

**Rastros de lectura crítica en itinerarios lectores divergentes.  
Análisis de propuestas para trazar nuevos trayectos literarios**



**MARÍA DEL PILAR SANDOVAL BLANCO**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES  
Y LENGUA CASTELLANA  
BOGOTÁ, MAYO DE 2016**

**Rastros de lectura crítica en itinerarios lectores divergentes.  
Análisis de propuestas para trazar nuevos trayectos literarios**



**MARÍA DEL PILAR SANDOVAL BLANCO**

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Licenciada en Educación Básica con Énfasis Humanidades y Lengua Castellana, inscrito en la línea de investigación: Pedagogía, Lenguaje y Discurso.**

**Directora**

**Gloria Esperanza Bernal Ramírez**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES  
Y LENGUA CASTELLANA  
BOGOTÁ, MAYO DE 2016**

*Artículo 23: “La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien, se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia.”*

*Artículo 23, resolución No 13 del 6 de Julio de 1946, por la cual se reglamenta lo concerniente a Tesis y Exámenes de Grado en la Pontificia Universidad Javeriana.*

## **Tabla de contenido**

	<b>Pág.</b>
<u>Resumen</u> .....	10
<u>Introducción</u> .....	11
<b>1. <u>Capítulo I - Planteamiento problemático</u></b> .....	<b>13</b>
1.1 <u>Perspectivas temáticas</u> .....	13
1.1.1 <u>Una mirada a las políticas públicas de promoción lectora...</u>	13
1.1.2 <u>Alfabetización ¿instrumental, funcional o crítica?</u> .....	15
1.1.3 <u>Planes de lectura y formación literaria</u> .....	17
1.2 <u>Formulación del problema</u> .....	19
1.2.1 <u>Objeto de estudio</u> .....	19
1.2.2 <u>Preguntas problematizadoras</u> .....	21
1.3 <u>Antecedentes</u> .....	22
1.4 <u>Objetivos</u> .....	28
1.5 <u>Justificación</u> .....	29
<b>2. <u>Capítulo II – Marco teórico</u></b> .....	<b>36</b>
2.1 <u>Aproximaciones a la pedagogía crítica</u> .....	36
2.2 <u>Prácticas sociales de promoción de la lectura</u> .....	39
2.2.1 <u>Lectura en contextos escolares: públicos o privados</u> .....	42
2.2.2 <u>Lectura en contextos bibliotecarios</u> .....	44
2.2.3 <u>Lectura en contextos vulnerables</u> .....	45
2.2.4 <u>Lectura en contextos culturales</u> .....	47
2.2.5 <u>Lectura en contextos virtuales-digitales</u> .....	48
2.3 <u>Planes lectores o «constelaciones» literarias</u> .....	50
2.3.1 <u>Itinerarios de lectura personalizados</u> .....	51
2.3.2 <u>Selección de obras y secuencias de lectura</u> .....	52
2.3.3 <u>Estrategias de comprensión e interpretación de lo leído</u> .....	54
2.4 <u>Literacidad y lectura crítica</u> .....	58
2.4.1 <u>Literacidad</u> .....	58
2.4.2 <u>Criticidad</u> .....	60
2.4.3 <u>Contrastes entre literacidad y lectura crítica</u> .....	61

<b>3. <u>Capítulo III – Diseño metodológico</u></b> .....	<b>65</b>
3.1 <u>Tipo de investigación</u> .....	65
3.2 <u>Método de análisis de contenido</u> .....	66
3.3 <u>Fase 1: Trabajo previo a la obtención de los datos</u> .....	69
3.3.1 <u>Descripción del corpus o universo de análisis</u> .....	69
3.3.2 <u>Delimitación de las unidades de análisis</u> .....	77
3.3.2.1 <u>Unidades de muestreo</u> .....	77
3.3.2.2 <u>Unidades de contexto</u> .....	81
3.3.2.3 <u>Unidades de registro</u> .....	82
3.3.3 <u>Definición de categorías y subcategorías apriorísticas</u> .....	82
3.4 <u>Fase 2: Extracción de los datos</u> .....	84
3.4.1 <u>Criterios para la selección de las unidades de registro</u> .....	84
3.4.2 <u>Codificación de los datos en las fichas de registro</u> .....	85
3.4.3 <u>Categorización de los datos</u> .....	87
3.5 <u>Fase 3: Explotación de los datos</u> .....	88
3.5.1 <u>Triangulación de la información por estamento</u> .....	88
3.5.2 <u>Triangulación de la información categorías emergentes</u> .....	89
3.5.3 <u>Triangulación de la información entre estamentos</u> .....	90
<b>4. <u>Capítulo IV – Presentación y discusión de resultados</u></b> .....	<b>92</b>
4.1 <u>Interpretación de los hallazgos</u> .....	92
4.2 <u>Conclusiones y recomendaciones</u> .....	119
<u>Referencias</u> .....	125
<u>Apéndice 1</u>	
<u>Apéndice 2</u>	
<u>Apéndice 3</u>	
<u>Apéndice 4</u>	

## **Resumen**

Este trabajo de grado, enmarcado en la línea de investigación *Pedagogía, lenguaje y discurso*, de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, parte de algunas perspectivas de formación literaria, que en los últimos años, han orientado la implementación de los *planes de lectura*, con el fin de, problematizar las prácticas lectoras inherentes, que se basan en procesos instrumentales y funcionales de alfabetización, sin afectaciones de rigor crítico contundentes. Por lo tanto, se plantea un análisis documental de contenidos, de seis planes lectores catalogados como divergentes, con el propósito de caracterizarlos desde su particularidad, para develar los elementos de lectura crítica, presentes en las actividades didácticas de acompañamiento que los sustentan.

**Palabras clave:** prácticas de lectura, planes de lectura, promoción de la lectura, constelaciones literarias, formación literaria, lectura crítica, literacidad crítica, análisis de contenido.

## **Introducción**

En los contextos educativos y formativos, tanto formales como informales, las prácticas sociales de promoción de la lectura, buscan generar condiciones adecuadas para que los sujetos participen y accedan a los bienes culturales, los cuales, potencian su acción humana en contextos particulares. En ese sentido, los programas o planes de lectura, mediados por la implementación de políticas públicas de formación literaria, buscan gestar en los lectores, las competencias y hábitos adecuados de lectura que mantendrán durante toda su vida. Esto, en razón a que, en el devenir de nuevas formas de acceso al conocimiento, se requieren lectores autónomos, capaces de sortear las diversas hibridaciones de textos, intertextos e hipertextos, en los que la lectura crítica, no es solo un atributo evaluativo, es más bien, una habilidad necesaria para subsistir.

Siendo así, el propósito substancial de este trabajo, consiste en fundar elementos de juicio para poner en marcha las concepciones críticas de nuestra capacidad humana a partir de la lectura literaria, respecto a *qué hacemos con lo leído*; fundamentos, que permitirán a los mediadores construir sus propias rutas y guías de lectura, según su campo de acción, puesto que, generalmente, su estrategia consiste en aplicar en forma irreflexiva las guías y talleres de comprensión lectora preestablecidos, sin analizar con profundidad en dónde está el componente de lectura crítica pretendido, cómo se hace posible y de qué forma se articula con la realidad y subjetividad de los lectores.

De este modo, esta propuesta investigativa se basa en un análisis documental de seis planes lectores, catalogados como divergentes por su injerencia en espacios sociales indistintos, que pretende dotar de elementos conceptuales, tanto a docentes, promotores o mediadores de lectura, en el diseño de rutas lectoras inéditas, que estimen el contexto particular de los lectores y las competencias de lectura crítica.

Con este fin, este documento se ha estructurado a partir de cuatro capítulos secuenciales. Así, en el primer capítulo, se abordan las perspectivas temáticas respecto a las políticas públicas, propuestas de alfabetización y aspectos formación literaria que orientan la implementación de los planes de lectura; en adición, a partir de allí se formulan el objeto de estudio y la preguntas problematizadoras que orientan el trabajo de análisis. En la segunda parte, se exponen las premisas teóricas que fundamentan el planteamiento del problema, considerando los ejes temáticos: pedagogía crítica, prácticas sociales de promoción de la lectura, itinerarios o constelaciones literarias, y literacidad crítica.

Seguidamente, el tercer capítulo plantea el diseño metodológico abordado para la selección y análisis de los datos, el cual, desde una perspectiva cualitativa, se fundamentó en el método de *análisis de contenido*, siguiendo tres fases procedimentales de tipo deductivo-inductivo. En ese orden, la primera fase se refiere al trabajo previo a la obtención de los datos, en relación con la elección del corpus de documentos y la definición teórica de las categorías. La fase dos, hace énfasis en la extracción de los datos, la codificación y categorización respectiva, incluyendo la identificación de las categorías emergentes. Por último, la fase tres, corresponde a la explotación de los datos, en relación a su triangulación hermenéutica.

Finalmente, en el capítulo cuatro, se realiza el trabajo interpretativo a través de textos analíticos y explicativos que surgen de la triangulación de la información, con el marco teórico, entre las categorías emergentes y entre los estamentos contextuales analizados. Así, se procede entonces, con la descripción de los hallazgos resultantes, y, se finaliza con las conclusiones y recomendaciones, en donde, se consideran nuevos interrogantes, con el ánimo de dar continuidad a los planteamientos aquí esbozados.

## **Capítulo I**

### **Planteamiento problemático**

#### **1.1 Perspectivas temáticas**

##### **1.1.1 Una mirada a las políticas públicas de promoción lectora**

Durante los últimos años, en el contexto general iberoamericano, la formulación de políticas estatales sobre la promoción de la lectura y la escritura, y su institucionalización a través de *planes lectores*, tanto en los espacios escolares como en los no convencionales, se ha fortalecido debido al reconocimiento unánime de *la lectura* (en consonancia con la oralidad y la escritura) como uno de los factores que garantizan el desarrollo educativo, económico y social de una región.

Desde el año 1975, la UNESCO<sup>1</sup> “considera la lectura y su promoción fundamentales, en la medida en que son medios para facilitar la comunicación entre los hombres y los pueblos, el intercambio de ideas, la comprensión y la pacífica convivencia”. En ese entonces, el doctor Richard Bamberger (1975), comisionado por esta organización en calidad de director del Instituto Internacional de Investigaciones sobre Literatura y Lecturas Infantiles de Viena, argumentó sólidamente el componente crítico de los procesos y prácticas lectoras, en un rememorado estudio sobre promoción de la lectura de la época.

Más aún, en una de las publicaciones del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe CERLALC (2013) se expresa que en la actualidad “nunca como ahora el libro gozó de tan buena salud” (p. 15). Esto denota el marcado aumento de prácticas lectoras en la región, las cuales, se deleitan con una amplia difusión y planes de acción social para mejorar la calidad de vida de las comunidades, gracias a la disposición de entornos que favorecen la circulación y el

---

<sup>1</sup> La UNESCO es una Organización especializada de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

acceso a los libros (en diversidad de formatos y soportes) por un lado, y a las estrategias de promoción y animación lectora que los complementa mediante la gestión pública y privada de diversos programas.

De este modo, en la mayoría de los países latinoamericanos han surgido como alternativa estratégica e integral *los Planes Nacionales de lectura y Escritura PNLE*, en donde “la mayoría de ellos parte de algún tipo de diagnóstico de la situación, se conciben como políticas a largo plazo, [...] cuentan con la participación de diferentes actores y se proponen trabajar con una estructura institucional descentralizada” (Peña & Isaza, 2005, p. 203). Así mismo, su énfasis precursor se sugiere especialmente hacia la población de la primera infancia y adolescencia, con el fin de gestar en estos lectores *novatos* las competencias y hábitos adecuados de lectura que mantendrán durante toda su vida.

Cabe anotar que, el interés epistemológico e investigativo por los planes lectores y su consecuente expansión de escenarios para su fomento, ha tenido avances importantes en inversión social y consolidación de programas y políticas más sólidas; incluso, en Colombia,

[...] la apuesta del Plan –PNLE– no está centrada sólo en garantizar la disponibilidad, sino que busca generar las condiciones para que los sujetos participen con diversos propósitos en prácticas sociales en las que la lectura cumple con una clara intención y que, en ese marco, accedan a los textos”. (Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 2).

Así mismo, en el contexto colombiano, la guía de los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje expedidos por el Ministerio de Educación Nacional, sintetiza como una de “las grandes metas de la formación en lenguaje en la Educación Básica y Media”, la adquisición de habilidades lingüísticas y competencias lectoras críticas para dar “sentido a la propia existencia de los estudiantes” (MEN, 2006, p. 18). Sin embargo, los alcances de esta misiva, conjuntamente con los del PNLE, aún son muy limitados y precarios. Al respecto, se enfatiza que, los esfuerzos y resoluciones de los gobiernos recién están

despegando; el reto, consiste en continuar avante en la consolidación e investigación de nuevas experiencias que den cuenta de la sinergia entre la mitigación del analfabetismo y el acceso de todos los ciudadanos a contenidos literarios y académicos de calidad (Álvarez, 2014, p. 35).

### **1.1.2 Alfabetización ¿instrumental, funcional o crítica?**

En Colombia, los avances en materia de alfabetización, instaurados con rigor desde los años ochenta han auspiciado la disminución de las cifras de la población no lectora de libros, aunque éstas siguen siendo alarmantemente altas pues más de la mitad de la población colombiana no es un lector asiduo (El Tiempo, 2014). Lo que se pone de manifiesto es que, si bien las políticas de alfabetización de la población han sido satisfactorias en la región, “los avances en materia de alfabetización no estarían, sin embargo concluidos, hasta no verse coronados por la adquisición del gusto por la lectura” (Zapata, 2014, p. 3).

Sin embargo, esta intención de la *lectura por placer* no está arraigada aún en los contextos escolares, en donde la lectura y los procesos de producción textual, en la mayoría de los casos, siguen dando respuesta a mecanizaciones unilaterales, sin afectaciones de rigor crítico o emocional en los entornos sociales de los estudiantes; empero, el sentido de leer va más allá de los programas de adquisición instrumental y funcional de estos procesos, ya que la “experiencia de la lectura” (Larrosa, 1996), especialmente la lectura literaria, debe estar acompañada del placer estético y afectivo para legitimar la “curiosidad crítica” (Freire, 1997, p.11).

No obstante, en palabras de Michèle Petit (2000), en la cotidianidad se “encasillan a las personas de medios pobres en lecturas «útiles» o «prácticas», es decir aquellas que supuestamente van a serles de aplicación inmediata en sus estudios, en la búsqueda de un empleo o en la vida cotidiana” (p. 52).

A pesar de esta contrariedad, los apartes generales que se han señalado hasta el momento, en el marco de las políticas públicas para Iberoamérica, y concretamente para Colombia, permite prever que, *el acceso a la lectura y la formación de lectores*, se garantizara indefinidamente, al menos, desde la aparente solidez y proyección a largo plazo de los planes en marcha. Entonces, una vez salvaguardado el tema del acceso, se hace necesario citar un interrogante que emerge desde los contenidos del mismo Plan Nacional de Lectura y Escritura: “¿cuáles son los fines de esa formación de lectores?” (MEN, 2011, p. 12). En otras palabras, ¿para qué leer?, o mejor, ¿cómo legitimar el necesario acto de leer?

De acuerdo con las realidades institucionales de nuestro país, los fines de la formación de lectores se direccionan hacia dos frentes funcionales. Por un lado, hacia el *escueto* propósito de rendir en las pruebas estandarizadas, bien sea para constatar los niveles de eficacia de las políticas educativas, y/o para emprender planes de mejoramiento estratégico, pues, las exigencias de estas pruebas asignan una cualidad utilitaria a la *lectura crítica*, para medir el rendimiento académico de los estudiantes en varias áreas de desempeño. A nivel nacional, la prueba más reconocida en educación básica y media, es la Prueba Saber, regentada por El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES.

Así mismo, a nivel internacional la cuestionada participación de Colombia en las recientes pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE, conocidas como pruebas PISA por su sigla en inglés (*Programme for International Student Assessment*), como fórmula de observación y comparación con los sistemas de otros países del mundo, deja en entredicho la baja calidad y los rezagos de nuestros procesos formativos, sobre todo en la aprehensión de competencias mínimas de *lectura crítica*.

En todo caso, para los propósitos de este trabajo, sólo se tendrá en cuenta la segunda finalidad de la formación lectora, que es la que trasciende la alfabetización instrumental y funcional y consiste en formar realmente a un lector

que *sabr*á *qué hacer* con sus competencias lectoras a lo largo de su vida, porque, parafraseando a Emilia Ferreiro (2000), no basta con alfabetizarnos para hacer el recorrido obligatorio por la escuela, se requieren “nuevos alfabetismos para formar lectores plenos, no descifradores” (p.3). En suma, lectores de realidades que puedan desempeñarse críticamente en los escenarios sociales que los circundan, para transformarlos o recrearlos.

### **1.1.3 Planes de lectura y formación literaria**

Es un hecho que, en la actualidad el escenario *cibernético* se ha consolidado como una red compleja de textos, contenidos y soportes de lectura que combinan elementos electrónicos y digitales con elementos analógicos como el papel y la imprenta (Álvarez, 2014). Por tanto, en el devenir de nuevas formas de acceso al conocimiento, se requieren lectores autónomos, capaces de sortear las diversas hibridaciones de textos, inter-textos e hipertextos, en los que la lectura crítica no es solo un atributo evaluativo, es más bien una habilidad necesaria para subsistir.

Por tal razón, la diversidad de planes (o itinerarios) lectores que se han consolidado y los que se están gestando, gracias a la implementación de nuevas herramientas pedagógicas y tecnológicas, deben clarificar un norte común en beneficio de toda la comunidad lectora, especialmente la de los estudiantes en formación, en acuerdo con los propósitos del Plan Nacional de Lectura y Escritura, por preparar, “lectores que ubiquen las prácticas de la lectura en su vida académica, en el ámbito social y, también, en lo íntimo, en la experiencia estética, en su encuentro con la lectura y el goce de ésta [...]” (MEN, 2011, p. 22).

Si, en adición, se tiene en cuenta que “la formación del lector, como sabemos, tiene que ver con tener razones para leer, no sólo con tener libros” (Pérez, 2006, p. 7). Precisamente, esa movilización, afectación y apertura hacia diversidad de posibles experiencias literarias es la que se pretende abordar en este trabajo, porque es indudable que, el ambicioso plan regional para el fomento de la lectura

crítica en Iberoamérica convoca, necesariamente, diversidad de actores y agentes, tanto los tradicionales como aquellos que se suscriben en calidad de colaboradores en la configuración de *planes de lectura* multifacéticos que infieran en variados contextos. Así pues, según Carlos Sánchez Lozano (2014) el plan lector,

[...] es la estrategia habitual mediante la cual [...] se organiza institucionalmente el acto lector mediante la selección de un listado de libros, que gradúan según edades, cursos, géneros, intereses temáticos o de formación en valores. A medida que los lectores novatos se vuelven más expertos, adquieren visibles características de autonomía. La más dicente es la progresiva capacidad por sí mismo de seleccionar qué se quiere leer y el tipo de lector que se desea ser. (p. 46).

Por tanto, analizar el potencial y posible repercusión de estos planes, o *itinerarios*, de lectura es un punto sustancial en la formación literaria y expansión de las habilidades lectoras en todos los escenarios sociales. Más aún, trascender de la lectura mecánica, funcional, y comprensiva hacia la lectura crítica, con altas implicancias de goce estético y recreativo es una necesidad apremiante que demanda la renovación permanente de experiencias, programas y actividades de acompañamiento, porque cada lector, desde su subjetividad, es diferente en cada tiempo y espacio.

De igual modo, la formación literaria es un componente de formación ciudadana que implica la acción política de los lectores, puesto que, “la promoción de la lectura más que formar un lector enciclopédico o un ciudadano amordazado a un sistema arbitrario, debe buscar la promoción del ser humano [...] un ser con capacidad de discernir, que comprenda y entienda con rigor las distintas culturas que lo rodean, que habita” para que “sea dueño de su propio destino y pueda generar opinión pública” (Yepes, 2013b, p. 19), todas estas, premisas manifiestas de la *pedagogía crítica*, corriente que cimienta en gran medida los procesos de lectura crítica.

## **1.2 Formulación del problema**

### **1.2.1 Objeto de estudio**

Considerando las perspectivas expuestas, la razón de ser de este trabajo parte de la problematización de algunos aspectos planteados en relación a la delimitación de tres ejes temáticos concretos:

En primer lugar, las políticas públicas han configurado un marco ideal para consolidar vehementemente unas **prácticas sociales de promoción de la lectura** y su consecuente difusión de estrategias de animación lectora y actividades didácticas de acompañamiento.

En segundo lugar, el marcado interés en las ordenanzas de las políticas públicas, en relación a los *planes de lectura*, los hace extensivos, flexibles e impredecibles, en atención a contextos específicos; por tanto, estos planes adquieren componentes libertarios en calidad de **itinerarios o constelaciones lectoras** personalizadas.

Por último, los procesos de alfabetización que en la actualidad trascienden su componente instrumental y funcional hacia componentes de acción reflexiva e interpretativa, abogan necesariamente por un pensamiento crítico, corolario indiscutido en el desarrollo pleno de las competencias de **lectura crítica**.

Según esto, se podría plantear el silogismo de que si en la actualidad está cubierta una alta dosis de alfabetización (literacidad), articulada con la expansión y acceso a contenidos de calidad, a través de programas de promoción lectora y el emprendimiento de itinerarios de lectura personalizados, entonces, los lectores autónomos y críticos deberían surgir por *generación espontánea*. Esto es lo que, groso modo, se pretende vislumbrar en este trabajo a partir del análisis de

contenidos de algunos itinerarios lectores, que se implementan en la actualidad en diferentes escenarios sociales.

Por esta razón, concretamente, el objeto de estudio se centra en dos aspectos, por un lado, en la caracterización particular de las propuestas de seis planes lectores *divergentes*, en razón a que éstos responden a diferentes estructuras y necesidades contextuales.

Por el otro, se proyecta la búsqueda de indicios de lectura crítica en las actividades de acompañamiento didáctico que componen los enunciados textuales de sus contenidos, en otras palabras, se trata de descubrir, o develar, el material apelativo, implícito o explícito, que promueve la reflexión crítica de los lectores, anticipando teóricamente, por ahora, su coherencia para incidir en las acciones sociales que les afectan.

No obstante, es importante también aclarar los aspectos que no serán tenidos en cuenta en los propósitos y alcances de este trabajo:

Por un lado, este estudio trasciende la funcionalidad lectora de los escenarios escolares, por tanto no enfatiza una intervención directa con una población afín. Del mismo modo, no se tendrá en cuenta el repertorio o canon literario que forma parte de los itinerarios, ni los contenidos textuales de sus obras, puesto que el material de lectura es indiferente a los propósitos concretos de este trabajo.

Tampoco se tendrán en cuenta los procesos cognitivos implicados en el acto de leer, ni las secuencias didácticas tradicionales de comprensión lectora. Así mismo no se pretende una valoración exhaustiva de la eficacia, coherencia o implementación de los planes lectores, pues esa facultad requiere un trabajo de campo experiencial que sobrevendría a este análisis documental.

### **1.2.2 Preguntas problematizadoras**

En suma, el planteamiento del problema del que se ocupará este trabajo de grado, parte de la necesidad de hacer un seguimiento de algunas rutas de lectura, identificando su particularidad, su sustrato de autonomía, sus propuestas e intencionalidades, sus actividades de animación y estrategias interpretativas, entre otros, para dar respuesta a la pregunta investigativa que se establecerá como punto de partida:

***¿Cuál es la caracterización de los seis planes lectores seleccionados para este estudio y qué elementos de lectura crítica se identifican en las actividades de acompañamiento didáctico que los sustentan?***

El alcance de esta pregunta problemática puede desglosarse en tres subpreguntas, las cuales por un lado, darán cuenta de una secuencia estructurada del proceso a seguir y por otro, facilitarán la delimitación de los propósitos al indagar por sus respuestas:

- ¿Cuáles son los fundamentos teóricos que sustentan las estrategias y prácticas de promoción lectora en la construcción de planes lectores que promueven la lectura crítica?
- ¿Cuál es la caracterización particular de seis planes lectores que son gestados e implementados desde contextos de acción divergentes?
- ¿Cuál es el potencial de lectura crítica presente en los enunciados instruccionales de las actividades y estrategias de acompañamiento didáctico de los planes lectores analizados?

### **1.3 Antecedentes**

Para consolidar una fundamentación coherente con los presupuestos explicitados, se han examinado tres trabajos precursores y complementarios con las temáticas: lectura crítica, promoción de la lectura, e itinerarios o constelaciones literarias.

Inicialmente, en relación al eje temático *lectura crítica*, se tomó en consideración el minucioso trabajo de grado titulado: ***Procesos de lectura crítica, mediación pedagógica para propiciar el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitario***, realizado por Alexandra Herrera Ucrós y Andrea Villalba Mercado, bajo la línea de investigación *Educación y Cognición* de la Universidad de Sucre, Colombia, para optar por el título de *Maestría en Educación* en el año 2012.

En este trabajo, las autoras problematizan la insuficiencia de los procesos de comprensión lectora de los estudiantes de educación media-superior y superior. Por tanto, la investigación se centra en conocer la disposición de *lectura crítica* de los estudiantes de primer semestre de Ingeniería Agrícola e Ingeniería Agroindustrial del mismo centro universitario, a través de una prueba diagnóstica. Posteriormente, se procede con un estudio comparativo de sus habilidades lectoras que incluye la implementación de un programa de intervención, para luego aplicar una evaluación de control y exhaustivo análisis estadístico de los resultados.

En realidad, uno de los aportes más substanciales de este trabajo está en el compendio de un marco teórico/conceptual muy denso y diverso (ciertamente difuso) que abarca una extensiva bibliografía para agotar la especificación de conceptos y perspectivas científicas en relación al *pensamiento crítico*. Así que, partiendo de un breve recorrido histórico desde los precursores filosóficos clásicos como Sócrates, Platón y Aristóteles, hasta los idearios de la modernidad con

Descartes y Dewey, se intenta precisar una definición teórica que incluye revisiones de varios autores; sin embargo, la investigación se sustenta concretamente en los fundamentos de “*el grupo de los cinco*” integrado por Ennis (1993), Lipman (1991), Mcpeck (sf.), Paul (2003) y Siegel (1988).

Del mismo modo, respecto a los planteamientos pedagógicos que sobre *pensamiento y lectura crítica* se formulan, las autoras citan trabajos de autores como Paulo Freire (1997), Daniel Cassany (2006), Eco (1995), Solé (1993) y Kurland (2005). En adición, respecto a las *estrategias cognitivas y meta-cognitivas* para potenciar la lectura crítica, se citan a varios autores como Solé (1993) y Flavell (2000) entre otros. En todo caso, las autoras sustentaron y basaron el diseño de su programa de intervención en las estrategias para la formación del lector crítico formuladas por Sonia Girón *et al* (2007) en el libro *Cómo hacer lectura crítica*, y en las estrategias trabajadas por Argudín y Luna (2001) en su libro *Desarrollo del pensamiento crítico: libro del profesor*.

Por otro lado, esta investigación se desarrolló bajo los parámetros del paradigma positivista de tipo cuantitativo, pues el estudio consistió en un diseño cuasi-experimental en cuya primera fase se realizó una prueba auto-diagnóstica a los dos grupos mencionados a través de un cuestionario de lectura-estructurada. Luego, se realizó la intervención pedagógica con el programa: *lectores críticos competentes en la universidad*, aplicado a uno de los grupos, grupo experimental, mientras que el otro, continuó con el programa tradicional de formación lectora de la universidad. Al final, se aplicó a ambos grupos un cuestionario de lectura crítica que se construyó a partir de una selección de preguntas liberadas por el ICFES.

Los aportes pedagógicos de esta investigación son relevantes en cuanto al riguroso trabajo de análisis cuantitativo y técnicas metodológicas utilizadas, pues las cifras y datos obtenidos son muy precisos, sistemáticos y consistentes, lo que le permitió a las autoras corroborar que la intervención del programa de *lectores competentes* sí generó diferencias significativas en el grupo experimental respecto

al grupo de control, confirmando su hipótesis de que los estudiantes de educación media y superior pueden mejorar sus competencias de lectura crítica si se implementan estrategias pedagógicas de lectura, estructuradas y metódicas, en sus procesos curriculares.

A partir de lo expuesto, y tomando en cuenta los aportes de este trabajo, el *rastreo de lectura crítica en los itinerarios de lectura divergentes* propone aportar un punto de vista adicional direccionando los procesos cognitivos de la lectura de textos instructivos y académicos, ampliamente trabajados por las autoras, hacia la interpretación de textos literarios y narrativos, y sus connotaciones de criticidad. Del mismo modo se intentará orientar un mismo trabajo estructurado y metódico de competencias lectoras críticas, pero en forma más autónoma y flexible, fuera de los escenarios escolares y en reciprocidad con las necesidades personales de cada lector que den respuesta a cuestiones sociales concretas.

Seguidamente, en referencia al eje temático sobre políticas públicas de *promoción de la lectura y planes lectores*, se abordó el trabajo de grado titulado: ***Planes de lectura en Colombia en el marco de la década de 2000 – 2010***, realizado por Blanca Rosmira Mayorga Vergara, bajo la línea de investigación *Lenguajes y Literatura* de la Universidad Nacional de Colombia para optar por el título de *Magister en Educación* en el año 2013.

Como su título lo indica, este es un interesante trabajo documental y descriptivo sobre las políticas educativas de promoción de la lectura gestadas en Colombia durante la década del año 2000 al 2010, ya que el bajo desempeño en los procesos de lectura crítica de los estudiantes colombianos en las pruebas internacionales instó a la autora a indagar sobre los planes de lectura, con la finalidad de realizar un balance sobre sus fundamentos teóricos y conceptuales, categorización e impactos; incluso, se suscita una reflexión sobre la importancia de la lectura, sus objetivos y el impacto de dichos programas en la educación.

