



**LA LITERATURA COMO VÍA DE ACCESO A LA LECTURA CRÍTICA EN EL
MARCO DEL PROYECTO PILEO**

HENRY MORATO GUTIÉRREZ

RAÚL PÉREZ RAMÍREZ

LIGIA PINEDA MONCADA

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

MAESTRÍA EN ESTUDIOS LITERARIOS

ÉNFASIS EN DIDÁCTICA DE LA LITERATURA

BOGOTÁ, D.C. 2015

**LA LITERATURA COMO VÍA DE ACCESO A LA LECTURA CRÍTICA EN EL
MARCO DEL PROYECTO PILEO**

HENRY MORATO GUTIÉRREZ

RAÚL PÉREZ RAMÍREZ

LIGIA PINEDA MONCADA

Tesis de grado para optar al título de Magister en Estudios Literarios

DIRIGIDA POR

Dr. Rubén Darío Vallejo Molina

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

MAESTRÍA EN ESTUDIOS LITERARIOS

ÉNFASIS DIDÁCTICA DE LA LITERATURA

BOGOTÁ, D.C. 2015

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN.....	9
PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA.....	9
OBJETIVOS GENERAL Y ESPECÍFICOS.....	17
CAPÍTULO I: ESTADO DE LA CUESTIÓN <i>LETRAS QUE</i> <i>TRANSFORMAN</i>	21
1.1 POLÍTICAS DE LECTURA.....	21
1.2. PLANES DE LECTURA.....	26
1.3. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS PLANES DE LECTURA.....	38
1.4. EL CASO COLOMBIANO: PROYECTO PILEO.....	45
1.5. ANÁLISIS DE LOS PILEOs SELECCIONADOS.....	50
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO <i>VOCES Y MIRADAS QUE</i> <i>TRASCIENDEN</i>	67
2.1. LA LECTURA: ENCUENTRO DE EXPERIENCIAS.....	69
2.2. LECTURA CRÍTICA: UNA RECONSTRUCCIÓN DEL TEXTO.....	81
2.3. LITERATURA: REFLEJO DE LA CONDICIÓN HUMANA.....	94
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO <i>DISEÑANDO</i> <i>DERROTADOS</i>	106
CAPÍTULO IV: ESTRATEGIA DIDÁCTICA <i>DEVELANDO</i> <i>SENTIDOS</i>	123
4.1. FASE UNO: TINTE ROJO EN UN AZUL PROFUNDO.....	127

4.2. FASE DOS: ¿A QUIÉN ESCUCHAMOS CUANDO LEEMOS UN CUENTO?.....	136
4.3. FASE TRES: VISOS DE REALIDAD.....	143
CONCLUSIONES.....	157
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	162
ANEXOS PLANES DE LECTURA LATINOAMERICANOS.....	168
ANEXOS PILEOs SELECCIONADOS.....	192

DEDICATORIA

A todas y cada una de las personas que hicieron posible
la realización de este trabajo investigativo, en especial
a nuestros familiares y amigos, sin cuyo apoyo incondicional
no hubiese sido posible culminar esta labor académica.

AGRADECIMIENTOS

Queremos manifestar nuestro más sincero agradecimiento a quienes de una u otra forma contribuyeron para que fuera posible la consolidación de la presente propuesta investigativa.

En primer lugar a la Universidad Santo Tomás, por habernos acogido dentro de su comunidad académica, y en su nombre al Doctor Carlos Bernal Granados, director de la Maestría en Estudios Literarios, por su continuo proceso de acompañamiento.

En segunda instancia a todos y cada uno de los docentes que tuvieron a bien compartir con nosotros sus conocimientos, sus experiencias, insumos fundamentales a la hora de materializar nuestra propuesta.

En tercer lugar al incondicional e invaluable acompañamiento del profesor Rubén Darío Vallejo Molina, a la paciencia y calidad humana de la que hizo gala al habernos asesorado a lo largo de la Maestría para que culmináramos con éxito nuestra investigación.

Y finalmente a nuestros familiares y amigos, a su voto de confianza en nosotros al haber emprendido esta maravillosa experiencia académica.

LA LITERATURA COMO VÍA DE ACCESO A LA LECTURA CRÍTICA EN EL MARCO DEL PROYECTO PILEO

RESUMEN

El presente proyecto de investigación surge con base en la reflexión interna acerca del PILEO (proyecto institucional de lectura, escritura y oralidad) en el marco de los colegios distritales Delia Zapata Olivella y República Estados Unidos de América en los cuales laboramos como docentes de español y literatura. Y está orientado a fomentar la lectura crítica por medio del texto literario (cuento) con el diseño de una secuencia didáctica dirigida al ciclo tres (grado séptimo) de la básica secundaria.

El proyecto tiene en cuenta los planteamientos teóricos de Jorge Larrosa desde la perspectiva de la lectura como experiencia, los aportes de Louise Rosenblatt en el plano literario, los postulados de Daniel Cassany con respecto a la lectura crítica y la propuesta en cuanto al diseño de secuencias didácticas de Ángel Díaz Barriga. Referentes que contribuyen a solidificar teóricamente el diseño de una secuencia didáctica para lograr un acercamiento significativo al nivel de lectura crítica por parte de los estudiantes en el marco del PILEO.

PALABRAS CLAVE

PILEO, lectura, experiencia, literatura, lectura crítica y secuencia didáctica.

ABSTRACT

This research work results according to the personal reflection about PILEO (Institutional project of reading, writing, and speech) in the context of Delia Zapata Olivella and Republica de

Estados Unidos public schools in which we work such as Spanish and literature teachers. And this research is specially targeted to increase critical reading by means of the literary text (tale) with a teaching sequence design for the seventh levels of basic secondary.

The research work has theoretical corpus of Jorge Larrosa from reading as a experience, Louise Rosenblatt from a literary standpoint, Daniel's Cassany critical reading jobs and Ángel Díaz Barriga with a teaching sequence design. These theoretical contributions help to make a better teaching sequence to get close to the students in the critical reading level of PILEO.

KEY WORDS

PILEO, reading, experience, literature, critical reading and teaching sequence.

INTRODUCCIÓN

El presente proyecto de investigación surgió con base en la reflexión crítica sobre la lectura, escritura y oralidad, ejes del proyecto PILEO*, consolidado por la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá en el año 2009, con el propósito de fomentar dichas habilidades en todas las áreas del conocimiento en las instituciones educativas a su cargo. Esta labor investigativa se consolidó a partir de los requerimientos propuestos en la Maestría de Estudios Literarios, específicamente, en la línea de Didáctica de la Literatura, bajo la orientación del profesor Rubén Darío Vallejo Molina, quien pertenece al grupo de investigación Fray Antón de Montesinos de la Universidad Santo Tomás, reconocido en Colciencias en categoría C, la cual propone utilizar la literatura como estrategia pedagógica en aras de favorecer procesos de desarrollo de competencias de lectura y escritura en el ámbito escolar.

Presentación del problema

Es de anotar, que el proceso investigativo se inició como respuesta a las evidentes falencias en el desarrollo de los PILEO, observadas por los docentes investigadores al interior de las instituciones educativas distritales Delia Zapata Olivella (Localidad 11, Suba) y República Estados Unidos de América (Localidad 18, Rafael Uribe Uribe), específicamente en la básica secundaria.

* Proyecto Institucional de Lectura, Escritura y Oralidad, que debe su razón de ser al PILE (Proyecto Institucional de Lectura y Escritura), impulsado por la Secretaría de Educación Distrital en el marco del Plan de Desarrollo *Bogotá sin indiferencia* (2004-2008) como requisito obligatorio dentro del proyecto educativo de cada establecimiento(PEI).

Dichas falencias se identificaron a partir de la comparación de los PILEO objeto de la presente investigación, con los planteamientos de la docente investigadora Gloria Marlén Rondón Herrera, en cuanto a los rasgos característicos de un proyecto de lectura y escritura altamente significativo para una comunidad educativa específica.

Al consultar los documentos en cada uno de las instituciones y luego de llevar a cabo el cotejo con lo planteado por la investigadora Marlén Rondón, notamos que:

En el colegio Delia Zapata Olivella no se ha establecido un comité PILEO que lidere este proyecto, se evidencia que está orientado por los profesores que pertenecen al área de humanidades, tampoco existen pruebas que den razón de un estudio sobre la identificación de las problemáticas que giran en torno a las prácticas de lectura y escritura.

Con relación a las estrategias y acciones que se desarrollan en el marco del PILEO, no hay referencia al contexto cultural de la población. Las actividades que se realizan se recopilan en un cuaderno o portafolio anual, lo que no garantiza que respondan a las necesidades de la comunidad educativa. En algunas de éstas, se refleja la interdisciplinariedad con otras áreas, tal es el caso de teatro y danzas, énfasis del proyecto educativo institucional (PEI).

En el proyecto no se visualiza la concepción que se tiene de las habilidades comunicativas presentes en el mismo (lectura, escritura, oralidad); lo cual no permite establecer las estrategias y las acciones para atender necesidades significativas en la población.

Es de anotar que durante el desarrollo del proyecto PILEO, no existe una metodología clara de trabajo, lo cual impide la realización adecuada del seguimiento de las actividades propuestas para que realmente tengan impacto en la comunidad.

El respaldo institucional está encaminado a la construcción del proyecto desde el punto de vista de la exigencia de la SED, pero no hay compromiso por parte ni de las directivas ni de los docentes para favorecer su realización.

No existe seguimiento de la historia ni del camino recorrido por el proyecto, con el fin de visualizar avances, fortalezas y debilidades. Una de las razones que dificulta este seguimiento es el continuo cambio de docentes durante el año.

El proyecto no genera personas líderes que incentiven procesos relacionados con las habilidades mencionadas, que abran espacios para continuar fortaleciendo estas prácticas en la institución educativa. Finalmente, la biblioteca escolar está muy aislada como eje dinamizador del proyecto, ya que en su interior se realizan actividades ajenas al proyecto mismo.

La situación del Colegio República Estados Unidos de América es muy similar. En primera instancia, uno de los requerimientos fundamentales para llevar a cabo la ejecución del proyecto PILEO, según su mismo nombre lo indica, es que sea institucional; es decir que todos los estamentos del colegio se vinculen al mismo y marchen de acuerdo a los lineamientos diseñados

por un el comité elegido para tal fin, hecho que no tiene lugar en la institución, el proyecto es sólo asumido por un grupo de docentes y desarrollado en dos ciclos educativos específicos, el resto de la comunidad no participa.

En cuanto a la fundamentación teórica del proyecto, en su diseño no figuran explícitamente las concepciones de lectura, escritura ni oralidad, no hay mención de teóricos que sirvan de sustento para plantear estrategias ni actividades a ejecutar. La falta de articulación con el resto de proyectos transversales que se desarrollan en la institución es otra de sus graves debilidades, no se programan actividades que los vinculen directamente con el proyecto PILEO, cada proyecto asume sus propias responsabilidades. Con respecto a las preferencias e inclinaciones de los estudiantes en el plano de la lectura y de la escritura, no existen evidencias ni registros que den razón de éstas.

Ahora bien, en su implementación no se aprecia la práctica de la lectura crítica (objeto de la presente investigación), dado que las actividades programadas se caracterizan por priorizar acercamientos al texto de una manera tradicional, sesgada, canonizada y plana, lo que no permite un adecuado manejo de la lectura desde la perspectiva crítica. Los textos utilizados son, en su mayoría, sugeridos por los docentes de las diferentes disciplinas y se abordan a partir de cuestionamientos que responden a la lectura puramente literal, además, no satisfacen de ninguna manera los intereses de los estudiantes.

Finalmente, el apoyo institucional se limita a la posibilidad que le brindan a los docentes de incluir en el currículo un tiempo específico para desarrollar las actividades del proyecto como respuesta a las exigencias de la SED, pero no hay seguimiento ni presupuesto destinado para su ejecución, adicionalmente otra situación que afecta la realización del proyecto en el colegio, es que en su infraestructura no existe biblioteca, espacio indispensable en cuanto a la implementación de proyectos de esta envergadura.

Ante este panorama, y con la intención de replantear el diseño y ejecución de dichos proyectos en las comunidades educativas mencionadas, inicialmente pensamos en apuntar al mejoramiento de las tres habilidades comunicativas (lectura, escritura y oralidad), propuestas en el proyecto PILEO, pero luego de haber rastreado la primera, notamos que abordar las restantes, resultaba un tanto ambicioso para un proyecto investigativo de esta índole. Atendiendo a esta circunstancia, optamos por trabajar solamente la lectura sin desconocer la importancia de las otras dos habilidades.

Además, teniendo en cuenta la importancia de la habilidad lectora en el marco de las pruebas SABER[†] y PISA[‡] y los bajos resultados obtenidos en ésta última (PISA 2014), especialmente en el

[†] Son las pruebas que realiza el ICFES (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación) para evaluar la calidad de la educación básica en los colegios a nivel nacional. Éstas se realizan en los grados terceros, quinto y noveno a nivel de educación básica, y en grado once a nivel de educación media. Centran su estudio en las competencias y habilidades adquiridas por los estudiantes en las áreas básicas (matemáticas, lenguaje y ciencias naturales).

[‡] Prueba internacional que evalúa conocimientos y competencias en lectura, matemáticas y ciencias. Son seleccionados estudiantes en una muestra aleatoria en función de sus 15 años de edad y no en el grado escolar en que se encuentran.

componente de lectura crítica[§], como docentes del área de español y literatura nos sentimos comprometidos y esperamos aportar estrategias de mejoramiento con respecto a las habilidades lectoras en las comunidades educativas en las cuales laboramos. Sin desconocer que esta propuesta investigativa beneficiaría en gran medida a todos los grados, para efectos del presente trabajo, centraremos la atención en el ciclo tres, específicamente, en los grados séptimos dado que como docentes del área compartimos este nivel educativo, además creemos conveniente iniciar su implementación no sólo en los ciclos superiores, sino sentar sus bases desde los grados inferiores de la básica secundaria para fortalecer progresivamente esta capacidad en los estudiantes.

En este sentido y teniendo en cuenta que para desarrollar cualquier estrategia o actividad pedagógica, es fundamental tener presente las particularidades de la población a la cual está dirigida, es importante recordar que al respecto, la Secretaría de Educación de Bogotá desde su plan sectorial 2008-2012 “Educación de calidad para una Bogotá positiva” implementó la reorganización curricular por ciclos con el propósito de resignificar la relación maestro-estudiante, la cual contempla no sólo el aspecto cognitivo, sino que involucra los planos socioafectivo y físico-creativo como esenciales para lograr una educación de calidad.

Para tal efecto, la SED toma como punto de partida las necesidades que subyacen en los aspectos cognitivos, socioafectivos y físico-creativos de los niños y a partir de estos componentes propone la siguiente distribución por ciclos: *Primer ciclo*, comprende los grados preescolar, primero y

[§] La lectura crítica es entendida, según el ICFES, como la capacidad interpretativa y de razonamiento lógico a partir de la lectura de un texto, la toma de distancia frente al mismo, y la evaluación y reflexión sobre sus contenidos (ICFES, 2014)

segundo (edades 3 a 8 años); *Segundo ciclo*, reúne los grados tercero y cuarto de la básica primaria (8 a 10 años); *Tercer ciclo*, agrupa los grados quinto, sexto y séptimo (10 a 12 años); *Cuarto ciclo*, concentra los grados octavo y noveno (12 a 15 años); finalmente el *Ciclo quinto*, que involucra los grados décimo y undécimo (15 a 17 años).

Con respecto al ciclo tres-población seleccionada en el marco del presente proyecto investigativo- éste se caracteriza por vincular niños y niñas que atraviesan una etapa de transición de la niñez a la preadolescencia, sus edades oscilan entre los 10 y 12 años, la diversidad de cambios físicos, emocionales e intelectuales que sufren durante este periodo, incide para que sean jóvenes creativos, hiperactivos, inestables en cuanto al control de sus emociones, sociables y receptivos ante las sugerencias de quienes lideran sus procesos de aprendizaje.

Las prácticas pedagógicas en este ciclo deben estar orientadas hacia la indagación y la experimentación, con el propósito de fortalecer en los niños sus niveles de creatividad, su capacidad para tomar decisiones y su forma de acceder al conocimiento. Las experiencias pedagógicas están encaminadas a estimular la interacción social y la capacidad imaginativa de los educandos, lo que se refleja en la impronta asignada para este ciclo educativo “Interacción social y construcción de mundos posibles”.

Ahora bien, aunque el fortalecimiento de la práctica lectora incide en la mejora del nivel de desempeño de los estudiantes en las pruebas antes mencionadas, les permite el acceso a nuevos

saberes y el dominio de nuevas tecnologías; encaminamos nuestro proyecto a la promoción y práctica de la lectura crítica^{**} que en términos de Cassany, constituye el nivel más completo dentro del ámbito de la lectura, dado que le permite al sujeto, dentro de otras posibilidades, llevar a cabo procesos de reflexión que van más allá de lo explícitamente expresado en los textos y generar planteamientos de carácter propositivo.

Es así como, ante la relevancia de éste tipo de lectura, y en aras de evidenciar su nivel entre los estudiantes que culminan la básica secundaria, el Ministerio de Educación Nacional, optó por incluir en las pruebas SABER 11° el componente de lectura crítica, fusionando la prueba de lenguaje con la de filosofía en la evaluación actual:

En términos generales la evaluación de las competencias en las pruebas de lenguaje y filosofía con una sola prueba de lectura crítica favorecería una transformación que viene de tiempo atrás, orientada a fortalecer la evaluación de capacidades interpretativas y de razonamiento lógico a partir de un texto y evitar la de conocimientos declarativos. La prueba recogería lo que se evalúa actualmente en lenguaje y en filosofía y cubriría los estándares de lenguaje para el nivel de la educación media (MEN, 2014).

En consecuencia, como docentes del área de español y con el propósito de dar respuesta a los anteriores requerimientos, optamos por incorporar la lectura crítica como componente fundamental a desarrollar en el marco de los proyectos de lectura, escritura y oralidad de los colegios distritales razón de ser de esta investigación. Para tal efecto y sin desconocer las bondades de todos los tipos de textos seleccionamos específicamente el literario, dado que gracias a la variada connotación del lenguaje que lo conforma y al amplio espectro de condiciones humanas que refleja, permite al

^{**} Entendida como la capacidad del individuo para reconstruir significados, intenciones e ideologías de los discursos implícitos en los textos, ésta permite el acceso a la diversidad de textos y da la posibilidad de producir otros.

lector asumir diversas interpretaciones, hace posible que tome posición frente a los sucesos referidos en el texto, indague acerca del por qué, el cuándo, el para qué y el cómo se originó el mismo, aspectos que caracterizan el ejercicio de dicho tipo de lectura (Cassany,2006).

Objetivo general y objetivos específicos

Es así que asumiendo el papel de docentes, estudiantes de la maestría en estudios literarios e investigadores nos preguntamos: ¿Cómo incentivar los procesos de lectura crítica a través del texto literario en estudiantes del ciclo tres de los colegios distritales Delia Zapata Olivella y República Estados Unidos de América en el marco del proyecto PILEO? Para dar respuesta a este interrogante partimos del siguiente objetivo general:

- Desarrollar procesos de lectura crítica por medio del texto literario, en los estudiantes del ciclo tres de los colegios distritales Delia Zapata Olivella y República Estados Unidos de América, en el marco del proyecto PILEO.

Para tal efecto hacemos hincapié en la consecución de los siguientes objetivos específicos:

- Rastrear información acerca de las políticas, planes y proyectos de lectura implementados en algunos países latinoamericanos incluyendo Colombia.
- Identificar conceptos y características propias del proceso de lectura, específicamente la lectura crítica.
- Delimitar concepto, características y propósitos implícitos en el interior del texto literario.

- Diseñar una estrategia didáctica que permita desarrollar procesos de lectura crítica dirigida a estudiantes del ciclo tres, de los colegios distritales Delia Zapata Olivella y República Estados Unidos de América, a partir del texto literario en el marco del proyecto PILEO.

Para posibilitar la consecución de los anteriores objetivos, trazamos una ruta de investigativa que contempla cuatro grandes capítulos, a saber: Estado de la cuestión *Letras que transforman*, Marco teórico *Voces y miradas que trascienden*, Marco metodológico *Diseñando derroteros* y estrategia didáctica *Develando sentidos*.

En el primer capítulo, correspondiente al estado de la cuestión *Letras que transforman*, se presenta inicialmente el análisis comparativo entre los distintos planes de lectura llevados a cabo en siete países latinoamericanos (Argentina, Chile, México, Brasil, Venezuela, Paraguay y Colombia), con el fin de visualizar en los mismos la importancia que tiene la lectura y su implementación dentro de sus respectivas políticas públicas, además de constatar su importancia en cuanto al desarrollo de estrategias tendientes a fomentar entre su población procesos de lectura crítica. Por otro lado, se dan a conocer algunas de las acciones emprendidas en el ámbito colombiano para incentivar la lectura, específicamente en el campo educativo. Al respecto se aborda el proyecto PILEO, se describe la normatividad que le da origen y los rasgos que el mismo debe contemplar; esto con el propósito de evidenciar las falencias que caracterizan los PILEOs objeto de la presente investigación, especialmente, la relacionada con la carencia del componente de lectura crítica no sólo en su diseño sino en su implementación. Para tal efecto, se realizó el

análisis comparativo entre los PILEOs de diez instituciones educativas seleccionadas (Nueva Constitución, Santa Luisa, Santa Libradas, La Candelaria, Colombia Viva, Aquileo Parra, Alejandro Obregón, Atabanzha, República Estados Unidos de América y Delia Zapata Olivella).

En el segundo capítulo *Voces y miradas que trascienden*, se abordan tres apartados que constituyen el fundamento teórico que sustenta la presente propuesta investigativa, dado que permiten argumentar que el texto literario se configura como vía de acceso para alcanzar uno de los niveles más completos de lectura, en otras palabras, la lectura crítica. El primer apartado corresponde a la lectura, tomado desde la perspectiva de autores como Jorge Larrosa, Alberto Manguel y Wolfgang Iser, el segundo se relaciona con la lectura crítica desde las visiones de Daniel Cassany, Mabel Pipkin y las investigadoras de la Universidad de Los Andes Alix Madrid y Stella Serrano. Culmina este capítulo con los aportes de Terry Eagleton, Louise Rosenblatt, Umberto Eco, Roland Barthes, René Wellek, Austin Warren, Michel Petit y Gustavo Bombini sobre la literatura y su importancia dentro de la formación integral de los seres humanos.

En cuanto al tercer capítulo *Diseñando derroteros*, en éste se hace una clara presentación acerca de los lineamientos metodológicos utilizados para ejecutar este proyecto, se explica el por qué pertenece al ámbito de la investigación cualitativa, específicamente a la investigación acción, teniendo en cuenta las ideas de los investigadores Rafael Bisquerra y Roberto Hernández Sampieri. También se hace referencia a la secuencia didáctica como estrategia pedagógica, sus características y sus beneficios en el contexto escolar bajo las perspectivas de Ana Camps y Ángel Díaz Barriga.

El cuarto y último capítulo *Develando Sentidos*, corresponde al diseño de una estrategia didáctica (secuencia didáctica), en la cual se articula la literatura con la lectura crítica. Se toma como referencia literaria al escritor colombiano Fernando Soto Aparicio con su texto *Bendita sea tu pureza* (recopilación de cuentos), los cuales se abordan bajo la perspectiva de algunas técnicas relativas a la lectura crítica propuestas por el teórico español Daniel Cassany en su texto *Tras las líneas*.

Finalmente, es importante recordar que nuestra propuesta investigativa culmina en este punto, atendiendo no sólo a la alternativa planteada en los lineamientos de la metodología seleccionada (investigación acción) la cual ofrece la alternativa para que un trabajo investigativo culmine en la etapa de diseño, sino también a los acuerdos establecidos con nuestro asesor en aras culminar la investigación en el marco de los tiempos programados en el cronograma tanto de la universidad como del proyecto mismo.

CAPÍTULO I

ESTADO DE LA CUESTIÓN

LETRAS QUE TRANSFORMAN

Iniciamos nuestro recorrido investigativo a partir de un minucioso rastreo, con el fin de visualizar las organizaciones internacionales que propenden por el impulso y fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura en Latinoamérica.

1.1 Políticas de lectura

Constatamos así que existen dos entidades internacionales líderes en cuanto a la promoción y difusión de políticas encaminadas a fomentar dichos procesos en América Latina, son estas: la UNESCO^{††} y el CERLALC^{‡‡}. Éste último concibe la lectura, no sólo como un proceso cognitivo, sino como un instrumento que permite a las personas generar procesos críticos y reflexivos frente a las políticas que enmarcan su entorno social, económico y cultural. De este modo, la lectura pasa a formar parte del grupo de políticas públicas fundamentales en el marco de una determinada sociedad, dado que promueve acciones que benefician a todos y cada uno de sus miembros. Como política, permite el ejercicio de la ciudadanía de hecho e implica la responsabilidad del estado que vincula sectores tanto del orden privado como público para responder a necesidades locales, regionales y nacionales. Para que sus resultados sean óptimos, no basta sólo con las iniciativas del

^{††} Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Fundada en Ginebra Suiza, el 4 de noviembre de 1946.

^{‡‡} Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe. Organismo intergubernamental, bajo los auspicios de la UNESCO, que trabaja en la creación de condiciones para el desarrollo de sociedades lectoras. Fundada el 23 de abril de 1971.

estado, sino que es indispensable que la ciudadanía reconozca la lectura como práctica esencial que conlleva a la mayoría de conquistas sociales, es decir, el éxito en políticas de salud, económicas, culturales, educativas entre otras, involucra necesariamente la práctica lectora.

Dentro del apartado de RedPlanes de Iberoamérica, en su página de internet el CERLAC (2012) establece una serie de políticas públicas de lectura a saber:

1. Lograr que la puesta en marcha de las políticas de lectura y escritura —que forman parte integral de las políticas de Estado— esté avalada por un marco normativo y presupuestario.
2. Garantizar el acceso de toda la población a las culturas escritas y orales de los diversos pueblos y nacionalidades —en diferentes soportes y lenguas—, lo cual constituye una responsabilidad del Estado y de la sociedad.
3. Establecer mecanismos de participación ciudadana a nivel local, nacional y regional, para la construcción y apropiación de una política pública de lectura.
4. Reconocer la educación como el espacio privilegiado para hacer efectivo el derecho de la población a la lectura y la escritura.
5. Crear, fortalecer y actualizar las bibliotecas escolares, y promover la creación de redes entre las mismas.
6. Fomentar la creación, fortalecimiento y actualización de las bibliotecas públicas, reconociendo los sistemas de bibliotecas nacionales, provinciales y regionales como actores fundamentales para hacer efectivo el derecho de la población a la lectura y la escritura.

7. Crear, fortalecer y cualificar programas de formación para docentes, bibliotecarios, promotores y otros mediadores.

8. Reconocer y apoyar técnica y financieramente las iniciativas de la sociedad civil para la formación de lectores en espacios alternativos, como cárceles, hospitales, medios masivos de transporte, entre otros.

9. Reconocer y promover el papel de la familia en la formación de lectores desde la primera infancia.

10. Promover la producción y difusión de textos en las lenguas de las culturas de fuerte tradición oral en América, a través de su fijación por escrito o por otros medios, en diferentes soportes.

11. Incorporar el uso y promover la apropiación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación dentro de los procesos de formación de lectores y escritores.

Estas políticas de lectura, se focalizan en acciones (planes) tendientes a fortalecer los procesos de lectura y escritura en determinados sectores de la sociedad, por ejemplo, en el ámbito escolar, y son lideradas por organizaciones estatales específicas, en el caso colombiano por los Ministerios de Educación y de Cultura. Su financiación hace parte del presupuesto nacional y están diseñados para ser ejecutados y evaluados durante periodos de tiempo previamente establecidos. La ejecución particular y el diseño de estrategias que implementa cada institución para dar lugar a dichos planes, recibe el nombre de proyecto, el cual implica la articulación de los diferentes campos del conocimiento, dando lugar a la transversalidad. Generalmente, buscan fomentar el hábito y gusto por la lectura e incidir en el mejoramiento de las competencias comunicativas de los estudiantes.

Todas estas iniciativas (políticas, planes y proyectos) propenden por la inclusión social al proclamar la lectura como un derecho humano que posibilita prácticas de participación activa en la sociedad. En el marco latinoamericano, las políticas públicas de lectura de los países son desarrolladas siguiendo los lineamientos establecidos por el CERLAC. En la actualidad son miembros activos del CERLALC todos los países iberoamericanos y del Caribe de lenguas hispanas-lusitanas (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, República Dominicana, Uruguay y Venezuela).

En este punto, es importante aclarar que el proceso de lectura ha ido evolucionando a través de la historia de la humanidad; al comienzo se dio en el seno de la cultura griega arcaica en la que imperó la lectura en voz alta sobre la silenciosa. Su práctica era difundida en plazas públicas por parte de una minoría letrada que deleitaba a una población generalmente analfabeta, hecho que se puede apreciar en el texto *Una historia de la lectura*, cuando se menciona: Dado que, comparativamente, pocas personas sabían leer, las lecturas públicas eran muy frecuentes, y los textos exhortaban repetidamente a su público a “prestar oídos” a un relato (Manguel, 1997, p.71). Posteriormente fueron los miembros del clero quienes pasaron a liderar estas prácticas e identificaron la importancia de la lectura silenciosa como medio para alcanzar la mejor comprensión de los textos litúrgicos y filosóficos. Por otro lado, la sociedad romana adaptó las costumbres griegas y expandió este ejercicio al plano jurídico y administrativo; los lectores en su gran mayoría hacían parte de los gobernantes y líderes de la sociedad. Se dio así paso a dos modalidades de lectura, en primera instancia la lectura de códigos jurídicos y en segundo lugar la lectura de textos literarios. Esta última implicaba una retórica especial (acentuación, pausas, tonos

y uso del lenguaje corporal). Estos cambios fortalecieron la lectura y abrieron espacios para que su desarrollo fuera posible en diversos lugares, ya no limitados al ámbito religioso ni legislativo. Tiempo después, se potenció la lectura silenciosa debido a las ventajas que presentaba frente a la realizada en voz alta, dado que implicaba menor esfuerzo físico y mayores niveles de concentración y reflexión, como lo refiere Manguel:

Y, a mediados del siglo VII, San Isidro de Sevilla estaba suficientemente familiarizado con la lectura silenciosa, para alabarla como método de “lectura sin esfuerzo, pues se reflexionaba sobre lo que se ha leído, y se hace difícil que luego se escape de la memoria”. Como antes Agustín, Isidoro creía que la lectura hacía posible la conversación a través del tiempo y del espacio, pero con una importante distinción. “Las letras tienen el poder de transmitirnos en silencio los dichos de quienes están ausentes”, escribió en sus Etimologías (Manguel, 1997 p. 74).

Con la aparición de la imprenta, la circulación de textos permitió que la lectura rompiera fronteras y alcanzara amplios márgenes de difusión en Europa y Norte América mientras que regiones como Latinoamérica y África permanecieron por mucho tiempo al margen de la producción y lectura textual. Los amplios niveles de desarrollo alcanzados por Europa y Norte América deben su razón de ser a la tradición lectora que caracterizaba su población, dado que el conocimiento circulaba a través de la cultura escrita, mientras que las naciones latinoamericanas y africanas fueron privadas por mucho tiempo de estos beneficios. Ante esta perspectiva y en aras de alcanzar mayores índices de progreso a nivel global, recientemente organizaciones como la UNESCO y el CERLALC optaron por implementar políticas de lectura tendientes a fortalecer la práctica de la misma en pro de la democratización del conocimiento.

1.2 Planes de lectura

Atendiendo estas disposiciones, los países latinoamericanos han desarrollado planes nacionales de lectura en los cuales se pueden evidenciar algunos aspectos que analizamos a partir de la siguiente rejilla:

País	N° de Ley	Años de ejecución	Instituciones gestoras	Objetivos	Líneas de acción	Logros y Dificultades.

Figura 1. Rejilla para el análisis de los planes latinoamericanos.

La rejilla de lectura constituida por siete columnas y varias filas, permitió consolidar y desglosar la información de los planes de lectura de cada país latinoamericano en periodos de tiempo definidos. Se trabajó con base en las siguientes categorías: país, leyes que legitiman los planes, años de ejecución, instituciones que los patrocinan, objetivos y propósitos, líneas de acción y finalmente los resultados obtenidos.

La categoría país hace referencia a las naciones latinoamericanas en las cuales se han venido desarrollando diversos planes de lectura. En la siguiente columna, la categoría ley corresponde a la legitimación de dichos planes en documentos como resoluciones, decretos y artículos adscritos a las legislaciones que rigen estos estados. En cuanto a los años de ejecución remiten al intervalo de tiempo de implementación de dichos planes. La categoría objetivos está relacionada con las

metas y propósitos trazados en el marco de los planes de lectura que obedecen a tiempos preestablecidos. Las líneas de acción comprenden el conjunto de actividades programadas que ayudan a consolidar los objetivos propuestos y, en última instancia, se presenta la categoría resultados que da razón de los aciertos, fortalezas y debilidades evidenciados en la ejecución de los planes. El análisis de cada uno de los países (ver anexo 1, planes de lectura países latinoamericanos) arrojó los siguientes resultados:

Argentina

En Argentina uno de los planes más relevantes es el promovido por la ley de Educación Nacional número 262006 de septiembre de 2008-2011. Este plan se fusionó con el Plan Nacional de Lectura y con la Campaña Nacional de Lectura del 2003. Buscaba promover la práctica de la lectura en todas las áreas del conocimiento con el fin de asegurar la formación de lectores, propiciar la lectura como herramienta para la inclusión social y facilitar procesos de apropiación de los bienes culturales a través de la lectura. En este caso, el papel que juega la lectura crítica en la consolidación de dicho plan se infiere, pero no se aprecia una total relevancia de la misma en su ejecución, no se menciona directamente. Intervinieron en su implementación el Ministerio de Educación Nacional, empresa privada, universidades de Argentina, algunas empresas editoriales, los entes regionales del país, las provincias cabeceras de región, la red de bibliotecas pedagógicas y escolares provinciales, asociaciones comunitarias, sindicatos y algunas ONGs.

Este plan desarrolló estrategias para mejorar la enseñanza de la lectura, posicionar espacios, libros y prácticas lectoras en la escuela, la familia y la sociedad. Entre algunas de las actividades

propuestas sobresalen: visita de autores a las escuelas, capacitación docente, formación de bibliotecarios, dotación de bibliotecas, concursos para fortalecer la producción escrita, promoción de lectura en los metros, distribución masiva y gratuita de libros en escuelas y espacios no convencionales, además del desarrollo de talleres de lectura y literatura. Sin embargo, durante su implementación, tuvieron que sortear entre otras dificultades: la falta de recursos materiales, la inexistencia de instalaciones apropiadas, la diversidad de grupos sociales, el reducido número de promotores de lectura y la falta de continuidad en cuanto a los gobiernos de turno.

