

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.



Universitat Autònoma de Barcelona

Incidencia de una intervención educativa en la relación con la lectura y las respuestas lectoras de estudiantes de secundaria de alta vulnerabilidad

Katty León Zuluaga



Universitat Autònoma de Barcelona

Tesis doctoral

Incidencia de una intervención educativa en la relación con la lectura y las respuestas lectoras de estudiantes de secundaria de alta vulnerabilidad

Katty León Zuluaga

Directores

Dra. Ana María Margallo

Dr. Felipe Munita

**Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials
Facultat de Ciències de l'educació
Universitat Autònoma de Barcelona
Bellaterra, septiembre de 2023**

“Uno de los retos actuales de la educación literaria es conciliar el placer de la lectura y la enseñanza de la literatura, conseguir que esta última sirva para ensanchar-y ahondar- las posibilidades de disfrute de los textos literarios”.

(Jover, 2007, pág. 19)

A mi padre, Gonzalo, a su ejemplo lector y a su pequeña biblioteca,
al diccionario y a la manía que agradezco de escribirlo casi todo.

A la compañía centinela de mis mascotas en cada uno de los desvelos y
a su inagotable ternura capaz de restaurarme. Gracias Ilona y Lucky.

A la fuerza invisible que me habitó en cada madrugada delirante de sueño
y me sostuvo a lo largo del día, Dios.

A ti Jonhy, esposo amado, por ser mi cómplice en esta aventura académica,
y a tus padres, don Enrique y doña Rocío, y a su comida llena de afecto.

ÍNDICE

Resumen.....	16
INTRODUCCIÓN.....	18
Capítulo 1. MARCO TEÓRICO.....	22
1.1 La didáctica de la literatura.....	22
1.1.1 Hacia una definición de la didáctica de la literatura.....	22
1.1.2 Enseñanza de la literatura: un poco de historia.....	24
1.1.3 La educación literaria y sus principales líneas de renovación.....	27
1.1.4 Estudios sobre didáctica de la literatura en el contexto colombiano.....	33
1.2 Fomento de la lectura y hábitos lectores.....	40
1.3 Definiciones sobre hábitos y motivación por la lectura en estudiantes de secundaria.....	40
1.3.1 Definiciones sobre hábitos lectores.....	40
1.3.2 Definiciones sobre motivación por la lectura en estudiantes de secundaria.....	43
1.4 Estudios sobre hábitos y motivación por la lectura en estudiantes de secundaria.....	50
1.5 Las respuestas lectoras y la dimensión emocional como ejes del fomento lector.....	58
1.5.1 El estudio de la dimensión emocional de la lectura.....	58
1.5.2 Dispositivos didácticos para abordar la dimensión emocional.....	64
Capítulo 2. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	73
2.1 Objetivos y preguntas de investigación.....	73
2.2 Paradigma y enfoque de investigación.....	75
2.2.1 Paradigma cualitativo.....	75
2.2.2 El enfoque de la investigación-acción.....	77
2.3 Diseño de la investigación.....	83
2.3.1 Contexto del establecimiento y sujetos participantes.....	83
2.4 Instrumentos y procedimiento de recogida de datos.....	87
2.4.1 Test AMRP.....	87
2.4.2 Diarios de lectura.....	88
2.4.3 Diario docente.....	96
2.5 Procedimiento de análisis.....	97
2.5.1 Test AMPR.....	97
2.5.2 Registro de lecturas.....	99
2.5.3 Respuestas a las consignas de los diarios de lectura.....	101

Capítulo 3.	INTERVENCIÓN SOBRE EL FOMENTO LECTOR.....	104
3.1	Programación literaria centrada en una Intervención sobre el Fomento Lector (IFL).....	104
3.2	Objetivos de la IFL	105
3.3	Espacios de la IFL.....	107
3.3.1	Biblioteca de aula	107
3.3.2	Características de la biblioteca de aula	109
3.4	Dispositivos didácticos empleados en la IFL	111
3.4.1	Diario lector o carné lector.....	111
3.5	Programación actividades de la IFL.....	113
3.6	Actividades permanentes.....	115
3.6.1	Préstamo a domicilio.....	115
3.7	Actividad semanal	116
3.7.1	Lectura silenciosa	116
3.8	Actividades mensuales.....	117
3.8.1	Discusiones literarias.....	117
3.8.2	Recomendación literaria por parte del docente: En cartelera.....	120
3.8.3	Recomendación literaria entre pares: Mis favoritos.....	123
3.9	Actividades ocasionales.....	127
3.9.1	Picnic literario.....	127
3.9.2	Lectura con padres de familia/ Leer juntos.....	129
3.9.3	Cita a ciegas, encuentra el amor-libro de tu vida.....	131
3.9.4	Salida pedagógica a Cultivarte	134
3.9.5	Encuentro con escritores regionales.....	135
3.9.6	Lectura guiada a través de los sentidos	138
3.10	Lo que significó la IFL para el alumnado	140
Capítulo 4.	ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	143
4.1	Análisis general de resultados en la motivación lectora.....	144
4.1.1	Comparativo pre y postest para autoimagen y valoración de la lectura.	147
4.2	Análisis de resultados autoimagen lectora	148
4.2.1	Autoimagen lectora (pretest y postest)	149
4.2.2	Comparativo autoimagen lectora (pretest y postest).....	158
4.3	Análisis de resultados valoración de la lectura	160

4.3.1	Valoración de la lectura (pretest y postest)	161
4.3.2	Comparativo valoración de la lectura (pretest y postest).....	171
4.4	Análisis de resultados entrevista (pre y post)	174
4.4.1	Prácticas lectoras.....	174
4.4.2	Dimensión emocional.....	187
4.4.3	Síntesis general de las entrevistas.....	195
4.5	Análisis de resultados sobre la cantidad, frecuencia y tipos de lecturas.....	197
4.5.1	Cantidad y franjas de lectura	197
4.5.2	Contraste con los datos contextuales	200
4.6	Frecuencia lectora	203
4.6.1	Contraste con los datos contextuales	207
4.6.2	Número de páginas leídas por los estudiantes durante la IFL	209
4.6.3	Contraste con los datos contextuales	216
4.7	Tipos de Lectura	222
4.7.1	Los géneros literarios presentes en la lectura autónoma.....	222
4.7.2	Contraste con datos contextuales.....	228
4.8	Obras y subgéneros más leídos.....	229
4.8.1	Contraste con los datos contextuales	234
4.9	Formas de acceso a los libros.....	236
4.9.1	Contraste con los datos contextuales	239
4.10	Resumen efectos de la IFL.....	241
4.11	Análisis de resultados tipo de conexión personal en las respuestas lectoras	244
4.11.1	Análisis cuantitativo de las respuestas lectoras.....	245
4.11.2	Panorama general de los tipos de vínculo en las modalidades de lectura.	246
4.12	Presencia de los tipos de vínculo en las obras inherentes a las tres modalidades de lectura. 249	
4.12.1	Modalidad lecturas guiadas	250
4.12.2	Modalidad lecturas con discusión literaria	252
4.12.3	Modalidad lecturas autónomas	257
4.13	Análisis cualitativo de las respuestas lectoras	262
4.13.1	Tipo de vínculo: Emociones.....	262
4.13.2	Tipo de vínculo: Experiencias	280
4.13.3	Tipo de vínculo: Pensamientos	289

4.13.4	Tendencias emergentes	309
Capítulo 5.	DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	313
Bibliografía	323

Lista de tablas

Tabla 1.	Relación estudiantes y edades	84
Tabla 2.	Categorías respuestas lectoras del modelo <i>Visual Journeys</i>	91
Tabla 3.	Clasificación de quintiles según puntaje obtenido por el estudiantado en el test AMPR, 2019	97
Tabla 4.	Puntaje de estudiantes entrevistados al inicio y final de la intervención.....	99
Tabla 5.	Actividades permanentes durante la IFL.....	114
Tabla 6.	Actividades ocasionales durante la IFL.....	114
Tabla 7.	Porcentaje de participación en los cinco quintiles Pre test	146
Tabla 8.	Porcentaje de participación en los cinco quintiles postest.....	146
Tabla 9.	Puntajes del comparativo pre y postest por estudiante según dimensión.....	147
Tabla 10.	Franjas de lectura y cantidad de libros leídos por cada estudiante en la IFL.....	199
Tabla 11.	Contraste entre franjas de lectura y puntaje Pre test.....	201
Tabla 12.	Cantidad de libros leídos al inicio, durante y final de la IFL	204
Tabla 13.	Páginas leídas por estudiante en cada trimestre de la IFL.....	214
Tabla 14.	Comparativo entre páginas leídas durante la IFL y puntaje Pre test	217
Tabla 15.	Géneros literarios preferidos en la IFL	223
Tabla 16.	Recomendación de novelas en la sesión “Mis favoritos”	228
Tabla 17.	Tipos de lectura más frecuentes en la IFL	232
Tabla 18.	Contraste Franjas de lectura y puntajes Test Pre y post.....	242
Tabla 19.	Relación tipos de vínculo en las repuestas lectoras de las modalidades de lectura.....	246
Tabla 20.	Tipos de vínculo en las seis obras de la modalidad de lecturas guiadas.....	250
Tabla 21.	Tipos de vínculo en las seis obras de la modalidad de lecturas con discusión literaria...	253
Tabla 22.	Presencia de los tipos de vínculo en las seis obras de las lecturas autónomas	257
Tabla 23.	Acceso a los libros- Modalidad de lectura autónoma.....	450
Tabla 24.	Cantidad de páginas leídas por estudiante	453
Tabla 25.	Tipologías narrativas en la modalidad de lectura autónoma.....	456
Tabla 26.	Frecuencia lectora en lectura autónoma	457