En la primera parte del trabajo, se presenta un compendio de las políticas legislativas que fundamentan los planes y programas para el fomento de la lectura en Iberoamérica, específicamente en Colombia. En la segunda parte, la autora desarrolla una mirada teórica sobre el tema de la promoción de la lectura bajo la temática la lectura como interpretación siguiendo los planteamientos de autores como Carson (1992), Jolibert (1997), Mialaret (1979), Dubois (1995), Sánchez (2003), Iser (1987), Jaus (2002), Bombini (2010), entre otros. Igualmente se cita la temática sobre la *escritura como habilidad para la producción de significados* sustentada en las investigaciones de Teberosky y Tolchinsky (1995), y Ferreiro y Teberosky (1979).

En la tercera parte del documento, la autora presenta un compendio de *los planes de lectura en Colombia*. Se citan los planes: *Libro al viento* y su novedad en la distribución gratuita de libros en espacios públicos; el plan *Leer Libera*, para facilitar el acceso a la lectura en regiones apartadas; el proyecto *Mil maneras de Leer*, que orienta la formación de docentes como mediadores de lectura; y los programas *Red de bibliotecas* del Banco de la República, el Plan Nacional de Lectura *Leer es mi cuento*, la *Red Nacional de Escritura Creativa: Relata*, el *Plan Dice* para el fomento de la lectura oral y el plan *Leer en Familia* de *Fundalectura* con acción en los jardines infantiles.

De acuerdo con el estudio, la autora concluye que a pesar de la difusión de políticas educativas para el fomento de la lectura, éstas no garantizan el uso adecuado de la lectura y la escritura, sobre todo en la escuela. Agrega que, la lectura y la escritura deben ser abordadas desde el contexto histórico, social, espacial y temporal, garantizando que los estudiantes hagan uso reflexivo y crítico de la misma superando el uso instrumental de los libros. En adición, sugiere que las políticas públicas deben trascender la lectura hacia todas las áreas de conocimiento de la vida diaria, sin girar en torno a los textos sino alrededor de la cotidianidad de los contextos. La autora también plantea un interesante cuestionamiento por investigar:

*¿cómo se apropian los estudiantes del conocimiento a partir de las prácticas de lectura, escritura y oralidad?*

En suma, los aportes pedagógicos más sobresalientes de esta investigación se encuentran en la nutrida documentación sobre políticas públicas, planes lectores y el esbozo conceptual sobre prácticas sociales de lectura y escritura. A partir de allí, una vez caracterizado el marco operativo y conceptual de los planes lectores en Colombia, el presente trabajo pretende por un lado, caracterizarlos desde su contexto particular e intencionalidad, retomando la recomendación por enfatizar en los escenarios a los que se dirigen; y por el otro, analizar concretamente los contenidos y las disposiciones de *lectura crítica* en sus actividades de animación y acompañamiento didáctico, intentando dar respuesta, en cierta forma, al interrogante sobre apropiación del conocimiento a partir de las prácticas lectoras.

Para terminar, el tercer referente respecto al eje temático sobre *planes (o itinerarios) lectores*, es un interesante proyecto titulado: ***Constelaciones lectoras, un proyecto de invitación a la lectura***, desarrollado por dos docentes de cuarto nivel de secundaria, Pepe Trivez y Susana Berdejo, en el Colegio Santa María del Pilar – Marianistas, en Zaragoza, España, en el curso 2014-2015, bajo la línea de investigación centrada en el ámbito del fomento de la lectura dentro de la especialidad de *Lengua Castellana y Literatura*.

En la primera parte del documento, se plantean los fundamentos de este proyecto de innovación educativa centrado en la lectura, cuyo objetivo consiste en ayudar a los adolescentes a construir su propio itinerario lector partiendo de sus centros de interés y utilizando los contenidos del currículum como punto de partida, fomentando el hábito lector pero también el trabajo en equipo según los conceptos de *libertad de elección y constelaciones lectoras*, con base en una selección de lecturas conectadas entre sí, atendiendo al bloque temático (o campo semántico) sobre la *novela de la posguerra*.

En cuanto al marco teórico, la investigación giró en torno a varios ejes temáticos, el primero abarca *la importancia del mediador* y su profesionalización en los procesos de formación literaria según Cerillo (2010, 2010), Salvador Gutiérrez (2008) y Michèle Petit (2001). El segundo se refiere a *la socialización de la lectura* y formación de hábitos lectores en relación con las nuevas tecnologías, según Durbàn (2014), Manresa (2009), Calvillo (2001) y Chambers (2007). El tercer aspecto tiene que ver con la explicación *del concepto de constelación literaria* a partir de las propuestas de Guadalupe Jover (2007, 2009).

Respecto al diseño metodológico, el proceso combinó dos tipos de análisis, los cualitativos y los cuantitativos, utilizando diferentes herramientas de recogida de datos de acuerdo a cuatro modalidades: primero se dispusieron cuestionarios semi-abiertos dirigidos a los alumnos para conocer sus hábitos lectores y expectativas respecto al proyecto. Luego, se llevaron a cabo entrevistas a dos autores de literatura infantil y juvenil para conocer su opinión acerca del fomento lector en las aulas de secundaria. A continuación, se realizó un análisis de los diarios de lectura elaborados por los estudiantes a manera de seguimiento del trabajo realizado, y por último, se tuvieron en cuenta las notas de campo, resultantes de la observación directa y participante, realizada por los docentes investigadores.

Los aportes pedagógicos de esta investigación, se sintetizan en la verificación de las hipótesis de sus autores, respecto a que las implicaciones de la connotación negativa de los jóvenes hacia la lectura se relacionan íntimamente con la valoración de sus gustos y preferencias; por otro lado, la libertad de elección sobre los planes de lectura preestablecidos les otorga mayor disposición y autonomía para leer, sin embargo es importante partir de un repertorio adecuado; en adición, se destaca la necesidad de innovar los procesos de fomento de lectura teniendo en cuenta los requisitos curriculares, el papel del mediador, el protagonismo del alumno como constructor de su propio itinerario lector y la apertura a otros géneros como el cómic, la novela gráfica o el álbum ilustrado.

Retomando estos valiosos aportes, se evidencia entonces la importancia de adecuar esta experiencia a los parámetros contextuales de la promoción lectora en Colombia, más allá de los escenarios escolares y disposiciones curriculares. Así mismo, con base en la estructura planteada por los autores del proyecto, sería pertinente estudiar la génesis y coherencia de los campos semánticos que se perfilan en los planes de lectura que se abordan en la actualidad.

Incluso, dentro de las premisas de este trabajo de grado se ha considerado consolidar una base conceptual y documental para desplegar *a posteriori*, una ruta metodológica genérica con pautas de acompañamiento didáctico para itinerarios lectores divergentes que estimen el contexto particular de los lectores y las competencias de lectura crítica.

#### **1.4 Objetivos**

De acuerdo con los alcances proyectados para este trabajo, y teniendo en cuenta los aportes de los antecedentes estudiados, se refieren a continuación los propósitos con los que se pretende dar respuesta a los cuestionamientos formulados en el planteamiento del problema.

##### **Objetivo general:**

*Analizar los contenidos de seis planes lectores divergentes, propuestos en diferentes contextos de acción, caracterizando su particularidad y el potencial de lectura crítica presente en sus actividades de acompañamiento didáctico.*

##### **Objetivos específicos:**

- Identificar algunos fundamentos teóricos que sobre lectura crítica, planes lectores y prácticas lectoras versan en los procesos de formación y promoción de la lectura.

- Caracterizar los planes lectores desde su contexto de acción particular, estrategias e intencionalidades, en confrontación con los referentes teóricos o emergentes.

- Analizar los contenidos de las preguntas y/o los enunciados instruccionales que denotan y connotan prácticas de criticidad en las actividades y estrategias de acompañamiento didáctico de los planes lectores.

## **1.5 Justificación**

*Los pocos adultos que me dieron a leer  
se borraron siempre frente al libro  
y se abstuvieron de preguntarme  
lo que yo había entendido.  
A ellos, claro, yo les hablaba de mis lecturas.  
Daniel Pennac (1993)*

### ***Del por qué promover la formación literaria***

Gracias a la incontenible difusión de los medios de comunicación de nuestro tiempo, se ha incrementado la certeza de que estamos en la ruta correcta hacia la utopía de forjar una sociedad, en la que todos los ciudadanos tengan las mismas oportunidades en virtud del despliegue de sus competencias como lectores autónomos; con capacidad de digerir contenidos diversos de alta calidad, derogando su condición excluyente como consumidores de lecturas ligeras, y manifestando un interés legítimo e incansable por leer con criticidad, tal como lo ilustra Bamberger (1975),

[...] convendrá acudir debidamente a los intereses, necesidades y aspiraciones de cada individuo, a través de la selección individual del material de lectura. A todo ser humano pueden los libros ayudarle en el logro de su realización personal, fortaleciendo y aumentando

su capacidad crítica y enseñándole a elegir con tino entre la inmensa masa de estímulos y sollicitaciones que le aportan los demás canales de comunicación. (p. 17).

Por tanto, no se puede (o no se debe) subestimar, ninguna instancia, escenario o secuencia de acción viable que pueda favorecer este propósito de afectación en las prácticas sociales de los ciudadanos. Esto, nos lleva a plantear un punto fundamental que concierne a la justificación ética sobre los alcances que pueda llegar a tener este trabajo, ya que su injerencia está vinculada al ciento por ciento con escenarios de construcción cultural.

No obstante, la tarea no es tan sencilla pues, según los planteamientos y experticia de reconocidos investigadores en la materia, la posibilidad de lograr la «generación espontánea» de lectores críticos es una ficción contundente que emplaza una difícil realidad. En este aspecto, y en relación con los procesos de animación lectora que se tienen o inician, afirma Luis Bernardo Yepes (1999):

La creación de anzuelos – *para pescar lectores* – no surge por generación espontánea, para ello se requiere de unos propósitos, de políticas institucionales, recursos, preparación académica, formación complementaria y de un clima de trabajo que propicie el respeto por las diferencias, los encuentros, las deliberaciones (p.3).

Siguiendo al autor, esta perspectiva devela un sofisma que afecta la configuración de las prácticas de animación lectora, pues en el afán de, «agradar» para ganar adeptos, “muchos animadores despojaron las sesiones de lectura de todo esfuerzo y dificultad” (Yepes, 2013a, p. 30). Y es que, la realidad demuestra que leer no es una tarea sencilla y amigable, al contrario, es una destreza rítmica que implica tiempo, disciplina, trabajo duro y ejercitación constante; esa es la historia que no nos cuentan, y la que en cierta forma, diluye nuestra responsabilidad como lectores autónomos.

El problema entonces, va más allá de la posibilidad de acceder a los soportes y contenidos de lectura; el problema de fondo es que la mayoría de la población

alfabetizada, en su condición de niños, jóvenes, adultos o adultos mayores, advierta esa necesidad etérea por leer para su propia satisfacción, siguiendo intuitivamente sus propios intereses y saberes, en la selección, interpretación, refutación, reelaboración o creación de nuevos textos literarios. Una tarea que aunque requiere una minuciosa sistematización, práctica rigurosa e intervención en todas las etapas, contextos y «anzuelos» para lectores posibles, paradójicamente, no deja de ser al mismo tiempo una valiosa oportunidad de emancipación social y moral.

### ***Del por qué validar la experiencia de lectura***

En consonancia con el apartado anterior, y retomando los fines propuestos en el Plan Nacional de Lectura y Escritura PNLE (MEN, 2011), respecto a la formación de lectores “que ubiquen las prácticas de la lectura en su vida académica, en el ámbito social y, también, en lo íntimo, en la experiencia estética del lector en su encuentro con la lectura y el goce de ésta” (p. 22), el *para qué* de este trabajo, se sustenta también en las premisas de Jorge Larrosa (1996) planteadas en su libro *La experiencia de la lectura*.

De acuerdo con este autor, en las instituciones cuya *experiencia de leer* se ha reducido en su currículo como un *arte literario* de esparcimiento y recreación, o como relleno de las plazas vacantes en los horarios, el acto formativo no inferirá jamás con el *acto de leer*, ni viceversa, porque son currículos en los que se privilegia la «experticia» de leer como una acción palpable y cuantificable, y como mero instrumento en la formación de las ciencias exactas; en otras palabras, la potencia de la lectura es su propia debilidad porque se reduce a un medio para adquirir conocimientos, y según el autor, ésta debe pensarse más bien como una “misteriosa actividad [...] que nos hace ser lo que somos” (p. 26). Es decir, se debe pensar como objeto de conocimiento.

Lamentablemente, en la actualidad la mayoría de los procesos formativos, no se plantean desde la experiencia subjetiva, sino que, reproducen las secuelas de

experiencias predeterminadas, suposiciones convenientes y acontecimientos vacíos, rutinarios y aceptados. Es así como, en el mundo de hoy, no nos tomamos el tiempo para vivir experiencias subjetivas, y por ende nada nos afecta ni nos transforma, eso incluye el subestimado hábito lector; en contraste, la estrategia de los itinerarios lectores son testimonios de la subjetividad de sus actores en los que lo más importante es el sentido, la experiencia, la libre expresión y la autonomía.

Afirma Larrosa (1996), “todo lo que nos pasa es un texto y lo importante no es el texto, sino la relación que establezca cada lector con él” pues el acontecimiento de leer es impredecible así que “no hay concepto para la experiencia de lectura”, esto quiere decir que, no hay determinismos ni lecturas sistemáticas, correctas ni verdaderas. El saber de la experiencia significa, “salir hacia afuera, pasar a través”; es la forma como respondemos y le damos sentido a la vida porque, “nadie puede aprender de la experiencia de otro”, y por ende, la experiencia a diferencia del experimento, no puede planificarse al modo técnico (p. 34).

### ***Del por qué focalizar en el nivel de lectura crítica***

Se ha señalado que, desde el año 1975 la UNESCO asumió la lectura crítica como el nivel más alto de logro en la comprensión de lectura; por tal razón, la formulación de este trabajo se sustenta en la urgente necesidad de ir más allá de la promoción de títulos, o «cánones literarios» en palabras de Jover (2007), pues hace falta consolidar el paso hacia la legítima aprehensión de estos contenidos, a través de actividades de acompañamiento didáctico que trasciendan la comprensión literal y funcional de los mismos puesto que, según Sonia Girón (2007), “la criticidad, que es una actitud frente a la vida y al mundo y a la vez una manera de pensar, y la lectura que es la experiencia formativa por excelencia, son construcciones culturales. Ambas necesitan de educación, cultivo, trabajo” (citada por Herrera & Villalba, 2012, p. 20).

En ese orden, en los Lineamientos generales para la presentación del examen Saber 11 del ICFES (2015), se plantea que, los niveles literal e inferencial no son polos independientes sino que son pasos sistemáticos y necesarios para alcanzar el nivel de pensamiento crítico, por tanto, todos los niveles de comprensión deben operar conjuntamente en las tareas de lectura crítica. Así pues, el reto de las actividades de acompañamiento lector, cuestionarios y valoraciones literarias que se propongan en los planes lectores, deben integrar en forma simultánea y progresiva los niveles de comprensión, no como una secuencia de pasos independiente, sino como una ejecución fungible de habilidades deliberadas.

Por otro lado, los procesos de lectura y escritura, asumidos como medios instrumentales se vuelven obsoletos si no se consolidan como una experiencia narrativa y objeto de conocimiento ya que “la lectura ha quedado relegada al papel periférico de mero entretenimiento evasivo que sirve, si se quiere, para huir de la realidad pero no para enfrentarse a ella ni definirla, ni jerarquizarla, ni evaluarla”, (Gil, citado por Yepes, 2004, p. 31), razón por la cual, es importante favorecer la apropiación de una competencia lectora integral, hacia una lectura recreativa y de tiempo libre, pero con beneficios agregados en las percepciones meta-cognitivas de la misma.

Desde esta perspectiva, Daniel Cassany (2006) plantea que dentro de los objetivos educativos, la lectura crítica debe “desarrollar las destrezas superiores de comprensión e interpretación” para “detectar los propósitos del autor” y despertar la “conciencia crítica” ante las ideologías de dominación. Es así como, la lectura crítica “se obtiene a través de la experiencia sensorial del mundo o del pensamiento racional”, y gracias a este proceso cognitivo complejo, “se distinguen los hechos de las inferencias y de las opiniones del lector” (p. 82).

En ese mismo orden de ideas y siguiendo los planteamientos de Ana María Machado (2001), este trabajo pretende abstraer la diferencia entre lo escolar y lo literario en la consolidación de escenarios de lectura divergentes para leer sin

compromisos ni autoridades mediadoras, pues la lectura crítica permite superar la terrible dependencia de leer lo que otros nos impongan. En adición, debemos encarar y exterminar la fatídica idea de que la lectura y la escritura son procesos conductuales de extrema psicometría, porque la rutina de un lector debe ser tan espontánea como su propia vida.

De ahí que, las recientes corrientes pedagógicas sobre *literacidad crítica* (Cassany, 2006) como segunda alfabetización, en la que se fundamentará el marco teórico de este trabajo, considera que el acto de leer no se debe evaluar, medir, ni formular, simplemente es una acción *que se contagia en el aire silencioso y en las réplicas de las palabras*, en los hechos y en los momentos inesperados tal y como se enuncia en el epígrafe de este apartado. Sin duda, leer nos permite ser excluidos de la articulada regularidad, si contamos con argumentos para descubrir, añadir, refutar, modificar o tergiversar los contenidos.

### ***Del por qué rastrear itinerarios lectores divergentes***

Este trabajo, parte de la premisa de que los mecanismos de promoción de la lectura a través de la adopción de *planes lectores* y sus diversas implicaciones didácticas, no se pueden seguir tomando como una estrategia de difusión lectora generalizada, sino que más bien, se propone mantener la particularidad de los itinerarios a partir de las necesidades, sentidos e intereses de la población a la que se dirigen. Estas rutas pre-establecidas, incluso recorridas desde los contextos específicos, aportarán presupuestos interesantes para vislumbrar posibilidades de formación crítica en sus estrategias lectoras.

Por otro lado, y según la diversidad de contextos en los que operan las prácticas lectoras en la actualidad, se prevé que no es posible determinar, ni modelar, una ruta lectora universal y única. Por tal razón, plantear un compendio de planes lectores que responden a diferentes estructuras y necesidades justifica la posición por mantener la necesaria divergencia intertextual, reflexiva y meta-

cognitiva en la construcción de cualquier itinerario lector; así que, todas las propuestas literarias que medien en la formación de lectores críticos, son de hecho, válidas y aceptables.

En definitiva, este trabajo se justifica porque hace falta explorar nuevas prácticas que promuevan el gusto por la lectura y el desarrollo del sentido estético a través de actividades de acompañamiento didáctico coherentes con la realidad. En palabras de Mauricio Pérez Abril (2006), “[...] es difícil considerar a alguien como lector, sino desarrolla un gusto por leer” (p. 4), por tanto, las actividades de promoción y animación a la lectura son la clave. Se puede cuestionar incluso, la tentativa de dejar de lado la rigurosidad innecesaria (o inservible) de los típicos cuestionarios de control lector para dar paso al libre ejercicio de actividades interpretativas, experiencias subjetivas y sentidos particulares, que decanten en la apreciación de auténticos lectores de naturaleza crítica.

## **Capítulo II**

### **Marco teórico**

En coherencia con las temáticas enunciadas en el planteamiento del problema, se expondrán a continuación las premisas teóricas que las fundamentan. De este modo, al inicio se hará una breve alusión a la postura epistemológica sobre *pedagogía crítica*, y luego, se revisarán los temas: *prácticas sociales de promoción de lectura, itinerarios o constelaciones literarias, y literacidad y lectura crítica*.

#### **2.1 Aproximaciones a la pedagogía crítica**

*“Lo que nosotros entendemos por crítica es el esfuerzo intelectual, y en definitiva práctico, por no aceptar sin reflexión y por simple hábito las ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes; (...) por investigar los fundamentos de las cosas, en una palabra: por conocerlas de manera efectivamente real.”* (Max Horkheimer 1974, citado por Cassany, p. 47).

Es bien sabido que, “las raíces de lo «crítico» se hallan en la filosofía moderna de la «teoría crítica» planteada por los teóricos de la Escuela de Frankfurt”; según Daniel Cassany<sup>2</sup> (2006) la base de esta teoría se fundó en 1937 pero solo hasta los años sesenta y setenta del siglo XX se divulgó, en rechazo a las desigualdades e injusticias que devienen de las formas de dominación social y las arbitrarias relaciones de poder de nuestro tiempo. Para este autor “la teoría crítica propone poner la investigación científica al servicio de la vida cotidiana, de modo que nuestras necesidades encuentren respuesta”, y en adición, implica un compromiso subjetivo para “tomar conciencia crítica de la realidad y proponer alternativas que sean más justas” (p. 67) para todos.

---

<sup>2</sup> Daniel Cassany es un escritor, profesor e investigador español, con [...] interés por la literatura que lo llevó a colaborar en revistas, escribir cuentos y novelas, estudiar Filología Catalana en la Universidad de Barcelona y formarse [...] en lingüística del texto, lingüística aplicada, terminología, análisis del discurso, creatividad, psicoanálisis. En 1987, inició su doctorado en Enseñanza de Lenguas y Literatura - Universidad de Barcelona, su tesis doctoral se orientó hacia la lingüística aplicada a la empresa y actividades de formación de redactores profesionales. Semblanza tomada de <http://didactica.udea.edu.co/simposio/conferencistas/daniel.shtml>

En ese mismo orden, el reconocido pedagogo Paulo Freire, teórico quien al estudiar, reflexionar y aplicar las ideas de la *teoría crítica*, formuló una pedagogía autónoma, inquisitiva, problemática y crítica, para formar y empoderar las comunidades «oprimidas» en su país natal Brasil –en extensión masiva hacia las fronteras latinoamericanas– con el único fin de, transformar sus precarias realidades fortaleciendo los componentes de «libertad» «diálogo» «decisión» y «conciencia política» en la educación y formación de los ciudadanos.

Según Cassany (2006), el precedente más destacado en la obra de Freire es su ideal enfático por erradicar el «analfabetismo» y cómo, a partir de sus postulados, se plantea que el conocimiento y los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura nunca son –ni serán– neutrales ni vacuos, sino que, por el contrario son instrumentos poderosos que comportan las acciones políticas que asumirán los lectores, y/o aprendices, en sus propios contextos sociales para mejorarlos, puesto que,

[...] leer no es una destreza cognitiva independiente de personas y contextos, sino una herramienta para actuar en la sociedad, un instrumento para mejorar las condiciones de vida del aprendiz. No leemos textos ni comprendemos significados neutros; leemos discursos de nuestro entorno y comprendemos datos que nos permiten interactuar y modificar nuestra vida [...] leer es un acto político: lo crítico pone precisamente el acento en ese aspecto. (Freire, citado por Cassany, 2006, p. 68).

En consecuencia, la pedagogía crítica “heredera de la teoría de Freire, extiende y profundiza la reflexión sobre la alfabetización a toda la educación” (Cassany, 2006, p. 70) en el intento por forjar en «los aprendices» «los ciudadanos» o «los lectores» las destrezas necesarias para que puedan develar los *contenidos no explícitos* que los subyugan inconscientemente a las ideologías hegemónicas, transmitidas, intencional o incidentalmente, en los currículos escolares. Y es que, estos instrumentos de la modernidad –los currículos– se han formulado y reproducido en el sistema educativo, la mayoría de las veces, sin evidencias

fehacientes de generación de «pensamiento crítico» pues de acuerdo con Freire (1997),

[...] el educador democrático no puede negarse el deber de reforzar, en su práctica docente, la capacidad crítica del educando, su curiosidad, su insumisión. Una de sus tareas primordiales es trabajar con los educandos el rigor metódico con que deben "aproximarse" a los objetos cognoscibles. Y este rigor metódico no tiene nada que ver con el discurso "bancario" meramente transferidor del perfil del objeto o del contenido. (p. 9).

De manera que, los contenidos inherentes a los procesos de enseñanza-aprendizaje, incluyendo los de la formación literaria, deben articularse con la vida cotidiana y afectar la realidad y subjetividad de los lectores; en otras palabras, se debe superar la «literacidad funcional» que se “reduce a las habilidades técnicas [...] para descodificar textos sencillos”, en contraste con la posibilidad de empoderarlos individualmente con procesos de «literacidad crítica» “para analizar y sintetizar la cultura de la escuela y las propias y particulares circunstancias culturales” (Kanpol, 1994, citado por Cassany, 2006, p. 70).

Es así como la literacidad crítica, entendida como una “concepción relativista y posmoderna sobre la naturaleza del conocimiento” (Cassany, 2006, p. 83) es al mismo tiempo precursora y derivada de la formación del *pensamiento crítico*, el cual para Giroux (1988), se caracteriza como el pensamiento que “no entiende el conocimiento como un fin, sino como un medio para problematizar los hechos”, y, en vista de que ese conocimiento no es neutral se puede “adoptar varios puntos de vista y desarrollar el pensamiento dialéctico” (citado por Cassany, 2006, p. 69).

En adición, Klooster (2001) afirma que el pensamiento crítico “no es memorización, ni la simple comprensión de textos, ni tampoco la creatividad, ni la intuición” (citado por Cassany, 2006, p. 70), sino que, supone una compleja habilidad «dialéctica» caracterizada por ser:

- *Independiente*: pues se construye a partir de la individualidad

- *Informada*: pues requiere conocimientos e información.
- *Cuestionadora*: pues parte de preguntas o problemas que interesan al sujeto.
- *Razonada*: pues se sustenta con argumentaciones, tesis, pruebas, etc.
- *Social*: pues compara, contrasta y comparte las ideas con otros.

En suma, todos los elementos y planteamientos expuestos en torno a la pedagogía crítica tienen amplia relevancia en los procesos de formación lectora –y escritora– porque en calidad de prácticas culturales, surgen en el contexto específico, histórico y geográfico en el que se desenvuelve el lector, y le permiten apropiarse para sí, significados particulares para conocerlo, interpretarlo, transformarlo y relacionarlo con otras realidades; por tanto, todo ese bagaje “viene explícito o sugerido o escondido en lo que –se llama– «lectura del mundo» que precede siempre a la «lectura de la palabra»” (Freire, 1997, p. 26).

De hecho, afirma Ezequiel Teodoro da Silva (s.f.) que “la primera lectura que el –lector– crítico reflexivo debe hacer hoy en día es la lectura de sí mismo, de su identidad, al tiempo que hace una lectura mayor de las necesidades de su pueblo y su realidad social” (citado por Yepes, 2013a, p. 10), acciones consideradas responsabilidades políticas, adyacentes a juicios y criterios *cualificados* que los ciudadanos formados bajo las premisas de la pedagogía crítica, pueden expresar libre y autónomamente en sus prácticas sociales.

Dentro de este marco, en primera instancia, a continuación se procede con la caracterización de algunos escenarios sociales en donde emergen y confluyen las diversas prácticas de lectura.

## **2.2 Prácticas sociales de promoción de la lectura**

*“Leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica dan nuevos sentidos a esos verbos.”*

Emilia Ferreiro (2001, citada por Cassany, 2006, p. 7).

Siguiendo los planteamientos de Luis Bernardo Yepes Osorio<sup>3</sup> (1999), quien considera la promoción, o animación, de la lectura como “cualquier acción dirigida a crear un vínculo –permanente, productivo y cotidiano– entre el individuo, la comunidad y la lectura [...], en –la que– pueden o no estar involucrados otros elementos, como por ejemplo algunos medios didácticos, o actividades complementarias [...]” (p. 3), se aprecia cómo estas estrategias, implementadas por entidades públicas o privadas, en diferentes escenarios como la escuela, la biblioteca, los espacios públicos urbanos, rurales o virtuales, entre otros, atañen la «vida cotidiana» de todos los participantes y agentes involucrados.

En efecto, el autor sustenta que la lectura “elevada a un nivel superior de uso y gusto” se asume como “una herramienta indispensable en el ejercicio pleno de la condición vital y civil” (Yepes, 2004, p. 24), siempre y cuando propenda en acciones políticas intrínsecas en la comunidad emergente, es decir, que el lector tenga una experiencia genuina en la interpretación particular del texto y sepa qué hacer con lo leído, para incidir en el contexto y entender la vida misma, pues se sigue que, “la lectura como práctica social permite que los ciudadanos ingresen a la cultura escrita [...] para –hacer algo– con la información aprendida [...]” (Yepes, 2013a, p. 13).

Por esta razón, aunque en la actualidad las actividades de animación de la lectura contemplan actos de tipo recreativo<sup>4</sup>, formativo, corporal y sensitivo, Yepes advierte sobre la importancia de no perder el norte ante la rigurosidad y disciplina que exige el acto de leer, pues la estrategia de animación debe centrarse en la formación de lectores autónomos que potencien los contenidos del material de la lectura, por eso “además de emociones hay que dotarlos de andamios, de formación

---

<sup>3</sup> Luis Bernardo Yepes es un Promotor de lectura. Nació en Medellín, Colombia. Es Bibliotecólogo de la Escuela Interamericana de Bibliotecología de la Universidad de Antioquia. Ha prestado sus servicios en la Biblioteca Pública Piloto, en la Red de Bibliotecas de Medellín. En la fundación Ratón de Biblioteca, en la Fundación Germán Sánchez Ruipérez de España. Ha sido profesor presencial en la Universidad de Antioquia y profesor virtual en la Universidad Autónoma de Barcelona, en el Master en libros y literatura infantil para niños. Semblanza tomada del libro: *No soy un gánster, soy un promotor de lectura en una ciudad en guerra* (2013).

<sup>4</sup> El autor cuestiona los contenidos superfluos que han desprestigiado algunos programas de animación que “mediante toda clase de actividades y juegos que no son lectura y utensilios que no son libros -pretenden- lograr el milagro” de «capturar» lectores (Silvia Castrillón citada por Yepes 2013a, p. 30).

técnica, de recursos intelectuales, de estrategias de comprensión y de habilidades de manejo de la información” (Osoro, 2002, citado por Yepes, 2013a, p. 16).

Dado que, según Cassany (2006), las destrezas cognitivas de la comprensión lectora vinculadas generalmente con la *alfabetización funcional*, no clarifican las “formas particulares que adopta la lectura en cada contexto” (p. 23), él plantea equiparar una «concepción sociocultural sobre la lectura» que pone énfasis tres aspectos: primero en el origen social del conocimiento previo que aporta el lector al texto, en adición, en la idea de que los contenidos no son nunca una construcción neutral, y, en que los actos de literacidad junto con las prácticas de lectura y escritura se dan en ámbitos e instituciones particulares que incorporan al discurso, al lector y al autor.