Chile

Por otro lado en Chile, la concepción de un plan nacional del fomento a la lectura, nació en 1993 con la promulgación de la ley del libro número 19227, que determinó la creación de un Fondo Nacional de Fomento del Libro y la Lectura. Su propuesta estaba dirigida a la formación de sociedades de lectores en las que se valorara la lectura como instrumento para mejorar el nivel educativo y para desarrollar la creatividad y el pensamiento crítico; de lo cual se deduce, que tienen en cuenta el componente crítico en el marco de sus políticas de lectura, sin embargo, la mención de la lectura crítica como objetivo fundamental no está manifiesto en los documentos consultados. Dicho plan fue complementado por las siguientes campañas: *Viva Leer* (1999), *El Libro cambia tu vida* (2002), *Chile quiere leer* (2004), *Quijotes de La Lectura* (2005), *Yo leo* (2007), *Nacidos para leer* (2008-2010), *Lee Chile Lee* (2010-2014). Este último se ha consolidado como el de mayor cobertura, intervinieron en su implementación el Ministerio de Educación Nacional, El Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, La Dirección de Archivos y Museos, el Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas y otras entidades privadas. Entre las actividades propuestas por sus

coordinadores figuran: el impulso y promoción de la lectura en todas las edades, el posicionamiento del libro como instrumento de acceso a la cultura, la dotación de bibliotecas, la formación de personas e instituciones como promotores de lectura, socialización masiva de actividades en torno a la lectura y el establecimiento de la misma como eje transversal en todos los proyectos educativos del país. Es de anotar, que en el transcurso y desarrollo de estos planes de lectura, han tenido inconvenientes relacionados con la ausencia de salas de lectura en centros culturales, cobertura mínima a nivel poblacional, deficiencias en el número de bibliotecas a nivel regional, y la carencia de indicadores de comportamiento lector para medir la gestión e impacto de estos planes de lectura.

México

En México, el plan que ha liderado el fomento del libro y la promoción de lectura desde el 2001, ha sido *Hacia un país de lectores*. Las entidades que lo diseñaron y ejecutaron fueron el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta) y la Secretaría de Educación Pública (SEP); también se hicieron presentes en el desarrollo de este plan los gobiernos estatales y municipales de México, empresas privadas y grupos de la sociedad civil. Entre sus principales objetivos están: la creación y difusión de una cultura de fomento del libro y la lectura para incrementar el número de lectores, el desarrollo de una práctica más intensa de la lectura como herramienta de aprendizaje que permita el acceso a la información y el desarrollo personal, esto sin hacer hincapié en el componente de lectura crítica como tal, finalmente propenden por el acercamiento al libro y la lectura a partir del incremento del tiraje de ejemplares y la reducción de costos.

Algunas de las líneas de acción de este plan de lectura consistieron entre otras en el fortalecimiento curricular y el mejoramiento de las prácticas de enseñanza en los procesos de lectura tanto a nivel de básica primaria como de secundaria, la elaboración de materiales educativos para maestros y estudiantes, la creación y el fortalecimiento de bibliotecas públicas a través del programa “Salas de Lectura”, la formación y actualización de recursos humanos (maestros, bibliotecarios, promotores culturales) que incidieran en la totalidad de la población. Aunque con la implementación de dicho plan se obtuvieron buenos resultados como: la edición y publicación de 6.5 millones de libros por Conalcuta y el Fondo de Cultura Económica para su distribución, la creación de 61 bibliotecas en poblaciones pequeñas donde no se contaba con este tipo de servicio, también se presentaron dificultades relacionadas con la falta de presupuesto para realizar todas las actividades proyectadas, la centralización del programa en áreas urbanas, y el poco compromiso de las autoridades estatales (gobernaciones y alcaldías).

Brasil

Con respecto a Brasil, el Plan Nacional del Libro y la Lectura *Fome de livro*, fue instituido por la ley número 10753 del 30 de Octubre de 2003, respaldado por los Ministerio de Cultura y de Educación y apoyado por la sociedad civil, la Cámara Sectorial del Libro y la Red de Bibliotecas Públicas. Para su realización contó con la colaboración no sólo de entes gubernamentales, sino también con el valioso aporte de la empresa privada, algunas entidades internacionales (UNESCO, CERLALC, OEI), escuelas, bibliotecas y universidades. Su primera etapa tuvo lugar entre los años 2005 y 2007. Se proyectó su ejecución de manera permanente e ilimitada, con cobertura nacional y con la evaluación anual de sus resultados.

Entre sus objetivos fundamentales está el de responder a las políticas sociales de inclusión y democratización de acceso a los derechos sociales; busca disminuir la brecha entre la población menos favorecida y la más favorecida a través del fomento de la lectura y la escritura como política nacional. Es de anotar, que si bien parten de los requerimientos para hacer de la lectura una práctica liberadora e incluyente, en ningún caso hacen explícita mención de la lectura crítica como parte fundamental de los planes de lectura implementados, como lo sugieren las entidades gestoras a nivel internacional.

Sus acciones se concentran alrededor de la democratización de acceso al libro, la formación docente y de mediadores de lectura, el apoyo a la producción y creación de libros, la generación de incentivos y concursos a favor de la práctica lectora, la modernización de bibliotecas, la promoción de seminarios y encuentros de análisis en torno a la lectura y el libro, así como la traducción y exportación de libros brasileños de toda índole.

Las mayores dificultades que han afrontado han sido: la falta de políticas nacionales con respecto al libro y la lectura, la ausencia de recursos económicos, la inexistencia de bibliotecas en lugares apartados de la geografía nacional y las vicisitudes de los cambios de gobierno.

A pesar de dichas dificultades, el Ministerio de Cultura en alianza con el Ministerio de Educación y la Cámara Sectorial del Libro diseñaron un nuevo plan de lectura denominado *Viva Leitura* enmarcado en la ley federal del libro del 21 de Diciembre de 2004 y la ley del Sistema

Nacional de Cultura del 30 de Octubre del 2003 y está proyectado para el periodo comprendido entre 2005-2014. Entre sus principales objetivos figuran: aumentar el índice nacional de lectura (número de libros leídos por año/ toda la población), premiar anualmente los mejores proyectos y acciones en torno a la lectura como práctica social y vincular a los programas personas con deficiencias cognitivas y físicas.

Las acciones emprendidas para la ejecución de este plan contemplan entre otras: entrega masiva de libros en braille, semana de la lectura en las vías públicas, diseño de estrategias de lectura enfocada a áreas específicas, creación de proyectos locales de lectura e incorporación de tecnologías de la información y la comunicación. Han logrado la divulgación nacional como internacional de dicho programa, la creación de premios y reconocimientos a las mejores propuestas sobre el valor social del libro y la lectura, además, de la promoción de clubes de lectura y ferias del libro.

Venezuela

En Venezuela se estableció el PNL (Plan Nacional de Lectura) el 23 de mayo de 2003 bajo el decreto presidencial Nro. 2434. Se puso en marcha a partir de un plan piloto en cuatro estados y luego se impulsó a nivel nacional (Misión Robinson I y II). Dicha iniciativa fue liderada inicialmente por el Ministerio de Educación Nacional durante 1984, más tarde, en 1986, se oficializó la Política Nacional de Lectura lo que incidió para que se vincularan también el Ministerio de Cultura, Economía Comunal, el de Protección social, la Dirección del Consejo

Nacional de la Cultura (Conac), el Centro Nacional del Libro (Cenal) y la Red de Bibliotecas Públicas.

Entre el 2002 y el 2007 se pusieron en marcha otros planes de lectura: *Todos por la Lectura*, *Leer es entender* y *Plan Nacional de Promotores comunitarios de lectura*. Se plantearon las siguientes metas: convertir a Venezuela en una sociedad de lectores eficientes, reflexivos y críticos, ampliar la participación social en el ejercicio de la lectura, la escritura y estimular la creación, producción y distribución de libros, implementar el bilingüismo y disminuir el analfabetismo digital.

Estos planes han ido evolucionando, y han dado lugar al plan: *Procesos del Libro* y *Plan Revolucionario de Lectura*, avalado por los artículos 1, 3, 98, 99 y 102 de la constitución de la República Bolivariana (1999) e implementados por el Ministerio del Poder Popular para la Cultura, quienes sin dejar de lado los propósitos de los planes anteriores, propusieron también promover la lectura y la escritura como prácticas socialistas, incrementar la capacidad crítica y promover una ética y cultura liberadora; propuesta que permite entrever claramente la implementación de la lectura desde la perspectiva crítica, participativa y propositiva.

Emplearon diversas estrategias en su aplicación, desde la formación docente hasta el fortalecimiento de bibliotecas, la vinculación de los medios en los proyectos, la formación de promotores de lectura con énfasis en la familia, la escuela y la comunidad, la sistematización y

análisis de las experiencias realizadas en torno a la lectura y la escritura, el patrocinio a la industria editorial y el diseño de un programa de seguimiento y evaluación del plan.

Durante su ejecución han notado la falta de instrumentos idóneos para identificar el comportamiento lector de los venezolanos, además, evidenciaron la baja cobertura del plan a nivel nacional, la falta de asignación presupuestal y la separación del Ministerio de Cultura del Ministerio de Educación.

Paraguay

En Paraguay, nació el Plan Nacional de Fomento de la Lectura denominado *En Paraguay leemos todos*, bajo la ley 2491 de 2004. Tuvo inicialmente un periodo de desarrollo de cinco años (2005-2010) y luego se proyectó hacia el 2015. Este plan vinculó entidades como el Viceministerio de Educación para el Desarrollo Educativo, la Secretaría Nacional de Cultura, el Fondo Nacional de Cultura (FONDEC), la Cámara Paraguaya de Editores y Libreros (CAPEL), Organizaciones no Gubernamentales, la red de dinamizadores de lectura a nivel Nacional y la Sociedad de Escritores del Paraguay (SEP).

Dentro de sus propósitos sobresalen entre otros: formar lectores críticos y autónomos en pro de la conservación y el fomento de la herencia lingüística y cultural de la nación, consolidar un cambio significativo y generalizado en el comportamiento lector de la población en aras de favorecer su desarrollo social y coordinar esfuerzos interinstitucionales dirigidos a la promoción de la lectura

como ejercicio placentero y vehículo de los derechos ciudadanos y aumentar el nivel de comprensión lectora en toda la población. Para tal efecto, han recurrido a diversas acciones como la promoción de la lectura en ambientes no convencionales, la publicación de una biblioteca básica para la educación secundaria, la vinculación de los medios al plan y los seminarios nacionales para incentivar las prácticas lectoras a todo nivel, estudios de comprensión lectora para docentes vinculados a la educación escolar básica y mejoramiento de la enseñanza de la lectura y la escritura en el primer ciclo educativo.

Si bien, aunque se logró la consolidación de una red de dinamizadores de lectura, se consiguió la dotación de textos en las instituciones educativas de secundaria, la capacitación docente, la sistematización y la disponibilidad de textos hacia todas las zonas del país; no fue posible superar los inconvenientes con respecto a la falta de compromiso de los actores involucrados, ni contar con los recursos económicos que el mismo demanda, ya que estas iniciativas no forman parte del presupuesto general de la nación.

Colombia

Finalmente, en Colombia uno de los planes de lectura que más ha sobresalido es el *Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas*, instaurado por la Ley General de Cultura (397 de 1997, artículo 24), es de anotar, que aunque éste fue ejecutado durante el periodo 2002-2006, fue concebido como un proyecto a largo plazo y de continuo mejoramiento, por lo tanto, se han ido reformulando algunos de sus líneas de acción en los últimos años. El diseño y ejecución del mismo estuvo a cargo de los Ministerios de Cultura y Educación, la Biblioteca Nacional y el Banco de la República,

también contó con la participación de entidades como la Fundación para el Fomento de la Lectura (Fundalectura), la Asociación Colombiana de Lectura y Escritura (Asolectura), el Centro Regional para el fomento del Libro en América Latina y el Caribe (Cerlalc), cajas de compensación familiar, universidades y algunas ONGs.

Entre los objetivos primordiales planteados por el *Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas* están: mejorar los niveles de lectura de la población teniendo como meta aumentar el índice de lectura a 3,5 libros por año, articular los esfuerzos de organizaciones públicas vinculadas con el fomento de la lectura potenciando el rol de la biblioteca pública como parte central de esta estrategia e incrementar la producción y circulación de libros en Colombia.

Dentro del marco de este plan de lectura, las actividades que se realizaron a partir de las líneas de acción del mismo fueron: La dotación de equipos y colecciones de libros a las bibliotecas públicas, la promoción de la lectura a través de programas como: *Colombia crece leyendo*, *Clubes de lectura*, *El Maletín viajero*, *Leer en familia*, *Palabras que acompañan*, *Paraderos para libros*, entre otras. Además, se realizaron actividades orientadas a la circulación de colecciones masivas de libros a bajo costo, la creación de un banco de proyectos, administrado por la Red Nacional de Bibliotecas Públicas, encargado de compilar las experiencias exitosas provenientes de las entidades territoriales o de actores privados. A pesar de los buenos resultados obtenidos por este plan, en su desarrollo se presentaron dificultades como: carencia de información actualizada para hacer el diagnóstico de las bibliotecas públicas en los municipios, la alta rotación y el bajo nivel educativo de quienes se desempeñaban como administradores de bibliotecas, la falta de compromiso de

algunos alcaldes y gobernadores para incluir en el plan de desarrollo de los municipios el *Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas*.

En aras del fortalecimiento de dicho plan y sin desconocer sus alcances, el Ministerio de Educación Nacional junto con el Ministerio de Cultura, siete gobernaciones y diecisiete alcaldías, promueven actualmente la consolidación del Plan Nacional de Lectura y escritura *Leer es mi cuento*, encaminado a fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas a través del mejoramiento de los niveles de lectura y escritura de los estudiantes en toda la educación básica, además de fortalecer y garantizar el acceso, la construcción y el ejercicio de la cultura escrita como condición para el desarrollo humano, la participación social y ciudadana y el manejo de elementos tecnológicos que circulan en el entorno, objetivos previamente planteados por el Plan Decenal de Educación (2006-2016). Es importante anotar que si bien el alcance de los objetivos del plan *Leer es mi cuento*, supera considerablemente a los planteados por el *Plan Nacional de bibliotecas Públicas*, aún no contempla entre sus prioridades la práctica de la lectura crítica como eje articulador del plan.

Para su ejecución partió de cinco componentes básicos: materiales de lectura y escritura, fortalecimiento de la escuela y de la biblioteca escolar (colección semilla), formación de mediadores de lectura y escritura, comunicación de las actividades del plan y su consecuente seguimiento y evaluación. Es de anotar, que aunque el plan fue concebido para un periodo inicial de cuatro años, dado su alcance se ha ido proyectando hacia los diez años. Su cobertura incluye

todo el territorio nacional, no obstante se focaliza en colegios con gran población estudiantil y en municipios y regiones en donde dichos planes no han tenido suficiente cabida.

Cabe resaltar, que una de las acciones específicas de este plan consiste en poner en marcha los proyectos institucionales de lectura, escritura y oralidad (PILEO) como componentes fundamentales dentro de los proyectos educativos institucionales (PEI). El impacto esperado por las instituciones que promueven este plan, aún no se evidencia, dado que su aplicación se encuentra en desarrollo.

1.3 Análisis comparativo de los planes de lectura

Culminado el rastreo y luego de diligenciar las respectivas rejillas, (ver anexo 1 planes de lectura países Latinoamericanos) se procedió a realizar un análisis comparativo entre los planes de lectura consultados, tarea que permitió establecer las siguientes conclusiones:

En primera instancia, se aprecia que en la totalidad de los países los planes de lectura se constituyen legalmente, son implementados bajo regulaciones del estado, con leyes y decretos claramente establecidos, obedecen a lineamientos de las respectivas Constituciones Nacionales. Su puesta en marcha se da gracias al trabajo conjunto de los Ministerios de Educación, Cultura y a la participación activa de la empresa pública y privada.

En cuanto a los años de ejecución de los planes, vale la pena aclarar, que si bien en Venezuela su historia se remonta a los años ochenta, con la divulgación de la Política Nacional de lectura en 1986, en los demás países los logros se han consolidado en mayor porcentaje durante la primera década del siglo XXI, periodo en el cual en todos los planes analizados se han dado continuas transformaciones en su ejecución, tanto así que se han venido proyectando hasta la fecha.

Con respecto a los objetivos a conseguir, son muy similares a nivel de los países analizados, dado que dichos planes se han ido incorporando a las políticas públicas de cada país, atendiendo a los requerimientos de las organizaciones gestoras (CERLALC, ONU, OEA, UNESCO), que promueven la práctica de la lectura como herramienta para erradicar la exclusión social y favorecer la democratización del conocimiento, la ciencia y la tecnología. Por tanto, en todos los países promueven actividades que involucran a la totalidad de la población, aunque en naciones como Colombia, Argentina, México, Venezuela y Chile se tiende a favorecer la perteneciente al ámbito escolar. Si bien, en todos los planes se hace mención de la inclusión como factor determinante, sólo en los planes de Venezuela y Brasil se manifiesta explícitamente la inclusión de personas discapacitadas e indígenas.

La lectura como medio para conseguir una conciencia crítica, también se constituye como objetivo fundamental, sin embargo, se menciona explícitamente en los planes de lectura de Argentina, Chile, Paraguay y Venezuela, nación en donde se enfatiza en la promulgación ideológica del socialismo; en tanto que en los otros países se deduce a partir de la cantidad de acciones que realizan en espacios convencionales como no convencionales, en el énfasis que le dan

a la lectura como práctica que promueve la inclusión social, el ejercicio de la ciudadanía, el acceso al conocimiento , la conservación del patrimonio cultural y el acercamiento a las nuevas tecnologías.

En cuanto a la conservación del patrimonio cultural y lingüístico heredado de las comunidades indígenas, los países que incluyen en sus planes nacionales de lectura a este tipo de población son Venezuela y Paraguay, en tanto que en los otros planes no se hace clara referencia de acciones encaminadas a su inclusión.

En concordancia con el anterior objetivo, en países como Argentina, Brasil y Venezuela optan por promover la lectura, publicación y distribución de obras producto de autores nacionales, con el propósito de difundir y valorar sus propias raíces culturales y así incrementar la identidad nacional.

Ahora bien, al observar los planes nacionales de lectura de los países latinoamericanos escogidos, se puede deducir que una de sus líneas de acción fundamental es el fortalecimiento de las bibliotecas públicas, ya sea dotándolas con materiales bibliográficos, con equipos audiovisuales, ampliando su infraestructura física o mejorando la red de bibliotecas y su comunicación a nivel nacional, es así como en todos los planes de lectura se considera la biblioteca pública como un espacio esencial para mejorar las prácticas y el nivel de lectura de sus ciudadanos.

En algunos países observados se plantea como línea de acción dotar a las escuelas de la básica primaria y media con una colección especial de títulos, que incluyen literatura, textos informativos, libros de referencia y de carácter científico. Cuatro países: Paraguay, México, Colombia y Argentina utilizan esta estrategia para promocionar la lectura. La justificación de la misma es que en la mayoría de estos países las bibliotecas públicas están asentadas en ciudades intermedias o pequeñas; entonces, para mejorar el acervo bibliográfico en pueblos pequeños, de ambientes rurales y alejados de las grandes ciudades donde difícilmente se llegue a construir una biblioteca, estos planes optan por llevar a los estudiantes colecciones básicas que les sirvan como medio de consulta y entretenimiento.

En la totalidad de los planes nacionales de lectura, una de las actividades primordiales que se constituye como línea de acción es la referida a la apertura de espacios de actualización y orientación dirigidos a las personas que dinamizan prácticas lectoras; tal es el caso de los docentes, bibliotecarios y promotores de lectura.

Finalmente, en cuanto a la categoría de logros e inconvenientes se evidencia que todos los planes de lectura abordados trabajan a partir de diagnósticos y encuestas acerca del comportamiento lector de sus ciudadanos; los cuales tienen como propósito guiar las líneas de acción ya que éstas se ejecutan de acuerdo a las falencias y fortalezas identificadas.

En países como Argentina, Brasil, Venezuela y Chile se hace explícita mención de la recopilación, sistematización y divulgación de los programas y experiencias vinculadas con los planes de lectura, su cobertura de acción abarca experiencias regionales, locales y nacionales, se promueve la consolidación de bancos de datos de las prácticas lectoras efectivas en cada comunidad como acervo para los siguientes planes.

La vinculación de la empresa privada al igual que el apoyo de los medios de comunicación sirven como incentivo para la ejecución y mejoramiento de los respectivos planes de lectura en cada país, sus aportes a nivel de difusión y financiamiento permiten la mayor publicación de libros, materiales y especiales reconocimientos dirigidos a quienes lideren proyectos de esta índole.

No obstante, los logros alcanzados en la implementación de dichos planes, también se presentan serios inconvenientes para su ejecución. En primer lugar, la falta de presupuesto por parte del estado para subsidiar y apoyar este tipo de iniciativas, en segunda instancia, los cortes intempestivos que se dan en los planes obedeciendo a los cambios de gobierno, ya sean municipales, regionales o nacionales y la excesiva centralización de programas que impide la total difusión a nivel de todas las zonas de los países y limita su alcance y consolidación.

En cuanto a la lectura crítica se refiere, es importante precisar que si bien en todos los planes se hace mención de la lectura como práctica tendiente a consolidar la ciudadanía y la inclusión social

como prioridades en su implementación, su impacto no se evidencia dado que se privilegian acciones que no redundan en su fortalecimiento, entre éstas vale la pena mencionar:

En los planes de lectura consultados, se prioriza la publicación y circulación masiva de libros, pero no se hace énfasis en su lectura de manera crítica, hecho que tiende a favorecer la industria editorial, pero no garantiza la cualificación lectora de la población.

La dotación de bibliotecas como acción en pro de la lectura, no implica de ninguna manera ni el incremento en el número de textos leídos por una población determinada, ni el acercamiento de la misma a mejores niveles de lectura, en este caso, de la lectura crítica. Tan sólo es un indicador de cobertura cuantitativa y locativa, que no incide en el mejoramiento efectivo de una práctica lectora.

Los planes mencionados, optan por abrir espacios que favorecen la lectura en lugares no convencionales (cárceles, hospitales, parques, entre otros), en los cuales prevalece la práctica de la lectura desde la perspectiva del goce, mas no desde un acercamiento crítico a la misma por parte del lector, lo que conlleva a que ésta no incida en el desarrollo real de sus procesos cognitivos, no amplíe sus universos culturales y por ende, no posibilite su participación activa en cuanto al mejoramiento de su calidad de vida, al acceso equitativo dentro de los ámbitos políticos, económicos, sociales y religiosos de su comunidad.

Las prácticas lectoras propuestas incentivan en muchos casos el desarrollo de las competencias comunicativas como tales, mas no privilegian abiertamente la consolidación de cada una, todas son abordadas al mismo nivel, la lectura crítica no se aborda de manera independiente, sino que parece derivarse de la lectura a nivel general.

Los planes responden a la necesidad de ampliar la cobertura de la práctica lectora como índice de cumplimiento de las políticas públicas de inclusión social, sin embargo, no dan razón de la calidad de su impacto, privilegian ampliamente las zonas urbanas sobre las rurales, lo que va en contravía de la equidad, principio regulador de la propuesta instaurada por el CERLALC en cuanto a políticas de lectura se refiere.

En algunos casos, las acciones llevadas a cabo en el marco de dichos planes de lectura propenden por la disminución del índice de analfabetismo de la población a la cual se dirigen, utilizan mecanismos para acercar a los individuos a la lectura en general, pero no enfatizan en cuanto a la práctica de la lectura crítica como prioridad.

En cuanto a la capacitación de mediadores de lectura, se privilegia la formación de dinamizadores, quienes apuntan a incentivar la práctica de la lectura como hábito en diferentes escenarios, mas no apuestan por orientarla desde una óptica crítica, que le permita al sujeto abordarla a profundidad.

Las estadísticas de mejoramiento con respecto al comportamiento lector de dichas comunidades, dan razón del número de circulación de libros, del número de ejemplares leídos durante un periodo de tiempo determinado, mas no registran los avances respecto a la visión de la lectura desde otros planos (lectura crítica), el informe es ante todo cuantitativo pero no cualitativo.

En el conjunto de estrategias en torno al fomento de la lectura referenciada a lo largo de los diferentes planes, no se hace clara mención de una relacionada con la lectura crítica, todas se encaminan a fortalecer el hábito lector a nivel general.

Finalmente, en el único plan de lectura en el que se evidencia claramente la práctica de la lectura crítica es Venezuela, dado que entre sus objetivos está la configuración de un ciudadano bolivariano con tendencias políticas enmarcadas por su sistema de gobierno, por una ideología específica, sin embargo, lo que se aprecia es la represión total del sistema a quienes se atreven a manifestarse críticamente en contra de dichas políticas; por tanto, la acción de la lectura crítica no llega a consolidarse realmente.

1.4 El caso colombiano: proyecto PILEO

Luego de establecidas las semejanzas, diferencias, alcances y dificultades entre los diversos planes de lectura a nivel de Latinoamérica, se procedió a indagar las acciones emprendidas a nivel nacional que dieron origen a la implementación de los PILEO como eje central dentro de los proyectos educativos institucionales.

En Colombia optamos por delimitar nuestro estudio a los proyectos y programas liderados por parte del Ministerio de Educación Nacional, las diferentes instituciones oficiales encargadas de las investigaciones educativas y, por supuesto, las investigaciones realizadas en los planes educativos, quienes atendiendo los requerimientos del Plan Iberoamericano de lectura (ILIMITA)^{§§}, consolidaron la lectura como tema central dentro de las políticas públicas.

A partir de estas nuevas políticas públicas, el Ministerio de Educación Nacional junto con el Ministerio de Cultura, alcaldías, la comunidad académica y otros actores responsables de la educación, emprendieron una serie de programas y proyectos de innovación que respondieran a los nuevos requerimientos de las políticas en lectura. Sobresalen los aportes de entidades como FUNDALECTURA, ASOLECTURA, BIBLIORED y LA FUNDACIÓN RAFAEL POMBO. Entre algunos de los planes que mayor reconocimiento han tenido a nivel nacional se encuentran: *Leer es mi cuento* (2006-2016), *Plan Nacional de lectura y bibliotecas* (2003-2010), Campaña *Leer libera*, en el marco del plan Nacional de lectura (2009), Programa de fomento a la lectura *Libro al viento* (2004), Plan *DICE* (2008-2012), *Plan de Lectura y Escritura para Bogotá Humana* (2011-2015), y todos los proyectos enmarcados en el interior de las comunidades educativas distritales denominados PILEO.

El PILEO debe su razón de ser al PILE (Proyecto Institucional de Lectura y Escritura), impulsado por la Secretaría de Educación Distrital en el marco del plan de desarrollo Bogotá sin

^{§§} Programa de Cumbre de jefes de Estado y de gobierno de Iberoamérica, que comprometen a todos los sectores de la sociedad para la promoción de la lectura. Creado en noviembre de 2003.

Indiferencia (2004-2008), como requisito obligatorio dentro del PEI (Proyecto Educativo Institucional), dado que se evidenciaban grandes falencias en los procesos de lectura y escritura de los estudiantes. Sin embargo, su puesta en marcha no tuvo los resultados esperados y fue necesario su replanteamiento. Trabajaron en ello diferentes entidades que optaron por incluir en el proyecto la oralidad como componente fundamental en el desarrollo de las competencias comunicativas de los jóvenes, lo cual dio como resultado el nacimiento de los PILEOs.

Dada su obligatoriedad, la Secretaría de Educación Distrital optó por implementar seguimientos evaluativos a los PILE con miras a evidenciar su impacto y plantear en algunos casos estrategias de mejoramiento. Es así como cobra relevancia la investigación titulada *Una experiencia de formación pedagógica para el diseño e implementación de proyectos institucionales de lectura y escritura-PILE*, realizada en septiembre de 2008 y febrero de 2009, la cual contó con la asesoría y el acompañamiento de la Fundación Universitaria Monserrate, el auspicio de la SED y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Para tal efecto, contaron con la participación de 23 colegios oficiales de distintas localidades de Bogotá y la colaboración de estudiantes, bibliotecarios, padres de familia y docentes de cada institución.

El objetivo principal de este grupo de investigadores, fue fomentar la reflexión sobre la importancia de trabajar de manera consciente y constante en proyectos de lectura y escritura con la intención de facilitarles a niñas, niños y jóvenes la participación activa en la cultura escrita y el encuentro con diversos tipos de textos.

De igual manera, pretendieron contribuir al diseño e implementación del PILE como proyecto transversal al PEI, lo cual enriquecería el currículo y daría sentido a las estrategias pedagógicas para fomentar la lectura, la escritura y la oralidad en cada colegio.

Uno de los cuestionamientos base de esta investigación fue el relacionado con el impacto de dichos proyectos en el interior de las instituciones educativas donde tenían lugar. Para evidenciar esta situación, la investigadora Gloria Marlén Rondón Herrera propuso una serie de rasgos que debería contemplar un PILE para ser considerado significativo en una comunidad educativa, entre éstos:

La constitución de un comité PILEO, la identificación de las problemáticas, las estrategias y las acciones, las concepciones de lectura, escritura y oralidad, el diseño e implementación de proyectos transversales, las metodologías de trabajo, el apoyo institucional, la historia y el camino recorrido sobre la lectura y escritura en la institución, los grupos de liderazgo que apoyen estos proyectos, y la importancia y la función de la Biblioteca Escolar.

En concordancia con este seguimiento evaluativo del que fue objeto el proyecto PILEO, la Secretaría de Educación Distrital ha continuado fortaleciéndolo, lo cual ha dado lugar a nuevas iniciativas en pro de la cualificación de las tres habilidades comunicativas en el contexto de las instituciones educativas distritales, es así como en la actualidad la SED, en el marco del plan de desarrollo *Bogotá Humana*, se ha propuesto adelantar en ochenta y cinco colegios la estrategia de *Incorporación de la lectura, escritura y oralidad* (ILEO) en las áreas del currículo escolar en los ciclos uno, dos, tres y cuatro. Este programa está liderado por la Universidad Nacional de Colombia

y busca la reorganización curricular por ciclos, especialmente con lo relacionado con su didáctica del lenguaje. El propósito fundamental es lograr cambios concretos en las prácticas docentes de los participantes, lo cual permitirá avanzar en la construcción de una nueva propuesta curricular para el área de lenguaje***.

Según el artículo *Oralidad, Lectura y Escritura del Currículo al Aula* publicado en Febrero de 2015, en la revista internacional *Magisterio* Nro. 72, La asesoría de la Universidad Nacional arrojó como resultado, a finales de 2014, la consolidación de la “Red Distrital de maestras y maestros OLE” constituida por 500 docentes participantes, quienes socializaron sus experiencias de aula y señalaron que se puede renovar la enseñanza del lenguaje, atendiendo a su condición transversal y su riqueza de saberes desde un sólido proceso fundamentado en el currículo con miras a resignificar la realidad en la cual está inmersa el estudiante.

Este proceso se materializó en una publicación titulada: “Leer, escribir y hablar en el aula – Prácticas socioculturales para inferir y agregar sentido a las palabras”, en ésta se anexan 15 experiencias de aula relevantes y un número importante de secuencias didácticas de alto impacto, además, valiosos referentes teóricos y metodológicos dirigidos a la actualización de los “Referentes para la didáctica del lenguaje”

*** Convocatoria Universidad Nacional de Colombia y Secretaría de Educación del Distrito. Incorporación de la oralidad, lectura y escritura en todos los ciclos y áreas del currículo, en comunicado enviado por la SED al colegio distrital Delia Zapata Olivella, el 13 de enero de 2014.

Luego de visualizado el proceso de consolidación que ha tenido el proyecto desde su fase inicial hasta el momento, seguimos nuestra ruta investigativa llevando a cabo el rastreo virtual de varios PILEOs a nivel distrital, de índole privada y pública. Es de anotar que partimos de la lista de los cien mejores colegios a nivel distrital publicada el 20 de mayo de 2014 en el diario El Tiempo. Varios de estos colegios no publican en su página web los proyectos de lectura, escritura y oralidad; por tanto, se trabajó con base en la información suministrada por ocho colegios referenciados en dicha lista. (Colegio Nueva Constitución, Colegio Santa Luisa, Colegio Santa Librada, Colegio la Candelaria, Colegio Colombia Viva, Institución Aquileo Parra, Colegio Alejandro Obregón y el colegio Atabanzha), además se incluyeron los trabajados en los colegios distritales Delia Zapata Olivella y República Estados Unidos de América, que dieron lugar a la presente investigación.

1.5 Análisis de los PILEOs seleccionados

Para llevar a cabo el análisis y lectura de estos documentos, se procedió a elaborar la siguiente rejilla constituida por seis columnas, cada una de las cuales corresponde a una categoría así: Institución, que hace referencia al colegio donde se desarrolla el proyecto. Objetivos, que da razón de los propósitos a conseguir con la implementación del PILEO. El Marco Referencial se relaciona con los planteamientos teóricos sobre los cuales se asientan las concepciones de lectura, escritura y oralidad que fundamentan estos proyectos. En la categoría de actividades se vislumbran las distintas estrategias y acciones que se desarrollan en dichas instituciones para ejecutar el proyecto. Con respecto a los responsables, se menciona en esta columna los docentes y demás personal que lideran la ejecución de los proyecto en los respectivos colegios. En última instancia, se procede

identificar los logros obtenidos durante la ejecución de dichos proyectos, a continuación se presenta un breve recuento comparativo de los PILEOs seleccionados:

Nombre del PILEO	Colegio	Objetivos	Marco Referencial	Actividades	Responsables	Resultados
No aplica	Nueva Constitución	Fomentar el hábito de la lectura en todas las áreas	Postulados de Santiago Rivera y Karl Bühler	Jornadas y clubes de lectura. Periódico escolar.	Área de humanidades	Asistencia a eventos culturales del distrito.
No aplica	Santa Luisa	Desarrollar habilidades comunicativas.	Mencionan a: Gerard Gennette, Helena Calsamiglia y Francisco Cajiao	Plan lector Carpeta PILEO	Área de humanidades	Mejoramiento a partir de la evaluación continua
No aplica	IED Santa Librada	Fortalecer habilidades comunicativas	No aplica	Talleres de lectura Periódico escolar y concursos de ortografía.	Área de humanidades	Participación activa de la comunidad.
Yo participo en el PILEO, tú, ellas y ellos también	IED La Candelaria	Abrir espacios de prácticas en diferentes ambientes	No aplica	Hora de lectura Participación en eventos distritales	Todos los docentes	Publicación revista escolar
Descubriendo caminos hacia una comunicación efectiva	IED Colombia Viva	Fomentar las habilidades comunicativas	No aplica	Periódico escolar y cuaderno viajero	Área de humanidades	Presupuesto institucional. Emisora y sistematización de experiencias
No aplica	IED Aquileo Parra	Fortalecer procesos de lectura y escritura	Teorías de David R. Olson	Visita a bibliotecas y lecturas durante los descansos	Área de humanidades	Cartilla institucional (elaboración de trabajos escritos)

Llego la hora de leer	IED Alejandro Obregón	Dinamizar procesos de lectura y escritura	Decreto 133 de 2006 y Ley general de educación	Talleres, concurso y lectura en la biblioteca	Área de humanidades	Hora de lectura semanal y periódico mural
-----------------------	-----------------------	---	--	---	---------------------	---

Figura 2: Cuadro Comparativo- PILEOs seleccionados.

