

Formación de lectores “críticos” a través de los Planes Lectores (PL) y Proyectos Institucionales de Lectura, Escritura y Oralidad (PILEO): estado del arte

Garay Álvarez, Leydy

Formación de lectores “críticos” a través de los Planes Lectores (PL) y Proyectos Institucionales de Lectura, Escritura y Oralidad (PILEO): estado del arte

Revista Educación las Américas, vol. 9, 2019

Universidad de Las Américas, Chile

Cada autor garantiza que su trabajo enviado es original y que tiene todo el poder para celebrar este acuerdo. Ni este trabajo ni otro similar se han publicado en otro lugar en ningún idioma ni se enviarán para su publicación en otro lugar mientras REA los esté evaluando. El autor conserva sus derechos de autor y garantiza a la revista el derecho de la primera publicación de su obra.

Atribución no comercial (CC BY-NC) 4.0

Formación de lectores “críticos” a través de los Planes Lectores (PL) y Proyectos Institucionales de Lectura, Escritura y Oralidad (PILEO): estado del arte

Leydy Garay Álvarez

Secretaría de Educación Distrital, Bogotá, Colombia

leydygaray@hotmail.com

 <http://orcid.org/0000-0002-6055-9995>

Recepción: 19 Noviembre 2019

Aprobación: 31 Diciembre 2019

RESUMEN:

El propósito de este texto es presentar un rastreo bibliográfico sobre investigaciones relacionadas con la formación de lectores críticos a través de planes lectores enmarcados en las políticas públicas. La búsqueda se realizó en bases de datos diversas como Scopus, Dialnet, Redalyc y Google Académico. Respecto a las conclusiones, se observa la importancia de la lectura “crítica”, de la revisión del concepto “literacidad crítica” y del rol del profesor como formador de lectores. Esta investigación es una parte del proyecto de investigación doctoral “La formación de lectores críticos a través de los Planes Lectores (PL) y Proyectos Institucionales de Lectura, Escritura y Oralidad (PILEO)”; vinculado al énfasis de Lenguaje y Educación, y la línea de investigación Didáctica del Lenguaje y las Matemáticas del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

PALABRAS CLAVE: Lectura crítica, Formación de lectores críticos, Políticas públicas de lectura, Planes lectores, prácticas lectoras.

ABSTRACT:

The purpose of this note is to perform a bibliographic review about researches related to the training of critical readers through reading plans framed in public policies. The search was conducted in various databases such as Scopus, Dialnet, Redalyc and Google Scholar. Regarding the conclusions, the importance of “critical” reading, of the review of the concept of “critical literacy” and of the teacher's role as a reader educator is observed. This research is a section of an investigation leading to a Doctor's Degree “The training of critical readers through reading plans and institutional projects of reading, writing and speaking”, connected to the emphasis of language and communication and the line of didactic investigation of language and maths from Interinstitutional Doctorate in Education in Francisco José de Caldas University.

KEYWORDS: critical reading, Training of critical readers, public politics of reading, reading plans, reading practices.

INTRODUCCIÓN

En este texto se presentan los antecedentes más relevantes de una investigación relacionada con la formación de lectores críticos y las políticas públicas de lectura. Las fuentes consultadas corresponden a bases de datos diversas: bibliotecas universitarias en línea, Scopus, Dialnet, Redalyc, Google Académico, entre otras. La información hallada fue almacenada en una base de datos elaborada con el programa Excel, en la cual se encuentran 104 documentos categorizados por título, autor (es), año de publicación, país, ciudad, tipo de documento, tipo de investigación, palabras clave y resumen.

Los criterios para la selección de los documentos incluidos en la base de datos de este estado del arte fueron tres:

a) Aspecto geográfico: se pretende abarcar el problema de investigación desde el contexto local, nacional, latinoamericano, norteamericano, europeo y asiático. Esto permitirá una visión amplia del tema investigado, puesto que se obtiene un panorama global sobre las investigaciones relacionadas con la formación de lectores críticos. Los resultados involucran trabajos realizados en Colombia, España, Argentina, Uruguay, Cuba, Perú, México, Venezuela, Brasil, Ecuador, Chile, Estados Unidos, Turquía.

b) Tipo de fuente: la búsqueda privilegió las tesis doctorales y artículos de investigación por tratarse de investigaciones de punta y con alto reconocimiento en el ámbito investigativo, que han sido ampliamente valoradas y legitimadas en las comunidades académicas y ofrecen avances en la investigación de este tema. Sin embargo, debido a que el tema de la lectura ha sido de gran interés en diversos contextos educativos e históricamente ha interesado a varios sectores (profesores, padres de familia, pedagogos, Ministerio de Educación Nacional, Nación, etc.) la base de datos elaborada también contiene trabajos desarrollados en niveles de maestría, especialización, pregrado, de grupos de investigación, proyectos realizados por algunos colectivos y organizaciones;

c) Temporalidad: se propendió por la indagación de los últimos veinte años para el tema de lectura, dado que, aunque este tiene una larga trayectoria de investigación, los últimos 20 años reflejan un cambio en el enfoque que incide en educación. Para lo relacionado con políticas públicas de lectura, se rastrean los últimos quince años, teniendo en cuenta el momento histórico desde el que se configura la política nacional y distrital sobre lectura y escritura en Colombia, que es reciente, de aproximadamente 15 años.

Los resultados de la búsqueda fueron agrupados por temas y preguntas de investigación a partir de lo cual se establecieron de manera preliminar cinco categorías centrales: lectura crítica, formación de lectores críticos, políticas públicas de lectura, planes lectores y prácticas lectoras; encontrando que la categoría que cuenta con un mayor número de investigaciones y propuestas es la categoría de formación de lectores críticos. Esta agrupación evidencia en dónde se sitúa el interés en la investigación: en el objeto (lectura crítica) 15 reportes; en las políticas públicas (políticas públicas y planes lectores) 10 reportes y en el lector (formación de lectores críticos y prácticas lectoras) 79 reportes. De este modo, es posible encontrar los avances investigativos en el tema y rastrear los vacíos de investigación que permitirán la formulación del problema de investigación de esta propuesta de investigación.