De este modo, las acciones de promoción lectora no pueden ser generalizadas ni improvisadas, sino acordadas desde los propósitos de una realidad específica, pues en opinión de Yepes (2004),

[...] las estrategias de promoción de la lectura contemplan [...] un diseño acorde con los objetivos de la institución que las emprende y conllevan unos mecanismos de evaluación de su eficacia frente al propósito global de formar una sociedad lectora [...] brindan una respuesta estructurada a la problemática social de la lectura [...] operan en fases interdependientes de formulación, organización, ejecución, control y evaluación, variando la acción administrativa con relación a la envergadura de la estrategia y la complejidad de la organización que las emprende. (p. 25).

Así mismo, las estrategias didácticas que se derivan de los planes de promoción, especialmente de la lectura literaria, y que pueden realizarse antes, durante o después, son convenientes para que la “historia se almacene en la memoria a largo plazo de los lectores” (Yepes, 2013a, p. 38), más que para responder a un recuento, un resumen o una calificación; en definitiva, las prácticas sociales de promoción lectora “deben facilitar procesos transformadores profundos como la comprensión y la imaginación, que lancen al individuo a crear otras

estructuras, otros discursos (...) hacia el reconocimiento y transformación de la realidad.” (Yepes, 2004, p. 29).

En ese sentido, y para efectos de este trabajo, éstas prácticas sociales de lectura se encauzaron a partir de cinco realidades contextuales, las cuales, seguidamente, se intentarán caracterizar desde los autores.

### **2.2.1 Lectura en contextos escolares: públicos o privados**

*“Cuanto más asisten a la escuela los alumnos, menos libros leen”* Baudelot & Cartier (citados por Petit, 2000, p. 61)

Los procesos de lectura en el ámbito escolar se pueden abordar desde dos panorámicas: las instituciones públicas y las instituciones privadas, sin embargo resulta que, los fines de formación literaria y los propósitos con los que se estructuran los planes lectores en estos contextos, son los mismos, lo que varía ampliamente es la procedencia editorial del material que se trabaja en las aulas; al respecto, explica Blanca Mayorga (2013),

[...] las casas editoriales privadas han planteado programas de lectura, como Plan lector para las instituciones educativas, con base en las disposiciones gubernamentales, persiguiendo objetivos similares, pero promocionando los textos que estas empresas producen y no aquellos textos que pueden ser de interés para los jóvenes. (p. 5).

Es así como, las instituciones públicas por su parte dependen de la gestión del Estado colombiano, cuyos materiales de lectura son publicaciones gratuitas concebidas y tuteladas, en su mayoría, por el Ministerio de Educación Nacional, de ahí que el referente legal para la elaboración y ejecución operativa de sus planes lectores funcione bajo las directrices de los Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje, los Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana y el Plan Nacional de Lectura y Escritura PNLE. De otra parte, las instituciones de educación privada tienen la libertad de elegir sus rutas lectoras a partir de una elaboración

propia, o por medio de la adquisición de programas preestablecidos según las ofertas disponibles en el mercado editorial.

En todo caso, unos y otros programas se rigen por parámetros de naturaleza académica muy similar, sino, exactamente la misma, en el intento por dar respuesta a las exigencias de las políticas nacionales e internacionales de formación lectora, concretamente para que los estudiantes rindan satisfactoriamente en las pruebas nacionales del ICFES<sup>5</sup>, y en adición, para que el país logre mejorar su posición en las pruebas estandarizadas de lectura crítica formuladas por *PISA*<sup>6</sup>, entre otras.

Este aspecto, es el que ha generado mayor foco de crítica en los procesos de formación lectora en las escuelas, pues tal como lo afirma Michèle Petit<sup>7</sup> (2000), “en la enseñanza de la lengua y la literatura [...] se ha privilegiado una concepción instrumental, formalista, pretendidamente «científica», [...] y se ha desechado la «identificación» [...] y la experiencia de la lectura subjetiva” (p. 46). En consonancia, Jover (2007) expresa: “comoquiera que del *aprender a leer* de los primeros cursos de la primaria se hace luego ineludible el paso al *leer para aprender* del resto de los cursos de la vida del estudiante, el fracaso en la competencia lectora está a menudo liado al fracaso escolar” (p. 83).

Esta autora, afirma también, que el «canon literario» o selección de obras para leer en la escuela, debe atender a dos aspectos primordiales, el desarrollo de la competencia lectora y literaria por un lado, y la formación personal del estudiante

---

<sup>5</sup> Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior. Cf. Lineamientos generales para la presentación del examen de Estado *SABER 11°*. Bogotá: 2015.

<sup>6</sup> *Programme for International Student Assessment*. Cf. PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do Student Performance in Mathematics, Reading and Science. OECD, 2013.

<sup>7</sup> Michèle Petit es una antropóloga francesa, que ha realizado estudios en sociología, lenguas orientales y psicoanálisis. Es investigadora del Laboratorio "Dinámicas sociales y recomposición de los espacios", del Centro Nacional para la Investigación Científica de la Universidad de París. Desde 1992 trabaja sobre la lectura y la relación con los libros, privilegiando los métodos cualitativos y, en particular, el análisis de la experiencia de los lectores. Ha coordinado investigaciones sobre la lectura en el medio rural y sobre el papel de las bibliotecas públicas en la lucha contra los procesos de exclusión. *Semblanza tomada de* [http://www.bnm.me.gov.ar/novedades/boletin\\_electronicoBNM/boletin\\_33/img/cv\\_petit.html](http://www.bnm.me.gov.ar/novedades/boletin_electronicoBNM/boletin_33/img/cv_petit.html)

por el otro, atendiendo incluso la posibilidad de abordar las “denominadas áreas transversales del currículo” (Jover, 2007, p. 115), en otras palabras, Guadalupe Jover<sup>8</sup> sustenta que los itinerarios de lectura en la escuela no deben responder a un programa rígido y cerrado que se reitera a lo largo de toda la educación de los estudiantes, sino que éste se elabora sobre el terreno; no a partir de los textos literarios sino trayendo a cuenta las capacidades, situaciones, intereses y consideraciones particulares de los grupos de estudiantes, incluso, para la autora, las circunstancias sociales, políticas y culturales que se viven fuera de las aulas también son aspectos determinantes.

De esta manera la autora concluye que en la escuela, “si de algo andamos necesitados es de estrategias más que de programas” y cita: “si no salta la chispa, no hay nada que hacer. No se leen los clásicos por deber y por respeto, sino sólo por amor. [...] La escuela está obligada a darte instrumentos para efectuar una elección; pero las elecciones que cuentan son las que ocurren fuera o después de cualquier escuela” (Ítalo Calvino, citado por Jover, 2007, p. 119).

## **2.2.2 Lectura en contextos bibliotecarios**

Retomando a Yepes (2004), el autor afirma que la misión tradicional de las bibliotecas públicas, en el contexto latinoamericano, en adición a las originarias como entes y centros de memoria bibliográfica de las comunidades y como lugares de origen de los procesos de animación de la lectura, es el de “ser soporte de la educación formal” y académica de los estudiantes regulares, quienes consultan y “utilizan principalmente textos y libros de referencia”. No obstante, en la actualidad muchas bibliotecas se han erigido como centros culturales que detentan

---

<sup>8</sup> Guadalupe Jover es profesora de lengua castellana y literatura en un instituto de educación secundaria en Galapar (Madrid, España). Ha desarrollado la mayor parte de su vida profesional en el IES Azorín de Elda-Petrer (Alicante), donde ha impulsado numerosos proyectos de innovación educativa. Es autora del libro *Formación de palabras en español*, y de diversos artículos en torno a la educación literaria de los adolescentes. Semblanza tomada de la solapa del libro *Un mundo por leer* (2007).

funcionalidades más sugestivas para las comunidades y “responden a las nuevas necesidades y requerimientos sociales que van surgiendo” (pp. 204-205).

Por ejemplo, y siguiendo al autor, las bibliotecas son un medio de autoformación permanente pues se constituyen en espacios de encuentro para eventos y exposiciones culturales y literarias; son focos de difusión, comunicación, educación e intercambio tecnológico; sirven como centros de orientación e información al ciudadano; ofrecen alternativas de ocio, recreación y uso del tiempo libre; actividades que, en forma conjunta, nutren la potestad tradicional de las bibliotecas: “mediar la conexión entre lectores, autores, lecturas, textos y discursos” (Yepes, 2004, p. 204).

En definitiva, afirma Yepes (2004) que “el fin común es [...] enlazar distintos sectores de la población: niños, jóvenes, adultos y ancianos con diversos tipos de lectura: informativa, formativa, recreativa, literaria [...] múltiples posibilidades de vincular todo aspecto de la vida con los libros” (p. 207).

### **2.2.3 Lectura en contextos vulnerables**

Los contextos vulnerables, generalmente, son los escenarios no convencionales hacia donde la promoción de la lectura se ha extendido y difundido, más allá de las bibliotecas. Esta prerrogativa, es definida por Luis Bernardo Yepes (2004) como “salir al encuentro del no lector [...], llegar a otros grupos de personas como las amas de casa, los obreros, los ancianos, los niños, los desempleados y ponerlos en contacto con la lectura” (p. 238). En ese orden, se han constituido escenarios y planes de lectura en lugares cotidianos como la calle, museos, empresas, parques, plazas de mercado, hospitales, paraderos de buses y los jardines de bienestar social, entre otros. Según Fundalectura<sup>9</sup> (2013), la lectura en estos espacios no convencionales,

---

<sup>9</sup> La Fundación para el Fomento de la Lectura, Fundalectura, es una organización privada, sin ánimo de lucro, creada en 1990 con el propósito de hacer de Colombia un país de lectores.

[...] busca llevar libros y lecturas a espacios en donde las posibilidades de acceso a la cultura escrita no son tan favorables [...] en lugares que normalmente son utilizados para otro tipo de prácticas, de manera que se pueda llegar a un público más amplio y llevar los libros incentivando la lectura en las comunidades. [...] De esta manera las estrategias propuestas desde esta coordinación son flexibles a las necesidades de las comunidades y se adecuan de acuerdo a las condiciones y expectativas de la población beneficiaria.<sup>10</sup>

En adición, esta animación –inusual- de la lectura, no solamente incentiva el acercamiento de lectores potenciales a las obras literarias, sino que se convierte en un espacio de reparación, sanación y expresión de los ciudadanos, quienes, por múltiples circunstancias sociales, se encuentran en situación de vulnerabilidad. En estas condiciones, la lectura en calidad de acción «transgresora» y «desterritorializante», empodera y alienta a los lectores, como afirma Michèle Petit (2000) a “descubrir su mundo interior y volverse de ese modo más autores de su destino [...] y salir de las prescripciones familiares o sociales” (p. 42).

Así mismo, la autora reitera que, leer “se trata de un derecho elemental, de una cuestión de dignidad” (Petit, 2000, p. 53), puesto que, una comunidad lectora le otorga un refugio, provisional o definitivo, a los individuos que han sido quebrantados y “aunque la lectura es, a menudo, algo íntimo y personal, puede también suscitar conversaciones maravillosas que desvelan aspectos de los que habíamos pasado por alto [...] y enseña el arte de argumentar, de discutir, que a veces no era bien visto en el medio de origen” (Petit, 2003, p. 20).

Se debe recordar entonces que, la proximidad y el acceso de la lectura es un derecho inalienable para toda la humanidad, especialmente para las poblaciones en situación de vulnerabilidad y/o excluidas en la participación de los auges culturales; derecho provisto por la UNESCO desde el año 1972, que se sintetiza sabiamente en términos de Bamberger (1975), pues,

---

<sup>10</sup> Tomado del sitio web oficial de Fundalectura en <http://www.fundalectura.org/?module=proyecto&ms=34>

[...] el derecho a leer quiere decir también derecho a desarrollar cada uno sus propias capacidades intelectuales y espirituales en general, derecho a aprender y a hacer progresos. [...] A leer lo que quiera y cómo, dónde y cuándo guste. Esta flexibilidad garantiza el valor permanente de la lectura tanto para la educación como para el entretenimiento. [...] Así para el éxito en la escuela como para después en la vida, cuando hayamos de estar dispuestos a adaptarnos continuamente a circunstancias nuevas. (pp. 13 y 17).

#### **2.2.4 Lectura en contextos culturales**

Los aspectos contenidos en este estamento están necesariamente implícitos en todos los demás escenarios, porque las prácticas de lectura y escritura son por definición, herramientas intelectuales de naturaleza cultural; así que, se ha señalado este apartado con el único fin de otorgar ubicuidad a aquellos planes lectores que se constituyen con fines universales, genéricos o *enciclopédicos*, basados en temáticas generales o particulares que convocan a colectivos indistintos, quienes actúan en forma libertaria y autónoma según su identidad. En palabras de Yepes (2004),

[...] aquí no se plantea otro asunto distinto a sugerir, junto con la promoción de los libros, la promoción del entorno, es decir, la observación de los rasgos distintivos de nuestras comunidades [...] la lectura de nuestra cultura y también la de nuestro país y nuestro continente. [...] Así la lectura podrá, quizá, encontrar acción y aplicación; convertirse en una posibilidad transformadora y útil a la sociedad. (p. 239).

Por ende, esa acción transformadora implica un «compromiso político» por parte de todos los entes sociales que hacen uso de la lectura, no solo de textos literarios, informativos, académicos y científicos, sino que, en adición se nutren de las lecturas de la realidad, de las situaciones, de los hechos, de la historia y por supuesto, de la lectura reflexiva de sí mismos. Sin ir más lejos, Michèle Petit (2003) ilustra cómo la construcción del sentido de la vida y de la propia identidad están supeditados a las historias, relatos y narraciones “que nos contamos recogiendo

fragmentos dispersos” y que luego permiten que los lectores tengan herramientas para convertirse en autores y narradores de sus propias experiencias.

Se sigue que, “en efecto, podemos observar que los textos que más «trabajan» los lectores son a menudo los que les aportan una metáfora, una imagen transpuesta de su propia situación” (p. 17), no literal, sino prefigurada de otro modo. De manera que, un itinerario que recopile o agrupe una secuencia de obras, literarias o indistintas, en relación con un campo temático inquietante o excepcional, puede ser un pretexto comunicativo, y medio en sí mismo, para develar inconformidades, denunciar injusticias o elevar protestas.

En definitiva, Petit (2000) afirma que, en relación con la participación en las prácticas culturales que nos convocan socialmente, es menester de cualquier ciudadano, entre muchas otras tareas, “leer, o apropiarse de otros bienes culturales [...] para elaborar un lugar, sentirse parte de un mundo, de una sociedad que está ahí, o al menos sentirse un poco más armado para resistir un cierto número de procesos de exclusión o de mecanismos de opresión,” para tener “acceso al saber, a la información, a la apropiación de la lengua” (p. 22), en la construcción de su propia historia.

### **2.2.5 Lectura en contextos virtuales – digitales**

*“La civilización democrática se salvará únicamente si hace de la imagen una provocación a la reflexión crítica, no una invitación a la hipnosis.”  
Umberto Eco (1964, citado por Jover 2007, p. 87)*

Tanto las disposiciones de formación literaria como los procesos de lectura y escritura, no pueden ser ajenos a la inminente eclosión, e ineludible aprehensión, de los nuevos territorios, espaciales y temporales, instaurados por las tecnologías de la información y la comunicación, pues éstos “conforman un nuevo marco que nutre a los adolescentes (y niños) no sólo de referentes, sino también de nuevas

formas de apropiación y construcción del conocimiento”; quehaceres que requieren nuevas alfabetizaciones y “nuevas habilidades de lectura” (Jover, 2007, p. 88).

En consonancia expresa Yepes (2013a): “[...] ya no se trata de combatir únicamente el analfabetismo relacionado con la palabra escrita e impresa en el papel, o el analfabetismo funcional fruto de su desuso, sino que también se debe combatir el analfabetismo digital” (p. 14), es decir, en la actualidad se han equiparado nuevos soportes de contenidos, los cuales demandan formas de lectura diferentes. De allí que, Joan Ferrés (2000), compare las características de estas nuevas lecturas digitales con la «sociedad del espectáculo», o del entretenimiento.

Este autor, intenta dilucidar la magnitud de las transformaciones culturales, y sus implicaciones en los procesos de construcción del conocimiento, que deben estar a la vanguardia para conmutar o alternar los procesos tradicionales de lectura de textos impresos con los procesos de lectura de contenidos virtuales, pues “mientras la lectura tiende a desarrollar el pensamiento continuo y lineal, la «iconósfera» lleva a desarrollar el pensamiento discontinuo y simultáneo [...] un modo distinto de pensar el mundo [...], una cultura mosaico, caracterizada por la dispersión y el caos aleatorio [...]” (citado por Jover, 2007, pp. 85-86).

Por su parte, Daniel Cassany también hace una copiosa ilustración sobre lo que él denomina «literacidad electrónica», la cual toma al hipertexto como estructura básica del discurso que en palabras de Ted Nelson (citado por Cassany, 2006, p. 192) se define como “aquella estructura que no se puede imprimir”. En relación a las potencialidades de esta lectura hipertextual, afirma Cassany (2006): “el hipertexto posibilita varios itinerarios de lectura –particulares e irrepetibles–, que avanzan saltando de una unidad a otra a través de los vínculos. Leemos lo que elegimos nosotros, en el orden en que queramos y cuantas veces deseemos, saltándonos lo que no nos interesa” (p. 192).

Es así como, de acuerdo con el autor, los contextos virtuales diversifican las posibilidades interpretativas del ejercicio lector, en cuanto a su flexibilidad, extensión y autonomía, en virtud de algunas propiedades como son, la interactividad simultánea e inmediata, el énfasis en los contenidos que permiten rastrearlos según el interés del lector, la reproducción automática de cualquier discurso, la posibilidad de incidir en los textos en calidad de coautores, la posibilidad de tener actualizaciones permanentes y continuadas de la información, y la interconexión posible entre las redes virtuales y – las reales– (Cassany, 2006, p. 194).

Para finalizar este apartado, se aclara que, a partir de las evidencias anteriores se han formulado las bases conceptuales para caracterizar las prácticas sociales de lectura de los planes lectores que se analizarán en este trabajo. En segunda instancia, a continuación se contempla el eje temático que da cuenta de la fundamentación teórica respecto a la metodología de los itinerarios de lectura.

### **2.3 Planes lectores o «constelaciones» literarias**

*“La educación literaria debiera consistir en la provisión de un buen mapa y una brújula, así como la experiencia placentera de un recorrido por tres o cuatro paisajes tal vez muy diferentes entre sí [...]. Guadalupe Jover (2007, p. 108)*

Se ha mencionado que, en el año de 1975 Richard Bamberger realiza un estudio sobre la promoción de la lectura y sus repercusiones en la educación occidental. En su texto expone un interesante ejemplo acerca de un plan lector titulado «el pasaporte lector», una didáctica ideada por el laboratorio de la *Science Research Association de Chicago* en los años setenta. Este plan, funcionaba como un diario de lecturas construido a partir de las experiencias de los viajes metafóricos que los libros permiten realizar a los jóvenes lectores, como se ilustra en este aparte:

Para el que lee bien se anulan las fronteras: el buen lector viaja no sólo por otros países, sino además por el pasado y por el futuro, por el mundo de la tecnología, por la naturaleza entera, incluidos los inmensos espacios intersiderales [...] Leyendo se da con las sendas

que introducen a lo más secreto del corazón humano y puede uno conocerse mejor a sí mismo y conocer mejor a los demás. (Citado por Bamberger, 1975, p. 34).

Para este autor, las lecturas más significativas son “las que se leen por propia voluntad en los tiempos libres” (Bamberger, 1975, p. 64). En consonancia con esta afirmación, y de acuerdo con su amplia experiencia en el ámbito de formación literaria, Guadalupe Jover (2009) ha concebido las secuencias didácticas denominadas «constelaciones lectoras o literarias», las cuales consisten en la articulación de planes lectores personalizados para alentar la proliferación de lectores competentes y autónomos a lo largo de toda su vida.

En ese orden, la estructura metodológica de estas secuencias o rutas lectoras se explicará con base en tres consideraciones conceptuales:

### **2.3.1 Itinerarios de lectura personalizados**

Se ha afirmado que, en el diseño de los planes lectores debe primar una secuencia que responda a los intereses y expectativas de los participantes que convoca. Al respecto afirma Petit (2000) que, a los lectores hay que “hacerles gustar la diversidad de los textos, hacerles comprender que entre todos esos escritos de ayer o de hoy, de aquí o de allá, habrá algunos que seguramente sabrán decirles algo a ellos en particular [...] tocándolos uno por uno” (p. 64). De este modo, la independencia y autonomía que requiere un lector, se garantiza a partir de la posibilidad de la elección personal de sus lecturas, siempre y cuando cuente con el acceso a un canon de calidad, diverso y sugerente, pues tal y como lo expresa Jover (2007),

[...] preconizamos una lectura «en contrapunto» de textos del pasado y del presente, de textos literarios y de otro tipo de discursos indisolublemente ligados a la actualidad de nuestros jóvenes lectores: la publicidad, la televisión, el cine, -la web-, [...] herramientas necesarias para que, una vez fuera de las aulas, puedan ser lectores críticos y autónomos de todos esos mensajes. (p. 125).

Así pues, optar por un canon literario por ejemplo, es solo una selección entre muchas indistintas, posibles o unimaginables, entre infinidad de tipologías de textos. Más aún, es a partir de esa indeterminación que Jover (2007) planteó la analogía entre las constelaciones que agrupan aleatoriamente las estrellas, con el trazado de vínculos imaginarios entre obras literarias –o no literarias– que se enlazan en forma arbitraria según la voluntad del lector; explica la autora,

[...] si tenemos claro que las constelaciones no son sino construcciones interpretativas, y que esos vínculos imaginarios los determina el espectador, lo relevante desde el punto de vista pedagógico es hacer explícitos los criterios que llevan a aproximar unas y no otras. (p. 128).

Se infiere que, los criterios de un itinerario operan en “función del lector a que va destinado, es decir, según su horizonte de expectativas y su competencia lectora y literaria [...] de modo que el lector pueda tener criterios y el conocimiento suficiente para elegir posteriormente si abordar o no su lectura íntegra” (Jover, 2009, p. 10), o incluso, pueda citar otros materiales de lectura para abordar otra ruta diferente, por supuesto, contando siempre con la debida asesoría de un mediador de lectura idóneo. Al respecto concluye la autora,

No debemos olvidar que la disposición afectiva hacia los textos facilita o entorpece tanto su lectura como la propia complejidad de los mismos. [...] De lo que se trata es de partir siempre de lo que – el lector– ya ha leído (o a lo que ha tenido acceso por transmisión oral o audiovisual) y de lo que ya está en condiciones de leer autónomamente para llevarlo un poco más lejos. (Jover, 2009, p. 15 y 16).

### **2.3.2 Selección de obras y secuencias metodológicas de lectura**

Según Petit (2000), cuando un lector se interesa por una obra no lo hace movido por la clasificación o categorización concedida por la experticia literaria, “o sea que es imposible prever cuáles son los libros que resultarán más aptos para ayudar a alguien a descubrirse o a construirse” (p. 50). En la práctica, escoger un itinerario u otro depende de cada docente, promotor o mediador puesto que, el

propósito del itinerario, el tipo de texto y el campo semántico, dan cuenta de la intención con la que se concibió el plan lector; lo más importante es “crear las condiciones adecuadas para que se zambullan en la lectura. [...] Cuáles, en qué dosis, y cuándo y cómo administrarlas... dependerá de cada caso” (Jover, 2007, p. 116 y 117).

Siendo así, Jover (2007) recomienda tener en cuenta aspectos como el lugar de origen de los lectores, sus edades y el grado de desarrollo de su competencia literaria, para “profundizar en la propia tradición cultural [...] y evitar caer una y otra vez en esa «lectura intensiva» propia más bien de las situaciones de adoctrinamiento” (p. 118). En todo caso los ejes temáticos, cronológicos o de género textual de las obras que se emprendan han de “subyacer siempre a un «desde dónde y un para qué»” (p. 124). De ahí que, la autora proponga los siguientes criterios de aproximación para «hilvanar» los itinerarios a partir de temas, personajes, épocas, ámbitos geográficos, entre otros.

- En relación a un orden cronológico: para dar cuenta de la historia de la cultura utilizando la literatura como testimonio de una época.
- Según el estudio de los géneros textuales: atendiendo a los elementos internos de las obras o en relación a sus componentes sociales, históricos, culturales y artísticos.
- A partir de temas o tópicos literarios: proponiendo unos cuantos temas intuitivos: el amor, la mujer, el héroe, entre otros; estos aspectos temáticos permiten conectar mejor con la sensibilidad de los lectores.

Al mismo tiempo, plantea algunos principios orgánicos para su implementación, como por ejemplo:

- Abordar la *lectura en contrapunto* de textos literarios y no literarios y abrirnos al trabajo interdisciplinar entre diversas áreas de conocimiento, haciendo frente al *reto de conciliar* –géneros-. Incluso, “desde cada área de conocimiento se puede construir un itinerario de lectura que aúne los contenidos de la constelación con los específicos que trace el currículo para dicha asignatura y curso”, en el caso de itinerarios escolares.
- Tener en cuenta una adecuada *intervención* para enseñar a leer literatura pues los lectores requieren una “paulatina familiarización con el metalenguaje imprescindible, que permita pensar sobre las obras con voz propia”. Paralelamente opera la *libertad* de “ofrecer ocasión para la lectura placentera y autónoma, para la mera fruición” (Jover, 2009, p. 11).
- Incluir las *lecturas comunes* para «leer juntos» y los *itinerarios personales* “que pertenezcan a obras que merezcan la pena y que sean adecuadas para los lectores adolescentes, que permitan una lectura autónoma y descontextualizada, que funcionen como *trailers*, es decir, que inviten a la lectura íntegra del libro” (Jover, 2009, p. 11).
- Proveer la necesidad de *compartir un imaginario colectivo*, como elemento que cohesiona a las sociedades y la heterogeneidad y diversidad de contextos-” (Jover, 2009, 15 y 17).

### **2.3.3 Estrategias de comprensión e interpretación de lo leído**

Tan importante como, ejercitar la lectura de textos diversos en contextos variados, es el de interpretar y usar esos contenidos en confrontación con las realidades de cada lector. Con ese fin, en el marco de las prácticas sociales de lectura en los espacios bibliotecarios inicialmente, se gestaron los momentos de las estrategias didácticas, las cuales,

[...] se suelen emplear en una sesión de animación a la lectura y generalmente se llevan a cabo después de la lectura o narración del material de lectura escogido, aunque también pueden ser desarrolladas antes, como es el caso del diálogo, o durante, con la formulación de preguntas de predicción. (Yepes, 2013a, p. 34).

Para Yepes (2013a), el contenido de los materiales de lectura es el que inspira los medios o estrategias que se utilicen para que los mismos *perduren en la memoria de los lectores*, por tanto, enuncia que,

[...] es el texto el que dice la actividad que podría hacer el mediador antes, durante y después de la lectura. Algunos textos quizá inviten a pintar, otros a dramatizar, otros a escribir un segundo final, otros a enviarle una carta al autor o a uno de los personajes. A lo mejor otros inviten a la formulación de unas preguntas de predicción, al diálogo o al silencio [...]. (p. 38).

No obstante, el potencial y loable propósito de estas actividades interpretativas involucionó cuando la animación a la lectura pasó a ser parte estratégica de los currículos escolares, tal como afirma Petit (2000), los estudiantes “se quejaban de esas clases donde se disecan los textos, de las horribles «fichas de lectura», de la jerga especializada, de los programas arcaicos” (p. 59).

Siguiendo a la autora, se infiere que este distanciamiento “en una actitud erudita de desciframiento del sentido” –textual–, marca una ruptura con el sentido personal de la experiencia lectora. De ahí que, ella sugiere, “[...] abrir el sentido de un escrito, mostrar que si bien no es posible hacer decir cualquier cosa a un texto, existen varias lecturas posibles, varias interpretaciones, y que esa polisemia, esa reserva de sentido, representa una oportunidad” (p. 64).

Por su parte, Guadalupe Jover (2009), a partir de su experiencia en la creación y articulación de planes de lectura, propone las siguientes estrategias, no exhaustivas ni condicionantes, sino, a manera de un «protocolo de actuación» en la mediación entre los lectores y los libros. A continuación, se exponen algunas de sus consideraciones.

Para comenzar, la autora aclara que si bien “las interpretaciones de una obra son infinitas, estas no son ilimitadas –es decir, no todo vale–”, puesto que, las obras y los textos proceden de un horizonte cultural en donde fueron gestadas y es importante que al leer se vaya “dibujando un mapa de esa cultura” (p. 16).

Punto seguido, se deben tener en cuenta los contenidos específicos de la constelación en relación al bloque temático o campo semántico que abarca la selección de obras o el material de lectura abordado. De igual modo, los aspectos meta-cognitivos de educación literaria pueden favorecer una interpretación adecuada, teniendo en cuenta aspectos como:

- La comunicación literaria: Quién escribe y por qué. Quién lee y por qué.
- El arte de la fusión realidad–ficción.
- Los géneros literarios: definidos por la narrativa, el relato y discurso, en relación con: la construcción de los personajes, la trama, el narrador, el tiempo y el estilo.

Sobre esta base, Jover (2009, p. 19 y 20) plantea algunas estrategias interpretativas para las actividades de acompañamiento lector en el aula de clases que se han tomado literalmente de la fuente, aclarando que éstas pueden transponerse en cualquier contexto:

– *Actividades de prelectura*: Su objetivo es anticipar resistencias y desbloquearlas. Unas veces, tienen que ver con la motivación: activar el filtro afectivo y predisponer a favor del mundo narrado; otras, con el deseo de allanar posibles problemas de comprensión.

– *Textos literarios*: Los itinerarios se presentan secuenciados en función de su complejidad (la de los *itinerarios*, no la de los libros de que han sido extraídos). Ello permite secuenciar la enseñanza de las estrategias de lectura y las de escritura creativa.

