacio, dotando a determinados estímulos de significados específicos en comparación con otros, lo cual estimula el desarrollo de las OM y de las FE del estudiante y le permite procesar los estímulos y combinar sus capacidades según las necesidades (Feuerstein *et al.*, 1991). Este proceso de acompañamiento exige que el profesor tenga una actitud constructiva frente a los errores que protagoniza el estudiante en su proceso de aprendizaje; el profesor debe entender que los errores del estudiante son parte del proceso de construcción de su propio conocimiento. El error no significa el fracaso del estudiante, sino debe ser considerado como parte natural del proceso de aprendizaje (Tulis *et al.*, 2016), puesto que el fracaso ayuda a construir conciencia y, en ese momento, se necesita un profesor con «mentalidad de crecimiento» (Rissanen *et al.*, 2019) que persiga el éxito a través de la motivación intrínseca para lograr el objetivo en el conocimiento y aprendizaje significativo. Para ello, es necesario el esfuerzo y la perseverancia, muy distante al tradicional criterio de las «capacidades innatas del estudiante» o mentalidad fija. Asimismo, el profesor debe ser capaz de proporcionar un *feedback* adecuado y permanente, que permita enfocarse en el proceso más que en los resultados finales y que guíe al estudiante a través de un lenguaje positivo, creando un clima de confianza. Todo ello, sobre la base de tener en cuenta las necesidades cognitivas, emocionales, sociales y físicas del niño, yendo más allá de lo académico (Diamond, 2014).

Además, Feuerstein propone 20 OM básicas, que van desde la identificación hasta el razonamiento inferencial para la actividad intelectual del estudiante. Estas permiten percibir, elaborar y expresar la información que llega, para lo cual no es suficiente modificar una conducta, sino cambiar las estructuras cognitivas internas del estudiante. Algo que Feuerstein denomina como «modificabilidad». El estudiante necesita entrenar sus OM y sus FE, que son esenciales para el aprendizaje y el bienestar personal (en especial el autocontrol) (Diamond, 2016); esto significa un reto significativo para el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que, de todas las zonas

del cerebro, la zona frontal, donde se procesan las FE, es la última en madurar (Follmer, 2018). Son tres las FE claves que se debe ejercitar: el autocontrol, la memoria de trabajo y la flexibilidad mental, con ellas el estudiante aprende a pensar antes de actuar, resolver problemas, ajustarse de manera flexible a las demandas o prioridades cambiantes, ver las cosas desde perspectivas nuevas y diferentes, evitar distracciones que contribuyen a prestar atención para realizar determinadas tareas cognitivas que requieren de mayor concentración y lograr eficiencia en el aprendizaje como un proceso secuencial de tareas, ya que el aprendizaje explícito es la atención ejecutiva que permite focalizar la atención de forma voluntaria (Diamond, 2014).

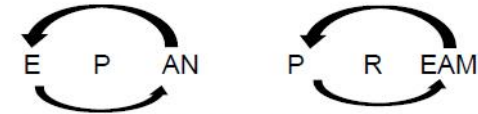
## **OTROS ANTECEDENTES**

La estrategia clave para ejercitar exitosamente las OM y FE y la que enciende la chispa del aprendizaje, es la pregunta, una herramienta utilizada en la práctica pedagógica con el propósito de estimular la curiosidad y el razonamiento del estudiante, proporcionándole habilidades para entender un texto y superarlo. Una de las ventajas del uso de la estrategia de preguntas consiste en que los estudiantes desarrollen su pensamiento divergente (pensamiento amplio y creativo), convergente (análisis y síntesis de una información mientras se avanza a una conclusión) y metacognitivo (capacidad de convertirse en pensadores autónomos y conscientes de sus propios procesos). Asimismo, genera la interacción y potencia las OM para el aprendizaje (Baldión, 2020), estimula la reflexión en el aula, activa una actitud crítica frente a problemáticas planteadas y permite la construcción de significados relevantes para cada estudiante, beneficiando la atención, expresión oral y escrita. En los profesores, mejora su práctica pedagógica al ampliar sus habilidades para argumentar y explicar (Benoit, 2020). Según la neurociencia, esto es posible en tanto el cerebro es plástico, gracias a la neurogénesis, y la inteligencia no es fija (Spencer *et al.*, 2015).

Finalmente, aprender a formular preguntas permite recuperar conceptos, hechos y destrezas. Para que el estudiante antes de estudiar y durante las tareas de aprendizaje, pueda explicarse y reflexionar sobre lo que está haciendo, debe hacerse preguntas, plantearse el porqué de las cosas, lo que, en definitiva, son maneras de implicarse en el aprendizaje y de fomentar la metacognición (Guillén, 2017). El profesor debe incitar al estudiante a hacer preguntas para motivarlos a analizar, pues ello facilita el *feedback* durante las tareas, mejora la comprensión de los contenidos y las preguntas formuladas por los propios estudiantes (Sandal *et al.*, 2022). Sobre esta base la presente investigación pretende describir e interpretar el proceso de mediación

que siguen los profesores de primaria básica con sus estudiantes de cuarto grado cuando trabajan un texto, con el propósito de guiarlos a comprenderlo y cómo implementar la estrategia de preguntas para ejercitar las OM y las FE. Los fundamentos teóricos claves de este proceso están expuestos en la Tabla 1.

**Tabla 1. Fundamentos teóricos del proceso de aprendizaje mediado. E = Estímulo, P = Profesor, AN = Alumno-Niño, R = Respuesta, ISC = Interacción sociocultural, MC = Mayor concededor, Zona de desarrollo próximo = ZDP, Experiencia del Aprendizaje Mediado = EAM, Operaciones mentales = OM, Funciones Ejecutivas = FE, Comprensión Lectora = CL**

Autores y años	Proceso de aprendizaje
Piaget (1997)	E → AN → R
Vygotsky (1993)	ISC → AN → MaC → R Zona de desarrollo próximo= ZDP.
Feuerstein (1991)	
Vygotsky (1933)	2. Paso de “profesor” a “Profesor Mediador”, con la EAM.
Brooks (2020)	2.1. Establece 12 criterios para el desarrollo de las OM y de las FE 2.2. Establece 12 criterios para una evaluación dinámica. 2.3. La mediación requiere la sincronización neural entre cerebros (ejecutivo y emocional)
Banich y Compton (2018-2020)	3. La neurociencia explica las raíces neuronales de la CL 3.1. el sistema ventral, el dorsal y el de Broca 3.2. La CL cambia físicamente el cerebro y modifica el lenguaje

## METODOLOGÍA

Este estudio se llevó a cabo en la provincia de Arequipa, la segunda ciudad más grande del Perú, con 1 millón 581 mil habitantes según el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) 2022. La ciudad está rodeada por las montañas de los Andes y se ubica a 2.328 msnm. Específicamente se realizó en dos distritos de la ciudad de Arequipa, con una población mayoritariamente de nivel socioeconómico bajo y medio. El proceso de comprensión lectora de un estudiante es complejo e individual, ya que cada individuo lo realiza de diferente manera. Para entender este proceso particular se usa el método cualitativo que permite explorar situaciones de enseñanza-aprendizaje en su ambiente natural, para tratar de interpretar y explicar los fenómenos y contestar la pregunta central de la investigación: ¿qué proceso de

mediación siguen los profesores con sus estudiantes de cuarto de primaria cuando leen un texto con el propósito de comprenderlo?

Una investigación cualitativa analiza la realidad interpretándola y para comprenderla de manera holística. Su diseño fenomenológico permite estudiar las experiencias e interpretaciones de los profesores respecto a su propia enseñanza y las experiencias de los estudiantes. Este enfoque es idóneo a la presente investigación dado que el objetivo planteado fue conocer la perspectiva de los profesores sobre la comprensión lectora y en particular, comprender las razones por las cuales justifican su rol como profesor-mediador del aprendizaje y de qué forma consideran la comprensión lectora de sus estudiantes. Otras razones, para optar por este método, son las pocas investigaciones cualitativas sobre la problemática educativa, la necesidad de destacar los procesos y acontecimientos sutiles en el aula, comprender las situaciones personales y experiencias de la comprensión lectora en profesores y en estudiantes, la necesidad de un análisis inductivo y comparativo en el contexto de un estudio de casos múltiples que permita, una descripción y un análisis intensivo y holístico de la particularidad y la complejidad de cada IE, para luego hacer una descripción y análisis comparativo entre las tres IE.

Como técnica se utilizó el estudio de tres casos, en instituciones educativas (IE), que son de carácter público de nivel primario, con un horario escolar matutino de 7 horas, caracterizadas por pertenecer a un nivel socioeconómico medio, medio bajo y bajo. Las instituciones educativas (IE) fueron seleccionadas por presentar mayor porcentaje de estudiantes en los distintos niveles de logro según la ECE (2018), así, la Institución Educativa 1 (IE1), corresponde al nivel «satisfactorio»; la Institución Educativa 2 (IE2), al nivel «en proceso» y la Institución Educativa 3 (IE3), al nivel «en inicio y previo al inicio». El estudio de estos tres casos permite estudiar un fenómeno o evento determinado, como es la comprensión lectora y facilita el análisis de cada caso, en su contexto real, con una plena descripción, análisis comprensivo y sistemático.

## **Población**

Para la entrevista, fueron seleccionados los profesores de cuarto grado de primaria de cada IE, a los cuales se le asignaron los siguientes códigos: P1 (profesor 1), P2 (profesor 2) y P3 (profesor 3). Los estudiantes del mismo grado fueron seleccionados por su respectivo profesor de acuerdo con su nivel académico (bueno, regular y en inicio). En la IE1, se entrevistaron a 2 estudiantes; en la IE2, a 3; y en la IE3, a 6, haciendo un total de 11 entrevistados. En cuanto a la experiencia del profesor, se registró un promedio de 14 años de ejercicio de la profesión, con un rango de entre

10 a 28 años. Todos los profesores se desempeñaron en IE estatales, es decir, que enseñaron preferentemente a niños provenientes de nivel socioeconómico bajo. En la IE1, se observaron a 32 estudiantes; en la IE2, a 25 y en la IE3, a 20, respectivamente, haciendo un total de 77 estudiantes observados a quienes se les asignaron los siguientes códigos: ES1 al primer estudiante, ES2 al segundo y así sucesivamente hasta el ES77, que corresponde al estudiante 77.

### **Instrumento**

La entrevista se hizo mediante grabación de audio que contó con la autorización de la dirección de cada institución educativa, de profesores y estudiantes, permitiendo una conversación coloquial (Díaz-Bravo *et al.*, 2013) con preguntas abiertas que dejaron a los participantes expresar en palabras propias sus percepciones. La guía de entrevista semiestructurada a los profesores se elaboró a partir de las categorías: comprensión lectora, mediación en los profesores, formulación de preguntas, mentalidad de crecimiento del estudiante, operaciones mentales y las funciones ejecutivas del estudiante.

La segunda técnica usada para recoger información fue la observación de la actuación del profesor y del estudiante sobre su proceso de enseñanza-aprendizaje en comprensión lectora. Esta permitió profundizar en cada momento los diversos escenarios sociales, conservar una participación activa y una reflexión constante, así como registrar con mayor precisión la información (Piza *et al.*, 2019). Para la construcción del Formato de Observación Cualitativa, se consideró las siguientes dimensiones: estrategias de comprensión de lectura, operaciones mentales, gestión del aula del profesor, activación de los mecanismos de aprendizaje y ejercicio de funciones ejecutivas.