La lectura es un tema que posee un interés general. Basta con introducir esta palabra en cualquier buscador en internet, biblioteca digital o física y obtendremos un sinnúmero de información en torno al tema; desde definiciones, prácticas, concepciones, tipologías, entre otras. Por lo tanto, pareciera que se cae en un lugar común al enunciar la propuesta de la lectura como tema central para una investigación doctoral, por creer que no puede decirse o encontrarse nada distinto a lo ya dicho y hallado mediante el desarrollo de múltiples investigaciones realizadas al respecto en los contextos local, nacional e internacional. Sin embargo, conviene indagar sobre por qué pese al adelanto de tantas investigaciones relacionadas con el tema, este asunto continúa siendo problemático para desarrollar en la escuela, la universidad y la sociedad en general. De ahí que resulte pertinente tener en cuenta los tres enfoques sobre lectura propuestos por Cassany (2006): el lingüístico, el psicolingüístico y el sociocultural. El enfoque lingüístico plantea que el significado se encuentra en el texto; por tanto, “leer es recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las palabras anteriores y posteriores. El contenido surge de la suma del significado de todos los vocablos y oraciones” (Cassany, 2006, p. 25). El enfoque psicolingüístico indica que el significado no está solo en el texto, sino también en la mente del lector, de ahí que “leer no solo exige conocer las unidades y las reglas combinatorias del idioma. También requiere desarrollar las habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender: aportar conocimiento previo, hacer inferencias, formular hipótesis y saberlas reformular, etc.” (p. 32). El enfoque sociocultural afirma que “leer no es solo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades cognitivas. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales” (p. 38), en consecuencia, al leer se hace necesario recurrir tanto a los aspectos cognitivos como a todo el conocimiento sociocultural para poder comprender el texto.

De acuerdo con lo anterior, los tres enfoques permiten estudiar y clasificar las investigaciones relacionadas con la lectura, lo que brindará posibles alternativas de respuestas al por qué, pese a tantos intentos por mejorar las prácticas lectoras en Colombia, los resultados en términos de niveles de lectura crítica en el país siguen siendo bajos; igualmente, será posible valorar el rumbo de la investigación en el tema.

En relación con el diseño metodológico utilizado en las investigaciones relacionadas con la formación de lectores críticos y políticas públicas de lectura, la mayoría presenta un enfoque metodológico cualitativo (en un 90 por ciento) y en menor medida cuantitativo (10 por ciento). Asimismo, los alcances que presentan son en su mayoría exploratorios y descriptivos; y los diseños utilizados son investigación-acción, estudio de caso, etnografía educativa, de carácter documental, bibliográfica, teoría fundamentada.

Dado lo anterior, se hace necesario comprender los modos de investigación en lenguaje y comunicación, esto es ¿qué se investiga en lenguaje y comunicación? ¿Cómo se investiga en lenguaje y comunicación? ¿Desde cuáles enfoques se investiga en lenguaje y comunicación? Por esta razón, también se revisaron las investigaciones en el campo del lenguaje y la comunicación realizadas desde las diferentes líneas de investigación del énfasis de lenguaje y educación del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Estos tipos de investigación obedecen a distintas formas de aproximación al tema; el resultado, para este estado del arte, es la identificación del lugar de la lectura crítica en estos tipos de investigación y es el siguiente: En primer lugar, el trabajo investigativo realizado por Calderón (2012), propone en ese momento la ingeniería didáctica como metodología de investigación del discurso en el aula de matemáticas. Esta perspectiva establece la relación entre lectura crítica y didáctica, y consolida el interés investigativo en esta línea por tratarse de la pedagogía y la didáctica del lenguaje, es decir, la comprensión de los procesos de aprendizaje de la lectura crítica y sus exigencias para la enseñanza; en segundo término, Quintero (2014) indaga sobre el ejercicio ciudadano a partir del lenguaje en sus dimensiones ética y política a través del análisis de las deliberaciones públicas de los ciudadanos. Dicha aproximación epistemológica evidencia relaciones entre lectura crítica y dimensión política y entre formación de lectores críticos y ejercicio ciudadano; se vislumbra, en este caso, el papel de la formación lectora en la vida ciudadana. Por otra parte, Soler (2012) y sus trabajos relacionados con el análisis crítico del discurso y la educación y por último, Muñoz (2012) propone el alcance metodológico de las narrativas en la investigación de donde surge el vínculo entre lectura crítica y contextos culturales y formación de lectores críticos y narrativas. De esta manera, estas formas de problematizar el lenguaje y la comunicación aportan elementos importantes para comenzar a plantear el problema de investigación doctoral, al tiempo que provee las consideraciones metodológicas para su abordaje, considerando las líneas de investigación del énfasis de Lenguaje y Educación: Didáctica del lenguaje y las matemáticas; Narraciones, argumentaciones, justificaciones y discurso en la formación ética y política; Discurso, discriminación y escuela; y Comunicación, educación en la cultura.

1. PROBLEMAS IDENTIFICADOS Y ALGUNOS RESULTADOS

Los intereses investigativos de los 104 textos revisados proponen problemáticas específicas que involucran una o más de las categorías determinadas: lectura crítica, formación de lectores críticos, políticas públicas de lectura, planes lectores y prácticas lectoras.

1.1. Investigaciones sobre lectura “crítica”

Las investigaciones agrupadas en este apartado se plantean el problema de la comprensión lectora en diferentes ámbitos: escolar, universitario, docente. Asimismo, se relacionan los problemas de comprensión lectora con áreas específicas del saber: Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Química, entre otras. En este sentido las preguntas que se realizan en torno a la lectura tienen que ver con qué tipo y cómo se da el proceso lector en diferentes áreas, así como cuáles exigencias intelectivas requieren las áreas para que se dé el proceso lector; y con preguntas relacionadas con los distintos tipos de textos usados para el desarrollo de la lectura crítica: expositivos, explicativos, narrativos. Asimismo, se preguntan por el desarrollo lector y su relación con las competencias básicas, la lectura como medio para desarrollar el

pensamiento crítico y la lectura como práctica transversal. Algunos de los autores de estas investigaciones son: Cassany (2012); Alarcón y Fernández (2006); Díaz, Bar y Ortiz (2015); Gamboa, Muñoz y Vargas (2016); Londoño (2015); Méndez, Espinal, Arbeláez, Gómez y Serna (2014); Londoño (2013); Vargas (2015).