– *Actividades interpretativas* de dos tipos:

- *De comprensión lectora*, cuya finalidad no es evaluar la comprensión sino desarrollar estrategias de lectura. En ellas se atiende tanto a la capacidad de recuperar información –explícita o implícita–, realizar inferencias, aventurar hipótesis, recapitular o parafrasear, comparar, contrastar las ideas vertidas en el texto con el propio conocimiento del mundo, valorar su forma, etc. Para ello es imprescindible en ocasiones aproximarnos al contexto histórico y artístico en que la obra se gestó, y es imprescindible asimismo ayudar a traer las obras a nuestro contexto histórico.
- *De escritura de intención literaria*, con ellas se persigue estimular la creatividad de los lectores; mostrar las posibilidades de la escritura como vehículo para el conocimiento de uno mismo; animar, a través de la reescritura de la palabra, a la reescritura también del mundo; y, paralelamente, propiciar la reflexión meta-literaria en tanto que imprescindible para elegir la forma que se le quiere dar al propio universo narrativo.

- *Guías para el coloquio*, de acuerdo con los propósitos particulares del plan lector. Se proponen dos estrategias de intervención posterior a la lectura del material: en primer lugar, una guía que puede orientar la tertulia o discusión y en segundo lugar, una serie de *enlaces* a otros títulos relacionados con el material leído que permitan, ir trazando itinerarios lectores plenamente individuales, pues “como ocurre con los usos sociales de la lectura, cada libro nos lleva a otros en función de vínculos de muy diversa naturaleza” (Jover, 2009, p. 20).

Visto de esta forma, este trabajo busca caracterizar las rutas metodológicas de los planes lectores en relación a la estructura planteada por las autoras. Ahora bien, en tercera instancia, se explicita a continuación, la conceptualización teórica

que delimita los parámetros que sobre lectura crítica serán tenidos en cuenta en el análisis de este trabajo.

## **2.4 Literacidad y lectura crítica**

*“Estoy convencida de que la lectura, y en particular la lectura de libros, puede ayudar a los jóvenes a ser un poco más sujetos de su propia vida, y no solamente objetos de discursos represivos o paternalistas. Y que puede constituir una especie de atajo que lleva de una intimidad un tanto rebelde a la ciudadanía.”*  
*(Michèle Petit, 1999)*

*“Los valores que se han de extraer de los libros y su lectura sólo son accesibles, claro está, a quien se halla intelectualmente capacitado y domina la técnica del leer”. (Richard Bamberger 1975, p. 19)*

Con el fin de articular adecuadamente los referentes que enmarcan la definición de la *lectura crítica*, y para facilitar su comprensión, debido a la polivalencia del término, en este apartado se abordarán tres elementos sustanciales: literacidad, criticidad y contrastes con la lectura crítica.

### **2.4.1 Literacidad**

Como primera medida, se aclara que, en la fecha de la publicación de este trabajo, el término de «literacidad» no es un vocablo aceptado por la Real Academia de la Lengua Española (RAE), aun así, Daniel Cassany (2006) explica que éste proviene del vocablo inglés *literacy*, el cual, en lengua castellana tiene un sentido muy amplio y polisémico. Para el autor, “*la literacidad* abarca todo lo relacionado con el uso del alfabeto: desde la correspondencia entre sonido y letra hasta las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura” (p. 38).

Se sigue que, en su opinión, el uso de este término es más aceptable que «alfabetización» pues el segundo está demasiado ligado a la literalidad del alfabeto,

en adición a que, “transmite una concepción mecánica de la lectoescritura y se asocia con instrucción formal y escolarización”; en contraste, «literacidad» es más abarcador pues “se asocia con lectura, escritura, alfabetización y cultura escrita” (Cassany, 2006, p. 42).

Cabe anotar que la literacidad en la actualidad no incluye solo lo escrito, pues hoy accedemos a discursos audiovisuales y digitales de los nuevos repertorios tecnológicos. En virtud de esto, Cassany (2006, p. 39) sustenta que la literacidad incluye:

- *El código escrito*: en relación a las reglas lingüísticas (ortografía, sintaxis, morfología, párrafos) y las convenciones establecidas (diseño, puntuación).
- *Los géneros discursivos*: referidos a las convenciones de cada tipo de discurso, la función que desempeña el texto en la comunidad (textos instructivos por ejemplo), su contenido (temas, enfoque) y forma (escritura, registro, fraseología).
- *Los roles del autor y lector*: en cuanto a la función que desempeñan los interlocutores, sus derechos y deberes, la imagen que adopta cada uno, las formas de cortesía (tratamiento, referencias, grado de subjetividad) y los estilos de pensamiento preestablecidos.
- *Las formas de pensamiento*: respecto a los procedimientos de observación de la realidad (punto de vista, enfoque, métodos), de presentación de datos y de razonamiento (estilo retórico, tipo de lógica, asociados con el discurso escrito), en virtud a que el contenido de cada discurso ha sido elaborado a partir de unos métodos y unos sistemas conceptuales particulares.
- *La identidad y el estatus como individuo, colectivo y comunidad*: en relación a los rasgos y los atributos (estatus, poder, valores, reconocimiento) que las

personas y los grupos han conseguido a través de la producción o recepción discurso escrito, por ejemplo, cómo cada uno se presenta en sociedad, cómo es visto por los otros, cómo se construye como individuo.

- *Los valores y representaciones culturales*: respecto a los rasgos y los atributos de cualquier elemento de la realidad (religión, deporte, ecología, política) que se han elaborado y diseminado a través del discurso escrito.

## 2.4.2 Críticidad

Respecto a la noción de críticidad, Cassany (2006) afirma que “el adjetivo *crítico* es hoy corriente en la educación. En la enseñanza de segundas lenguas, se usa para referirse a los niveles más altos de comprensión lectora. [...] Muchos materiales de aula proponen «leer críticamente» o «responder de manera crítica y reflexiva» [...] pero ¿qué significa exactamente *leer con críticidad?*” (p. 79).

Para intentar dar respuesta a este interrogante Cassany cita a Frank Serafini (2003), quien “distingue tres perspectivas teórico-prácticas en la educación lectora” (citado por Cassany, 2006 p. 80):

**Tabla 1.** *Perspectivas teórico-prácticas en la educación lectora según Frank Serafini, adaptación.*

<b>Modernista</b>	<b>Transaccional</b>	<b>Crítica</b>
Significado se aloja en el texto y es independiente del contexto. El escrito es un envoltorio neutro y leer consiste en descubrir su esencia. Instrucción formal, se evalúa y corrige objetivamente.	El lector rellena los “vacíos” del texto con su conocimiento previo. Leer es un proceso individual que ocurre a cada lector único, con un texto y un contexto particulares. La lectura es una forma de conocer que conecta el mundo individual y social.	El texto es un artefacto cultural con propósitos y contexto social, histórico, político, cultural: atiende a las problemáticas sociales. Suprime la neutralidad y enfatiza en los intereses políticos, sociales y culturales de una comunidad.

Ejercicios de descodificación fonética y oralización de la prosa (lectura oral). Tareas de comprensión de inferencias y lecturas por niveles de dificultad. Comprensión literal, con escasa respuesta personal.	Discusiones en comunidad para compartir interpretaciones. Desarrollo de procesos cognitivos en la construcción de la interpretación personal y crecimiento social del lector.	Lectura de textos variados relacionados con los lectores, validación de diferentes significados, cómo se posicionan autor y lector. Comprensión de contextos amplios y acción social más allá.
---	--	---

### 2.4.3 Contrastes entre literacidad y lectura crítica

Afirma Cassany (2006), que la denominación de crítico en diversos manuales de lectura, estudiados por ellos, no se refiere a lo mismo. Por eso proponen distinguir *lectura crítica* de antaño de la actual *literacidad crítica*.

Así pues, para proceder con este contraste, se presentan en orden cronológico los puntos de vista de algunos de los autores trabajados previamente, respecto a su concepción sobre la lectura crítica. En primer lugar, se cita a Richard Bamberger (1975),

La buena lectura es una confrontación crítica con el material y con las ideas del autor. A un nivel más alto y con textos más extensos, la comprensión de relaciones de construcción o estructura, así como la interpretación del contexto, cobran mayor significancia. Si el nuevo material se pone en relación con concepciones ya existentes, la lectura crítica puede llegar a convertirse en lectura creativa, en una síntesis que lleve a resultados completamente nuevos. (p. 14).

Por su parte para Paulo Freire (1997),

[...] leer críticamente no se hace como si se comprara mercancía al mayoreo. Leer veinte libros, treinta libros. La verdadera lectura me compromete de inmediato con el texto que se me entrega y al que me entrego y de cuya comprensión fundamental también me vuelvo sujeto. Al leer no estoy en el puro seguimiento de la inteligencia del texto como si ella fuera

solamente producción de su autor o de su autora. [...] Cualquier texto necesita de una cosa: que el lector o la lectora se entregue a él de forma crítica, crecientemente curiosa. (p. 7, 10).

En adición, Luis Bernardo Yepes (2013a), refiere que la lectura crítica,

[...] más allá de la lectura por la lectura, es una acción de intervención cultural, educativa y social que la compromete con la formación integral de las personas y por ello debe buscar el estímulo del pensamiento categorial, holístico (de totalidad), heurístico (inventivo) e imaginativo, además del lenguaje en todas sus dimensiones (habla, escucha, lectura y escritura) y la comunicación como estrategia de entendimiento, aprendizaje, socialización y desarrollo general. (p. 35).

Desde el punto de vista de Guadalupe Jover (2009),

[...] de lo que se trata, en definitiva, es de contribuir a formar lectores competentes, esto es, capaces de elegir qué leer, cuándo y cómo hacerlo; formar lectores capaces de vencer las resistencias –de distancia cultural, de estructura, de lenguaje– que las buenas obras nos ofrecen. (p. 10).

Finalmente, explica Daniel Cassany (2006),

[...] A mediados del siglo XX, [...] *crítico* se refería a un grado superior de comprensión que abarca capacidades tan variadas como hacer inferencias, distinguir los hechos de las opiniones o la verdad de la fantasía, detectar el sesgo o el prejuicio, identificar la trama, analizar elementos literarios, descubrir la intención del autor o fomentar la interpretación personal. En todos los casos subyace la presuposición de que el conocimiento es natural y neutro. [...] Al contrario, la teoría contemporánea de la literacidad sostiene que [...] el discurso no posee conocimiento en sí, sino que éste emerge al entrar en contacto con los significados que aporta cada comunidad a través del lector. (p. 81).

Es así como, de acuerdo con lo expuesto, Cassany concluye que “el conocimiento es siempre cultural e ideológico, local; no existen realidades absolutas u objetivas que puedan servir de referencia” (p. 82) y para ilustrarlo plantea la siguiente tabla comparativa:

**Tabla 2.** Distinciones entre lectura crítica y literacidad crítica según Daniel Cassany, adaptación.

<b>Lectura crítica</b>	<b>Literacidad crítica</b>
El conocimiento se obtiene a través de la experiencia sensorial del mundo o del pensamiento racional (conocimiento empírico del mundo); se distinguen los hechos de las inferencias y de las opiniones del lector. La realidad ontológica se puede captar directamente y, por lo tanto, se utiliza como referente de la interpretación Detectar los propósitos del autor es la base de los grados más altos de interpretación. Objetivos: Desarrollar las destrezas superiores de comprensión e interpretación.	El conocimiento no es natural o neutral se basa en las reglas discursivas de una comunidad particular y, en consecuencia, es ideológico. La realidad ontológica no es posible capturarla con el lenguaje; la verdad no se corresponde con la realidad, sólo puede establecerse desde una perspectiva local. El significado es siempre múltiple, situado cultural e históricamente, construido a través de diferentes relaciones de poder. Objetivos: Desarrollar la conciencia crítica.

De igual modo, Cassany (2006) sustentado en Allan Luke (1999 y 2000) y Peter Freebody (1990 y 1997), expone un «mapa de recursos» muy útil, “como herramienta versátil y adaptable a diferentes contextos” para identificar recursos de literacidad siguiendo en forma secuencial las dimensiones gramatical, semántica, pragmática y crítica, de las cuales, para efectos de este trabajo, se citarán solamente los sustratos correspondientes a dos dimensiones:

- a. Competencia pragmática: El aprendiz asume el rol de usuario comunicativo del texto [...]. Se pone énfasis en la comprensión de los propósitos del discurso, la capacidad de usar los textos con diferentes funciones en variados entornos culturales y sociales, y el uso de cada género apropiado a cada propósito y contexto. Preguntas orientativas: ¿Qué hago con el texto?, ¿cómo se utiliza el texto aquí y ahora?, ¿qué relaciones hay entre su uso y su construcción?, ¿cómo se refleja –la imagen del lector- en el texto, con qué recursos?
- b. Competencia crítica: El aprendiz asume el rol de crítico o analista del texto [...]. Se pone énfasis en que el hecho de que el texto representa un punto de vista parcial, no es neutro e influye en el lector. Incluye la identificación de valores, actitudes, opiniones e ideologías, y la construcción de alternativas.<sup>11</sup> Preguntas orientativas: ¿Cómo me influye el texto?, ¿quién

<sup>11</sup> Se infiere que Cassany hace referencia a la inclusión de la *competencia escritural* del lector para plasmar sus propias propuestas y opiniones: “el mejor método para desarrollar lectores críticos es la escritura,

lo escribe y lee?, ¿qué pretende que yo haga?, ¿qué voces y estereotipos usa?, ¿cuál es mi opinión al respecto?, ¿cómo se relaciona mi texto con escritos previos, opuestos, afines? (p. 84).

Estas competencias, se equiparan con las intencionalidades de la *lectura crítica*, pues “leer críticamente es adquirir las destrezas cognitivas que permitan detectar las intenciones del autor, extraer el contenido que aporta un texto y verificar si es correcto o no [...]”; y, en la misma medida con el propósito de la *literacidad crítica*, el cual “se encamina a desarrollar la conciencia crítica del lector para que valore si está o no de acuerdo con las representaciones y con la distribución del poder establecidas” (p. 83).

Siendo así, de acuerdo con la conceptualización de este marco teórico, y teniendo en cuenta las perspectivas que para este trabajo se han planteado, se determinó que, para lograr un completo análisis de los planes de lectura, aquí seleccionados, es menester articular en forma paralela tanto los procesos de lectura crítica como los aspectos de literacidad crítica planteados por Daniel Cassany.

---

porque ésta «ofrece potencial a los aprendices para comprender cómo funciona el lenguaje, el estilo con que lo utilizan varios individuos y grupos para sus fines y las razones que se esconden detrás de este uso.» (Green, 2001, citada por Cassany: 85)

## **Capítulo III Diseño metodológico**

### **3.1 Tipo de investigación**

Teniendo en cuenta el propósito de este trabajo de grado, el cual consiste en rastrear elementos de lectura crítica en las actividades y estrategias didácticas de algunos planes lectores, implementados desde contextos divergentes, empeño inherente en la búsqueda de la *experiencia lectora* con un sentido emocional, interpretativo y constructivo, se plantea un abordaje investigativo de tipo *cualitativo*, focalizado desde la postura epistemológica de la *teoría crítica*, más concretamente desde la corriente de la *pedagogía crítica*. Siendo así, para Creswell (1994), el paradigma cualitativo,

[...] es definido como un proceso de indagación para la comprensión de problemas sociales o humanos, basado en la construcción de cuadros/descripciones formados en base a palabras, dando cuenta detalladamente de la perspectiva de los informantes, y conducido en un escenario natural. (p. 1).

En ese orden, la indagación por los componentes particulares de los distintos planes lectores que se abordan en este estudio, demanda un trabajo descriptivo que no pretende generalizarlos, sino, particularizarlos desde su incidencia y coherencia con ese escenario natural o contextual al que van dirigidos, o, a partir del cual fueron concebidos.

Del mismo modo, Creswell (1994), distingue los enfoques cualitativos a partir de ciertos rasgos equiparables con los propósitos de este trabajo, como son, la posibilidad de otorgar más importancia a los criterios y pautas independientes que definen los planes lectores, que a las mediciones de los resultados comparativos respecto a su prestigio, eficacia o incidencia; de tal modo, se perfila una búsqueda de sentido que describa cada itinerario desde su entorno subjetivo y particular, en donde el investigador es «un instrumento de medida humano» dotado de capacidad

de análisis de los fenómenos sociales, quien hace uso de la inferencia e interpretación para reflexionar a través de las palabras.

En ese sentido, se realizará una descripción documental de planes lectores desde su unicidad, en función del objeto de estudio que consiste en «rastrear», «develar», «comprender», «leer», elementos de lectura crítica en sus planteamientos. Así mismo, en consonancia con la metodología cualitativa, este trabajo de grado se basará en el uso de un sistema de categorías abiertas que se distribuirán en un diseño emergente y flexible; de tal forma, una revisión documental como la propuesta, exige optar por el proceso «deductivo-inductivo» el cual, según Buendía, Colás & Hernández (1999), consiste en que, se parte de un marco teórico,

[...] para realizar las conceptualizaciones de las macro-categorías y la definición de los límites de cada una de ellas. A partir de las observaciones exploratorias, –en este caso la lectura de los documentos–, se realizan listas de rasgos que se adscriben a cada categoría en función de las conceptualizaciones y los límites establecidos. (p. 187).

Por consiguiente, en este estudio “no es el estilo del texto lo que se pretende analizar, sino las ideas expresadas en él” (López, 2002, p. 174); de manera que, se ha fundamentado en el diseño metodológico del *Análisis de Contenido*, definido como “una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto” (Krippendorff, 1990, citado por Bernete, 2013, p. 233), cuya finalidad consiste en “desvelar un sentido no explícito a partir de las expresiones de un texto definidas como conjuntos de símbolos o elementos significativos” (Gutiérrez & Delgado, 1995, citados por Bernete, 2013, p. 229).

### **3.2 Método de análisis de contenido**

La génesis de éste método interpretativo, está asociada con el análisis de los medios de comunicación masivos, considerándose incluso como “el material de referencia al que recurren los autores de la «Escuela de Frankfurt» desde los años

treinta para mostrar el vínculo que existe entre la producción social de la comunicación, las prácticas de control social y las representaciones de las personas” (Bernete, 2013, p. 227); perspectiva claramente coherente con los planteamientos y objetivos de este trabajo.

Más aún, el uso de este método de investigación en educación ha sido perfilado acertadamente, siempre y cuando, no sea “indistintamente aplicado a la educación en general, sino a los diversos aspectos y procesos en que se traduce el hecho educativo [...], dentro de parcelas específicas de estudio, como por ejemplo textos científicos, planes de estudio o leyes, entre otros” (López, 2002, p. 168, 174); o también, “para comprender las tendencias de carácter político, actitudinal y axiológico que aparecen en los libros de texto” (Bernete, 2013).

Así mismo, los autores López (2002) y Bernete (2013), coinciden en sus planteamientos respecto a que el análisis de contenido no reside solo en la descripción documental de los textos, sino que tiene como finalidad la inferencia, para transitar hacia una fase interpretativa más compleja, al indagar por las relaciones que surgen entre las unidades de análisis; al respecto se enuncia que,

[...] el objetivo del análisis se ha definido tradicionalmente como inferir un contenido latente a partir de un contenido manifiesto. La narración (oral, escrita, icónica, etc.) se considera un texto que ha sido producido en un contexto. En la medida en que se conozca este contexto de producción, se comprenderán mejor tanto el «contenido manifiesto» como el «contenido latente». (Bernete, 2013, p. 230).

De ahí que, para este trabajo concretamente, el «contenido latente» atribuido a los supuestos de criticidad presentes en los planes lectores estudiados, depende de cuatro «contenidos manifiestos»:

- Primero, las perspectivas teóricas adoptadas para enfocar el objeto de estudio según los tópicos planes lectores, promoción de la lectura y lectura crítica.

- Segundo, las representaciones e ideologías implícitas en los objetos de referencia según las intencionalidades de cada plan lector y el material de lectura que forma parte de su itinerario.
- Tercero, el contexto social de producción en el que el plan lector fue gestado y proyectado.
- Finalmente, pero no menos importante, la acción comunicativa que transmite la información a través de las guías y actividades de lectura subyacentes.

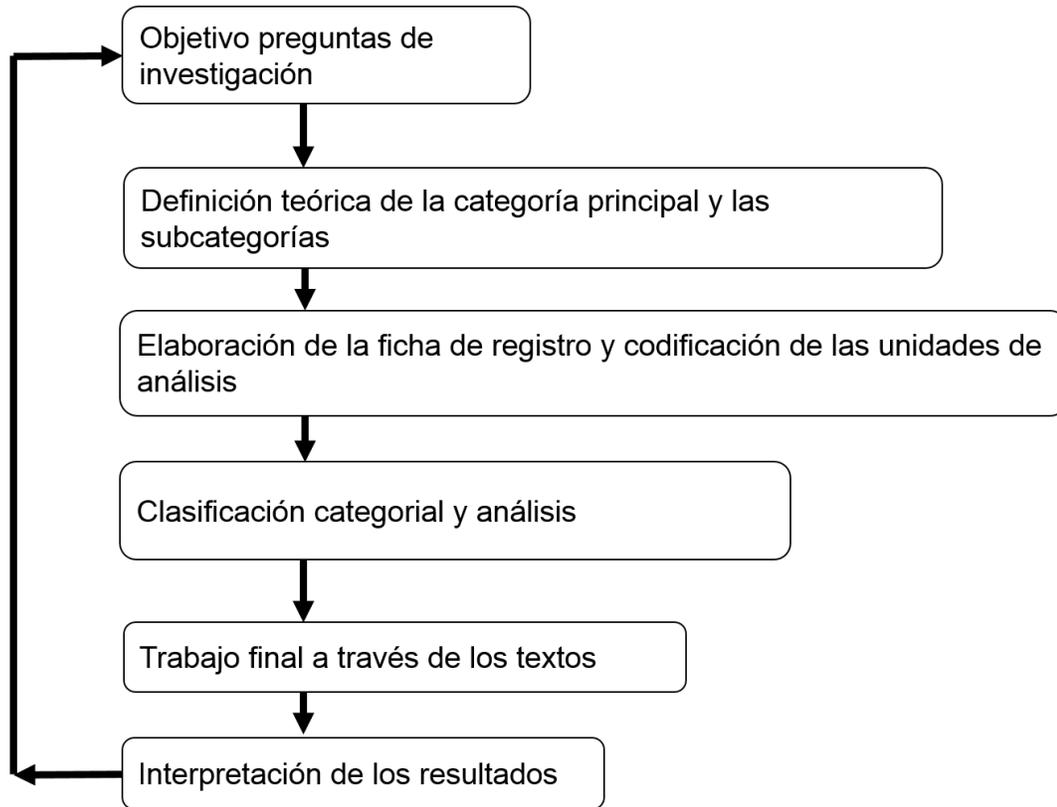
En ese orden de ideas, el método de análisis de contenido se ha configurado siguiendo el modelo propuesto por Mayring (2000), el cual, se resume en el cuadro No. 1. En adición, se ha complementado este modelo con los aportes metodológicos de Francisco Bernete (2013), Fernando López Noguero (2002) y Pablo Cáceres (2003), sintetizados en las siguientes fases que dan cuenta del diseño y procedimiento cualitativo, abordado para este trabajo:

*Fase 1, trabajo previo a la obtención de los datos:* el cual, como primera medida, abarcó la formulación del problema, los objetivos y la delimitación del marco teórico. En una segunda instancia metodológica, esta fase se relaciona con la elección del corpus de documentos o universo de análisis, la delimitación de las unidades de análisis y la definición teórica de las categorías apriorísticas.

*Fase 2, extracción de los datos:* esta fase corresponde al establecimiento de los criterios para la selección de los datos, a la codificación de los mismos en la ficha de registro, y la categorización respectiva, incluyendo la identificación y definición de las categorías emergentes a lugar.

*Fase 3, explotación de los datos:* en esta fase se realiza el trabajo final a través de los textos analíticos y explicativos que surgen de la triangulación de la información con el marco teórico, entre las categorías emergentes y entre los estamentos; para finalizar con la presentación e interpretación de los resultados.

**Cuadro 1.** Modelo de desarrollo de categorías deductivas de Mayring (2000).  
Tomado y adaptado de Andréu (s.f., p. 34).



### **3.3 Fase 1: Trabajo previo a la obtención de los datos**

#### **3.3.1 Descripción del corpus o universo de análisis**

En consonancia con el objeto de estudio, se seleccionaron seis planes o itinerarios lectores, calificados como «divergentes» porque se han institucionalizado en contextos de acción que responden a estamentos sociales diferentes, de acuerdo con su origen y repercusión. Por tal razón, se pretende realizar una caracterización y análisis de los componentes de cada uno en sí mismo, específicamente de las actividades y estrategias didácticas que proponen.

De igual manera, y siguiendo a Francisco Bernete (2013, p. 239), en la elección de los documentos que conforman el corpus, se contemplaron ciertas reglas para preservar la rigurosidad epistemológica del análisis de contenido, las cuales se cumplen a satisfacción desde los aspectos de:

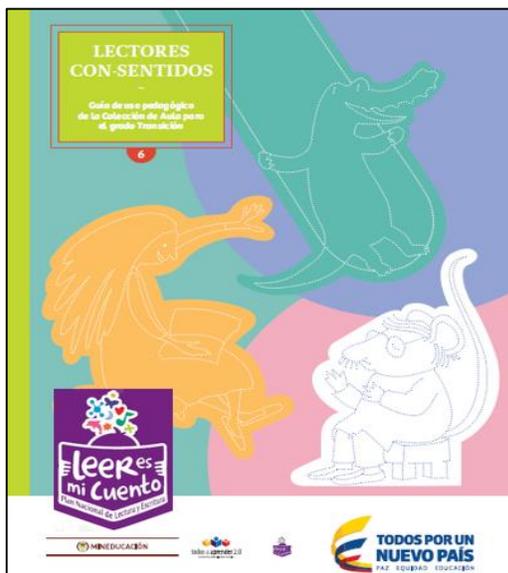
- *Pertinencia*: cada material seleccionado incluye una nutrida información y exposición sobre los componentes del plan lector, sus objetivos, fundamentos y estructura. Del mismo modo, se logró acceso total a los talleres didácticos de control de lectura para poder indagar por los enunciados objeto del análisis.

- *Exhaustividad*: se intentó abarcar una muestra representativa de los escenarios sociales, entidades e instituciones, que en la actualidad, ejecutan programas y planes de lectura en Colombia y España.

- *Representatividad*: los planes lectores seleccionados permiten abordar distintos escenarios sociales en los que el fomento de la lectura emerge como una alternativa prodigiosa, para satisfacer las necesidades disímiles de interacción con la literatura.

- *Homogeneidad*: a pesar de que los planes lectores responden a diferentes escenarios y prácticas sociales, la estructura de los mismos registra afinidades cercanas. La mayoría de ellos corresponden a textos verbales e icónicos impresos que siguen estructuras textuales y rutas tradicionales de comprensión lectora; solo uno responde a material interactivo de naturaleza digital.

Según lo expuesto, cada uno de los planes se circunscribe en un *estamento social* en donde su concepción tiene una injerencia particular. A continuación, se especifican los estamentos abordados, incluyendo una breve descripción de los planes lectores que forman parte de la muestra seleccionada. Se aclara que la caracterización y contenidos de cada plan, se analizarán posteriormente.



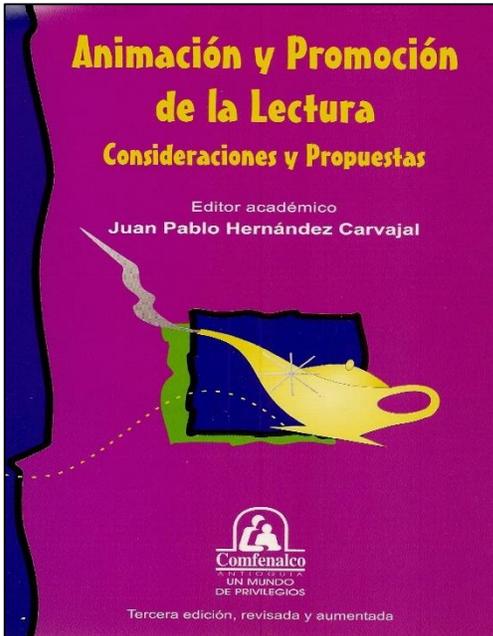
**1. Plan lector estatal:** El plan de lectura estatal seleccionado es el promovido por el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio de Cultura en Colombia, titulado «Leer es mi cuento», el cual, es la materialización de las directrices del Plan Nacional de Lectura y Escritura PNLE, implementado desde el año 2011, dirigido a los niños, niñas y jóvenes escolarizados en las instituciones de educación pública, cuyo repertorio literario está sustentado en la

*Colección Semilla* y en el proyecto editorial *Serie Río de Letras*.

De este modo, la documentación disponible es muy diversa y polivalente, pues el PNLE contempla varios frentes de acción en la promoción de la lectura, cuyos componentes principales son: producción de materiales de lectura y escritura; fortalecimiento de la escuela y la biblioteca escolar; formación de mediadores de lectura y escritura; seguimiento y evaluación; y comunicación y movilización; acciones complementadas por los proyectos de dinamización: Proyecto Territorios Narrados, Experiencias Significativas y Concurso Nacional del Cuento.

Por lo tanto, para efectos de este trabajo se analizó un documento específico publicado por la serie *Río de Letras: Manuales y Cartillas* dentro del componente *materiales de lectura y escritura* del PNLE, que se titula «Lectores con sentidos: Guía de uso pedagógico de la Colección de Aula para el grado Transición».<sup>12</sup>

<sup>12</sup> Documento disponible en <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/leeresmicuento/2482>



**2. Plan lector bibliotecario:** Se ha seleccionado la propuesta del plan de promoción lectora de las «Bibliotecas Comfenalco» que operan en el departamento de Antioquia, concretamente en la ciudad de Medellín bajo las directrices del Departamento de Cultura y Bibliotecas de Comfenalco, la cual, es una caja de compensación familiar pionera en la promoción de la lectura que abrió su primera biblioteca pública en el año de 1979 para satisfacer las necesidades de información de los trabajadores afiliados, sus

familias y la comunidad conformada por estudiantes de enseñanza básica primaria y secundaria, universitarios, trabajadores, jubilados, desempleados y amas de casa.