### **Técnica de análisis de datos**

Para el análisis de los datos recogidos, se utilizó el Análisis Temático, con el que se identificaron patrones repetidos de significado. Esto tuvo la finalidad de comprender los fenómenos investigados y sacar a la luz la complejidad de la acción del profesor (Lester *et al.*, 2020). Se trata de un procedimiento flexible, que permitió la adaptación a una compleja variedad de datos. Para la sistematización de la información recogida, se usó la técnica de análisis de contenidos mediante la codificación inductiva de códigos a los cuales se les asignaron códigos relacionados a una categoría, permitiendo captar una diversidad de sentidos y significados dentro de un contexto,

haciendo inferencias válidas y confiables. El trabajo de análisis siguió los siguientes pasos: determinar el objeto de análisis (comprensión lectora), fijar las reglas de codificación (considerando las preguntas de la entrevista y las observaciones), establecer un sistema de categorías de tipo inductivo y codificación de las respuestas y de lo observado, que permitió clasificar el material para la construcción de un sistema de códigos.

Para la fiabilidad de esta investigación, se ha realizado un análisis comparativo de los resultados con otras investigaciones semejantes. Para la validez de los resultados y procedimientos, se aplicaron las triangulaciones de teoría, de datos, de investigadores y metodológica, lo que ha permitido tener una visión global de la realidad del contexto educativo y comprender e interpretar el significado de comprensión lectora que poseen los profesores y su práctica de mediación.

## **RESULTADOS**

El MINEDU (2016) establece como desempeños a alcanzar para la comprensión lectora que el estudiante obtenga información relevante, haga inferencias y deducciones a partir de indicios, descubra el significado de palabras, establezca relaciones lógicas y jerárquicas, interprete, explique y reflexione sobre los textos a partir de su experiencia.

### **La comprensión lectora en los profesores**

Ninguno de los profesores en los tres casos analizados tiene claro este objetivo en su práctica pedagógica; ya que el mayor interés de estos, según sus propias palabras, que el estudiante «tenga el interés de leer la lectura y lo lean con sentimiento y lo pueda entender», «lean por placer, ya no por obligación», «porque mientras más leen, más mejoran» y «algo que les ayude a reflexionar» (P1). De igual manera la concepción del segundo profesor es que: «la lectura te salva», «si tú tienes una lectura así toda apática, no lo va a jalar» (P2). Y en el tercer caso el profesor afirma: «lo que yo busco es que los niños primero anticipen su texto para que se sientan motivados a leer». Lo más limitante es lo que sigue: «mi objetivo no es tanto que ya lo entiendan, mi objetivo es que quieran a los libros... y de repente la próxima vez se empieza con otras estrategias» (P3). Esta práctica pedagógica de los profesores investigados se orienta más al desarrollo de la motivación en sus estudiantes y muy poco a los procesos pedagógicos necesarios para la comprensión lectora (ver Tabla 2).

**Tabla 2. Propósito del profesor en la enseñanza de la comprensión lectora en la sesión de clase**

Indicadores	Caso 1	Caso 2	Caso 3
Nivel de logro (ECE)	Satisfactorio	En proceso	En inicio
Propósito del profesor	Interés del estudiante, lectura por placer.	Lecturas de interés para el estudiante.	Gusto por la lectura antes de comprenderlos

## La mediación

De las afirmaciones de los profesores, se puede deducir que, en su trabajo cotidiano en aula, practican un tipo de mediación sin ser conscientes de ello, a mucha distancia de lo que es la mediación propuesta por Feuerstein y recomendado por el Currículo Nacional por Competencias (MINEDU, 2016), por lo que implementan una interacción superficial con algunos estudiantes. Mayoritariamente su interacción es con un colectivo entre 20 a 30 estudiantes, por lo que es muy ocasional que el profesor conozca las necesidades reales de cada uno, más bien, por el elevado número de estudiantes tiene pocas posibilidades de conocer las barreras que tienen en su proceso de comprensión lectora, llegando a tener solo una imagen colectiva y uniforme de ellos, sin poder percibir sus diferencias cognitivas, sociales, físicas y mentales.

El P1 es quien mejor asume su rol mediador, pero en un nivel elemental y no suficientemente integral, enfocando su objetivo pedagógico a que a sus estudiantes solo les guste leer: «ellos quieren leer porque se sienten motivados, porque mientras más leen más mejoran en su comprensión, en su forma de hablar, en su expresión [...] Utilizo textos que sean interesantes, motivadores para ellos, quizá de misterio, algo que les ayude a reflexionar» (P1); además, la retroalimentación que brinda sobre logros, aciertos y errores, en su mayoría son elogios generales y sin profundidad, expresando frases como «¡Ya!», «Muy bien» o «Sí, puede ser» cuando las respuestas de sus estudiantes son correctas. Y el tono de duda, con un «¿no?» de manera muy calmada y serena, pero al mismo tiempo firme, utilizando el silencio cuando las respuestas son equivocadas. El propósito más alto de la mentalidad de crecimiento del P1, queda expresado en la siguiente afirmación: «Vamos a dar dos minutos más, mientras tú (dirigiéndose a los niños que ya habían acabado), puedes volver a leer algunas partes que no hayas entendido». Todo lo cual permite afirmar que los niveles de construcción del conocimiento del estudiante son limitados.

El P2 protagoniza su mediación en un nivel más elemental que el P1, lo que probablemente corresponda al nivel de logro de sus estudiantes, que mayoritariamente están en nivel «en proceso». Su mediación se limita al uso de una ficha de lectura, con preguntas especificadas del texto, las cuales hace cumplir con una actitud militarizada, indicando imperativamente: «¡Saquen su lectura!», «¿Quiénes no trajeron la lectura?». Inmediatamente después inicia esta y sus estudiantes lo siguen con el método de la lectura en cadena. Luego cambia abruptamente de participante: «Empieza a leer Daniel... sigue Noelia... sigue Milagros... sigue Fabricio...». No brinda ninguna orientación ni reflexión pedagógica. Es así como, durante la entrevista, el profesor menciona que se «debe trabajar con fichas de lectura interesantes para los estudiantes» y que ha trabajado con obras literarias aplicando la estrategia de «dejarlos en suspenso». Sin embargo, durante la sesión de clase, no se observa que aplique esta estrategia y la ficha de lectura que trabaja es seleccionada de acuerdo con sus propios criterios, sin tener en cuenta los intereses de los estudiantes.

Por el contrario, cuando observa un error en ellos, la reacción que presenta es de molestia y disgusto, rechazando el error con expresiones como «¡Nadie te está correteando!... ¡lee fuerte!... ¿cómo va a ser yo sirena, él sirena, tú sirena?... ¡no!». También se pudo observar la forma en que se refiere al estudiante con más dificultades de su salón: «Piero es especial, por eso es que le he gritado ayer... capaz mi genio me ha ayudado, tengo la voz fuerte, entonces y eso me ha costado a mí... «ya Piero, pórtate bien»», «Piero ya sabe que yo estoy al lado y que lo voy a reñir... este año máximo se le habrá cuadrado pue unas tres veces. Más es mi genio en mí, que levanto la voz». De esta forma se produce un dramático quiebre en la sintonía que debe haber entre el proceso de aprendizaje y las emociones del estudiante, lo cual no deja ningún espacio para una retroalimentación formativa. Solo atina a pronunciar elogios cuando los estudiantes dan respuestas correctas, repite la respuesta del estudiante o, en pocas ocasiones, responde con frases como «muy bien». Cuando las respuestas son equivocadas, el profesor utiliza expresiones como «uhmm» o «no» con un tono de fastidio y enojo.

En el caso del P3, donde la mayoría de los estudiantes están en nivel de logro «en inicio» según la ECE, el profesor también utiliza una ficha de lectura preestablecida y en la entrevista afirma usar las siguientes estrategias: «lectura animada», «dejarlos en suspenso» y «aplicación del árbol lector», las mismas que no se observaron durante el desarrollo de la clase de comprensión de lectura. Por otro lado, el P3 se muestra amable, organizado, colaborador y empático con sus estudiantes y justifica que estos no alcancen el nivel de logro satisfactorio en lectura por tener un rol

administrativo complementario en la institución educativa: «Mis niños son muy buenos estudiantes, el problema es el profesor que les ha tocado. ¿Por qué? Porque lamentablemente tengo una carga que no rindo como debe ser a mis estudiantes, no me debo a mis estudiantes al 100 % y eso a mí me frustra, me frustra mucho» (P3). Muestra tolerancia al error, pero no la relaciona con su proceso de enseñanza-aprendizaje; se limita a un discurso de frases como: «Ahí noma, bien, debemos mejorar en lectura, ¿te has dado cuenta? Tenemos que seguir practicando [...] ¿Saben qué, niños? Déjenme felicitar a los niños que no podíamos leer [...] Estamos practicando, pero nos falta, nos falta, ¡por favor! [...] Muy bien, estamos mejorando, pero no se olviden en practicar lectura».

Durante su clase no se observó la aplicación de ninguna estrategia efectiva para ejercitar los procesos cognitivos del estudiante; intenta practicar la retroalimentación entre pares, argumentando que: «Yo los agrupo por los niveles que tienen que uno apoya al otro [...] generalmente tengo que sentar a un bueno y un malo, para que entre ellos se apoyen, eso me da muchos resultados», así como una retroalimentación por elogio otorgando gran cantidad de frases como «Niños que son tan hábiles, tan inteligentes, tan lindos y obedientes» y como corrección de la tarea repite las respuestas en tono de aprobación o responde con frases como «Interesante, ¿no? [...] Ahhh», y cuando los estudiantes dan respuestas equivocadas, otorga la respuesta correcta de manera muy calmada y serena o simplemente no otorga ninguna retroalimentación, lo cual genera que la mayoría de los estudiantes asuman un rol de aprendices pasivos y en niveles literales de comprensión, así, el estudiante no llega a ser consciente de sus procesos de aprendizaje, ni tiene la posibilidad de realizar la metacognición necesaria para que cualquier tipo de aprendizaje se concrete.

De lo expuesto hasta aquí, se infiere que los tres profesores tienen poco conocimiento o su práctica pedagógica es aún insuficiente para la planificación de actividades significativas que estén orientadas específicamente para entrenar los procesos pedagógicos necesarios en el estudiante, lo que Feuerstein y Belmonte denominan operaciones mentales y funciones ejecutivas necesarias para la comprensión lectora. Por tanto, la práctica pedagógica de los profesores en el aula constituye un conjunto de actividades mecánicas que no conducen a la reflexión, pensamiento crítico y analítico de las lecturas de forma reducida, limitándose a indicar: «¡Saquen su lectura!» aplicando solo uno de ellos la estrategia de «el vistazo» (que consiste en que el profesor les indica leer el título y observar imágenes de la lectura con el fin de que los estudiantes se hagan una idea previa del tema que podría tratar la lectura) y siguiendo la consigna tradicional de «trabajen con fichas de lectura», en el mayor «orden y silencio». La estrategia de la pregunta, en los tres casos, también es utilizada

de manera elemental, ya que no permite al estudiante elevar sus niveles de reflexión y de pensamiento.