Nombre del PILEO	Colegio	Objetivos	Marco Referencial	Actividades	Responsables	Resultados
La comunicación a través de la lectura y la escritura, una forma de conocer y descubrir otras culturas	IED Atabanzha	Desarrollar habilidades comunicativas para mejorar académicamente	Ideas de: Bruno Bettelheim, Karen Zelan, Daniel Pennac, Ralph Staiger e Isabel Solé	Cuaderno viajero, concursos y blog institucional	Área de humanidades	Hora de lectura institucional y cuadernillos de producciones literarias
Reciclando tradiciones	IED República Estados Unidos de América	Optimizar la comprensión lectora y la producción textual, en ciclos I y II	Postulados de David Ausubel	Concursos y talleres y Hora de lectura	Área de humanidades	Decálogo para los docentes como promotores de lectura
No aplica	IED Delia Zapata Olivella	Desarrollar competencias comunicativas	No aplica	Carpeta Píleo y concurso de ortografía	Área de humanidades	Aplicación de diversas actividades durante el año electivo

De acuerdo con la información extractada de cada PILEO, se procedió a elaborar la descripción de cada uno de los proyectos abordados en las instituciones educativas seleccionadas, con el propósito de identificar similitudes y diferencias entre éstos. Para esto se procedió a compilar la información en rejillas descriptivas (Ver anexo 2. Rejillas descriptivas PILEOS) las cuales agrupaban las siguientes categorías: nombre del colegio, objetivos, marco referencial, actividades, responsables, resultados. Esta información se puede observar de una manera más resumida en el cuadro comparativo de la figura 2.

En el colegio Nueva Constitución, ubicado en la localidad de Engativá. El PILEO tiene como objetivo plantear un conjunto de estrategias para fomentar la lectura y la escritura al interior de la institución como elemento fundamental para todas las áreas. También tiene como propósito que sus estudiantes comprendan los materiales escritos y los utilicen en su vida práctica. Con relación al marco referencial, este proyecto de lectura y escritura parte de la reflexión de qué es leer y las condiciones que deben tenerse en cuenta para la lectura y las clases de lectura.

Entre algunas actividades propuestas por este proyecto cabe resaltar las jornadas de lectura utilizando textos del programa libro al viento, clubes de lectura con estudiantes, profesores y padres de familia, participación en concursos de cuentos y encuentros de lectura en las horas de descanso entre otras. Este proyecto es liderado por el área de humanidades del colegio y a su vez cuenta con la participación de las otras áreas. En cuanto a los logros obtenidos se pueden mencionar: la asistencia a eventos culturales del Distrito Capital, la producción de diferentes clases de textos, en especial el libro artesanal y la participación activa de toda la comunidad educativa.

En la Institución Santa Luisa, de carácter privado, ubicada en la localidad de Kennedy, el PILEO tiene como objetivo desarrollar habilidades comunicativas en todos los miembros de la comunidad educativa, así como también propiciar encuentros entre las diferentes áreas alrededor de la lectura y abordarla críticamente a partir de diferentes clases de textos. Dentro del marco referencial se mencionan los planteamientos y las concepciones de lectura de algunos teóricos como: Gerard Genette, Helena Calsamiglia y Francisco Cajiao.

Las actividades de este proyecto de lectura, surgen a partir de núcleos problémicos, algunas de éstas son: lectura y análisis de diferentes textos de acuerdo con los ejes problémicos, realización de un plan lector encaminado al desarrollo de habilidades de producción textual, además de la compilación y seguimiento de actividades en una carpeta PILEO. Los responsables de la ejecución son todos los docentes del colegio, liderados y organizados por el área de humanidades. Algunos de los logros alcanzados por este proyecto son: el mejoramiento del proyecto a partir de las sugerencias de cada área, y la evaluación continua del mismo por parte del consejo académico de la institución.

Por otra parte en la IED Santa Librada, establecida en la localidad de Usme, presenta un PILEO que tiene como propósito fortalecer las habilidades comunicativas por medio de textos orales y escritos. Dentro de las actividades que se realizan están las siguientes: talleres de lectura semanales organizados por diferentes áreas, espacios para favorecer la lectura silenciosa y la elaboración de carteleros, periódicos, historietas, caricaturas y concursos de ortografía.

Los actores que intervienen en este proyecto son: el departamento de humanidades, profesores de otras áreas y estudiantes. En cuanto a resultados se evidencia la participación activa de todo el colegio con el ánimo de mejorar y desarrollar las habilidades comunicativas. Este proyecto de lectura y escritura carece de marco referencial.

El PILEO *Yo participo en el Píleo, tú, ellas y ellos también*, de la institución educativa La Candelaria ubicada en la localidad del mismo nombre, tiene como objetivos fomentar la lectura, la escritura y la oralidad en todas las áreas y ciclos, propiciar la lectura crítica de todo tipo de textos y abrir espacios de prácticas lectoras en diferentes ambientes.

Las actividades que realiza para conseguir sus logros están dirigidas a: establecer una hora institucional de lectura, participar en eventos organizados por la Casa de Poesía Silva, en concurso de cuentos y ensayos y propiciar la producción escrita de diferentes textos. En este PILEO participan todos los docentes de la institución. Entre sus resultados se evidencia la vinculación de las diferentes áreas al proyecto, el incremento de textos leídos en el año, y la publicación de la revista escolar. Es de anotar, que este proyecto no presenta marco referencial.

En el Colegio Colombia Viva, situado en la localidad Rafael Uribe Uribe, el PILEO lleva como nombre *Descubriendo caminos hacia una comunicación efectiva*, este proyecto tiene como objetivos fomentar la lectura, la escritura y la oralidad en la comunidad educativa, brindar a los estudiantes herramientas que les permitan acceder al conocimiento, mejorar su calidad de vida y

dar cumplimiento a los lineamientos de política pública de fomento a la lectura según decreto 133 de 2006.

Las actividades que realiza para conseguir dichos objetivos están orientadas a: organizar eventos culturales e institucionales (día del idioma), involucrar a todas las áreas en torno a un tema de interés, la elaboración del periódico del colegio y el cuaderno viajero.

Los directamente responsables del proyecto son los docentes del área de humanidades. Como resultados se evidencia la ayuda económica por parte de la institución (presupuesto), unificación de criterios en cuanto al PILEO, sistematización de toda la información y equipamiento de la biblioteca escolar y la consolidación de la emisora. Para la construcción del PILEO no se evidencian referentes teóricos que solidifiquen su estructura.

En cuanto al Colegio Distrital Aquileo Parra, emplazado en la localidad de Usaqué, se aprecia que el proyecto PILEO es liderado por el área de humanidades y tiene como propósitos fundamentales enriquecer los procesos de lectura y escritura a nivel de toda la comunidad, promover la producción textual e incrementar habilidades comunicativas tanto en la lengua materna como en la extranjera.

En aras de fundamentar la consolidación de su proyecto, tienen en cuenta las funciones de la escritura de David R. Olson y algunas prácticas de lectura académica de Carrillo. Desarrollan

actividades a nivel institucional entre las que sobresalen: lecturas a cargo de las distintas áreas, visitas a bibliotecas y la participación de estudiantes en los rincones de lectura organizados durante los periodos de descanso.

La ejecución de dicho proyecto, ha permitido en primera instancia la publicación de una cartilla institucional que unifica criterios para la elaboración y presentación de trabajos escritos, y en segundo lugar, la consolidación de un instrumento para evaluar periódicamente el proyecto.

Llegó la hora de leer, es el nombre asignado al PILEO de la institución educativa distrital Colegio Alejandro Obregón (Localidad Rafael Uribe Uribe) cuyo desarrollo es liderado por los docentes del área de humanidades quienes son apoyados por los demás profesores. Tiene como fin dinamizar los procesos de lectura y escritura e incentivar el interés sobre los mismos. También propende por el reconocimiento de los textos elaborados por los estudiantes a través de su publicación en los diferentes medios de comunicación institucionales.

Sustentan su propuesta teórica en el decreto 133 del 2006 que aborda los lineamientos de política pública de fomento a la lectura y la escritura (2006-2016), también se basan en la Ley General de educación artículo 20, además de los postulados de Edmund Huey con respecto a los procesos de lectura.

Para consolidar sus propósitos llevan a cabo actividades como: concursos de ortografía y producción escrita, implementación de una hora de lectura en la biblioteca, y la realización de talleres de expresión artística y plástica con un eje temático en cada nivel. Con respecto a los resultados de este proyecto, se ha institucionalizado una hora de lectura semanal, la producción del periódico mural y la socialización semestral de trabajos artísticos y literarios elaborados por todos los estudiantes.

En la Institución Educativa Distrital Colegio Atabanzha, asentada en la localidad de Usme, el proyecto PILEO titulado *La comunicación a través de la lectura y la escritura, una forma de conocer y descubrir otras culturas* se evidencia que promueven el desarrollo de habilidades comunicativas vinculando a toda la comunidad educativa, no obstante, hacen énfasis en los estudiantes dado que pretenden el mejoramiento académico, por lo cual trabajan de la mano con las demás áreas.

Sustentan su proyecto en los planteamientos teóricos de Bruno Bettelheim, Karen Zelan, Daniel Pennac, Ralph Staiger, Isabel Solé y Francisco Cajiao. Siguen los lineamientos del plan sectorial de educación 2008-2012 “Educación de calidad para una Bogotá positiva”.

Entre las actividades lideradas por el área de humanidades sobresalen: elaboración de un cuaderno viajero, la participación en eventos locales culturales, la implementación de concursos de ortografía, la institucionalización de cuadernillos personales de producciones literarias y el diseño

y creación de un blog institucional. Durante su implementación han integrado a otros proyectos transversales, han logrado vincular al colegio la tradición oral de los abuelos y cuentan con una hora de lectura dentro del currículo académico.

En relación con el Colegio Distrital República Estados Unidos de América, ubicado en la localidad Rafael Uribe Uribe, se evidencia que trabajan el proyecto PILEO, el cual denominan *Reciclando Tradiciones*, es liderado por el área de humanidades de la jornada de la mañana; en la tarde no se ejecuta. Entre sus prioridades están optimizar la comprensión lectora y la producción textual de los niños de los ciclos uno y dos de la educación básica primaria, además de reconocer en los maestros agentes fundamentales en cuanto a la promoción y mejoramiento de las habilidades comunicativas de los estudiantes.

Fundamentan su marco referencial en los planteamientos de David Ausubel, obedeciendo al aprendizaje significativo, modelo pedagógico que rige el currículo institucional; también tienen en cuenta algunos principios de la psicología cognitiva pero sin determinar autores específicos. Enmarcan su labor en el documento propuesto por la Secretaría de Educación Distrital: *Herramientas para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo*.

Las actividades que proponen giran en torno a diversas canciones tradicionales de la música colombiana, los concursos y talleres se realizan con base en estas producciones artísticas. Durante su ejecución han incrementado los niveles de lectura y escritura entre los niños de los ciclos uno y

dos, lograron la creación de un decálogo especial dirigido a los docentes como eje central en cuanto a la promoción de la lectura y consolidaron un espacio dentro del currículo destinado a la práctica de lectura diaria.

El proyecto de Lectura y Escritura de la Institución Educativa Delia Zapata Olivella (localidad de Suba) tiene como objetivo generar actividades que permitan la reflexión a través de diferentes textos, para fortalecer los niveles de competencias lingüísticas, interpretativas y argumentativas de la lengua materna. Dentro de los objetivos específicos de este proyecto, está el desarrollo de competencias básicas afianzando procesos de interdisciplinariedad e intertextualidad a partir de prácticas lectoras. No cuentan con un marco referencial específico.

Las actividades planeadas en el trascurso de este proyecto son: producción y presentación de cuentos por parte de los estudiantes, participación en concursos de ortografía a nivel distrital, seguimiento de actividades a partir de la carpeta PILEO, socialización de los trabajos realizados al finalizar el año. Los responsables de la ejecución del mismo son los docentes vinculados al departamento de gestión académica y los docentes del área de humanidades. En cuanto a los logros únicamente se puede evidenciar su aplicación constante durante el año lectivo.

Después de haber analizado cada uno de los proyectos PILEO y de evidenciar objetivos, marco referencial, actividades, responsables y resultados, es posible afirmar que:

En relación con los objetivos generales planteados en el marco de estos proyectos de lectura, todos tienen como objetivo general el desarrollo de habilidades comunicativas ya sean estas de lectura, escritura y oralidad dirigidas a toda la población estudiantil, sin embargo, se aprecia que en el colegio República Estados Unidos de América se privilegia tan sólo a los ciclos I y II de la básica primaria. Otro de los objetivos comunes presente en el 50% de los colegios es la vinculación directa de las diferentes áreas del conocimiento en busca de la cualificación académica de los estudiantes (Santa Luisa, Candelaria, Estados Unidos de América, Atabanzha y Alejandro Obregón), en los otros colegios no se hace mención explícita de esta estrategia. Tres colegios de la totalidad de los escogidos: Nueva constitución, Santa Luisa y La Candelaria tienen dentro de sus objetivos generales promover la lectura crítica de diferentes tipos de textos, implicando con esto que los estudiantes puedan tomar posición frente a los temas propuestos en los escritos.

Por otra parte, en lo concerniente al marco referencial se puede afirmar que en los colegios La Candelaria, Colombia Viva, Santa Librada y Delia Zapata Olivella no mencionan referentes teóricos específicos, mientras que en las otras instituciones se tienen en cuenta los planteamientos de teóricos como: Huey, Casalmiglia, Pennac, Cajiao, Olson, Carlino, Rivera, Büller, Solé, David Ausubel, Staiger, Bettelheim y Zelán. El decreto 133 de 2006 referido a los lineamientos de política pública de fomento a la lectura es tomado como referente indispensable en la planificación de los proyectos de los colegios: Colombia Viva, Alejandro Obregón y Atabanzha, también se tiene en cuenta el plan decenal de educación 2006-2016 (Alejandro Obregón) y el plan sectorial de educación 2008-2012 (Colegio Atabanzha).

En todas las instituciones educativas mencionadas, una de las actividades que se realiza para conseguir las metas propuestas en el proyecto de lectura, escritura y oralidad, tiene que ver con la lectura y el análisis de diferentes textos, para lo cual se cuenta con un espacio en la semana determinado por cada colegio según su cronograma. Estas lecturas, generalmente, son orientadas por el área de humanidades; en algunas ocasiones los diferentes departamentos seleccionan textos pertinentes para abordarlos en el espacio que se le dedica a la lectura.

Una práctica que realizan los colegios anteriores, es la concerniente a realizar concursos de cuento y de ortografía con el fin de afianzar habilidades en el campo de la construcción textual.

En el IED Colombia Viva, la emisora del colegio cumple un papel importante, ya que por medio de ésta, los diferentes eventos culturales se socializan con el fin de incentivar prácticas lectoras en toda la institución, de igual manera, se busca la integración de todas las personas de la comunidad.

Es importante resaltar que en todos los colegios, hay un seguimiento de las actividades que se realizan para alcanzar los objetivos institucionales en cuanto al proyecto PILEO. La evidencia de los trabajos realizados se consigna en una carpeta o en un cuaderno, en algunas instituciones se conoce como cuaderno viajero.

Ahora bien, con respecto a las personas encargadas de liderar estos proyectos al interior de las instituciones educativas rastreadas, se aprecia claramente que si bien, reconocen que la

responsabilidad en cuanto a procesos de lectura y escritura debe ser asumida por todos los docentes, en el 100% de las instituciones es el área de humanidades quien lidera la ejecución y desarrollo de los PILEO, convocan a las demás áreas y hacen del ejercicio un proyecto transversal.

En cuanto a los resultados, éstos varían de acuerdo a los objetivos planteados por cada institución. Por ejemplo, la participación activa de los estudiantes en eventos culturales organizados a nivel local es una constante en los colegios Nueva Constitución y Atabanzha, la producción de textos por parte de los estudiantes es incentivada tanto en el colegio Nueva constitución como en el de La Candelaria. El único colegio que parece tener un rubro fijo destinado a la ejecución de su PILEO, es el Colombia Viva, en las otras instituciones no se hace mención de ningún recurso al respecto.

Es importante anotar, que en la mayoría de los colegios se propende por la participación de la comunidad en general y que en el 100% de los casos, logran vincular a los docentes de las distintas asignaturas, sin embargo, sólo en el PILEO del colegio Colombia Viva se hace explícita mención del incremento del número de libros leídos al año por los estudiantes, es decir, se habla de la cantidad, pero la calidad no se aborda. En el resto de colegios, los logros son mencionados en términos de actividades específicas (consolidación de una hora de lectura diaria, inscripción a la revista El Malpensante, creación de un blog institucional y participación en concursos de escritura y de ortografía entre otras).

El anterior análisis permite identificar cómo los distintos PILEOs de estos colegios de Bogotá, asumen y ejecutan prácticas tendientes a cualificar los procesos de lectura y escritura en la población estudiantil, sin embargo, en ninguno se evidencia un impacto verdaderamente significativo en cuanto al incremento de la comprensión lectora, ni a la práctica de la lectura crítica como elemento fundamental contemplado en el marco de los planes internacionales de lectura, avalados por el CERLALC, la UNESCO, la ONU y la OEA, problemática central del presente proyecto de investigación.

La poca relevancia que tiene el componente de lectura crítica en el seno de dichos PILEOs, se hace manifiesta desde el momento mismo en el cual se abordan los objetivos que persiguen al ponerlos en marcha; dado que en todas las instituciones hacen hincapié en el fortalecimiento de las habilidades comunicativas en general, no se privilegia ninguna, además de que el propósito fundamental que persiguen es el mejoramiento del nivel académico de los estudiantes mas no el fortalecimiento de su capacidad crítica.

Otra de las falencias en cuanto al componente de lectura crítica en estos proyectos se deduce de la poca o nula bibliografía referenciada para su consolidación, los autores o teóricos bajo los cuales sustentan su propuesta, no abordan la lectura desde esta perspectiva; la mencionan de manera general, y en otros casos tan sólo la definen; por ende, las acciones encaminadas a su fortalecimiento no van más allá de fomentar el hábito de leer, no prestan atención a la profundidad con la que se ha de llevar a cabo dicha tarea; de lo cual se infiere la incipiente capacitación docente

en cuanto a este nivel de lectura se refiere; pues si no se manejan los referentes teóricos adecuados, su implementación resulta inapropiada.

Las actividades programadas también son un claro indicador de la poca incidencia de este tipo de lectura en el marco de los PILEOs analizados, la mayoría están diseñadas para promover la participación de los jóvenes en eventos culturales, en concursos ya sea de índole institucional o local, de incrementar su producción escrita pero desde una óptica personal, no propiamente crítica de otros textos. Se propone la lectura de todo tipo de textos pero de una manera disciplinar sin establecer parámetros claros para realizarla. Además, promueven prácticas de lectura tradicionales que privilegian la memorización, y que se limitan a dar respuesta a una información requerida extraída de los textos que circulan en el aula, situación que va en contravía de las prácticas de lectura que exige la puesta en marcha de actividades en torno a la cualificación de la lectura crítica como tal.

En consonancia con las actividades programadas los logros obtenidos tampoco dan razón de la lectura crítica en estos proyectos, se consigue consolidar por ejemplo la institucionalización de una hora de lectura, pero no se aclara de qué tipo de textos ni cuál es su propósito, se fortalece la emisora escolar, se consigue la publicación de normas para la presentación de trabajos escritos o el decálogo para un promotor de lectura entre otros beneficios, pero en ningún momento se hace mención del mejoramiento en cuanto a la calidad de lectura llevada a cabo por la comunidad educativa.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

VOCES Y MIRADAS QUE TRASCIENDEN

Dentro de las múltiples actividades que han incidido en la conformación de la subjetividad humana, una de las más importantes ha sido indudablemente la lectura; dado que, ésta le permite al hombre viajar a través de diversas culturas, conocer costumbres y lugares, lo que le da la posibilidad de establecer relaciones entre éstas y su propio contexto, hecho que conlleva al enriquecimiento de su propia experiencia, le proporciona un espacio para que reflexione sobre sus actos y comportamientos y le conduce a reestructurar su identidad.

Es así como, desde hace algunos años se ha venido desarrollando una amplia indagación en el contexto académico latinoamericano acerca de la lectura, en particular, sobre los enfoques y teorías acerca de los niveles de comprensión lectora. Una cuestión importante con la cual muchos educadores y especialistas están de acuerdo es el hecho de que la lectura es un proceso^{†††}. En este sentido, María Isabel González Alvear, luego de examinar diferentes definiciones de la lectura, concluye: “...*todos coinciden en que la lectura es un proceso cuyo principal objetivo es la búsqueda de un significado o la comprensión de lo que leemos*” (González, 1999, 63).

^{†††} Carney, T.H. (1992), Montes, Graciela (1999), Petit, Michéle (1999), Ferreiro, Emilia y Gómez, Margarita (1982), De Zubiría, Miguel (1996).

Además, la práctica adecuada y debidamente orientada de la lectura, permite al individuo desarrollar habilidades críticas en la medida en que lo acerca a múltiples culturas, contextos y voces, lo conlleva a confrontar su propia visión de mundo con la reflejada en los textos, lo conduce a tomar posición frente a sus creencias, paradigmas y modelos de comportamiento, en otras palabras, la lectura favorece la formación de individuos críticos, reflexivos, y conscientes del rol que desempeñan en una sociedad determinada.

Por otra parte, la lectura fortalece el desarrollo de la imaginación y de la creatividad, específicamente la relacionada con la literatura, ya que está sumerge al lector en mundos de ficción, lo lleva al encuentro con escenarios fantásticos e inalcanzables, lo acerca a conflictos comunes de la condición humana, lo conlleva a confrontarse con lo leído, tomar posición frente a las problemáticas planteadas, buscar alternativas de solución, en otros términos, le incentiva el uso de su creatividad en pro de la solución de las tramas literarias abordadas. En términos de Rosenblatt: Cualquiera que sea su forma- poema, novela, drama, biografía, ensayo-, la literatura vuelve comprensibles las miríadas de formas en las cuales los seres humanos hacen frente a las infinitas posibilidades que ofrece la vida (Rosenblatt, p.32, 2002).

Ante este panorama, y reconociendo los múltiples beneficios que redundan en pro de una sociedad altamente cualificada en cuanto a procesos de lectura se refiere, las naciones latinoamericanas lideradas por algunas entidades internacionales (ONU, OEA y CERLALC, entre otras), han decidido incluir en el marco de sus políticas públicas de la última década, diversos planes, programas y proyectos destinados a fortalecer la práctica lectora en el seno de sus propias

comunidades. Colombia no es la excepción, ya que gracias al apoyo institucional (Ministerios de Educación y Cultura) y a la vinculación de la empresa privada, ha logrado poner en marcha planes, programas y proyectos de lectura que involucran gran parte de la sociedad; especialmente de la inmersa en el sector educativo.

En consecuencia y con miras a materializar dichas iniciativas en el contexto de las instituciones educativas, el gobierno nacional, y específicamente los Ministerios de Cultura, Educación y su correspondiente Secretaría, han venido apoyando la implementación del proyecto de lectura, escritura y Oralidad (PILEO), como proyecto obligatorio dentro de los distintos PEI (proyectos educativos institucionales); sus orígenes se remontan al año 2004-2008, en el marco del plan de desarrollo *Bogotá sin indiferencia*, y tiene como objetivos fundamentales fortalecer los procesos de lectura, escritura y oralidad de los estudiantes de los colegios distritales de Bogotá, D.C., propósitos que a la fecha continúan siendo la razón de ser de dichos proyectos educativos.

2.1 La lectura: Encuentro de Experiencias

Una de las prácticas sociales que toma relevancia en la actualidad, es indiscutiblemente la lectura. Al abordar el proceso lector en el campo educativo, y más específicamente, en el aula, éste adquiere importancia ya que tanto la experiencia del docente como la del estudiante, confluyen en un horizonte de transformación que le permite al educando conocer el significado y el sentido de experiencias de mundo que se encuentran en los textos.

Ante estas posibilidades, la lectura se convierte en un poderoso instrumento que le permite al estudiante desarrollar capacidades y destrezas para apoderarse de conocimientos, emociones, vivencias y expectativas que lo enriquecen tanto a nivel cognitivo como axiológico.

Ahora bien, como lo afirma Alberto Manguel, en su texto *Una Historia de Lectura*, leer es un proceso en el que convergen múltiples habilidades psicológicas y una intrincada actividad cerebral, hecho que ha dificultado a los investigadores definirlo y explicarlo a cabalidad. Lo ratifica cuando afirma: sabemos que leer no es un proceso que pueda explicarse mediante un modelo mecánico, también sabemos que tiene lugar en determinadas zonas del cerebro, pero sabemos de la misma manera que esas zonas no son las únicas que participan (Manguel, 2011, p.72). De esta manera, al abordar un texto, un individuo no sólo pone en juego sus habilidades cognitivas para desentrañar el significado de las palabras, sino que establece con éste vínculos de carácter afectivo y emocional que responden a las expectativas y sentimientos que el mismo le suscita, dando paso así a la lectura como experiencia, como acontecimiento.

La lectura desde la experiencia y hacia la experiencia según Larrosa, implica que entre lector y texto se establezca un diálogo, que el lector se sumerja en el contenido del mismo, interactúe con su autor, encuentre similitudes entre su experiencia y la reflejada en el libro, enriquezca su identidad. La práctica lectora se convierte entonces en una actividad renovadora, que puede llegar a formar, transformar o deformar al lector, según la explicación metafórica que hace el autor mencionado con respecto a la lectura como fármaco, como viaje y como traducción, posibilidades

que sin duda alguna lo encaminan a participar socialmente y favorecen la construcción de su propia subjetividad (Larrosa, 2003).

Dichos planteamientos se relacionan ampliamente con los expuestos por el filósofo alemán Gadamer, citado por Diego Sánchez Meca en el artículo: *El círculo hermenéutico y los límites de una filosofía de la lectura*, en donde se revalida que el grado de comprensión de un texto no se mide en función de la identificación de la intención del autor por parte del lector, sino en la medida en que la lectura se configura como una experiencia verdadera para el lector. Para Gadamer, la experiencia está relacionada con el verbo viajar que se vincula con el riesgo y el peligro. La experiencia implica el encuentro con otra realidad, con algún evento que produce en los lectores una transformación. Siguiendo esta línea de pensamiento, Diego Sánchez Meca afirma que para Gadamer:

Toda experiencia de verdad sería un acontecer que transforma la conciencia del sujeto, la ensancha o la empobrece, la modifica o la invierte. Es un acontecer que saca, en cierto modo, al sujeto fuera de los límites en los que en ese momento vive, y lo introduce en realidades distintas, en otros mundos, proyectándole en horizontes más comprensivos y haciendo, en consecuencia, que cambie sus posiciones iniciales (Sánchez, 2004, p. 146).

El acto de leer implica comprender, interpretar, dialogar, discutir con el texto, leer no es sólo adquirir la capacidad de entender lo que éste dice, sino ser capaz de escuchar lo que sus palabras insinúan, develar sus sentidos ocultos, escuchar sus interpelaciones. Desde la experiencia, los

signos lingüísticos para Larrosa producen sentido, crean realidades y funcionan como potentes mecanismos de subjetivación. En términos del autor:

Las palabras determinan nuestro pensamiento porque no pensamos con pensamientos sino con palabras, no pensamos desde nuestra genialidad, o desde nuestra inteligencia, sino desde nuestras palabras. Y pensar no es sólo “razonar” o “calcular” o “argumentar”, como nos han dicho una y otra vez, sino que es sobre todo dar sentido a lo que somos y a lo que nos pasa. Y eso, el sentido o el sinsentido es algo que tiene que ver con las palabras. Y, por tanto también tiene que ver con las palabras el modo como nos colocamos ante nosotros mismos, ante los otros, y ante el mundo en que vivimos (Larrosa, 2003, p.86).

Al respecto, enfatiza Pettit en su libro *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, que la lectura es justamente un camino privilegiado para construirse a sí mismo, para que el lector de sentido a su propia vida y experiencia, para que se piense y de sentido a su vida, para que en su voz exprese sus sueños, deseos, esperanzas, alegrías y todo aquellos relacionado con la condición humana.

Ahora bien, si extraer el significado del texto implica relacionarlo con nuestra experiencia, ¿qué entendemos por ella? ¿Qué importancia tiene en nuestra existencia? ¿Cómo vincularla con la lectura? Para Larrosa la experiencia es lo que nos pasa, es un encuentro o una relación con algo que se experimenta; que se prueba, ser sujetos de experiencia implica estar ex-puestos, ser presas de nuestra vulnerabilidad, acceder al riesgo. Cuando la experiencia nos toca, nos deja huella, algún efecto de su paso se evidencia en nosotros. La experiencia viene de fuera y se asienta en nosotros, para adquirirla se requiere una espera, una apertura (Larrosa, 2003).

En nuestro diario vivir participamos de muchos acontecimientos, asistimos a reuniones, vamos de un lado a otro, realizamos sin número de actividades; intercambiamos información. Sin embargo; muchos de estos eventos no llegan a integrarse al universo de nuestra experiencia, dado que si no nos afectan, no nos tocan realmente, tan sólo son simples vivencias pasajeras. Ser sujetos de experiencia requiere evitar entre otras algunas conductas que a menudo solemos adoptar y que dificulta que se dé un acontecimiento.

Para que realmente seamos sujetos de experiencia, según Larrosa, debemos tener claro en primer lugar, que ésta no se adquiere a partir de la costumbre compulsiva de vivir informados, podemos enterarnos de muchos acontecimientos, pero si no estamos involucrados en los mismos, no vivimos la experiencia. Es decir, la saturación de información no permite abrir un espacio para que se de esa experiencia; por el contrario, es una anti experiencia lo que impide abrir posibilidades de que algo suceda realmente en nosotros. Al ubicarse en el plano social, éste no debe estar totalmente en el lente de la información; ya que es una sociedad que imposibilita un registro de experiencia. En palabras de Larrosa:

El sujeto de la información sabe muchas cosas, se pasa el tiempo buscando información, lo que más le preocupa es no tener bastante información, cada vez sabe más, cada vez está mejor informado, pero en esa obsesión por la información y por el saber (pero por el saber no en el sentido de “sabidurías” sino en el sentido de “estar informado”) lo que consigue es que nada le pase (Larrosa, 2003, p.88).

Otro aspecto que no permite ser sujeto de experiencia, tiene que ver con el exceso de opinión. Una opinión que se basa en la información desmesurada que se adquiere. Si algo sucede actualmente en la sociedad, es ver un sujeto que se enmarca por los juicios y las opiniones, ya que

se desenvuelve en un medio social que inserta el “imperativo” emitir puntos de vista sobre cualquier cosa, generalmente, insustancial. En términos generales un sujeto fabricado y manipulado por los aparatos de la información y la opinión; un sujeto carente de experiencia (Larrosa, 2003).

Otra situación que imposibilita la vivencia de la experiencia tiene que ver con el tiempo, todo lo que acontece pasa en cuestión de segundos, la acción se da bajo la premisa instantánea; de tal manera que todo lo que sucede viene a ser fugaz, efímero. El acontecimiento se da en forma de destello, el cual está desconectado de toda vivencia, de toda experiencia, de todo sentido significativo. La obsesión por la novedad caracteriza al mundo moderno, de tal manera que el sujeto es un consumidor voraz e insaciable de todo lo que genere noticia, comentario, sensación momentánea. Ya no hay tiempo para la reflexión, para la vivencia personal enmarcada por el silencio. Larrosa lo confirma con las siguientes palabras:

Ese sujeto de la formación permanente y acelerada, de la constante actualización, del reciclaje sin fin, es un sujeto que usa el tiempo como un valor o como una mercancía, un sujeto que no puede perder tiempo, que tiene siempre que aprovechar el tiempo, no sea que se quede rezagado de alguna cosa, no sea que no puede seguir el paso veloz de lo que pasa, no sea que se quede atrás, pero que por eso mismo, por esa obsesión por seguir el curso acelerado del tiempo, ya no tiene tiempo (Larrosa, 2003, p. 92).

Finalmente, el exceso de trabajo constituye otro factor que impide dar paso a la experiencia desde la perspectiva del cambio interno, del acontecer, del vivir. El sujeto moderno vive obsesionado por cambiar las cosas, por producir cosas, por modificar algo. Pero en ese acontecer

de acciones, no se genera un espacio de reflexión, de cuestionamiento, de buscar alternativas de cambio que beneficien el sujeto a nivel personal y colectivo.

La experiencia requiere hacer un alto en el camino para abrir espacios en los cuales se piensa, se escucha, se mira con más atención, se incorpora acontecimientos pasados con los próximos; de esta forma, se enriquece el sujeto desde su competencia comunicativa, lo cual le permite trascender y tomar conciencia de la fragilidad y la vulnerabilidad en toda la dimensión del ser. De igual manera, las experiencias constituyen una amplia fuente de nuestro propio aprendizaje que permiten lograr grandes cambios en el entorno social y afectivo.

Ser sujeto real de experiencia implica entonces un compromiso consigo mismo, un abrirse hacia lo desconocido, un padecer con calma los efectos de acciones y eventos que recaen sobre nosotros, un estar dispuestos a recibir, a incorporar a nuestra existencia algo que no poseía, que nos enriquezca como personas, que de sentido a nuestra vida.

Diversas son entonces las posibilidades que se nos presentan para ser sujetos de experiencia, entre ellas una que sin duda, desde hace mucho tiempo ha venido ocupando un lugar importante en el desarrollo de diferentes comunidades: la lectura.

La lectura como experiencia facilita un encuentro entre el texto portador de significados y un lector sujeto portador de saberes culturales, intereses, gustos y deseos. En este intercambio se abre

la posibilidad del encuentro con mundos reales o imaginarios, los cuales evocan diferentes sentimientos y emociones que de una u otra forma afectan el plano subjetivo del individuo. Es de anotar que en ésta transacción el lector no asume un papel pasivo, por el contrario, aporta sentido al texto gracias a las experiencias previas que confronta con las plasmadas en el escrito (Rosenblatt, 2002).

Después de leer un libro, la experiencia estética generada en el lector propicia cambios, afianzamiento o rechazo de conductas; ampliación de su propia visión de mundo, en palabras de Michele Pettit: la lectura nos permite el encuentro con la experiencia de otros hombres y mujeres que pueden enseñarnos mucho sobre nosotros mismos, sobre regiones personales poco exploradas, sobre verdades íntimas no compartidas, nos lanza a círculos de pertenencia más amplios (Pettit, 1999, p. 98). De este modo, el acceso al texto literario, le posibilita al lector internarse en diferentes mundos (mágicos, misteriosos, trágicos, etc.), lo invita a explorar la mente de grandes pensadores, a escenificar sus voces y a trasegar por caminos desconocidos.

La experiencia de la lectura es un proceso infinito, que no depende del número de textos leídos, sino de las múltiples expectativas, sentimientos y emociones que se experimentan cada vez que es abordado; es decir, un mismo lector puede encontrar diversos sentidos en un texto dependiendo del momento, las circunstancias, las motivaciones y el acervo cultural que posea al momento de internarse en su lectura, en términos de Rosenblatt: cada lectura aunque sea del mismo texto y por el mismo lector, es un acontecimiento único, una reunión de un texto particular, y un lector particular, en un momento particular, y bajo circunstancias particulares (Rosenblatt, 2002, p.14).