Estas son investigaciones que conciben la lectura como un proceso intelectual y cognitivo, lo cual implica que los sujetos ponen en juego una serie de procesos mentales a la hora de abordar la lectura de un texto. Esto es, que durante el proceso lector los lectores tratan de construir significado y en ese proceso comparan, analizan, sintetizan, infieren, predicen, abstraen, etc. Para Goodman (1996) la comprensión lectora es un proceso a través del cual el lector construye el significado del texto. Dicha construcción requiere de dos clases de conocimientos: los conocimientos previos conceptuales, relacionados con el conocimiento del mundo que tiene el sujeto y los conocimientos previos letrados, es decir el conocimiento sobre el código escrito. Esto significa que el acto de leer comprensivamente requiere que ambos conocimientos se impliquen para que la construcción del significado ocurra de manera plena.

En este sentido, en este grupo de investigaciones se identifica un alto valor para los procesos cognitivos y una ausencia de interés por los procesos afectivos o por las emociones. Al respecto, conviene precisar que la lectura como proceso afectivo supone la relación del lector con el texto en términos emocionales. Esto es lo que constituiría el vínculo entre el lector y el texto, que hace que los procesos lectores sean plenos, puesto que el lector se encuentra e involucra con lo que lee, se re significa, se reconstruye.

1.2 Investigaciones sobre la formación de lectores críticos

En esta categoría se encuentra el mayor número de investigaciones agrupadas (64 reportes). Estas enfatizan las siguientes temáticas: formación de lectores críticos a través de la literatura, los medios audiovisuales y los escenarios hipertextuales. Asimismo, relacionan la formación de lectores por niveles educativos y la formación de lectores a través de estrategias pedagógicas y didácticas. Entre los autores de las investigaciones se encuentran: Jurado (2008); Colomer (1997); Álvarez y Pascual (2013); Álvarez, Ríol, y Gómez (2018); Arenas (2006); Bernal y Saldaña (2017), Areba (2013); Pérez Vásquez (2015); Mendoza y Molano (2015); Repetto y Nibeyro (2004); Pérez Montero (1985); Colón y Alba (2014).

Si “la formación consiste en el deber que cada uno tiene de darse forma” (Ríos, 1995, p. 18), es oportuno preguntarse por cómo se le da forma al sujeto lector, establecer cuál es el sujeto lector que tratamos de formar, acerca de si es posible formarlo por fuera de las lógicas impuestas por la maquinaria educativa y comprender de qué se trata eso de formar al sujeto para que sea libre. Si entendemos que el problema del lenguaje es un problema del sentido y que el problema del sujeto es la intersubjetividad, significa esto que, la formación de los sujetos discursivos lectores ocurre al darse una relación entre unos lectores y otros, entre el lector y el escritor de los textos. Por consiguiente, habría que pensar en formar sujetos que puedan reconocerse a sí mismos, a partir de la existencia de la alteridad. Si aceptamos que los sujetos lectores han sido formados a partir de un sistema político y educativo que responde a unos fines en los que los maestros resultamos “ensamblados” y que hacemos funcionar posicionando la figura de lectores críticos, lectores competentes, lectores plenos, etc., es preciso cuestionarse por el lugar al que nos conduce dicho sistema; entendiendo que en la actualidad la lógica lleva a que ese sistema funcione, a que importen más los resultados de las pruebas que la propia vida de los sujetos quienes habitan la escuela. Sin embargo, hay una verdad oculta allí, relacionada con los intereses del sistema político y económico para regular e imponer modos de ver la vida, de participar en la sociedad, de pensarse en el mundo y de actuar y responder en relación con los otros. Por tanto, resulta un reto, en medio del modelo educativo homogeneizante impuesto por el Ministerio de Educación Nacional, MEN, a través de los Planes Lectores (PL), la formación de los lectores críticos, cuando se impone a la sociedad parámetros mercantilistas, descontextualizados, alejados de la realidad, de los territorios, de las necesidades y sueños de las comunidades, sin importar la cosmogonía, los usos y costumbres, convirtiendo a su escuela en la institución, a través de la cual se tramita el olvido y se aboga por que todos sean iguales negando la diferencia.

En este orden de ideas, surgen los interrogantes: ¿Qué se forma cuando se forma un lector? ¿Cómo se forma un lector? ¿Cuáles estrategias se llevan a cabo para formar lectores? ¿Qué problemáticas surgen en la formación de lectores?

1.3 Investigaciones sobre políticas públicas de lectura

Como parte de las responsabilidades de los gobiernos nacionales se encuentra garantizar que todos sus habitantes tengan acceso a condiciones mínimas de alfabetización que les permitan participar en la vida social. De ahí que se generen políticas públicas que pretendan contribuir a disminuir la brecha existente entre los ciudadanos y la cultura escrita. Es así como se crean los Planes Nacionales de Lectura y Escritura desde una política pública de lectura para mejorar los niveles de lectura a través del desarrollo de las competencias de lenguaje. Dicha propuesta se alinea con las exigencias que las políticas internacionales en materia económica proponen desde la Organización de Estados Americanos, OEA, y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE.

En relación con el tema de políticas públicas de lectura encontramos que existen dos entidades líderes en el tema de la difusión y promoción de las políticas para el fomento de la lectura: Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, CERLALC, y la UNESCO. El objetivo que estas entidades se han planteado es generar políticas de lectura que garanticen la alfabetización y el reconocimiento de la lectura como práctica ciudadana. Los países adscritos a CERLALC han desarrollado planes de lectura promovidos desde los ministerios de educación, donde a través de estrategias como el fortalecimiento de bibliotecas públicas, actividades de promoción de la lectura en diferentes espacios, la distribución masiva de libros, capacitación docente, cursos y concursos para fortalecer la producción escrita, entre otras, pretenden eliminar la exclusión social y democratizar el conocimiento.