Tabla 27.	Relación de obras de la modalidad lectura guiada en los momentos de la intervención, 2019	460
Tabla 28.	Respuestas lectoras del cuento “Espantos de agosto”	462
Tabla 29.	Respuestas lectoras del libro álbum <i>Eloísa y los bichos</i>	464
Tabla 30.	Respuestas lectoras del libro álbum <i>Eloísa y los bichos</i>	468
Tabla 31.	Respuestas lectoras del libro álbum <i>Eloísa y los bichos</i>	469
Tabla 32.	Respuestas lectoras del libro álbum <i>Lejos de mi país</i>	470
Tabla 33.	Respuestas lectoras del libro álbum <i>Lejos de mi país</i>	472
Tabla 34.	Respuestas lectoras del libro álbum <i>Lejos de mi país</i>	474
Tabla 35.	Respuestas lectoras del poema “Llorar a lágrima viva”	476
Tabla 36.	Respuestas lectoras del poema “Llorar a lágrima viva”	478
Tabla 37.	Respuestas lectoras del poema “Llorar a lágrima viva”	479
Tabla 38.	Respuestas lectoras del poema “Negra soy”	482
Tabla 39.	Respuestas lectoras del poema “Negra soy”	485
Tabla 40.	Respuestas lectoras del poema “Negra soy”	485
Tabla 41.	Respuestas lectoras del libro álbum <i>El sonido de los colores</i>	487
Tabla 42.	Respuestas lectoras del libro álbum <i>El sonido de los colores</i>	489
Tabla 43.	Respuestas lectoras del libro álbum <i>El sonido de los colores</i>	490
Tabla 44.	Relación de obras de la modalidad lectura con discusión literaria en los momentos de la intervención, 2019	491
Tabla 45.	Respuestas lectoras del cuento <i>El árbol rojo</i>	493
Tabla 46.	Respuestas lectoras del cuento <i>El árbol rojo</i>	494
Tabla 47.	Respuestas lectoras del cuento <i>El árbol rojo</i>	495
Tabla 48.	Respuestas lectoras del cuento <i>Los pájaros</i>	496
Tabla 49.	Respuestas lectoras del cuento <i>Los pájaros</i>	497
Tabla 50.	Respuestas lectoras del relato hiperbreve “La oveja negra”	500
Tabla 51.	Respuestas lectoras del relato hiperbreve “La oveja negra”	502
Tabla 52.	Respuestas lectoras del relato hiperbreve “La oveja negra”	502
Tabla 53.	Respuestas lectoras del poema “Credo”	504
Tabla 54.	Respuestas lectoras del poema “Credo”	505
Tabla 55.	Respuestas lectoras del libro álbum <i>La piedra azul</i>	508
Tabla 56.	Respuestas lectoras del libro álbum <i>La piedra azul</i>	510
Tabla 57.	Respuestas lectoras del libro álbum <i>La piedra azul</i>	512

Tabla 58.	Respuestas lectoras del libro álbum <i>La peineta colorada</i>	514
Tabla 59.	Respuestas lectoras del libro álbum <i>La peineta colorada</i>	516
Tabla 60.	Relación de obras de la modalidad lectura autónoma en los momentos de la intervención, 2019	517
Tabla 61.	Respuestas lectoras de la novela <i>Como agua para chocolate</i>	518
Tabla 62.	Respuestas lectoras de la novela <i>El principito</i>	520
Tabla 63.	Respuestas lectoras de la novela <i>La lluvia sabe por qué</i>	522
Tabla 64.	Respuestas lectoras de la novela <i>Satanás</i>	523
Tabla 65.	Respuestas lectoras de la novela <i>El túnel</i>	525
Tabla 66.	Respuestas lectoras de la novela <i>Viaje</i>	526
Tabla 67.	Clasificación de tendencias en las tres modalidades de lectura.	527
Tabla 68.	Estantería 1 Libros donados/comprados= 107	529
Tabla 69.	Estantería 2 Libros propios =36.....	530
Tabla 70.	Estantería 3 Libros del bibliobanco= 52	531
Tabla 71.	Estantería 4 Novelas Bestseller= 54.....	532
Tabla 72.	Estantería 5 Libros de la biblioteca escolar institucional (préstamo)= 98	533

Lista de Figuras

Figura 1.	Proceso de creación de metodologías basadas en la motivación intrínseca de Nell.....	48
Figura 2.	Uso del bibliobanco	108
Figura 3.	Espacio de la IFL llamado el Rincón literario	110
Figura 4.	Consignas creativas en el diario lector	113
Figura 5.	Modalidad de lectura silenciosa.....	115
Figura 6.	Modalidad de lectura silenciosa.....	116
Figura 7.	Espacios de discusión literaria.....	118
Figura 8.	“En cartelera” recomendación lectora por parte de la docente.....	120
Figura 9.	“Mis favoritos” recomendación lectora entre pares	123
Figura 10.	Picnic literario en el centro cultural BANREP	128
Figura 11.	Visita al Museo del Oro Quimbaya.....	128
Figura 12.	Espacio con la familia “Leer juntos”	130
Figura 13.	Actividad lectora “cita a ciegas”	132

Figura 14.	Actividad “Cita a ciegas”	132
Figura 15.	Actividad “Cita a ciegas” selección de libros con ojos vendados	133
Figura 16.	Salida pedagógica a Cultivarte	134
Figura 17.	Poema “Credo” de Bibiana Bernal.....	136
Figura 18.	Encuentro con la poeta quindiana Bibiana Bernal.....	137
Figura 19.	Encuentro con el escritor quindiano José Rodolfo Rivera.....	138
Figura 20.	Actividad lectora de tipo sensorial.....	139
Figura 21.	Comentarios en el diario lector frente al Rincón literario	142
Figura 22.	Espacio con escritores regionales	142
Figura 23.	Comparativo pre/ post test Motivación lectora.....	144
Figura 24.	Ítem #1 Mis amigos encuentran que soy	149
Figura 25.	Ítem # 3 Yo leo.....	150
Figura 26.	Ítem #5 Cuando estoy leyendo y aparece una palabra que no conozco	151
Figura 27.	Ítem #7 Cuando leo un libro por mi cuenta, sin ayuda	152
Figura 28.	Ítem #9 Soy.....	153
Figura 29.	Ítem # 11 Lo que mis compañeros y amigos piensan sobre cómo leo me preocupa ..	154
Figura 30.	Ítem #13 Cuando el profesor me pregunta por lo que he leído	155
Figura 31.	Ítem #15 Para mí leer es.....	156
Figura 32.	Ítem #17 Cuando estoy en un grupo en el que se habla de lo que estamos leyendo .	156
Figura 33.	Ítem #19 Cuando leo en voz alta.....	157
Figura 34.	Ítem #2 Leer un libro es algo que.....	161
Figura 35.	Ítem #4 Mis mejores amigos piensan que leer es.....	162
Figura 36.	Ítem #6 Cuando leo un libro que me gusta.....	163
Figura 37.	Ítem #8 Las personas que leen mucho son	164
Figura 38.	Ítem #10 Las bibliotecas me parecen.....	165
Figura 39.	Ítem #12 Saber leer bien	166
Figura 40.	Ítem #14 Me parece que leer es	167
Figura 41.	Ítem #16 Cuando sea grande	168
Figura 42.	Ítem #18 Me gustaría que los profesores nos leyeran libros en voz alta en las clases	169
Figura 43.	Ítem #20 Si alguien me regala un libro.....	170
Figura 44.	Clasificación de estudiantes que leyeron la misma cantidad de libros por franjas de lectura (Baja, Media y Alta).....	198
Figura 45.	Comparativo de consumo de lectura al inicio, durante y final de la IFL	206

Figura 46.	Agrupación de estudiantes por segmentos de páginas leídas durante la IFL	210
Figura 47.	Agrupación de estudiantes por segmentos de páginas leídas Franja Baja	211
Figura 48.	Agrupación de estudiantes por segmentos de páginas leídas Franja Media.....	212
Figura 49.	Agrupación de estudiantes por segmentos de páginas leídas Franja Alta.....	213
Figura 50.	Géneros literarios presentes en la lectura autónoma	224
Figura 51.	Agrupación de géneros literarios escogidos en la Franja de lectura Baja.....	225
Figura 52.	Agrupación de géneros literarios escogidos en la Franja de lectura Media	225
Figura 53.	Agrupación de géneros literarios escogidos en la Franja de lectura Alta	226
Figura 54.	Selección de los títulos más leídos durante la intervención didáctica.....	230
Figura 55.	Subgéneros preferidos por los estudiantes en la intervención didáctica	231
Figura 56.	Comparativo entre el uso del bibliobanco y otros.....	236
Figura 57.	Uso del bibliobanco en las tres franjas lectoras.....	237
Figura 58.	Comparativo de los tipos de vínculo por cada una de las modalidades de lectura	247
Figura 59.	Comparativo entre los tipos de vínculo para la totalidad de respuestas lectoras.....	248
Figura 60.	Tipos de vínculo por géneros literarios	249
Figura 61.	Presencia de los tipos de vínculo en las seis obras de las lecturas guiadas	251
Figura 62.	Presencia de los tipos de vínculo en las seis obras de las lecturas con discusión literaria 255	
Figura 63.	Presencia de los tipos de vínculo en las seis obras de las lecturas autónomas	258
Figura 64.	Porcentaje tipos de vínculo en lecturas guiadas.....	260
Figura 65.	Porcentaje tipos de vínculo con discusión literaria.....	260
Figura 66.	Porcentaje tipos de vínculo en lecturas autónomas.....	261

Anexos

Anexo 1.	Formato cuestionario AMPR	337
Anexo 2.	Formato entrevista que acompaña al cuestionario AMPR	341
Anexo 3.	Recodificación cuestionario AMPR.....	342
Anexo 4.	Ejemplo recodificación AMPR	344
Anexo 5.	Puntuación cuestionario pre	345
Anexo 6.	Puntuación cuestionario post	370
Anexo 7.	Transcripción entrevista pre	393

Anexo 8.	Transcripción entrevista post.....	401
Anexo 9.	Calendario de actividades de la IFL 2019	409
Anexo 10.	Registros en el diario docente.....	446
Anexo 11.	Acceso a los libros en la modalidad de lectura autónoma.....	450
Anexo 12.	Cantidad de páginas leídas por cada estudiante.....	453
Anexo 13.	Tipologías narrativas en la modalidad de lectura autónoma.....	456
Anexo 14.	Frecuencia lectora en lectura autónoma	457
Anexo 15.	Respuestas lectoras en las tres modalidades de lectura	460
Anexo 16.	Clasificación de tendencias en las tres modalidades de lectura.	527
Anexo 17.	Inventario de la biblioteca de aula para la IFL.....	529
Anexo 18.	Guiones de las discusiones literarias realizadas en la IFL	535

Agradecimientos

Para empezar, es de reconocer que somos la suma de todos, en especial de aquellos que se convierten en una red de apoyo para nuestras vidas. Así que, este trabajo no hubiese sido posible sin la enseñanza y la orientación de mis asesores de tesis, los doctores Ana María Margallo y Felipe Munita; sus vastos conocimientos y trayectoria contribuyeron para que culminara de la mejor manera la meta investigativa que me había trazado. A su vez, gracias a las directivas y al personal administrativo del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura y de las Ciencias Sociales y a la Escuela de Doctorado de la Universidad Autónoma de Barcelona por su eficiencia y oportuna respuesta a cada uno de mis requerimientos.