Enseñar a leer es según Larrosa colocar una experiencia junto a otra experiencia. Lo que el maestro debe transmitir es una relación con el texto: una forma de atención, una actitud de escucha, una inquietud, una apertura. En este mismo sentido comenta Rosenblatt: El profesor de literatura será el primero en admitir que trata inevitablemente con las experiencias de los seres humanos en sus diversas relaciones personales y sociales (Rosenblatt, 2002, p.31). Vale la pena aclarar que para conseguir este propósito es preciso tener en cuenta que se debe partir ante todo de un texto adecuado y de un momento adecuado, de tal manera que la sensibilidad aflore y haga posible la vivencia real de la experiencia en todos y cada uno de los sujetos partícipes en dicho proceso (Larrosa, 2003).

Ahora bien, es importante recordar que leer no consiste tan sólo en reconocer e interpretar el significado “estándar” de las palabras, sino que el lector ha de tener en cuenta que éstas varían de significado atendiendo a épocas y contextos determinados, y que durante el proceso lector se activan habilidades cognitivas y comprensivas que involucran necesariamente el pensamiento y la memoria, hecho reafirmado por Rosenblatt de la siguiente manera: Las diversas experiencias de la vida y de la literatura que diferentes individuos asocian con la palabra afectarán también la forma en la cual ellos la entiendan... así, hasta un propósito tan limitado como la comprensión de palabras nos lleva de regreso al campo de las experiencias humanas (Rosenblatt, 2002, p.135).

Es decir, cuando un lector aborda un texto con el ánimo de comprenderlo, es necesario que tenga presente que la información textual funciona como una cadena, en la cual cada eslabón se relaciona con el anterior y con el siguiente para configurar el sentido global del mismo, el cúmulo de ideas

almacenadas en la memoria se actualiza al entrar en contacto con la nueva información a la que se accede durante el proceso lector, ejercicio que se repite consecutiva y continuamente.

Si bien, aunque este proceso de retroalimentación constante durante la lectura es factible al abordar cualquier tipo de texto, es el literario uno de los que más posibilita la relación entre las ideas previamente interiorizadas y las expectativas que las mismas generan en la mente del lector, dado que, como lo afirma Iser (1987) entre lectura y literatura se establece una relación dialéctica debido a que un texto literario sólo puede desarrollar su efecto cuando se lee y es su lectura la que permite su existencia. Leer es un encuentro entre seres humanos (autores y lectores) en medio de los cuales se sitúa el texto. Iser considera que en la obra literaria convergen texto escrito y procesos de recepción del lector.

Al respecto Roman Ingarden, filósofo y teórico literario, citado por Sánchez (2004) la comprensión de un texto se da en la medida en que se relacionen todos y cada uno de sus componentes, el lector no sólo interpreta frases sucesivas sino que lo acoge como una totalidad, lo que implica que reconozca no sólo sus partes constitutivas sino las interrelaciones que se dan entre las mismas. Al interior de toda obra siempre se presentan lagunas que el lector en una labor interpretativa ha de completar, además, su estructura conformada por un encadenamiento de frases se presenta ante el lector como un juego entre retenciones y anticipaciones, lo que implica recordar lo leído y a partir de lo mismo crear expectativas y conjeturas, proceso que se repite constantemente para acceder al horizonte de significación de la obra. A partir de lo anteriormente expuesto,

Ingarden concluye que toda obra escrita es inacabada y que necesita de la acción del lector para ser complementada y enriquecida en cuanto a los diversos sentidos que se le puedan atribuir.

Al interior de la obra literaria, afirma Iser, pueden apreciarse dos polos: el artístico y el estético; el primero referido al texto creado por el autor y el segundo a la concreción realizada por el lector. En la medida en que el lector avanza en la lectura de enunciados éstos le crean expectativas que anticipan presuposiciones sobre lo no leído, al tiempo lo que acaba de leer se adiciona como recuerdo a lo ya leído, procesos a los cuales Iser denomina protenciones y retenciones. Esta fusión entre protenciones y retenciones permite que el lector cree su propia experiencia y construya una realidad imaginada a partir de la que propone el texto. En este sentido el texto literario no refleja la realidad sino que es parte de su realización. De esta manera el texto de ficción permite a sus lectores ir más allá de su situación real, viviendo una ficción como si fuera la realidad.

La lectura literaria además de permitir el acceso del lector a una experiencia ajena también favorece que éste revalúe sus propias convicciones, las compare con las ideas planteadas por el texto y genere así un haz de posibles configuraciones de sentido, que le conllevan a la transformación de su experiencia personal. Este tipo de lectura juega un papel importante en la existencia de las personas, ya que les permite apropiarse de la realidad e interactuar de forma significativa en el contexto en el cual se desenvuelven. La lectura facilita un encuentro entre el texto portador de significados y el lector sujeto portador de saberes culturales, intereses, gustos y deseos. En este intercambio se abre la posibilidad del encuentro con mundos reales o imaginarios los cuales evocan diferentes sentimientos y emociones que de una u otra forma afectan el plano

subjetivo del individuo, característica o atributo de la lectura, que permite al lector apropiarse de un texto no sólo siguiendo con atención las palabras sino volviéndolas parte de sí mismo (Manguel, 2011).

La lectura es, por una parte, un proceso de interrelación entre cuatro factores imprescindibles: un receptor, un texto (en el cual está implícito su emisor), un contexto de escritura (el cual delimita al texto, y que, en esencia, está constituido sobre todo por las circunstancias socioculturales en las que se escribió dicho texto), y un contexto de lectura (que delimita el acto de la lectura sobre la base de potenciar determinadas circunstancias socioculturales que en ella se realiza). Entre estos cuatro factores se estructura una dinámica especial como han señalado diversos autores, en particular McGinitie, María y Kimmel (1982, p.29- 49).

Ahora bien, el proceso de construcción de sentido del texto y la conformación de la subjetividad del lector implican una lectura cada vez más exigente, más completa, que desborde lo enunciado en el texto, que permita un diálogo directo del lector con el mismo, que favorezca múltiples interpretaciones y devede el sentido oculto que se insinúa en sus entrañas. Un tipo de lectura en la que el lector traspase las fronteras de la lectura literal, supere la inferencial y acceda al campo de la lectura socio-cultural, es decir, la lectura crítica.

2.2 Lectura Crítica: una reconstrucción del texto.

La práctica lectora es un proceso que implica no sólo la activación de los conocimientos lingüísticos, y la relación de significantes y significados, sino la puesta en marcha de una serie de procesos cognitivos que en combinación con los conocimientos previos del sujeto, le permiten hacer inferencias y sugerir hipótesis en torno al texto, desentrañar su significado, en términos generales comprenderlo. Según el teórico español Daniel Cassany todas estas son condiciones necesarias pero no suficientes para que se dé la lectura crítica.

Una lectura que conlleve al lector a realizar inferencias le permitirá un mejor acercamiento a los niveles de comprensión del texto, pero ésta no agota la riqueza interpretativa del mismo; ya que la calidad, variedad y multiplicidad de deducciones que se dan a partir de la lectura de un texto, dependen en primera medida de los conocimientos previos que posea el lector y en segundo lugar del contexto sociocultural en el que se lleva a cabo la práctica lectora. En palabras de Cassany: Lectores diferentes entienden un texto de manera diversa-o parcialmente diversa- porque aportan datos previos variados, puesto que su experiencia del mundo y los conocimientos acumulados en su memoria también varían (Cassany, 2006, p. 32). Las palabras portan significados, pero éstos adquieren matices de acuerdo al contexto en el que se empleen; es así como un mismo término puede hacer referencia a realidades distintas de acuerdo a las comunidades que lo utilicen, la palabra amor, por ejemplo no puede definirse sin referencia a algún contexto, afirma Rosenblatt.

La lectura entonces adquiere carácter sociocultural, ya que según Cassany (2006) la cultura y la sociedad inciden en el significado y el valor de las palabras utilizadas en un texto. Explica que así

como la sociedad y la cultura evolucionan continuamente, también los significados de las palabras sufren modificaciones. Al respecto el autor anota que los cambios obedecen a cuatro factores que en la actualidad afectan las prácticas de lectura, a saber: la implantación y el desarrollo de la democracia, la globalización, la masificación de internet y el vertiginoso avance científico.

Para Cassany, la perspectiva más amplia de la lectura se da desde la visión sociocultural, en la cual se presenta la lectura crítica en toda su dimensión. La práctica de leer se genera por varios motivos, que abarcan tres aspectos importantes: La situación del discurso, la comunidad cultural de significados, y la diversidad de interpretaciones.

El primero de estos aspectos hace referencia a que todo discurso está situado, tiene un “autor”, sea individual o colectivo, quien vive en algún lugar del mundo y en un momento de la historia, adopta una perspectiva determinada de la vida (ideología), lo que influencia su producción. Un lector crítico debe tener la capacidad de reconocer las ideologías que subyacen en todos los discursos, y que se reflejan en los textos, es decir, en la práctica de la lectura crítica hay que determinar y reflexionar sobre el contenido y la ideología implícita en los textos para llegar a su total comprensión (Cassany, 2008).

El segundo aspecto de la práctica lectora desde la perspectiva sociocultural, es la comunidad cultural de significados, que determina que el significado se origina en la comunidad a la que pertenece el autor y su lector (Cassany, 2008, p.23). De esta forma, aunque la palabra impresa sea

inicialmente la que transporta el significado, éste varía dado que recibe la influencia de las distintas comunidades culturales donde se han formado tanto autores como lectores. La práctica de la lectura crítica en esta situación específica, conllevaría a un lector a ser consciente de que los significados y sentidos que él le da a un texto, pueden ser diferentes a los significados y sentidos que le otorgue otra persona, inmersa en otra cultura.

El tercer aspecto hace referencia a la imposibilidad de alcanzar un consenso completo sobre la comprensión de cualquier lectura, esto debido a que cada lector acumula una historia irrepetible y aporta su conocimiento previo al acto de leer. Hecho planteado por Merlin C. Wittrock, citado por Manguel, cuando afirma que:

Los lectores sirven al texto. Crean imágenes y realizan transformaciones verbales para representar su significado. Y, lo que es todavía más impresionante, generan significados mientras leen, por medio de la construcción de relaciones entre sus conocimientos, el recuerdo de sus experiencias, y las frases, párrafos y pasajes escritos (Manguel, 2011, p.71).

En consecuencia, cada texto provoca innumerables variaciones de significado entre diferentes personas y comunidades. El lector actualiza en cada momento y lugar un significado particular (Cassany, 2008, p.29). La lectura crítica ayuda a reconocer este hecho y propende porque los lectores estén abiertos al diálogo y al intercambio de significados y voces, con el propósito de alcanzar una comprensión más global y menos parcial del discurso.

En este orden de ideas, cuando un lector vislumbra intenciones predeterminadas al interior de un texto, se adentra indiscutiblemente en el campo de la lectura crítica entendida como: una disposición, una inclinación de la persona a tratar de llegar al sentido profundo del texto, a las ideas subyacentes, a los fundamentos y razonamientos y a la ideología implícita, para considerar explicaciones alternativas y a no dar por sentado cuando podría ser razonable ponerlo en duda (Cassany, 2006). En otras palabras, la lectura crítica conduce al lector a entablar un dialogo con el texto, en el cual la persona se apropia de sus significados, para construir su propio discurso. Asume una posición frente al texto, logra descifrar la intención ideológica del escrito, se dispone hacia la búsqueda constante de posibles sentidos.

Para Mabel Pipkin en su artículo *Diálogo con el Texto*, la lectura crítica representa una nueva conciencia de lo que un texto significa para un lector, y así mismo la forma en la que éste puede ser comprendido. Un lector puede abordar el texto a partir de algunas preguntas directrices como: ¿Qué significa este texto? ¿Por qué el autor está diciendo esto? ¿Qué suposiciones hace el autor acerca de la audiencia? ¿Qué quiere el autor que el lector haga o piense? ¿Qué le preguntaría al autor? ¿Qué le discutiría? ¿Qué otros elementos e informaciones contrastaría con lo que estoy leyendo? ¿Cuál es mi límite en la interpretación de este texto? A partir de estas preguntas que se plantea Pipkin se puede observar que estos interrogantes no sólo sirven para cuestionar e interpelar el texto escrito, sino que también trazan un derrotero para que el lector reflexione sobre su proceso de comprensión, lo que conlleva a una especie de metacomprensión, y le da herramientas para que adquiera una conciencia de la forma en que interactúa con los textos y la manera como los interpreta para alcanzar una comprensión crítica.

Según ella los modelos teóricos de la modernidad que intentan dar cuenta del proceso de comprensión lectora, surgieron como una síntesis del modelo bottom up que pone el énfasis en la información proveniente del texto y el top down modelo que pone el acento en la información proveniente del sujeto. A partir de los anteriores modelos surgen los modelos interactivos que entienden que el significado de un texto es construido por un lector activo y variable para quien la lectura tiene objetivos y se realiza con propósitos determinados, esto lleva a deducir que en términos de Solé (1987) citado por Pipkin, el significado no es algo que esté determinado sólo por el texto, sino que es el resultado progresivo de la construcción que realiza el lector.

Por ende, la lectura crítica requiere de un lector activo, que combine sus conocimientos previos con los presentes en el texto, lo que posibilita la menor o mayor comprensión del mismo (comprensión efectiva), es decir, el resultado de la comprensión supone la construcción de un modelo mental que dé cuenta del estado de cosas descritas y mencionadas en el texto, y que integre lo ya conocido por el sujeto. En consecuencia, entre mayores sean los conocimientos previos con los cuales un lector se enfrenta a un texto, mayor será el grado de comprensión del mismo, sin embargo, si el lector no identifica la dinámica expresiva del texto, ni reconoce la intención que le subyace, por más conocimientos previos que posea, no accederá a su comprensión efectiva.

En este mismo sentido, Umberto Eco, citado por Pipkin (2004), plantea un modelo de comprensión de lectura que implícitamente vincula la lectura crítica, y que se relaciona con los postulados planteados por Cassany y Pipkin. Es el *modelo de cooperación interpretativa* el cual tiene dos aspectos fundamentales en su construcción; el primero se refiere a que ningún texto se

lee independientemente de la experiencia que un lector tiene de otros textos y el segundo consiste en que ningún texto se lee sin que el lector lo relacione con su ideología personal, la cual forma parte de su competencia lectora aunque éste no sea consciente de ello. Por tanto, en el nivel de lectura crítica, que implica un alto nivel de comprensión según Eco, se pone en juego tanto la ideología por la cual esté permeado el lector como el cúmulo de sus lecturas anteriores, proceso que conlleva a la adecuada comprensión de un texto.

La comprensión en este sentido, se lleva a cabo mediante un proceso de comprobación de hipótesis de carácter predictivo que permiten al lector llenar lagunas o vacíos de información presentes en el texto. Estos vacíos obedecen a las presuposiciones que el autor del texto tiene acerca del tipo de lector que va a enfrentar su escrito, pues parte de la idea de que éste posee ciertos presaberes para comprender lo que expresa, por tanto, no considera necesario explicitar toda la información en el mismo.

En este punto toman relevancia los conocimientos previos del lector, ya que mediante la interacción entre éstos y el texto es que se activa el mecanismo de generación de inferencias, entendidas como elementos no dichos, o agregados por el lector los cuales complementan su proceso de comprensión lectora. Es así como los conocimientos previos permiten al lector establecer jerarquías entre las ideas fundamentales y las no relevantes en la estructura del texto, produciendo así una representación global del significado del mismo.

Otro aspecto importante con relación a la comprensión de un texto es el referido por el teórico Van Dijk, citado Pipkin, en cuanto a la incidencia de la información textual y contextual durante el proceso de lectura de un individuo. La información textual es aquella privilegiada y organizada por el escritor/autor del texto, obedece a sus intenciones, mientras que la información contextual es a la que el lector le adjudica importancia de acuerdo a sus intereses, conocimientos, necesidades y deseos. En consecuencia, la comprensión se da gracias a la interacción entre texto, lector y autor.

Un lector crítico se construye en la medida en que sea capaz de reconocer los intereses que motivaron al autor para crear su texto, de identificar su punto de vista, de ubicar el texto de acuerdo a su género discursivo, de desentrañar el sentido connotativo de los términos y descifrar todo lo que éstos sugieren. Para tal efecto, al asumir un texto desde el punto de vista de la lectura crítica según Stella Serrano y Alix Madrid en su texto *Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica*, se requiere que el lector establezca relaciones que involucren competencias cognitivas, lingüísticas-discursivas, pragmáticas-culturales y afectivas que le permitan expresarse críticamente por medio de juicios y opiniones.

Para ellas, las competencias cognitivas son aquellas que le posibilitan al lector la construcción de significados, cuando éste pone en juego sus conocimientos previos, elabora inferencias, formula hipótesis, compara informaciones y relaciona lo leído con otros discursos. El lector ha de tener en cuenta los siguientes cuestionamientos: ¿Qué significa para mí este texto? ¿Cómo me influye? ¿Qué dice explícitamente? ¿Qué ideas están subyacentes? ¿Qué me sugiere? ¿Cuál es la

intencionalidad del autor? ¿Cuál es mi opinión sobre los planteamientos expuestos? ¿Comparto los razonamientos establecidos?

En cuanto a las competencias lingüísticas-discursivas, las autores plantean que éstas se refieren a la capacidad del lector para identificar el género discursivo que caracteriza el texto, su estructura, su estilo y su función. Buscan dar razón de: ¿Cómo funciona el texto? ¿Con qué estructura está relacionado? ¿Qué unidades lo componen? y ¿En qué se diferencia de otros textos?

Las competencias pragmáticas y culturales hacen énfasis en la habilidad del lector para identificar propósitos, usos y funciones del texto, para relacionar sus mensajes con la vida práctica y lograr un impacto en su propio contexto. Responden a los siguientes interrogantes: ¿Cuál ideología subyace en el texto? ¿Qué valores promueve? ¿Cómo influye en la vida social? Y ¿Con qué situaciones reales se vincula?

Finalmente, Serrano y Madrid mencionan las competencias valorativas-afectivas que permiten al lector reconocer el valor del discurso, sus significados implícitos y la ideología que lo sustenta, además, lo llevan a identificar tanto las emociones del autor como las generadas en él por la lectura del texto. En este plano las investigadoras sugieren hacer énfasis en los siguientes cuestionamientos: ¿Cuáles son los valores que promueve el texto? ¿Qué actitudes propicia el mismo? ¿Cómo lo planteado en el texto influye en las relaciones humanas? ¿Cómo se puede sacar

provecho de lo leído? Y ¿Coinciden las ideas del texto con los principios, valores e ideales del lector?

Al respecto Cassany (2006) propone tres planos de lectura, por los cuales como lectores críticos es necesario que se transite al abordar un texto: las líneas, entre líneas y detrás de las líneas. Leer las líneas corresponde así a la concepción lingüística de la lectura, es decir, comprender la suma de significados semánticos de los términos empleados por el autor del texto. Leer entre líneas hace referencia a las inferencias, presuposiciones, dobles sentidos que como lectores logramos efectuar luego de leer un texto, equivale a la aplicación de habilidades cognitivas planteadas por la psicolingüística, y finalmente leer detrás de las líneas es identificar la intención, la ideología, el punto de vista al cual apunta el autor, es la concepción sociocultural (Cassany, 2006, p.52).

Dados los altos niveles de exigencia que implica la práctica de la lectura, es importante anotar, que aunque el abordar un texto desde la perspectiva lingüística o de la psicolingüística, requiere por parte del docente un manejo riguroso de estrategias pedagógicas, éstas se complejizan cuando se adentra en el plano sociocultural; es decir, en la lectura crítica como tal. En consecuencia, uno de los retos que los docentes deben afrontar en la actualidad, es la formación de lectores competentes, que tengan habilidades para interpretar, argumentar y valorar los textos que circulan no sólo en el ámbito académico, sino en cualquier contexto. Es su tarea, guiar a los estudiantes para que comprendan que los discursos no reflejan una verdad absoluta y que por el contrario son producto de una visión parcial de la realidad, enunciada en un momento, en un lugar específico y con un propósito determinado, sea este divertir, informar, criticar, enseñar entre otros. La lectura

crítica propicia en el estudiante el derecho a expresarse libremente, lo capacita no sólo para que se apropie de los conocimientos propios de las diferentes disciplinas sino para que ejerza sus derechos y sea consciente de sus deberes en la sociedad, en palabras de Cassany:

Considerando que la lectura crítica no es algo dado, las aulas debieran convertirse en espacios de diálogo y discernimiento más que en espacios de conferencias o monólogos del profesor. Se debe dotar al estudiante de diversas estrategias de lectura crítica que le permitan descubrir el punto de vista que los discursos reflejan de la realidad, porque lo que aprendieron en la educación previa les resulta insuficiente cuando se enfrentan al aprendizaje de las disciplinas especializadas, ya sea educación, derecho, medicina, ingeniería, economía, periodismo o cualquier otra (Cassany, 2009, p. 113).

Ahora bien, para que se pueda dar una práctica de lectura crítica, según Cassany deben existir dos aspectos fundamentales en el lector. El primero de ellos son los conocimientos previos y el segundo es el proceso de interpretación.

Toda lectura crítica exige conocimientos previos, ya que para realizar una interpretación crítica de un texto se debe tener un buen conocimiento de su tema. Se tiene que recuperar todo lo que el escrito no dice. Pero, ¿Qué sucede cuando el lector no se da cuenta de que ignora algo imprescindible para la comprensión del texto?, ¿Cómo puede controlar el lector lo que sabe y lo que ignora? ¿Cómo afecta esto la comprensión? Según el autor español a medida que un lector va desarrollando sus habilidades de práctica lectora se va haciendo más consciente de su proceso lector, en un proceso de metacognición de la lectura. La mayoría de veces para comprender un texto, hay que recuperar muchos datos de la cultura, y la sociedad a la que hace referencia, estos datos casi siempre tiene rasgos locales propios de dichas sociedades. Aunque como también lo

afirma Cassany el desconocimiento de algunos datos requeridos por un texto no impide que un lector pueda entenderlo en una gran parte, pero si imposibilitará que este realice una interpretación crítica.

El segundo aspecto para desarrollar la lectura crítica por parte de un lector es su proceso de interpretación. Este proceso implica recuperar toda la información implícita y razonar sobre el texto. A medida que un lector se va convirtiendo en un lector crítico va desarrollando un grado de conciencia sobre su proceso de lectura, amplía su capacidad para controlar y relacionar su conocimiento previo con el texto, se da cuenta de lo que no sabe y formula hipótesis sobre el texto y sobre el significado del mismo.

En resumen, un lector crítico, al relacionar sus conocimientos previos con el texto y dar paso al proceso de interpretación, podrá identificar los indicios que éste le ofrece, gestionar el conocimiento requerido que le exige, y elaborar interpretaciones coherentes sobre el discurso que presenta.

Según Cassany, para abordar un texto desde la perspectiva de la lectura crítica, se deben tener en cuenta necesariamente el autor, el lector, el texto, y el contexto que lo enmarcan; para llegar a su comprensión, un lector no sólo ha de tener presente la reconstrucción de su contenido explícito, sino que es necesario que deleve la ideología implícita que le subyace, de tal modo que le permita ubicarlo o no dentro de su mundo personal.

En este sentido, y partiendo de las anteriores consideraciones; el texto literario se configura como lo hemos afirmado a lo largo del presente documento, como una de las mejores alternativas para incursionar en el vasto campo de la lectura crítica en el ámbito educativo, dado que su interpretación no está determinada tan sólo por el cúmulo de significados que transportan los signos lingüísticos que lo conforman, sino que dichos signos adquieren matices atendiendo a las circunstancias de su creación, a los intereses de su autor, a las motivaciones que tiene el lector para acceder al mismo, al momento en el cual es abordado, etc.

Ahora bien, aunque es el teórico Daniel Cassany quien propone este acercamiento al texto para abordarlo desde la perspectiva de la lectura crítica, sus ideas concuerdan ampliamente con las expuestas por Umberto Eco acerca de los niveles de lectura, específicamente relacionados con la lectura de textos literarios.

Para éste importante teórico, existen dos niveles de lectura en cuanto al textos literario se refiere, apunta en su ensayo *Ironía intertextual y niveles de lectura* (2002) que cuando un escritor da rienda suelta a su creación artística, de antemano tiene la expectativa de ser leído por un lector modelo, es decir, aquel a quien desea transmitirle su sentir, sus pensamientos, que lo comprenda, que reconozca en sus palabras los mensajes que desea sean escuchados; sin embargo, aclara Umberto Eco, no desconoce ni descarta la posibilidad de ser leído por otro tipo de lector, el lector ingenuo, aquel que se interesa por el relato en sí, por el desarrollo de los acontecimientos, por conocer el destino de cada uno de los personajes implicados en la historia.

El lector ingenuo, corresponde en palabras de Eco (2002), al lector de primer nivel (semántico), aquel que se conforma fácilmente, al que le interesa la historia. El lector de segundo nivel (crítico o estético) es el capacitado para disfrutar estéticamente la obra, se interesa por el lenguaje, desentraña su estructura narrativa, identifica arquetipos, en otras palabras, se da cuenta de cómo la obra sabe funcionar bien en el primer nivel, y es éste, el lector de segundo nivel, el que logra internarse en los terrenos de la lectura crítica, dado que descubre si el texto tiene dos o más sentidos, lee y relee y con cada lectura el texto adquiere nuevas interpretaciones para él. En este punto, aclara el autor, que para llegar a ser un lector de segundo nivel (crítico) debe haberse superado la etapa del primer nivel (semántico), en la cual muchos lectores permanecen, nunca llegan a acceder al segundo nivel.

En otras palabras, la práctica de la lectura crítica propicia el encuentro entre el lector y el texto, dado que el primero al reconocer en el texto intenciones, ideologías y diversos sentidos, lo enriquece, le aporta nuevos elementos, lo incorpora a su propio acervo cultural, proceso que como explica Umberto Eco realiza un lector de segundo nivel, específicamente al abordar un texto de carácter literario, por ende, aunque en el aula circulan diversidad de textos (científicos, expositivos, informativos, argumentativos) con los cuales también se pueden implementar estrategias en pro de la lectura crítica, nos atrevemos a enfatizar que es el texto literario el que mayor acercamiento permite entre lector y texto, dado que la interacción que se produce entre estos dos actores siempre conducirá al encuentro de diversas experiencias humanas, lo que posibilita en el lector una toma de posición crítica frente a éste, hecho que de alguna manera es más difícil de realizar cuando éste accede al resto de tipologías textuales anteriormente mencionadas.

2.3 Literatura: reflejo de la condición humana

¿Qué se entiende por literatura? ¿Cuáles características la definen? ¿Qué rasgos propios la conforman? Son preguntas que a lo largo de la historia han ocupado la atención de escritores, teóricos, filósofos y lingüistas entre otros profesionales; darles respuesta resulta una tarea bastante compleja, dado que como lo expresa Eagleton: la literatura no está constituida por un conjunto fijo de características intrínsecas; sino que le son atribuidos rasgos distintivos producto de juicios de valor emitidos por parte de la crítica del momento. Es así, como a través de la historia se evidencian transformaciones en cuanto a su especificidad: uso especial del lenguaje, obras producto de la imaginación, uso no pragmático del lenguaje, mención de temas universales y denuncia social. Si bien, la literatura en ciertos casos presenta dichas características, éstas pueden convertirse en condiciones necesarias pero no suficientes para definirla en su totalidad. La literatura no es una entidad objetiva ni estable, ya que los juicios de valor con los cuales se define se relativizan y cambian de acuerdo al contexto y tiempo de su emisión (Eagleton, 1988).

Por otro lado, autores como René Wellec y Austín Warren (2009) sostienen que la literatura es ante todo un arte creadora, tanto de carácter individual como general, dado que cada escritor es único en cuanto a la forma como organiza los mensajes, las ideas que quiere transmitir, pero su creación adquiere un carácter general puesto que recopila sentimientos, pasiones y anhelos propios de la especie humana. Enfatizan estos teóricos que el lenguaje de la literatura es ampliamente connotativo, ambiguo y proclive a la persuasión, características que concuerdan con las planteadas desde la visión de la hermenéutica, en cuanto a los rasgos fundamentales que debe cumplir un texto para ser objeto de análisis interpretativo de esta disciplina. Para que la hermenéutica se ocupe de un texto, es necesario que éste sea polisémico, es decir, que en el mismo confluyan diversos

sentidos, cualidad representativa del texto literario. En términos de Jorge Ramírez, Gabriel Rodríguez y Pablo Romero (2003):

Una característica peculiar que se requiere para que sean objeto de la hermenéutica es que en ellos no haya un solo sentido, es decir, que contengan polisemia, múltiple significado. Eso ha hecho que la hermenéutica, para toda una tradición, haya estado asociada a la sutileza. Esta última consistía en traspasar el sentido superficial para llegar al sentido profundo, inclusive al oculto; también de encontrar varios sentidos cuando parecía haber sólo uno; y, en especial, de hallar el sentido auténtico, vinculado a la intención del autor, plasmado en el texto y que resistía a ser reducido a la sola intención del lector (Ramírez, J & Rodríguez, G & Romero, P., 2003. P. 144).

Afirman estos teóricos que si bien los escritores parten de la realidad para dar rienda suelta a sus creaciones, nunca éstas llegan a ser fiel reflejo de la misma, pues tanto personajes, como lugares adquieren matices de ficción cuando se combinan en el seno de una obra literaria. Finalmente, aunque reconocen que los textos literarios para facilitar su estudio son ubicados por diferentes críticos en categorías denominadas géneros literarios, esta clasificación de ninguna manera implica que obedezcan a leyes generales, pues sus características y propósitos varían continuamente atendiendo a un sinnúmero de variables.

Umberto Eco (2002) por su parte, plantea que la literatura está constituida por un conjunto de textos que la humanidad ha producido y produce no con fines prácticos (bienes inmateriales) sino que por el contrario, su lectura puede darse ya sea por deleite, elevación espiritual, ampliación de conocimientos o incluso por puro ocio; sin embargo, aclara Eco, la lectura de este tipo de textos no obedece sólo a motivaciones placenteras, sino que ésta cumple ciertas funciones tanto en la vida individual como en la vida social de quienes los acogen. Para este importante teórico, la literatura:

contribuye a formar la lengua creando identidad y comunidad, favorece el ejercicio de la lengua como patrimonio colectivo e individual, fortalece el ejercicio de la libre interpretación, nos presenta modelos de vida, nos enfrenta a diversos destinos, nos enriquece nuestro universo cultural.

Cabe resaltar que sus planteamientos en torno a la interpretación, tienen estrecha relación con los postulados emitidos por Hans Georg Gadamer, máximo exponente de la hermenéutica alemana, citado y explicado en el texto *El círculo hermenéutico y los límites de una filosofía de la lectura* cuando el pensador alemán sostiene que en el interior del texto reposan diversos sentidos que al entrar en contacto con el lector, son actualizados y recontextualizados para su posterior comprensión. Esta propiedad plurisignificativa del texto, permite entonces abordarlo desde diversas perspectivas, asignarle múltiples interpretaciones; sin embargo, aclara Gadamer, no todas las interpretaciones son correctas, pues dependen para su aceptación de la validación argumentativa extraída del diálogo instaurado entre el lector y el texto mismo.

El diálogo se constituye así, como el medio idóneo para llegar a la comprensión de un texto, es así que se convierte en eje central del llamado *círculo hermenéutico* (proceso metódico) en el cual el lector es exhortado para que por medio de sus preguntas contribuya a develar el sentido del texto, para tal efecto, los denominados prejuicios o presaberes del lector actúan como mecanismo de activación, es decir, despiertan su sensibilidad hacia el texto, le abren expectativas sobre su contenido y el universo de significados que éste encierra, las respuestas que surgen en el marco de dicho diálogo, son resueltas por el texto mismo y se interrelacionan dando paso a nuevas preguntas y por ende a nuevos diálogos.

Luego de la anterior y pertinente digresión y retomando la literatura en cuanto a su caracterización se refiere, Roland Barthes en una entrevista publicada en el texto *¿Qué es la literatura?* (1973): afirma que la literatura es ante todo una manifestación estética que utiliza como vehículo de expresión los signos escritos que transmiten una serie de mensajes muy particulares; dado que en su construcción el escritor se aparta del lenguaje estándar y les imprime un carácter estético, entreteje los significantes que conforman su obra. El mensaje adquiere relevancia no por su contenido como tal sino por el juego de palabras en el cual se encuentra inmerso. Las fuerzas de libertad que convergen en la obra literaria no residen ni en su creador, ni en su ideología, sino en el uso artístico que le imprime su autor a la lengua.

Luego de abordar la literatura desde la óptica de los anteriores teóricos, y teniendo en cuenta nuestra experiencia no sólo pedagógica, sino de lectura, optamos por caracterizar lo que para nosotros puede considerarse como literatura para efectos del presente proyecto investigativo. En este sentido, entendemos como literatura toda producción artística materializada en el texto escrito, en el cual se conjuga un lenguaje connotativo y un uso especial del mismo, en ésta subyacen visiones de mundo de la realidad llevadas a cabo por el escritor en un lugar y momento histórico determinado. A partir de su abordaje, el individuo puede acercarse lúdicamente a cualquier disciplina, lo cual la convierte en un excelente mediador del conocimiento; además, por su naturaleza ficcional permite el enriquecimiento y desarrollo de las capacidades creativas, imaginativas y reflexivas del ser humano, específicamente, en el ámbito escolar.

En este orden de ideas, es posible afirmar que la lectura de este tipo de texto, atendiendo a la especificidad de sus características sensibiliza a los lectores sobre el mundo que los rodea y les permite estar atentos a otros, sus motivaciones y acciones, abre la posibilidad para que el lector reconsidere y reevalúe su propio sistema de valores, adopte una posición crítica no sólo frente a sus propios actos y preocupaciones, sino que lo induce a ponerse en el lugar del otro, a enriquecer su visión de mundo. El lenguaje literario es un puente entre las concepciones personales de los individuos y las realidades externas a él, involucra la participación del lector en experiencias de otros y la comprensión de sus metas y aspiraciones, dado que el escritor, lo utiliza generalmente ya sea para manifestar alguna inconformidad política o social, como para configurar alternativas en aras de superarlas; en palabras de Roland Barthes:

Creo que la literatura estará siempre animada por un movimiento de fuga...ella tendrá siempre un ambiguo papel de expresión de malestar o de la desdicha social, siempre que ese malestar exista, y, al mismo tiempo, tendrá un papel utópico, de figuración de ciertas utopías (Salvat, 1973, p. 29).

Por lo tanto, a partir de la ficción literaria hombres y mujeres pueden plantearse nuevas situaciones y respuestas a posibles problemas ya que tanto la obra literaria, como el lenguaje y el lector están enmarcados dentro de una matriz social (Rosenblatt, 2002). Hecho que reafirma Roland Barthes cuando sostiene que la literatura utiliza como materia prima aspectos relacionados con la historia de la sociedad, para este autor toda obra literaria está atravesada por el componente histórico-social que la enmarca; hace visible sus problemáticas, aunque aclara que ésta no constituye un fiel reflejo de la realidad es tan solo una mediatización que da paso a la verosimilitud de los sucesos evocados. En sus palabras: resulta inconcebible escribir el texto más mínimo sin

que por él, de un modo u otro, pase la historia y, desde luego, la sociedad, con sus divisiones, sus conflictos, sus problemas. (Salvat, 1973, p.16)

Cuando un lector accede a un texto literario, recibe el influjo de las experiencias plasmadas por su autor y las relaciona con los propósitos, expectativas y motivaciones propias, dando lugar a una interacción entre los dos, proceso que se había evidenciado siglos atrás y que recuerda Manguel cuando menciona la concepción de lectura proclamada por Petrarca así:

Lo que Agustín sugiere (en la imaginación de Petrarca) es una nueva manera de leer, que no consiste en usar el libro como un apoyo para el pensamiento, ni de confiar en él como se confía en la autoridad de un sabio, sino en extraer de él una idea, una frase, una imagen, enlazándola con otra tomada de un texto distinto guardado en la memoria, uniendo el todo con reflexiones propias, para producir, de esa manera, un nuevo texto cuyo autor es el lector (Manguel, 2011, p.112).