En la actualidad esta entidad cuenta con varias bibliotecas en distintas ubicaciones de Medellín y su área metropolitana, atendiendo a comunidades muy diversas, entre las cuales se cuentan: la Biblioteca central Héctor González Mejía, ubicada en el centro de Medellín; Biblioteca La Aldea ubicada en el municipio de Itagüí; Biblioteca del municipio de Bello; y las Bibliotecas de los barrios Belén, Castilla y Centro Occidental en la ciudad de Medellín, entre otras.

En referencia al material documental que se abordó para este análisis, se cita el libro editado por Juan Pablo Hernández Carvajal bajo el título *Animación y Promoción de la lectura: consideraciones y propuestas*, publicado en el año 2004. Este material recapitula las propuestas, experiencias y estrategias de promoción lectora de las bibliotecas de Comfenalco, que les han otorgado gran prestigio en el gremio bibliotecario, formativo y cultural a nivel nacional.

Para el estudio concretamente, se abordaron las actividades de animación a la lectura contenidas en los capítulos 4 y 5, titulados «Acciones de promoción de la

lectura en Comfenalco Antioquia» y «Leer... toda una aventura: recomendaciones para las acciones de animación a la lectura».<sup>13</sup>



### 3. Plan lector en espacio no convencional:

«Fiesta de la Lectura» es una estrategia pedagógica del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF, enmarcada en la estrategia nacional «De Cero a Siempre» y el Plan Nacional de Lectura y Escritura «Leer es mi cuento», en alianza con el Ministerio de Cultura y Fundalectura para la promoción de la lectura y los lenguajes de expresión artística en la «primera infancia», implementada con gran acogida en los

jardines sociales y comunitarios del Bienestar Familiar. Los componentes de esta estrategia son: dotación para la conformación de bibliotecas para la primera infancia; formación de agentes educativos; seguimiento y evaluación del proceso.

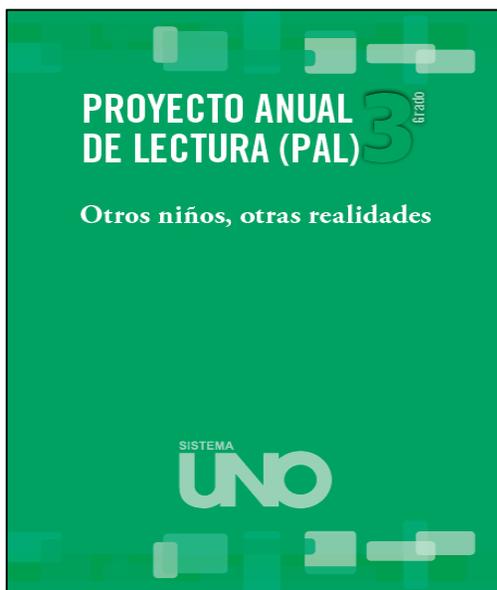
Así pues, para el análisis se tuvieron en cuenta los documentos del componente dos, desarrollados para el *Diplomado de Formación a Formadores de Lectura*, dirigido principalmente a los agentes educativos (madres comunitarias) quienes trabajan con la entidad en el desarrollo de esta estrategia lectora y estudian este programa en la modalidad a distancia.

El diplomado, consta de tres módulos secuenciales, cuyo acceso está disponible en la página web de la entidad<sup>14</sup> y son: «Desarrollo infantil y lenguaje, observación y registro», «Lectura en voz alta, lectura con bebés y la colección de

<sup>13</sup> El acceso al libro impreso se logró a través de un préstamo bibliotecario gestionado en la Biblioteca Luis Ángel Arango en la ciudad de Bogotá.

<sup>14</sup> Acceso a documentos de la estrategia *Fiesta de Lectura* en <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PrimeraInfanciaICBF/Fiesta/desarrollo>

libros», «Familia, patrimonio y lenguajes artísticos». Los módulos se complementan con tres «Guías de formación a distancia», que en adición, incluyen tres «Cuadernillos de actividades»; por tanto, para este trabajo, se tuvo en cuenta solamente, el contenido de las guías y sus respectivos cuadernillos.



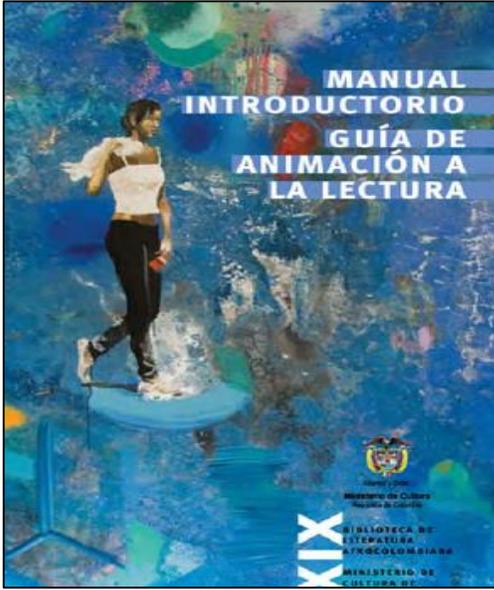
**4. Plan lector editorial:** Se trajo a cuenta el material disponible en una cartilla de comprensión lectora titulada «Proyecto Anual de Lectura (PAL) 3<sup>er</sup> grado: otros niños, otras realidades»<sup>15</sup> publicada en Colombia por la Editorial Santillana para el grado tercero de educación básica primaria en el año 2011, cuyo plan lector está sustentando en los títulos literarios pertenecientes a este sello editorial. Así mismo, este texto forma parte de una serie escolar que generalmente se oferta en las

instituciones privadas, bajo las directrices del programa internacional «Sistema Uno», el cual fue creado con el objetivo de ofrecer una solución educativa que responda a las demandas de la sociedad actual.

Según la caracterización de este programa, en el sitio web de la editorial: “UNO Internacional provee de todo lo necesario para cumplir con los parámetros establecidos por la UNESCO y alcanzar los más altos niveles de calidad educativa. Nuestro modelo tiene como centro dos programas: SE (Sistema Educativo por Competencias) y BE (Bicultural English Program)”;<sup>16</sup> siendo esta la razón por la que se ha seleccionado esta publicación, en aras de analizar sus componentes, fundados rigurosamente en las políticas públicas de promoción de la lectura, bajo los estándares evaluativos de las pruebas internacionales.

<sup>15</sup> El acceso físico a este documento se logró en contacto directo con una institución educativa.

<sup>16</sup> Sitio web del Grupo Santillana <http://www.santillana.com.co/www/nosotros1.php>



**5. Plan lector cultural:** En este estamento se ha considerado un documento interesante, valioso y excepcional, que parte de una nutrida investigación, selección, recopilación y edición de diferentes textos narrativos que integran la «Biblioteca de Literatura Afrocolombiana», auspiciada y publicada por el Ministerio de Cultura de Colombia en el año 2010, en conmemoración de los doscientos años de nuestra Independencia, como pretexto emancipador para enaltecer el concepto de la

diversidad étnica y cultural de los pueblos afrocolombianos, raizales, palenqueros, indígenas y *rom* del país.

En ese orden, el documento trabajado se titula «Manual Introdutorio, guía de animación a la lectura»<sup>17</sup> el cual incluye una breve introducción sobre los aportes literarios y culturales de los escritores afrocolombianos, un catálogo que presenta someramente la biografía de cada autor, y una guía de animación de lectura dirigida a promotores de lectura, maestros, líderes culturales, coordinadores de tertulias, de clubes de lectura y bibliotecarios, entre otros.

Valga aclarar que, el objeto de análisis para este trabajo se concentró solamente en dos apartes del documento, el capítulo 1, titulado *Haciendo visibles a los invisibles* de la autoría de Paula Marcela Moreno, y el capítulo 4, respecto a la *Guía de animación de la lectura* elaborada por los autores Beatriz Helena Robledo y José Ignacio Caro.

**6. Plan lector virtual:** Finalmente, se incluyó en el corpus un itinerario interactivo con el ánimo de avizorar el impacto y repercusión del uso de las tecnologías de la

---

<sup>17</sup> Acceso al documento en <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/biblioteca-afrocolombiana/manual-introdutorio>

información y la cibercultura en el campo de la promoción literaria, a través de mediaciones virtuales, las cuales, en una etapa germinal, recién están comenzando a integrar los contenidos literarios tradicionalmente impresos, con las virtudes de los nuevos componentes de lectura hipertextual, multi-medial y digital.



Por tanto, el entorno seleccionado corresponde a un portal desarrollado en España por la editorial Fundación Santa María ediciones, más conocida como SM, titulado «Leo todo: plan lector»<sup>18</sup> el cual opera como un material de apoyo didáctico del catálogo de los libros y títulos literarios impresos, de literatura infantil y juvenil, ofertados por el mismo sello editorial. En

consecuencia, el objeto de estudio para este estamento se estableció a partir de las actividades interactivas que se dirigen principalmente al grupo de niños y niñas con edades entre los 6 a 12 años.

Cabe anotar que, para efectos del análisis de este trabajo, el material disponible en este entorno es muy precario, pues la operatividad técnica de los entornos digitales interactivos en línea, demanda el uso de material textual limitado y sintético, que no genere tanto peso en *bytes* al compartir, publicar o cargar los recursos en la *web*.

Así mismo, aunque este entorno responde a dinámicas interactivas que presentan una organización audiovisual y estructural que difiere de las formas de lectura tradicional presentadas en los planes precedentes, en el análisis solamente se tuvieron en cuenta los contenidos textuales, más no, los productos gráficos de diseño, interfaz, efectos o programación informática.

<sup>18</sup> Acceso al portal *Leo todo, plan lector* en <http://leotodo.librosvivos.net/#>

### **3.3.2 Delimitación de las unidades de análisis**

Una vez cumplida la selección y acceso al conjunto de documentos objeto del análisis, se procedió con la precisión de los parámetros para seleccionar los datos que se van a registrar y codificar. Esto es, en palabras de Krippendorf (1997, citado por López, 2002), “[...] determinar las unidades implica delimitar su definición, su separación, teniendo en cuenta sus respectivos límites y su identificación para el análisis” (p. 175).

Por tanto, la división del corpus consiste en fragmentarlos en unidades más pequeñas, a diferentes niveles, para facilitar el posterior análisis; así pues, siguiendo a Bernete (2013), estas unidades corresponden a:

**3.3.2.1 Unidades de muestreo:** “están constituidas por cada uno de los documentos del corpus o universo al que se referirán los resultados del análisis” (p. 243). Las unidades para este trabajo, sintetizadas en la *Tabla 3*, están clasificadas por estamentos, bajo la asignación de un número cardinal para su posterior identificación en la codificación de las unidades de registro.

**Tabla 3. Unidades de muestreo**

<b>Plan lector</b> <b>Estamentos</b>	<b>Entidad</b>	<b>Título</b>	<b>Documento/ texto analizado</b>	<b>Editor/ Año</b>	<b>Propósito</b>	<b>Población receptora</b>	<b>Canon/material de lectura</b>	<b>Campo semántico/temát ico</b>
<b>1. Estatal</b>	Ministerio de Educación Nacional MEN, Plan Nacional de Lectura y Escritura PNLE	<b>Leer es mi cuento</b>	Lectores consentidos. Guía de uso pedagógico de la Colección de Aula para el grado Transición	Juan Pablo Mojica Gómez (2016)	Garantizar a los niños y las niñas del grado Transición el acceso a material de lectura de calidad que abra paso a la exploración, la generación de preguntas y el goce del juego y del arte.	Docentes y estudiantes de instituciones educativas públicas en Colombia del grado Transición.	<i>Colección Biblioteca de Aula</i> formada por trece libros que incluyen varios géneros: informativos, libros álbum y libros de poesía, editados por la <i>Colección Semilla (MEN)</i> .	- Conceptos relacionados con las áreas del currículo. - Secuencias de imágenes con rutinas, acciones espaciales y temporales. - Juegos corporales o de palabras.
<b>2. Bibliotecario</b>	Departamento de Cultura y Bibliotecas de Comfenalco Antioquia, Caja de Compensación Familiar	<b>Leer... toda una aventura</b>	Animación y Promoción de la lectura: consideraciones y propuestas. Capítulos 4 y 5.	Juan Pablo Hernández Carvajal (2004)	Constituir un soporte metodológico para establecer un vínculo entre la comunidad y la lectura de los materiales con los que cuenta la biblioteca.	Bibliotecarios y promotores de lectura de la entidad. Afiliados y usuarios de la biblioteca.	Documentos, experiencias, registros, bancos de datos, diarios de campo sobre educación y promoción de la lectura. Canon literario disponible en las bibliotecas de Comfenalco.	Guía de acciones de promoción de la lectura en las bibliotecas. Experiencias y recomendaciones para la creación y programación de actividades de animación de la lectura en la biblioteca y fuera de ella.
<b>3. No-convencional</b>	Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF y	<b>Estrategia Fiesta de la lectura</b>	Guías y cuadernillos de actividades del Diplomado de	Isabel Cristina Quiroga	Desarrollar procesos con agentes educativos en promoción de	Mediadores de lectura y agentes educativos	Módulos I, II y III del Diplomado de Fiesta de la Lectura 2013.	- <u>Desarrollo infantil, lenguaje, observación y registro.</u>

	Ministerio de Cultura de Colombia.		formación a formadores de lectura.	Gómez (2013)	lectura y desarrollo de lenguajes de expresión artística, para que puedan planear actividades pedagógicas pertinentes para los niños(as) en primera infancia.	(llamados antes: <i>madres comunitarias</i> ) del ICBF.	Canon literario de la <i>Colección para la primera infancia y la Colección semilla</i> , publicadas por el MEN.	- <u>Lectura en voz alta, lectura con bebés y la colección de libros.</u> - <u>Familia, patrimonio y lenguajes artísticos.</u>
<b>4. Editorial</b>	Grupo Santillana – Sistema Uno	<b>Proyecto Anual de Lectura: otros niños, otras realidades</b>	Proyecto Anual de Lectura (PAL) 3 <sup>er</sup> grado: otros niños, otras realidades	Ana Cristina Robledo (2011)	Apoyar a los docentes en la educación literaria de los estudiantes como lectores autónomos, críticos y con una actitud asertiva hacia la lectura.	Docentes y estudiantes (8 a 9 años de edad), de instituciones privadas en Colombia del grado tercero de primaria que tengan acceso al repertorio de lecturas de la editorial.	Cuatro obras narrativas (cuento-novela) sobre niños, de edades parejas con la población receptora, quienes enfrentan situaciones difíciles que ponen a prueba su autonomía.	- Vulnerabilidad de no saber leer y escribir. - El abandono. - La pobreza. - La enfermedad de un ser querido. - El divorcio - Derechos de los niños y niñas. - El trabajo infantil. - El ciclo de la vida
<b>5. Cultural</b>	Ministerio de Cultura de Colombia.	<b>Biblioteca de literatura Afrocolombiana</b>	Manual introductorio. Guía de Animación a la lectura. Capítulos 1 y 4.	José Antonio Carbonell Blanco (2010)	Unir en una misma y única publicación a los escritores más significativos de la literatura Afrocolombiana, para permitir un acercamiento a nuestras raíces e identidad nacional desde sus voces.	Bibliotecarios, promotores de lectura, docentes, coordinadores de tertulias, líderes culturales, lectores en general.	Dieciocho obras que incluyen: novelas, libros de cuentos, libro de relatos orales, antología de poesía femenina, libros de poesía, una obra de teatro y dos ensayos.	- Diversidad y pluriculturalidad. - Relatos costumbristas. - Identidad e historia cultural. - Esclavitud. - Colonialismo e independencia. - Racismo y exclusión.

<b>6. Virtual</b>	Editorial SM - España	<b>Proyecto lector Leotodo</b>	Objeto virtual de aprendizaje OVA: Leotodo – plan lector	Grupo SM (s.f.)	Complementar las actividades propuestas en los talleres de los libros, a través de actividades interactivas en internet para motivar al alumno a seguir leyendo y divertirse mientras aprende.	Estudiantes, padres y docentes que tengan acceso al repertorio de lecturas de la editorial. Los juegos interactivos están dirigidos a niños y niñas de 6 a 12 años.	Canon literario ofertado por la editorial para niños de preescolar y primaria. Disposición de juegos y actividades interactivas que responden a la animación a la lectura, atención a la diversidad y competencia digital.	Selección de títulos clasificados en tres grupos: - Libros que nos hacen lectores; - Libros que nos hacen mejores; - Libros que nos ayudan a entendernos.
-------------------	-----------------------	------------------------------------	--	-----------------	--	---	--	--

**3.3.2.2 Unidades de contexto:** “se llama así a cada una de las partes en las que se divide la unidad de muestreo, si se considera que tiene interés para la explotación de los datos” (Bernete, 2013, p. 243). Es así como, para el caso particular de este estudio, se consideró relevante poder describir, en forma comparativa, las partes o secciones que constituyen la estructura genérica de los cuestionarios, guías o talleres de las actividades de los planes lectores. Así pues, las unidades de contexto trabajadas se sintetizan en forma global en la *Tabla 4*.

**Tabla 4. Unidades de contexto**

<i>Plan Lector</i> \ <i>Estructura</i>	<i>Plantea una ruta metodológica</i>	<i>Plantea objetivos afines al contexto</i>	<i>Plantea criterios de evaluación y desempeños</i>	<i>Presenta las fichas descriptivas de las obras</i>	<i>Plantea actividades en secuencias preestablecidas</i>	<i>Propone estrategias de lectura complementarias</i>
1. Estatal	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>
2. Bibliotecario		<input checked="" type="checkbox"/>				<input checked="" type="checkbox"/>
3. No-convencional	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. Editorial	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5. Cultural	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
6. Virtual		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	

<i>Plan Lector</i> \ <i>Estructura</i>	<i>Propone actividades de sensibilización-contextualización</i>	<i>Sigue los pasos antes, durante, después.</i>	<i>Propone actividades de producción textual.</i>	<i>Propone actividades lúdico-artísticas.</i>	<i>Propone actividades de acción comunitaria</i>	<i>Promueve la integración con otras áreas</i>
1. Estatal	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2. Bibliotecario	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3. No-convencional	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. Editorial	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5. Cultural	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	
6. Virtual			<input checked="" type="checkbox"/>			

**3.3.2.3 Unidades de registro:** se refieren a “cada una de las entradas de información relevante para su posterior tratamiento” (Bernete, 2013, p. 243), por tanto, los criterios de selección de estas unidades se especifican en el numeral 3.4 de la fase 2, correspondiente a la extracción de los datos.

### 3.3.3 Definición teórica de categorías y subcategorías apriorísticas

La definición de las categorías, referida a continuación, se basó en los planteamientos de Francisco Cisterna (2005), quien distingue “entre categorías, que denotan un tópico en sí mismo, y las subcategorías, que detallan dicho tópico en micro-aspectos” (p. 64). De este modo, la delimitación de los aspectos que comportan las categorías y subcategorías, se fundamentan en las concepciones expuestas por los autores citados, en el *marco teórico* del *capítulo 2* de este trabajo.

**Tabla 5. Categorías y subcategorías apriorísticas**

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Aspectos</b>
<b>A. Prácticas sociales de promoción de la lectura</b>	1. Contextualización de las prácticas lectoras	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Factores que determinan las circunstancias culturales, históricas y sociales en las que emerge el plan lector.</li> </ul>
	2. Vínculos con la vida cotidiana de los lectores	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Prácticas de animación a la lectura que permean y afectan la vida diaria de las comunidades en cualquier lugar.</li> <li>▪ Caracterización subjetiva del lector, su realidad y sus conocimientos previos.</li> </ul>
	3. Diseño e implementación de programas de lectura	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estructura y coherencia según las necesidades del contexto.</li> <li>▪ Fases de formulación, organización, ejecución, control y evaluación.</li> <li>▪ Formas de difusión, acceso al saber, contenidos y gestión de la información.</li> </ul>
<b>B. Estructura metodológica de los</b>	1. Personalización de los planes lectores	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Flexibilidad del plan lector según el medio, el mediador y las capacidades, emociones, intereses, consideraciones y elecciones de los lectores.</li> </ul>

<b>planes lectores</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nivel de autonomía, interacción y libre expresión de los lectores en el medio institucional, comunitario y personal.</li> <li>▪ Valoración de las contribuciones, opiniones y expectativas de los participantes que convoca.</li> </ul>
	2. Fundamentación de los criterios de selección del material de lectura	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conciliación de diversidad de géneros, tipologías textuales, cronologías y ejes temáticos.</li> <li>▪ Explicitación de los criterios que operan en la creación de vínculos entre el material de lectura, los lectores y el medio.</li> <li>▪ Articulación entre la tradición cultural del lector y el imaginario colectivo institucionalizado.</li> <li>▪ Incorporación tanto de lecturas sugeridas, como de selecciones personales.</li> </ul>
	3. Animación a la lectura, actividades didácticas y complementarias	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Incidencia de actividades informativas, artísticas, recreativas, académicas, sensitivas y creativas según requisitos del texto.</li> <li>▪ Manejo de recursos y empleo de los momentos antes, durante y después de la lectura.</li> <li>▪ Apertura interdisciplinar y temática hacia otras áreas, textos, discursos, estamentos, entornos, poblaciones y personas.</li> </ul>
	4. Estrategias de comprensión e interpretación de lo leído	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Familiarización con el metalenguaje literario, análisis gramatical y lingüístico y competencia semántica.</li> <li>▪ Desarrollo de estrategias de lectura para establecer hipótesis, inferencias, comparaciones y contrastes del texto.</li> <li>▪ Orientaciones hacia la tertulia, la discusión y la concertación.</li> <li>▪ Uso adecuado de los textos y géneros en entornos culturales y sociales, según propósitos y necesidades.</li> </ul>
<b>C. Potencial de lectura crítica en los planes lectores</b>	1. Criticidad y pensamiento crítico para reflexionar	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Indagación por los contextos sociales, históricos, políticos y culturales de los textos.</li> <li>▪ Uso del conocimiento previo y adquirido para problematizar los hechos desde varias perspectivas.</li> <li>▪ Despliegue de los elementos dialécticos de independencia, información, cuestionamiento, raciocinio, argumentación y confrontación con otros.</li> </ul>
	2. Lectura crítica para analizar	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lectura y análisis de sí mismo, del entorno, de las situaciones, de la realidad, de las imágenes, los símbolos y las palabras.</li> <li>▪ Distinción de los hechos, contenidos, propósitos del autor, intencionalidades del mediador y opiniones del lector.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Identificación de los valores, representaciones culturales e ideologías presentes en los discursos y acciones.</li><li>▪ Producción y validación de multiplicidad de significados según los referentes culturales tanto del lector como de los textos.</li></ul>
	3. Literacidad crítica para actuar	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Oportunidad para que el lector se desempeñe como autor y creador, narrador de sus propias experiencias y significaciones.</li><li>▪ Responsabilidad social para saber qué hacer con lo leído, emitir juicios propios, construir y transformar la realidad.</li><li>▪ Posibilidades del ejercicio de libertad, decisión, transgresión y concienciación política de los lectores.</li><li>▪ Autonomía y conciencia crítica para valorar acuerdos con los contenidos, representaciones, relaciones y conductas propias.</li></ul>

### 3.4 Fase 2: Extracción de los datos

Una vez definidos los aspectos, a partir de los cuales se realizará la categorización de los datos, se procedió con la selección, transcripción, y codificación de las *unidades de registro* o unidades de análisis, siguiendo tres momentos que se describen a continuación.

#### 3.4.1 Criterios para la selección de las unidades de registro

Como se afirmó anteriormente, las unidades de registro corresponden a los datos, o mejor, son los “trozos o segmentos del contenido [...] que son individualizados para posteriormente categorizarlos, relacionarlos y establecer inferencias a partir de ellos” (Cáceres, 2003, p. 62). Estas unidades, también son llamadas *ítems* y los criterios en su delimitación deben ser claros para facilitar la inclusión o exclusión de ciertos datos, según, el “interés que el investigador tiene sobre lo que éste considere material simbólico total, por tanto, su concreción puede llevarse a efecto del modo que mejor se acomode a los intereses particulares del estudio. Ejemplos del ítem, pueden ir desde un libro completo a párrafos o frases de una pregunta de cuestionario” (Hernández 1994, citado por Cáceres, 2003, p.62).

De este modo, se tomaron como unidades de análisis los ítems conformados por, frases literales con sentido completo, o párrafos cortos, que respondieron a los siguientes criterios:

- Expresiones o estrategias que definen y caracterizan la estructura o intencionalidad particular de cada plan lector.
- Preguntas, indicaciones o enunciados instruccionales de los cuestionarios y actividades didácticas de los planes lectores, que comportan acciones de criticidad por parte de los lectores.
- Evidencias, experiencias o explicaciones que denotan-connotan prácticas de lectura crítica en los contenidos o referentes de los planes lectores.

### **3.4.2 Codificación de los datos en las fichas de registro**

En el análisis de contenido, el equivalente al *cuestionario* se llama «protocolo de análisis» o «ficha de registro», la cual, corresponde con “el desarrollo de un modelo que presenta en forma organizada los diferentes tipos de datos que tendrían que recogerse por su relevancia para cubrir los objetivos del proyecto, [...] así mismo, lo que en otros procedimientos técnicos de recogida de información suele llamarse *trabajo de campo*, en el análisis de contenido consiste en la transcripción de los datos encontrados, en estas fichas” (Bernete, 2013, p. 243).

En ese orden, se diseñó un formato genérico de registro por cada estamento, para facilitar la transcripción y organización visual de los datos. A continuación, se presentan dos ejemplos de las fichas de registro, diseñadas para los estamentos, *estatal* y *no-convencional*, en donde el dígito inicial del código de cada ítem, corresponde con el estamento al que se suscribe (Ver apéndice 1).

*Rastros de lectura crítica en itinerarios lectores divergentes.  
Análisis de propuestas para trazar nuevos trayectos literarios – 86*

A	B	C	D
<b>Ficha de registro Plan Lector No. 1: Estatal</b>			
<b>Unidad de muestreo:</b> <i>Lectores con-sentidos. Guía de uso pedagógico de la Colección de Aula para el grado Transición</i>			
<b>Sección:</b> Todo el documento			
Cód	Unidad de Registro	Pág	Categ.
11	[...] nos hemos puesto la meta de ser la nación más educada de la región en 2025. Para ello, es fundamental adelantar un proyecto educativo en el cual los niños y las niñas encuentren en el colegio oportunidades de crecer, aprender y desarrollar mejores proyectos de vida	4	
12	En este sentido, el trabajo durante los primeros años de escolaridad es fundamental, en especial, para el proceso de aprendizaje de la cultura escrita.	4	
13	El Programa para la Excelencia Docente y Académica: Todos a Aprender 2.0, como parte de las acciones para fortalecer su acompañamiento pedagógico a los docentes y estudiantes de Transición, entregó la Colección de Aula Lectores Con-Sentidos.	4	
14	Se trata de una selección de títulos que busca garantizar a los niños y las niñas el acceso a material de lectura de calidad, que favorezca el desarrollo de competencias y la creación de ambientes de aprendizaje en los que, a través de la lectura, se abra paso a la exploración, a la generación de preguntas y al goce del juego y del arte.	4	
18	[...] invita a hacer de esta colección una <i>biblioteca de aula</i> , entendida como un ambiente de aprendizaje que instaura unas dinámicas particulares alrededor del libro y la lectura, las cuales son importantes en la formación de lectores.	5	
19	[...] ofrece una serie de <i>experiencias inspiradoras</i> que recrean prácticas pedagógicas [...] Tales experiencias funcionan como ejemplos de algunas de las posibilidades que ofrece cada título, vistos como recursos a través de los cuales los niños y las niñas desarrollan sus competencias comunicativas, ciudadanas y físicas, así como su pensamiento matemático y científico.	5	
110	[...] esperamos promover en los niños y las niñas prácticas de lectura que se caractericen por la construcción activa de sentidos, siempre en función de las necesidades y proyectos de cada colegio y a partir de diferentes claves de distinta naturaleza	5	
111	La biblioteca de aula es un espacio dentro del salón de clase organizado alrededor de un conjunto de materiales de lectura —diferentes a libros de texto—, dispuestos para que estén de manera permanente al alcance de los niños y las niñas, y a partir de los cuales se generan experiencias de aprendizaje en torno a la cultura escrita.	10	
112	[...] dicho acceso debe estar mediado por la acción del docente, quien propone una serie de actividades y experiencias en las cuales los niños y las niñas se encuentran con diferentes textos y propósitos de lectura.	10	
<span style="background-color: #d9ead3; padding: 2px;">1. Plan Estatal</span>   <span style="padding: 2px;">2. Plan Bibliotecario</span>   <span style="padding: 2px;">3. Plan No-convencional</span>   <span style="padding: 2px;">4. Plan Editorial</span>   <span style="padding: 2px;">5. Plan Cultural</span>			

A	B	C	D
<b>Ficha de registro Plan Lector No. 5: Cultural</b>			
<b>Unidad de muestreo:</b> <i>Manual introductorio. Guía de animación a la lectura.</i>			
<b>Sección:</b> Capítulo 1 (pp. 11-25) y Capítulo 4 (pp. 97-141)			
Cód	Unidad de Registro	Pág	Categ.
51	[...] ha tenido como principio el reconocimiento de la diversidad cultural de nuestro país como un elemento definitivo de la sostenibilidad y profundidad [...] Esta colección hace parte de los procesos que se adelantaron para garantizar un reconocimiento efectivo de esa diversidad.	11	
52	[...] la Biblioteca de Literatura Afrocolombiana es un esfuerzo por unir en una misma y única publicación a los escritores y escritoras, poetas y poetisas, narradores orales y ensayistas más significativos de esta índole en nuestro país.	12	
53	[...] con una clara intención de diálogo abren un espacio para acceder a la mirada de un pueblo que ha sido fundamental en la construcción del país, pero que no ha contado con los espacios para participar de los procesos que permiten un acercamiento a nuestras raíces y a nuestra identidad nacional. [...] La conmemoración de nuestros doscientos años de Independencia es, sin duda alguna, una fecha que nos hace reflexionar sobre el significado de la diversidad, [...].	12	
54	[...] solo reconociendo que somos un proyecto común, una sola historia, un solo corazón, podemos construir, entre todos, el futuro de esta nación.	13	
55	[...] para valorarle conforme a sus propios referentes culturales: seres con una visión propia de la vida y de sí mismos, que no están esperando la influencia redentora del hombre blanco.	13	
56	[...] haya logrado abrirse paso en un país que abolió la esclavitud unos pocos años después de su nacimiento más no la sumisión.	14	
57	[...] Obeso encarna la contradicción misma de sociedades como la nuestra, donde un hombre negro habla en la voz del boga, al tiempo que busca abrirse espacio en el panorama intelectual nacional del siglo xix, donde las condiciones de racismo y exclusión para los de su color eran la norma.	14	
58	Somos diversos. Una realidad que por siglos fue considerada talón de Aquiles para el desarrollo económico, cultural y político, es hoy nuestro mayor activo como nación.	14	
59	La pluralidad de identidades, de expresiones propias de los pueblos que nos conforman hace de Colombia un país de inmensa riqueza.	14	
510	[...] la población afrocolombiana cuenta con más de ciento cincuenta territorios colectivos de comunidades negras tradicionales en la región del Pacífico, principal asiento de la población afrodescendiente.	15	
511	Estas diferencias se evidencian en el habla, la tradición oral, la música y la danza al igual que en las estrategias productivas, la agricultura, la pesca, la minería, entre otros.	15	
<span style="padding: 2px;">...</span>   <span style="padding: 2px;">2. Plan Bibliotecario</span>   <span style="padding: 2px;">3. Plan No-convencional</span>   <span style="padding: 2px;">4. Plan Editorial</span>   <span style="background-color: #d9ead3; padding: 2px;">5. Plan Cultural</span>   <span style="padding: 2px;">6. Plan Virtual1</span>			

### 3.4.3 Categorización de los datos

Una vez codificados los datos, se procedió con la categorización de los mismos, usando la *columna D* disponible en las fichas de registro. Allí se asignó un calificativo a cada unidad, siguiendo la numeración de las categorías y subcategorías, delimitadas en la tabla No. 5, así: A1, A2, A3 para clasificar las unidades correspondientes a la categoría *prácticas sociales de promoción de la lectura*; B1, B2, B3, B4 para clasificar la unidades afines a la categoría *estructura metodológica de los planes lectores*; y finalmente, la numeración C1, C2, C3, para definir los ítems que responden a la categoría *potencial de lectura crítica en los planes lectores*. Así mismo, se utilizó la letra E para distinguir los ítems que se referían a categorías emergentes. El siguiente ejemplo ilustra esta dinámica.