### **Mentalidad de crecimiento del estudiante**

Independientemente de que los profesores tengan disposición para motivar a sus estudiantes a leer, por lo general no muestran actitudes que evidencien una «mentalidad de crecimiento», por esta razón, los estudiantes cada vez que cometen errores al leer expresan sentir vergüenza, así, ante la pregunta «¿Te gusta leer?», el ES23, considerado de menor rendimiento en su salón, responde «Sí, mucho, para aprender más. Me siento feliz, emocionado leyendo», pero cuando se le pregunta «¿Por qué se siente feliz y emocionado?» y «¿Por qué crees que aprender a leer te sirve para la vida?», no sabe responder; cuando se le insiste, solo atina a dar una respuesta básica que hace ver que le gusta leer, pero no se observa que la lectura sea trascendente para la formación de su pensamiento y conocimiento, pues solo responde: «Para entender más, básicamente los exámenes para pasar al otro año».

Otro ejemplo es el ES44 quien ante la pregunta «¿Alguna vez te has trabado leyendo?», responde: «Sí, y me sentí triste»; y ante las preguntas «¿Qué crees que tu profesor piensa de ti?» y «¿Crees que piensa que eres el mejor?», responde en voz baja «No sé», «No», «Porque hay compañeros que son mejores. Hay tres» y expresa que se siente «Triste» por ello, manifestando una mentalidad fija reforzada cuando el profesor pretende corregir sus equivocaciones imponiéndole castigos según su propio testimonio: «¿Qué dice el profesor cuando te equivocas?». «Me castiga. Me hace hacer 50 palabras».

Algo semejante sucede con el ES3, considerado el mejor estudiante del salón de clase quien ante la pregunta: «¿Alguna vez te has trabado?», responde: «Sí y he sentido vergüenza, porque estoy hablando así y de repente me trabo en esa palabra y ya no supe qué hacer y ya no hablo más». «¿Qué hace el profesor?». «Deja que siga leyendo. No dice nada». Cuando se le pregunta «¿Te gusta leer?» y «¿Crees que es importante leer?», responde: «No tanto, porque a veces me aburro, pero a veces leo cuando no tengo nada que hacer y me pongo a leer» y «Creo que sí es importante, porque creo que así nos imaginamos y nuestra imaginación recorre más lugares». Este estudiante, a pesar de presentar cualidades positivas para el aprendizaje, tiene limitadas condiciones en su institución educativa para desarrollar plenamente su competencia lectora; y a ello se suma a que en casa sus padres le imponen la lectura como castigo: «¿Por qué crees que tu mamá y tu papá te dicen que leas?», «Porque a veces estoy mirando tele y me dicen que lea o que ordene mis cosas»; por tanto,

esto evidencia que la lectura en los estudiantes no logra tener el significado de ser un valioso medio para su desarrollo personal y cognitivo, es decir, para el desenvolvimiento de sus OM y FE. En la Tabla 3 se puede apreciar una síntesis comparativa de lo analizado en mediación y mentalidad en los tres casos.

**Tabla 3. La mediación en comprensión lectora en la sesión de clase**

Indicadores	Caso 1	Caso 2	Caso 3
Mirada del maestro	De crecimiento	Fija	De crecimiento
Mentalidad de crecimiento estudiantes	Baja	Baja	Baja
Estrategia (E): Retroalimentación por el profesor	Elogios, dudas y silencios.	Felicita aciertos y condena errores.	Elogios, y da la respuesta correcta en caso de error.

## Preguntas

La estrategia clave de un mediador es la pregunta que puede tener dos sentidos: uno como un extraordinario mecanismo para entrenar las OM y las FE y otro, como una barrera para el desarrollo adecuado de las mismas. En esta investigación se observó la predominancia del segundo sentido, ya que, el nivel de preguntas formuladas por los tres profesores se caracteriza por ser predominantemente básico. Esto conduce a que mayormente el estudiante se limite a identificar personajes, situaciones y objetos. Los profesores usan mayoritariamente pronombres interrogativos básicos como el «¿qué?», muy ocasionalmente usan el «¿por qué?» y el «¿cómo?», lo cual condiciona al estudiante, a que no comprenda contextualmente la lectura, sino que únicamente se concentre en la decodificación, en el reconocimiento y distinción de las palabras. Habría que decir también que solo dos profesores realizan preguntas antes de la lectura, uno lo hace regularmente durante la lectura y los tres después de esta.

Después de la lectura, en el caso del P1, esta pregunta: «¿Cómo estaban las personas?», y el estudiante solo responde con la palabra que mejor se acomoda: «Asustadas» (ES1). Más adelante vuelve a preguntar: «¿Quiénes se asustaron?», y la respuesta voluntaria del ES5 es: «Los animales que habían». El profesor repregunta: «¿Qué animales había?», a lo que se responde «La rata» (ES6). Se trata de preguntas que no permiten al estudiante contextualizar la lectura, involucrarse en experiencias de ese tipo, relacionar sus experiencias con la lectura y mucho menos descubrir el significado central de la lectura e interpretarla. Algo parecido sucede con el P2. El profesor interroga: «¿Qué pregunta Beatriz?», y la respuesta elemental de ES35 es: «Si ganan sueldo los bomberos». El P3 pregunta «¿Cuál fue el otro resultado

que nadie se lo esperaba?», y al no haber una respuesta voluntaria, el profesor se la pide al ES55, quien afirma: «Les dieron un viaje», y el profesor, aprobando la respuesta, dice: «Está bien tu idea, pero complétame la frase».

El hábito de hacer preguntas básicas que no conducen al entrenamiento de las OM y FE como preguntas con poca claridad (ver Tabla 4): «¿De qué crees que trate el texto de acuerdo a lo que has observado?», o «¿Alguno de ustedes vive cerca de una compañía de bomberos? ¿Alguna vez han estado en una compañía de bomberos?»; agregadas al hecho de que los profesores presentan errores en la formulación de algunas de sus preguntas (ver Tabla 4) y que sus estudiantes para entender se ven obligados a corregir al profesor como en el caso del P2, quien mientras se está leyendo la ficha de comprensión, pide a sus estudiantes: «Completa el siguiente cuadro, así reforzarán el conocimiento de lenguaje ¡Artículos!», y el ES41 pregunta con un tono de voz bajo: «¿Bombero?», y el P2 reacciona diciendo: «¡Artículos!» (con un tono de fastidio) y tratando de justificar insiste, repitiendo: «¡Artículo! Yo, tú, él, nosotros, ustedes, ellos», a lo que el ES48 intentando corregir el error dice: «Ahhh... los pronombres», y el P2 insiste de manera contrariada y dudosa: «¡Artículos!»; constituyen barreras en la CL del estudiante y en el desarrollo de su competencia lingüística. De esta manera, el estudiante tiene poca oportunidad para entrenar sus OM y FE, pues, la participación del docente en la planificación, organización y ejecución de actividades de enseñanza-aprendizaje es de mucha influencia en la comprensión lectora de los estudiantes, y la poca experticia en la formulación de preguntas por parte del profesor, como en los casos expuestos, es un impedimento para que los estudiantes logren la comprensión de textos escritos. En el caso 3 la situación es semejante.

**Tabla 4. La mediación en comprensión lectora en la sesión de clase: instrumentos y estrategia de preguntas**

Indicadores		Caso 1	Caso 2	Caso 3	
Instrumento utilizado		Ficha de lectura	Ficha de lectura	Ficha de lectura	
Estrategia (E): Preguntas	Planteadas por el profesor	Total	49	33	21
		Básicas	33%	39%	71%
		De nivel superior	36%	27%	10%
		Mal formuladas	31%	33%	19%
	Número de respuestas dadas por los estudiantes	Total	115	71	71
		Básicas	30%	39%	35%
		De nivel superior	35%	14%	16%
		Si/No, sin respuesta o equivocadas	35%	47%	49%

## Operaciones mentales y funciones ejecutivas

El MINEDU, en su enfoque por competencias, aborda la CL desde el área de Comunicación con la competencia «Lee diversos tipos de textos escritos» (Ministerio de educación del Perú [MINEDU], 2016, p. 72), donde se muestran las capacidades, estándares y desempeños que los estudiantes deben alcanzar para demostrar que comprenden lo que leen. El documento oficial para nivel primaria es el Programa Curricular de Educación Primaria 2016 de la Educación Básica Regular (EBR), el cual establece cuatro desempeños para cuarto grado de primaria y cinco para quinto.

Asimismo, los documentos oficiales también proponen una serie de procesos cognitivos que los profesores deben seguir para la consecución del logro de la competencia «Lee diversos tipos de textos», mismos que bien aplicados ejercitarían las OM, y para alcanzarlos el profesor, por lo observado en el aula, utiliza mayoritariamente la estrategia de la pregunta. Sin embargo, según lo observado, el profesor muestra poca habilidad en el manejo de la pregunta con tales propósitos, ya que, en el caso del P1 se observa que formula preguntas elementales que solo entrenan niveles básicos de las OM como la identificación y muy poco los niveles superiores como la representación mental, diferenciación y casi nada el razonamiento lógico deductivo-inductivo, entre otros (ver Tabla 5). El P1 pregunta: «¿Qué encontró la policía cuando fue a averiguar a hacer las investigaciones?», y el ES27 y ES8 responden: «Encontraron cadáveres y una persona calcinada», estas respuestas básicas son de la mayoría de los estudiantes; pero también hay estudiantes que hacen reflexiones más allá de lo que propone el profesor como el ES4, quien sostiene: «Yo creo que es una persona, que el cadáver calcinado era su papá. Las otras veinte y quince personas, de repente su papá, como estaba borracho de vez en cuando, mataba personas y las escondía en su sótano y ese era el tesoro que decía su papá», el ES9 dice: «Yo creo que la persona calcinada en el sótano puede ser su papá, porque cuando su papá estaba ebrio y los barriles y tiraron la vela y de repente empezó a arder, yo creo que su papá no tuvo tiempo de salir de la casa y murió calcinado», y finalmente, el ES12 responde: «Yo creo que cuando pensaban que hace diez meses el papá del narrador había muerto y cada persona que iba a ese sótano lo mataba», reflexiones que no tienen la oportuna valoración para ahondar en el análisis de la lectura, por lo que se puede afirmar que en general las preguntas y respuestas solo llegan a niveles básicos de comprensión lectora.

En el segundo caso, el P2 reproduce la misma situación en una escala menos efectiva (ver Tabla 5) y, a manera de dar una orden, indica: «Contesta las preguntas: ¿Qué actitud tomaron los bomberos ante el incendio?» y el ES30 da una respuesta de una

sola palabra: «Serenidad», y el profesor sin prestar atención a la diversa gama de apreciaciones que genera su pregunta y buscando una respuesta uniforme vuelve a preguntar: «Pero... ¿qué actitud tomaron?» y la respuesta del ES26 es «Salieron de su casa y se fueron al lugar», respuesta que no satisface al P2 quien vuelve a preguntar con molestia al no lograr la respuesta uniforme que espera «¿Acaso se quedaron a dormir o a mirar televisión?», creando contextos e interacciones desfavorables donde los estudiantes tienen pocas posibilidades de ejercitar OM de nivel medio y alto para entrenar los distintos niveles de razonamiento lógico y también las FE. Hasta allí llega el razonamiento de los estudiantes porque se pudo observar que los profesores no tienen claro el objetivo que estos sean constructores de sus propios conocimientos.