Desde entonces, se reconoce la importancia que juegan tanto el lector como el texto en relación con la construcción del significado subyacente en la página impresa, sin embargo, fue la teórica Rosenblatt quien retomando este planteamiento y a partir de continuas investigaciones y prácticas configuró lo que hasta el momento se conoce como proceso transaccional en cuanto a la lectura se refiere.

Para Rosenblatt, el proceso transaccional de la construcción de significado de la obra literaria, cobra vida cuando el lector y el texto (secuencia de signos impresos o vocales) entran en contacto; el lector compara sus propias experiencias con las recibidas del texto y a su vez las enriquece dotándolas de nuevos significados, es decir, entre el conglomerado de presaberes del lector, el sistema cultural en el que se encuentra inmerso y del cual es partícipe y las experiencias reflejadas

en el texto se da un encuentro, una confrontación. El lector navega por diversos universos culturales, los compara con el propio, encuentra similitudes y diferencias, nota que existen otras formas de actuar y de percibir la realidad, el sistema de valores con el que afronta la realidad se amplía, da paso a la tolerancia y al reconocimiento del otro, evidenciando así que como lo afirma Rosenblatt: El sentido no está en el texto solo ni sólo en la mente del lector, sino en la mezcla continua, recurrente de las contribuciones de ambos (Rosenblatt, 2002, p.13).

Al abordar un texto literario en clase, el docente favorece la lectura crítica en la medida en que hace posible que los estudiantes expresen libremente sus posiciones frente a lo leído, que todas las opiniones al respecto tengan la misma relevancia, que no se impongan únicas interpretaciones sino que por el contrario se sopesen todas las que tengan lugar en el momento de realizar el análisis de un texto. Esta apertura conduce a la participación democrática en el aula, uno de los aspectos fundamentales que caracteriza el ejercicio de la lectura crítica.

Además, afirma Rosenblatt (2002); el acercamiento a la literatura estimula en los jóvenes la interpretación de la realidad, fomenta otras formas de ver el mundo, facilita la formación de imágenes mentales propias, los sumerge en el patrimonio cultural recreado en la obra, incorpora el diálogo con la humanidad, establece marcos de referencia ética que contribuyen a su educación integral, proporciona situaciones en las que el joven identifica sus propios problemas y encuentra otra forma de abordarlos, fortalece sus competencias lingüísticas básicas, amplía su léxico personal, proporciona dilemas morales que al ser tratados adecuadamente favorecen su proceso argumentativo, introduce una dimensión estética en su existencia, facilita la actitud de enunciar en sus palabras el texto propio y crea una identidad individual y social haciéndolo partícipe de la

memoria histórica de la humanidad, de los hechos sociales que la caracterizan, pues como lo afirma Roland Barthes: La literatura es un medio de comunicación de hechos sociales, es siempre una reflexión sobre la sociedad. Una reflexión a menudo crítica (Salvat, 1973, p.19).

Es importante abordar el texto literario en el ámbito escolar, afirma Bombini (2006), ya que un lector de este tipo de textos será más competente para leer cualquier tipo discursivo. El lenguaje literario está cargado de gran cantidad de enunciados connotativos, los cuales implican en sus lectores la activación de habilidades interpretativas que van más allá de las estrictamente cognitivas utilizadas para entender las expresiones denotativas características de otras producciones textuales. Al respecto, apunta Rosenblatt (2002), existen dos tipos de lectura: la eferente y la que se realiza con un propósito recreativo o estético; la primera referida a aquella que se hace con un interés práctico, con el fin de seleccionar y abstraer información, ideas que perduren luego de concluida la lectura, la segunda, corresponde a la que se realiza al abordar un texto literario, en la cual se da un encuentro entre las experiencias del autor y las del lector del texto. Si bien, no son excluyentes del todo, en la lectura eferente se hace énfasis en los aspectos referenciales del texto mientras que en la lectura literaria se priorizan los aspectos afectivos, es decir, durante el proceso de lectura no sólo se recapitulan las ideas que reposan en la información impresa, sino que ésta se mezcla con las sensaciones y sentimientos producidos en el lector, dando paso así a la experiencia de la lectura, a la transacción entre lector y texto. (Rosenblatt, 2002).

En este punto vale la pena recordar, que uno de los objetivos fundamentales que persigue la escuela es la formación integral de los sujetos, en la cual han de converger no sólo la instrucción

académica, el acercamiento de los jóvenes a las distintas áreas del conocimiento; sino la conformación y fortalecimiento de su personalidad, el enriquecimiento de sus sistemas de valores, el reconocerse como miembro de una cultura específica y la capacidad de contribuir al mejoramiento de la misma. Por ende, plantea Rosenblatt, no basta con trabajar en las aulas textos científicos, históricos o filosóficos desde una perspectiva solamente informativa, en los que se privilegie la lectura eferente; por el contrario es necesario despertar en los jóvenes la sensibilidad, la vivencia de otras experiencias que puedan enriquecerles la propia; y esto se consigue ante todo abordando el texto literario, en el cual como se enunció anteriormente confluyen las experiencias del lector y las plasmadas en el texto. Es tan rico el potencial que reposa en un texto literario, que permite el ejercicio de los dos tipos de lectura, la eferente cuando se hace énfasis en la paráfrasis, en la información como tal, y la estética cuando se da la transacción experiencial.

Por otro lado, Roland Barthes enfatiza que en el texto literario confluyen diversos saberes, funciona como un espectro en el cual todas las ciencias están presentes, este tipo de texto, a diferencia del texto científico no afirma nada sobre la realidad, tan sólo sugiere posibles interpretaciones de la misma, en ocasiones adquiere matices predictivos, plantea situaciones que muchas veces rebasan los alcances de la ciencia, la historia y la tecnología. Por esta razón, Barthes sostiene que:

Si por no sé qué exceso de socialismo o de barbarie todas nuestras disciplinas menos una debieran ser expulsadas de la enseñanza, es la disciplina literaria la que debería ser salvada, porque todas las ciencias están presentes en el monumento literario (Decocinema, 2010).

Así las cosas, la literatura se configura como el ámbito propicio en el que el estudiante relaciona saberes académicos con sus propias experiencias de vida, enriquece su formación integral, involucra los conocimientos acerca de teorías, fundamentos y leyes científicas que regulan las distintas áreas del saber paralelamente con su inserción en una sociedad, con la crítica y construcción de su propio sistema de valores, con el reconocimiento de la diferencia, factores que contribuyen para que participe activamente en el mejoramiento de su propio contexto, procesos que sin duda se fortalecen cuando se propicia el encuentro entre el joven estudiante y el texto literario adecuado. Por ésta razón y teniendo en cuenta las sugerencias de Larrosa:

La experiencia de la lectura, si es un acontecimiento, no puede ser causada, no puede ser anticipada, como un efecto a partir de sus causas, lo único que puede hacerse es cuidar de que se den determinadas condiciones de posibilidad: sólo cuando confluye el texto adecuado, el momento adecuado, la sensibilidad adecuada, la lectura es experiencia (Larrosa, 2003, p.40).

Por esta razón es fundamental que los docentes tengan claros los rasgos que caracterizan a las nuevas generaciones, sus intereses y necesidades, esto con el propósito de efectuar la adecuada selección de textos literarios aptos para abordar en el aula. Como docentes, no pueden pasar por alto los marcados cambios físicos y emocionales por los que atraviesan los jóvenes, las nuevas reformulaciones de pautas de vida, los vertiginosos cambios sociales y políticos a los que están expuestos, el continuo cuestionamiento de paradigmas y modelos de autoridad, la necesidad de reconocimiento y la conformación de su propia identidad, además de la importante incidencia de los medios en cuanto a la configuración y multiplicación de imágenes estereotipadas que circulan a diario en nuestros contextos. Es imprescindible ofrecer a los estudiantes libros que tengan alguna relación con sus preocupaciones, ansiedades y ambiciones presentes o pasadas, lo que garantiza la ampliación de su propia experiencia. Como asevera Rosenblatt:

Los intereses, ideas y sentimientos que el estudiante trae consigo participan en la transacción con la secuencia de signos para crear la estructura de ideas y emociones que constituye la obra. A medida que el alumno es llevado a aclarar su propio sentido de ésta, el maestro podrá guiarlo hacia los diversos tipos de conocimientos que le permitirán alcanzar las experiencias que este texto en particular le ofrece (Rosenblatt, 2002, p.136).

La lectura en este sentido se configura como acontecimiento, como experiencia única e irrepetible, pues las sensaciones y efectos que producen la misma en un lector pueden variar obedeciendo a diversas circunstancias, inciden en el proceso lector entre otros factores: las motivaciones que llevaron al lector a acercarse al texto, su bagaje cultural, el medio en el que circula (sea impreso o en pantalla), el estado emocional por el que atraviesa el lector, la red de relaciones que puede establecer con otros textos leídos que reposan en su memoria, el conjunto de conocimientos previos respecto al tema, así como el tiempo, el lugar, y la disposición que adopte el sujeto al acercarse al texto. En consecuencia, un mismo texto puede desencadenar infinidad de efectos y por ende convertirse en acontecimiento no sólo para diversos lectores, sino para aquella persona, que por distintas circunstancias lo aborda una y otra vez, y en cada oportunidad vive, recuerda y confronta lo leído con lo que ya reposa en su interior, en términos de Rosenblatt:

El mismo texto tendrá un significado y un valor muy diferente para nosotros en momentos y circunstancias diversos. Un estado mental, una preocupación, un prejuicio temperamental o una crisis social contemporánea pueden volvernos especialmente receptivos o impenetrables a lo que la obra nos ofrece (Rosenblatt, 2002, p.62).

Por tanto, si la lectura de un texto genera en los lectores diversos efectos y experiencias, y éstas obedecen a factores tanto personales como culturales y contextuales del lector, como docentes, y en especial del área de literatura, es imprescindible que el maestro esté si no a la vanguardia por lo

menos que tenga claro algunos referentes teóricos acerca de las diversas ciencias humanas, políticas y sociales que determinan el comportamiento de los seres humanos, esto con el propósito de guiar acertadamente a los estudiantes hacia la lectura e interpretación de los textos y acercarlos a una real experiencia de lectura. Es importante no sólo reconocer al estudiante como ser en toda su dimensión, sino que el docente también se reconozca y se ubique en un mundo cambiante.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

DISEÑANDO DERROTOS

El presente estudio se encuentra inscrito dentro de la investigación social, dado que la educación constituye un fenómeno de esta índole y se desarrolla en grupos sociales organizados, además tiene como propósito implementar nuevas prácticas de lectura crítica en dos instituciones educativas distritales.

Si bien, aunque para el desarrollo de la presente investigación se tienen en cuenta aspectos generales en cuanto a los planes de lectura de los países latinoamericanos, el rastreo y comparación de algunos PILEOs a nivel de Bogotá, incluyendo los correspondientes a los colegios Delia Zapata Olivella y República Estados Unidos de América, es importante anotar, que dicho acercamiento obedece a una estrategia técnica en cuanto a la consulta de información, y no al seguimiento de los parámetros establecidos para llevar a cabo una tarea investigativa desde la perspectiva del método deductivo, dado que como se aprecia desde el planteamiento del problema, no es nuestro interés demostrar ni aplicar ninguna teoría específica (Bisquerra, 1989).

Partimos de la identificación particular de un fenómeno (carencia de habilidades en cuanto a lectura crítica se refiere), en el ámbito de dos colegios distritales previamente seleccionados, en el

marco de sus correspondientes PILEO. Delimitamos nuestra labor al ciclo tres^{***} de la educación básica secundaria, específicamente al grado séptimo. Durante nuestra tarea, se han dado continuos cambios en cuanto al planteamiento del problema, al diseño y ejecución de la investigación, giros inesperados que más que pretender dar cimiento a una teoría acerca de la lectura crítica, pretenden generar cambios e impactar en los hábitos lectores de los estudiantes a los cuales se dirige la investigación. En este sentido, este proyecto investigativo atiende los lineamientos del método inductivo, según el proceso formal, explicado por Rafael Bisquerra en el documento *Clasificación de los Métodos de investigación*, se parte de un fenómeno particular en un contexto determinado.

Teniendo en cuenta la naturaleza de los datos, el trabajo investigativo es de metodología cualitativa ya que se realiza bajo un entorno social y se ubica en una perspectiva humanística, la cual busca, en esencia, abordar la interpretación de una problemática social referida a un grupo en particular; para el caso concreto de nuestra investigación, la problemática se ubica en el desconocimiento y la falta de apropiación del nivel de lectura crítica al abordar los textos que circulan en el marco de los proyectos PILEO en los colegios Delia Zapata Olivella y República Estados Unidos de América.

Además el carácter cualitativo de este proyecto, permite realizar ajustes durante el proceso investigativo que responden a necesidades surgidas de manera espontánea, y modifican sustancialmente el rumbo inicial de la investigación sin afectar del todo los objetivos propuestos al

^{***} Ver distribución de la población escolar de acuerdo a los ciclos educativos establecidos por la SED, abordados en la introducción de la presente investigación.

comienzo de la misma. En el caso particular, se da inicio a la investigación con el fin de fortalecer la escritura, la lectura y la oralidad en el PILEO instituido por la SED en los colegios distritales seleccionados. Posteriormente, y luego del rastreo minucioso de estas habilidades, se opta por delimitar el campo investigativo tan sólo al aspecto relacionado con la lectura, ya que abordar las tres habilidades implicaría una propuesta que requiere mayor disponibilidad de tiempo, de recursos y de práctica investigativa. En última instancia, se hace énfasis en la lectura crítica a partir del texto literario, como aporte principal al PILEO.

En cuanto a las variables, en el trabajo no se maneja ninguna, lo que permite ubicar el estudio en el campo de la investigación descriptiva, la que se caracteriza también por estar diseñada para ejecutarse en el transcurso de cortos periodos temporales, en el caso que nos ocupa, no se planean actividades que superen un periodo académico.

Bajo la perspectiva de Hernández Sampieri, en el texto *Metodología de la investigación*, se puede afirmar que el diseño metodológico para la presentación, análisis y entrega de la propuesta, es el correspondiente a la investigación-acción, cuya finalidad es la de resolver problemas cotidianos e inmediatos, en este caso -la ausencia de prácticas de lectura crítica dentro del proyecto PILEO -y mejorar prácticas concretas: implementación de una estrategia pedagógica específica que articule lectura crítica con literatura.

El propósito fundamental de la investigación acción, afirma Sandin, citado por Sampieri (2012), se centra en aportar información que guíe la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales. Este tipo de investigación construye el conocimiento por medio de la práctica, en el caso que nos ocupa, la labor docente. De igual manera, esta investigadora, enuncia las fortalezas de la investigación-acción en los proyectos que buscan tener impacto social, dado que atiende a las siguientes características:

- La investigación acción envuelve la transformación y mejora de una realidad ya sea esta social, educativa o administrativa. Esta investigación propone cambiar una realidad educativa específica: involucrar las prácticas de lectura crítica en el marco del proyecto PILEO.
- La investigación-acción parte de problemas prácticos vinculados con un ambiente o entorno, así el proyecto está inmerso en el ambiente educativo de los colegios distritales Delia Zapata Olivella y Estados Unidos de América en el marco de sus respectivos PILEO.

Este diseño de investigación implica la colaboración de los investigadores en la detección de necesidades y en la implementación de los resultados de estudios, que responde a los lineamientos de la metodología de campo que aborda un determinado grupo, bajo unas condiciones comunes, en un contexto real. En este caso, se toma como referencia los vacíos y falencias que nosotros como investigadores y docentes identificamos al iniciar procesos que tienen que ver con las habilidades comunicativas, especialmente con lo referente a la lectura crítica en los estudiantes de ciclo tres.

Según Sampieri las tres fases esenciales de los diseños de investigación-acción son: observar (construir un bosquejo del problema y recolectar datos), pensar (analizar e interpretar) y actuar (resolver el problemas e implementar mejoras), las cuales se dan de manera cíclica una y otra vez hasta que el problema sea resuelto.

De acuerdo con Sampieri en todo estudio cualitativo la investigación-acción es flexible, se presenta como una “espiral” sucesiva de ciclos^{§§§}. Sampieri citando a Sandin (2003) presenta de la siguiente manera el proceso de investigación- acción:

- Detectar el problema de investigación, clarificarlo y diagnosticarlo (ya sea un problema social, la necesidad de un cambio, una mejora, etcétera)
- Formular un plan o programa para resolver el problema o introducir el cambio.
- Implementar el plan o programa y evaluar resultados.
- Retroalimentar lo cual conduce a un nuevo diagnóstico y a una nueva espiral de reflexión y acción.

El primer ciclo en nuestra investigación corresponde a la determinación del problema, que se realizó al estar inmersos en un ambiente educativo en el cual detectamos una necesidad: la falta de lectura crítica en el marco del proyecto PILEO de las instituciones educativas Delia Zapata Olivella y Republica Estados Unidos de América. En esta misma etapa, se recolectaron datos sobre los problemas y necesidades de los PILEOs de nuestras instituciones, esto dio partida a un rastreo de

^{§§§} Para Sampieri el término *ciclo* es sinónimo de etapa, en este caso, del proceso investigativo. No confundir con los ciclos educativos propuestos por la SED.

información más ambicioso: las actividades, logros y dificultades de los proyectos de lectura y escritura de algunos colegios de Bogotá y también la indagación de objetivos, líneas de acción, resultados y necesidades de los planes de lectura a nivel de Latinoamérica.

Para llevar a cabo los análisis de la información recopilada acerca de los planes de lectura latinoamericanos, se diseñaron matrices conformadas por diversas categorías. Posteriormente estas categorías fueron comparadas país por país; proceso que generó conclusiones sobre el estado de los planes y políticas de lectura en Latinoamérica y también evidenció la ausencia de prácticas de lectura crítica en dichos planes. Con referencia a los Proyecto de Lectura y escritura a nivel distrital también fueron trabajados siguiendo la misma técnica (rejilla) y su consecuente comparación; lo que permitió vislumbrar falencias en los proyectos, específicamente en lectura crítica.

El segundo ciclo del proyecto de investigación se enfocó en elaborar un plan para mejorar esta falencia dentro del marco del proyecto PILEO, que se dividió en tres etapas: primero se teorizó sobre la lectura, la lectura crítica y la literatura basados en las propuestas de autores como: Larrosa, Iser, Eagleton, Cassany, Rosenblat, Petit, entre otros. A partir de esa teorización se realizó una propuesta general de cómo la literatura puede llegar a convertirse en vía de acceso a la lectura crítica. La tercera etapa consistió en el desarrollo de una propuesta específica al diseñar una estrategia didáctica que evidencia el vínculo entre la literatura y la lectura crítica, enunciado en la etapa inmediatamente anterior.

El tercer y cuarto ciclo del proyecto correspondientes a la implementación, evaluación, y retroalimentación de la propuesta específica (la secuencia didáctica) queda en su parte de diseño para una implementación posterior no contemplada en el presente trabajo investigativo.

Para concretar la tercera etapa del segundo ciclo (diseño de la estrategia didáctica), se partió del hecho de que existe una didáctica que contribuye a potenciar el desarrollo del lenguaje, y que ésta a su vez se subdivide en didácticas más particulares: de la lectura, de la escritura, de la producción textual, de la literatura, entre otras (Dimaté & Correa, 2010, p.46), tal es el caso de la secuencia didáctica, el taller y el proyecto de aula, según los lineamientos planteados en el libro *Referentes para la didáctica del lenguaje en el quinto ciclo*.

En cuanto al taller, afirman Correa & Dimaté, éste constituye una herramienta de trabajo en el aula que permite centrar la atención en los procesos que contribuyen al desarrollo de las capacidades para comprender y elaborar textos; sin embargo, hace énfasis en el trabajo grupal y en la transformación de un objeto, en este caso llamado lengua, literatura, texto, discurso y según sea la especificidad de ese objeto, su fin es que los estudiantes escriban de modo más eficaz y que desarrollen capacidades de interacción e interlocución en las distintas disciplinas del currículo.

Con respecto al proyecto de aula, los autores en mención, explican que éste se caracteriza por surgir del interés y motivación de los estudiantes con respecto a una problemática previamente identificada por ellos, además requiere la realización de actividades fuera del aula que implican

desplazamientos y encuentros. También conlleva un seguimiento exhaustivo que permita identificar nuevos interrogantes para resolver a lo largo del proyecto, así mismo, exige un tiempo razonable para su ejecución y la vinculación de las diferentes áreas del saber. Finalmente su impacto debe generar un cambio social (Correa & Dimaté, 2010).

Ahora bien, sin desconocer los beneficios que brindan las dos estrategias didácticas anteriormente mencionadas, en cuanto al desarrollo de habilidades del lenguaje en el aula, es importante aclarar que no fueron seleccionadas como estrategia didáctica para el presente proyecto de investigación, dado que en el caso del taller, implica sobretodo la producción textual (habilidad que no constituye el centro de interés de esta investigación), y el proyecto de aula requiere ante todo de una problemática identificada por los estudiantes que involucra necesariamente la participación de todos los docentes de la institución, en el caso que nos ocupa, la problemática fue determinada por los docentes investigadores y no por los estudiantes.

En consecuencia, las actividades didácticas propuestas en el presente proyecto investigativo se articulan bajo la estrategia denominada *Secuencia Didáctica*, definida como una organización de acciones pedagógicas encaminadas a la obtención de un aprendizaje específico. Dichas actividades deben responder a una estructura en la que se contemplen tres etapas, a saber: condiciones de inicio, desarrollo y cierre (Camps, 2003, Díaz Barriga, 2013, Pérez Abril, 2005).

En cuanto a la ejecución de las actividades, Pérez Abril, docente investigador de la Universidad Javeriana, afirma que éstas no obedecen a parámetros rígidos ni conservan una estructura lineal; por el contrario permiten generar estrategias pedagógicas dinámicas, mediante las cuales el docente favorece el aprendizaje de los estudiantes y organiza las acciones de acuerdo a las necesidades y los tiempos requeridos por el grupo.

Con relación a la estructura de la secuencia didáctica, se toman como referentes los postulados del investigador Ángel Díaz Barriga (2013) quien sostiene que ésta tiene como punto de partida elementos que hacen parte del plan de estudios, específicamente del área a la cual pertenece. En el caso particular, la secuencia se enmarca en el área de Lenguaje y tiene en cuenta los lineamientos curriculares establecidos por el Ministerio de Educación Nacional para desarrollar habilidades comunicativas en el tercer ciclo de la educación básica. En su diseño debe incluir el propósito de su aplicación, éste puede enunciarse en términos de objetivos, finalidades e intenciones. En el caso concreto, el propósito es el aprendizaje de técnicas que ayuden a desarrollar el nivel de lectura crítica en los estudiantes del ciclo tres con base en la lectura de textos literarios.

Otro aspecto que según el autor, tiene relevancia en la estructura de la secuencia es la integración de las secuencias de las actividades para el aprendizaje y la evaluación contemplada dentro de esas mismas actividades, elemento que se tuvo en cuenta al momento de diseñar la secuencia *Develando sentidos*, ya que luego de diseñar las actividades de desarrollo se procede a su correspondiente momento evaluativo.

La relación entre contenidos del área con algunos de los elementos de la realidad que viven los estudiantes, es otro de los rasgos fundamentales a tener en cuenta a la hora de diseñar una secuencia didáctica (Díaz Barriga, 2013), situación que se refleja en la secuencia *Develando sentidos*, específicamente en las actividades correspondientes a las técnicas, que según Daniel Cassany, hacen parte del grupo del *lector y sus interpretaciones*, en cuya ejecución los estudiantes relacionan los cuentos trabajados con su propia experiencia de vida.

Al interior de una secuencia didáctica, se deben articular según Díaz Barriga tres tipos de actividades, las de apertura, las de desarrollo y las de cierre. Las de apertura permiten abrir el clima de aprendizaje o una discusión a partir de preguntas significativas para los estudiantes, en las que ponen en juego sus saberes previos, pueden realizarse de forma individual o grupal y socializarse en el aula (en nuestro caso corresponden a la etapa de motivación). Las de desarrollo tienen la finalidad de que el estudiante se relacione la nueva información (contenidos curriculares) con sus saberes previos dentro de un referente contextual que le ayude a darle sentido (en este caso se tomaron los cuentos de Fernando Soto Aparicio). Los recursos a utilizar en este apartado pueden ser variados (exposición docente, lecturas, video académico, páginas de internet). Las actividades de cierre se enfocan hacia la integración de las tareas realizadas anteriormente, es decir, permiten afianzar o reforzar la adquisición de la nueva información y avanzar hacia actividades que impliquen mayor complejidad (en el caso de la secuencia *Develando sentidos*, corresponde a la parte denominada evaluación). Todo este tipo de actividades se estipulan teniendo en cuenta tiempos específicos para su ejecución.

En el caso particular, organizamos las actividades estipulando un tiempo aproximado de desarrollo de veintiún horas clase (periodo y medio del calendario escolar), para ser ejecutadas con la participación activa de los estudiantes liderados por el respectivo docente. Dichas actividades giran en torno a tres cuentos del escritor colombiano Fernando Soto Aparicio, en los que paso a paso se aplican algunas de las técnicas sugeridas por Daniel Cassany para alcanzar la lectura crítica. La selección del cuento como género a trabajar obedece a que como se ha indicado a lo largo de la investigación, el texto literario se constituye como el medio propicio para que el estudiante se familiarice con diversas estrategias que le ayuden a desarrollar su comprensión crítica. La lectura de este tipo de texto permite al estudiante: recuperar las connotaciones que concurren en las expresiones del texto, distinguir la diversidad de voces convocadas o silenciadas, identificar el punto de vista y la actitud del autor respecto a lo que dice en su escrito, y detectar incoherencias o imprecisiones de la trama respecto al ambiente recreado por el autor. Todas estas estrategias aplicadas a cualquier manifestación literaria permiten que el estudiante reflexione sobre lo leído, y sea capaz de tomar distancia y de asumir una posición crítica hacia el discurso literario abordado (Cassany, 2006).

Entre la variedad de cuentos que circulan en el ámbito escolar, decidimos inclinarnos por los del escritor Fernando Soto Aparicio, ya que en su compendio narrativo, más explícitamente en el texto *Bendita sea tu pureza*, que es una recopilación de cuentos, muestra de manera realista, irónica, jocosa y con tintes morales, diversas situaciones que reflejan el contexto social colombiano.

Fernando Soto Aparicio se ha consagrado como un pilar de la literatura colombiana por su vasta producción literaria (novelas, ensayos, poemas, artículos periodísticos, guiones de televisión, entre otros), su prosa está enmarcada por la descripción minuciosa de situaciones reales del contexto histórico que ha vivido el país. Además, en sus obras se refleja una denuncia social que en su momento causo malestar, y que por ende, estigmatizó al novelista. Sus personajes recrean todos los atropellos a los cuales son sometidas las clases más desfavorecidas enmarcadas por una naturaleza desesperanzadora.

Fruto de su trayectoria literaria ha sido reconocido a nivel nacional e internacional, sus obras han traspasado con éxito las fronteras de diferentes países y sus textos han sido llevados a la televisión con gran aceptación. Su pluma literaria lo ha consagrado como un escritor que despliega horizontes con los cuales se aborda la naturaleza del ser en todas sus dimensiones.

En una entrevista reciente, realizada por Óscar Iván Londoño Zapata (2012), Fernando Soto Aparicio aborda la importancia de la lectura y la literatura en el ámbito escolar, estas apreciaciones ratifican la necesidad de implementar la lectura literaria para la consolidación íntegra del ser, entre dichas consideraciones vale la pena resaltar las siguientes:

¿Qué cualidades debe tener un buen lector? Amar la lectura, amar los libros. Pensar que un libro es un ser vivo lleno de inquietudes, posibilidades, preguntas, respuestas, sueños y caminos. Un libro abre todas las puertas del conocimiento. La literatura es una verdadera magia que despeja

todos los horizontes, y que nos deja conocernos y aceptarnos no con resignación sino con una felicidad plena.

¿Es posible plantear que la lectura y la escritura son herramientas de trabajo político e ideológico? Desde luego, porque transforman una sociedad. Eso pasó en el caso de Dreyfus, con el *Yo acuso* de Emilio Zola, o con las leyes sobre la infancia desamparada a raíz de las novelas de Dickens. Y eso sigue pasando: un escritor no soluciona los problemas pero los expone, los muestra, y obliga a políticos y gobernantes (cuando son honestos) a modificar una situación.

¿Cuál es la función más importante de la literatura? Permitir repensar y recrear el mundo. Con un libro se viaja por todos los rincones del planeta y más allá: por todas las épocas de la historia.

¿Qué le aporta la literatura a la sociedad? Una sociedad sin literatura sería plana y acabaría muriéndose. La literatura le aporta sueños y realidades, le ayuda a llevar las frustraciones y le pone cimientos a la esperanza.

Así las cosas, la prosa literaria del escritor en *Bendita sea tu pureza*, hace referencia a las clases marginadas y cada uno de sus personajes (taxista, campesino, obrero, prostituta, educador entre otros), muestra con un carácter, algo nostálgico, todo el dolor humano y las vicisitudes por las cuales tienen que pasar estos protagonistas en un mundo caracterizado por la pobreza, la soledad, la injusticia y toda clase de transgresiones al ser humano.

Por abordar una situación real *Bendita sea tu pureza*, se convierte en un texto que despierta en el lector una actitud crítica frente a las problemáticas por la cuales está atravesando, les permite a los estudiantes a través de un lenguaje sencillo identificar situaciones cotidianas, en las que de una u otra manera se ven reflejados.

Entre los treinta cuentos que conforman *Bendita sea tu pureza*, optamos por seleccionar tres: *Y fueron felices*, *Remedio para el despecho* y *La última cita*, esto a razón de que en sus tramas argumentales el amor juega un papel preponderante, lo tomamos como eje articulador debido a que en esta etapa los estudiantes se caracterizan por tener una gran sensibilidad y empiezan a experimentar sus primeras manifestaciones amorosas.

Cabe resaltar que al tomar como referente los cuentos de Fernando Soto Aparicio, la propuesta didáctica no se enmarca bajo la impronta de su producción literaria; al contrario, genera una invitación abierta, los cuentos trabajados constituyen tan sólo un ejemplo dentro del vasto espectro de la literatura para que los docentes de diferentes áreas, aborden orbes narrativos de otros autores, con el propósito de vislumbrar la riqueza literaria que hay en sus obras y desde su labor pedagógica, le apuesten al diseño y desarrollo de prácticas innovadoras que inciten al estudiante a tomar posición crítica frente a éstas; en otros términos, a que den paso a la implementación de la lectura crítica a partir del texto literario.

A manera de ejemplo, podemos resaltar la prosa creadora del irlandés Oscar Wilde con su compendio de cuentos universales (El príncipe feliz, El ruiseñor y la rosa, El gigante egoísta entre otros), en éstos se evidencia el amor humano como una constante universal, sus personajes adquieren matices profundos desde el plano axiológico; en términos del escritor español Sebastián Juan Arbo:

Por primera vez se reconoce allí el elemento del dolor como una condición universal, tan real como el intenso anhelo de felicidad que siente el hombre. Pero así como mientras la alegría es esencialmente egoísta, el sufrimiento es altruista y ennoblecedor, crea nuevos valores morales y despierta la conciencia de esa elevada ley que la mente humana es incapaz de poner a prueba y que nunca debería tratar de violar. Según esta nueva concepción, el amor surge del dolor y nace de la compasión (Arbo, 1960, p. 221).

Desde otra arista, los cuentos del escritor norteamericano Edgar Allan Poe, ofrecen al lector un mundo onírico en el cual sus personajes son absorbidos por la fatalidad de sus acciones, los ambientes son el reflejo de la sordidez humana, el efecto neurótico de sus personajes desencadena debilidad que exterioriza de una forma u otra la soledad en la cual se enmarcó el escritor. Lo anterior se visualiza en los cuentos “La caída de la casa Usher”, “El gato negro” y “Corazón delator”, entre otros.

El espectro de escritores es amplio, tal es el caso de Roald Dahl con su compendio de cuentos completos, donde el tinte fantástico de éstos, permite llevar a cabo una propuesta innovadora en el aula para acercar a los estudiantes al estadio de la lectura crítica.

Por otro lado, no podemos dejar de mencionar a los grandes escritores que han enaltecido las letras a nivel universal con su amplia producción narrativa (cuentos), tal es el caso de Hans Christian Andersen, Ambrose Bierce, Antón Chéjov, Charles Bukowski, Horacio Quiroga, Gabriel García Márquez, Hernando Téllez, Mario Benedetti, Álvaro de Laiglesia, Haruki Murakami, Yasutaka Tsutsui entre otros.

En cuanto a las técnicas propuestas por Daniel Cassany para abordar un texto de manera crítica el autor propone veintidós : Identificar el propósito, descubrir las conexiones, retratar el autor, describir su idiolecto, rastrear la subjetividad, detectar los posicionamientos, descubrir lo oculto, dibujar el “mapa sociocultural”, identificar el género, enumerar a los contrincantes, hacer un listado de voces, analizar las voces incorporadas, leer los nombre propios, verificar la solidez y la fuerza del texto, hallar las palabras disfrazadas, analizar la jerarquía informativa, definir los propósitos, analizar la sombra del lector, llegar a acuerdos y desacuerdos, imaginar que eres, realizar un resumen y meditar sus reacciones, las cuales agrupa en tres apartados: *El mundo del autor*, *El discurso* y *las interpretaciones* (Cassany, 2006, p.116).

Vale la pena aclarar que para el diseño de la secuencia didáctica seleccionamos sólo nueve, tres de cada apartado. *Del mundo del autor* se escogieron: retrata el autor, describe su idiolecto, y un híbrido entre describe las conexiones y dibuja el mapa sociocultural. En relación con el género discursivo se seleccionaron: listado de voces, lee los nombres propios y halla las palabras disfrazadas. Y vinculado a las interpretaciones se eligieron: acuerdos y desacuerdos, imagina que eres, y en resumen. Ésta selección se realizó como respuesta a que algunas de estas técnicas son

muy complejas y el nivel de conocimientos de los niños, teniendo en cuenta los estándares básicos de competencias en lenguaje propuestos por el Ministerio de Educación Nacional para el ciclo tres, no es el suficiente para abordarlas. Además, dentro de las nueve técnicas seleccionadas elegimos trabajar aquellos tópicos que coinciden con los lineamientos curriculares para el área de lenguaje, sugeridos para dicho ciclo por el Ministerio (Figuras literarias, polisemia, tipos de narrador, estilos narrativos, estructura del texto narrativo-cuento-, categorías gramaticales- el sustantivos-).

Atendiendo a lo referido con respecto a la metodología de investigación cualitativa, al proceso de investigación acción, a las características y estructura de una secuencia didáctica y a la explicación concerniente al diseño de la estrategia didáctica, damos paso al cuarto capítulo denominado secuencia didáctica *Develando sentidos*.