A las directivas de la institución educativa Ciudadela del Sur en donde laboro, al rector Jorge Adrián Osorio y al coordinador Juan Carlos Martínez por brindarme la oportunidad, los espacios y el apoyo de impactar en el estudiantado, a través de esta Intervención del Fomento Lector. Así mismo, sinceras gracias a mis colegas y amigos docentes por su empatía y soporte en todo este tiempo.

A la maravillosa librería Roma y a su propietario Adrián Emilio Osorio quien de manera desinteresada me regaló más de 100 libros para emprender mi intervención didáctica y a su vez, gracias al rector Luis Antonio Cobaleda por ser el vínculo y gestor para esta donación, la cual ha beneficiado a centenas de niños y jóvenes en mis clases.

A mis amigos y consejeros, en especial a Amada Alicia Arnedo y a su esposo Antonio, gracias por escucharme, por ayudarme a sopesar los momentos de estrés, por invitarme a la calma y la meditación y sobre todo por recordarme que siempre debo creer en mí.

A mi esposo, a mis padres y hermanos, a mis suegros y cuñados por el afecto, la paciencia y la empatía en estos 7 años de trabajo continuo. Gracias por ser y permanecer, por tolerar mis

jornadas de escritura incluso cuando éstas se daban en medio de fechas tan importantes para todos.

Y, para terminar, el agradecimiento más grande y merecido al que fuera mi grado 10-4 en el 2019, gracias a cada uno de los 23 adolescentes por permitirme llevar literatura a sus vidas, a través de mi investigación. Cada diario lector se convirtió en un tesoro para mí, verlos desnudar sus emociones, sus experiencias de vida y pensamientos ha sido lo mejor que me ha pasado como docente de lengua castellana y literatura. Tras esta intervención surgió la valiosa oportunidad de reinventarme en el aula y ser una mejor docente, pero ante todo de ser una persona más sensible frente a sus historias, necesidades e inclinaciones literarias.

Resumen

El presente trabajo se origina a partir del interés docente por aportar en la formación lectora y literaria de un grupo de estudiantes adolescentes que no ha vivido condiciones favorables de acercamiento a la lectura en su contexto social, así como de un interés investigativo por conocer la incidencia de una intervención educativa en la relación con la lectura y las respuestas lectoras para el grupo en mención. Dentro de dicho escenario, el estudio, que presenta una orientación de tipo cualitativa y se concreta en un tipo de enfoque de la investigación-acción, se trazó como objetivo caracterizar la motivación a la lectura (en sus dimensiones de autoimagen lectora y valoración de la lectura) de estudiantes de secundaria antes y después de participar de una programación literaria centrada en una Intervención sobre el Fomento de la Lectura (IFL); así como identificar el tipo de conexión personal que se da en las respuestas lectoras de tipo reflexivo que los estudiantes elaboraron en su diario lector durante la intervención implementada. La muestra corresponde a 23 estudiantes de décimo grado de Bachillerato de una institución educativa pública de alta vulnerabilidad en Colombia. Los datos se construyeron durante el año académico 2019 mediante: 1) La aplicación de un cuestionario y una entrevista que conforman el test *Adolescent Motivation to Read Profile* (Pitcher et al., 2007), 2) El uso del diario lector, en el que cada estudiante registró las lecturas realizadas y las respuestas lectoras y 3) La utilización del diario docente, un consecutivo de la intervención, en donde la docente describía el entorno y las interacciones en éste.

Los resultados revelaron una tendencia de mejora en la motivación lectora de los estudiantes, aunque es importante destacar que dicha tendencia es más visible en la valoración de la lectura que en la autoimagen lectora. Frente a las respuestas lectoras, el tipo de conexión personal que más sobresale para las modalidades de lectura guiada y con discusión literaria es el de pensamientos, seguido de las emociones y finalmente de las experiencias. En cuanto a la modalidad de lectura autónoma, se destaca el vínculo de emociones. Esto sugiere que cuando los lectores leen en solitario emerge más una reacción de tipo emocional, mientras que, con el acompañamiento docente, el lector tiende no solo a manifestar sus emociones sino a

reflexionar de manera crítica sobre los textos. Por último, se discute el interés de los resultados para pensar actuaciones educativas centradas en el fomento de la lectura en contextos educativos de alta vulnerabilidad.

- **Palabras clave:** lectura, motivación, literatura, adolescencia, respuestas lectoras, diarios lectores.

Abstrac

The present work arises from a teaching interest in contributing to the reading and literary training of students who have not experienced favorable conditions for approaching reading in their social context, as well as from a research interest in knowing the impact of an educational intervention focused on the promotion of reading and reading responses for the mentioned group of students. In that context, the study, which presents a qualitative orientation and is specified in a type of action-research approach, was outlined as objective of characterizing the motivation to read (in its dimensions of reading self-image and the value attributed to reading) of high school students before and after taking a literary program focused on a Reading Promotion Intervention (RPI); as well as to identify the type of personal connection that occurs in the reflective reading responses that the students elaborated in their reading diary during the implemented intervention. The sample corresponds to twenty-three 10th grade students of a highly vulnerable institution in Colombia. The data were constructed during the 2019 academic year through: 1) The application of a questionnaire and an interview that make up the Adolescent Motivation to Read Profile test (Pitcher et al., 2007), 2) The use of the reading diary, in which each student recorded the readings made and the reading responses and 3) The use of the teacher's diary, a follow-up to the intervention, where the teacher described the context and the interactions in it.

The results show an improvement trend in the students' motivation to read, although it is highlighted that this trend is more emphasized in the value attributed to reading than in the reading self-image. About the reading responses, the type of personal connection that stands out the most for the modalities of guided reading and with literary discussion is that of

thoughts, followed by emotions and finally experiences. Regarding the autonomous reading modality, the link of emotions stands out. This suggests that when readers read alone, more of an emotional reaction emerges, while with the teacher's accompaniment, the reader tends not only to express their emotions but also to reflect critically on the texts. Finally, the interest of the results is discussed to think about educational actions focused on promoting reading in highly vulnerable educational contexts.

Keywords: reading, motivation, literature, adolescence, reading responses, reading diaries.

INTRODUCCIÓN

Una imagen que pervive en mí y que me ha acompañado en este recorrido docente es la de un estante con libros de mi padre, un diccionario, un lapicero y un cuaderno. Cuatro elementos poderosos en sí mismos, pero que bien podrían pasar desapercibidos en el distraído mundo de un adolescente, de no ser por la motivación cariñosa y también exigente de nuestro progenitor, quien a mi hermana gemela y a mí nos acercó al mundo de la lectura y nos contagió la curiosidad por las palabras, a través de esos instrumentos que hoy en día considero invaluable para la formación lectora de niños y adolescentes.

Recuerdo que esa pequeña biblioteca albergaba obras hoy conocidas por muchos como *Cien años de soledad*, *Los cachorros*, *Las venas abiertas de América*, *El llano en llamas*, *La Vorágine*, *La rebelión de las ratas* y *El Che Guevara*, entre otras. Al principio, comenzamos a leerlas por mandato y luego por convicción, y en ambas situaciones siempre hallaron refugio en nuestros cuadernos de apuntes. Esa relación cercana entre lectura y escritura sería el preludio de nuestros hábitos lectores. Fue así como ese cuaderno que, en un principio se llenó de nuevo vocabulario y que fue cediendo espacio a frases sugestivas y a diálogos abiertos con las obras, terminó por convertirse en un verdadero diario de lectura. Para ese entonces jamás le llamé así, ni mucho menos un carné lector; en realidad, a mis 14 años, esos términos me eran ajenos. Valga decir que tampoco sabía de respuestas lectoras ni de textos intermedios, yo solo estaba segura de tener conmigo una libreta de apuntes que, sin sospecharlo, fue un tesoro que casi 20 años después inspiró de alguna manera esta investigación.

Desde luego, los años que vinieron después en el aula alimentaron ese recuerdo al punto de quererlo replicar con mis estudiantes de bachillerato ante su desafiante rechazo, “No me gusta leer y ¿qué?”. Ahí entendí que fui más que afortunada en mi adolescencia por ese contacto tan único con los libros que me brindaron en mi hogar y que ahora dependía de mi clase de literatura, trascender en los adolescentes reticentes, esas relaciones frías y lejanas con la lectura. Me propuse entonces, construir una experiencia lectora distinta, comencé a escuchar los gustos de mis estudiantes, a darles a conocer variedad de libros, a leerles en voz alta y a pedirles que llevaran consigo un cuaderno que hiciera las veces de un diario lector. Luego, surgió la oportunidad de hacer esta investigación y no dudé en continuar fortaleciendo esas prácticas que ya venía trabajando en el aula, ahora desde una programación literaria centrada en una Intervención del Fomento Lector. Estrategia que adopté para este estudio, sumada desde luego, al uso íntimo y frecuente del diario lector. Los pasos para la consecución de esta intervención se resumen a continuación.