**Tabla 5. La mediación en comprensión lectora en la sesión de clase: ejercicio de operaciones mentales**

Indicadores		Caso 1	Caso 2	Caso 3
Por el profesor mediante preguntas	Identificación	32%	48%	52%
	Análisis y síntesis	23%	15%	24%
	Razonamiento	18%	9%	10%
	No ejercita operador mental	27%	24%	15%
Evidenciados en las respuestas de los estudiantes	Identificación	22%	46%	22%
	Análisis y síntesis	19%	5%	19%
	Razonamiento	31%	3%	10%
	No ejercita operador mental	28%	45%	49%

### Las funciones ejecutivas

Las funciones ejecutivas más importantes para la comprensión de lectura son la autorregulación y la flexibilidad cognitiva. En cuanto a la autorregulación, se observó que el comportamiento de los tres profesores tiene diferencias que implican distintas oportunidades de aprendizaje en la forma de modelos de comportamiento. El P1 mayoritariamente muestra capacidad de regular sus emociones frente a las distintas reacciones de sus estudiantes, muy pocas veces pierde su autodomínio y, cuando hay alguna indisciplina en su salón, utiliza las siguientes frases: «Todavía no, joven, deje la hoja», «¡Dime el nombre! Porque yo no estoy preguntando si tú estás de acuerdo, te estoy preguntando. ¿Qué has observado del texto? Si es lo mismo, vuelve a decir». También utiliza frases de reflexión con tono serio y moderado, como por ejemplo «No estamos respetando las normas», «Vamos a colaborar y, ¿cómo colaboro?: no haciendo bulla». En la entrevista ante el castigo, manifiesta: «En el salón se trabaja, yo no los castigo, ellos solos se sancionan, porque ellos solos han cometido el error,

entonces yo ya les he dicho: “yo no los voy a castigar o sancionarlos ustedes solos se sancionarán”».

En cambio, el P2 muestra casi permanentemente un descontrol emocional y además autoritarismo. Crea un clima de temor y miedo entre sus estudiantes, mantiene una expresión enojada constante, con un tono de voz alto y a veces grita. Durante la sesión, para que los alumnos se callen, utiliza expresiones como «¡Shu!», también dice, en tono fuerte, «¡Siéntate!», para que los estudiantes no se muevan de su sitio. Durante la entrevista, cuenta los castigos físicos aplicados a sus estudiantes, de los cuales se muestra orgulloso, pues piensa que los ha salvado: «[Al estudiante] Juan José le pegué. Se resbaló de la silla y la mesa le cayó encima. Todos se reían y yo... fui a por él y le dije: “¡Qué te vas a poder parar, tan gordo que estás!, ¿ves?, ¡tanto que comes!”», entonces levanté yo la mesa, le dije: “¡Párate! El señor te ha castigado, tanto que tú me haces renegar”».

En el caso del tercer profesor P3, este se esfuerza en enfatizar las normas de convivencia, relacionándolas con los derechos y las responsabilidades que toda persona debe cumplir, así cuando hay descontrol emocional de algún estudiante, les recuerda las normas de forma calmada y cariñosa con frases como «niños, la primera norma no nos olvidemos, por favor»; también usa frases reflexivas como «¡estamos hablando, hijito!», «aquí las palabras están en desorden», «por favor, siéntate bien porque si no, nos vamos a caer» y frases firmes como: «¿Quién me está haciendo ruido?» aplaudiendo cuando observa un estudiante desatento. Durante su entrevista, el profesor menciona que ve como un error el castigo físico: «Planteamos las normas y a veces les digo: “Ustedes no me hacen caso, yo tampoco les haré caso”. Pero el castigo no debe ser físico». Por su parte los estudiantes del tercer caso tienen distintas opiniones y reacciones con respecto al modelo de comportamiento del profesor, por ejemplo, el ES66 menciona: «Si llegaste tarde, nos dice “por qué llegaste tarde”. Nos habla bonito. Cuando está enojado, grita y a los que se portaron mal los castiga» y el ES69 afirma que cuando se equivoca: «Me pongo algo enojado porque a veces no puedo hacer algo bien y eso me enoja... Nada, no sé nada».

La segunda función ejecutiva necesaria para la comprensión lectora es la flexibilidad cognitiva, la cual, en los tres casos tiene en común que, en lugar de entrenarla en los estudiantes, se ejercita mayoritariamente actividades que promueven la rigidez cognitiva, dejándoles la consigna de repetir mecánicamente algunas palabras y significados en lugar de construir conocimientos. Así, el P1 en su práctica de enseñanza prioriza la repetición del significado de palabras a modo de diccionario, preguntando: «¿Qué es repentino?» y el ES20 responde: «Repentino es que de un

momento a otro se desmaya», añadiendo «¿Qué significa ponerse en cuclillas?». Y el ES12 responde: «Arrodillarse», sin que tenga la oportunidad de conocer el significado amplio y profundo de esa palabra en distintos contextos.

El P2 asume una actitud mucho más mecánica, sin relacionar el significado de las palabras extraídas de la lectura con el significado que cada estudiante puede dar según su experiencia personal, social y contextual; más aún, el profesor cede explícitamente su facultad de mediador y deja a los estudiantes resolver tareas sin aún tener los fundamentos y habilidades suficientes para construir sus conocimientos, alejándose del objetivo principal de mediación, por tanto, limitando las posibilidades del estudiante para experimentar los errores naturales y necesarios que se cometen en el proceso de enseñanza aprendizaje y que posibilitan al estudiante construir su flexibilidad cognitiva; en tanto, durante su sesión de clase expresa lo siguiente: «Eso lo van a hacer ustedes en casa. El significado de las siguientes palabras...», «A pesar de que ya lo saben».

En el tercer caso, el P3 no trabaja los diferentes significados que pueden tener los términos de acuerdo al contexto de la lectura, dejando al estudiante sin las herramientas necesarias para contextualizar el significado de las palabras que están inmersas en el texto, lo que no le permite desarrollar su flexibilidad cognitiva y que podría explicar que en lo observado en el aula gran cantidad de estudiantes aún presentan dificultades para relacionar las representaciones fonológicas del texto, evidenciando que aún, no tienen esta función ejecutiva adecuadamente desarrollada, lo que resulta una desventaja para el siglo XXI caracterizado por la velocidad de los cambios tecnológicos y cognitivos y el diseño personalizado de todo tipo de productos que requiere el consumidor.

De los tres profesores, el que tiene mayor tendencia a formar flexibilidad cognitiva en sus estudiantes es el P1 quien intenta hacer una síntesis global del texto formulando preguntas de cierto nivel reflexivo al finalizar su sesión de aprendizaje preguntando «¿Qué tipo de texto narrativo leímos?», a lo que el ES9 responde: «¿Un relato?», «Una historia», lo que permite en los estudiantes contrastar los tipos de texto con su percepción personal.

En la Tabla 6 se realiza una comparación de las FE que los profesores muestran desarrolladas durante la sesión de clase y las estrategias que aplican para estimular el desarrollo de estas en sus estudiantes.

**Tabla 6: La mediación en comprensión lectora en la sesión de clase: Funciones ejecutivas. AR = Autorregulación, E = estrategias**

Funciones ejecutivas	Caso 1	Caso 2	Caso 3
Autorregulación (AR)	Docente evidencia AR y aplica E.	Baja AR y autoritario.	Docente evidencia AR y aplica E.
Flexibilidad cognitiva	Repetición y contextualización de palabras.	Sin E de contextualización de palabras.	Sin E de contextualización de palabras.
Memoria	Resumen de aspectos básicos.	Sin resumen de aspectos básicos.	Sin resumen de aspectos básicos.

## DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos a partir del análisis del quehacer de profesores y estudiantes en el aula evidencian, que se asigna mayor importancia a la lectura en sí que a la comprensión de lectura. A pesar, que los tres casos se diferencian por tener un mayor porcentaje en distintos niveles de logro en comprensión lectora (satisfactorio, en proceso y en inicio), en su mayoría se enfocan principalmente en practicar la decodificación con ejercicios de fluidez que implican un nivel elemental de comprensión, asociado a las tendencias más tradicionales en la enseñanza de la lectura de naturaleza pasiva. Esta situación también parece ser común en otros países de ingresos medios y bajos, como lo demuestran otras investigaciones, que concluyeron que las habilidades de nivel inferior, como las habilidades de alfabetización emergente, son relativamente más fáciles de mejorar que las habilidades de orden superior, como la comprensión de lectura (Kim *et al.*, 2020). Por lo tanto, aunque la intención de los profesores de priorizar ejercicios de pronunciación y entonación adecuada es buena, no es suficiente para el logro de la comprensión de textos. Es así que, de la observación y entrevistas realizadas, se infiere que la planificación, organización y ejecución de actividades de aprendizaje que el profesor desarrolla en clase, se encuentran en niveles primarios de experticia y en algunos casos, son un obstáculo para que los estudiantes logren la comprensión de textos escritos (Silva-Zavaleta, 2021).

La práctica de comprensión de lectura se queda en un nivel inferior, ejercitando habilidades de alfabetización emergentes, lectura de palabras, fluidez de lectura, lenguaje oral, mas no se ejercitan habilidades cognitivas de orden superior como la inferencia, la toma de perspectiva y el control de la comprensión (Kim *et al.*, 2017). En el Perú, esta situación, según la percepción de los propios maestros, se debería al

desconocimiento de estrategias de enseñanza para mejorar su práctica pedagógica (Guadalupe *et al.*, 2017) y tiene consecuencias sumamente negativas para el estudiante, pues, según las entrevistas realizadas, cuando se ven expuestos a leer y presentan problemas de lectura, además de no comprender lo que leen, se muestran frustrados y tienden a reemplazarla por otra actividad, generando así un desinterés persistente, que afecta su rendimiento escolar y convierte la lectura en una actividad aburrida. Además, el no saber manejar la frustración por haber tenido pocas oportunidades de desarrollar sus FE, afecta su bienestar, ya que cuando el estudiante siente que no es capaz de resolver un problema, su autoestima y autoconcepto se ven vulnerados por lo que el profesor debe tener en cuenta la reciprocidad, la intencionalidad, el significado y la autoestima como afirman Feuerstein *et al.* (1991).

Por otro lado, las actividades de lectura realizadas por los profesores se concentran principalmente en el momento «después de la lectura», con predominio de «contestar preguntas», las cuales en su mayoría no alcanzan a ser retadoras, reflexivas ni contextuales para los estudiantes. Se observa que los tres profesores usan una ficha de preguntas establecida normativamente pero con limitada práctica de estrategias didácticas y metacognitivas eficaces para comprender el texto y el momento «durante la lectura» presenta el menor porcentaje de actividades propuestas, por lo que se puede afirmar que en los tres casos, la didáctica de la comprensión lectora no considera el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas orientadas a formar lectores estratégicos, puesto que las actividades se focalizan en el resultado más que en el proceso de lectura, un escenario semejante al estudiado por Ramírez *et al.* (2015).

## **Mediación**

El perfil de mediación en los tres profesores muestra un nivel básico de práctica mediadora, dificultando alcanzar lo que sostiene Feuerstein *et al.* (1991), que el aprendizaje mediado es un constructo desarrollado para descubrir la interacción especial entre el alumno y el mediador y debe hacer posible un aprendizaje intencional y significativo; dicho de otra forma, condiciona una baja frecuencia de interacción del profesor con el estudiante, pues debilita la importancia fundamental de la estrategia del diálogo y de la formulación de preguntas como un instrumento rico de interacción social (Blasco *et al.*, 2019). En los tres casos ninguna de las aulas tiene las características de una comunidad. Las interacciones entre profesores y estudiantes generan dinámicas comunicativas pobres vinculadas al aprendizaje de la lectura, porque no tienen como prioridad el diálogo y la colaboración y por tanto, no se dan

procesos de acompañamiento. Es evidente la improvisación en uno de los casos y en los tres la realización de tareas mecánicas y poca participación de los estudiantes en clase.