A	B	C	D
<b>Ficha de registro Plan Lector No. 2: Bibliotecario</b>			
Unidad de muestreo: <i>Animación y Promoción de la Lectura: Consideraciones y Propuestas</i>			
Sección: Capítulo 4 (pp. 77-115) y Capítulo 5 (pp. 117-138)			
Cód	Unidad de Registro	Pág	Categ.
21	Establecer un vínculo entre los individuos y la lectura. Pero la sola creación de una biblioteca pública no es suficiente para constituir una sociedad lectora, ésta es el fruto de la suma de múltiples esfuerzos y acciones de distintos estamentos de la sociedad.	81	A1
22	Conscientes entonces de que la tarea de las bibliotecas no era atender usuarios, sino formar lectores, se constituyó la Coordinación de Fomento de Lectura, con el fin de ordenar e integrar las acciones y programas que se realizaban en cada una de las sedes de las bibliotecas.	81	A1
23	[...] acciones intencional y tácticamente empleadas para lograr un acercamiento productivo del individuo y la comunidad a la lectura, estructurando las actividades de acuerdo con los objetivos y la misión de la biblioteca	81	A3
28	Hora del cuento [...] actualmente se centra en la lectura en voz alta y en algunas ocasiones se hace lectura silenciosa; no tiene un esquema preestablecido;	82	B3
29	[...] los medios didácticos y recursos más utilizados son el diálogo, las preguntas de predicción, el silencio y los ejercicios de escritura, donde el niño comunique sus sensaciones, sus percepciones, sus propias interpretaciones y ponga a prueba su creatividad.	82	B1
210	[...] no sólo se emplea la literatura, también se hace animación a los libros documentales, las obras de referencia y otros materiales de lectura	82	B2
214	Todos los materiales de la caja viajera pueden ser llevados a sus hogares por el trabajador, el educador o el alumno, en calidad de préstamo.	83	A2
236	Los trabajos hechos por los niños se publican en el periódico [...]	97	C3
237	El periódico se ha convertido en una motivación más para que los niños continúen escribiendo y vean en la escritura una buena manera de expresar lo que se piensa, lo que se quiere y lo que se hace.	98	C3
238	Palabras para compartir. El programa surgió de la necesidad de mostrar la biblioteca a los jóvenes como un espacio de goce y libertad, en contraposición con la utilidad instrumental y la visión que se tiene de que [...] sólo sirve para resolver problemas escolares.	98	A3
239	se implementan recursos que permiten vincular los materiales leídos con sus experiencias y expectativas.	98	C1
281	Las actividades desarrolladas alrededor de la lectura deben ser, ante todo, sencillas, claras, desligadas por completo de notas y evaluaciones.	124	E
282	[...] son tan sólo una pequeña muestra de la infinidad de actividades que existen, aparte de las que pueden y deben hacer de usted, del libro y de sus alumnos	125	C3
<span>1.Plan Estatal</span> <b>2.Plan Bibliotecario</b> 3.Plan No-convencional    4.Plan Editorial    5.Plan Cultural			

### 3.5 Fase 3: Explotación de los datos

Respecto a este aparte, afirma Bernete (2013) que, “un buen plan de explotación indica qué se espera de cada operación prevista con los datos y para qué objetivo específico o hipótesis será útil esa operación, ya se trate de un cruce de variables (triangulación) o de la distribución de una sola variable”. De este modo, se consideraron los planteamientos de Francisco Cisterna (2005) para el “procesamiento de la información desde la triangulación hermenéutica” en los siguientes niveles.

#### 3.5.1 Triangulación de la información por cada estamento

Afirma Cisterna (2005), “el camino propuesto para develar información es a través del *procedimiento inferencial*, que consiste en ir estableciendo conclusiones ascendentes [...]” (p. 68), en ese sentido, en primer lugar, por cada estamento, se agruparon las unidades de análisis por subcategorías, para así obtener un primer nivel de conclusiones, tal como se ilustra en el ejemplo (Ver apéndice 2).

A	B	C	D	E	F
Triangulación: Estamento virtual					
Cód	Unidad de Registro	Pág	Categ.	Análisis Nivel 1	Análisis Nivel 2: Hallazgos
64	El plan lector Leotodo persigue el objetivo de crear lectores. Desde el primer ciclo de Infantil hasta toda la Secundaria, ofrecemos las herramientas necesarias para desarrollar las competencias lectoras de los alumnos.		A3	Con la idea de crear lectores, el plan ofrece múltiples herramientas para desarrollar las competencias lectoras con base en el gusto por la lectura y en el reconocimiento de su potencia como herramienta esencial para el desarrollo de las competencias básicas. El programa plantea el reto de forjar una sociedad lectora más comprometida y libre.	
65	Todo el planteamiento del plan está basado en el gusto por la lectura y se potencia la lectura como herramienta esencial para el desarrollo de las competencias básicas.		A3		
66	Además, el plan lector Leotodo ofrece a los centros educativos todas las claves y pautas para implantar el Plan Lector de Centro. Con estos instrumentos mejoraremos la calidad educativa.		A3		
67	Te invitamos a participar en este reto de hacer una sociedad lectora, en definitiva, una sociedad más comprometida y más libre.		A3		
613	[...] el proyecto Leotodo tiene un enfoque lúdico y motivador para los alumnos: Los títulos han sido cuidadosamente seleccionados para responder a los gustos de los alumnos mejorando su nivel de comprensión lectora. Además ofrece, de manera sencilla y práctica, la posibilidad de poner en marcha un plan lector innovador y eficaz.		B1	Aunque el plan lector está preestablecido y generalizado desde las perspectivas editoriales, afirma que puede adaptarse a cualquier currículo escolar. Plantea un enfoque lúdico y motivador para los alumnos, con una selección que responde a sus gustos que permitirá mejorar su nivel de comprensión lectora. Se	
614	En definitiva, nos hemos imaginado un colegio donde los alumnos elijan leer en el centro como una actividad de ocio más, donde el chico más popular puede ser un personaje sacado de un libro, donde los libros inspiren el día de la Paz, o el Carnaval...		B1		
616	¡Imagina! ¡La imaginación sirve para muchas cosas! ¿Qué consigue Hugo con ella? Piensa, piensa... ¡Y a escribir, solo tienes que intentarlo!		C1	Algunas preguntas permiten que el lector exprese sus ideas e imaginación y retome los apartes más significativos de los textos. Las preguntas abiertas retoman sobretudo los conflictos acaecidos en las narraciones, por lo tanto, la intervención del lector se valora	
640	¿Qué interesante! Ahora ya conoces mucho mejor las costumbres de los niños que viven en otros lugares. Todo lo que has aprendido es muy interesante. Pero seguro que hay algo que te ha llamado la atención. ¿Qué es? Cuéntanoslo.		C1		
641	Amigos para siempre. ¿Por qué crees que Boni no quería llevar a AJO		C1		

Cabe anotar que, las reflexiones obtenidas en este primer nivel de análisis permitieron establecer, en forma paralela, una **triangulación de la información con el marco teórico**, por tanto, estos resultados primarios también se tuvieron en cuenta en la interpretación. Posteriormente, estas conclusiones se cruzaron, en un segundo nivel, para identificar los hallazgos por cada categoría, en cada estamento.

A	B	C	D	E	F
Triangulación: Estamento estatal					
Cód	Unidad de Registro	Pág	Categ.	Análisis Nivel 1	Análisis Nivel 2: Hallazgos
11	[...] nos hemos puesto la meta de ser la nación más educada de la región en 2025. Para ello, es fundamental adelantar un proyecto educativo en el cual los niños y las niñas encuentren en el colegio oportunidades de crecer, aprender y desarrollar mejores proyectos de vida	4	A1	En Colombia, las políticas educativas deben dar respuesta a contextos disímiles e indistintos. Generalmente, éstas se articulan en forma descentralizada, aunque los materiales educativos corresponden a publicaciones unificadas que intentan mantener el mismo nivel de calidad para todas las comunidades. En las zonas rurales los programas son intermitentes y discontinuos pues, aún en este tiempo, para la mayoría de las familias de los niños y niñas la prioridad no es la escuela sino el trabajo para poder subsistir.	El intento por dar respuesta a contextos disímiles e indistintos es contradictorio con la tendencia a promover publicaciones unificadas que intentan preservar el mismo nivel de calidad para todas las comunidades; al final, son los docentes quienes determinan la posibilidad de personalizar un plan lector. A pesar de que el desarrollo de las competencias estandarizadas son la prioridad formativa de los programas educativos públicos y la formación lectora se subyuga a ellas, en el documento analizado, no sólo se prioriza la alfabetización instrumental, sino que, en adición, se posibilitan procesos de pensamiento complejo de alto nivel tanto para estudiantes como para los docentes.
128	Experiencias. Sara es una docente que acompaña a un grupo de Transición, conformado por 27 niños y niñas, en la zona rural de un municipio del departamento del Huila.	16	A1		
129	En general, la matrícula de esta institución se describe como población flotante y sus tiempos en el colegio responden a la permanencia de los padres en la zona, quienes se mueven entre los diferentes departamentos de acuerdo con las épocas de cosecha, las cuales marcan los periodos de los estudiantes en el sistema educativo.	16	A1		
12	En este sentido, el trabajo durante los primeros años de escolaridad es fundamental, en especial, para el proceso de aprendizaje de la cultura escrita.	4	A2	La difusión de materiales de lectura de calidad, para los niños y niñas entre 5 y 6 años, y para los docentes del sector público es una tarea imprescindible del Estado para lograr los propósitos educativos, no sólo de alfabetización instrumental, sino para posibilitar procesos de pensamiento complejo de alto nivel entre los estudiantes. Así mismo, la formación docente y acompañamiento adecuado de su labor como mediador de los	
14	Se trata de una selección de títulos que busca garantizar a los niños y las niñas el acceso a material de lectura de calidad, que favorezca el desarrollo de competencias y la creación de ambientes de aprendizaje en los que, a través de la lectura, se abra paso a la exploración, a la generación de preguntas y al goce del juego y del arte.	4	A2		
15	[...] que ofrece herramientas básicas para el trabajo con cada uno de los trece títulos que componen esta colección. [...] que las ideas que	4	A2		

### 3.5.2 Triangulación de la información de las categorías emergentes

En un formato adicional, se dispusieron las unidades de análisis que “incorporaban los elementos emergentes, tan propios de la investigación cualitativa” (Cisterna, 2005, p. 68), en donde, partiendo de un análisis preliminar para identificar los aspectos representativos, se procedió con la respectiva síntesis en subcategorías y agrupación categorial. Estas nuevas categorías, fueron incluidas en la triangulación de la información entre estamentos con la identificación de las letras D, E, F (Ver apéndice 3).

A	B	C
Triangulación categorías emergentes		
Aspectos	Subcategoría	Categoría
Aprendizaje sobre los bienes colectivos o públicos. Los niños y niñas acuerdan sus propias reglas para cuidar el material de lectura que les pertenece a todos.	Acceso en igualdad de condiciones a los materiales de lectura y bienes culturales.	<u>D. La lectura como derecho y bien público.</u>
Los niños y niñas hacen acuerdos en los que cada uno asume un compromiso libremente sin necesidad de responder a una autoridad, sino desde su posición y acción entre pares.	Acceso en igualdad de condiciones a los materiales de lectura y bienes culturales.	D. La lectura como derecho y bien público.
En el aula se cuestiona la lectura literal como ejercicio comunicativo pleno, pues en realidad hace que los niños y niñas pierdan el interés en la lectura.	Comprensión literal de los textos como factor desmotivante al leer.	<u>E. Factores que afectan la comprensión de los textos literarios.</u>
Las normas también deben tener lugar en los protocolos literarios y le otorgan seriedad y compromiso a las tareas de lectura.	El acto de leer como objeto de conocimiento.	<u>F. El acto de leer como objeto de conocimiento.</u>
Vinculación de la población con limitaciones visuales o auditivas. Disposición de espacios y recursos para que todos puedan leer y acceder a los textos en igualdad de condiciones.	Planes de lectura con las poblaciones con limitaciones visuales o auditivas.	La lectura como derecho y bien público.
La literatura no debe responder a tareas escolares.	Las prácticas lectoras que subyacen a las competencias escolares.	Factores que afectan la comprensión de los textos literarios.
Las actividades de lectura no implican calificaciones ni evaluaciones. El lector es quien valora los textos.	Libertad y autonomía del lector en la gestión de los procesos de lectura.	Factores que afectan la comprensión de los textos literarios.
Docentes o mediadores de lectura requieren un compromiso genuino con la lectura	Profesionalización de las funciones de los mediadores de lectura	El acto de leer como objeto de conocimiento.
Prima la voluntad de los lectores tanto en la selección de los textos de lectura, como en su decisión de compartir sus puntos de vista o comentarios sobre lo leído.	Libertad y autonomía del lector en la gestión de los procesos de lectura.	Factores que afectan la comprensión de los textos literarios.
El docente mediador de la lectura es un modelo de los patrones de lectura, todas sus acciones, expresiones y emociones son analizadas e interiorizadas por los lectores que	Profesionalización de las funciones de los mediadores de lectura	El acto de leer como objeto de

### 3.5.3 Triangulación de la información entre estamentos

Finalmente, los hallazgos identificados por cada categoría en cada estamento, incluyendo las categorías emergentes, se cruzaron entre todos los estamentos, para “establecer relaciones de comparación entre – los planes lectores– [...] en función de los diversos tópicos interrogados” (p. 69); esta acción es posible, en razón a que, todas las categorías son aplicables a todos los estamentos. Con base en este cruce de información, se realizó la interpretación final de los hallazgos, mediante la expresión de las “opiniones inferidas”, o en palabras de Cisterna “las conclusiones de tercer nivel [...] que estarían expresando los resultados a las [...] interrogantes centrales que guían la investigación” (p. 69). A continuación se presenta la matriz que orientó esta triangulación (Ver apéndice 4).

*Rastros de lectura crítica en itinerarios lectores divergentes.  
Análisis de propuestas para trazar nuevos trayectos literarios – 91*

A	B	C	D	E	F	G	H
<b>Triangulación entre estamentos</b>							
<b>Categoría</b>	<b>1. Estatal</b>	<b>2. Bibliotecario</b>	<b>3. No-conventional</b>	<b>4. Editorial</b>	<b>5. Cultural</b>	<b>6. Virtual</b>	<b>Hallazgos</b>
<b>A. Prácticas sociales de promoción de la lectura</b>	En las instituciones educativas públicas, el intento por dar respuesta a contextos disímiles e indistintos es contradictorio con la tendencia a promover publicaciones unificadas que intentan preservar el mismo nivel de calidad para todas las comunidades; al final, son los docentes quienes determinan la posibilidad de personalizar un plan lector. A pesar de que el desarrollo de las competencias estandarizadas son la prioridad formativa de los programas educativos públicos y la formación lectora se subyuga a ellas, en el documento analizado, no sólo se prioriza la alfabetización instrumental, sino que, en adición, se	Las bibliotecas de Comfenalco son centros autónomos e independientes que desarrollan sus programas de acuerdo a las necesidades de sus contextos. Se reconoce que la sola constitución de un centro bibliotecario no garantiza la formación de lectores, en vista de que se requiere el apoyo e interacción de los múltiples estamentos de la sociedad. Las bibliotecas atienden diversidad de usuarios de todas las edades, profesiones, oficios y condiciones sociales, lo que desmitifica el imaginario de que el edificio de la biblioteca es el único lugar posible de lectura. Es así como, la tarea de formación de lectores por parte de la biblioteca trasciende.	Se profesionaliza la tarea de los mediadores de lectura. Los (o las) agentes educativos, conocidas antes como madres comunitarias del ICBF, asumen un compromiso social y formativo al cursar un diplomado que se ha estructurado bajo un programa riguroso que valida su ética profesional y que pondera un nivel de exigencia auto-formativa. Un programa que propende no solo por la alfabetización y su consecuencia lectura de libros, sino, por la lectura del entorno y la realidad, para que, con juicio crítico puedan enseñar a leer críticamente a los niños y niñas de primera infancia, en el sentido de que la calidad de la lectura depende de la calidad	Respecto a la propuesta del plan lector editorial, se evidencia que sus propósitos se articulan con los fines de los contextos escolares, respecto al interés por formar lectores autónomos, críticos, con una actitud asertiva hacia los libros y la lectura, en respuesta a las exigencias internacionales de las pruebas PISA. Así pues, se propone un modelo de lectura muy estructurado y elaborado, en donde las actividades siguen una secuencia metodológica, basada en los niveles de desarrollo y habilidades cognitivas, de los estudiantes a quienes están dirigidas. En ese orden, la práctica lectora se prefigura como una intervención	A partir de la conmemoración de los doscientos años de independencia de Colombia, el plan lector se fundamenta en el reconocimiento de la diversidad intercultural con el fin de visibilizar las comunidades Afrocolombianas. Se plantea la paradoja de que a pesar de que se abolió la esclavitud mucho tiempo después de la independencia, la sumisión de muchos pueblos y minorías aún se mantiene. La diversidad cultural, en la actualidad, ha cobrado valor social, económico y político, y las tradiciones de la población afrocolombiana se han difundido y mantenido en el territorio colombiano gracias a su fortaleza cultural. El plan lector pretende	El plan lector virtual está dirigido a instituciones escolares en donde la lectura sea el eje de la vida escolar, y de allí trascienda a la vida cotidiana de los estudiantes. Con la idea de crear lectores, el plan ofrece múltiples herramientas para desarrollar las competencias lectoras con base en el gusto por la lectura y en el reconocimiento de su potencia como herramienta esencial para el desarrollo de las competencias básicas. El programa plantea el reto de forjar una sociedad lectora más comprometida y libre.	En atención a las prácticas sociales de promoción de la lectura, los documentos de los estamentos sociales estudiados confluyen en varios aspectos. En primer lugar, los planes lectores de los estamentos estatal, no convencional y bibliotecario, reiteran la importancia de gestar una adecuada formación de los mediadores de lectura, en calidad de docentes, agentes educativos o promotores de lectura, pues ellos son los gestores directos respecto a la personalización de cada proyecto de formación lectora en los contextos específicos. Del mismo modo, se evidencia que los materiales de lectura vinculados a las rutas de cada estamento son cuidadosamente seleccionados y responden a criterios de alta calidad literaria y semántica, y posibilitan oportunidades para articular procesos de pensamiento complejo tanto en las tareas didácticas propuestas por los mediadores, como en las acciones interpretativas de los lectores. En términos generales, los itinerarios analizados, reconocen el potencial de las habilidades lectoras y escritoras como herramientas esenciales para el desarrollo de múltiples competencias
<b>B. Estructura metodológica de los planes lectores</b>	En el contexto escolar público, a la biblioteca de aula se le otorga un valor literario excepcional que la distingue de las tareas académicas. Los niños y niñas se apropian del material literario como un bien común, incluso, pueden determinar su propio itinerario y record de lectura, sin embargo, cuando se agota el material ¿qué leer? Las historias de los textos son	Los referentes bibliotecarios se relacionan tanto con la consulta de libros con fines académicos como con la lectura como práctica de ocio y placer. En el contexto analizado se evidencia que las prácticas lectoras incumben no solo a los estudiantes, sino también a personas de cualquier condición social. Los programas de animación a la lectura	La motivación del agente educativo, y compromiso con su labor, son imperativos para que se convierta en lector de las necesidades reales de su entorno de influencia. Al mismo tiempo, el factor emocional, tanto de los agentes como de los niños y niñas, es el punto de partida para gestionar un programa de lectura que tenga acogida. En ese orden, las	Despertar el interés del estudiante, de un texto que no ha sido seleccionado por él mismo. Contextualización de la época, lugar y el tema del libro, definidos desde la óptica de la editorial. Las prácticas de lectura preestablecidas orientan hacia un solo producto posible de comprensión y producción textual. Se proponen actividades de comprensión litera	Las obras seleccionadas permiten contextualizar todos los elementos de la cultura afrocolombiana relacionadas desde las experiencias de escritores afrocolombianos quienes desde sus propios relatos o como contadores de historias ilustran la cotidianidad de sus pueblos. Se invita a los mediadores a que cada uno de los	Plantea un enfoque lúdico y motivador para los alumnos, con una selección que responde a los intereses hiper-mediales de los niños y niñas. Las obras están organizadas por nivel de dificultad, temas o valores. Se emplea un lenguaje que invita a jugar con los personajes e historias. A partir de los planteamientos de los libros se proponen	En los estamentos bibliotecario, estatal y no convencional, las actividades que siguen a la lectura de los textos se descentralizan de los contenidos de los libros, para darle protagonismo a las acciones interpretativas del lector o del mediador de lectura, quienes desde sus perspectivas pueden hacer intervenciones para reorientar el rumbo de los itinerarios o proponer actividades para analizar lo leído. Incluso, en los itinerarios estudiados se aprecia cómo la propuesta de lectura no sólo gira en torno de soportes de textos escritos, sino que se extiende a diversidad de géneros
<b>Triangulación 3</b>							

## **Capítulo IV**

### **Presentación y discusión de resultados**

#### **4.1 Interpretación de los hallazgos**

De acuerdo con los parámetros planteados en la delimitación de las categorías y subcategorías apriorísticas, respecto a, la contextualización de las prácticas lectoras, la estructura metodológica de los planes lectores y el potencial de lectura crítica identificado en sus componentes, a continuación, se procede con la interpretación de los hallazgos resultantes de las distintas fases de la triangulación de los datos. En adición, con el propósito de sustentar, ejemplificar o ampliar las ideas referidas, al final de cada párrafo explicativo, se citan algunas frases literales de los documentos, identificadas con el código asignado en las fichas de registro.

##### **4.1.1 Caracterización de los planes lectores**

En relación a la contextualización de las prácticas sociales de lectura, en primera instancia, se evidencia que, las experiencias literarias referidas en el documento *Lectores con-sentidos* del Ministerio de Educación Nacional, comportan ciertas disonancias, puesto que confluyen inciertamente en contextos sociales disímiles de la realidad colombiana, los cuales, pretenden ser unificados desde las directrices educativas estatales, al final, son los docentes, en las regiones más apartadas, quienes agencian las posibilidades reales de personalizar cada proyecto lector, de acuerdo con sus necesidades y circunstancias.

En general, la matrícula de esta institución se describe como población flotante y sus tiempos en el colegio responden a la permanencia de los padres en la zona, quienes se mueven entre los diferentes departamentos de acuerdo con las épocas de cosecha, las cuales marcan los periodos de los estudiantes en el sistema educativo (129).

En ese orden, se infiere que la coherencia y ejecución de los programas será realmente satisfactoria, siempre y cuando, se garantice la formación adecuada de los docentes, al desempeñar un rol profesional agregado, como mediadores de lectura. No obstante, a pesar de que el desarrollo de las competencias curriculares son la prioridad formativa de los programas educativos públicos, y la formación lectora se subyuga a ellas, en el documento analizado, no se prioriza la alfabetización instrumental, sino que, las actividades propuestas, en su mayoría, posibilitan el desarrollo de distintos procesos de pensamiento, reflexivo, analítico y crítico, tanto para estudiantes como para los docentes.

[...] dicho acceso debe estar mediado por la acción del docente, quien propone una serie de actividades y experiencias en las cuales los niños y las niñas se encuentran con diferentes textos y propósitos de lectura (112). [...] la biblioteca de aula no es un lugar rígido, [...]. Es un espacio de encuentro entre lectores en formación, propicio para interrogarse sobre la cultura escrita, interesarse por ella, y para leer y escribir (114).

Por otra parte, respecto a, los programas de lectura coordinados por las bibliotecas de Comfenalco, Antioquia, según el documento analizado, éstos se desarrollan en forma autónoma e independiente, de acuerdo con las necesidades de los contextos en las zonas urbanas en las que operan. Dentro de su gestión, se reconoce que la sola constitución de un centro bibliotecario, no garantiza la formación espontánea de los lectores, en vista de que, se requiere el apoyo interdisciplinario de los múltiples estamentos sociales, en la difusión de las estrategias de promoción lectora a las comunidades, para que éstas se vinculen libremente con las actividades de lectura.

[...] ofreciéndoles oportunidades para formarse como lectores, y por ende, creándoles posibilidades para satisfacer necesidades de información, conocimiento, autoeducación, cultura, uso del tiempo libre y participación ciudadana (25).

Es así como, las bibliotecas atienden en diversidad de escenarios, las necesidades de usuarios de todas las edades, profesiones, oficios y condición social, lo que ciertamente, desmitifica el imaginario de que el *edificio bibliotecario*

es el único lugar posible para acceder y fomentar la lectura. Se sigue que, la mayoría de las tareas implementadas por estos centros, trascienden literalmente los muros y anaqueles que preservan los libros, y se difunden en todos los espacios de la vida cotidiana de los lectores, especialmente en los sectores marginados de capital literario de calidad.

Las acciones [...] se desarrollan en cumplimiento de la misión de las bibliotecas, que no es otra que la de contribuir con [...] el mejoramiento de la calidad de vida de los afiliados, sus familias y la comunidad en general, [...] (24).

En ese sentido, la promoción de la lectura estimula el acceso a los libros, haciendo uso de estrategias publicitarias, didácticas y recreativas, para atraer al público en forma masiva, a través de, eventos culturales como ferias, festivales, exposiciones y concursos. De igual modo, se recrean espacios y rutas de lectura que intentan dar respuesta a las diversas identidades culturales que circulan en la ciudad, individuos, quienes en forma esporádica o permanente, y con distintos propósitos, se acercan, día tras día, a participar en las actividades de las bibliotecas.

Se desarrolla una actividad de lectura al aire libre, donde se instala una carpa con libros y revistas para quienes deseen leer los materiales que resulten de su interés (241). Los talleres son diseñados por los promotores de lectura y de Comfenalco y se caracterizan por ser propuestas lúdicas y creativas, en donde la protagonista es siempre la lectura (217).

Así mismo, el programa de formación de mediadores de lectura en los contextos vulnerables o escenarios no convencionales de lectura, liderado por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, pretende dotar con herramientas lectoras de calidad, a los grupos sociales, que por distintas circunstancias, están marginados del acceso a los libros o la lectura.

[...] es vital en esas situaciones en las que atendemos niños de hogares que enfrentan momentos difíciles, pues los padres no les pueden prestar mucha atención. (363).

De esta manera, se considera una gran iniciativa, el cometido por profesionalizar la tarea de los (o las) agentes educativos, conocidas antes como madres comunitarias, en calidad de mediadores de lectura, quienes asumen un compromiso social y formativo al cursar un diplomado, estructurado bajo un programa riguroso, que valida su nivel técnico-vocacional y enaltece sus capacidades auto-formativas.

Sin duda, este programa no sólo propende por la alfabetización instrumental, y la consecuente lectura de libros o textos, sino que, trasciende la lectura del entorno y la realidad, para que, con juicio crítico, las educadoras, puedan configurar patrones de criticidad entre los niños y niñas de primera infancia.

En efecto, se infiere que la calidad de los procesos de lectura que se gestan en los contextos vulnerables, dependen en gran medida del compromiso genuino de los mediadores, implicados desde sus propias emociones y experiencias, que ciertamente los solidariza con sus estudiantes y sus familias.

Con esto no buscamos que ellos aprendan a leer alfabéticamente; lo que queremos es brindarles mayores y mejores oportunidades para comunicarse y reconocerse (343).

De este modo, en los espacios no-convencionales de lectura, priman las relaciones afectivas y los vínculos emocionales, los cuales, brindan seguridad a los implicados, por tanto, el sentido de las palabras, y el manejo adecuado del lenguaje en todas sus manifestaciones (orales, escritas o visuales), permite dotar de recursos comunicativos a los niños y niñas, familias y agentes educativos, para expresar libremente sus afectaciones.

Entonces, se podría afirmar que, las prácticas sociales de la lectura, en estos espacios, se fundamentan en el poder de la palabra y el desarrollo del lenguaje, porque es un medio que permite visibilizar la realidad de las comunidades, transgredidas socialmente.