CAPÍTULO IV
ESTRATEGIA DIDÁCTICA
DEVELANDO SENTIDOS

Luego de rastreado el importante papel que cumple la lectura como pieza fundamental en cuanto a los procesos de inclusión y del ejercicio de la ciudadanía en los diversos programas de gobierno de algunos países latinoamericanos, y de apreciar cómo nuestro país ha fortalecido los programas, planes y proyectos para cualificarla a lo largo del territorio nacional, especialmente en el contexto educativo (proyecto institucional de lectura, escritura y oralidad –PILEO), en el que a propósito, valga la pena recordar, falta incluir el componente de lectura crítica como parte sustancial; hecho que se evidencia luego del análisis realizado con respecto a los PILEOs vinculados con esta investigación, es así que como docentes pretendemos en este punto de nuestra labor investigativa proponer una serie de actividades que ejecutadas durante las clases de español –en el marco del proyecto PILEO- permitan a los estudiantes de los grados séptimos de las instituciones distritales Delia Zapata Olivella y República Estados Unidos de América, desarrollar una serie de habilidades que los acerquen al nivel de lectura crítico, atendiendo a la concepción sociocultural propuesta por Daniel Cassany en su texto *Tras las líneas*.

Es importante aclarar que mediante la utilización de la secuencia didáctica como metodología de acercamiento a la lectura crítica a partir del texto literario, no se pretende de ninguna manera esquematizar ni delimitar el alcance, no sólo de la literatura ni de la lectura crítica en el ámbito educativo. Tomamos como herramienta pedagógica la secuencia didáctica dado que permite mediante su estructuración visualizar de manera clara los avances progresivos en cuanto al proceso

para alcanzar el estadio de la lectura crítica, esto con el propósito, de que le sirva de guía al docente para que en determinado momento intervenga reforzando o ampliando los niveles de lectura alcanzados por sus estudiantes en aras de cumplir el objetivo fundamental de su aplicación, la lectura crítica en este caso.

Ahora bien, la secuencia didáctica fue organizada siguiendo los lineamientos planteados por el investigador Ángel Díaz Barriga, en el artículo *Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas?*, los cuales figuran en el siguiente esquema:

Asignatura. Unidad temática o ubicaciones del programa dentro del curso general. En este caso corresponde a la asignatura de lengua castellana, inscrita en el área de lenguaje, contemplada dentro del currículo de áreas obligatorias para la educación básica secundaria, en el marco de la ley general de educación colombiana, ley 115 de 1994.

Contenidos. Hace referencia a las temáticas a desarrollar en cada asignatura, establecidas para los distintos ciclos educativos. En el caso particular, se tuvieron en cuenta los siguientes: cuento, biografía, polisemia, figuras literarias (metáfora, símil, personificación, antítesis e hipérbole) conceptos de dialecto e idiolecto, arcaísmos, extranjerismos, regionalismos, tipos de narradores y estilos de narración, categorías gramaticales (sustantivo), morfología (sufijos y prefijos) y campo semántico.

Duración de la secuencia y número de sesiones previstas. La duración total de la secuencia es de aproximadamente 21 horas clase, lo que corresponde a medio periodo académico. La secuencia está dividida en tres grandes fases (Tinte rojo en un azul profundo, ¿A quién escuchamos cuando leemos un cuento? y Visos de realidad) determinadas por los tres cuentos seleccionados (*Y fueron felices*, *Remedio para el despecho* y *La última cita*). En cada cuento se abordan tres técnicas, una referida al autor, otra al género discursivo y la última a las interpretaciones del lector, extraídas del texto *Tras las líneas* de Daniel Cassany.

Nombre del profesor encargado que elaboró la secuencia. Grupo investigador conformado por: Henry Morato Gutiérrez, Ligia Pineda Moncada y Raúl Pérez Ramírez.

Finalidad, propósitos u objetivos. Con la presente secuencia didáctica se pretende desarrollar procesos de lectura crítica en los estudiantes del ciclo tres (séptimo) de los colegios distritales Delia Zapata Olivella y República Estados Unidos de América, a partir del texto literario (cuento) en el marco del proyecto PILEO.

Actividades de apertura, desarrollo y cierre. Estas corresponden a los tres momentos que deben conformar una secuencia didáctica. En este caso, fueron tenidas en cuenta en el mismo orden, pero con una ligera variación de título; las de apertura son denominadas *motivación*, las de desarrollo conservan su nombre y las de cierre fueron adaptadas por nosotros como la parte de *evaluación*, ya que según Díaz Barriga no siempre las actividades de cierre son de índole evaluativa.

Orientaciones generales para la evaluación. Durante la ejecución de las diversas actividades que conforman cada apartado de la secuencia didáctica, se plantea la posibilidad de llevar a cabo el proceso evaluativo de manera continua, y de forma cualitativa. Sin embargo, al término de cada gran momento, se proponen actividades evaluativas que evidencien la apropiación de las temáticas trabajadas en el cuento abordado. Dichas evidencias, se sugiere reposen en los cuadernos de los estudiantes y en el archivo personal de las respectivas actividades desarrolladas.

Recursos. Al término de cada uno de los grandes momentos en los que está estructurada la secuencia didáctica, figura el listado de todos y cada uno de los recursos requeridos para su desarrollo, incluye entre otros: fotocopias, videos de you tube, hojas, cuadernos, computadores, tablero, marcadores, borrador, etc.

Es importante aclarar que si bien, en el presente proyecto se adaptaron las actividades de la secuencia didáctica a los planteamientos del investigador Ángel Díaz Barriga, como se explicó en el cuadro anterior, estos pasos no constituyen de ninguna manera, un orden rígido a seguir, por el contrario son una ruta de trabajo que puede ser modificada atendiendo las necesidades de quien desee llevarla a la práctica en el aula.

4.1 Fase uno: Tinte rojo en un azul profundo

En esta fase se toma como referente el cuento titulado *Y fueron felices*, y a partir del mismo se trabajan las siguientes técnicas propuestas por Cassany: retrata el autor, halla las palabras disfrazadas y acuerdos y desacuerdos. Los contenidos curriculares abordados en su desarrollo corresponden a: biografía, cuento, polisemia y figuras literarias. El tiempo estipulado para su ejecución es de ocho horas aproximadamente.

TEXTO BASE: Cuento “Y fueron felices” del escritor colombiano Fernando Soto Aparicio.

GRADO: Séptimo

PARTICIPANTES: Docente y estudiantes.

Explorar el mundo del autor.

Técnica: RETRATA AL AUTOR. Cuando se conoce al autor, el texto se asimila de una manera más consciente y el lector encuentra diferentes matices de significado, lo cual permite un acercamiento intrínseco entre obra y lector. (Cassany, 2006, p.118).

MOTIVACIÓN

1. **TÍTULO DE LA ACTIVIDAD:** Mensajero de la paz.

- a. **DESCRIPCIÓN:** El profesor inicia la clase hablando de un personaje famoso, en este caso del Papa Francisco, y les comenta a los estudiantes todo lo que sabe de él. En seguida les pregunta a los alumnos cuál es su personaje favorito y todo lo que puedan decir de éste.
 - b. **TIEMPO ESTIMADO:** 30 minutos.
-
2. **TÍTULO DE LA ACTIVIDAD:** El padre de los súper héroes.
 - a. **DESCRIPCIÓN:** Se procede a ver el video de la biografía de Stanley Martin Lieber (Stand Lee) Acto seguido, se socializa el material visto con los estudiantes para resaltar los aspectos más importantes de la vida del padre del súper comic.
 - b. **TIEMPO ESTIMADO:** 30 minutos.

DESARROLLO.

1. **TÍTULO:** Huella indeleble de Fernando Soto Aparicio.
 - a. **DESCRIPCIÓN:** Para abordar al escritor colombiano Fernando Soto Aparicio, el profesor les pide a los estudiantes que formen grupos de cinco o seis estudiantes. Luego, a cada grupo le asigna consultar un aspecto relacionado con el orbe de Soto Aparicio. Por ejemplo: vida, obras, premios obtenidos, entrevistas, artículos, invitaciones a la feria del libro entre otros. Es necesario comentarles que para conseguir esta información pueden consultar en internet, para esto la clase se realiza en el aula de informática.
 - b. **TIEMPO ESTIMADO:** 40 minutos.

2. **TÍTULO DE LA ACTIVIDAD:** Intercambiando Conocimientos

- a. **DESCRIPCIÓN:** Un representante de cada grupo expone ante los demás la información recopilada, el docente toma nota de la información pertinente para unificar aspectos básicos del escritor mencionado.
- b. **TIEMPO ESTIMADO:** 30 minutos.

3. **TÍTULO DE LA ACTIVIDAD:** Palabras que trascienden

- a. **DESCRIPCIÓN:** Los estudiantes ven en el aula la entrevista “En órbita con Fernando Soto Aparicio”. Luego, se escuchan las opiniones de los estudiantes para ampliar más el espectro del autor mencionado, esto con el fin de integrar todos los referentes posibles para abordar el análisis de los cuentos seleccionados con base en la propuesta de Daniel Cassany.
- b. **TIEMPO ESTIMADO:** 40 minutos.

EVALUACIÓN

Se lleva a cabo a partir de la participación de los estudiantes y el grado de motivación con el cual asumen las actividades.

RECURSOS

- Video Stand Lee, biografía History Channel. Capítulo 1. Tomado de: http://www.youtube.com/watch?v=unvBUk7V_F0

- Computadores sala de informática del colegio.
- Entrevista *En órbita con Fernando Soto Aparicio*. Tomada de:
<https://www.youtube.com/watch?v=MzZmK7MMLo>.
- Televisor y memoria USB.

Analizar el género discursivo.

Técnica: HALLA LAS PALABRAS DISFRAZADAS. El autor usa el lenguaje figurado para causar efectos estéticos en la narración, lo cual permite que los términos utilizados tengan otros matices de significación al convencional, éstos realzan el texto en cuanto a la belleza del lenguaje y son herramientas indispensables para tomar conciencia de la manera en que el autor lo utiliza y cuál es la intención o qué pretende obtener (Cassany, 2006).

MOTIVACIÓN

1. **TÍTULO DE LA ACTIVIDAD:** Orbe mágico.
 - a. **DESCRIPCIÓN:** El docente realiza la ambientación del salón alusiva a una noche de luna llena. Los alumnos se ubican en forma semicircular, en seguida, escuchan dos veces las canciones “El hijo de la luna” de la agrupación española mecano y “¿Quieres ser mi amante?” del interprete español Camilo Sexto.
 - b. **TIEMPO ESTIMADO:** 30 minutos.

2. **TÍTULO DE LA ACTIVIDAD:** Trazo mis sentimientos.

- a. **DESCRIPCION:** El profesor entrega a cada estudiante una copia donde aparecen las letras de las canciones mencionadas; les solicita a los estudiantes que subrayen los enunciados que más les llamarón la atención y que justifiquen por qué. En seguida, se socializa la actividad para que cada estudiante exprese lo que piensa.
- b. **TIEMPO ESTIMADO:** 30 minutos.

DESARROLLO.

1. **TITULO DE LA ACTIVIDAD:** Al interior de una nota musical.

- a. **DESCRIPCIÓN:** Se presenta ante los estudiantes el video llamado “Figuras Literarias” en el cual ejemplifican las figuras literarias más comunes (símil, metáfora, personificación antítesis e hipérbole).
- b. **TIEMPO ESTIMADO:** 20 minutos.

2. **TITULO DE LA ACTIVIDAD:**

- a. **TOPICO A DESARROLLAR:** Figuras Literarias.
- b. **DESCRIPCIÓN:** El docente entrega a cada estudiante una copia, en la cual se encuentra los conceptos de las figuras literarias a trabajar con diversos ejemplos. A continuación el profesor aclara dudas y sugiere identificar estas figuras en la canción “Mariposa Traicionara” de la agrupación Maná.
- c. **TIEMPO ESTIMADO:** 60 minutos.

EVALUACIÓN

A partir de las explicaciones llevadas a cabo durante la clase, se sugiere a los estudiantes identificar y explicar las figuras literarias presentes en el cuento “Y Fueron Felices”; cuya lectura se efectúa de manera oral.

Tiempo estimado: 40 minutos.

RECURSOS

- CDs de las canciones *El hijo de la luna*, *Quieres ser mi amante* y *Mariposa traicionera*.
- Grabadora
- Papel crepé, icopor, cartulina y colores.
- Fotocopias de las letras de las canciones.
- Video figuras literarias en canciones. Tomado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=EVeWEK6bMP4>
- Televisor y memoria USB.
- Fotocopia del cuento *Y fueron felices*.

MOTIVACIÓN

1. TÍTULO DE LA ACTIVIDAD: Polifonía semántica.

- a. **DESCRIPCIÓN:** El profesor coloca en el tablero 10 imágenes de diferentes palabras: tanque, bota, falda, manzana, banco, hoja, cámara, partido, cura y radio. Toma una imagen cualquiera y nombra todos los significados que se pueden deducir de ésta en diferentes contextos. A manera de ejemplo: hoja (papel, árbol, cuchilla entre otros). En seguida, el

profesor les solicita a los estudiantes que a partir de las imágenes que están en el tablero, elaboren en la hoja una lista con todos los significados posibles. Se socializa la actividad para despejar dudas acerca del ejercicio.

- b. **TIEMPO ESTIMADO:** 40 minutos.

DESARROLLO

TÓPICO A DESARROLLAR: Concepto de polisemia.

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD: Variaciones Semánticas.

- a. **DESCRIPCIÓN:** El docente explica al grupo que existen palabras que admiten más de un significado según el contexto en el que se empleen. Posteriormente, el profesor entrega a cada grupo de estudiantes una lista de 5 palabras polisémicas para consultar en el diccionario. Para finalizar, cada grupo presenta ante sus compañeros los resultados de su consulta.
- b. **TIEMPO ESTIMADO:** 40 minutos.

EVALUACIÓN

Por parejas los estudiantes deben identificar en el cuento “Y fueron felices” al menos cinco palabras polisémicas con sus correspondientes variaciones semánticas.

Predecir Interpretaciones

Técnica: ACUERDOS Y DESACUERDOS. “Leer críticamente es también reaccionar ante los discursos de los otros”, tomar posición frente a determinadas acciones o conductas permite crear un discurso con propiedad. (Cassany, 2006)

MOTIVACIÓN

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD: Yo pienso que...

- a. **DESCRIPCIÓN:** Se procede a presentar en el aula el video “El Sándwich de Mariana”, acto seguido se solicita que manifiesten sus impresiones al respecto del mismo.
- b. **TIEMPO ESTIMADO:** 30 minutos.

DESARROLLO

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD: Diversos Comportamientos.

- a. **DESCRIPCIÓN:** Luego de releer el cuento “Y Fueron Felices”, se invita a los estudiantes a identificar, de manera individual diferentes, comportamientos de los protagonistas de la historia. Los cuales consignan a manera de lista.
- b. **TIEMPO ESTIMADO:** 30 minutos.

EVALUACIÓN

Después de realizado el ejercicio de identificación de comportamientos, se les propone a los estudiantes que frente a cada comportamiento den a conocer su punto de vista, finalmente, de manera voluntaria, se socializan las opiniones de algunos estudiantes.

RECURSOS

- Imágenes impresas
- Cinta pegante y tablero
- Diccionario de español
- Palabras en cartulina
- Fotocopia del cuento *Y fueron felices*
- Video *El sándwich de Mariana*. Tomado de: <https://www.youtube.com/watch?v=f-8s7ev3dRM>
- Televisor y memoria USB
- Cuadernos de español

Culminada esta fase y luego de trabajar las tres primeras técnicas, se procede a dar paso a la segunda fase de la secuencia didáctica titulada: ¿A quién escuchamos cuando leemos un cuento?

4.2 Fase dos: ¿A quién escuchamos cuando leemos un cuento?

Esta etapa de la secuencia didáctica se basa en el cuento *Remedio para el despecho*, y para su implementación se tienen en cuenta las siguientes técnicas de acercamiento a la lectura crítica: Describe su idiolecto, Identifica voces y En resumen... Los contenidos curriculares articulados con las actividades de esta fase son: conceptos de dialecto, idiolecto, arcaísmo, extranjerismo y regionalismo; tipos de narrador y estilos narrativos. El tiempo aproximado para su aplicación es de seis horas clase.

TEXTO BASE: Cuento “Remedio para el despecho” del escritor colombiano Fernando Soto Aparicio.

GRADO: Séptimo

PARTICIPANTES: Docente y estudiantes.

Explorar el mundo del autor.

Técnica: DESCRIBE SU IDIOLECTO. Nadie escribe del mismo modo. Cada uno tiene su propio estilo, fruto de la historia personal y de la elección voluntaria. Según dónde haya nacido, dónde se haya educado y dónde viva el autor usa un léxico u otro (Cassany, 2006, p.119).

MOTIVACIÓN

3. **TÍTULO:** ¿Qué es una pena de amor?

- a. **DESCRIPCIÓN:** Se da inicio a la clase con preguntas con el propósito de indagar acerca de los conocimientos previos de los estudiantes sobre el tema recreado por el autor en el

cuento, entre éstas: ¿Quién ha estado enamorado? ¿Qué es estar enamorado? ¿qué sensaciones experimentan cuando están enamorados? ¿Cómo se comportan cuando se termina una relación amorosa? ¿Qué actitudes asumen los adultos que atraviesan por esa situación? Las respuestas se socializan y se consignan en el tablero las que según el grupo sean las más pertinentes.

b. **TIEMPO ESTIMADO:** 15 minutos.

4. **TÍTULO:** Amargas experiencias

a. **DESCRIPCIÓN:** Se procede a escuchar dos canciones: La copa rota, interpretada por Alci Acosta y Sobreviviré, en la voz de Darío Gómez. Acto seguido se le pregunta al grupo a qué género corresponden y a qué situaciones de la vida cotidiana hacen referencia.

b. **TIEMPO ESTIMADO:** 12 minutos.

DESARROLLO.

4. **TÍTULO:** Recreando experiencias

a. **DESCRIPCIÓN:** Se entrega copia del cuento “Remedio para el despecho” a cada estudiante. Se lleva a cabo la lectura oral del mismo, liderada por el docente y por aquellos estudiantes que voluntariamente deseen leer. Se socializan los nombres de los cantantes mencionados en el cuento que sean reconocidos por los estudiantes para dar razón de su mención en la historia. Se comparten algunas impresiones generales sobre el cuento.

b. **TIEMPO ESTIMADO:** 40 minutos.

5. **TÍTULO:** A modo personal

- a. **DESCRIPCIÓN:** Cada estudiante elabora una síntesis personal del cuento en su propio cuaderno.
- b. **TIEMPO ESTIMADO:** 15 minutos.

A LEER CRITICAMENTE

1. **TÓPICO A DESARROLLAR:** Concepto de idiolecto

- a. **TÍTULO DE LA ACTIVIDAD:** Hablamos español, pero hablamos diferente.
- b. **DESCRIPCIÓN:** Se seleccionan cinco estudiantes del grupo, a cada uno se le entrega una copia del cuento “El abuelo anciano y su nieto” de León Tolstoi. Lo leen de manera individual y luego uno a uno ingresan al aula a contar la historia. Culminadas las narraciones se procede a establecer entre todos las diferencias en cuanto al uso del lenguaje empleado por cada niño, se hace énfasis en el uso de adjetivos, de muletillas y de sinónimos, conceptos que serán recordados por parte del docente mientras los niños lectores llevan a cabo su labor fuera del salón.
- c. **CONCEPTUALIZACIÓN:** identificadas las diferencias entre las narraciones realizadas por los niños, el docente da las explicaciones pertinentes sobre el tema y proporciona el concepto de idiolecto propiamente dicho.
- d. **TIEMPO ESTIMADO:** 30 minutos.

2. **TÓPICO A DESARROLLAR:** Conceptos de regionalismos, extranjerismos y arcaísmos.

- a. **TÍTULO DE LA ACTIVIDAD:** Toques personales de expresión.
- b. **DESCRIPCIÓN:** Se les entrega a los estudiantes copias sobre un fragmento del cuento “En la diestra de Dios padre” de Tomás Carrasquilla. Se les sugiere que subrayen

términos desconocidos o poco usuales. Se opta inicialmente por la definición contextual, de no ser posible la misma, se consultan los términos en el diccionario.

- c. **CONCEPTUALIZACIÓN:** Los estudiantes desarrollan una guía explicativa en la cual se aborden los conceptos de extranjerismo, arcaísmo y regionalismo.
- d. **TIEMPO ESTIMADO:** 45 minutos.

EVALUACIÓN

Se les solicitará a los estudiantes que en grupos de cuatro personas identifiquen los rasgos característicos del idiolecto del autor en el cuento, es decir, que señalen arcaísmos, extranjerismos o regionalismos (Tiempo estimado 15 minutos).

RECURSOS

- CDs de las canciones *La copa rota* y *Sobreviviré*.
- Fotocopias del cuento *Remedio para el despecho*.
- Cuadernos de español
- Fotocopia del cuento *El abuelo anciano y su nieto* de León Tolstoi.
- Diccionario de español
- Copias de un fragmento del cuento *A la diestra de Dios padre* de Tomás Carrasquilla.
- Fotocopia de guía explicativa acerca de los regionalismos, arcaísmos y extranjerismos.

Analizar el género discursivo

Técnica. IDENTIFICA VOCES: Puesto que es imposible decir algo desde la nada, cualquier texto incluye voces diferentes a las del autor (Cassany, 2006, p.128).

MOTIVACIÓN

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD: En los zapatos de...

- a. **DESCRIPCIÓN:** Se presenta el video de un accidente. Acto seguido se sugiere a los estudiantes que se ubiquen en grupos de a tres. Se le asigna a cada integrante del grupo un papel a cumplir (periodista, agredido, agresor). Luego cada uno debe redactar un parlamento relatando los acontecimientos de acuerdo a su papel. Finalmente se socializan los resultados de dos de los grupos para evidenciar diferencias.
- b. **TIEMPO ESTIMADO:** 40 minutos.

DESARROLLO

1. **TÓPICO A DESARROLLAR:** Tipos de narrador-estilos de narración.
 - a. **CONCEPTUALIZACIÓN:** Se proyecta un video extraído de you tube en el cual explican y dan ejemplos acerca de los tipos de narrador y los estilos narrativos. A continuación se les solicita a los estudiantes que establezcan a cuál de los tipos corresponde los relatos llevados a cabo por sus compañeros.
 - b. **TIEMPO ESTIMADO:** 45 Minutos.

EVALUACIÓN

Se les solicita a los estudiantes que identifiquen el tipo de narrador presente en el cuento “Remedio para el despecho” y ejemplos de estilo directo e indirecto.

RECURSOS

- Video sobre tipos de narrador y estilos narrativos. Tomado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=wlzTJ7QjuIQ>
- Televisor y memoria USB

TIEMPO ESTIMADO: 30 minutos

Predecir interpretaciones.

Técnica: EN RESUMEN...: Conviene integrar las distintas interpretaciones posibles en un todo. Con la suma de las diferentes aproximaciones, alcanzamos una mirada más cercana a lo que realmente ocurre.

MOTIVACIÓN

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD: Más allá de lo visible.

- DESCRIPCIÓN:** Se presenta ante los estudiantes la pintura titulada *Objeto Conceptual Descarado* del pintor francés Marcel Duchamp. Se les sugiere a los estudiantes que expresen de manera voluntaria sus puntos de vista con respecto a la obra observada.
- TIEMPO ESTIMADO:** 25 minutos.

DESARROLLO

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD: Impresiones personales

- a. **DESCRIPCIÓN:** Se les solicita a los estudiantes que de manera individual escriban cuál o cuáles fragmentos del cuento “Remedio para el despecho” les llamaron más la atención y por qué. Luego al azar o voluntariamente cinco estudiantes dan a conocer sus respuestas. Los demás apoyarán o refutarán las ideas.
- b. **TIEMPO ESTIMADO:** 30 minutos

EVALUACIÓN

El docente hace hincapié en la importancia de valorar todas y cada una de las opiniones de los estudiantes y explica que cada texto afecta de manera particular a los distintos tipos de lectores.

TIEMPO ESTIMADO: 15 minutos.

RECURSOS

- Video de un accidente de tránsito <https://www.youtube.com/watch=5Eq4TUR7-Z0>
- Televisor y memoria USB.
- Cuento *Remedio para el despecho*.
- Impresión de la pintura *Objeto Conceptual Descarado* del pintor francés Marcel Duchamp.
- Televisor y memoria USB

Al terminar esta segunda fase se propone culminar la secuencia didáctica con base en el cuento titulado *La última cita*, y abordar en éste las restantes técnicas seleccionadas en aras de implementar

la lectura crítica entre los estudiantes de grado séptimo de los colegios Delia Zapata Olivella y República Estados Unidos de América.

4.3 Fase tres: Visos de realidad

En esta última parte de la secuencia didáctica, se procede a dar cierre a la misma, para tal efecto se utilizan las técnicas tituladas: Lee los nombres propios, Descubriendo las conexiones, mapa sociocultural e Imagina que eres... Estas técnicas vinculan los siguientes contenidos curriculares: la categoría gramatical sustantivo, conceptos de sufijo y prefijo y el campo semántico. Las actividades están diseñadas para un tiempo aproximado de siete horas clase.

TEXTO BASE: Cuento *La Última Cita* del escritor colombiano Fernando Soto Aparicio.

GRADO: Séptimo

PARTICIPANTES: Docente y estudiantes.

Analizar el género discursivo.

Técnica: LEE LOS NOMBRES PROPIOS. El descubrir los nombres propios permite ubicar el cuento en una época, en un lugar, y también deducir los conocimientos generales que tiene el autor.

MOTIVACIÓN.

1. TÍTULO DE LA ACTIVIDAD: *El sabueso de los nombres*

- a. **DESCRIPCIÓN:** El docente pega en el tablero cartulinas en las cuales tienen inscritos diferentes nombres de ciudades y países. Luego explica a sus estudiantes que cada

nombre propio tiene un origen, una etimología y algunas veces significado. Para tal efecto explica el origen de dos palabras (Brasil y Ámsterdam).

b. **TIEMPO ESTIMADO:** 30 minutos.

2. **TÍTULO DE LA ACTIVIDAD:** *El Porqué de los nombres.*

a. **DESCRIPCIÓN:** Se organizan los estudiantes en grupos de cuatro personas, a cada grupo se le asigna el nombre de una ciudad o un país. Se les sugiere que expongan ante los demás el origen y significados de los correspondientes términos, que podrán consultar en la sala de informática donde se llevará a cabo la actividad.

b. **TIEMPO DE ESTIMADO:** 60 minutos.

DESARROLLO.

1. **TOPICO A DESARROLLAR:** Conceptos de sufijo y prefijos.

a. **TÍTULO DE LA ACTIVIDAD:** Segmentos significativos

b. **DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD:** El docente entrega a cada estudiante un listado de veinte palabras ubicadas al lado izquierdo de la hoja; al frente otras veinte que corresponden a sufijos y prefijos. Luego les indica que establezcan las parejas correspondientes. Posteriormente y con la participación de los estudiantes se realiza las aclaraciones pertinentes.

c. **CONCEPTUALIZACIÓN:** El docente ejemplifica y explica la diferencia entre sufijo y prefijo.

d. **TIEMPO ESTIMADO:** 60 minutos.

2. **TOPICO A DESARROLLAR:** Raíces griegas y latinas.

- a. **TÍTULO DE LA ACTIVIDAD:** *Sembrando Raíces Griegas y Latinas.*
- b. **DESCRIPCIÓN:** A manera de ejemplo, el docente toma como referencia dos raíces griegas y dos latinas, esto con el propósito de explicar que muchos de los términos utilizados en el español provienen del aporte de estas lenguas. A continuación el docente entrega a los estudiantes un listado de 30 raíces griegas y latinas para que consulten y consignent su significado. Previamente, el docente escribe cada una de las palabras en fichas bibliográficas. Terminado el ejercicio de consulta, se divide el curso en dos grupos; al azar un estudiante de alguno de los grupos pasa y escoge una de las tarjetas elaboradas por el profesor y enuncia su significado, esto en el lapso de 30 segundos, de no acertar con la respuesta, el otro grupo tendrá la opción de responderla. Gana el equipo que consiga más aciertos.
- c. **TIEMPO ESTIMADO:** 90 minutos.

EVALUACIÓN

El docente lleva a sus estudiantes a la sala de informática y solicita que realicen la búsqueda del origen y del significado de los nombres de los protagonistas del cuento.

Una vez los estudiantes hayan realizado la búsqueda, el profesor los motiva para que contesten las siguientes preguntas ¿Por qué razón el autor de este cuento escogió esos nombres? ¿Qué podemos deducir de las creencias de este escritor?

RECURSOS

- Palabras en cartulinas.

- Tablero y cinta.
- Computadores sala de informática.
- Fotocopia de listado de sufijos y prefijos.
- Fotocopia de listado de raíces griegas y latinas.
- Fichas bibliográficas.
- Fotocopia del cuento *La última cita*.

El mundo del autor.

Técnica: DESCUBRIENDO LAS CONEXIONES Y MAPA SOCIOCULTURAL. Responde a preguntas como: ¿Dónde se sitúa el texto? ¿Cuándo? ¿A quién se refiere? ¿Qué menciona? Identifica las referencias del texto a la realidad. El discurso suele contener referencias a los elementos contextuales al espacio, elementos contextuales referidos al tiempo histórico.

MOTIVACIÓN.

1. **TÍTULO DE LA ACTIVIDAD:** *Agrupando palabras.*

- a. **DESCRIPCIÓN:** Se propone a los estudiantes que con base en una temática propuesta por el docente, escriban el mayor número de palabras que se relacionen con este campo, durante un periodo de tiempo estipulado. Por ejemplo: términos relacionados con la clase de geometría. El ejercicio se repite tres veces.
- b. **TIEMPO ESTIMADO:** 20 minutos.

DESARROLLO.

1. **TÍTULO DE LA ACTIVIDAD:** *Entrecruzando sustantivos comunes.*
 - a. **TÓPICO A DESARROLLAR:** Concepto de Sustantivo y Campo Semántico.
 - b. **DESCRIPCIÓN:** El docente manifiesta a los estudiantes que van a descubrir el lugar y el ambiente donde sucede el cuento “La última cita”; para esto les entrega un formato de palabras cruzadas en blanco y les indica que releen el cuento y ubiquen en los espacios todas los sustantivos referidos a lugares, ejercicio que desarrollan por parejas.
 - c. **TIEMPO ESTIMADO:** 30 minutos.

EVALUACIÓN

TITULO DE LA ACTIVIDAD: *Lo que dice el texto de mi realidad*

El docente explica a su clase qué es un evento y cómo se ubica dentro del contexto de un cuento. Después entrega una hoja a cada estudiante que está dividida en dos columnas, en la primera columna se les pide a los alumnos que consignent 5 eventos de cuento que les haya llamado la atención. Y en la segunda casilla se les solicita que escriban la mayor cantidad de información que sepan sobre dichos eventos, o la información que puedan intuir del evento (así no sea totalmente exacta) esta estrategia examina el conocimiento previo que tienen los estudiantes sobre dichos eventos.

Eventos que suceden en el cuento	¿Qué tanto sé sobre ese evento?

Después, para enfocar el debate hacia una realidad más cercana al estudiante, el profesor preguntar: ¿Alguno de los eventos que se determinaron en el cuento lo ha vivido en carne propia? ¿Alguno de sus familiares lo ha experimentado? ¿Conoce algún compañero al que le haya sucedido una situación similar?

TIEMPO ESTIMADO: 40 minutos.

RECURSOS

- Cuaderno de español.
- Fotocopia de formato palabras cruzadas.
- Fotocopias del cuento La última cita.
- Fotocopias de formato de diversos eventos.

Predecir Interpretaciones

Técnica: IMAGINA QUE ERES...

Es importante darse cuenta de los efectos variados que causa un mismo texto en diferentes lectores (Cassany, 2006, p. 137).

MOTIVACIÓN

1. **TITULO DE LA ACTIVIDAD:** Si yo fuera...

- a. **DESCRIPCIÓN:** A los estudiantes se les pasa una noticia sobre un hecho controversial, se les solicita que trabajen por parejas, después de leer este texto, se les pide que escriban cómo reaccionarían si ellos estuvieran involucrados en el hecho. Posteriormente se socializan las respuestas con el grupo.
- b. **TIEMPO ESTIMADO:** 20 minutos.

DESARROLLO

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD: *Recordando vivencias*

- a. **DESCRIPCIÓN:** Se conforman grupos de cuatro estudiantes, y se les solicita que socialicen experiencias traumáticas de las cuales hayan sido objeto (accidentes, bromas pesadas, engaños, entre otros). A continuación, cada grupo selecciona la más impactante para socializar ante el grupo. Al azar se le pregunta a un estudiante qué actitud asumiría ante esta situación.
- b. **TIEMPO ESTIMADO:** 40 minutos.

EVALUACIÓN

A partir de la lectura del cuento *La última cita*, se les dice a los alumnos que asuman el papel de Mario y se les pregunta cómo reaccionarían ellos ante la muerte inesperada de un novio o de una novia (persona amada) y qué harían ellos para superar ese gran dolor.

RECURSOS

- Fotocopia de la noticia titulada *El triste retorno de otro cerebro fugado*. Tomada de: <http://www.las2orillas.co/el-triste-retorno-de-otro-cerebro-fugado/>
- Fotocopia del cuento *La última cita*.

En este punto culmina el diseño de la estrategia didáctica planteada como propuesta para implementar habilidades de lectura crítica, a partir del texto literario (cuento), entre los estudiantes del ciclo tres (grado séptimo) con base en los planteamientos teóricos de Daniel Cassany en el libro *Tras las líneas*. Es de anotar, que cada docente puede adaptarla a sus necesidades, cambiar los cuentos, modificar las actividades, incrementar tiempos etc., siempre y cuando mantenga la línea de trabajo en torno a las técnicas seleccionadas.

Para visualizar la aplicabilidad de las nueve técnicas seleccionadas (retrata el autor, halla las palabras disfrazadas, acuerdos y desacuerdos, describe su idiolecto, listado de voces, en resumen, lee los nombres propios, descubre las conexiones, mapa sociocultural e imagina que eres) y demostrar su importancia en cuanto a la lectura crítica se refiere, se procedió a elaborar el siguiente cuadro donde se desglosan cada una de las técnicas así:

Cuadro comparativo: Nueve técnicas en contexto

Habili- dad	El mundo del autor			Genero Discursivo			Las Interpretaciones		
	Retrata al autor.	Describe su Idiolecto.	Descubre las conexiones y	Listado de Voces	Lee los nombre propios	Halla las palabras disfrazadas.	Acuerdos y Desacuerdos	Imagina que eres...	En Resumen....
Cuento	Aspectos referidos a la vida, obra e importancia del autor.	Uso especial del lenguaje: (Términos rurales, urbanos, arcaísmos y extranjerismos)	Mapa Sociocultural Responde a la ubicación geográfica, temporal del cuento y a los eventos relacionados con la realidad social del lector.	Inclusión de diferentes voces a las del autor.	Sustantivos propios que permiten ubicar el cuento en una época y un lugar.	Uso poético del lenguaje (símil, metáfora, hipérbole, antítesis, ironía). Cambios semánticos (palabras)	Toma de posición frente a hechos y comportamientos	Ponerse en los zapatos de un personaje Posibles efectos del texto en otros lectores	Qué impresión le causo el cuento.
Y Fueron Felices.	Fernando Soto Aparicio es un escritor y guionista colombiano, nacido en Boyacá en 1933. Ha trabajado el género del	En este cuento el autor menciona términos relacionado al contexto urbano: apartamento, contrato de arrendamiento, electrodomésticos, administración, lavandería, chica, secretaria entre otros. Utiliza vocablos (galicismos) es el	Las acciones ocurren en la ciudad. Términos como matiné, cuchilla, electrodomésticos hacen referencia a la década de los años 80.	Se evidencia la voz del narrador en tercera persona. El cual interviene en algunos apartes (omnisciente) para dar conocer los pensamientos de los protagonistas.	En este caso no aplica la siguiente habilidad.	El autor usa el lenguaje figurado para causar efectos estéticos en la narración, lo cual permite que los términos utilizados tengan otros matices de significación al convencional.	Acciones o conductas controversiales: La infidelidad. La cultura del facilismo (no	Aplica durante la ejecución de la secuencia.	Aplica durante la ejecución de la secuencia.