El trabajo está estructurado en cuatro capítulos unido a un conjunto de anexos. El capítulo 1 contempla en primero las bases teóricas de la didáctica de la literatura, en el que se hace un breve repaso por sus modelos de enseñanza hasta llegar a sus principales líneas de renovación. Asimismo, esta primera parte vislumbra, desde un entorno más específico, los estudios sobre didáctica de la literatura en el contexto colombiano. Se aborda después el fomento de la lectura y los hábitos lectores, revisando para ello las definiciones para ambos términos, así como los estudios recientes asociados a los hábitos y motivación por la lectura en estudiantes de secundaria. El último apartado del capítulo revisa los referentes teóricos de las respuestas lectoras, especialmente su dimensión emocional, incluyendo los dispositivos didácticos que promueven respuestas lectoras personales.

El capítulo 2, Metodología y diseño de la investigación, explica la elección del paradigma cualitativo y de la metodología de la investigación-acción (de aquí en adelante i-a), y presenta el diseño metodológico de la i-a aplicado a este trabajo de investigación en un contexto educativo concreto. Posteriormente, se presentan las líneas, objetivos y preguntas de investigación, las características de los participantes y los instrumentos empleados en la investigación, así como el procedimiento de recogida y análisis de datos.

El capítulo 3 explica la Intervención sobre el Fomento Lector (en adelante IFL) desde la perspectiva de la docente investigadora que describe los aspectos inherentes a su planeación, a los objetivos, a la implementación de la biblioteca de aula, a las actividades permanentes, mensuales y ocasionales alrededor de los libros y, finalmente, lo que supuso la creación del espacio Rincón literario para los estudiantes y la práctica educativa.

El capítulo 4 constituye la parte central del trabajo, está dedicado al análisis de resultados derivados de los dos focos de estudio: 1) Relación con la lectura y 2) Respuestas lectoras. Para ambos focos se atenderá una mirada cualitativa y cuantitativa de los datos. El orden de los apartados se hará dando respuesta a los cuatro objetivos específicos y a las preguntas investigativas que les acompañan. Para ello, primero se hará el análisis correspondiente al foco

1, el cual parte del panorama general de la motivación lectora desde los resultados obtenidos en el pretest y posttest; luego de manera específica se concentra en los componentes de autoimagen lectora y valoración de la lectura, así como la cantidad, frecuencia y tipo de lectura en la IFL, en donde se tiene como base los resultados obtenidos del cuestionario AMPR y la entrevista sobre motivación lectora en sus momentos pre y post y en la que se hace una observación comparativa. Segundo, se presenta el foco 2, en las que se proponen categorías de análisis (tipos de vínculo y tendencias emergentes) para las respuestas lectoras resultantes de las obras leídas durante el trabajo investigativo, las cuales ayudarán a entender las maneras cómo los estudiantes se relacionaron con la lectura durante un año escolar. Para este foco se destacan los instrumentos diario lector y diario docente.

El informe finaliza con el capítulo 5, en donde una reflexión situada en los hallazgos obtenidos permite establecer las conclusiones a las que llegamos con la investigación en torno a la IFL, poniendo especial énfasis en los aportes que los resultados ofrecen para el campo de la didáctica de la lengua y la literatura. Así mismo, señala nuevas perspectivas del estudio en otros contextos escolares que abren vías para futuras investigaciones. Este capítulo presenta además el listado de diferentes referencias bibliográficas y el conjunto de anexos que también se alojan en una carpeta compartida en Drive (ver el siguiente link https://uab-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/1261793_uab_cat/ElriuXBGMUxDsSU_6LtvZTsBq4EI8sX5gJW52ZXwmGfVYA?e=TBzCSR)

Para concluir y retomando las motivaciones personales que dieron lugar a este estudio, considero pertinente dar una mirada a la historia lectora de nuestros estudiantes, escuchar qué les gusta y también saber por qué no les apetece leer. No todos tienen huellas lectoras marcadas por la cercanía con los libros como fue mi caso, muchos de nuestros jóvenes vienen de hogares no lectores y cuyos contextos sociales presentan condiciones de alta vulnerabilidad que para bien o para mal inciden en su relación con la lectura, y es ahí donde se hace necesario que la escuela permita esa reflexión, la de conocer sus experiencias lectoras para construir otros caminos de encuentro con la literatura. Por eso nuestra investigación insiste en la

necesidad de atraer a los adolescentes hacia la lectura y de impactarlos de igual manera o incluso más que como cuando tenían edades tempranas, porque es justo en la adolescencia donde se presenta mayor reticencia a leer. A veces erramos al menospreciar el poder que tiene en ellos una lectura en voz alta, juzgamos el contacto con textos que rotulamos solo para niños como lo son los libros álbum, cuando consideramos poco relevante llevar actividades literarias para jóvenes porque los consideramos mayores para eso y cuando simplificamos la utilidad que tiene un diario, en este caso un diario de lectura para secundaria. Ese que me permitió adentrarme en las lecturas y hablar con sus personajes, el que me facilitó conocerme como lectora y persona y sobre todo el que originó en mí el deseo de abanderar su uso en estas páginas. Un diario que me permitió recorrer las huellas lectoras y personales de mis estudiantes, con el que muchas veces lloré a solas, con los que reí y con lo que convencí profundamente de que la literatura no solo nos lleva por los senderos de una lectura crítica sino al reconocimiento de nuestro insondable mundo interior.

Capítulo 1. MARCO TEÓRICO

1.1 La didáctica de la literatura

1.1.1 Hacia una definición de la didáctica de la literatura

Hablar de la didáctica de literatura implica, en primer lugar, aludir a la definición del término “didácticas”, las cuales son entendidas como “disciplinas de investigación que analizan los contenidos (saberes, saber hacer ...) en tanto objetos de enseñanza-aprendizaje

referidos/referibles a materias escolares” (Astolfi, 2008). Es decir, su especificidad comprende la relación entre contenidos y procesos de enseñanza-aprendizaje, diferente a otras disciplinas que estudian por separado estos componentes sin considerar su interacción.

Para fines de este estudio, remitiremos en concreto a la “didáctica de la literatura”, la cual asume su entidad en tanto campo específico al interior de la didáctica de la lengua (Dufays et al., 2007), con su propio conjunto de saberes teóricos, preguntas de investigación, actores y redes de estudio. Situarnos desde esta especificidad permite adentrarnos en aquellas reflexiones y planteamientos que permitieron ir definiendo y estructurando la didáctica de la literatura. Tal como lo expresan (Munita & Margallo, 2019):

La configuración de la didáctica de la literatura como un ámbito específico de estudio e investigación en los años noventa del pasado siglo va muy ligada a la defensa de un nuevo paradigma de educación literaria. Pueden señalarse dos líneas que a menudo se entre cruzan en la reflexión epistemológica sobre la disciplina: por una parte, los estudios que han apuntalado teóricamente el nuevo modelo de educación literaria y que han establecido sus puntos de conexión con la estética de la recepción, la psicología cognitiva o las teorías de la intertextualidad (Lluch et al., 1998); (Sánchez Corral, 2003); (Mendoza Fillola, 2010); (Cruz Calvo, 2010)). Por otra parte, los que, tanto en el ámbito español (Colomer, 1996), como en el argentino (Bombini, 2001), han dado cuenta de los cambios en el contexto escolar y en las disciplinas de referencia que han impulsado el paso de la enseñanza de la literatura, centrada en la transmisión de conocimientos sobre el autor y el texto, a la educación literaria, que aspira a formar buenos lectores literarios (p. 157-158)

Desde la anterior perspectiva, podemos decir que la didáctica de la literatura es vista como un campo disciplinar y científico que se desprende de las ciencias sociales, en el que actualmente se concibe al lector como el eje central de su formación y cuyo objetivo es enseñar a leer, a acceder y a apreciar la literatura. Desde esta mirada, la didáctica de la literatura debe contemplar los hechos literarios como espacios de un diálogo complejo entre el autor, el texto y el lector, que conduzcan a este último a un estado de exploración en el que pueda afinar su visión crítica del mundo a través de su encuentro con los textos.

La didáctica de la literatura se caracteriza entonces por otorgar un papel fundamental al lector y a la adquisición de las competencias literarias (Cerrillo, 2007), entendidas como aquellas que permiten comprender los mundos imaginarios y complejos que conlleva el estudio de la literatura. En palabras de Cassany et al. (2005), tales competencias son: 1) Contar con los datos suficientes sobre el hecho literario; 2) Conocer sobre autores, obras, épocas y estilos; 3) Saber leer e interpretar un texto literario. 4) Saber identificar e interpretar técnicas y recursos

estilísticos; 4) Conocer los referentes culturales y la tradición en los que está inmersa la obra literaria; 5) Tener criterios que permitan seleccionar un libro afín a sus intereses y sus gustos; 6) Incorporar la literatura a su vida cotidiana; y 7) Disfrutar con la literatura.

En sintonía con Cerrillo (2007) y Cassany et al., (2005), Valencia (2019) destaca que la escuela y la educación literaria son la base en donde se forjan acciones concretas para el desarrollo de la competencia literaria del alumnado. En este sentido Valencia (2019) afirma:

Esta competencia, según lo hemos constatado, no debe anclarse a los lugares comunes, en los cuales tiende a empañarse su significado profundo y de naturaleza altamente compleja. En cambio, procuramos asociar esta competencia a la necesidad de reconocer al “lector *suficientemente* competente” como al sujeto de la educación literaria, es decir, aquel lector, particular, social y cognitivamente concreto, en cuyo proceso de formación lectora, para el desarrollo de su *competencia literaria*, urge articular unas determinadas prácticas escolares de lectura literaria. Para lograrlo, además del lugar del alumno lector, y de la competencia literaria, debemos considerar, caracterizar y potenciar, el lugar del mediador (2019, p.19).