Cuando hablamos de Fiesta de la Lectura no solo nos estamos refiriendo a una fiesta alrededor de la lectura alfabética y de libros con páginas sino, [...] de los libros sin páginas que somos todos los seres vivos, de los sonidos de la música, de los textos producidos desde las artes plásticas [...], de los sentidos construidos con el cuerpo en el juego, el teatro y la danza (3115).

Siguiendo con, la propuesta del plan lector editorial, en el análisis del documento *Proyecto Anual de Lectura, otros niños, otras realidades*, se evidencia que sus propósitos se articulan fehacientemente con los fines de los contextos escolares, en respuesta a las exigencias internacionales de la pruebas PISA. Así pues, se propone un modelo de lectura muy estructurado y elaborado, en donde las actividades siguen una secuencia metodológica, basada en los niveles de desarrollo y habilidades cognitivas, de los estudiantes a quienes están dirigidas.

Un proyecto debe tener una organización bien planeada en el tiempo y un objetivo general que se concreta en un producto, el cual le da sentido a la lectura de los textos literarios (48).

En ese orden, la práctica lectora, en este estamento, se prefigura como una intervención pedagógica, preestablecida, organizada, exigente y precisa, incluso, se establecen tiempos concretos para el ejercicio de las actividades de literatura. En consecuencia, se definen desempeños y objetivos concretos, basados en competencias literarias de comprensión, producción textual, actitudes, participación, habilidades comunicativas, cognitivas, socioemocionales y estéticas, que en cierta forma, se encaminan más hacia la consolidación de procesos escolares estandarizados, que hacia la construcción de subjetividades literarias.

No basta solo con leer libros literarios y organizar actividades ocasionales de comprensión lectora o de promoción de lectura, sino que es necesario establecer metas sostenidas de hábitos lectores, capacidades más complejas de comprensión de los textos literarios [...] y una cultura escolar donde literatura y estudio no se excluyan (47).

No obstante, la propuesta de este plan lector, plantea alternativas de empatía con los personajes, quienes ostentan la misma edad de los estudiantes, en distintas

situaciones culturales y sociales, dando apertura a un ejercicio comparativo, que permite reconocer situaciones problemáticas, que afectan a sí mismo o los demás.

Por su parte, el plan lector del documento de la *Biblioteca de Literatura Afrocolombiana*, publicado por el Ministerio de Cultura, se fundamenta en el reconocimiento de la diversidad intercultural, con el fin de visibilizar las comunidades y minorías a partir de sus narrativas y tradiciones. Este documento, es altamente crítico respecto de las realidades sociales, partiendo del absurdo de que, a pesar de que en nuestro país se abolió la esclavitud hace siglos, la sumisión de muchos pueblos y comunidades aún se mantiene.

Somos diversos. Una realidad que por siglos fue considerada talón de Aquiles para el desarrollo económico, cultural y político, es hoy nuestro mayor activo como nación (58).

Es así como, la diversidad cultural, en la actualidad, ha cobrado valor social, económico y político, y las tradiciones de la población afrocolombiana, se siguen difundiendo y preservando en muchos territorios, gracias a su fortaleza cultural. En esa medida, el plan lector citado, pretende generar un conocimiento de esta riqueza y su influencia en la construcción de la nación colombiana, por tanto, la literatura se convierte en una herramienta de comunicación, difusión y movilización social, que trasciende su significación estética.

[...] así como desde una serie de proyectos educativos y comunitarios que se involucran en este proceso de circulación y divulgación, de movilización social y reflexión nacional, en torno a nuestro patrimonio literario, histórico e identitario (520).

Para terminar, en cuanto al plan lector catalogado como virtual, *Leo todo* de la editorial española SM, se encuentra que, está dirigido a instituciones escolares, en donde la lectura sea un eje primordial que trascienda la vida cotidiana de los estudiantes. De esta manera, el plan ofrece múltiples herramientas para desarrollar las competencias lectoras con base en el gusto por la lectura y el reconocimiento

de su potencia como herramienta esencial para el desarrollo de las competencias escolares básicas.

Si quieres que tu centro, sea un centro lector sólo necesitas: personas que crean en el valor de la lectura para el aprendizaje, un material con una sólida base teórica y un espíritu divertido y estimulante para el alumno (63).

#### **4.1.2 Estrategias y prácticas de animación lectora de los planes lectores**

En segunda instancia, y teniendo en cuenta la *estructura metodológica de los planes lectores*, se evidenciaron los siguientes aspectos. En primer lugar, en el plan lector estatal, la *biblioteca de aula* comporta un valor literario excepcional, que la distingue de las tareas académicas, pues los niños y niñas tienen la oportunidad de apropiarse el material literario como un bien común, incluso, pueden determinar su propio itinerario y record de lectura a partir de los recursos disponibles. De este modo, los criterios de selección del material de lectura, son muy coherentes con la realidad escolar, puesto que, las historias de los libros se convierten en pretextos para iniciar proyectos de aula o nuevas rutas de lectura.

Durante la lectura surgen muchas preguntas e inquietudes sobre estos animales, y así comienza el proyecto de aula sobre los cocodrilos, con el cual se irá indagando y se irán resolviendo las preguntas del grupo, poco a poco, e irán surgiendo otras nuevas (174).

Así mismo, los campos semánticos contemplados, se corresponden con las vivencias diarias de los niños, su formación de hábitos, su realidad circundante, las problemáticas que les aquejan y las áreas curriculares de su programa formativo; incluso, el aprendizaje alfabético de las grafías parte de los contenidos textuales de los libros y no al revés. Al mismo tiempo se observa cómo la contextualización y sensibilización previa a la lectura de libros, fomentada por los docentes, otorga gran disposición y atención por parte de los lectores, por esta razón, sus conocimientos

y experiencias en calidad de mediadores, son parte fundamental en la interpretación conjunta de los textos.

María Camila ve la necesidad de generar estrategias que les permitan a sus estudiantes ampliar el vocabulario en español y el rango semántico de las palabras que aprenden. Tomando como referencia Mi primer diccionario de la A, a la Z, crea juegos lingüísticos junto con su grupo de estudiantes [...] (1109).

En suma, los momentos de lectura planteados en el documento estatal, posibilitan espacios de concentración, confrontación y concertación entre docentes y estudiantes, integrando saberes y experiencias de los demás agentes escolares, valorando los aportes y referentes de la comunidad cercana.

Un momento de lectura en voz alta, al iniciar o terminar el día escolar, puede servir para aprender vocabulario, mejorar la atención, acercar a los niños y las niñas a un tema a tratar en clase o conversar sobre los intereses, gustos o miedos de los niños (138). [...] Después de leer «El baño», el docente y los estudiantes crean un pacto con respecto a las rutinas de higiene y cuidado personal [...]. (1108).

En segundo lugar, los referentes estructurales del estamento bibliotecario, se relacionan, tanto con la consulta de libros con fines académicos como con la lectura como práctica de ocio y placer. En este contexto, se evidencia que, las prácticas lectoras incumben no solo a los estudiantes, sino también a personas de cualquier condición social, oficio o nivel de profesionalización.

[...] la necesidad de cubrir una franja de adultos: jubilados, amas de casa y visitantes que acudían a la biblioteca central en horas de la mañana en busca de un rato de esparcimiento (227).

Es bien sabido que, los programas de animación a la lectura se gestaron en las bibliotecas, y que, estos programas en la actualidad, se extienden a los contextos que atienden grupos de la tercera edad, centros carcelarios, centros de formación para adultos, espacios públicos, en interacción con los vendedores

ambulantes o habitantes de la calle, amas de casa, jubilados y público en general; es así como, se personalizan los planes de lectura de acuerdo con las exigencias de estos escenarios.

[...] generar un espacio que acoja a los niños que habitan las calles de la ciudad y donde puedan encontrarse con los libros [...], ejercitar la imaginación y la fantasía que su situación de vida les niega [...] (267).

Igualmente, de acuerdo con el documento analizado, se evidencia que en estos espacios de lectura, se valora tanto el diálogo como los silencios de sus participantes, y se tienen en cuenta las necesidades de expresión, comunicación interactiva y virtualización de nuestro tiempo. Ahora bien, en los ciclos de lectura programados en las bibliotecas, tanto autores como lectores están en igualdad de condiciones para expresar sus opiniones y perspectivas, además, la lectura gira en torno a diversidad de géneros textuales y audiovisuales como el cine, los documentales y la música; plasticidad que, ciertamente, atrae a niños, jóvenes y adultos, pues la lectura es una práctica cotidiana, presente no solo en las mediaciones académicas y literarias, sino también, en los productos de consumo, los medios de difusión y en la intimidad de muchos hogares.

No ponga a competir la lectura con la televisión, el cine, la internet o los videojuegos. Trate de vincular los temas que éstos proponen con la lectura y el libro. (2115).

Ahora bien, en la propuesta de promoción lectora del estamento bibliotecario, no se evidencian esquemas preestablecidos para desarrollar las estrategias, tan popularizadas, como la *hora del cuento* o la *lectura en voz alta*, pues, el libro elegido es el indicador de la actividad a realizar, y, el protagonista es el lector. Así mismo, se insiste en que estas estrategias son un medio importante de difusión y persuasión lectora, cuyo éxito, depende más de la afectación de quien lee, que del oyente. En síntesis, las bibliotecas median en la comunicación entre, lectores consolidados, lectores posibles y no lectores, con el ánimo de crear nuevas rutas lectoras.

[...] Lo esencial es dejarse llevar por el texto mismo; a medida que se va desarrollando la historia, ella ofrece infinidad de opciones para recrear el texto de una manera agradable y divertida (280). [...] lo único que necesitará, aparte de la lectura, es el diálogo, preguntas de predicción o, en el mejor de los casos... el silencio (295).

En tercera instancia, la estructuración de las prácticas lectoras, implicadas en el diplomado *Fiesta de la Lectura*, se sustentan en la motivación del agente educativo y compromiso con su labor; imperativos substanciales para que se convierta en lector de las necesidades reales de su entorno de influencia. Al mismo tiempo, el factor emocional, tanto de los agentes, como de los niños y niñas atendidos, es el punto de partida para gestionar un programa de lectura que tenga la acogida esperada. En ese orden, las experiencias y vivencias de los agentes educativos y su propia formación como lectores potenciales, cobran valor en las acciones cotidianas que desempeñan, puesto que, leer y comprender el lenguaje en todas sus variaciones, es una tarea imprescindible para actuar como mediadores de lectura.

[...] esa observación de cómo se entienden, cómo se hablan, qué rituales han establecido nos permite definir maneras de acompañarlos llenas de sentido, de significado, tanto para los niños como para sus padres [...] (313).

Así pues, también se promueve el desarrollo de su habilidad escritora, su contacto y familiarización permanente con libros, textos y contextos, y el ejercicio de prácticas narrativas, pues, en los documentos analizados, se reitera una invitación constante, para que los agentes educativos, practiquen el registro y relato de sus propias experiencias. De igual manera, en la selección del material de lectura, el canon literario se pondera como un bien cultural común, que debe estar a disposición de toda la comunidad, y en la misma medida, la comunidad debe estar en disposición de leerlo libremente.

Leamos porque lo deseamos, no porque nos “toca”. Evitemos leer porque es la hora de lectura y “nos toca” o porque tenemos el afán de “crear hábitos” (372).

De acuerdo con el documento, se sigue que, los niños y niñas, que se familiarizan con los libros desde su nacimiento, descubren rápidamente su potencial y los reclaman reiteradamente en sus rutinas diarias, lo que denota, que la experiencia de la lectura no se enseña ni se aprende, sino que, se vive con naturalidad y surge en forma espontánea. Así, las prácticas lectoras demuestran que, los lectores integrales se forman accediendo a todo tipo de textos y libros, materiales diversos, que demanden el desarrollo del pensamiento complejo. Por otro lado, se evidencia que las actividades complementarias artísticas, recreativas o teatrales, deben ser vistas como formas de expresión autónomas y no como estrategias "al servicio de la práctica de lectura de libros".

Ningún artificio pedagógico, ninguna técnica puede suplir la experiencia personal que el promotor de lectura ha tenido con los libros. La mejor preparación que puede tener un profesor o un promotor de lectura consiste en vivir la experiencia del libro, dejarse trabajar por él, hacerlo suyo. (3120)

Para terminar, en los documentos analizados, se aboga por el respeto a la intimidad de cada lector, pues cada quien, está en libertad de decidir si comparte o no sus percepciones y apreciaciones de lo leído. En esa medida, resulta equívoco que los mediadores de lectura busquen una evidencia contundente de que los lectores comprendieron lo leído, pues cabe cuestionarse si en realidad es necesaria esa evidencia, o en caso tal, ¿de qué otra forma se podría determinar la acogida de lo leído?, al respecto, se aclara que, existen múltiples formas de expresión, lenguajes y géneros posibles, para poder expresar una conexión genuina con lo leído, sin necesidad de responder a cuestionamientos preestablecidos.

El relato o el libro que ofrezcamos, tiene que estar entre los que más nos gusten a nosotros. Ha de ser una obra que nos encante, que de verdad sea como un regalo para el otro (370). Ante todo la lectura vale por sí misma y no debe exigirse nada ni antes, ni durante, ni después al niño a quien le leemos un libro (378). [...] No siempre hay que pintar después de leer, y no siempre lo que se pinta tiene que ser aquello sobre lo que se ha leído (3118).

En cuarto lugar, retomando la propuesta del plan de lectura del estamento editorial, las estrategias de comprensión e interpretación se centran en despertar el interés del estudiante, hacia un texto que no ha sido seleccionado por él mismo. Es así como, a partir de una amplia contextualización de la época, lugar y temática de cada obra literaria, que forma parte del canon seleccionado, las prácticas de lectura preestablecidas, se orientan hacia un solo producto posible de comprensión y producción textual.

En ese sentido, se proponen diversidad de actividades de comprensión literal e inferencial, relacionadas con el tema, el análisis del lenguaje meta-literario, la identificación de las ideas clave y la idea global del texto, los valores ciudadanos, la integración con otras áreas curriculares y el vínculo con los saberes previos de los lectores.

[...] durante la lectura de cada libro se proponen actividades de evaluación de la lectura (literal: recuperación de la información; inferencial: interpretación y reflexión sobre el contenido; y crítica: reflexión personal y comprensión global). Además se evalúa la actitud y participación en el proyecto y la producción escrita (413).

En adición, se identifica una nutrida interacción con otros tipos de textos, que en consonancia con la obra leída, invitan a revivir la experiencia de los personajes. De igual manera, se acude a la expresión artística y estética para representar emociones y situaciones propias de los lectores, así como de prácticas de escritura y producción textual, asociadas a los acontecimientos de las obras y acciones de sus personajes, con base en comparaciones contextuales entre la realidad y las inferencias sobre el texto.

Continúen la lectura en voz alta y resalte que Juan aprendió a leer solo, a partir de los letreros y periódicos. [...] Lleve periódicos y ayúdeles a distinguir las secciones, los titulares, el editorial, las columnas de opinión, los pies de foto, etc. Dé un tiempo para que los revisen y comenten las noticias que les parezcan más significativas e interesantes (446).

En quinto lugar, se refieren las estrategias estructurales más destacadas del plan lector cultural, basado en las obras de escritores afrocolombianos, quienes desde su experiencia directa, o como contadores de historias, contextualizan múltiples elementos de su cultura, e ilustran la cotidianidad de sus pueblos. Con este fin, la guía de lectura invita a los mediadores para que, cada uno, desde su propia percepción y experiencia con el texto, diseñe el taller que realizará con los participantes convocados, personalizando las actividades según grupos de intereses, gustos y edades.

Organice en la biblioteca encuentros intergeneracionales entre los abuelos y los niños con el fin de recrear la tradición oral (581).

Consultar otros materiales que permitan a los participantes ampliar el conocimiento tanto de los autores como de los temas (533).

En adición, la guía propone actividades para analizar las obras, a partir de tres momentos de lectura, ambientados contextualmente para involucrar emocionalmente a los lectores; por tanto, antes de leer, se pretende ampliar los referentes del lector, indagar sus saberes previos y motivar la lectura de las obras; durante la lectura se generan espacios de diálogo, preguntas y comentarios; y después de la lectura, se propician nuevas lecturas o se incentivan prácticas de escritura. Por otra parte, el plan insta a la búsqueda de alternativas para difundir los contenidos de la colección hacia diversidad de comunidades.

Durante la lectura. Lea de viva voz estas piezas saboreando las palabras, los ritmos, las cadencias. Invite a los grupos musicales locales para que hagan un acompañamiento a estas piezas. Organice sesiones con diferentes personas de la comunidad (578).

En definitiva, las actividades propuestas en este estamento están colmadas por la recopilación de información y documentación previa sobre los saberes, prácticas culturales, datos históricos y contextos sociales, en los que se desarrollan las obras, así como por la distinción de las problemáticas sociales inherentes a la condición marginal de ciertas culturas, acercando incluso, el trabajo colaborativo hacia otros saberes disciplinares, para forjar un adecuado análisis de cada relato.

Antes de la lectura. Presente a los participantes dos o tres biografías de las autoras que aparecen en la antología, [...].Pida a alguno de los participantes que lea en voz alta un texto acerca de la situación social de las mujeres afrocolombianas [...] (597).

El sexto punto, nos lleva al plan lector virtual, cuya estructura plantea un enfoque lúdico y motivador para los alumnos, con una selección que responde a los intereses hipertextuales de las generaciones digitales actuales. Es así como, las obras de este plan lector están organizadas por niveles de dificultad, temas o valores, y, a partir de estos, se proponen retos para que los estudiantes cuestionen y transformen sus contenidos con nuevos aportes e ideas; de esta forma, las actividades emplean un lenguaje muy sugestivo, informal y dinámico, que invita a jugar con los personajes e historias leídas.

¿Juegas? Preparado, listo... Inventa una historia para alguno de esos personajes tan extraños que puedes crear en la página 15 del libro: ¿cómo se llama? ¿De dónde viene? ¿A qué se dedica?... Estamos deseando conocerlo (691).

En todo caso, aunque la novedad de este itinerario, estribe en la oferta de actividades en un espacio virtual, se aprecia que, la dinámica real comporta la acción de digitalización de los mismos contenidos de las guías de lectura impresas, atribuyéndoles comandos programáticos que permiten al estudiante asociar, clicar, desplazar y seleccionar conceptos en forma interactiva. De todas formas, las actividades propuestas, sugieren una o dos preguntas abiertas por libro, las cuales, dentro del repertorio de las aplicaciones digitales, son las únicas que realmente permiten la particularización de las interpretaciones y propuestas subjetivas del lector.

¡Vuélvete loco! ¡Pierde la cabeza! ¡Imagina el mundo al revés! Solo así podrás inventar un objeto imposible o inútil, como los que aparecen en tu libro. Describe cómo es... Y, si te sientes un artista, coge papel y lápiz y dibújalo (692).

Así pues, se plantean ejercicios de escritura sencillos y breves en los que el lector puede reseñar lo leído con sus propias palabras desde sus apreciaciones, junto con actividades de reconstrucción literal del texto a partir de juegos de asociación, articulación de palabras, frases y párrafos literales, ordenación de secuencias, selección de respuestas y asignación de valores falso o verdadero.

¿Y si tú te encontraras con un lobo disfrazado? ¿Sabrías reconocerlo? Marca cuáles de estas características son verdaderas y cuáles falsas (623).

En adición, se plantean tareas sencillas para retomar apartes del texto, realizar descripciones, responder variedad preguntas globales de la trama o preguntas capciosas, aclarar de dudas y rastrear pistas sobre los contenidos, a modo de juego. No obstante, aunque las preguntas invitan al lector a tomar partido para expresar y justificar una posición desde su realidad ante lo leído, el carácter interactivo de la programación del juego, exige siempre, la comparación con una respuesta correcta.

Y colorín colorado. Ahora todos llevan una mascota a clase y, claro, Alarico no va a ser menos. Su dragón chino va a ser el principio del fin. ¿Por qué? ¿Qué sucedió después...? ¡Invéntalo tú! (660).

#### **4.1.3 Potencial de lectura crítica presente en los planes lectores**

Teniendo en cuenta los componentes de criticidad, lectura y literacidad crítica, presentes en los planteamientos de los diferentes estamentos analizados, en primera instancia, en el documento estatal, se encontró que, la apropiación de los elementos culturales disponibles para construir nuevas herramientas de conocimiento y aprendizaje, junto con el conocimiento previo de los estudiantes, son tenidos en cuenta para producir y publicar su propio material didáctico, proponiendo temáticas, experimentos y actividades. Incluso, las actividades de lectura instan a los estudiantes a plantear soluciones problemáticas que inciden en su aprendizaje.

El grupo inicia la elaboración de un plano que les permitirá construir una casa de juegos. Cada niño y niña realiza su propio plano y luego hacen uno en conjunto, [...] (197).

Así mismo, en los contextos escolares en los que opera el plan, se propician espacios para la expresión argumentada de los lectores, para que salgan del aula y palpén la realidad por sí mismos, para verificar por cuenta propia la certidumbre de lo leído en los libros. También, surgen acuerdos para construir relatos comunes o para re-construir las historias desde diversos matices y motivaciones. Incluso, de acuerdo con las posibilidades de los estudiantes y docentes, se aprovechan los espacios públicos en la comunidad, para expresarse e incidir en su realidad escolar.

El grupo decide construir unos acuerdos de convivencia para mejorar sus relaciones. Cada niño y niña indica lo que le parece importante compartir con sus amigos, la docente escribe lo que el grupo dice en una cartelera grande, que quedará a la vista de todo (181). Durante la celebración del Festival Vallenato, los estudiantes componen canciones, con características de retahíla, [...] (169). [...] Alejandro, entusiasmado, fue con su mamá a la montaña Butunú y eligió a las hormigas, pues siempre le había llamado la atención su comportamiento (1117).

Por su parte, el plan bibliotecario plantea, que lo más significativo del acto de leer, es que éste parta de la iniciativa del lector, de este modo, la apropiación de lo leído, se evidencia en las posibilidades reales de poder compartir las percepciones, opiniones y aprendizajes particulares sobre un texto. En ese orden, se debe tener en cuenta que la apertura crítica hacia las obras no surge espontáneamente, pues, se requiere la estructuración de fundamentos y competencias literarias sólidas. Por esta razón, es vital la valoración de la experticia, estrategia y talento innato del mediador de lectura, en tanto, profesional idóneo en esta materia, pueda crear o proponer nuevas alternativas de animación y consolidación lectora según el entorno implicado.

[...] se orienta mediante conversatorios sobre distintas miradas de lo urbano, sus personajes y las prácticas que lo construyen. [...] relaciones que establecen entre su propia forma de percibir el mundo y aquellas que los libros les ofrecen (265).

De igual manera, a partir del documento se infiere que, en la promoción de la lectura, no deben existir guías preestablecidas, puesto que el material de comprensión e interpretación surge en forma recíproca entre mediadores y lectores, al leer los textos. De ese modo, se considera que cualquier lector puede proponer o publicar actividades de seguimiento de lo leído, partiendo de la analogía de que los buenos lectores, venden sus libros favoritos, porque están convencidos del valor de su contenido. Así que, la voluntad del lector es la prioridad, sus narraciones y creaciones inéditas son el mayor pretexto para leer.

El periódico se ha convertido en una motivación más para que los niños continúen escribiendo y vean en la escritura una buena manera de expresar lo que se piensa, lo que se quiere y lo que se hace (237). [...] Deje que los niños cambien de libro, si no están a gusto con el escogido inicialmente (2109).

En tercera instancia, las actividades formativas del diplomado de *Fiesta de la lectura*, propone a los agentes educativos, tomar conciencia sobre el múltiple papel que asumen como autores, lectores y mediadores de lectura, por lo que, es preciso consolidar elementos de juicio coherentes al auto-valorar su labor. En adición, en los documentos analizados, se infiere la necesidad de otorgar seriedad al acto de leer, como valor comunicativo, fortaleciendo el ejercicio de documentación, descripción y registro, para mediar soluciones y propuestas de lectura, de acuerdo con las necesidades del contexto.

En vista de que, los mediadores, y por ende, los lectores, viven experiencias únicas e indistintas de tiempo y lugar al leer, un relato de experiencias es un legado valioso para compartir y proponer nuevas reflexiones y conocimientos en relación con las interacciones que juntos tienen con los libros.

Registramos para conservar la memoria, para atrapar momentos significativos, para compartir y reflexionar más ampliamente. [...] si no logramos fijarlo en un texto o un relato organizado que nos permita volver sobre lo que hemos identificado, compartirlo con otros y conocer sus reflexiones, se olvida (35).

Así mismo, las actividades didácticas planteadas en las guías de formación, sintetizan que, leer críticamente implica abrir espacios para articular elementos disímiles, que permitan otras formas de pensamiento, alentar puntos de vista divergentes e improvisar con argumentos sólidos. Llama la atención que, cada acción e influencia en un grupo de niños y niñas vulnerados, cobra un significado inapreciable, cuando existe la posibilidad latente de transformar sus realidades, usando los medios disponibles, y aunque parezca trivial, se debe otorgar valor a las actividades más simples, que dan cuenta del goce pleno y genuino de la lectura.

Realizar una salida cerca del espacio de atención con bolsas reales y cajitas invisibles para guardar las cosas que se ven y las que no se ven, como el sonido de los árboles al ser movidos por el viento, el olor de unas flores, o el color de las alas de una mariposa (3108).

En ese sentido, el lector tiene todo el derecho a dudar, reafirmar o refutar lo leído, en tanto, la aplicación real de los conocimientos aprehendidos, depende en gran medida de la creatividad del mediador, en atención a las peticiones, sugerencias e ideas planteadas desde las lecturas inéditas de los niños y niñas. Es evidente que, al profesionalizar la tarea de los mediadores de lectura, quienes laboran en contextos informales de educación, se está gestando una transformación social importantísima en la vida de cada lector, sus familias y sus comunidades.

¿Les proponemos volver al libro con otros ojos, otros oídos, otro cuerpo? Es decir, ¿partimos de ese texto que se ha escuchado para relacionarlo con una canción que nos sabemos o que suena semejante? (3129). [...] son sus notas personales, nade las va a leer. Son una huella de esa lectura particular que usted hizo, una lectura que es única porque cada lector anotará, registrará, marcará, cosas diferentes (38).

Se concluye que, desde las acciones de literacidad crítica, cada historia particular, identidad y forma de actuar de un agente educativo, de un niño, una niña o un padre de familia, es meritoria de observación, seguimiento y valoración, puesto que, una formación lectora adecuada, comporta posibilidades para construir medios de aprendizaje y mediación literaria, con responsabilidad y compromiso social.

Cada voz nos permite entender a través de lo que narra, su forma de pensar y de sentir, de comprender y de reaccionar frente a los mismos hechos. ¡Y qué distintas son esas voces! (333). [...] Dejar a un lado la constante pregunta por si los niños comprendieron (y ojalá lo mismo), para dar espacio a las diferentes relaciones que los lectores establecen con los textos (3133).

Respecto al plan editorial, en las propuestas de sus actividades de lectura crítica, se infiere que, la observación y registro de los sucesos de la realidad del lector, son altamente equiparables con los contenidos de los textos. Es así como, los talleres promueven reflexiones constantes en los lectores, sobre la realidad social de los personajes en relación con las formas de vida actuales, ante la difícil situación de niños y niñas de sus edades, quienes deben trabajar y no pueden asistir a la escuela, y/o sobre su propia situación familiar, económica y social.

Juan gana un dólar diario. Cuénteles a los niños a cuántos pesos equivale un dólar y pregúnteles qué alimentos podrían comprar ellos con ese dinero. Deles el precio de algunos productos básicos (carne, pollo, arroz) y que ellos los escriban, sumen y analicen si a Juan le alcanza para alguno(s) de ellos (442).

Adicionalmente, se formulan situaciones problemáticas que tienen injerencia en las realidades de los lectores, proponiendo incluso, indagaciones sobre las políticas públicas y los entes de gobierno, su importancia y los canales de comunicación disponibles para mitigar algunos problemas sociales.

Comenten sobre el tema de las personas que atraen a los niños con regalos y luego les hacen daño. Invítelos a contar historias que hayan escuchado al respecto en noticias o de personas conocidas (425).

Las actividades también promueven por parte de los lectores, la gestión adecuada de la información disponible para plantear conjeturas sobre posibles soluciones a los conflictos planteados en los libros, la narración anecdótica de las acciones meritorias que realizan en su diario vivir, la valoración autocrítica de sus

producciones textuales, el cuestionamiento respetuoso a padres y profesores y la solución de problemas, a través del trabajo colaborativo. Para terminar, el plan lector plantea la importancia de la identificación de los autores, su ideología, opiniones y contexto, incluso, propone, si es posible, establecer contacto directo con ellos para que los lectores, puedan plantearles sus opiniones respecto a las obras.

Comparado con su vida, comenten qué hacen cuando sus amigos se caen, raspan, etc., o cuando necesitan su ayuda. Pídales que cuenten ejemplos vividos en el colegio o en el barrio (421). Invítelos a realizar una actividad en familia, averiguar por alguna de las acciones que realiza el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) en favor de los niños (440).

Ahora bien, en el plan lector cultural, la acción crítica se pondera a partir de la acción social de una identidad colectiva, que predomina sobre la individual, y que le da sentido de pertenencia a todos los que se identifiquen con la raza negra. En este contexto, se sugiere la lectura de los medios de comunicación para ampliar la información de lo leído, junto con la recopilación de la tradición oral de la propia comunidad de los lectores, sus mitos, cuentos, leyendas y demás relatos, en contraste con las tradiciones de otros grupos culturales.

Indague con el grupo acerca del significado de los rituales mágico-religiosos de la cultura afro. [...] Propicie la investigación en la biblioteca y en Internet. Luego inicie una conversación acerca de los resultados de dicha investigación (542). [...] Puede pedir a los participantes que estén pendientes de los programas del Bicentenario de las Independencias que se están transmitiendo a través de canales públicos, [...] (549).

Del mismo modo, de manera reiterada, en la se guía propone trazar mapas con la ubicación espacial de las comunidades, para identificar su posición geográfica y sus posibilidades reales de movilización regional. Igualmente, se recurre a la investigación y cuestionamiento del modelo económico del país, la explotación injustificada de los recursos y las consecuencias el conflicto armado, entre otros, con el fin de despertar el interés y preocupación genuina por parte de los lectores, para conocer la situación real de las regiones apartadas del país.