En el caso particular de Colombia, el Plan Nacional de Lectura y Escritura PNLE busca:

fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas mediante el mejoramiento de los niveles de lectura y escritura (comportamiento lector, comprensión lectora y producción textual) de estudiantes de educación preescolar, básica y media, a través del fortalecimiento de la escuela como espacio fundamental para la formación de lectores y escritores, y del papel de las familias en estos procesos; y se implementa a través de cinco líneas estratégicas: 1. Producción editorial, materiales de lectura y escritura, 2. Fortalecimiento territorial de la escuela y de la biblioteca escolar, 3. Formación de mediadores de lectura y escritura, 4. Movilización y 5. Seguimiento y evaluación (MEN, 2018).

En coherencia con la propuesta nacional, en 2003 se creó en Bogotá el Concejo Distrital de Fomento a la Lectura y la Escritura con el fin de

ofrecer las condiciones y los escenarios propicios para garantizar el acceso de todos los habitantes de Bogotá a la cultura escrita y, con ello, ejercer el derecho a participar libremente en el intercambio y creación del conocimiento y la cultura (p.7).

Posteriormente, el Distrito Capital propuso como política distrital de lectura el Proyecto Institucional de Lectura, Escritura y Oralidad PILEO, originado en la Secretaría de Educación de Bogotá - Colombia en el marco del plan de desarrollo Bogotá sin indiferencia (2004-2008). Dicho programa exigía a todas las instituciones educativas distritales involucrar los PILE en sus proyectos educativos institucionales PEI, para dar respuesta al bajo desempeño en procesos de lectura y escritura de los estudiantes de Bogotá. Por su parte, los planes lectores se originan como respuesta a la necesidad de contrarrestar el analfabetismo, la exclusión social y promover las prácticas de lectura y escritura en todo el territorio nacional. Esta propuesta ha ido cambiando de nombre y transformando sus líneas de acción dependiendo de las propuestas del alcalde de turno; es por esto que en la actualidad dicha política se denomina Leer es volar que cuenta con las siguientes líneas de trabajo: desarrollo de la lectura y la escritura; conocimiento, estimulación y desarrollo de la lectura y la escritura de diferentes maneras; cobertura en toda la ciudad; cuarto, garantía de, mediante distintas acciones, disposición de libros y otros materiales de calidad en distintos formatos y para todos los públicos;

mejora de la cobertura y calidad de las bibliotecas públicas, escolares y comunitarias, con el fin de fortalecerlas como espacios privilegiados para la lectura, el conocimiento, el aprendizaje creativo y el intercambio cultural; desarrollo de una biblioteca digital que amplíe el alcance de las colecciones, los programas y los servicios de las bibliotecas; desarrollo de procesos continuos de registro y evaluación de los programas, así como investigaciones, encuentros y diálogo de saberes que aporten bases de conocimiento para desarrollos futuros.

En el panorama anterior se evidencia la relación entre políticas públicas de lectura y la formación de lectores; es directo el vínculo que intenta tener la política distrital con la nacional y la propuesta desde las organizaciones internacionales. Asimismo, se pone de manifiesto la relación entre Planes Lectores (como política nacional y distrital de lectura) y formación de lectores críticos, lo cual establece un eje central del presente proyecto de investigación, desde donde se pretende analizar el recorrido que hace la política internacional de lectura hasta las instituciones educativas y las implicaciones directas para los maestros y los estudiantes; por ello, consideramos que se hace necesario configurar una didáctica de la lectura crítica coherente con las exigencias actuales.

Las investigaciones que se inscriben en la categoría de políticas públicas de lectura abordan temas como: Plan nacional de lectura de Uruguay, lectura y currículo (Ceretta, 2013), políticas de calidad en educación básica en Colombia, la lectura como política educativa, la lectura en el programa Todos a Aprender PTA (Montes, 2017), promoción de la lectura (Bombini, 2008), discursos sobre la promoción de la lectura, promoción de la lectura y TIC (Barbero y Llunch, 2011).

Estas investigaciones centran su interés en la relación de las políticas públicas de lectura con la calidad educativa. En el documento CERLALC Planes nacionales de lectura en Iberoamérica 2017: objetivos, logros y dificultades se sustenta la idea de que la lectura es el camino para lograr la formación de ciudadanos mejor informados, críticos, conscientes y participativos. En este texto se recogen los trabajos realizados en el marco de proyectos como Ilímita y Redplanes[1], elaborados en CERLALC, los cuales se convirtieron en instrumentos para el diseño e implementación de programas para el fomento lector; que tiene como antecedentes de trabajo la Agenda de políticas públicas de lectura (2004), la Guía para el diseño de planes nacionales de lectura (2007)[2] y los Cuadernos Redplanes1; así como también los dos estudios comparativos de los planes nacionales de lectura en Iberoamérica Una región de lectores (2005) y Una región de lectores que crece. Análisis comparado de planes nacionales de lectura en Iberoamérica (2013), que responden a la necesidad de hacer un seguimiento crítico a las diferentes iniciativas de la región en materia de fomento lector, de arrojar luces sobre la comprensión de las mismas y de generar intercambio de conocimientos y buenas prácticas.

Para el caso particular de Colombia, el Plan Nacional de Lectura y Escritura PNLE “Leer es mi cuento”[3] propuesto para el periodo 2010-2018, tiene como objetivo

Incrementar el número de lectores, la cantidad de lecturas y su calidad, en el entendido de que la lectura es un medio al alcance de todos para el progreso personal y el mejoramiento de la calidad de vida y, por tanto, una herramienta esencial para la equidad (p.36).