En ese marco, una de las maneras más interesantes que ha habido para conceptualizar el desarrollo de la competencia literaria ha sido pensarla a partir de un conjunto de líneas de progreso del lector. Así, Colomer (2006) plantea que para convertirse en un buen lector literario se debe adquirir las capacidades de relacionar las lecturas con la propia experiencia, dominar habilidades de lectura complejas, utilizar las convenciones literarias para dar sentido a lo leído, apreciar lecturas diversas, disfrutar de formas de lectura variadas, y de ser capaces de relacionar la lectura con su contexto cuando esta conexión sea relevante para interpretar las obras.

Una vez definidas esas líneas de progreso, veremos a continuación los principales modelos de enseñanza de la literatura que, en diversas épocas, han respondido a la función que cada sociedad le ha tribuido al hecho literario en contextos escolares.

1.1.2 Enseñanza de la literatura: un poco de historia

Podría decirse que la didáctica de la literatura nace en 1960 como un área de reflexión, dado que en ese entonces el modelo de enseñanza tradicional surgido en el siglo XIX no respondía

a las necesidades de la sociedad moderna. En dicho modelo, la literatura cumplía un papel de suma importancia como eje articulador del aprendizaje y sobresalían los estudios lingüísticos, la lectura de autores griegos y latinos y, desde luego, los textos que ayudaran a la formación moral. Es decir, en los casos más afortunados, se trataba de lecturas “para modelar el gusto e imitar en los ejercicios de producción; poemas y fragmentos para memorizar y compartir como referentes de colectividad cultural o nacional, y fábulas y cuentos morales breves para educar en valores y conductas” (Colomer, 2006, p.18).

De ahí que la lectura, junto a los contenidos escolares de dicha época, se reducía a aspectos básicos de decodificación y memorización que se alejaban del disfrute literario en la escuela y de su verdadero sentido para la vida y la sociedad. Como bien lo señaló Rosenblat (2003): “La escuela no enseña a leer, no crea el hábito y el gusto de la lectura y así falta a la primera y fundamental de sus misiones” (p. 34).

Hacia finales de la década de 1960, el fracaso escolar de muchos adolescentes en la etapa secundaria da lugar a replantear el modelo de enseñanza cultural y lingüístico que imperaba en la escuela. Esto impactó profundamente en la enseñanza de la literatura, al ser uno de los cimientos de la formación escolar, pues sus objetivos de enseñanza estaban siendo confrontados. A partir de este momento, la didáctica de la literatura va adhiriéndose a los cambios sociales y educativos. “Ello se debe a que la literatura se sitúa en el campo de la representación social, refleja y configura valores e ideologías, y participa en la forma de institucionalizarse la cultura a través de la construcción del imaginario colectivo” (Colomer, 1996, p.123).

Se puede decir, por tanto, que el modelo educativo adoptado en cada país está influenciado por la función que la sociedad le concede a la literatura, y es justamente allí donde se plantearán unos contenidos docentes, un corpus de lectura y unas prácticas de enseñanza en el aula.

Lo anterior permite que se vayan configurando a lo largo de la historia de la didáctica de la literatura los llamados “modelos didácticos”, entre los cuales Colomer (1996) advierte tres grandes ciclos de enseñanza literaria:

1. El aprendizaje del discurso oral y escrito. Este modelo estuvo presente desde finales de la Edad Media hasta el siglo XIX aproximadamente, y en él, la enseñanza de la literatura preparaba a los estudiantes para actividades profesionales y les cultivaba los valores morales de la época. Se destaca la enseñanza de la retórica para fomentar el dominio del texto y del discurso, que en muchos de los casos fue de tipo memorístico y a su vez primó la lectura de los clásicos griegos y latinos, los cuales reforzaban la formación moral y las posibilidades expresivas en la constitución de un texto.
2. La posesión del patrimonio histórico. A partir del siglo XIX se gesta una nueva función de la enseñanza literaria, en la cual la selección de los autores y de las obras claves del patrimonio cultural, que debían ser exaltadas y socializadas en la etapa escolar, se vuelven clave en todos los países. En ese sentido, adquiere gran relevancia la historiografía literaria, la cual impartió un modo de estudio que consistió en aprender un manual de historia con fragmentos antológicos y ejercicios explicativos. De igual manera, el acceso a la cultura o la adquisición del bagaje cultural se producían en buena medida mediante el acceso a la literatura.
3. La capacidad de interpretar el texto. Hacia la década de 1960, la escuela afronta el fracaso de su modelo de enseñanza tras no ajustarse al requerimiento de la sociedad moderna, la cual estaba en pleno desarrollo de los medios audiovisuales. La crisis se originó por varios aspectos, entre ellos, por no contar con una visión funcional de la literatura y el limitado dominio de la lengua escrita de los adolescentes; asimismo, el escaso acceso a la educación, dado que solo era posible para la población más favorecida. De ahí que la enseñanza tradicional se viera desestabilizada y diera paso al objetivo de formar lectores competentes, objetivo que se ve reafirmado en la década de 1980 por el desplazamiento teórico hacia el lector y por todo el avance de las ciencias psicopedagógicas que dieron lugar a los procesos de comprensión e interpretación lectora.

Estos tres modelos han estado presentes en los contextos de enseñanza que se han impartido a lo largo de la historia de la didáctica de la literatura y que han respondido a las necesidades de cada sociedad. A continuación, veremos el devenir de la educación literaria contemporánea y su quehacer en las aulas de clase.

1.1.3 La educación literaria y sus principales líneas de renovación

Los nuevos desafíos en la formación de lectores literarios supusieron un cambio de paradigma, al pasar de una “enseñanza de la literatura”, centrada en la mera transmisión de conocimientos sobre el autor y el texto, a una “educación literaria” encaminada a la formación de una competencia específica de lectura (Colomer, 1991). En esta dirección, debemos considerar a la educación literaria orientada también a la “formación para la recepción lectora” al citar a Fillola (2008) cuando dice que:

En el ámbito de la didáctica de la literatura, la actual concepción de la educación/formación literaria tiene en cuenta las necesidades del lector, su formación básica como receptor y la concepción del hecho literario como resultado del encuentro entre la obra y el lector. En cualquiera de los niveles educativos el objetivo de la educación literaria es el alcanzar, acrecentar y consolidar las habilidades de recepción lectora que se hayan ido desarrollando en etapas (niveles y ciclos) anteriores, a la vez que aporta los conocimientos esenciales (o sea, básicos y fundamentales que se relacionan con la formación lecto-literaria) para que el alumno sea un lector competente y autónomo. (p.42)

De la mano con lo expuesto, autores como Jover (2007) entienden que una renovada educación literaria debe comprender los siguientes objetivos: “conformar un nuevo tipo de ciudadanía, esclarecer la condición humana y recuperar la imaginación y la palabra, o, dicho de otra manera, desarrollar el espíritu crítico para lectura del mundo (y de uno mismo) y su posterior reescritura” (p. 65). Otros autores, como Ballester (2016), nos hablan de una educación literaria que “incluye tanto del saber, el saber hacer, el saber cómo se hace, el opinar como el sentir. Es por tanto interdisciplinaria (conecta con toda clase de artes y del lenguaje) y alcanza tanto la educación formal, escolar o académica como las personales del ocio” (p. 134).

Acerca de la interdisciplinariedad en la educación literaria, Artigas (2001) la concibe no sólo como una conexión de toda clase de artes y puentes, sino también como la búsqueda de

“nuevos métodos y perspectivas en disciplinas diferentes para lograr crear nuevo conocimiento que no podría surgir solamente de una sola disciplina particular” (p.1). Un ejemplo claro de lo dicho, lo vemos en el estudio de (Cartagena et al., 2019) que recoge varios diarios de campo realizados a diversos profesores de secundaria, quienes han aplicado una serie de métodos interdisciplinarios en sus clases para conocer si este modelo es más efectivo que uno que sea solamente disciplinar (y por tanto meramente enfocado a la literatura). Los primeros resultados muestran que dentro del ámbito de la educación literaria colombiana existe una preponderancia a la formación disciplinar, pero concluyen que los estudiantes pueden obtener buenos resultados mediante sistemas pedagógicos interdisciplinarios.

Por consiguiente, y a la luz del interés del estudiantado, entendemos que, en el campo de la educación literaria, un hecho literario debe apuntar de manera integral a formar la personalidad del ser humano desde diferentes dimensiones éticas, estéticas, culturales y lingüísticas, como lo sugieren (Badia & Cassany, 1994). En ese contexto, el goce en la lectura es una de las bases para la adquisición y desarrollo de la competencia lectora y literaria. Como señala Jover (2007): “uno de los retos actuales de la educación literaria es conciliar el placer de la lectura y la enseñanza de la literatura, conseguir que esta última sirva para ensanchar-y ahondar-las posibilidades de disfrute de los textos literarios” (2007, p. 19).

Bajo esta mirada, el contacto directo con los libros es de suma vitalidad, pero lo es aún más que el lector pueda crear un vínculo afectivo con las obras, en el que haya una apropiación de la lectura y goce de la misma. En este sentido, Taberero (2005) indica: “los libros no se trabajan, se disfrutan y se comparten” (p.51). Sin embargo, ha habido toda suerte de disonancias al respecto, que de una u otra manera obstaculizan el consolidar un modelo de educación literaria, dado que “en la actualidad hay consenso en torno a la importancia del placer de leer como aspecto central en la lectura literaria, pero también lo hay en relación a la imposibilidad de fundar una didáctica únicamente con el placer como finalidad” (Munita, 2017, p.384).

De acuerdo con lo anterior, podemos decir que lo idóneo sería que la educación literaria no se limitara solo a aspectos del saber, pero al mismo tiempo su única finalidad no fuera el disfrute. De ahí que autores como (Charmeux, 1992) y Colomer (2001), indiquen que los objetivos educativos residen en ayudar al niño a construir las herramientas de sus placeres, y no a la obligación de experimentarlos; y que, por ende, la lectura literaria involucra un placer “estético, intelectual y cultural que, lejos de operar por magia, se construye” (Tauveron, 2002, p.14).