¿Qué debe hacer una persona que vive en su municipio para llegar hasta Condoto en el departamento del Chocó? Trace una ruta en donde establezca qué medios de transporte debe utilizar, cuánto tiempo y dinero se requiere para ello (592).

Resulta claro que, en la mayoría de las actividades se forja el cuestionamiento argumentativo acerca de la veracidad de los contenidos de las obras, a través de la participación activa en debates, discusiones y confrontaciones, que citan las problemáticas que afectan a las comunidades. En definitiva, se invita abiertamente al lector, a asumir una postura en contra del «colonialismo cultural» mediante el compromiso mutuo de difusión y enriquecimiento cultural, en calidad de portador del saber ancestral, al que libremente ha accedido.

Investigue con el grupo cómo es el proceso de la explotación de las minas de oro de socavón. [...]Si en su zona hay minas de socavón, invite a los mineros para que expongan a los participantes cómo es su trabajo y cuáles son los riesgos y problemas que viven (538). [...] Organice un debate en el cual un grupo apoye la postura de las élites blancas y el otro grupo los valores la cultura de los bogas (586).

Por último, en el plan virtual, se evidencia cómo la intervención del lector se valora copiosamente, al proponerle actividades que implican plantear soluciones, continuar la historia o, intervenir en una comunicación con los personajes. Es así como, los estudiantes pueden reflexionar sobre sus propias situaciones, pues las historias de los libros son muy afines con los hechos cotidianos de sus vivencias, y, aunque las preguntas de los cuestionarios, no permiten la confrontación directa con otros lectores en línea, existe la opción de imprimir los escritos para compartirlos posteriormente en otros escenarios.

Escribe los consejos que le darías a un amigo para evitar que los piojos anidaran en su cabeza (649). El señor Tonatelli, al final del libro, pregunta: ¿FUE INFELIZ VAN GOGH? No es fácil saber la respuesta, pero ¿qué le contestarías tú? No olvides explicar por qué (680).

Se sigue que, la posibilidad de tomar decisiones para cambiar el rumbo de las historias, por parte de los lectores, es un recurso bien aprovechado en el entorno

virtual estudiado, pues se potencian ampliamente las virtudes de la narrativa hipertextual para establecer conexiones con diferentes temas y pretextos. En términos generales, las actividades de las preguntas abiertas, plantean múltiples reflexiones que exigen a los lectores niveles de argumentación apropiados, tanto a partir de lo leído como desde su vida cotidiana.

De un país lejano. Kiwi llegó a la granja desde un país lejano y sin nadie que lo cuidara. Imagina que llega a tu colegio un niño en similares circunstancias, ¿qué podrías hacer para ayudarlo? (646). [...]¿Qué tipo de propuestas se te ocurren para dar vida a un pueblo fantasma? (699).

Así mismo, en algunas actividades se encuentran preguntas abiertas que instan a la creación de relatos, que aunque se relacionan con lo leído, no se basan en indicios del texto, sino que, responden a otras realidades e imaginarios potenciales del lector, es decir, pretenden la creación de textos inéditos. En suma, las actividades interactivas de las preguntas abiertas del plan lector, plantean situaciones que permiten proponer soluciones a las distintas problemáticas, o de otro modo, cuestionar las acciones sociales que no son aceptables, asumiendo un compromiso ético en la relación con los demás, con el medio, o consigo mismo.

Habitantes del día y de la noche. Si tuvieras que elegir, ¿qué preferirías: ser un habitante de la noche o del día? ¿Por qué? (650). Tus palabras mágicas especiales. Inventa un saludo mágico que haga felices a tus amigos, como le ocurría a Chiqui. (622). [...] Dicen que el sol da salud, pero ¡cuidado!, hay que tomar ciertas precauciones para evitar que el sol nos produzca quemaduras. Escribe algunos consejos para evitar quemaduras solares. (665).

#### **4.1.4 Aspectos emergentes de los planes lectores estudiados**

Durante el análisis de los datos, se sintetizaron tres categorías emergentes, que se fundamentan, principalmente, en algunas de las estrategias didácticas de los itinerarios lectores de los estamentos, estatal, bibliotecario, no convencional y virtual. A continuación se plantea un análisis de estas posibilidades conceptuales, en relación con, las prácticas de lectura estudiadas.

### ***La lectura como derecho y bien público***

El imperativo de formación literaria, respecto al acceso a los materiales de lectura y bienes culturales, en igualdad de condiciones, precisa que, éstos se acrediten como bienes colectivos o públicos. En ese orden, sí en las aulas del nivel de transición, los niños y niñas, están en capacidad de acordar sus propias reglas para cuidar el material de lectura, que les pertenece a todos, los principios de esta auto-regulación, deberían transponerse en las normas estatales, para garantizar que los bienes literarios formen parte de la vida cotidiana de todos los ciudadanos. En esa medida, siguiendo rigurosos estatutos normativos, quizás, se otorgaría mayor seriedad y compromiso a los protocolos literarios y tareas de lectura.

[...] La biblioteca de aula es también un espacio para aprender sobre los bienes colectivos y su cuidado, de hecho puede ser una de las primeras experiencias sobre «lo público» (118).  
[...] la creación de este acuerdo puede dar pie a un ejercicio de escritura colectiva: [...] El documento final debe estar en algún lugar visible del salón de clase, pues será un referente de consulta permanente (119).

En efecto, la disposición de espacios y recursos, para que todos los ciudadanos puedan leer y acceder a los textos, es un aspecto mediado por las políticas públicas, y en ese mismo orden, el diseño de planes de lectura, dirigidos hacia poblaciones con limitaciones visuales o auditivas, debe considerarse desde todos los estamentos sociales. Es así como, los mediadores de lectura deben estar en capacidad de proponer estrategias para "ampliar la experiencia de lectura" en cualquier contexto, sin importar su circunstancia o limitación, pues, la experiencia de cada lector se construye desde su perspectiva, y todos, comportan ciertas limitaciones, corporales, cognitivas o sociales.

Lecturas en voz alta para limitados visuales [...]. Actividad dirigida a acercar al público discapacitado visualmente al medio bibliotecario, mediante lecturas en voz alta, préstamo de libros, acompañamiento en la consulta, facilitación de espacios -multimedia- (230). ¿Cómo leer con niños ciegos o con los que tienen muy baja visión? Y no es porque estos pequeños

no puedan escuchar nuestras palabras, sino porque no tienen imágenes a las cuales unir lo que escuchan (383). Un primer paso es hacer libros artesanales, aprovechando diferentes materiales para recrear nuevamente las historias y acercarlas a su comprensión (387).

En suma, la posibilidad de personalizar rutas lectoras para poblaciones con limitaciones de cualquier índole, depende tanto de los recursos disponibles, como de la publicación de las obras literarias en diversidad de soportes, para multiplicar las experiencias de comunicación, ya que, las posibilidades de acceso e interacción con los contenidos literarios, pueden ser tan variadas y diversas, como las indescifrables facultades de los lectores potenciales.

Mientras más referentes o relaciones pueda lograr, ya sea por explicación o por experimentación, mayor capacidad tendrá para comprender cómo ven los otros y esto le permitirá comunicarse mejor con ellos (390). Como quienes no ven, los niños que no oyen necesitan que los adultos les provean experiencias de comunicación lo más integrales posibles, incorporando gestos, movimientos del cuerpo, señales, objetos e imágenes (394).

### ***Factores que afectan la comprensión de los textos literarios***

Cuando las prácticas lectoras subyacen a las competencias escolares, se confiere más importancia a la lectura literal como ejercicio comunicativo plano y uniforme, considerado suficiente para valorar la comprensión de los textos, y ante esta subvaloración de posibilidades interpretativas, se genera gran falta de interés por parte de los lectores. Por esta razón, en algunos de los documentos analizados, se plantea que la literatura no debe responder a tareas escolares, y las actividades de lectura no deben implicar calificaciones ni evaluaciones, puesto que, los hechos que relacionan la ficción con la realidad no son calificables, sino, cuestionables, y por ende, modificables.

[...] Siente que hasta el momento se ha limitado a ejercicios de comprensión basados en la lógica pregunta-respuesta, casi siempre de orden literal para «que los estudiantes puedan dar cuenta de información precisa de lo que leyeron o escucharon», y duda que esto esté ayudando a desarrollar competencias comunicativas; [...] (131).

Ni respuestas a preguntas para que el adulto se quede tranquilo porque los niños comprendieron lo que él esperaba (379). Ni tener que decir lo que más les gustó, ni hacer dibujos de los personajes al terminar la lectura, ni tener que pensar en cambiar el título al libro, ni cambiarle el final, etc. (380).

Es bien sabido que, el acercamiento espontáneo que experimentan los bebés y los niños pequeños hacia los libros, les permiten también, desarrollar habilidades innatas de la lectura de su entorno, los gestos, las imágenes y las acciones. Incluso, los más pequeños, demuestran deseos genuinos por leer, hasta que, erróneamente los adultos convertimos esta experiencia en un hábito o rutina, y entonces, las preguntas y controles de lectura se trazan, con la única finalidad de satisfacer las preocupaciones cognitivas del adulto, respecto a la comprensión de los textos por parte de sus pupilos.

O sea, toda esa serie de cosas que se vuelven rutinas porque sí, o de las que echamos mano los adultos para quedar en paz y con la conciencia tranquila porque aprovechamos todo el tiempo y ¡exprimimos el libro! y la actividad de lectura (381).

Por esta razón, la libertad y autonomía del lector, en la gestión de los procesos de lectura, es un factor que debe mantenerse indemne, pues solamente él, tiene la potestad de valorar los textos leídos. De este modo, prima su voluntad, tanto en la selección de los textos de lectura, como en su decisión por compartir sus puntos de vista o comentarios sobre lo leído.

Las actividades desarrolladas alrededor de la lectura deben ser, ante todo, sencillas, claras, desligadas por completo de notas y evaluaciones (281). No califique la actividad. No pida resúmenes ni nada por el estilo. [...] no obligue a los niños a exponer lo leído (2110).

Así mismo, en los documentos analizados, se plantea que el lector tiene el derecho de reservarse sus interpretaciones y/o expresarlas o compartirlas del modo que estime más conveniente. Se dice que, la prioridad no debe consistir en "exprimir el libro", ni agotar los sentidos, ni priorizar actividades de comprensión, sino validar la experiencia del lector, desestimando el protagonismo del libro, la historia, el

lenguaje literario, la comprensión, o la recursividad, de actividades diversas de animación.

No asigne de manera obligatoria los materiales de lectura. Permita que cada quien lea lo que desee (2108).

Otro factor que debe tenerse en cuenta, es el que respecta a las actividades interactivas de lectura, mediadas por la tecnología, pues en principio, aunque éstas generan expectativa y motivación a los lectores de sistemas hipertextuales, se debe clarificar que, la prioridad no debe responder a competencias digitales de desempeños conductuales, sino a las posibilidades reales de construcción de conocimiento, creación de contenidos y gestión de la información por parte del lector.

Sucede que, en los juegos, cada actividad tiene asignados valores positivos o negativos, para calificar las acciones del lector, y este requerimiento funcional limita la posibilidad de que el lector pueda expresar sus propias interpretaciones. La pregunta es, ¿cómo diseñar propuestas de juegos interactivos literarios que se alejen de las asignaciones de valor, cuantificación o calificación para que el lector tenga libertad de expresión?

### ***El acto de leer como objeto de conocimiento***

Varios de los documentos estudiados, confluyen en la importancia de la profesionalización de las funciones de los mediadores de lectura, puesto que, tanto docentes, como promotores y mediadores, requieren un compromiso genuino con la formación literaria, tomando conciencia de que sus apreciaciones son fundamentales para construir conocimiento en esta área. Así mismo, es preciso que, en sus prácticas acudan a la escritura, no solo como un medio de expresión, sino como un medio de constatación de sus prácticas.

[...] definimos si leemos de “un tirón” todo el libro y luego conversamos, o si vamos a ir deteniéndonos para resolver asuntos que no están claros, escuchar comentarios, observar detalles de las imágenes, etc. (325).

En ese sentido, el registro de observación es una herramienta investigativa que “fotografía” los instantes irrepetibles, en los que cada momento de lectura genera interpretaciones únicas, por lo tanto, esos sentidos y significados son retratados y aprovechados por los mediadores para proponer nuevas actividades o para reconstruir los relatos de los libros. Del mismo modo, el registro es también una herramienta de análisis para difundir experiencias inéditas sin valoraciones o categorizaciones.

El registro es la mejor herramienta para ayudar a la memoria individual y colectiva y para contribuir a los procesos de reflexión común (335).

De esta manera, cobra gran importancia el criterio, experticia y desempeño del mediador, porque, más que un modelo de patrones, es un apoderado de los momentos de lectura, pues, su cargo reviste tareas sustanciales, al proponer la selección de los textos, realizar la lectura en voz alta, gestionar las preguntas, o plantear nuevos interrogantes.

Así, los mediadores, imponen sus decisiones respecto a las dinámicas de lectura, o agencian las propuestas de los participantes, otorgan vida al texto o lo condenan a la inexistencia. En definitiva, el papel de los mediadores es fundamental en la promoción de la lectura, porque sus acciones, expresiones y emociones son analizadas e interiorizadas por los lectores en formación.

[...] los niños nos están mirando todo el tiempo ya que somos sus modelos, tanto cuando asumimos un papel (como el de lectores, por ejemplo) como cuando actuamos y hablamos desprevenidamente (318).

## **4.2 Conclusiones y recomendaciones**

### **Puntos de encuentro de propuestas divergentes**

En el intento por, concertar algunas respuestas a los interrogantes que sustentan este estudio, se plantea una comparación general entre los seis estamentos analizados; por tanto, teniendo en cuenta la estructura genérica de sus actividades de animación lectora, se encuentra que el plan editorial es el más riguroso en su estructura al suplir todos los aspectos enunciados. Punto seguido, el plan no-convencional, también plantea un programa muy consistente respecto a la formación de los mediadores de lectura, equiparable en gran medida, con el del estamento cultural, el cual, comporta una estructura secuencial muy definida.

En cuanto a, los escenarios estatal y virtual, estos revisten un poco más de flexibilidad en sus planteamientos estructurales, pues la interacción de sus propuestas, con los mediadores y lectores, se basan en experiencias más personalizadas. El plan bibliotecario por su parte, convoca múltiples prácticas y programas, que responden a necesidades específicas de distintas poblaciones lectoras, en esa medida, no presenta una estructuración unificada, sino, totalmente abierta al criterio de los promotores de lectura que los articulan.

En atención, a la formulación concreta de actividades secuenciales preestablecidas, la complementación con actividades de producción textual, lúdico-artísticas, de acción comunitaria y apertura hacia otras áreas curriculares o temáticas, se encuentra que, el plan editorial considera todas las opciones posibles para gestionar una propuesta de formación lectora holística, en los contextos escolares, así mismo, los planes estatal, bibliotecario y no convencional, aunque no denotan una secuenciación rigurosa de actividades relacionadas con la lectura, sí apelan por una serie de actividades suplementarias, para ampliar la experiencia con los textos, al adaptarlos a la realidad circundante.

En otro sentido, el plan cultural se aleja un poco de las esferas escolares, en razón a que, no considera la aplicación de actividades lúdico-artísticas o la integración con áreas de formación curricular. Por su parte, el plan virtual solo se centra en la articulación de actividades de producción textual, de acuerdo con las posibilidades técnicas en la ejecución de los juegos y dinámicas interactivas.

Por otra parte, en atención a las prácticas sociales de promoción de la lectura, los documentos de los estamentos sociales estudiados, confluyen en varios aspectos. En primer lugar, los planes lectores de los estamentos estatal, no convencional y bibliotecario, reiteran la importancia de gestar una adecuada formación de los mediadores de lectura, en calidad de docentes, agentes educativos o promotores de lectura, pues ellos son los gestores directos respecto a la personalización de cada proyecto de formación lectora en los contextos específicos.

Del mismo modo, se evidencia que los materiales de lectura, vinculados a las rutas de cada estamento, son cuidadosamente seleccionados y responden a criterios de alta calidad literaria y semántica, y posibilitan oportunidades para articular procesos de pensamiento complejo, tanto en las tareas didácticas propuestas por los mediadores, como en las acciones interpretativas de los lectores.

En términos generales, los itinerarios analizados, reconocen el potencial de las habilidades lectoras y escritoras como herramientas esenciales para el desarrollo de múltiples competencias, educativas, comunicativas, estéticas y emocionales, todas ellas, necesarias para la incorporación social de los ciudadanos. Más aún, la mayoría de los itinerarios, comparten ampliamente en sus propuestas y actividades, el interés por formular acciones que visibilicen la diversidad identitaria de nuestras culturas, con el fin de, incidir acertadamente, a partir de la lectura crítica, en la transformación de nuestras realidades.

Por otro lado, en los estamentos bibliotecario, estatal y no convencional, las actividades que siguen a la lectura de los textos, se descentralizan de los contenidos

de los libros, para darle protagonismo a las acciones interpretativas del lector o del mediador de lectura, quienes desde sus perspectivas pueden hacer intervenciones para reorientar el rumbo de los itinerarios o proponer actividades para analizar lo leído. Incluso, en los itinerarios estudiados se aprecia cómo la propuesta de lectura no sólo gira en torno a los soportes de textos escritos, sino que se extiende a diversidad de géneros orales y audiovisuales que la enriquecen.

De igual manera, en todos los documentos, se acude a la comunidad circundante como fuente de documentación e información inagotable, pues son los saberes ancestrales, populares, técnicos, académicos y científicos, de sus integrantes, los que le dan forma y actualizan los conocimientos aprehendidos al leer. Al mismo tiempo, se recurre a todo tipo de géneros, textos y libros, materiales diversos, actividades artísticas, recreativas o teatrales para articular los materiales de lectura con la realidad y subjetividad de los lectores.

En todo caso, se puede concluir que, el plan de lectura editorial es el que más propone actividades encaminadas al análisis del lenguaje meta-literario. Por su parte, los planes no-convencional y cultural proponen actividades muy coherentes con la realidad, y con el sentido de los textos en el contexto abordado. En cambio, las actividades de acompañamiento de los planes virtual, estatal y bibliotecario, emplean lenguajes mucho más sugerentes, narrativos y fantásticos para cautivar a los lectores más jóvenes.

Ahora bien, de acuerdo con lo expuesto, se puede afirmar que, en los documentos analizados, la lectura del entorno y la realidad juegan un papel preponderante, a pesar de que, el pretexto para inferir en cada estamento sea la lectura textual de sus materiales de lectura. En ese sentido, se encuentra que en todas las propuestas se suscitan espacios para que los lectores se desempeñen como creadores de contenidos, para poder influir en su medio en niveles adecuados a sus posibilidades. Estas intervenciones se valoran ante la posibilidad de plantear soluciones a problemáticas reales o figuradas usando los medios disponibles,

analizando su propia situación social y la de los demás, y exigiendo altos niveles de argumentación para sustentar sus apreciaciones.

Para terminar, se encontró que sólo los estamentos cultural y editorial hacen énfasis en la identificación del autor, su ideología, opiniones y contexto, como un aspecto relevante de interpretación, así mismo, coinciden en la propuesta de actividades que permiten la ubicación espacial y geográfica del contexto y ambientación de las obras, para hacerlo visible y posible. Igualmente, junto con, los planes editorial, no convencional y estatal, se evidencian intentos por despertar el interés de los lectores para conocer la situación real de las regiones más apartadas, reflexionar sobre sus propias situaciones, y participar en debates, discusiones y confrontaciones.

Aunque, los rastros de lectura crítica hallados en las propuestas de los documentos estudiados, en general son muy nutridos y bien estructurados, aún, hace falta un paso adicional que consolide las interpretaciones, reflexiones y análisis, ya dispuestos de criticidad y pensamiento crítico, hacia la consolidación de la literacidad crítica en las acciones sociales. Indudablemente, los mayores componentes de criticidad y lectura crítica, están proferidos desde los documentos estatales, como la guía de *Lectores con-sentidos*, las guías de formación de la *Fiesta de la Lectura* y la guía de la *Biblioteca de Literatura Afrocolombiana*, publicaciones gratuitas que están disponibles en la *web*.

Finalmente, las recomendaciones suscitadas a partir de la interpretación de los hallazgos, podrían desplegarse hacia dos interrogantes fundamentales. En primer lugar, *¿Qué aspectos se deben tener en cuenta para trazar nuevos trayectos literarios de lectura crítica?* En ese sentido, y de acuerdo con el análisis realizado, los procesos reflexivos y analíticos de los materiales de lectura, más allá de su estructura textual y literaria, en relación con los contextos sociales, históricos, políticos y culturales de los lectores, sí se proyectan en gran medida en las actividades didácticas de acompañamiento de sus propuestas.

No obstante, se ha evidenciado que, entre más riguroso y estructurado se muestra un plan lector, las posibilidades de validación de multiplicidad de significados se reduce considerablemente. Por tanto, la pretensión por forjar la generación espontánea de lectores, depende en gran medida, de la libertad y autonomía que se le otorgue al lector en la particularización total de su itinerario de lectura, y de adecuar escenarios reales de difusión, en los que, él haga uso de lo leído, al proponer transformaciones en las lecturas de la realidad.

En otras palabras, el acto de leer debe partir siempre de la iniciativa del lector, de ese modo, el factor de criticidad que opere, dependerá de su protagonismo frente a los textos, contenidos, ideologías o representaciones. Así, los nuevos trayectos de lectura crítica, se pretenden inéditos e indistintos, no se enseñan ni se aprenden, sino que, se trazan con naturalidad en forma espontánea en la unicidad temporal y espacial de cada lector o grupo de lectores posibles.

Del mismo modo, al dejar atrás cualquier pretensión de una lectura predeterminada, los trayectos literarios se liberan de desempeños, evaluaciones o preguntas de control, para que la acogida de lo leído, se convierta en otro texto de lectura, en el que el lector, en facultad de su conciencia crítica, se convierta en autor, creador, narrador y evaluador de sus propias experiencias y sentidos.

En segundo lugar, los resultados analíticos de este trabajo, basados en inferencias documentales, abogan por una continuidad investigativa a partir de trabajos de campo experienciales. De este modo, el interrogante respecto a *¿cómo materializar los resultados de este análisis, en una ruta metodológica para itinerarios que estimen el contexto particular de los lectores y las competencias de lectura crítica?*, apela quizás, por una investigación de las prácticas lectoras en los espacios *no convencionales*, en los que se infiere que, la relación con los materiales de lectura se torna más incierta y espontánea, y en adición, a la fecha, se encuentra muy poca documentación sobre estas experiencias.

Así mismo, se deja abierta la posibilidad de desarrollar una propuesta literaria llamada ***itinerarios itinerantes***, que podría concretarse en un trabajo de maestría, con miras, a desplegar a posteriori, una ruta metodológica genérica con pautas y sugerencias que orienten a los lectores para mejorar su literacidad crítica, sin predefinirle qué, ni cómo leer, ni para que leer, sino... para que él mismo deduzca *qué hacer socialmente con lo que lee*, cómo relacionarlo, cómo apropiarlo, cómo cuestionarlo, cómo transformarlo o cómo transgredirlo.

## **Referencias**

- Álvarez, D. (2014) *Una región de lectores que crece: Análisis comparado de planes nacionales de lectura en Iberoamérica 2013*. Bogotá: CERLALC – UNESCO.
- Andréu, J. (s.f.). *Las técnicas de Análisis de Contenido*. Una revisión actualizada. Recuperado de <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Bamberger, R. (1975). *La promoción de la lectura*. Barcelona: Ediciones de Promoción Cultural S.A y UNESCO.
- Bernete, F. (2013). Análisis de contenido. En Lucas, A. & Noboa, A. (Coord.) *Conocer lo social: Estrategias, técnicas de construcción y análisis de datos* (pp. 221-261). Madrid: Editorial Fragua.
- Buendía, L., Colás, P. & Hernández, F. (1999). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. España: McGraw Hill.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas Revista de la Escuela de Psicología*, Facultad de Filosofía y Educación, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2 (1), pp. 53-82.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- CERLALC-UNESCO. (2013). *Nueva agenda por el libro y la lectura: recomendaciones para políticas públicas en Iberoamérica*. Recuperado de [http://cerlalc.org/pdf/home\\_pdf/nueva\\_agenda.pdf](http://cerlalc.org/pdf/home_pdf/nueva_agenda.pdf)

Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Revista Theoria*, 14 (1), pp. 61-71.

Creswell, J.W. (1994). *Research Design. Qualitative & Quantitative Approaches*. Traducción de Sosinski, O.H. (s.f.). Thousand Oaks, California: Sage.

El Tiempo (2014, 16 de septiembre). El país, con menos analfabetas en el 2018. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/estilo-de-vida/educacion/analfabetismo-en-colombia/14545615>

Ferreiro, E. (2000). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. Conferencia de las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores. CINVESTAV, México.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI Editores.

Grupo de promotores de lectura de Comfenalco Antioquia (2004). *Leer... toda una aventura: recomendaciones para las acciones de animación a la lectura*. En Hernández, J.P. (Ed) *Animación y promoción de la Lectura: Consideraciones y Propuestas* (pp. 117-138). Medellín: Comfenalco Antioquia.

Herrera, A. & Villalba, A. (2012). *Procesos de lectura crítica, mediación pedagógica para propiciar el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios* (Tesis de maestría). Universidad de Sucre, Sincelejo.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar & Ministerio de Cultura (2013). *Guías y cuadernillos de actividades 1, 2 y 3, Diplomado Fiesta de la Lectura-Leer es mi Cuento, Formación a distancia*. Recuperado de <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PrimeraInfanciaCBF/Fiesta/desarrollo>

Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior ICFES (2015). *Lineamientos generales para la presentación del examen de Estado SABER 11º*. Bogotá: ICFES.

Jover, G. (2007). *Un mundo por leer: (Educación, adolescentes y literatura)*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Jover, G. (2009). De libro en libro: la literatura en *trailers*. En Jover, G. (Coord.) *Constelaciones literarias: Sentirse raro, miradas sobre la adolescencia. Libro Abierto, separata 35*. Málaga: Bibliotecas Escolares de la provincia de Málaga.

Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura, estudios sobre Literatura y Formación, Presentación*. Barcelona: Editorial Laertes S.A.

Leotodo–plan lector [Software]. Madrid, España: Fundación Santa María Ediciones SM. Obtenido de <http://leotodo.librosvivos.net/#>

López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI Revista de Educación, Universidad de Huelva*, (4), pp. 167-179.

Machado, A.M. (2001). Por una cultura de resistencia. En *Texturas*. Río de Janeiro: Nova Fronteira Editorial.

Mayorga, B.R. (2013). *Planes de lectura en Colombia en el marco de la década de 2000-2010* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021\\_recurso\\_1.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf)

Ministerio de Educación Nacional (2011). *Plan Nacional de Lectura y Escritura de Educación Inicial, Preescolar, Básica y Media*. Recuperado de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-317417\\_base\\_pnl.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-317417_base_pnl.pdf)

Ministerio de Educación Nacional (2016). *Lectores Con-sentidos: Guía de uso pedagógico de la Colección de Aula para el grado Transición*, Serie Río de Letras, Manuales y Cartillas PNLE. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/leeresmicuento/2482>

Moreno, P.M. (2010). Haciendo visibles a los invisibles. *En Manual introductorio y guía de animación a la lectura*. Bogotá: Ministerio de Cultura.

Peña, L.B. & Isaza, B. H. (2005). *Una región de lectores: Análisis comparado de planes nacionales de lectura en Iberoamérica*. Colombia: CERLALC y Plan Iberoamericano de Lectura –Ílmita–.

Pérez, M. (2006). Hábitos de Lectura en Colombia: Resultados Relevantes Desde la Escuela y Algunas Hipótesis Explicativas. *En Hábitos de Lectura y Consumo del Libro en Colombia*. Bogotá: Fundalectura.

Petit, M. (Mayo, 2000). *Lectura literaria y construcción del sí mismo*. En seminario Ministerio de Educación llevado a cabo en Buenos Aires, Argentina.

Petit, M. (Mayo, 2003). La lectura, íntima y compartida. En Ponencia marco: *Lectura y desarrollo social*. Jornadas Aragonesas I de Bibliotecas Escolares y Promoción de la Lectura, 10° Aniversario de “Leer Juntos”, Ballobar, España.

Robledo, B.H & Caro, J.I. (2010). Guía de animación a la lectura. *En Manual introductorio y guía de animación a la lectura*. Bogotá: Ministerio de Cultura.

- Robledo, A.C. (2011). *Proyecto Anual de Lectura (PAL) 3<sup>er</sup> grado: Otros niños, otras realidades*. Bogotá: Grupo Santillana.
- Rodríguez, G.M. & Yepes, L.B. (2004). Acciones de promoción de la lectura en Comfenalco Antioquia. En Hernández, J.P. (Ed). *Animación y promoción de la Lectura: Consideraciones y Propuestas* (pp.77-115). Medellín: Comfenalco
- Sánchez, C. (2014). De los mediadores a los lectores: cuatro rutas de encuentro con los libros. *Ruta Maestra Santillana*, (8), pp. 46-51.
- Trivez, P. & Berdejo, S. (2015). *Constelaciones lectoras, un proyecto de invitación a la lectura*. Colegio Santa María del Pilar, Curso 2014-2015. Zaragoza, España.
- Yepes, L.B. (Febrero, 1999). *La animación de la lectura: un viejo invento*. En Anzuelos para pescar lectores. Jornada llevada a cabo en el Simposio Taller de Talleres, Bogotá, Colombia.
- Yepes, L.B. (2004). *La promoción de la lectura: Conceptos, materiales y autores*. Medellín, Colombia: Comfenalco, Antioquia.
- Yepes, L.B. (2013a). La promoción de la lectura: conceptos y prácticas sociales. En Borrero, M. I. (Coord.), *Jóvenes lectores. Caminos de formación* (pp. 9-53). Montevideo, Uruguay: Ministerio de Educación y Cultura.
- Yepes, L.B. (2013b). *No soy un gánster, soy un promotor de lectura en una ciudad en guerra*. Bogotá: Panamericana Editorial.
- Zapata, F. (2014). Una nueva agenda para las políticas públicas del libro y la lectura en Iberoamérica. *Ruta Maestra Santillana*, (8), pp. 2-8.