Este plan está dirigido a primera infancia e infancia, no involucra a población vulnerable y privilegia el fortalecimiento de las bibliotecas públicas a través de su modernización, entrega de libros y formación de bibliotecarios. Según el informe de CERLALC (2017) la principal debilidad del plan

Está relacionada con la capacidad institucional de los municipios y departamentos para empoderarse y liderar, así como para asumir la sostenibilidad del plan desde lo regional y lo local. La implementación de acciones complementarias que fortalezcan y enriquezcan los procesos adelantados desde el orden nacional es limitada y no ha permitido un trabajo permanente y articulado con las regiones que garantice la continuidad. Por otra parte, temas de orden administrativo, como el perfil y rotación del personal bibliotecario y de los coordinadores de las redes en el ámbito local, generan una vulnerabilidad permanente para la sostenibilidad y continuidad de los procesos y acciones desde las bibliotecas públicas (p. 39).

Por su parte, cabe mencionar que dentro del Plan de Desarrollo 2012-2016 “Bogotá Humana”[4], que tenía como objetivo general:

Mejorar el desarrollo humano de la ciudad, dando prioridad a la infancia y adolescencia, aplicando un enfoque diferencial en todas sus políticas, busca que en Bogotá se reduzcan la segregación social, económica, espacial y cultural, por medio del aumento de las capacidades de la población para el goce efectivo de los derechos, del acceso equitativo al disfrute de la ciudad, del apoyo al desarrollo de la economía popular.

Se proyectaron acciones concretas en el sector educativo para materializar los objetivos y metas del Plan de Desarrollo, específicamente en lo relacionado a propender “una educación inclusiva y de calidad para disfrutar y aprender desde la primera infancia” y “reducir las brechas de calidad de la educación a partir de la ampliación de una oferta de educación pública incluyente y de calidad”. En esta línea surge el proyecto 905 que desarrolla la Secretaría de Educación del Distrito SED denominado “Fortalecimiento Académico” desde la Dirección de Educación Preescolar y Básica cuyo objetivo era diseñar e implementar estrategias de transformación pedagógica y administrativa para mejorar la calidad de la educación en los colegios oficiales del Distrito Capital, labor que había venido desarrollando a través de la reorganización curricular por ciclos y de la herramienta Hablar, leer y escribir para comprender el mundo a partir de la cual se destaca la importancia de estos procesos en la apropiación del conocimiento. Por tanto, la SED en apoyo con el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, CERLALC, diseñaron e implementaron una propuesta de acompañamiento para la incorporación de la lectura, escritura y oralidad en todos los ciclos y áreas del currículo.

En el texto Estrategias didácticas a través de la incorporación de la lectura en los ciclos 1, 2, 3 y 4 (Cerlalc-Unesco, 2014) se expone que la propuesta de acompañamiento tuvo una duración de ocho meses, culminó en julio de 2014 y contó con la participación de 75 instituciones educativas distritales que aceptaron sumarse a la apuesta presentada por la Secretaría de Educación de Bogotá. El acompañamiento consistió en apoyar a los maestros de diversas áreas y de los ciclos 1, 2, 3 y 4, para que formularan, implementaran y sistematizaran sus propuestas didácticas de lectura, escritura y oralidad, guardando relación con las orientaciones presentadas a través de la Serie Referentes para la didáctica del lenguaje, planteadas desde la Secretaría de Educación Distrital, 2010.

El acompañamiento se realizó de manera presencial y virtual. Para esto último se utilizó la plataforma de la Universidad Eafit y el proceso fue acompañado por el equipo de los autores que elaboraron los módulos sobre la didáctica de la oralidad, la lectura y la escritura en los ciclos Uno (Catalina Roa Casas y Mauricio Pérez Abril), Dos (Beatriz Helena Isaza), Tres (Alicia Rey de Alonso) y Cuatro (Gustavo Aragón Holguín). Los módulos se escribieron con el propósito de dar a conocer la Serie Referentes para la didáctica del lenguaje (SED, 2010)[5] en las instituciones educativas participantes, y de este modo fortalecer las concepciones que tenían los maestros sobre lectura, escritura y oralidad para contribuir con la cualificación de sus prácticas para la enseñanza de dichos procesos. Este material se convierte en un punto de referencia para comprender cómo debe abordarse la lectura, escritura y oralidad desde cada ciclo y, específicamente, para el tema de este proyecto de investigación doctoral, sobre cómo formar lectores de acuerdo con las características que tienen los diferentes ciclos.

En este contexto surgen los Proyectos Institucionales de Lectura, Escritura y Oralidad PILEO en Bogotá y que han ido cambiando de nombre desde entonces, debido a los cambios de administraciones; sin embargo, el propósito es el mismo: transversalizar los procesos de lectura, escritura y oralidad en todos los ciclos y áreas del currículo; pues se trata de proponer una metodología que permita garantizar la puesta en marcha de una política pública que surge desde el orden internacional y sustentada para garantizarles a los ciudadanos la posibilidad de formarse para una sociedad con unas exigencias de comprensión del mundo, dada de manera efectiva mediante prácticas de lectura y escritura adecuadas.

1.4 Investigaciones sobre planes lectores

Teniendo en cuenta el anterior recorrido que hace la política pública de lectura desde el contexto universal para instalarse en las instituciones educativas de Bogotá a través de los Proyectos Institucionales de Lectura, Escritura y Oralidad PILEO, asumimos, entonces, los PILEO como planes lectores. Cruz (2014) los define como

Un conjunto de estrategias de las que el profesorado se sirve para que el alumnado sea un lector competente, comprenda los conocimientos, investigue sobre ellos y le proporcione, como resultado, la capacidad de transmitir y comunicar lo que ha aprendido (p.38).

Esta manera de concebir los planes lectores supone que no se trata solamente de ofrecer libros a los sujetos para que lean, sino que esta acción debe ser pensada, programada y contar con una fundamentación teórica, metodológica, pedagógica y didáctica específica y clara. Cruz (2014, p. 38) además, afirma que

Un plan lector supone un cambio en la metodología habitual existente basada en la realización de actividades de animación a la lectura. Para eso no hay que hacer planes lectores. Eso son campañas publicitarias sobre los libros que ya realizan muy bien las editoriales

En este sentido, la metodología de un plan lector más allá de utilizar estrategias utilizadas en los procesos de promoción lectora, ha de tener un sustento pedagógico y didáctico coherente con una concepción sobre lectura que responda a las necesidades de los sujetos lectores. Al respecto, hay que decir que este aspecto es precisamente el que ha fallado desde la propuesta del Plan Nacional de Lectura y Escritura PNLE y el Plan Distrital Leer es volar, dado que lo que se privilegia es la promoción lectora y no la formación de lectores.