En ese orden de ideas, la educación literaria comprende no solo un trabajo arduo en lo que se refiere a las competencias lectoras y literarias, y a la recepción lectora, sino todo lo que supone la construcción del hábito lector en los estudiantes. Esto implica una selección variada y rica de obras que de seguro tendrán a los clásicos y a aquella literatura que responda a unos contextos culturales y sociales específicos propios del alumnado. Como bien lo indica Colomer (2006), el corpus importa, “pues de él dependen el itinerario de aprendizaje que se promueva en las aulas y el tipo de hábito lector y de prácticas de lectura que los alumnos habrán construido al salir de ellas” (p.144). En esta misma dirección, Jover (2007) nos indica que: “Necesitamos un corpus de textos que permita poner a dialogar unas obras con otras a fin de desmontar tantas jerarquizaciones culturales, sociales y de género; el corpus, en fin, que permita a los adolescentes un intercambio argumentado de modos de ser y estar en el mundo” (p.63).

Aunado a lo anterior, y entendiendo los intereses lectores infantiles y juveniles, encontramos que uno de los corpus más explorados en las experiencias de educación literaria es el del libro álbum, también conocido como álbum o álbum ilustrado. Margallo (2013) define a los álbumes ilustrados como:

Un nuevo tipo de libro, característico de la literatura infantil y juvenil (LIJ), que se caracteriza porque en el desarrollo del relato tienen un papel imprescindible las imágenes, que en la mayoría de los casos se apoyan también en la palabra escrita (p. 3).

Además, como se comentó líneas atrás, los nuevos medios digitales han provocado un mayor interés de los estudiantes adolescentes por los lenguajes visuales que las experiencias cinematográficas, videojuegos y comics o mangas les ofrecen. Para Margallo, la importancia educativa de estas obras reside en que la inclinación de los adolescentes hacia los códigos visuales facilita la discusión de las mismas.

En ese sentido, la construcción del canon según Colomer (1996) tiene una principal condición y es la diversidad, a partir de ella se puede atender las demandas de la actual educación literaria. Del mismo modo, Colomer (2006) manifiesta que es importante en un proceso de selección de textos tener como premisa dos preguntas claves: para quién y para qué, interrogantes que permiten superar el criterio único de calidad de las obras que imperó en el siglo pasado, y sumar al lector y a los objetivos formativos en la reflexión sobre el corpus.

Con esta idea del canon, Cruz Calvo (2013) cita a Mendoza quien “propone lo que ha denominado canon formativo, en el cual se combinan el canon escolar que pertenece al currículo, el canon del aula que es soporte de las actividades de aprendizaje y el canon de la literatura infantil y juvenil que provee de lecturas habituales al estudiantado” (p.49). Mendoza se refiere a un canon que puede y debe ser adaptado y actualizado, el cual debe incluir obras clásicas (históricas y actuales) de la literatura infantil y juvenil junto con otras que son parte de las diversas formas de expresión de lo que se conoce como hecho literario y que además permita sistematizar tanto conocimientos como habilidades de la competencia literaria.

A la par con los anteriores autores, Jover et al. (2009) aboga por una renovación del canon literario que permita visualizar hacia dónde orientar las lecturas, y a qué tipo de lecturas van a estar expuestos los estudiantes:

La renovación del corpus, que debiera abrirse más allá de las fronteras nacionales y operar la selección no en función de la partida de nacimiento de sus autores, sino en función del lector a que va destinado, es decir, de su horizonte de expectativas y su competencia lectora y literaria. Es urgente conformar un nuevo canon literario para la escuela: un canon cosmopolita, escolar (esto es, pensado para el lector real de las aulas de secundaria) y mixto (que combine, en proporciones variables, literatura clásica y literatura juvenil actual). (2009, p. 11).

El proceso de convertir al estudiante adolescente en lector maduro ha quedado claro que debe basarse siempre en una estrategia planificada con antelación, y autores como Jover piden la renovación del canon literario no para dejar de lado a la literatura nacional y clásica, sino para ayudarla a encontrar un significado uniendo sus ideas y contextos con la literatura que puede ser del interés del estudiantado.

En ese marco, Jover et al. (2009) acuñó el concepto de “constelación literaria” como la planificación de un listado de lecturas con literatura moderna y clásica, seleccionando obras de temática y significado similar que sean bisagras entre ellas. Es decir, según la autora el punto de partida es lo que el alumnado ha leído previamente o a lo que ha tenido acceso, bien sea por transmisión oral o audiovisual, dado que es desde ahí (lectura autónoma) donde al lector se le puede llevar más lejos. Lo siguiente es ofrecerle textos de calidad que equilibren la lectura de clásicos y literatura juvenil actual, los cuales permitan diferentes niveles de lectura tanto para “lectores noveles como avezados”. En este sentido, la autora habla que cada uno de esos títulos puede funcionar a manera de “libro-bisagra” entre los itinerarios compartidos y los individuales (p.16).

Básicamente cualquier estrategia pedagógica debe tener en cuenta que las lecturas no pueden tomarse como entidades individuales entre ellas, sino que deben tratarse colectivamente para crear un mundo de significados entre los estudiantes, que los anime a seguir leyendo para descifrar las sensaciones y preguntas que cada lectura les vaya ofreciendo.

Ahora bien, más allá de la escogencia en sí de los textos, el modelo de educación literaria también se ha planteado la reflexión acerca de su tratamiento en las aulas. Munita (2014), por ejemplo, habla de tres ideas vinculadas a los denominados dispositivos “fértils” de problematización de los textos literarios: 1) La necesidad de poner en juego la subjetividad del lector (Dufays et al., 2007), favoreciendo el encuentro individual del lector con el texto y alentando la expresión de las reacciones subjetivas propias de toda experiencia de lectura (Rouxel, 2005); 2) La importancia de que lector pueda complementar su espacio personal de

encuentro con el texto con espacios para compartir su experiencia interior con otros lectores y 3) El pensar en intervenciones que atiendan a la especificidad de los textos leídos; es decir, abrir espacios que inviten a discusiones literarias posteriores.

De igual manera, Munita & Margallo (2019) nos sitúa en las nuevas líneas de investigación que han surgido desde que en los años ochenta y principios de los noventa Teresa Colomer compilara las principales líneas de renovación de la educación literaria. Para ello, el autor nos presenta tres focos de estudio que se han desarrollado en las dos primeras décadas del nuevo siglo, en especial en el contexto hispanohablante: 1) El contacto directo del alumnado con las obras, donde se busca una comprensión de lo que sucede “internamente” al lector cuando se implica en la lectura de obras literarias mediadas en contexto escolar; 2) La atención al corpus literario, que enfatiza en cómo las obras infantiles y juveniles pueden enseñar a leer a sus lectores; y 3) Los docentes que actúan como mediadores entre los lectores y las obras, puntualizando en la renovación de la formación docente como una manera de favorecer el contacto de las obras con los lectores.

En este último aspecto, se subraya la incidencia que tiene la formación inicial del docente en la relación que a futuro los estudiantes sostendrán con la lectura. En virtud de esto, Valencia (2019) afirma que:

En el contexto teórico actual de la formación inicial, es decir, en el marco *del pensamiento del profesor*, el reconocimiento del sujeto-enseñante en potencia implica una aproximación a sus creencias sobre la educación y sobre el objeto concreto de su enseñanza. Tarea que supone el establecimiento de ámbitos en los cuales estas grandes dimensiones alcancen concreción. Así, optamos por fijarnos en la formación inicial de maestros de literatura como una fuente determinante en la educación literaria que se ofrece desde los centros escolares donde se promueven concepciones, se movilizan corpus de trabajo, y se validan las prácticas asociadas (p.109).

Como se ha evidenciado hasta ahora, la educación literaria tiene un papel importante en la comprensión e interpretación que los lectores hacen de los textos. Al mismo tiempo, la relación personal que cada sujeto lector tiene con los libros es la que permite ahondar en el disfrute de la lectura literaria, y es a través no solo del análisis y de la interpretación que se forman sujetos lectores competentes, sino también a través de la fruición, de la aproximación a la obra desde una dimensión emocional que cala en los gustos lectores y que repercute en lo que llamamos el hábito lector. Es así como entendemos que en el abordaje de los textos

debe darse un equilibrio entre analizar/interpretar, pero al mismo tiempo sentir/ disfrutar. Como señala Tauveron (2002) “es la conjugación de las dos posturas, fusional y analítica, lo que permite una real apropiación del texto” (p.321).

Es así como las prácticas de enseñanza de la educación literaria no pueden perder de vista la competencia interpretativa y el hábito lector personal. Y es allí, en la praxis, donde docentes y mediadores deben encontrar justamente el equilibrio de ambas y apostar a transformar sus prácticas cotidianas de clase en pos de estos dos objetivos formativos. Esto permitirá avanzar hacia una enseñanza de la literatura que, en palabras de Jover (2007), puede contribuir a la formación ciudadana de las nuevas generaciones:

Es aún hoy necesario enseñar y aprender literatura en las aulas de secundaria. En primer lugar, por su decisiva contribución a la conformación del nuevo tipo de ciudadanía; en segundo lugar, porque la literatura llega a donde no llegan a otras disciplinas académicas y nos permite adentrarnos en lo más hondo de la condición humana; y el tercer lugar, porque en estos tiempos en que la palabra y la imaginación no se han sido arrebatadas por las nuevas formas de construcción de la mirada y del discurso de los medios de comunicación de masas, es la literatura la que tal vez nos puede ayudar a uno a recobrarlas (p.39).

1.1.4 Estudios sobre didáctica de la literatura en el contexto colombiano

Cerraremos este capítulo con una revisión de la didáctica de la literatura en Colombia, contexto en el cual surge esta tesis. Al respecto, podemos entender la educación literaria en el contexto colombiano a través de algunas tendencias condensadas en trabajos como los de Vásquez (2019) y Martínez Preciado & Murillo Pineda (2013).