El debate y el diálogo entre iguales es mínimo, los estudiantes hacen pocas preguntas sobre la lectura, no cuestionan los significados de los segmentos de lectura y tienen problemas en generar nuevas interpretaciones para la comprensión crítica de los textos, la escucha activa es mínima al igual que las críticas constructivas por lo que la lectura y su comprensión no llegan a ser un medio para que el estudiante desarrolle su empatía y el respeto por el otro (McClure y Fullerton, 2017); consecuentemente, se puede afirmar que en los tres casos estudiados, la mediación está en proceso de ejecución inicial para que permita a sus actores aportar su esfuerzo, habilidades y conocimientos.

Los profesores, como gestores del aula, aún presentan limitaciones didácticas para potenciar la interacción entre y con el alumnado, lo cual le impide construir sus aprendizajes (Durban, 2015), es débil el aporte de pautas para que los estudiantes pongan en práctica sus propias estrategias de pensamiento de manera autónoma (McClure y Fullerton, 2017) y manteniéndose la tradicional comunicación unidireccional, en la que el profesor es fuente única de conocimiento, y donde se establecen castigos (Lurán *et al.*, 2015), de igual manera, los profesores de los casos investigados muy ocasionalmente, invitan a los estudiantes a interpretar y construir su propio modelo mental, manteniendo la tradicional práctica de pregunta-respuesta, sin llegar a la reflexión y al debate, en tanto, aún está por implementarse metodologías de lectura gamificada (Durban, 2015).

En tal situación, el estudiante tiene pocas oportunidades de fortalecer funciones ejecutivas, como el autocontrol y la flexibilidad cognitiva que son tan necesarias para comprender un texto, construir el pensamiento de manera autónoma, fortalecer una cultura de integración, disminuir los conflictos sociales y promover la innovación tecnológica, en tanto, la extracción social de los estudiantes, en los últimos años, se ha diversificado, dando lugar a una mayor segregación social en el sistema educativo, ya que los estudiantes del Perú, en su mayoría, proceden de segmentos sociales menos favorecidos, siendo uno de los principales factores que mantienen esta situación que el 76 % de profesores no cuentan con estrategias pedagógicas para enfrentar las consecuencias educacionales que genera la segregación escolar (Guadalupe *et al.*, 2017).

Las OM que datan desde la época de Piaget, a partir de la información obtenida en esta investigación, siguen siendo un importante reto para los docentes, ya que,

aunque están presentes implícitamente en los documentos oficiales, no se ha ganado la experticia pedagógica para ejercitarlas con los estudiantes, y ello se ve reflejado en las pruebas ECE, donde el 70 % de preguntas son de nivel inferencial según el MINEDU 2019 pues una parte esencial de la comprensión de textos escritos es entender las inferencias, deducciones y predicciones, pero los resultados siguen marcando brechas significativas entre el nivel en inicio y satisfactorio en el que se encuentran los estudiantes.

Se requiere una permanente y rigurosa capacitación docente personalizada sobre la mediación en comprensión lectora puesto que esta fortalecerá la iniciativa y motivación mostrada por un mínimo número de estudiantes, dando así mejores oportunidades a aquellos que están estacionados en sus evidentes limitaciones. Finalmente, es necesario seguir profundizando en el análisis y comprensión de la mediación de los profesores, sin perder de vista la capacitación de estos en los siguientes aspectos: experticia en la formulación de preguntas, la permanente retroalimentación, identificar indicadores del desarrollo de las OM y FE y la mentalidad de crecimiento.

## **CONCLUSIONES**

De acuerdo con los resultados de este estudio y de su discusión se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- 1) los distintos niveles de dedicación, vocación y autorregulación mostrada por los docentes, en los tres casos estudiados, ha permitido que en un caso haya un mayor número de estudiantes con el nivel satisfactorio y en los otros dos, menores cantidades en dicho nivel;
- 2) la lectura en voz alta o lectura de palabras, la dedicación, la vocación y la autorregulación mostrada por los docentes, es positiva, pero es insuficiente para que los estudiantes alcancen la comprensión lectora;
- 3) los profesores, en los tres casos analizados, asignan mayor importancia a la lectura en voz alta, que a la comprensión lectora y no ejercitan en los estudiantes habilidades cognitivas de orden superior;
- 4) el perfil de mediación de los profesores muestra un nivel básico, una interacción y diálogo limitados, ocasional y unidireccional;

- 5) los estudiantes hacen pocas preguntas sobre la lectura y generan escasas interpretaciones para la comprensión crítica de los textos;
- 6) el ejercicio de las OM y de las FE en los estudiantes es ocasional y básico.

## **NOTACIÓN**

AN = Alumno-Niño

CL = Comprensión Lectora

E = Estímulo

EAM = Experiencia del Aprendizaje Mediado

EBR = Educación básica regular

ECE = Evaluación Censal de Estudiantes

ES1 = Estudiante 1

ES2... = Estudiante 2, sucesivamente hasta el 77.

FE = Funciones ejecutivas

IE = Institución educativa

INEI = Instituto Nacional de Estadística e Informática

IE1 = Institución Educativa 1

IE2 = Institución Educativa 2

IE3 = Institución Educativa 3

ISC = Interacción sociocultural

MC = Mayor conocedor

MINEDU = Ministerio de Educación

OM = Operaciones Mentales

P = Profesor

P1 = Profesor 1

P2 = Profesor 2

P3 = Profesor 3

PISA = Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE

R = Respuesta

SERCE = Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo de la UNESCO

UNESCO = Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

ZDP = Zona de desarrollo próximo

## REFERENCIAS

- Baldión-Acevedo, T.L., La influencia de la aplicación de la teoría de la experiencia del aprendizaje mediado de Reuven Feuerstein en el afianzamiento lector y escritor de los estudiantes de sexto grado, <https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.162>, Rev. Docentes 2.0, 9(2), 170-181 (2020).
- Banich, M., y Compton, R., Cognitive neuroscience (4th ed.), Fourth edition, 4, 1-648, Cambridge University Press, Cambridge, United Kingdom (2018).
- Benoit, C. G., La formulación de preguntas como estrategia didáctica para motivar la reflexión a la sala de aula, <https://dx.doi.org/10.18861/cied.2020.11.2.2994>, Cuadernos de Investigación Educativa, 11(2), 95-115 (2020).
- Best, J. R., Miller, P. H., y Naglieri, J. A., Relations between executive function and academic achievement from ages 5 to 17 in a large, representative national sample, <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.01.007>, Learning and Individual Differences, 21(4), 327–336 (2011).
- Bigozzi, L., Tarchi, C., y otros tres autores, Reading fluency as a predictor of school outcomes across grades 4-9, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00200>, Frontiers in Psychology, 8, 200 (2017).
- Blasco, A. C., Arraiz, A., y Garrido, M. Á., Claves de la mediación para el desarrollo de la comprensión lectora. Un estudio cualitativo en aulas de 4º de educación primaria, <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25335>, REOP - Revista Española De Orientación y Psicopedagogía, 30(2), 9–27 (2019).
- Bohórquez, M., Cabal, Á., y Quijano, M., La comprensión verbal y la lectura en niños con y sin retraso lector, Pensamiento Psicológico, 12(1), 169-182 (2014).
- Brooks, S. K., Webster, R. K., y otros cinco autores, The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence, [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8), Lancet (London, England), 395, 912–920 (2020).
- Dehaene-Lambertz, G., Monzalvo, K., y Dehaene, S., The emergence of the visual word form: longitudinal evolution of category-specific ventral visual areas

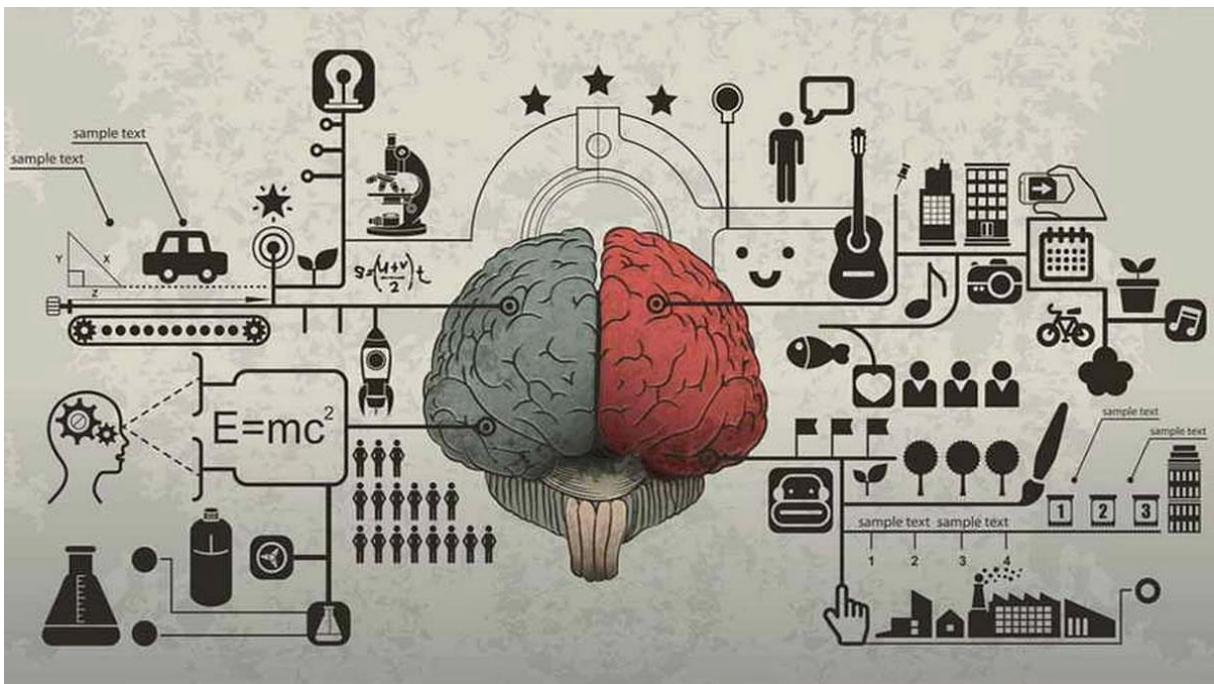
- during reading acquisition, <https://doi.org/10.1371%2Fjournal.pbio.2004103>, PLOS Biology, 16(3), e2004103 (2018).
- Diamond, A., Want to optimize executive functions and academic outcomes? Simple, just nourish the human spirit, <https://doi.org/10.1002/9781118732373.ch7>, Minnesota Symposia on Child Psychology (Series), 37, 205–232 (2014).
- Diamond, A., y Ling, D. S., Conclusions about interventions, programs, and approaches for improving executive functions that appear justified and those that, despite much hype, do not, <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2015.11.005>, Developmental Cognitive Neuroscience, 18, 34–48 (2016).
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela Ruiz, M., Metodología de investigación en educación médica. La entrevista, recurso flexible y dinámico, Revista Investigación en Educación Médica, ISSN: 2007-865X, 2(7), 162-167 (2013).
- Durban, G., La competencia informacional (leer para aprender) en el plan de lectura y escritura, Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, ISSN 1133-9829, XXI(68), 37-46 (2015).
- Feuerstein, R., Klein, P., y Tannenbaum, A., Mediated learning experience: theoretical, psychosocial, and learning implications, 1 edición, Freund Publishing House LTD, 1, 1-313, Londres, Inglaterra (1991).
- Follmer, D. J., Executive function and reading comprehension: a meta-analytic review, <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1309295>, Educational Psychologist, 53(1), 42–60 (2018).
- Guadalupe, C., León, J., Rodríguez J. S., y Vargas, S., Estado de la educación en el Perú: análisis y perspectivas de la educación básica, Primera edición, Impresiones y Ediciones Arteta E.I.R.L, 1, 9-263, Lima, Perú (2017).
- Guillén, J., Neuroeducación en el aula. De la teoría a la práctica. Primera edición, CreateSpace Independent Publishing Platform, 1, 1-200, Columbia, Estados Unidos de América (2017).
- Kim, J. K., Kim, Y. B., Sarikaya, R., y Fosler-Lussier, E., Cross-lingual transfer learning for pos tagging without cross-lingual resources, <http://dx.doi.org/10.18653/v1/D17-1302>, Association for Computational Linguistics, 1, 2832–2838 (2017).
- Kim, Y. G., Lee, H., y Zuilkowski, S. S., Impact of literacy interventions on reading skills in low- and middle-income countries: a meta-analysis, <https://doi.org/10.1111/cdev.13204>, Child Development, 91(2), 638–660 (2020).
- Leisman, G., Neuroscience in education: a bridge too far or one that has yet to be built: introduction to the “Brain goes to school”,