De esta forma, los Proyectos Institucionales de Lectura, Escritura y Oralidad PILEO, como planes lectores provenientes de una política distrital, y que deben su aparición a los PILE impulsados por la Secretaría de Educación Distrital en el marco del plan de desarrollo de “Bogotá sin indiferencia” (2004-2008) como requisito obligatorio del Proyecto Educativo Institucional PEI, después de encontrar bajos desempeños en lectura y escritura en los estudiantes de las instituciones educativas distritales; representan un modelo de plan lector pensado bajo una concepción de lectura para la ciudad de Bogotá, para unos sujetos lectores concretos y con una metodología de la transversalización de dichos procesos para todas los ciclos y áreas del currículo. No obstante, la propuesta deja de lado que cada área del saber tiene una exigencia teórica, metodológica y didáctica para cada proceso (lectura, escritura y oralidad). Sobre este punto, las investigaciones presentan vacíos. Se ha encontrado como único antecedente en el ámbito nacional, la propuesta de Calderón (2012) relacionada con el lenguaje en las matemáticas escolares. Así es como surgen preguntas acerca de cómo se lee en las áreas, cómo respondemos a través de los PL a las necesidades de los sujetos lectores, qué tipo de sustento pedagógico y didáctico requiere un PL, qué concepción sobre lectura exige un PL. Las investigaciones relacionadas en esta categoría responden a autores como Isaza y Peña (2005); Ceretta Soria (2012); Lluch y Sánchez (2017); y Nieto (2012).

1.5 Investigaciones sobre prácticas lectoras

Para Cassany (2006), "leer y escribir no son solo tareas lingüísticas o procesos psicológicos, sino también prácticas socioculturales. Leer exige descodificar la prosa y recuperar los implícitos, pero también darse cuenta del significado que cada comunidad otorga a una palabra" (p. 10). Esa consideración pone de manifiesto la importancia de los aspectos socioculturales en los procesos de lectura y que la escuela o, ha tratado de forma incipiente, o no aborda. Este hecho es el que no ha permitido que los sujetos lectores encuentren elementos vinculantes entre lo que leen y sus experiencias vitales. De este modo, este tema se convierte en un imperativo a la hora de estudiar las prácticas de lectura.

Las investigaciones agrupadas en este apartado presentan diversas estrategias “didácticas” (intertextualidad, televisión, poesía), para mejorar la competencia lectora, luego de identificar bajos niveles de rendimiento en lectura crítica. En los resultados destacan la importancia del rol del docente (prácticas de lectura utilizadas) en el mejoramiento de las competencias lectoras. Caracterizan modos de leer en: la escuela, la universidad y el ciberespacio. Alrededor de dicho interés surgen otros temas: Lectura en voz alta, prácticas de lectura crítica, prácticas de lectura en la escuela y la universidad, prácticas de lectura que involucran recursos tecnológicos y, lectura crítica y prácticas socioculturales. Entre los autores que desarrollan investigaciones inscritas en esta categoría están: Caldera, Escalante y Teherán (2010); Maya (2011); Pérez Abril (2007a) Pérez Abril (2007b); Rincón y Gil (2010); Uribe y Camargo (2011); Sánchez (2017); Caldera, Escalante, y Terán (2010); Charbonier (2009); Acero, Aguirre, Fernández, Moya, Romero y Sierra (2017); Pineda y López (2018); Serna y Díaz (2014); Carlino (2005).

De acuerdo con Smith, “la responsabilidad del maestro no radica en enseñar a los niños a leer sino en posibilitarles que aprendan a leer” (1990, p. 22); lo que sugiere que el acto de leer es algo que se aprende, a lo cual debe responder las prácticas lectoras planeadas pedagógica y didácticamente en la escuela. En este contexto, surgen las preguntas ¿Qué tan importante es que un maestro de lenguaje tenga una posición epistemológica, teórica y metodológica en cuanto al lenguaje? ¿Contribuye la fundamentación que recibe el docente en el campo del lenguaje a lograr que la formación de lectores críticos en el país mejore? ¿Habrá una relación directa entre la fundamentación epistemológica, teórica y metodológica del profesor de lenguaje y los niveles de lectura crítica de sus estudiantes?

2. CONCLUSIONES Y ALGUNAS CONSIDERACIONES PARA LA FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

De acuerdo con lo expuesto conviene tener en cuenta unas exigencias teóricas para la formulación del problema y el desarrollo del proyecto de investigación doctoral: En primer lugar, la lectura “crítica” como práctica sociocultural es un imperativo. En segundo lugar, conviene revisar la concepción de “literacidad crítica”. En tercer lugar, las prácticas lectoras requieren del docente una fundamentación epistemológica, teórica, pedagógica y didáctica que logre establecer un fuerte vínculo entre lectores y textos para alcanzar la lectura plena o “crítica” y debido a que las prácticas propuestas desde los PL están fundamentadas en la animación y promoción lectora, se hace necesario trascender de la promoción de lectura a la formación de lectores. Por último, la formación de lectores críticos implica la comprensión de la formación y del reconocimiento de múltiples lectores y múltiples textos.