Habilidad	El mundo del autor			Genero Discursivo			Las Interpretaciones		
Y Fueron Felices.	cuento, la novela, y la poesía, sus obras más destacados son <i>La Rebelión de las Ratas</i>, <i>Mientras Llueve</i> <i>Los aventureros</i> y la colección de cuentos <i>Benditas sea tu pureza</i>. También se ha desempeñado como periodista en <i>El Espectador</i> y como docente de literatura y Letras en la Universidad Nueva Granada. Esta misma institución le concedió el doctorado Honoris Causa en Humanismo y Letras.	caso de matiné. No hay presencia de palabras en desuso (arcaísmos). Menciona dichos populares como: quien peca y reza empata; alusivo a la doble moral de la Fe católica.	El texto hace referencia a los conflictos de pareja: la infidelidad, la monotonía y la falta de diálogo. El estudiante puede identificar que las anteriores situaciones son factores que causan desintegración familiar. La ubicación geográfica del texto no es explícita, pero el autor a lo largo de la narración menciona lugares y actividades propias de una ciudad			Para el caso de la antítesis, Soto Aparicio utiliza: ella lo esperaba por las noches con una sonrisa fría y una sopa caliente. En cuanto a la polisemia, el autor utiliza: tenía dos caminos (opciones, alternativa), el óxido de la costumbre (monotonía). Se evidencia el uso de eufemismos como: ir donde las fulanas (prostitutas), gimnasia sexual (hacer el amor). El símil se aprecia en: estaba de nuevo suelto como un corcho en el agua.	divorciarse por perder sus privilegios). El diálogo como mecanismo de solución frente a situaciones críticas. Vivir de apariencias (doble moral). La importancia de lo material sobre lo espiritual. El impacto de la monotonía en cualquiera de las actividades que realizamos y su consecuencia.		

Habili- dad	El mundo del autor			Genero Discursivo			Las Interpretaciones		
Remedio para el Despecho	Fernando Soto Aparicio es un escritor y guionista colombiano, nacido en Boyacá en 1933. Ha trabajado el género del cuento, la novela, y la poesía, sus obras más destacados son <i>La Rebelión de las Ratas</i>, <i>Mientras Llueve Los aventureros</i> y la colección de cuentos <i>Benditas sea tu pureza</i>. También se ha desempeñado como periodista en <i>El Espectador</i> y como docente de literatura y Letras en la Universidad Nueva Granada.	En la narración se evidencia el uso de frases o dichos característicos del pueblo colombiano, los cuales son manifestaciones del lenguaje coloquial: (lloró a mares, se besaban sin pararle bolas a los autos; tan falso como un billete de madera, entre otros). También aparecen arcaísmos como: reverbero, cafetines, beata y telegramas. No se encuentran extranjerismo en la historia, al contrario, el autor hace gala de términos autóctonos lo que le da un carácter regionalista al cuento.	La ubicación geográfica del texto no es explícita, pero el autor en la narración menciona lugares y actividades propias de una ciudad: apartamento, vías colmadas de peatones y vehículos, cafetines y electrodomésticos El tiempo se puede determinar a partir de la contextualización de los cantantes que menciona, las canciones a las cuales hace referencia, el festival del despecho, además, de los distintos términos que utiliza. (Años ochenta).	En el caso del discursos directos encontramos: “Estaban predestinados” decían unos”, “Me voy a vivir con otro. No me busques porque no volveré jamás” (palabras en la boca de la protagonista) En cuanto al discurso de índole indirecto: Marcela volvió esa tarde y le contó la misma historia del dolor en que Constanza se hallaba sumida; de la falta que le hacía su cómoda vida anterior. En el cuento también se evidencia la voz de cantantes e intérpretes de música del	Como se dijo anteriormente, este cuento presenta una riqueza en cuanto al uso específico que hace de los nombres, específicamente de los cantantes que cultivan el género del despecho y el desamor (Darío Gómez, Olimpo Cárdenas, Rocío Durcal, Helenita Vargas, entre otros). La mención de nombres propios de lugares no aplica en esta historia.	Uso magistral de símiles: (el despecho seguía creciéndole como un incendio forestal) El uso de metáforas se puede apreciar: Le abría los grifos del llanto, edificio del despecho. Uso de Personificación: el remordimiento mordió las piernas de Constanza. Hipérboles: compró aguardiente como para bañarse el cuerpo. Uso de expresiones humorísticas: pero en	Acciones o conductas controversiales que se pueden encontrar en el cuento: El trago y el vicio como refugio ante una situación difícil que nos afecte. El descuido del aspecto físico ante una calamidad. La falta de respeto ante los demás por creerse el centro del mundo. El significado de la verdadera amistad.	Aplica durante la ejecución de la secuencia.	Aplica durante la ejecución de la secuencia.

Habilidad	El mundo del autor			Genero Discursivo			Las Interpretaciones		
Reme-dio para el despecho	Esta misma institución le concedió el doctorado Honoris Causa en Humanismo y Letras.		El cuento hace referencia especialmente a quienes por penas de amor se sumergen en la desdicha y la desolación; a las diversas alternativas a las que acuden para subsanar su dolor. También hace énfasis en los amores fugaces e interesados y las consecuencias que los mismos acarrearán, y finalmente; a los desenlaces inesperados en los que culminan. Las situaciones que se pueden relacionar con la realidad son: la pérdida de la pareja por la intromisión de un	despecho, esto a partir de la mención de sus canciones o de frases correspondientes a las mismas.		una junta de ombligos. el hombre las deslumbró con algún aparato (el propio o eléctrico). Polisemia: la rocola molía las canciones, en donde la palabra en negrita adquiere otra connotación, no se habla de desmenuzar un alimento sino de permitir que las canciones suenen o se escuchen en el aparato destinado para tal fin.			

Habili- dad	El mundo del autor			Genero Discursivo			Las Interpretaciones		
Reme-dio para el despecho			extraño en la relación, el comportamiento desesperado que asumen quienes atravesan por crisis amorosas y el comportamiento de los falsos amigos.						
La Última Cita.	Fernando Soto Aparicio es un escritor y guionista colombiano, nacido en Boyacá en 1933. Ha trabajado el género del cuento, la novela, y la poesía, sus obras más destacados son <i>La Rebelión de las Ratas</i>, <i>Mientras Llueve Los aventureros</i> y la colección de	Palabras como: droguería, museo, motel, centro comercial permiten determinar que la historia sucede en un ámbito urbano. El uso de arcaísmo se hace presente en términos como: refresco, zaguán, media pantalón,: cassette.	Aunque en el cuento no se menciona ningún nombre propio de ciudad o barrio, se dan indicios que llevan al lector a deducir que la trama del cuento pasa en una ciudad colombiana. Lo que se evidencia en términos como: Museo, discoteca, centro comercial, droguería, motel. Se infiere que la historia sucede a	La voz del narrador se presenta en tercera persona. Un ejemplo del uso del discurso directo, se presenta en la frase: Mario le dijo: “¿A la salida?”. En la mayoría del cuento se aprecia el discurso indirecto: “Carmen conoció algunas cosas:	La mención de los escritores Alejandro Dumas y Víctor Hugo remiten al romanticismo del protagonista. Los lugares son referenciados Genéricamente. Los nombres de los protagonistas son muy comunes en un contexto cotidiano: Mario y Carmen.	El uso de figuras literarias enriquece la expresión de la narración. Personificación: Y los ojos gritaron lo que los labios no se atrevieron a decir. Metáfora: Y pese al ruido de los autos, a los gritos de los gamines y de los vendedores de lotería, ellos se sintieron náufragos afortunados en una	Acciones o conductas controversiales: El tiempo estimado para tener una relación sexual después de haber una relación amorosa. El acompañamiento real de los padres en la crianza de los hijos.	Aplica durante la ejecución de la secuencia. Aplica durante la ejecución de la secuencia..	

Habilidad	El mundo del autor			Genero Discursivo			Las Interpretaciones		
La última Cita.	cuentos <i>Benditas sea tu pureza</i>. También se ha desempeñado como periodista en El Espectador y como docente de literatura y Letras en la Universidad Nueva Granada. Esta misma institución le concedió el doctorado Honoris Causa en Humanismo y Letras.	En la narración solo se presenta un extranjerismo: flash.	principios de la década de los noventa cuando estaba en auge el narcoterrorismo a la cabeza de Pablo Escobar Gaviria (1990). Esta historia hace referencia al primer amor, a los albores del deseo sexual, y a las víctimas inocentes producto de la violencia narcoterrorista. La realidad se hace presente mediante la mención de eventos como: ansiedad producida por la primera cita amorosa, la falta de afectos en la familia, la pérdida de vidas sin sentido.	qué Mario no estudiaba; que trabajaba por las noches”		playa desolada e interminable. Ironía: Que era huérfano de padre y madre, aunque los dos vivían. El humor también tiene cabida en la historia: Se besaron por primera vez en un zaguán (y también en la boca). La polisemia se puede apreciar en la frase: matar el tiempo.	La falsa creencia que el trago le da uno valentía. El papel de la educación sexual en su vida.		

CONCLUSIONES

Una vez finalizada esta propuesta investigativa y retomando cada uno de los capítulos que la conforman, podemos concluir que:

Entidades internacionales como el CERLALC, la UNESCO y la ONU, tienen como política interna, promocionar y difundir la lectura en todos los programas de gobierno de los países latinoamericanos; ya que ésta permite el ejercicio de la ciudadanía, promueve la inclusión social y fortalece el desarrollo de habilidades y capacidades para formar personas conscientes, críticas y creativas que contribuyan al avance cultural, económico y social de la sociedad de la cual forman parte. Sin embargo, a pesar de reconocerse la importancia de la lectura e implementar acciones específicas a su favor en los países latinoamericanos, el componente de lectura crítica tan sólo es mencionado de forma relevante en los planes propuestos por Argentina, Chile, Paraguay y Venezuela, se dan a conocer algunas acciones para alcanzarla, pero no se menciona su impacto social.

La lectura crítica no juega un papel fundamental en el marco de los planes latinoamericanos de lectura consultados, dado que privilegian acciones encaminadas a promover la lectura con miras a crear el hábito hacia la misma, más no la profundidad con la cual se debe abordar. En otros casos propenden por la publicación masiva de textos, la dotación de bibliotecas, el impulso y divulgación de autores nacionales, la capacitación de dinamizadores de lectura, prácticas que no implican ni comprometen necesariamente el fortalecimiento de la lectura crítica en sus comunidades. En Venezuela se enuncia explícitamente, pero sus alcances no son mencionados.

En Colombia se han llevado a cabo diversas acciones con el fin de promover e incentivar la práctica de la lectura, atendiendo a las políticas de las entidades internacionales que la promocionan (CERLALC, UNESCO, ONU), es así como desde el año 2004 se han venido implementando planes de lectura que acogen a diversas poblaciones, especialmente, a la ubicada en el plano educativo. A dichos planes se vinculan entidades gubernamentales (Ministerio de Educación, Alcaldías, Ministerio de Cultura, Comunidad académica) y participa activamente el sector privado. La lectura crítica no se visualiza como eje fundamental en el diseño y la ejecución de dichas propuestas.

Los proyectos PILEOs de los colegios: Nueva Constitución, Santa Luisa, Santa Librada, La Candelaria, Colombia Viva, Aquileo Parra, Alejandro Obregón, Atabanzha, Delia Zapata Olivella y República Estados Unidos de América (objeto de análisis del presente trabajo), son implementados en los distintos escenarios educativos como respuesta a los requerimientos de la Secretaría de Educación, pero en su diseño no cumplen con todos los rasgos que los definen como tal, no dan razón de las concepciones teóricas que sirven de sustento para las actividades propuestas en pro de la lectura, la escritura y la oralidad, no cuentan con el apoyo ni la participación de toda la comunidad educativa, por lo tanto no se visualiza su transversalidad ni su interdisciplinariedad, todos son liderados por el área de humanidades y finalmente no abordan la lectura crítica como práctica tendiente a cualificar al individuo en toda su dimensión; es decir, que no generan aportes significativos para que éste se constituya como sujeto activo en una sociedad en constante evolución. Las actividades propuestas en pro de la lectura, giran en torno a prácticas tradicionales en las cuales no se refleja un acercamiento contundente a fortalecer procesos relacionados con el nivel de lectura crítica.

Leer críticamente es comprender y desde la perspectiva de Daniel Cassany se relaciona con la elaboración de un sinnúmero de significados que no se mencionan explícitamente en un texto y que el lector devela en acción simultánea, al articular sus conocimientos previos con la aplicación de diversas técnicas, organizadas según el autor en tres apartados: *El mundo del autor, el género discursivo y las interpretaciones*. Es decir, que si un lector aborda un texto a nivel de la lectura crítica, adquiere habilidades que le permiten entre otras: identificar que un texto es una visión parcial y particular de la realidad, poner en juego su capacidad para elaborar inferencias, reconocer el uso connotativo del lenguaje, tomar posición frente a lo referido en el texto, y construir su propia interpretación a partir de la comunidad y la cultura en la cual está inmerso.

A partir de la selección de los cuentos a trabajar con los estudiantes, en este caso los del escritor colombiano Fernando Soto Aparicio, y de la aplicación en los mismos de algunas de las técnicas sugeridas por Daniel Cassany para fomentar la lectura crítica, constatamos que efectivamente el texto literario, dado el uso especialmente connotativo de su lenguaje, y la amplia gama de experiencias humanas a las que hace referencia, constituye una de las mejores alternativas para fortalecer en los estudiantes las habilidades requeridas para emprender este tipo de lectura; en particular, si tenemos en cuenta que uno de los aspectos más importante en cuanto a la selección de textos a trabajar con los estudiantes es, según Jorge Larrosa, privilegiar aquellos que permitan al lector disfrutar de una real experiencia de lectura, que le acerquen íntimamente a su contenido, requerimiento que cumplen los cuentos seleccionados, pues abordan situaciones de la vida cotidiana colombiana que reflejan de una u otra manera eventos conocidos por los estudiantes y les permiten establecer vínculos reales entre su propia experiencia y la de los personajes que protagonizan las diversas historias.

Ahora bien, este intercambio entre las experiencias reflejadas por el texto literario y las vividas por los estudiantes, es el que en palabras de Rosenblatt contribuye para que se dé el proceso transaccional de construcción de significados, es decir, que el texto además de enriquecer la experiencia del lector también sea enriquecido por la que le imprime éste al abordarlo, en otras palabras, el estudiante no sólo lee el texto literario, sino que lo vive, es partícipe de lo que allí se enuncia, sus presaberes le guían hacia la interpretación de los mensajes expresos en el cuento hecho que se convierte en importante punto de partida hacia la consolidación de la lectura crítica, lo cual corrobora que el texto literario puede ser una de las vías de acceso a este tipo de lectura.

Luego de diseñar las acciones a desarrollar en la secuencia didáctica titulada *Develando sentidos*, y siguiendo los planteamientos del investigador Ángel Díaz Barriga, evidenciamos que la estrategia seleccionada es la pertinente, dado que debido a su carácter flexible permite entre otros beneficios: abordar diversos tópicos (competencias básicas sugeridas por el MEN), implementar el trabajo grupal e individual de los estudiantes, favorecer el uso de múltiples recursos, dinamizar el trabajo en el aula, dar paso a la interdisciplinariedad, incrementar la creatividad -del docente y del estudiante- y evaluar la consecución de los objetivos propuestos antes, durante y después de su implementación. Además, el hecho de que su ejecución no esté sujeta a espacios ni a tiempos rígidamente estandarizados, y que durante su aplicación permita variaciones para su mejoramiento, la convierten en una herramienta de trabajo suficientemente plausible para favorecer cualquier tipo de aprendizaje específico, en este caso, la adquisición de habilidades para acceder al nivel de lectura crítica.

Los referentes teóricos relacionados con la lectura, la escritura y la literatura, sugeridos y abordados en cada una de las asignaturas de la línea de didáctica, inscrita en la Maestría de Estudios Literarios, contribuyeron en gran medida a la consolidación y puesta en marcha del presente trabajo investigativo, dado que los sólidos planteamientos allí expuestos, continúan vigentes y por ende validan las consideraciones acerca de que la literatura constituye una de las vías de acceso a la lectura crítica; propuesta aplicable a todas aquellas iniciativas, programas o proyectos relacionados con la promoción y cualificación de la lectura en el ámbito escolar, en el caso particular, en el marco del proyecto PILEO.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arbo, J. (1960). *Oscar Wilde Biografía*. Madrid. España: Ediciones Cid.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Madrid. España: La Muralla.
- Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires. Argentina: Libros del Zorzal.
- Caballero, A. & Torres, J. (2012). *Proyecto PILEO Delia Zapata Olivella*. Bogotá. Colombia.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona. España: Grao.
- Carney, T.H. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid. España: Morata.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Bogotá D.C: Anagrama.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México D.F. México: Ríos de Tinta
- De Zubiría, M. (1996). *Teoría de las seis lecturas: Magisterio*.
- Dimaté, C., & Correa, J. (2010). *Referentes para la Didáctica del Lenguaje en El Quinto Ciclo*. Bogotá. D.C. Colombia: Kimpres Ltda.
- Eagleton, T. (1988). *Una introducción a la teoría literaria*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Eco, U. (2002). *Sobre literatura*. Barcelona. España: RqueR editorial.
- Ferreiro, E & Gómez, M. (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México D.F. México: Siglo XXI
- Hernández, R & Fernández, C & Baptista, M. (2012). *Metodología de La Investigación*. México D.F. México: Mac Graw-Hill
- Iser, W. (1987). *El acto de leer*. Madrid, España: Taurus.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre lectura y formación*. México D.F : Fondo de Cultura Económica.
- Manguel, A. (2011). *Una Historia de la Lectura*. México. D.F: Almadía.
- Montes, G. (1999). *La Frontera Indómita. Entorno a la construcción y defensa del espacio poético*. México D.F. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.

- Ramírez, J. & Rodríguez, G. & Romero, P. (2003). *Pensamiento hábil y creativo. Herramientas Pedagógicas para desarrollar procesos de pensamiento*. Bogotá, D.C., Colombia: Redipace Ltda.
- Rondón, G. (2008). *Una experiencia de formación pedagógica para el diseño e implementación de proyectos institucionales de lectura y escritura PILE*, Bogotá, D.C., Colombia: Universidad Monserrate. Ed. Kimpres.
- Rosenblat, L. (2002). *La literatura como exploración*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Salvat, M. (1973). *¿Qué es la literatura?* Barcelona. España: Salvat editores.
- Secretaría de Educación del Distrito, (Enero-Febrero de 2015). *Oralidad, Lectura y Escritura del Currículo al Aula*. Revista Internacional Magisterio. (72), p. 63-66.
- Soto, F., (1999), *Bendita sea tu pureza*, Bogotá, D.C., Colombia: Grijalbo.
- Warren, A., & Wellek, R. (2009). *Teoría literaria*. Madrid. España: Editorial Gredos, S.A.

Webgrafía

- Álvarez, D. (2014). Una región de lectura que crece. Análisis comparado de planes nacionales de lectura en Iberoamérica 2013. Bogotá. Colombia: CERLALC. Recuperado de http://cerlalc.org/wp-content/uploads/2014/10/una_region_de_lectores_que_crece_2014-10-06_opt.pdf
- CERLALC. (2005). Plan Iberoamericano de Lectura ILIMITA. San José. Costa Rica: CERLALC. Recuperado de <http://www.mineduc.gov.gt/portal/contenido/menu/Ilimita>
- CERLALC. (2012). Acerca del Cerlalc: ¿Quiénes Somos? Bogotá. Colombia: CERLALC. Recuperado de <http://cerlalc.org/acerca-del-cerlalc/quienes-somos/>
- CERLAC (2012). *RedPlanes. Red Iberoamericana de responsables de políticas y planes de lectura*. Madrid. España: CERLAC. Recuperado de: www.cerlalc.org/redplanes/contactenos.html
- Colegio Santa Luisa. (2011). *Colegio Santa Luisa Píleo 2011*. Bogotá. Colombia: Colegio Santa Luisa. Recuperado de https://www.credisoft.com.co/santaluisa/ABSTRACT_PILEO_-_VB_DIRECC.pdf
- Consejo Nacional de la Cultura y la artes, & Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, & Ministerio de Educación. (2012). *Plan Nacional de Fomento de la Lectura: Lee Chile Lee*. Santiago, Chile: Consejo Nacional de la cultura y las artes. Recuperado de: <http://www.plandelectura.cl/wp-content/uploads/2012/09/PNFLextensoweb-baja.pdf>

- Cortés, J. (2009). *Programa Nacional de Salas de Lectura en Yucatán*. Recuperado de <http://salasdelecturaenyucatan.blogspot.com/2009/10/plan-nacional-del-libro-y-la-lectura.html>
- Decocinema. (2010). *Dissipatio Humani Generis: Roland Barthes o lo irreductible de la literatura*. Recuperado de <http://anacrespodeluna.blogspot.com/2010/05/roland-barthes-o-lo-irreductible-de-la.html>
- Díaz, A. (2013). Secuencias de Aprendizaje. *¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas?* México D.F. México: UNAM. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev173ART1.pdf>
- Formación de docentes en el área de lectura y escritura. Recuperado de: http://www.cerlalc.org/redplanes/boletin_redplanes10/Doc_Mirta_Castedo.pdf
- Gallardo, A. (2009). *Proyecto Institucional de Lectura, Escritura y Oralidad*. Recuperado de <https://pileolacandelaria-17blogspot.com/2009/08/proyecto-de-lectura-escritura-y.html>
- Guzmán, C., & Jabonero, C., & Sánchez, F., & Bravo, P. (2010). Proyecto Institucional de Lectura, Escritura y Oralidad. Bogotá. Colombia: I.E.D Colegio Nueva Constitución. Recuperado de <https://www.colegionuevaconstitucion.edu.co/documentos/Pileo.pdf>
- I.E.D Alejandro Obregón. (2013). *Colegio Alejandro Obregón: Proyecto Leo: Llegó la Hora de Leer*. Bogotá. Colombia: Red Académica (Red P). Recuperado de http://colegio.redp.edu.co/alejandrobregon/index.php?option=com_content&view=article&id=24&Itemid=292&lang=es
- I.E.D Aquileo Parra. (2012). *PILEO (Proyecto Institucional de Lectura, Escritura y Oralidad)*. Bogotá. Colombia: I.E.D Aquileo Parra. Recuperado de <https://sites.google.com/site/aquileoparraschool/project-definition>
- I.E.D Colegio Colombia Viva. (2010). *Descubriendo Caminos hacia una Comunicación Efectiva Proyecto Institucional de Lectura, Escritura y Oralidad Píleo*. Bogotá. Colombia: I.E.D Colegio Colombia Viva. Recuperado de <http://es.slideshare.net/monitorestudantil/pileo-2010-colegio-colombia-viva>
- I.E.D Santa Librada. (2012). *Proyectos Institucionales*. Bogotá. Colombia: I.E.D Santa Librada. Recuperado de <https://sites.google.com/site/santalibradaschool/proyectos-i/proyecto-pileo>
- ICFES. (2012-2014). Presentación de exámenes Icfes saber 11. Bogotá. Colombia: ICFES. Recuperado de <http://www.icfes.gov.co/examenes/saberes-11>
- ICFES. (Diciembre 2013). Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de La Educación: Alineación del examen Saber 11. Bogotá. Colombia: ICFES. Recuperado de http://www.icfes.gov.co/examenes/component/docman/doc_download/792-lectura-critica1?Itemid=

- Londoño, O. (2012). *Lectura, Escritura y Literatura: Retos para la educación superior en Colombia. Entrevista a Fernando Soto Aparicio*. Ibagué. Colombia: Universidad de Ibagué. Recuperado de: http://www1.unibague.edu.co/sitios/publicaciones/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=71:lectura-escritura-y-literatura-retos-para-educacion-superior-en-colombia.-entrevista-a-fernando-soto-aparicio&id=1:pdf.
- López, A. (2013). *Reciclando Tradiciones*. Bogotá. Colombia: I.E.D República Estados Unidos de América. Recuperado de http://reciclandotradiciones.blogspot.com/2013_06_01_archive.html
- Malaver, C. (2014, 20 de mayo). *Lea la lista de los cien mejores colegios distritales y por concesión*. El Tiempo. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/bogota/los-cien-mejores-colegios-de-bogota/14005117>
- Ministerio de educación de la Nación, (2011). Plan Nacional de Lectura. Buenos Aires. Argentina: Ministerio de educación de la Nación. Recuperado de <http://www.planlectura.educ.ar>
- Ministerio de Educación y Cultura, (2005). *Plan Nacional de lectura: Ñandepotyjera haçua, en Paraguay leemos todos y todas*. Asunción. Paraguay: Dirección general de currículum, evaluación y orientación educativa. Recuperado de http://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/3112
- Ministerio de Educación. (2013). Plan Nacional de Lectura y escritura: Leer es mi cuento (definición). Bogotá: Colombia: Mineducación. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-325387.html>
- Ministerio de Educación Nacional, (2011). Plan Nacional de lectura y escritura, de educación inicial, preescolar, básica y media. Bogotá. Colombia. Mineducación. Recuperado de <http://www.cerlalc.org/redplanes/secciones/pnlb.html#dieciseis>
- Peña, L., & Isaza, B. (2005). Una Región de Lectores: Análisis comparado de Planes Nacionales de Lectura en Iberoamérica. Bogotá. Colombia: CERLALC. Recuperado de http://cerlalc.org/wp-content/uploads/2013/03/Region_Lectores.pdf
- Pérez, M. (2005). *Un marco para pensar configuraciones didácticas en el campo del lenguaje, en educación básica*. Bogotá. Colombia: Universidad javeriana. Recuperado de [http://Marco%20configuraciones%20didácticas%20Mauricio%20Pérez%20Abril%20\(1\).pdf](http://Marco%20configuraciones%20didácticas%20Mauricio%20Pérez%20Abril%20(1).pdf).
- Pipkin, M (2002). *Dialogo con el texto*. Cali: Colombia. Universidad del Valle: UNESCO. Recuperado de: http://issuu.com/cslozano/docs/pipkin_dialogo_con_el_texto.

- Sanchez, D (2004). *El círculo hermenéutico y los límites de una filosofía de la lectura*. La Rioja. España: Universidad Nacional de Educación a distancia. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/el-crculo-hermenutico-y-los-lmites-de-una-filosofa-de-la-lectura-0/0037150c-82b2-11df-acc7-002185ce6064.pdf>.
- Serrano, S., & Madrid, A. *Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica*. Bogotá. Colombia: Universidad de los Andes. Recuperado de: http://padula.detodoproducciones.com.ve/LyE_9_Competencias%20de%20lectura%20critica.pdf
- Torres, A. (2014). *¿Qué son las pruebas pisa?* Bogotá. Colombia. Recuperado de www.lasdosorillas.co/que-son-las-pruebas-pisa-2/
- Unesco. (2009-2014). *Sobre la Unesco*. París. Francia: UNESCO. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/unesco/about-us/who-we-are/introducing-unesco/>
- Yunes, E.(2005). *Políticas públicas de lectura: modos de hacerlas*. Río de Janeiro. Brasil: Cerlalc. Recuperado de: http://www.cerlalc.org/revista_noviembre/pdf/n_art01.pdf

ANEXO 1: PLANES DE LECTURA PAISES LATINOAMERICANOS.

País: MEXICO	N° de Ley	Años de Ejecución	Instituciones Gestoras	Objetivos	Líneas de acción	Logros e Inconvenientes
Nombre del plan de lectura <i>“Hacia un país de lectores”.</i>	Ley de fomento del libro.	2001-2006	Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta). Secretaría de Educación Pública (S.E.P). Gobiernos estatales y municipales de México.	Crear y difundir una cultura de fomento del libro y la lectura que genere un número creciente de lectores. Facilitar el acceso al libro y a la lectura incrementando el tiraje de ejemplares. Consolidar la formación de mediadores del libro y la lectura (maestros, padres, bibliotecarios, promotores culturales).	Fortalecimiento curricular y Mejoramiento de las prácticas de enseñanza. Creación y fortalecimiento de espacios para la lectura: bibliotecas públicas, aulas, salas de lectura. Formación y actualización de recursos humanos. Producción y comercialización de materiales bibliográficos para distintos públicos.	Lanzamiento del Plan de Lectura con la convocatoria de 24 zonas del país Creación de 61 bibliotecas públicas en municipios mexicanos que no contaban con ese servicio. Edición y distribución de más de 6,5 millones de libros en todo el territorio mexicano. Promoción de ferias del libro en distintos municipios del país. Presupuesto insuficiente para realizar todas las actividades del Plan. Falta de cobertura a regiones rurales. Falta de interés de los gobiernos estatales.

País MÉXICO.	N° de Ley	Años de Ejecución	Instituciones Gestoras	Objetivos	Líneas de acción	Logros e Inconvenientes
Nombre del plan de lectura: <i>"Programa de Fomento para el Libro y la Lectura: México Lee."</i>	La ley de fomento para la lectura y el libro (promulgada en julio de 2008. Plan Nacional de Desarrollo Plan Nacional de Cultura.	2008-2012.	La Secretaría de Educación Pública; El Consejo Nacional para la Cultura y las Artes; El Consejo Nacional de Fomento para el Libro y la Lectura. Los Gobiernos estatales, municipales y del D.F.	Disminuir los rezagos lectores y educativos y reducir la inequidad al acceso de la cultura del libro. Fortalecer la relación entre educación y cultura para generar usuarios plenos de una cultura escrita. Desarrollo social y mejorar la calidad de vida a través de comunidades lectoras. Fortalecer la creación literaria y la editorial, a favor del fomento de la lectura.	El programa, <i>México Lee</i> , estaba constituido en 3 fases. Fase: Diagnostico, diseño y posicionamiento público. 2009-2010. Fase: Impulso al fortalecimiento de capacidades lectoras: 2010-2011. Desarrollo de estrategias de formación de mediadores y usuarios plenos de la cultura escrita fuera. Consolidación por estado y región. 2011-2012. Fortalecer las capacidades de los estados, para fomentar la lectura y el desarrollo editorial (participación social).	Se renovó el Fondo para el fomento de la lectura del libro. Se diseñó el programa de Fomento para el libro de la lectura de 2012-2018.

País: MEXICO	Nº de Ley	Años de Ejecución	Instituciones Gestoras	Objetivos	Líneas de acción	Logros e Inconvenientes
Nombre del plan de lectura <i>“Programa Nacional de Lectura y Escritura”</i>	Ley Orgánica de Administración Pública. Ley General de Educación. Ley de Fomento para la Lectura y el Libro.	2013-2014	Secretaría de Educación Pública (S.E.P). Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta). Gobiernos estatales y municipales de México.	Contribuir a mejorar el logro educativo de los estudiantes de educación básica a través de la instalación y el uso de bibliotecas escolares y de aula. Utilizar Bibliotecas Escolares y de Aula, a través de la formación de figuras educativas en temáticas de fomento a la lectura.	Fortalecimiento escolar y mejoramiento de los planes de enseñanza. Fortalecimiento de bibliotecas y acervos bibliográficos en escuelas de educación básica. Formación y actualización de recursos humanos para la formación de lectores (énfasis en el supervisor escolar). Generación y difusión sobre conductas lectoras. Movilización social en favor de la cultura escrita.	Estrategia Libros del rincón que es el compendio bibliográfico, que selecciona el programa nacional de lectura y escritura para las bibliotecas escolares y de aula. Estrategia <i>“Nacional en mi escuela todos somos lectores y escritores”</i> En el cual se ofrece un calendario anual de actividades de promociones de lectura. Conferencias enfocadas a docentes para implementar consejos técnicos escolares para la promoción de la lectura. Rutas de lectura.

País: ARGENTINA	N° de Ley	Años de Ejecución	Instituciones Gestoras	Objetivos	Líneas de acción	Logros e Inconvenientes
Nombre del plan de lectura <i>“Plan Nacional de Lectura”.</i>		2003-2007 (4 años)	Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Secretarías de educación de cada jurisdicción a nivel nacional. Asociación de Fútbol Argentino (AFA). Cámara Argentina del Libro. Diversos diarios y revista de la República de Argentina.	Garantizar el acceso al libro a las comunidades con menos posibilidad. Formación de equipos en cada provincia para la capacitación de mediadores de lectura. Apoyo técnico en el desarrollo, articulación y creación en los planes de cada jurisdicción. Promoción de la lectura en lugares no convencionales, como: terminales de buses, parques, hospitales.	Trabajo inicial a partir de textos literarios, infantiles y de adultos. Trabajos de lectura académica (ensayos). Se plantea leer otras prácticas estético culturales: historieta, videos, canciones y cine. Se relaciona las prácticas lectoras con la inclusión de nuevas tecnologías (internet e informática). Formación y capacitación docente a cargo de los equipos provinciales profesionales.	Se realizó un diagnóstico y una encuesta nacional de hábitos lectores que detectaron bajos índices de lectura en la población. Se desarrolló un banco e inventario recopilando todos los programas y experiencias relacionadas con la promoción de lectura a nivel nacional.

País: ARGENTINA	N° de Ley	Años de Ejecución	Instituciones Gestoras	Objetivos	Líneas de acción	Logros e Inconvenientes
				Promover la lectura de la literatura de autores nacionales.	Dotación de libros a escuelas y bibliotecas. Promoción de eventos y conferencias sobre narración oral y literatura infantil.	

País ARGENTINA	N° de Ley	Años de Ejecución	Instituciones Gestoras	Objetivos	Líneas de acción	Logros e Inconvenientes.
Nombre del plan de lectura: Plan Nacional de Lectura.	La ley de educación 262006. Resolución N 1044/008 art, 91. Que promueve el fortalecimiento de bibliotecas y la promoción de programas permanentes, acerca de la lectura.	2008 - 2011.	Ministerio de Educación de Argentina. Empresa privada. Universidades de Argentina. Empresas editoriales.	Propiciar la lectura como herramienta para la inclusión social, la democratización, como aporte esencial al desarrollo humano y el fortalecimiento de su identidad. Facilitar procesos de apropiación de los bienes culturales a partir de la lectura.	Formación y perfeccionamiento para docentes, bibliotecarios, y profesionales de la educación. Provisión de libros a bibliotecas. Apoyo a proyectos institucionales de lectura.	Muestreo nacional sobre hábitos y prácticas de lectura.(2012) Participación y reconocimiento de propuestas en el marco de la feria infantil y juvenil. Algunos inconvenientes presentados en este plan, fueron: Recursos insuficientes para la ejecución de los planes.