- <http://dx.doi.org/10.3390/brainsci13010040>, *Brain Sciences*, 13(1), 1-40 (2022).
- Lester, J. N., Cho, Y., y Lochmiller, C. R., Learning to do qualitative data analysis, a starting point, <https://doi.org/10.1177/1534484320903890>, *Human Resource Development Review*, 19(1), 94-106 (2020).
- Lurán, A., Buenahora, M., y Vargas, C., Perspectiva del aprendizaje tradicional y del aprendizaje con comunicación bidireccional en actividades educativas, <https://doi.org/10.22490/25391887.1468>, *Revista de Investigaciones UNAD*, 14(1), 253-262 (2015).
- Mariángel, S. V., y Jiménez, J. E., Desarrollo de la conciencia sintáctica y fonológica en niños chilenos: un estudio transversal, <https://doi.org/10.1016/Zj.rlp.2015.09.010>, *Revista Latinoamericana de Psicología*, 48(1), 1-7 (2016).
- McClure, E.L., y Fullerton, S.K., Instructional interactions: supporting students' reading development through interactive read-alouds of informational texts, <https://doi.org/10.1002/trtr.1576>, *The ReadingTeacher*, 71(1), 51–59 (2017).
- Medina, D., y Nagamine, M., Estrategias de aprendizaje autónomo en la comprensión lectora de estudiantes de secundaria, <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.276>, *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 134-159 (2019).
- Montes-Salas, A., Rangel-Bórquez, Y., y Reyes-Angulo, J. A., Comprensión lectora: noción de lectura y uso de macrorreglas, *Ra Ximhai*, ISSN: 1665-0441, 10(5), 265-277 (2014).
- Mora, F., *Neuroeducación y lectura. De la emoción a la comprensión de las palabras*, Alianza Editorial, Primera edición, 15, 1-169, Madrid. España (2020).
- Perfetti, C., y Stafura, J., Word knowledge in a theory of reading comprehension, <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687>, *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 22–37 (2014).
- Piza, N., Amaiquema, F., y Beltrán, G., Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias, *Conrado*, 15(70), 455-459 (2019).
- Ramírez, P., Rossel, K., y Nazar, G., Comprensión lectora y metacognición: análisis de las actividades de lectura en dos textos de estudio de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de séptimo año básico, *Estudios Pedagógicos*, ISSN: 0716-050X, XLI(2), 213-231 (2015).
- Rissanen, I., Kuusisto, E., Tuominen, M., y Tirri, K., In search of a growth mindset pedagogy: a case study of one teacher's classroom practices in a Finnish

- elementary school, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.002>, *Teaching and Teacher Education*, 77, 204-213 (2019).
- Sandal, A. K., Helleve, I., Smith K., y Gamlem S. M., Feedback practice in lower secondary school: exploring development of perceptions of feedback practice among students and teachers, <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2101236>, *Cogent Education*, 9(1), 1-19 (2022).
- Silva, S., La comprensión lectora y los avances en la educación básica regular, *Revista Polo del Conocimiento*, ISSN: 2550 - 682X, 6(1), 963-977 (2021).
- Spencer, M., Richmond, M. C., y Cutting, L. E., Considering the role of executive function in reading comprehension: a structural equation modeling approach, <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1643868>, *Scientific studies of Reading*, 24(3), 179-199 (2020).
- Sulaiman, P., Yuentie, S., y otros cuatro autores, A systematic review of LRD (Listen-Read-Discuss) strategy to teaching reading, <https://doi.org/10.33423/jhetp.v23i5>, *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 23(5), 91-105 (2023).
- Tighe, E. L., y Schatschneider, C., Examining the relationships of component reading skills to reading comprehension in struggling adult readers: a meta-analysis, <https://doi.org/10.1177/0022219414555415>, *Journal of Learning Disabilities*, 49(4), 395-409 (2016).
- Tulis, M., Steuer, G., y Dresel, M., Learning from errors: a model of individual processes, <https://doi.org/10.14786/flr.v4i2.168>, *Frontline Learning Research*, 4(2), 12-26 (2016).
- Zabrucky, K. M., Moore, D., Agler, L. M., y Cummings, A. M., Students' metacomprehension knowledge: components that predict comprehension performance, <https://doi.org/10.1080/02702711.2014.950536>, *Reading Psychology*, 36(7), 627-642 (2015).



Ilustración en el blog *El Sapiens*.



DISEÑO EDITORIAL EN  
MUSEOS

**Ximena Pérez Grobet**  
**Words [Palabras]**



Ximena Pérez Grobet: *Words* [Palabras], 2016.

21 x 18 cm, [papel wild](#) blanco de 150 g marca [Cordenons](#).

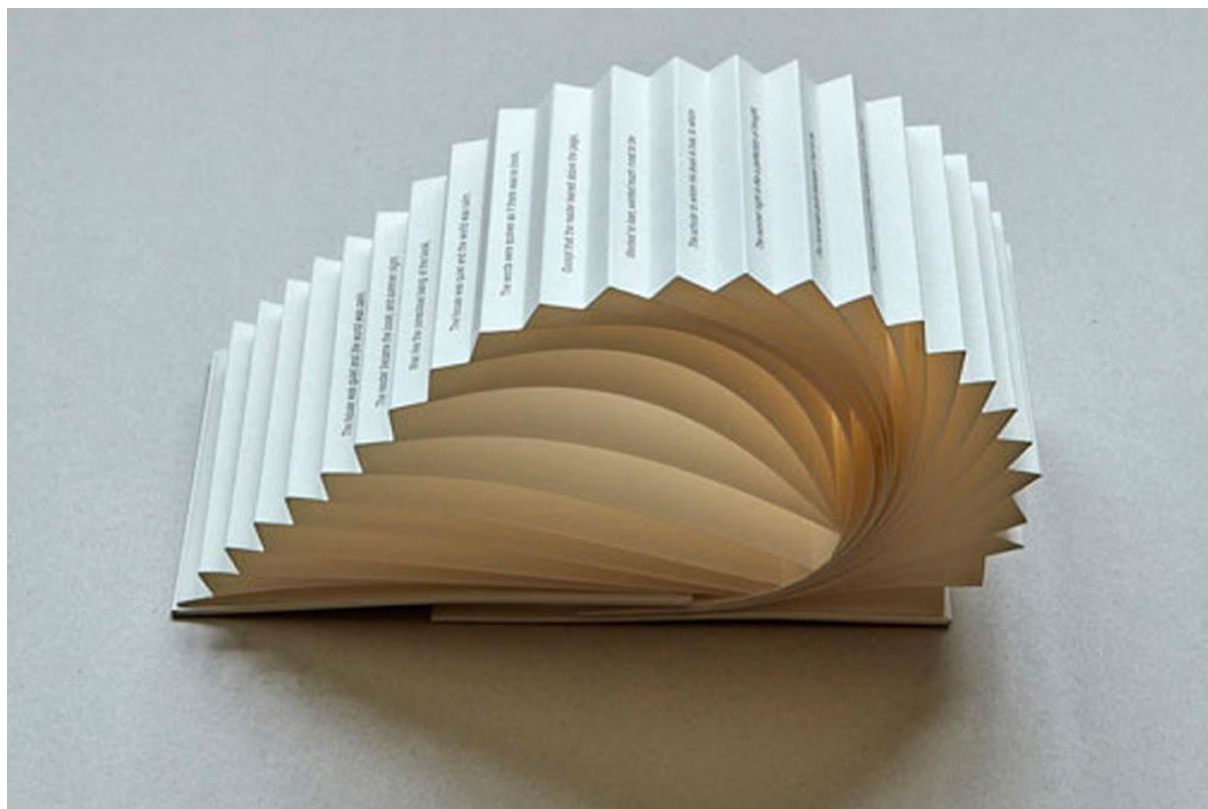
Impresión [tipográfica](#) e impresión [letterpress](#) realizadas por la artista en el [estudio Granja Gráfica](#), en Barcelona.

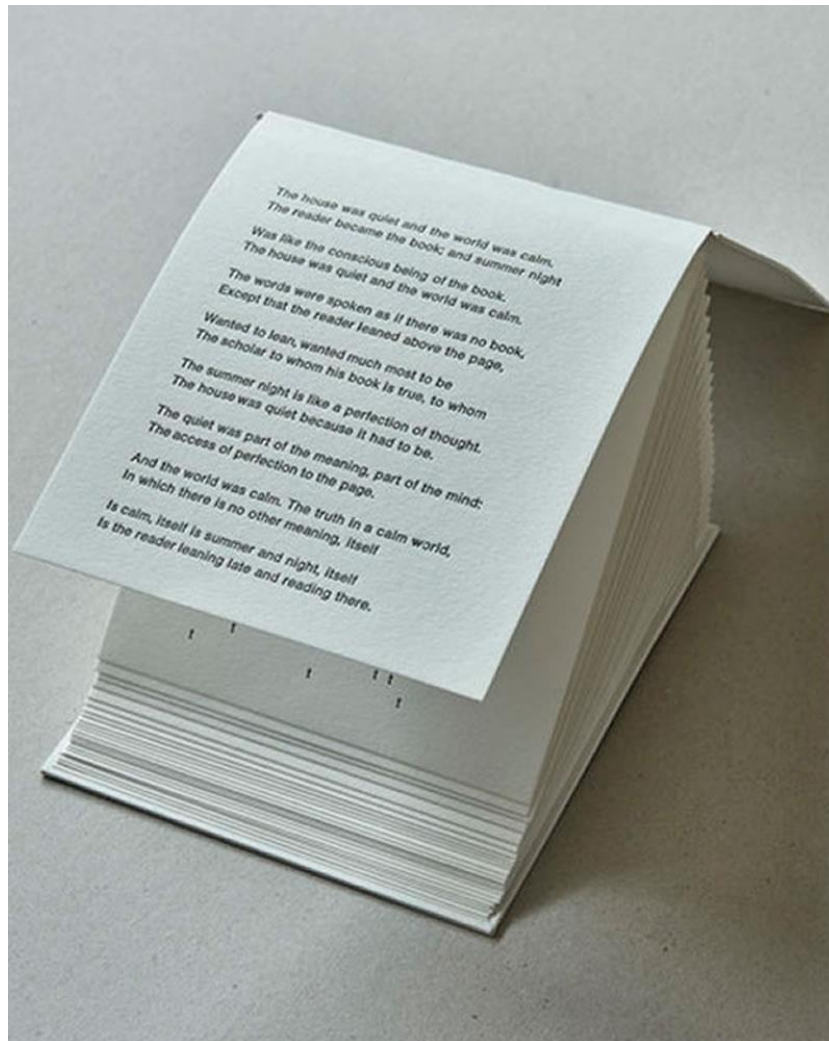
Encuadernación artística de [Poncho Martínez](#), en Barcelona.