El rastreo realizado también permite evidenciar los siguientes vacíos de investigación: 1. El poco reconocimiento teórico e investigativo sobre el hecho de que la lectura como proceso afectivo supone la relación del lector con el texto en términos emocionales; este es un tema que no ha sido investigado en general: Cassany (2012); Alarcón y Fernández (2006); Díaz, Bar y Ortiz (2015); Gamboa, Muñoz y Vargas (2016); Londoño (2015); Méndez, Espinal, Arbeláez, Gómez y Serna (2014); Londoño (2013); Vargas (2015). 2. Las políticas públicas sobre lectura no tienen en cuenta las distintas condiciones de los lectores, ni la multimodalidad, así como tampoco los territorios y sus consecuentes características. Además, centran sus procesos principalmente en la promoción lectora y la distribución de libros: Ceretta (2013); Barbero y Lluch (2011); Bombini (2008); Montes (2017); Isaza y Peña (2005); Ceretta Soria (2012); Lluch y Sánchez (2017); Nieto (2012). 3. Los planes lectores han sido impuestos desde un modelo eurocéntrico y dentro de una lógica política que no permite al docente la reflexión y análisis sobre la lectura. Los procesos de transversalización de los PL piensan la lectura de la misma forma para todas las áreas (lenguaje, matemáticas, ciencias, sociales, etc.), por lo que es imperativo establecer las condiciones didácticas para cada área del saber en relación con el proceso de lectura, es decir, qué es lo invariante y qué es lo variante (Calderón, Soler, Borja, Muñoz, Rojas & Medina, 2014).

En relación con las preguntas de investigación, al inicio de la propuesta investigativa surgieron preguntas relacionadas, principalmente, con las políticas públicas de lectura y la formación de lectores críticos; estas se mantienen, y se suman las preguntas sobre los sujetos, sobre los formadores de sujetos lectores y se incorporan las preguntas sobre las prácticas lectoras. Estas son algunas de las preguntas: ¿Cómo se forman los lectores “críticos”? ¿Qué tipo de prácticas pedagógicas favorecen la formación de lectores “críticos”? ¿Por qué las políticas públicas de lectura privilegian los libros? ¿Cómo conciben los docentes que forman lectores la lectura? ¿Cómo se configura la política pública de lectura? ¿Cómo se relaciona una propuesta de política pública de lectura con una propuesta curricular de lectura? ¿Por qué pese a los intentos por mejorar los procesos de lectura “crítica” en los jóvenes colombianos a través de estrategias como los PL y PILEO, las pruebas externas no muestran un avance significativo en este punto? ¿Cómo pasar de la promoción lectora a la formación de lectores “críticos”?

Finalmente, se destaca que este proyecto de investigación doctoral se inscribe en la línea de investigación en didáctica del lenguaje, puesto que se indaga por la perspectiva pedagógica y didáctica de la lectura “crítica”. En consecuencia, lo que sigue es, identificar el problema a partir de los vacíos de investigación y de las preguntas realizadas, para determinar el tipo de investigación y de metodología que favorezca una indagación de este tipo.

REFERENCIAS

- Acero, G., Aguirre, L. D., Fernández, D., Moya, J. A., Romero, Y. & Sierra, N. (2017). Profesionales en Colombia: ¿lectores críticos? Un estudio sobre la competencia de lectoescritura al interior de las profesiones más influyentes en Colombia. *Revista Papeles*, 9(17), 96-106.
- Alarcón, L. y Fernández, J. (2006). La lectura crítica como herramienta básica en la educación superior. *Revista Graffylia* 4(6). 46-55. Recuperado de: <http://www.filosofia.buap.mx/Graffylia/6/46.pdf>
- Álvarez-Álvarez, C. y Pascual-Díez, J. (2013). Estudio de caso sobre la formación de lectores críticos mediante textos literarios en la Educación Primaria. *Ocnos*, 10, 27-53. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/291>
- Álvarez, I., Ríol, M. y Gómez, B. (2018). La formación de lectores literarios en la orientación axiológico-cultural de los procesos formativos universitarios. *Educación y Sociedad* 16(3), 25-38. ISSN: 1811- 9034 RNPS: 2073.
- Areba, A. (2013). La formación integral de un ser lector en la educación universitaria. Un aporte epistemológico desde la hermenéutica. *ARJÉ Revista de Postgrado FACE-UC*, 7(13), 63-9
- Arenas, M. S. (2006). Formación de lectores críticos en la Universidad. *Cuadernos de Lingüística Hispánica* 8, 189-200.
- Barbero, M. y Lluch, G. (2011). *Proyecto: Lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información*. Madrid, España: CERLALC-UNESCO. Colección lectura y escritura.
- Bernal, J. I. y Saldaña, R. (2017). Formación del sujeto-lector-crítico en los escenarios hipertextuales (Formation of the subject critical reader in the hypertextual scenarios). *Inclusión & Desarrollo*, 4(2), 70-80. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.4.2.2017.70-80>
- Bombini, G. (2008). La lectura como política educativa. *Revista iberoamericana de educación*, 46, 19-35.
- Caldera, R., Escalante, D. y Terán, M. (2010). Práctica pedagógica de la lectura y formación docente. *Revista de Pedagogía*, 31(88), 15-37.
- Calderón, D. & León, O. (2012). *La ingeniería didáctica como metodología de investigación del discurso en el aula de matemáticas*. Bogotá, Colombia: Fondo Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Calderón, D., Soler, S., Borja, M., Muñoz, G., Rojas, G. & Medina, G. (2014). Referentes curriculares con incorporación de tecnologías para la formación del profesorado de lenguaje y comunicación en y para la diversidad. No 2 Serie Investigaciones. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