País ARGENTINA	N° de Ley	Años de Ejecución	Instituciones Gestoras	Objetivos	Líneas de acción	Logros e Inconvenientes.
				Elevar los niveles de comportamiento lector y comprensión lectora en todo el país. Promover el gusto por la lectura desde edades tempranas. Capacitar a los participantes y promotores en los programas de lectura.	Distribución masiva y gratuita de libros a escuelas y espacios no convencionales. Visita de escritores a centros educativos. Promoción de la lectura en voz alta en las escuelas (2008). Promoción de cursos virtuales en torno a la lectura, la escritura y la literatura. Formación de adultos mayores como promotores de lectura.	Falta de continuidad de los diferentes programas. Carencia de infraestructura apropiada.

País: Chile	N° de Ley	Años de Ejecución	Instituciones Gestoras	Objetivos	Líneas de acción	Logros e Inconvenientes
<i>Nombre del plan de lectura.</i> <i>Fondo Nacional de Fomento del Libro y la Lectura.</i> <i>Viva Leer 1999.</i> <i>El Libro cambia tu vida 2002.</i> <i>Chile quiere leer 2004.</i> <i>Quijotes de la lectura 2005.</i> <i>Yo leo 2007.</i> <i>Nacidos para leer 2008-2010.</i> <i>Lee Chile Lee 2010.</i>	Ley del libro 19227 de 1993.	1993 a 2010	Ministerio de Educación Nacional. El consejo Nacional de la Cultura y las Artes. El Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas.	Proponer la formación de sociedades de lectores para valorar la lectura como instrumento para mejorar el nivel educativo y desarrollar la creatividad y el pensamiento crítico.	Impulso y promoción de la lectura en todas las edades. Posicionamiento del libro como instrumento de acceso a la cultura. Dotación de bibliotecas. Formación de promotores voluntarios de lectura. Fomento de la lectura en todos los proyectos institucionales del país.	El impacto de estos planes no se ha podido evaluar por la carencia de indicadores de comportamiento lector, cobertura mínima a nivel poblacional, ausencia de salas de lectura en diferentes centros culturales y falta de bibliotecas a nivel regional.
País: Chile	N° de Ley	Años de ejecución	Instituciones Gestoras	Objetivos	Líneas de Acción	Logros e inconvenientes

Plan de fomento de la lectura en Chile: Un proceso de construcción participativa.	Ley del Fondo Nacional de Fomento del Libro y la Cultura No 19.227 Ley del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes No 19.891 del 4 de junio de 2003.	2010 en adelante	Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Instituto Nacional de Estadísticas. Ministerio de Educación. Consejo Nacional del Libro y la Lectura. Bibliotecas públicas y escolares. Universidades públicas y privadas. Empresas del estado públicas y privadas. Medios de comunicación (radio).	Estimular los hábitos lectores y mejorar los niveles de lectura de los chilenos. Revalorar la lectura como una práctica habitual y necesaria en la sociedad chilena. Desarrollar competencias lectoras de la ciudadanía (reducir el analfabetismo funcional). Optimizar y actualizar la información para evaluación permanente del desarrollo del plan.	Establecimiento del proyecto en fases sujeto a modificaciones (diseño, desarrollo y evaluación). Incorporación de todos los chilenos como protagonistas proactivos en estos procesos. Socialización de todas las actividades que se desarrollan en el país en torno al fomento y promoción de la lectura. Fomento a la lectura a través del libro. Edición, producción y comercialización del libro. Estimulación y apoyo a la creación.	Dotación de 100.000 libros a las bibliotecas públicas. Revisión de programas de fomento a la lectura en Chile y los planes de fomento lector desarrollado en Iberoamérica en el marco del programa ILIMITA. Diseño y aplicación de una política de estado que permita un aumento sostenido en las habilidades básicas de lectura y comprensión lectora. Análisis del comportamiento lector de los chilenos (antecedentes, pruebas y desafíos para mejorar el panorama presentado). Incorporación de las tecnologías para el fomento lector. Construcción de redes nacionales para fortalecer el proceso lector. Campañas publicitarias para incentivar la lectura.
--	--	-------------------------	---	---	--	--

País: Chile	Nº de Ley	Años de ejecución	Instituciones Gestoras	Objetivos	Líneas de Acción	Logros e inconvenientes
				Promover el desarrollo de entornos lectores como parte de la calidad de vida y la atmósfera cultural de la población. Sensibilizar sobre la importancia de leer. Fomentar el hábito lector en la primera infancia y de los que intervienen en la formación de los niños y niñas.	Conservación y difusión del patrimonio bibliográfico. Institucionalidad del libro.	

País: Chile	Nº de Ley	Años de ejecución	Instituciones Gestoras	Objetivos	Líneas de Acción	Logros e inconvenientes
Plan Nacional de Fomento de la Lectura: "Lee Chile lee"		2010-2014	Iniciativa coordinada por tres instituciones: El consejo Nacional de la Cultura y las artes. El Ministerio de Educación y la Dirección de Bibliotecas. La Dirección de Archivos y Museos. Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas.	Promover una sociedad de lectores, en la que se valore la lectura como instrumento que permite a las personas mejorar su nivel educativo, desarrollar su creatividad, sensibilidad y pensamiento crítico. Objetivos específicos: Garantizar y democratizar el acceso a la lectura a todos los habitantes del país. Mediante la ampliación y fortalecimiento de bibliotecas y espacios no convencionales de lectura.	Acceso a la disponibilidad de materiales y espacios de lectura. Se garantiza el acceso a una variedad de textos, fortalecimiento de las bibliotecas y multiplicación de los lugares de textos. Estudios y capacitaciones que apoyen y fortalezcan, las acciones de personas e instituciones que actúan como mediadores de lectura.	Programa de animación lectora para niños de 0 a 4 años. Programas "Mis lecturas diarias" Programas de animación lectora para niveles de transición. Programa Nacional de Formación para Mediadores de Lectura. Programas en regiones. Consejo Nacional del Libro y la lectura. Catastro de iniciativas de fomento lector. (Banco de experiencias). Dirección de bibliotecas y museos. Servicios bibliotecarios extramuros.

País: Chile	Nº de Ley	Años de ejecución	Instituciones Gestoras	Objetivos	Líneas de Acción	Logros e inconvenientes
				Potenciar la formación de planes de lectura y acciones que impulsen el fomento lector. Vincular a los distintos sectores del ámbito de la lectura (editoriales, sector educativo, universidades, gobiernos locales), para trabajar articuladamente en el fomento lector. Desarrollar investigaciones para enriquecer los diagnósticos y balances sobre el proceso lector y para orientar las acciones del PNFL.	Generación de estudios, investigaciones y encuestas que permitan reflexionar sobre aspectos que conciernen al Plan Nacional de Fomento a la lectura como lo son hábitos de comportamiento lector, uso de bibliotecas, rol de mediadores, nuevos formatos y soportes de lectura entre otras. Difusión a través de diferentes medios de comunicación sobre las acciones que realiza el PNFL.	Puntos de lectura para la primera infancia en hospitales. Proyecto de optimización tecnológica de servicios e instrumentos de gestión de la red de bibliotecas públicas.

País Paraguay.	N° de Ley	Años de Ejecución	Instituciones Gestoras	Objetivos	Líneas de acción	Logros e Inconvenientes.
Nombre del plan de lectura. En Paraguay Leemos.	Ley Número 2491 de 2004.	2005-2010 se posterga al 2015.	Vice ministerio de Educación para el Desarrollo Educativo. Secretaría Nacional de Cultura. Fondo Nacional de Cultura (Fondec). La Cámara Paraguaya de Editores y Libreros (Capel). Sociedad de Escritores del Paraguay (Sep).	Formar lectores críticos y autónomos para la conservación y el fomento de la herencia lingüística y la cultural de la nación. Consolidar un cambio significativo en el comportamiento lector de la población para favorecer el desarrollo lector. Promocionar el hábito lector por convicción para abrir espacios de participación ciudadana.	Promoción de la lectura en ambientes no convencionales (hospitales, cárceles, parques, etc.). Dotación de bibliotecas para la básica secundaria. Vinculación de los medios de comunicación a los planes y a los seminarios, conversatorios que giren en prácticas lectoras a todo nivel.	Consolidación de una red de dinamizadores de lectura. Dotación de textos en planteles de la básica secundaria. Capacitación docente en cuanto a prácticas lectoras. Sistematización de los textos para dar disponibilidad de éstos, en todas las zonas del país. Abrir espacios para incentivar apoyo económico ya que estos programas no cuentan con el aval total de la nación.

País Paraguay.	N° de Ley	Años de Ejecución	Instituciones Gestoras	Objetivos	Líneas de acción	Logros e Inconvenientes.
Plan Nacional de lectura: Ñandepotyjera hagua. En Paraguay todos leemos.		2010 a 2015. Cinco años.	Ministerio de Educación y cultura. Organismos del estado no gubernamentales. Red de dinamizadores de lectura a nivel nacional. Red de bibliotecas. Empresa privada (aporte mínimo).	Promover iniciativas creativas en las instituciones educativas para hacer de la lectura un acto cotidiano, placentero y reconfortante. Impulsar y consolidar un cambio significativo y generalizado en el comportamiento lector de la población para favorecer el desarrollo social. Promocionar la lectura como un valor en sí, por el placer, y también como vehículo de ejercicio de los derechos ciudadanos, y del mejoramiento de la vida en comunidad.	Indagación sobre la cantidad de bibliotecas municipales y de gobernaciones departamentales. Estudio sobre bibliotecas escolares. Distribución de textos escolares. Distribución de materiales de lectura en espacios no tradicionales (hospitales, terminales de bus, etc.). Estudio sobre niveles de comprensión lectora. Construcción y equipamiento de Centros de Recursos para el Aprendizaje.	Capacitación a actores educativos (dinamizadores de bibliotecas, docentes, directores) para el uso funcional y creativo de las bibliotecas escolares. Encuestas y cuestionarios a usuarios. Seguimiento estricto en la recepción de materiales de lectura. Concientización de las dificultades económicas que este plan genera, ya que no hay un presupuesto adecuado por parte del estado.

País Paraguay.	N° de Ley	Años de Ejecución	Instituciones Gestoras	Objetivos	Líneas de acción	Logros e Inconvenientes.
				Aumentar el nivel de comprensión lectora de toda la población paraguaya.	Investigación sobre competencias de lectura y escritura de los docentes de educación escolar básica. Mejoramiento de la enseñanza de la lectoescritura en el 1er ciclo de la educación escolar básica.	

País: BRASIL	N° de Ley	Años de Ejecución	Instituciones Gestoras	Objetivos	Líneas de acción	Logros e inconvenientes
Plan Nacional del Libro y la Lectura. PNLL “FOME DE LIVRO”	10.753 del 30 de octubre de 2003.	Diseño 2004 Primera etapa: 2005-2007 Terminación indefinida (planteado para periodos de tres años, con evaluación anual)	Participan 3 niveles del gobierno: federal, estatal, y municipal. Además de la sociedad civil. Liderado por: Ministerio de cultura, Fundación Biblioteca Nacional. Luego se vincularon: Gobiernos estatales Secretarías de educación, cultura, ciudadanía. Escuelas, universidades, educadores. Entidades no gubernamentales, libreros, escritores) ONU, OEA, CERLALC, OEI.	Promocionar el libro, la lectura, la literatura y las bibliotecas. Asegurar la democratización del acceso al libro y fortalecer la cadena productiva del mismo. Disminuir los índices de analfabetismo. Hacer seguimiento y dar continuidad a los programas de fomento a la lectura. Promover la inclusión y democratización de los derechos sociales.	Democratización de acceso al libro, bajar costos, dotar bibliotecas. Capacitación de docentes, de mediadores de lectura. Impulso a la lectura en el ámbito de comunidades excluidas. Vinculación de los medios en campañas tendientes a valorar simbólicamente el libro y la lectura. Reconocimiento y divulgación de textos de autores brasileños	Creación de líneas de financiamiento. Los programas tomaron carácter permanente sin reestructuraciones administrativas. Promoción de seminarios y análisis en torno a la lectura y el libro. Traducción y exportación de libros brasileños. Poca disponibilidad de recursos económicos. Falta de cobertura de bibliotecas a nivel rural. Interrupciones y cambios en los planes de acuerdo a los gobiernos de turno.

País: BRASIL.	N° de Ley	Años de Ejecución	Instituciones Gestoras	Objetivos	Líneas de acción	Logros e Inconvenientes.
PLAN NACIONAL "VIVALEITURA".	Ley federal del libro 21 de diciembre de 2004. Ley del sistema nacional de cultura del 30 de octubre del 2003.	2005-2014	Ministerios de cultura de todo el país. Cámara sectorial del libro. Sistema Nacional de cultura. Ministerio de Educación.	Construir un nuevo proyecto de nación con una sociedad más justa. Formar una política de estado para el libro y la lectura. Aumentar el índice nacional de lectura (Número de libros leídos por año/toda la población) Premiar anualmente los mejores proyectos y acciones en torno a la lectura como práctica social. Vincular personas con deficiencias cognitivas o físicas a los diferentes programas	Entrega de libros en braille para niños en educación básica. Estrategia Corredor Literario, toma de una de avenida durante una semana para la promoción de actividades en pro de la lectura. Ampliación de estrategias para la total implementación de una política de estado enfocándose en áreas sociales fundamentales para el desarrollo de la lectura y la conquista de nuevos lectores. Incorporación de tecnologías de la información y de comunicación.	Sistematización y divulgación del programa dentro y fuera del Brasil.(2006-2007) Premios, reconocimientos e incentivos a las prácticas sociales y de creación de conciencia sobre el valor social del libro y la lectura. Dotación y equipamiento de bibliotecas públicas. Incremento del número de bibliotecas públicas a nivel nacional. Promoción de clubes de lectura y ferias del libro. Creación de proyectos locales de lectura.

País: VENEZUELA	N° de Ley	Años de Ejecución	Instituciones Gestoras	Objetivos	Líneas de acción	Logros e Inconvenientes
Nombre del plan de lectura: POLÍTICAS NACIONALES DE LECTURA	En 1984 el Ministerio de Educación fomenta los planes para la promoción de la lectura. En 1986 se decreta la POLÍTICA NACIONAL DE LECTURA, Resolución 208.	Dos años	Ministerio de Educación.	Erradicar el analfabetismo. Favorecer el desarrollo social, garantizando entre la población el derecho a la lectura y la escritura.	Erradicar el analfabetismo. Favorecer el desarrollo social, garantizando entre la población el derecho a la lectura y la escritura.	Vinculación de diversos sectores a los planes de lectura.

País: VENEZUELA	N° de Ley	Años de Ejecución	Instituciones Gestoras	Objetivos	Líneas de acción	Logros e Inconvenientes
PLAN LECTOR	En 1991 se crea el plan lector. En 1998 se adopta la lectura como política nacional. Se instaura el PNFL el 23 de mayo de 2003, decreto presidencial No. 2.434 que pone en marcha el plan piloto	Desde 1998. Continúa vigente	Gobierno Nacional a través de la Comisión Nacional creada para este fin. Se vinculan diversos ministerios (Cultura, Educación, Educación Superior, Economía comunal y el de protección social)	Disminuir los índices de exclusión del sistema educativo. Elevar el índice de desarrollo humano por medio de la superación de la pobreza. Minimizar el analfabetismo funcional.	Población discapacitada, indígenas, inclusión de la oralidad y la tecnología como partes importantes en los planes. Alfabetización y fortalecimiento de escuelas básicas "Plan yo sí puedo"	Creación y dotación de bibliotecas. Formación y capacitación de promotores de lectura. Publicación e impulso de producciones escritas por autores venezolanos.

País: VENEZUELA	N° de Ley	Años de Ejecución	Instituciones Gestoras	Objetivos	Líneas de acción	Logros e Inconvenientes
MISIÓN ROBINSON I – MISIÓN ROBINSON II	Misión Robinson I en cuatro estados de Venezuela, luego se extiende al resto del país (misión Robinson II).	23 de mayo de 2003. Decreto presidencial 2434	Todas las entidades involucradas bajo los lineamientos del Plan Nacional de desarrollo. (Ministerio de Educación, Deportes y Cultura).	Vincular a la población en un proyecto participativo, democrático. Fortalecer la identidad y sentido de pertenencia	Familias, escuelas, universidades, librerías, bibliotecas. Capacitación de Promotores de lectura.	Creación de círculos de lectura en cada localidad. Biblioteca de 1000 títulos para libre circulación. 600 cajitas de títulos infantiles. Capacitación masiva de promotores de lectura Amplia circulación y disminución del costo de los libros.

País: VENEZUELA	N° de Ley	Años de Ejecución	Instituciones Gestoras	Objetivos	Líneas de acción	Logros e Inconvenientes
TODOS POR LA LECTURA (2002-2012)	Enmarcado en el plan de desarrollo económico y social (2001-2007).	2001 y continua vigente	Centro Nacional del Libro, Fundalectura, Fundación Casa de las letras Andrés Bello, Monte Ávila Editores, Banco del libro). Red de bibliotecas públicas.	Fortalecer una actitud crítica, constructiva y transformadora de la población. Fortalecer la identidad nacional, y valorar la diversidad étnica, cultural y lingüística del país. Fortalecer la industria editorial Venezolana.	Vinculación de los medios de comunicación para que participen activamente en los planes. Capacitación docente y de promotores de lectura	Creación de comités para el análisis y seguimiento de los planes. Amplia cobertura a nivel nacional. Creación de círculos de lectura. No son los mejores debido al bajo cubrimiento geográfico. Falta mayor presupuesto para su implementación.

País: VENEZUELA	N° de Ley	Años de Ejecución	Instituciones Gestoras	Objetivos	Líneas de acción	Logros e Inconvenientes
PLAN LEER ES ENTENDER		2005	Ministerio de la cultura	Fundar una lectura y literatura consciente del poder transformador de la palabra en el individuo para el desarrollo de sí mismo en la sociedad.	Planes dirigidos a todos los niveles educativos de la sociedad	Sistematización y análisis de experiencias en torno a la lectura. Carencia de instrumentos para medir el comportamiento lector de los venezolanos.

País: VENEZUELA	N° de Ley	Años de Ejecución	Instituciones Gestoras	Objetivos	Líneas de acción	Logros e Inconvenientes
PLAN NACIONAL DE PROMOTORES COMUNITARIOS DE LECTURA		Julio de 2008.	Ministerio del poder popular para la cultura, la educación superior, la economía comunal y la participación y protección social.	Fomentar contenidos más humanos y de conciencia crítica.	Planes dirigidos a todos los niveles educativos de la sociedad.	La separación de los Ministerios de educación y de cultura afectó el desarrollo de los planes.

País: Colombia	N° de Ley	Años de Ejecución	Instituciones Gestoras	Objetivos	Líneas de acción	Logros e Inconvenientes
Nombre del plan de lectura <i>“Plan Nacional de lectura y Bibliotecas”</i>	Ley 1379 de 2010, Ley de Bibliotecas Públicas.	2002 - 2006.	Ministerio de Cultura de Colombia. Banco de la Republica. Gobernaciones y municipios. Socios de entidades públicas y privadas. Cooperación internacional.	Mejorar los niveles de lectura y fortalecer los servicios prestados por las bibliotecas públicas colombianas.	Construcción de la infraestructura física y fortalecimiento de la Red Nacional de Bibliotecas Públicas. Entrega de material bibliográfico y de equipos audiovisuales a las bibliotecas. Asesoría y capacitación a bibliotecarios. Consecución de servicios bibliotecarios básicos en la mayoría de municipios del país.	Construcción de 117 Bibliotecas públicas en distintos municipios del país. Con la cooperación del gobierno de Japón. Problemas existentes que ponen en riesgo la calidad y sostenibilidad de las bibliotecas públicas. Alta rotación de los bibliotecarios. Escasos recursos asignados a las bibliotecas. Bajos niveles de compromiso por parte de las autoridades municipales. Falta de conectividad y carencias tecnológicas en buena parte de las bibliotecas.

País: Colombia	N° de Ley	Años de Ejecución	Instituciones Gestoras	Objetivos	Líneas de acción	Logros e Inconvenientes
Plan Nacional de Lectura y escritura “Leer es mi cuento”.	Plan decenal de educación	2006-20016 (10 años)	Ministerio de Educación. Ministerio de Cultura.	En el sector educativo, fomentar el desarrollo de competencias del lenguaje mediante el mejoramiento de los niveles de lectura y escritura de estudiantes de preescolar, básicas y media. Objetivos específicos. El plan implica acciones con los estudiantes durante toda la escolaridad a partir de 3 componentes: Disponibilidad y acceso a diferentes materiales de lectura. Formación de docentes y otros mediadores de lectura.	Promover la disponibilidad y el acceso a libros y otros materiales de lectura en tiempos escolares y extraescolares. Desarrollo de programas de formación docente y otros mediadores para el uso de materiales que conforman la colección básica. Generar esquemas que fortalezcan la gestión educativa en los ámbitos nacional, departamental y municipal. Vincular desde la escuela a la familia como agente fundamental dentro del proceso lector.	Concurso Nacional del cuento: es un concurso anual a nivel nacional en el que participan estudiantes de básica y media de todo el país. Colección semilla: es una colección de 270 libros de referencia, de ficción e informativos que se entregan en las sedes principales de las instituciones del país. Territorios Narrados: Son espacio donde se invita a narradores, escritores y promotores de lectura para realizar actividades en torno a la lectura; específicamente a la lectura en voz alta.

				Gestión escolar para toma de decisiones y el emprendimiento de acciones en relación con el desarrollo del plan.	Diseñar un sistema de información e indicadores que permita hacer seguimiento y evaluación al plan.	
--	--	--	--	---	---	--

ANEXO 2. REJILLA DESCRIPTIVA PILEOs .

Institución: I.E.D Colegio Nueva Constitución	Objetivos	Marco Referencial	Actividades	Responsables	Resultados
Nombre del PILEO: Proyecto Institucional Lectura, Escritura y Oralidad	Definir un conjunto de estrategias para fomentar la lectura y escritura en el colegio, como elemento fundamental de todas las áreas y la participación de toda la comunidad educativa. Encontrar sentido a un texto escrito y relacionarlo con el mundo. Comprender los materiales escritos, evaluarlos y usarlos para nuestras necesidades. Tomar posición frente a un tema propuesto en un texto.	Parten de una reflexión personal y definen qué es leer, qué condiciones deben tenerse en cuenta para la lectura y las clases de lectura. Mencionan teóricos como: Santiago Rivera, Karl Bühler. Además resaltan las diferencias existentes entre los modos de leer en cada una de las asignaturas.	Dirigidas a todas la comunidad educativa. Jornadas de lectura utilizando libros del programa libro al viento, periódicos nacionales y escolares. Cuaderno viajero. Clubes de lectura con estudiantes, profesores, y padres de familia. Elaboración del periódico escolar. Participación en concursos de cuentos. Encuentros de lectura en las horas de descanso.	Liderado por la docente Raquel Herrera. Apoyado por los docentes del área de humanidades y el CERLALC.	Participación activa de la comunidad. Asistencia a eventos culturales del distrito. Producción de diferentes clases de textos (libro artesanal). Vinculación de las otras áreas.

Institución: I.E.D Colegio Nueva Constitución	Objetivos	Marco Referencial	Actividades	Responsables	Resultados
	Incentivar la creación y recreación de mensajes, y sentimientos por medio de diversas formas de expresión.		Elaboración de carteleros, promoviendo la lectura. Asistencia a talleres de lectura efectuados en algunas bibliotecas públicas de la ciudad. Institucionalización de veinte minutos de lectura. Establecimiento de una hora de clase de lectura dentro del pensum. Creación de un comité PILEO, con representantes de cada área.		

Institución: Colegio Santa Luisa.	Objetivos	Marco Referencial.	Actividades.	Responsables	Resultados
Nombre del PILEO: Proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad.	Desarrollar habilidades comunicativas en los miembros de la comunidad educativa. Propiciar encuentros de las diferentes áreas alrededor de la lectura. Fortalecer las habilidades de expresión oral. Abordar críticamente la lectura de diferentes clases de textos.	Parte de los planteamientos de algunos teóricos como: Gerard Genette, Casalmiglia, Tusón y Francisco Cajiao.	Dirigidas a toda la comunidad educativa. Trabajo a partir de núcleos problémicos. Lectura y análisis de diferentes textos de acuerdo con el eje problémico. Plan Lector en el cual se busca que los estudiantes desarrollen habilidades de producción textual. Emisora institucional. Desarrollo de actividades lúdicas en torno a la lectura. Carpeta PILEO (análisis y seguimiento del proyecto en cada curso).	Todos los docentes liderados por el área de humanidades.	Vinculación de la comunidad educativa al proyecto PILEO. Evaluación continua del proyecto dentro del consejo académico. Enriquecimiento del proyecto a partir de las sugerencias de cada estamento.

Institución: Colegio Santa Luisa.	Objetivos	Marco Referencial.	Actividades.	Responsables	Resultados
			Elaboración de carteleras PILEOS Página Web del proyecto PILEO.		

Institución: I.E.D Colegio Santa Librada.	Objetivos	Marco Referencial.	Actividades.	Responsables	Resultados
Nombre del PILEO: Proyecto Institucional de Lectura, Escritura y Oralidad.	Fortalecer las habilidades comunicativas de los estudiantes de manera activa, motivándolos a la producción de textos orales y escritos con claridad y coherencia.	No aplica.	Talleres de lectura semanales desde diferentes áreas. 15 minutos diarios de lectura silenciosa sostenida (LSS) durante el espacio de dirección de curso. Conversatorios y debates que se llevan a cabo desde cada asignatura. Elaboración de carteleras tituladas “Aprendo leyendo”. Concursos de ortografía, caricaturas, historietas y obras de teatro. Elaboración del periódico virtual.	Profesores del departamento de español de las dos jornadas. Profesores de diferentes áreas. Estudiantes del colegio ambas jornadas.	Participación activa de todo el colegio. Desarrollo de habilidades comunicativas.

Institución: I.E.D Colegio La Candelaria.	Objetivos	Marco Referencial.	Actividades.	Responsables	Resultados
Nombre del PILEO: Yo participo en el PILEO, tú, ellas y ellos también.	Fomentar la escritura, la lectura y la oralidad en todas las áreas y ciclos. Propiciar la lectura crítica de todo tipo de textos. Abrir espacios de socialización diferentes al aula. Fomentar la promoción de la lectura por parte de los docentes.	No aplica.	Hora institucional de lectura. Lectura por período de una obra literaria. Producción escrita de diversos tipos de textos. Participación en eventos programados por la casa de poesía Silva. Visita de escritores al colegio. Participación en concursos de cuentos y ensayos. Lectura silenciosa y sostenida en las aulas. Lectura de diferentes textos en voz alta.	Docentes de la institución.	Vinculación de las otras áreas al proyecto. Incremento en el número de libros leídos al año. Obtención de suscripciones gratuitas a la revista Malpensante durante un año. Publicación de la revista escolar.

Institución: I.E.D Colombia Viva.	Objetivos	Marco Referencial.	Actividades.	Responsables	Resultados
Nombre del PILEO: <i>Descubriendo Caminos hacia una comunicación efectiva. (2010-2013)</i>	Fomentar la lectura escritura y oralidad en la comunidad educativa. Optimizar el uso de los canales comunicativos existentes en bien de sí y de la comunidad educativa. Cumplir con los lineamientos de política pública de fomento a la lectura según decreto 133 de 2006. Brindar a los estudiantes herramientas que les permitan acceder al conocimiento y mejorar su calidad de vida.	No aplica	Organización y participación de la comunidad en eventos culturales institucionales. (día del idioma, trabajo por módulos) Participación de todas las áreas (actividad lúdica en torno a un tema de interés), se hace énfasis en lectura, ortografía y creación literaria. Elaboración del cuaderno viajero. Periódico y Emisora escolar.	Docentes área de humanidades.	Construcción de un sistema de manejo de la información y toma de decisiones para que toda la comunidad participe. Unificación de criterios relativos al proyecto PILEO. Unificación del plan de estudios de humanidades a nivel institucional. Reparación y compra de materiales para la biblioteca institucional y la emisora. Recursos disponibles dentro del presupuesto institucional.

Institución: I.E.D Colegio Aquileo Parra.	Objetivos	Marco Referencial	Actividades	Responsables	Resultados
Nombre del PILEO: <i>Proyecto Institucional de Lectura, Escritura y Oralidad.</i>	Enriquecer los procesos de lectura, escritura y oralidad en todas las áreas. Fomentar hábitos lectores y escritores de toda la comunidad. Promover la producción textual. Fomentar la lectura por placer. Incentivar habilidades comunicativas en lengua materna y extranjera.	Dan a conocer su postura a partir de su experiencia docente, asignándole un papel preponderante al núcleo familiar en cuanto a la consecución de las habilidades comunicativas del niño. Tienen en cuenta las funciones de la escritura de Olson. Prácticas de lectura académica según Carlino.	Lecturas recomendadas por cada área. Salidas pedagógicas a bibliotecas. Rincón de lectura durante los descansos.	Profesores del área de humanidades.	Elaboración y difusión de folletos con normas de presentación de trabajos escritos. Evaluación periódica anual.

Institución: I.E.D Colegio Alejandro Obregón	Objetivos	Marco Referencial	Actividades	Responsables	Resultados
Nombre del PILEO: "Llego la hora de leer"	Dinamizar el proceso de comprensión lectora y escrita, mediante diversos géneros y estilos: rondas, fabulas, coplas, poesía, teatro, mitos y leyendas. Incentivar el interés de la lectura y escritura en los alumnos, a través de diferentes estrategias en busca de mejorar el desempeño de los estudiantes de las actividades académicas. Objetivos específicos: Identificar las causas del desinterés hacia la lectura.	Siguen los lineamientos que propone la UNESCO. El PILEO se sustenta en el marco del decreto 133 del 2006 que establece los lineamientos de política pública de fomento a la lectura y la escritura, para el periodo 2006 al 2016. La Ley general de Educación, artículo 20, numeral B. Habla sobre el desarrollo de habilidades comunicativas para leer, comprender, escuchar, hablar y expresarse correctamente.	Correlacionar las actividades del proyecto con las demás áreas. Adquisición de libros por nivel según la temática correspondiente. Olimpiadas de lectura, ortografía y composición escrita. Implementación de una hora de lectura en la biblioteca. Talleres de expresión artística y plástica, relacionados con la temática de cada nivel.	Docentes del área de humanidades, profesores de otras áreas y administrativos.	Institucionalización de una hora de lectura semanal. Exposiciones de producciones escritas y literarias por parte de los estudiantes (una cada semestre). Día de la Peña Literaria. Elaboración del periódico mural. Implementación de una hora de lectura en la biblioteca.

Institución: I.E.D Colegio Alejandro Obregón	Objetivos	Marco Referencial	Actividades	Responsables	Resultados
	Desarrollar actividades prácticas y lúdicas que ayuden al estudiante en el análisis de texto. Publicación de los textos escritos de los estudiantes a través de los órganos informativos de la institución. Comprometer a todos los docentes en el desarrollo del proyecto PILEO.	Toman los postulados de Huey (1908) sobre los procesos de lectura para el uso de bibliotecas escolares.			

Institución: I.E.D Colegio Atabanza.	Objetivos	Marco Referencial	Actividades.	Responsables	Resultados
Nombre del PILEO: “La comunicación a través de la lectura y la escritura, una forma de conocer y descubrir otras culturas”.	Crear el gusto por la lectura y la escritura en pro de los procesos educativos institucionales. Vincular a toda la comunidad educativa en la ejecución del proyecto. Valorar la lectura y la escritura como actividades indispensables para el mejoramiento académico. Incentivar la producción escrita de diversos tipos de textos. Generar espacios en donde se evidencie la expresión corporal y las artes escénicas.	Hacen referencia a teóricos como: Bruno Bettelheim y Karen Zelan, Daniel Pennac, Ralph Staiger, Isabel Solé, Francisco Cajiao Plan Sectorial de Educación 2008-2012. “Educación de calidad para una Bogotá positiva”.	Consolidación del plan lector. Elaboración de un cuaderno viajero. Participación activa en eventos culturales en torno a la lectura. Concurso de ortografía. Institucionalización de cuadernillo de producciones literarias personales. Campañas publicitarias difundidas en el blog institucional. Vincular las nuevas tecnologías al proyecto	Área de Humanidades.	Creación de un blog institucional. Participación en eventos culturales de nivel local y distrital. Rescate de la tradición oral de los abuelos. Institucionalización de una hora de lectura diaria. Seguimiento y retroalimentación del proyecto. Articulación con otros proyectos transversales.

Institución: Colegio República Estados Unidos de América.	Objetivos	Marco Referencial	Actividades	Responsables	Resultados
Nombre del PILEO: "Reciclando Tradiciones" (2013-2014)	Fomentar el desarrollo de competencias comunicativas, a través del mejoramiento del comportamiento lector, la comprensión lectora y la producción textual de estudiantes de ciclo uno y dos del colegio República Estados Unidos de América I.E.D. Motivar a los estudiantes a partir de estrategias lúdicas para que lean y escriban más y mejor, y que lo hagan de manera significativa. Contribuir a mejorar los niveles de desempeño en lectura y escritura.	Documento: Herramientas para la vida: Hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Toman las definiciones de lectura y escritura del diccionario de la Real Academia de la Lengua. Se parte del aprendizaje significativo desde Ausubel. Principios de la psicología cognitiva sin especificar autores.	Análisis formal y de contenido de canciones tradicionales colombianas Concursos de canto a cerca de este tipo de canciones. Concursos de ortografía. Todas las actividades se realizan diariamente en el horario de 6:45am – 7:15 am. Periódico escolar y calendario comunicativo.	Profesores del área de humanidades, ciclos uno y dos de la jornada de la mañana.	Participación en concursos de canto y de ortografía. Mejores niveles en cuanto a comprensión de lectura se refiere. Valoración de tradiciones y manifestaciones culturales colombianas. Redacción del decálogo del maestro como promotor de lectura.

Institución: Colegio República Estados Unidos de América.	Objetivos	Marco Referencial	Actividades	Responsables	Resultados
	Estimular el interés por los libros y demás fuentes de información y conocimiento. Vincular al maestro como agente fundamental dentro del proceso lector y escritor de los niños, las niñas y los jóvenes.				

Institución: I.E.D Colegio Delia Zapata Olivella.	Objetivos	Marco Referencial	Actividades	Responsables	Resultados
PILEO (Proyecto Institucional de Lectura, Escritura y Oralidad)	Generar actividades que permitan la reflexión a través de la lectura de diferentes textos, para fortalecer los niveles de competencias lingüísticas, interpretativas, argumentativas y propositivas en lengua materna. Objetivo específico: Desarrollar habilidades y competencias básicas, afianzando procesos de interdisciplinariedad e intertextualidad a partir de aprendizajes significativos.	No aplica.	No están planteadas actividades específicas como tal. Sin embargo una de las actividades que se proponen es la socialización de las producciones escritas de los estudiantes al culminar el año escolar.	Gestión Académica y área de humanidades.	El proyecto se ejecutó durante el año 2013.