30 ejemplares firmados y numerados por la artista.

*Words* es parte del proyecto de mismo nombre de la coalición abierta de artistas AMBruno. El [proyecto Words de AMBruno](#) lo forman 16 libros de 17 artistas seleccionados por Maria White ([exjefa de catalogación de la biblioteca de la Galería Tate y especialista en libros de artista](#)). Los libros se produjeron según el *briefing* establecido por John McDowall ([artista de AMBruno](#)).

Este libro ha formado parte de la exposición individual [Libros de Artista en Acordeón. Ximena Pérez Grobet](#), ofrecida por la Fundación Antonio Pérez, de la Diputación de Cuenca, del 23 de enero al 31 de marzo de 2025.





«La palabra es posible considerando el espacio de la letra». X.P.G.

Las palabras son no solo letras, su orden y su espacio son igual de importantes para hacer posibles las letras. Este libro muestra esta idea colocando las mismas letras del poema en cada página, con el fin de apreciar el espacio que ocupan en la palabra y en la página. El poema cuenta con sus propias palabras la importancia de este concepto.



ENTREVISTA AL  
BIBLIOTECARIO



## **Nueva biblioteca global virtual de la Organización Mundial de la Salud (OMS) en medicinas tradicionales, otro avance hacia la salud para todos**

«Entrevista con el director [João Paulo de Souza]: La BVS MTCI [Biblioteca Virtual en Salud en Medicinas Tradicionales, Complementarias e Integrativas] Américas es modelo para la futura Biblioteca Global de Medicina Tradicional de la OMS»

En: sitio web de la Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud, [30 de abril de 2024](#). Última consulta: 18 de marzo de 2025.

Entre los días 19 y 22 de marzo de 2024, en la India, la Organización Mundial de la Salud (OMS) reunió a expertos y técnicos para planificar las actividades de su nuevo Centro Global de Medicina Tradicional (GTMC, del acrónimo en inglés). Una nueva biblioteca global especializada en el tema, la **BVS MTCI Américas (Biblioteca Virtual en Salud en Medicinas Tradicionales, Complementarias e Integrativas de las Américas)**, que está siendo desarrollada por **BIREME (Centro Latinoamericano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud (BIREME/OPS/OMS))**, tomando como punto de partida la experiencia acumulada con la Biblioteca Virtual en Salud sobre Medicinas Tradicionales, Complementarias e Integrativas y la Red MTCI Américas. Será gestionada por la **Red Regional en Medicinas Tradicionales, Complementarias e Integrativas de las Américas (Red MTCI Américas)** y dirigida por João Paulo Souza, director también de BIREME.



**João Paulo Souza, director de BIREME, y Verônica Abdala, gerente de Productos y Servicios de Información de BIREME, en visita al Hospital ITRA (Instituto de Enseñanza y Investigación en Ayurveda), en Jamnagar, India (marzo de 2024).**

**Organización Mundial de la Salud (OMS): Recientemente, la Organización Mundial de la Salud coordinó dos reuniones en India para dar seguimiento a las tareas prioritarias para el Centro Global de Medicina Tradicional de la OMS (GTMC). Realizada en marzo de 2024, la misión tenía como objetivo traducir la agenda de acción informada por evidencias de la Declaración de Gujarat en implementación e impacto. Como participante en estos eventos, ¿puede darnos más detalles sobre el contexto del nuevo Centro y sus proyectos prioritarios?**

**João Paulo Souza.** La primera parte de la misión tuvo lugar en Nueva Delhi y fue una reunión de discusión para identificar las líneas generales de acción, especialmente las relativas al primer año de trabajo del nuevo Centro, que se está construyendo en Jamnagar. Así pues, en esta primera fase, contamos con un gran grupo de especialistas y expertos de la comunidad de medicinas tradicionales y conocimientos indígenas, o conocimientos tradicionales de los pueblos indígenas.

Tuvimos sesiones específicas para tratar temas importantes, como biodiversidad, sostenibilidad y salud planetaria, protección de derechos de propiedad intelectual, codificación de información para la CIE-11, y otros.

En aquellos días, aun ocupándonos de los aspectos estructurales del nuevo centro, también trabajamos en la definición y algunas especificaciones para el desarrollo de lo que entonces se estaba llamando un «repositorio global», o un «banco de conocimientos» o biblioteca.

A continuación, debatimos el contenido, las estrategias de implementación y los retos. Hablamos de estándares, criterios y metodologías para la inclusión de información basada en pruebas, y evaluamos los requisitos para el hospedaje en plataformas digitales. Me acompañaron en estas discusiones Verónica Abdala, gerente de Productos y Servicios de Información de BIREME, y Jonas Gonseth-Garcia, asesor de Calidad en Servicios y Sistemas de Salud y punto focal en Medicina Tradicional en OPS/HSS.

**OMS: ¿Cómo está trabajando la OMS para reconocer las prácticas seguras y eficaces que se han desarrollado en un paradigma distinto del modelo biomédico, más convencional en salud pública?**

**JPS:** Voy a hablar aquí desde mi percepción de cómo se está desarrollando este trabajo, más que hablar en nombre de la organización. Veo que gran parte del trabajo está relacionado con las discusiones epistémicas que conforman y sostienen los

distintos modelos de producción de conocimiento sobre cuidados en salud. Así que hemos trabajado mucho en temas relacionados con la biodiversidad, la propiedad intelectual, intentando comprender cómo garantizar que, por ejemplo, los conocimientos tradicionales de las comunidades generen beneficios para ellas, y no sean simplemente «extraídos» de esas comunidades para ser utilizados por una industria determinada.

Existe una gran preocupación por desarrollar garantías para las comunidades que poseen el conocimiento tradicional y que este conocimiento pueda ser también un medio de desarrollo económico para estas comunidades. Otra cuestión ampliamente discutida fue la integración, registro y evaluación del uso de las prácticas tradicionales en los sistemas nacionales de salud.

Puesto que los sistemas de salud que operan dentro de un paradigma biomédico euro-occidental, por así decirlo, tienen sus límites y no resuelven todas las necesidades de curación y salud de nuestras poblaciones. Recordemos que aproximadamente alrededor del 80 % de la población mundial hace algún uso de recursos naturales para promover su salud o aliviar problemas de salud, y que buena parte, si no la mayoría, de los medicamentos alopáticos actuales tienen su origen en recursos naturales.

La idea de este nuevo Centro especializado de la OMS es ayudar a determinar el camino para integrar en mayor medida las prácticas de salud tradicionales en los sistemas de salud, especialmente las que son seguras y eficaces y, al mismo tiempo, culturalmente pertinentes y apropiadas.

**OMS: ¿Cómo los distintos modelos de producción del conocimiento influyen en la integración de los saberes tradicionales e indígenas a las pruebas científicas?**

**JPS:** Esta fue una parte importante de la discusión que tuvimos allí, y se remonta incluso a los modelos epistemológicos, porque el enfoque epistémico que usamos en la llamada ciencia «occidental» está muy derivado de ideas que se desarrollaron en el siglo XVIII, especialmente el empirismo, el racionalismo y el escepticismo. El modelo epistémico que sustenta la medicina basada en evidencia, por ejemplo, se deriva en gran medida de estas corrientes, sobre todo del empirismo.

Pero este modelo empírico tiene algunas limitaciones que deben tenerse en cuenta, especialmente la dificultad de abordar la complejidad de la «vida real», la heterogeneidad de las personas, los contextos, las intervenciones e incluso las evaluaciones, y la dificultad de eliminar los efectos residuales de confusión. Son

limitaciones que a menudo dificultan la aplicación del conocimiento científico-empírico en situaciones complejas de la vida real.

Otro aspecto para tener en cuenta es que las intervenciones tradicionales son con frecuencia demasiado individualizadas o contextualizadas. En otras palabras, suele ser difícil realizar grandes evaluaciones estandarizadas y descontextualizadas, lo que a menudo hace que el modelo empírico convencional sea incompatible en estas situaciones. Así que parte del debate es cómo generar este tipo de pruebas que sean válidas, metodológicamente hablando.

Dentro del propio paradigma científico euro-occidental han surgido innovaciones, como la ciencia de la complejidad y la evaluación de intervenciones complejas, pero hay también modelos epistémicos emergentes, originados en el Sur Global, que deben ser considerados. Además, tenemos enfoques epistémicos integradores, como los encuentros de saberes desarrollados por el Profesor José Jorge de Carvalho, por ejemplo, que buscan facilitar el diálogo entre estas ciencias tradicionales y lo que serían las ciencias euro-occidentales.

Otra preocupación importante que resonó en las discusiones que tuvieron lugar en la India tuvo que ver con las estrategias para evitar un neocolonialismo del conocimiento. Cómo podemos asegurar que, aunque bien intencionados, no terminemos inadvertidamente favoreciendo un enfoque extractivista y colonial. Por citar un ejemplo, hubo un debate muy interesante sobre la ciencia abierta.

Aquí en BIREME, promovemos y hablamos sobre «ciencia abierta» todo el tiempo, porque de alguna manera es un modelo que facilita la transparencia en el proceso de formación del conocimiento y la democratización del acceso a ese conocimiento. Pero analizado desde otro punto de vista, un enfoque abierto y transparente de los conocimientos tradicionales puede no redundar siempre en beneficio de las comunidades que los poseen.

Imagínese una situación en la que la publicación de una determinada «garrafada» o una cierta combinación de hierbas pueda permitir la identificación de un nuevo recurso terapéutico susceptible de ser industrializado. Sin el cuidado necesario, este conocimiento puede ser desarrollado y patentado por la industria y devuelto debidamente «empaquetado» a estas mismas comunidades. Existen innumerables ejemplos de este modelo de interacción colonial entre las comunidades originarias, los conocimientos tradicionales y el complejo económico-industrial de la salud.

¿Cómo garantizar que las comunidades originarias que han estado preservando este conocimiento y manteniendo la biodiversidad necesaria para desarrollar este recurso

terapéutico puedan beneficiarse del uso de este conocimiento? Por eso fue interesante ver límites incluso para la «ciencia abierta». Desarrollar una propuesta de ciencia abierta con salvaguardas para las comunidades parece ser tanto un reto como algo muy importante.