- Cassany, D. (2006). *Entre líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Anagrama.
- Cassany, D. (2012). En línea. Leer y escribir en la red. Barcelona, España: Anagrama.
- Ceretta, M. G. (2012). Políticas y planes de lectura: El caso de Uruguay. *Palabra Clave*, 2(1), 35-50. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5319/pr.5319.pdf
- CERLALC- UNESCO (2017). Planes nacionales de lectura en Iberoamérica 2017: objetivos, logros y dificultades. Recuperado de http://cerlalc.org/wp-content/uploads/2017/11/PUBLICACIONES_CERLALC_Planes_lectura_Iberoamerica_2017_07_12_17.pdf
- Charbonier, M. (2009). *Prácticas de enseñanza que promueven la formación de niños lectores. Un desafío de la era digital*. Capítulo 5. Montevideo, Uruguay: Universidad ORT.
- Colomer, T. (1997). *La formación del lector literario*. Literatura infantil- literatura juvenil. Tesis Doctoral. Barcelona, España.
- Colón, N. y Alba, O. (2014). Los presupuestos pedagógicos de la formación de lectores en la escuela primaria desde la labor de la biblioteca escolar. *Revista Pedagógica Maestro y Sociedad*, 11(3).
- Cruz, M. J. (2014). La lectura al amparo de LOMCE: el plan lector. *Fórum Aragón*, 12, 37-41.
- Díaz, J. P., Bar, A. & Ortiz, M. (2015) La lectura crítica y su relación con la formación disciplinar de estudiantes universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 43(4), 139-158.
- Gamboa, A. A., Muñoz, P. & Vargas, L. (2016). Literacidad: nuevas posibilidades socioculturales y pedagógicas para la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 53-70.
- Goodman, K. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. En Goodman, K (1996) *Textos en contexto II. Lectura y Vida*, pp. 11-68. Buenos Aires, Argentina: Asociación Internacional de Lectura
- Jurado, F. (2008). La formación de lectores críticos en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 89-105.
- Lluch, G. y Sánchez, S. (2017). La promoción de la lectura: un análisis crítico de los artículos de investigación. *Revista española de Documentación Científica*, 40(4): e192. <http://dx.doi.org/10.3989/redc.2017.4.1450>
- Londoño, D. A. (2015). De la lectura y la escritura a la literacidad: Una revisión del estado del arte. *Anagramas*, 13(26) 197-220. ISSN 1692-2522
- Maya, L. M. (2011). Una práctica de lectura crítica con los estudiantes de la Universidad de Medellín. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 34.
- Mendoza, R. E. y Molano, L.N. (2015). Importancia de formar lectores críticos en educación superior. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 5(1), 101-116.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (2018). *Plan Nacional de Lectura y Escritura PNLE*. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-325393.html>
- Montes, A. (2017). *Políticas de calidad de la educación básica primaria en Colombia (1994-2015)- caso Montería (departamento de Córdoba)*. Tesis doctoral. Universidad de Cartagena de Indias, Colombia.
- Muñoz, G. (2012). El alcance metodológico de las narrativas. En Muñoz, G (2012) *Lenguaje y educación*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Nieto, F. (2012). Discursos sobre la promoción de la lectura en la actual escuela secundaria argentina. Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura / IV Congreso Leer.es. Salamanca, España.
- Pérez, L. (2015). *Formación de lectores a edad temprana*. Trabajo de grado Para obtener el Diploma de Especialista en Promoción de la Lectura. Xalapa, Enríquez, México: Universidad Veracruzana, Facultad de letras españolas, Especialización en promoción de la lectura.
- Pérez, M. C. (1985). La formación del lector. CAUCE, *Revista de Filología y su Didáctica*, 8, 141-185
- Pérez-Abril, M. (2007a). Leer y escribir para tomar posición frente al saber. Análisis de prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad. *II Encuentro Nacional y I Internacional sobre Lectura y Escritura en Educación Superior*. Bogotá.
- Pérez-Abril, M. (2007b). Prácticas de lectura y escritura para el tránsito de la secundaria a la universidad: Conceptos claves y una vía de investigación. *I Encuentro Nacional de Discusión sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo*

- de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior*. Asociación Colombiana de Universidades, ASCUN y Red Nacional de Discusión sobre Lectura y Escritura en Educación Superior. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
- Pineda, A. y López, M. (2018). Propuesta de estrategia de aprendizaje para la lectura crítica en la formación investigativa en un grupo de estudiantes de ingeniería industrial. *Revista Ingeniería, Matemáticas y Ciencias de la Información*, 5(9), 71-89.
- Quintero, M. (2014). *Justificaciones públicas: el lenguaje en la vida moral y política*. Bogotá, Colombia: Fondo Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Repetto, A. N. y Ribeyro, I. B. (2004). Formación de lectores competentes en el marco de una propuesta constructivista. En VV.AA. (2004). El rol de la escuela en el escenario futuro argentino. Premio 90° aniversario Price Waterhouse Coopers: el rol de la escuela en el escenario futuro argentino / Luis Eduardo Tasca... [et al.]. - 1 ed. - Buenos Aires: Fundacin Price Waterhouse.
- Rincón, G. y Gil, J. (2010). Las prácticas de lectura y de escritura académicas en la Universidad del Valle: tendencias. *Lenguaje*, 38(2), 387-419.
- Ríos, C. I. (1995). Un Acercamiento al concepto de formación en Gadamer. *Revista Educación y Pedagogía*, 14-15. Universidad de Antioquia.
- Roa, C., Pérez Abril, M., Isaza, B. H., Rey, A. y Aragón, G. (2014). *Didáctica de la lectura*. Bogotá, Colombia: CERLALC.
- Sánchez, D. (2017). *La influencia de la comprensión lectora con respecto a la lectura en voz alta de familias en el alumnado del primer ciclo de educación primaria*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. España.
- Secretaría de Educación de Bogotá SED (2010). *Serie Referentes para la didáctica del lenguaje*. Recuperado de <https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/bitstream/001/1172/1/referenteslenguajeciclo1.pdf>
- Secretaría de Educación de Bogotá SED (2018). *Plan distrital de Lectura y Escritura PDLE Leer es volar*. Recuperado de http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/biblioteca/descargables/Plan%20de%20lectura_100217.pdf
- Serna Díaz, J. y Díaz Cortés, J. (2014). Propuesta didáctica para la comprensión crítica en la Universidad La Gran Colombia. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 25, 165-180.
- Smith, F. (1990). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid, España: Antonio Machado Libros.
- Soler, S. (2012). *Análisis crítico del discurso y educación. Una interrelación necesaria. Exposición de la propuesta de los estudiantes*. Bogotá, Colombia: Fondo Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Uribe, G. y Camargo, Z. (2011). Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(6), 317-341.
- Vargas, A. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica). *Folios Segunda época*, 42, pp. 139-14.

Cada autor garantiza que su trabajo enviado es original y que tiene todo el poder para celebrar este acuerdo. Ni este trabajo ni otro similar se han publicado en otro lugar en ningún idioma ni se enviarán para su publicación en otro lugar mientras REA los esté evaluando. El autor conserva sus derechos de autor y garantiza a la revista el derecho de la primera publicación de su obra.

CC BY-NC