Para empezar, Vásquez (2019) menciona tres tendencias en las que puede entenderse la forma como se ha concebido y enseñado literatura en el siglo XX en el ámbito hispanoamericano:

- a) Valoración de la literatura desde un enfoque cronológico. En esta primera tendencia se valoran la biografía de los autores y el resumen de sus producciones, al igual que los géneros de las obras, las fechas, las épocas, las escuelas y los movimientos. En un segundo plano queda el énfasis de la obra como tal, ya que esta se tiene en cuenta

solamente para ver en ella el reflejo de la sociedad. El autor denomina a esta tendencia *privilegio de la historia de la literatura*.

- b) Análisis formal de la obra literaria. En esta tendencia, la literatura es sometida a un análisis que contempla su funcionamiento, su organización y su textualidad, en la que se hacen hincapié de lo formal sobre otros aspectos literarios. Vázquez llama a esta segunda tendencia *privilegio del texto literario*.
- c) Estética de la recepción. En esta tendencia el protagonista es el lector y la recepción que hace de la obra, hay un especial acento en el impacto, en la emoción y en el gusto que produce el texto en los diferentes tipos de lectores más que en la misma estructura interna del texto. El autor distingue esta tercera tendencia con el nombre de *privilegio de lector de literatura*.

El autor asegura que en la enseñanza de la literatura colombiana actualmente estas tendencias se dan de manera tal que conviven, se combinan o en ciertos casos se excluyen entre sí. De otro lado, en la recopilación de Martínez Preciado & Murillo Pineda (2013) se hace una reflexión sobre la literatura en Colombia y los cambios y tensiones que ha suscitado su estudio y aplicación en el país. Las autoras inician su análisis desde lo que consideran es la literatura, “un campo de estudio difuso, complejo, y a veces inaprensible, debido entre otros factores, al carácter ancilar de ésta, dado que está sujeta a diversas disciplinas, enfoques teóricos y perspectivas de análisis literario” (p.177).

A partir de esta concepción, los resultados de su estudio destacan el predominio de cuatro concepciones didácticas de la literatura en Colombia durante los últimos diez años: 1) *Didáctica de la literatura desde la dimensión estética y lúdica*, 2) *Didáctica de la literatura desde los estudios literarios*, 3) *Didáctica de la literatura como proceso de lectura y escritura* y 4) *Didáctica de la literatura desde los géneros literarios*; siendo *la didáctica de la literatura desde los estudios literarios* la que goza de mayor preferencia y aplicación en las aulas de clase colombianas.

En el modelo de la *Didáctica de la literatura desde la dimensión estética y lúdica*, la literatura es vista desde una percepción que involucra la belleza y la sensibilidad por ejemplo desde lo estético, pero al mismo tiempo la vivencia, lo emotivo y la experimentación desde lo lúdico. En esta dimensión ha habido varias tensiones que se derivan por un lado del pensamiento acerca de que el docente no tiene mucho que aportar cuando el estudiante está en un proceso de creación literaria y por el otro, es creer que lo lúdico como estrategia para motivar puede ser más importante que el mismo saber literario. De ahí que varios autores apuesten en esta dimensión por un proceso en el que el estudiante no solo disfrute por el aspecto placentero de la literatura, sino que sepa de su composición y que a su vez sea un lector crítico y competente. Es decir, la literatura posee un carácter estético entendida como “práctica donde la experiencia sensible, la creatividad, imaginación y el intelecto se articulan para producir efectos que conduzcan a la formación y transformación del individuo” (p.191).

En cuanto al modelo de *Didáctica de la literatura desde los Estudios Literarios*, se destaca que lo relevante para un encuentro con el texto literario no debe ser solo por goce estético o por la apreciación de un movimiento literario, sino que debe prevalecer la aplicación de estrategias que permitan interpretar la obra y valorar sus elementos tanto de forma como de fondo. Así mismo, debe haber una lectura que abarque “aspectos contextuales, ideológicos, intertextuales, dialógicos que atraviesan la literatura” (p.178).

De acuerdo con esta investigación, predomina la semiótica como la concepción de la didáctica de la literatura en Colombia, a nivel de estudios literarios. Las autoras Martínez Preciado & Murillo Pineda (2013) aseveran que tras la búsqueda, abundan elementos de la teoría analítica como lector, texto, contexto y autor en el acto lector y que también se centran en esta teoría, la construcción de sentidos derivados del diálogo que se establece con el hecho literario y sus actores, “con las unidades culturales y signíicas escogidas del texto, con el tipo de acercamiento a la obra que se quiera, con las características propias de su género discursivo y con la enciclopedia personal con la que cuenta el lector” (p.179).

En este modelo, uno de los mayores referentes de la didáctica de la literatura en Colombia es Jurado Valencia (2008) quien plantea que la literatura puede ser asumida como una experiencia cognitiva gracias a la semiótica. A su vez, ésta permite la reconstrucción de mundos posibles y de universos culturales, y que la literatura pueda ser asumida además como una experiencia estética toda vez que en la construcción de sentido genera la conexión con la obra misma como expresión artística. Para Jurado Valencia (2008) la experiencia cognitiva pasa a través de la mediación de los lectores en las aulas con los docentes:

El lector puede constituirse como tal por fuera de la institución escolar, pero no se forma aislado sino con otros que fungen de interlocutores: aquellos a quienes les habla sobre esos mundos que la mente reconstruye luego de la experiencia de la lectura, pues todo texto quiere ser hablado por quién lo interpreta (p.90).

La semiótica y la reconstrucción se forman a partir de la comprensión crítica de lo que ha leído el lector. El docente en el aula tiene la capacidad de dar a los alumnos las bases y las herramientas para el entendimiento de las obras en varios niveles, desde la construcción lingüística de los mismos hasta la construcción simbólica e interpretativa que contienen. Así, la herramienta fundamental dentro de la lectura y que el docente tendrá que enseñar a los alumnos es la Crítica.

Para entender la Crítica se debe conocer en primer lugar la dialéctica de mundos, la cual existe entre el lector y el texto que se esté leyendo en un momento dado. Jurado Valencia (2008) explica: “Hay una tensión entre estos dos horizontes; el mundo del lector está siempre latente y empuja para buscar asociaciones con el mundo representado en el texto literario” (p. 95). Agrega además que lo indispensable es que exista horizonte de lectura en el lector escolarizado, aspecto al cual es difícil llegar, toda vez que el docente no trabaja desde un proyecto propio sino desde las listas de contenidos que tendría que “dictar” impuestas por el sistema educativo.

A su vez, es necesario especificar que los alumnos se encuentran en tensión con lo que están leyendo en las aulas al buscar asociaciones entre sus propias vivencias y las vivencias que

contienen los textos. Eco (1988) desarrolla de la siguiente manera la diferencia existente entre estos dos mundos:

Digo «mundos estructuralmente posibles» porque, naturalmente, toda obra narrativa –hasta la más realista– traza un mundo posible en cuanto que presenta una población de individuos y una secuencia de estado de hecho que no corresponden a los del mundo de nuestra experiencia. En adelante llamaremos «mundo real» o «mundo normal» al mundo en que vivimos o suponemos vivir, tal como lo define el sentido común o la enciclopedia cultural de nuestra época, aun cuando no se pueda decir (como señala Berkeley) que este mundo sea real y muchas veces consideremos que responde muy poco a norma alguna. (p.188).

Esto es lo que ocurre exactamente con los adolescentes al leer obras literarias, que desarrollan mediante su lectura una serie de inquietudes y preguntas que provocan el choque del mundo estructuralmente posible y el mundo real. Para Jurado Valencia (2008) cuando se trabaja con textos literarios que producen estas dialécticas en los alumnos, los docentes deben de trabajar con los textos esperando la indagación y la pregunta de los alumnos, pues sin esta actitud interrogativa por parte de los alumnos no existirían un aprendizaje y búsqueda efectivos en su desarrollo como lectores críticos (pp. 99-100).

Lo anterior guarda relación con los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)¹ en el área de lenguaje para grados superiores como 10° y 11° (Colombia), en los que encontramos estudiantes entre los 14 y 17 años de edad. Dichos DBA, tienen algunos enfocados solo en la literatura y en el texto, en donde el estudiante por ejemplo deberá comprender diversos tipos de texto, asumiendo una actitud crítica y argumentando sus puntos de vista frente a lo leído (DBA # 6 para grado 10°). Es allí donde cobra sentido lo que indica Jurado: debe existir una dialéctica del texto, vinculada al papel activo que tiene el lector al tomar una posición crítica frente a los textos, en donde entran otras capacidades como la de formular preguntas al texto y argumentar frente al mismo.

Para culminar con los aportes de Jurado Valencia Fabio (2008), Martínez Preciado & Murillo Pineda (2013) señalan que éste defiende la idea de una simbiosis ilimitada, en donde la

¹ Los DBA son una norma técnica curricular en el sistema educativo colombiano que identifican los saberes y habilidades que deben tener los estudiantes para cada uno de los grados de educación escolar, desde transición hasta once, y en las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales.

interpretación de un signo conlleva a otro, y así sucesivamente. Jurado Valencia (2004) señala que la propuesta pedagógica basada en el palimpsesto debe llegar a la agudeza crítica de los estudiantes a través del diálogo entre los textos. Agrega además que, en la formación de lectores críticos, el estudio de la literatura debe ser una práctica significativa en la que se recupere el diálogo con los textos a través de una actividad mediada por un docente que no solo disponga de los conocimientos necesarios, sino que además encarne una vivencia propia de la lectura y su pasión por la misma que sirva a su vez para provocar en sus estudiantes el amor por la literatura.

Por su parte, en el modelo de la *Didáctica de la literatura como proceso de lectura y escritura* de Martínez Preciado & Murillo Pineda (2013), se estima que la lectura de la literatura exige de procesos cognitivos, lingüísticos y textuales inherentes de un discurso en particular, pero además requiere de la identificación de “elementos propios de lo literario (narrativos, retóricos, estéticos, históricos, ideológicos, paradójicos, lúdicos, simbólicos, imaginarios, ficcionales, etc.)” (p.182). Es decir, los niveles de comprensión son más profundos e involucran un diálogo entre el texto y el lector y desde luego la producción de un nuevo discurso.