**OMS: ¿Cuáles fueron las principales definiciones de este proyecto de la OMS que pretende sistematizar todos los conocimientos en una Biblioteca Global de Medicinas Tradicionales?**

**JPS:** La biblioteca está estructurando todo este debate. Y esa fue la razón principal por la que fuimos allí, para apoyar el desarrollo de esta plataforma que organizará toda la base de pruebas que el GTMC/OMS sistematizará. En la primera parte de la misión, coordinamos grupos focales con expertos para discutir el proyecto de la biblioteca, quiénes son los usuarios potenciales, definir la visión, las necesidades de los usuarios y otras especificaciones de alto nivel.

Así que BIREME recibió el encargo de desarrollar una Biblioteca Global de Medicina Tradicional, que tiene un alcance mundial y constará de seis portales regionales, uno para cada región de la OMS, así como perfiles de países y bibliotecas nacionales. Ya tenemos un portal para las Américas, la BVS TCIM Américas, que está lista en un 95 por ciento, por así decirlo, para este modelo que queremos desarrollar globalmente. Así que todavía vamos a hacer algunas adaptaciones para que este modelo alcance lo que queremos que sea.

La BVS TCIM Américas será el modelo para las bibliotecas regionales, por lo que tendremos una Biblioteca Global de Medicina Tradicional y seis instancias regionales: la BVS TCIM Américas, que no cambiará de nombre; más la Biblioteca Africana de Medicinas Tradicionales, la Biblioteca Europea de Medicinas Tradicionales, la Biblioteca de Oriente Medio de Medicinas Tradicionales, la Biblioteca del Sudeste Asiático de Medicinas Tradicionales y la Biblioteca del Pacífico de Medicinas Tradicionales. Todos los nombres son aún provisionales.

Además, también vamos a desarrollar algunas instancias de bibliotecas nacionales, para que sirvan de modelo. Estamos acordando el desarrollo de modelos de bibliotecas nacionales para los ministerios de salud de los países, en colaboración con las oficinas locales de la OPS en nuestro caso, y de la OMS a nivel mundial.

Y nuestro calendario es el siguiente: de abril a octubre de 2024, desarrollaremos y presentaremos un producto mínimo viable de la Biblioteca Global; y de octubre de

2024 a marzo de 2025 deberemos tener la versión beta disponible para uso, pero aún en desarrollo. Todo esto para tener la entrega final ya probada, revisada y lista para la próxima Cumbre Mundial de la OMS, prevista para el segundo semestre de 2025.

**OMS: ¿Qué significa para BIREME tener un nuevo proyecto global en su portfolio, especialmente una Biblioteca Global que facilitará el acceso de todos los pueblos a los conocimientos y medicinas indígenas y tradicionales?**

**JPS:** Para BIREME, y creo que también para la OPS, es una distinción tener la misión de desarrollar esta Biblioteca Global. Es un reconocimiento a la experiencia de décadas de trabajo en la construcción de bibliotecas digitales. Y particularmente en medicinas tradicionales, reconoce al esfuerzo de BIREME y OPS en estructurar una red, una biblioteca de MTCI que ahora está sirviendo de modelo para el resto del mundo. Creo que es un motivo de orgullo porque vamos a desarrollar las bibliotecas tanto la Global como las de otras regiones basándonos en la experiencia de las Américas. Es de gran importancia institucional.

También es una satisfacción poder apoyar la instalación de otro Centro de la OMS que se integrará a esta pequeña familia de Centros Especializados. Además de los Centros Panamericanos, que son centros de excelencia técnica en sus áreas de actuación, tenemos el Centro de la OMS para el Desarrollo Sanitario en Kobe, Japón, este nuevo Centro en la India, el propio Centro Internacional para la Investigación del Cáncer (IARC) en Francia, además de otras iniciativas que pueden reforzarse y complementarse mutuamente en la estructura regional y global.

Finalmente, no podemos olvidar que lo que discutimos aquí son avances hacia el sueño colectivo de la «salud para todos».





# MEDICINAS TRADICIONALES, COMPLEMENTARIAS E INTEGRATIVAS

## BVS MTCI Américas

Información para fortalecer  
la interculturalidad y la articulación  
de las medicinas tradicionales,  
complementarias e integrativas en la  
toma de decisiones en salud en las  
Américas

[mtci.bvsalud.org](http://mtci.bvsalud.org)



Organización  
Panamericana  
de la Salud



Organización  
Mundial de la Salud  
ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD  
Américas

**BIREME**  
Centro Latinoamericano y del Caribe de  
Información en Ciencias de la Salud



RETRATO DE LECTOR

**Velázquez**  
**Bufón con libros**

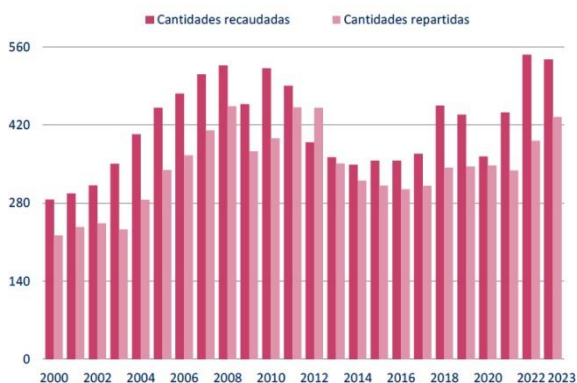


Diego Rodríguez de Silva y Velázquez, *Bufón con libros*, h. 1640.  
Óleo sobre lienzo, 107 cm × 82 cm. [Museo Nacional del Prado](#).  
Más información en nuestro [blog en Blogger](#).



\* Capítulo IV.A.5. del *Anuario de Estadísticas Culturales 2024* del Ministerio de Cultura y Deporte del Gobierno de España, con datos del INE en 2023. *Estos anuarios se van publicando casi al final del año siguiente a los datos*, en el mes de noviembre (es decir, al leer en el año en curso la última edición del anuario, estamos leyendo datos de hace dos años). A continuación, «Síntesis de indicadores estadísticos culturales» sobre propiedad intelectual, en pág. 31 del *Anuario de Estadísticas Culturales 2024*. Esta síntesis de indicadores se publica también como *extracto independiente*. Además, se incluye al final la información general ofrecida en las «Notas a los cuadros» del capítulo mencionado (pág. 148).

**Cantidades recaudadas y cantidades repartidas por las entidades de gestión de derechos de propiedad intelectual**  
(En millones de euros)



## RECAUDACIÓN

La recaudación total de las entidades de gestión de derechos de propiedad intelectual en 2023 fueron 537,8 millones de euros, 1,6 % menos que el año anterior.

Por tipo de entidad, la recaudación se ha producido en las siguientes proporciones:

- 71,4 % por entidades de gestión de derechos de autor;
- 17,1 % por entidades de gestión de derechos de artistas, intérpretes o ejecutantes, y
- 11,5 % por entidades de derechos de productores.

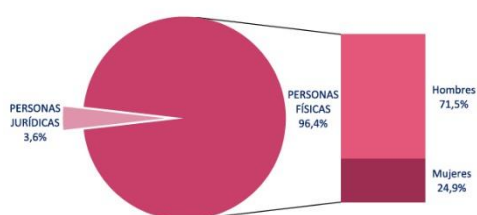
## REPARTO

El total repartido por derechos de propiedad intelectual fueron 434,5 millones de euros.

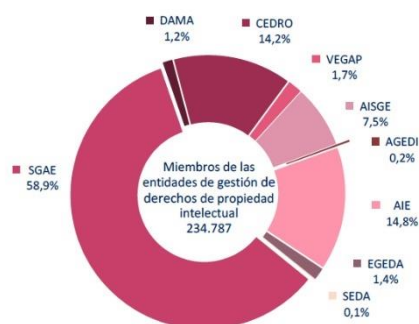
Los miembros de las entidades susceptibles de participar del reparto fueron 234,8 mil:

- 3,6 % son personas jurídicas y 96,4 % personas físicas;
- 25,8 % son mujeres y 74,2 % hombres.

Miembros de las entidades de gestión de derechos de propiedad intelectual según personalidad jurídica y sexo de las personas físicas



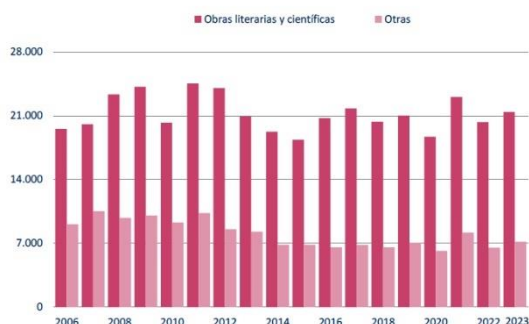
Miembros de las entidades de gestión de derechos de propiedad intelectual por tipo de entidad



## PRIMERAS INSCRIPCIONES

Un tercer dato de interés son las primeras inscripciones en el Registro General de la Propiedad Intelectual:

Primeras inscripciones realizadas en el Registro General de la Propiedad Intelectual por tipo de obra



- 28 904 en total, 6,9 % menos que el año anterior;
- las obras más registradas han sido de dos tipos: literarias y científicas, 74,1 %, y musicales, 15,6 %;
- los registros de la propiedad intelectual con más primeras inscripciones fueron Madrid, 26,9 %; central, 17,3 %; y Andalucía, 17 %.

## NOTAS A LA INFORMACIÓN ANTERIOR

### **Sobre el reparto**

A partir de agosto de 2020 se incorpora una nueva entidad de gestión de derechos de autor, la Sociedad Española de Derechos de Autor EGDPI (SEDA). En la interpretación de los resultados del año 2020 en adelante ha de tenerse en cuenta que el momento de referencia estaba inmerso en la crisis COVID-19. Los datos de recaudación 2022 y 2023 por copia privada recogen total o parcialmente las cantidades reconocidas por las sentencias números 495/2021, 506/2021, 524/2021, 637/2021 y 745/2021 dictadas por la sala de lo contencioso-administrativo del Tribunal Supremo.

Para una correcta interpretación de los resultados relativos a las cantidades repartidas, ha de tenerse en cuenta que pueden estar afectados por incrementos de repertorios de autores, por retrasos en la recaudación y, en 2018, por el nuevo sistema de recaudación de la compensación por copia privada.

Como norma general, las cantidades repartidas en un ejercicio provienen de lo recaudado en el ejercicio anterior. La cifra 0 puede significar que la EGDPI referida no gestiona ese derecho concreto o, en su caso, no ha recaudado. A las cantidades facturadas en el ejercicio, con independencia del momento de su devengo, se descuentan las cantidades que les correspondan a otras EGDPI nacionales por la gestión de sus derechos.

### **Sobre las inscripciones en registros de la propiedad intelectual**

Una inscripción puede tener más de un titular, bien por tener la obra más de un autor, o bien por tener los derechos transmitidos a más de un titular, hecho que afecta asimismo a las inscripciones de derechos de otros titulares originarios.





**Fomento de la lectura**

**Libros y textos de artista**

**Melissa Jay Craig**

**Comprensión crítica**

**Ximena Pérez Grobet**

**Nueva biblioteca virtual de la OMS**

**Velázquez**

**Cifras del mercado. Propiedad intelectual**

**kronotipo  
de  
aldomanucio**

**n.º 78 (abril-junio de 2025)**

**año XX, n.º 2**

**ISSN 1886-3515**