En esta propuesta, también se contempla la escritura literaria como un proceso de interpretación de la lectura a manera de análisis crítico, pero también se concibe como un trabajo de creación. En este sentido, se destaca la propuesta didáctica de la escritura literaria de Vásquez Rodríguez (2004), en donde el taller es una herramienta vital para el desarrollo de la capacidad de escritura. Dentro de ese enfoque, el taller cuenta con las características de imitación, creación, saber aplicado, instrumentos para el oficio, consejos para escribir, el cuerpo, que viene siendo acciones y ademanes del escritor y desde luego el error como mecanismo de aprendizaje.

Finalmente, con base en el modelo de la *Didáctica de la literatura desde los Géneros Literarios*, los aportes teóricos apuntan a que es quizá uno de los modelos más constantes en los últimos años en la educación básica en Colombia. Se ha consolidado, según ambas autoras, como una alternativa que «incorpora la narrativa, la lírica, la dramática y los llamados “géneros de la

cibercultura” para el ejercicio lecto-escritural, el acercamiento estético-vivencial a la obra, así como a los temas y problemas inherentes a la misma» (p.188). Martínez Preciado & Murillo Pineda (2013) señalan que, de acuerdo con lo investigado, muchos docentes no cuentan con la preparación suficiente para trabajarlos en las aulas de clases, ya que en los géneros literarios se limitan a dar ejemplos sin avanzar mucho en su especificidad. Y en cuanto a los géneros propios de la cibercultura, falta recurrir a nuevas lecturas y desde luego nuevas dinámicas de enseñanza. Por ello, las autoras afirman que en Colombia deben darse más espacios de discusión en torno a este modelo, y plantean la necesidad de profundizar en el rol del docente, dadas las actuales condiciones mediadas por la tecnología y las nuevas maneras de leer de los públicos infantiles y juveniles.

Hasta aquí hemos hecho un recuento de los modelos que han imperado en Colombia según Martínez Preciado & Murillo Pineda (2013), señalando que la Semiótica y Estética de la Recepción han sido las más favorecidas en los estudios y en las aulas de clase colombianas por centrar su interés en el lector-estudiante como el eje principal de las interpretaciones.

Ahora, mencionaremos otros estudios clave que conforman el devenir de la didáctica de literatura en Colombia. Se trata de la propuesta de la docente e investigadora Cruz Calvo (2013) quien ha venido desarrollando un enfoque centrado en la relación discursiva en el aula de clases cuando se enseña y se aprende literatura. Su propuesta “apunta a considerar la significación como camino para el desarrollo de la Competencia discursiva, una línea de trabajo que recoge la competencia comunicativa, predominante en los enfoques sobre la enseñanza de la literatura” (p.107). Es decir, la propuesta de Didáctica de la Literatura que propone la autora busca propiciar la lectura y el análisis de las obras desde el campo discursivo intertextual, en el que el lector/a encuentra un lugar de conocimiento y donde se construyen significaciones múltiples. Así mismo, Cruz Calvo (2013) explica que el docente de literatura debe ser una figura esencial para llenar la motivación e interés de los alumnos respecto de las obras, para ello, la autora propone los siguientes postulados:

1. “Convertirse en un modelo de lector competente, pero ante todo transmitir pasión por la literatura” (p.311), modelamiento que sería clave para los alumnos en las enseñanzas pedagógicas actuales.
2. “Desarrollar una intuición que le permita al docente elegir la manera más adecuada para trabajar cada una de las obras literarias de su canon escolar. Leer en el aula es acompañar y elaborar las estrategias didácticas para su comprensión...” (p.311). Son los educadores, por tanto, quienes deben guiar a los alumnos a través de las interpretaciones y significados que los textos literarios poseen.
3. “Desarrollar contenidos actitudinales, que (...) construyen el hábito lector” (p.312), lo que lleva a la importancia de generar estrategias que apunten al fortalecimiento de la motivación a la lectura y de los hábitos lectores, en las que la dimensión emocional sea tenida en cuenta a la par con los procesos cognitivos propios de la interpretación.

En función de lo dicho hasta el momento, creemos que un aspecto que se ha destacado desde la reflexión didáctica colombiana es el rol del docente como mediador y su preparación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, aspecto que juega un papel determinante en la apropiación y fruición que los lectores-estudiantes puedan hacer de las obras literarias.

1.2 Fomento de la lectura y hábitos lectores

1.3 Definiciones sobre hábitos y motivación por la lectura en estudiantes de secundaria

1.3.1 Definiciones sobre hábitos lectores

Para empezar, no se puede hablar del hábito lector sin concretar el significado y la etimología de hábito. La palabra hábito procede de la palabra latina “habitus” y la Real Academia Española la define como el “modo especial de proceder o conducirse adquirido por repetición de actos

iguales o semejantes, u originado por tendencias instintivas”. Ahora desde el campo de la lectura, autores como Palacios-almendro (2015) definen al hábito lector como:

Las aspiraciones, la voluntad de desarrollar las facultades intelectuales y espirituales, tales como la imaginación, el pensamiento, la simpatía; la necesidad de tener un mayor conocimiento del mundo que nos rodea o de un aspecto de la realidad, de enriquecer las propias ideas, o de realizarse a través del arte” (p. 10).

No obstante, en este concepto Palacios realiza dos salvedades. La primera es que el hábito lector no se compone del acto automático y repetitivo de leer, sino que dentro de los procesos de lectura existe un espacio lúdico y racional que acompaña a la lectura y al entendimiento de aquello que se está leyendo. La segunda es que el hábito lector es un proceso complejo cuyos resultados se obtienen en el mediano y largo plazo. Por tanto, la mejor estrategia docente para fomentar la lectura es adelantarse justamente a las fases del desarrollo del niño y el adolescente y a partir de las necesidades y aficiones que desde allí se suscitan, motivar mediante la adecuación de los materiales de lecturas a sus exigencias intelectuales, así como a las condiciones de su ambiente, entendiendo que ambas son cambiantes.

Otra idea para pensar esta definición la aporta Manresa (2013), cuando señala:

El mot hàbit remet a la idea d’ un «costum, d’ una disposició adquirida per la repetició d’ un mateix acte », segons el Diccionari de l’ Institut d’ Estudis Catalans. Aplicat a la lectura, es podria convenir que l’ hàbit de llegir es refereix al costum de llegir o la repetició, de manera constant i/o freqüent, de l’ acte de llegir. En tot cas, la majoria de definicions disponibles posen èmfasi en la continuïtat de l’ activitat. (p.77)²

En este orden de ideas, interpretamos que el hábito lector es posible cuando se lee de una manera frecuente, como bien lo diría (Lomas & Mata, 2017) “un hábito es siempre un proyecto en el tiempo” (p.10). Manresa (2013) distingue tres dimensiones en los hábitos lectores, que complementan y amplían la definición pensada únicamente en términos de frecuencia: la cantidad de lectura, la tipología de textos o variedad de lectura, y la experiencia lectora personal y la capacidad para expresar dicha experiencia.

² La palabra hábito remite a la idea de una «costumbre, de una disposición adquirida por la repetición de un mismo acto», según el Diccionario del Instituto de Estudios Catalanes. Aplicado a la lectura, se podría convenir que el hábito de legar se refiere a la costumbre de legar o la repetición, de forma constante y/o frecuente, del acto de legar. En cualquier caso, la mayoría de definiciones disponibles ponen énfasis en la continuidad de la actividad. (p.77)

De acuerdo con lo que explica la autora, la cantidad de lectura es una de las dimensiones del hábito que sirve para “informar sobre la vinculació temporal dels individus amb la lectura de ficció a través de la *regularitat* lectora” (p.79). Así mismo, la cantidad de lectura no solo es el primer paso para la consolidación de los hábitos lectores como tal, sino que aporta a la formación del lector literario. Frente a la tipología, Manresa indica que la variedad en el material de lectura es importante toda vez que ésta ayuda a que los jóvenes puedan a identificar sus gustos lectores y a avanzar en diferentes tipos de interpretación de acuerdo a las exigencias de los mismos textos; señalando que lo anterior debiera producirse en un equilibrio entre las lecturas personales y las académicas. En cuanto a la experiencia lectora personal, esta se configura desde la expresión del impacto que los textos producen en el lector y en la manera de opinar sobre ellos para socializar con otros lo leído: “Forma part dels rituals propis de les practiques lectores literàries compartir la propia afició per la lectura, interactuar amb el circuit social literari i interaccionar sobre els textos llegits” (p. 127).

De acuerdo con el estudio de Schmidt & Retelsdorf, (2016), “el hábito de lectura se considera un constructo importante en la investigación de la lectura, ya que sirve como un predictor significativo del rendimiento en lectura” (p.1). Ambos autores quisieron ir más allá de la medición de frecuencia de comportamiento con la que usualmente se asocia al hábito lector y se trazaron como objetivo introducir una concepción unidimensional más amplia del hábito en la investigación de la lectura, que involucrara no solo la frecuencia conductual, sino también la automaticidad y la expresión de la propia identidad. Para ello, adoptaron el *Self-Report Habit Index* (SRHI, Verplanken and Orbell, 2003) presentando el índice de hábitos de autoinforme para la lectura (SRHI-R). Schmidt & Retelsdorf, (2016) indican que el SRHI es una medida breve de la fuerza del hábito que da cuenta de los aspectos mencionados anteriormente: 1) Frecuencia conductual que refiere a la repetición de un comportamiento; 2) Automaticidad, alude a la capacidad de hacer las cosas sin tener mayor control teniendo como patrón el hábito; y 3) Expresión propia de la identidad, ya que el hábito no solo refleja el comportamiento sino también el estilo personal, en este caso la identidad lectora.

Desde otras perspectivas, encontramos componentes de corte emocional que nutren al hábito lector. Larrañaga & Yubero (2005) justifican que la actividad lectora necesita satisfacer tres pilares fundamentales que dotan de sentido al texto: pensar, sentir y actuar para que el hábito lector pueda otorgar placer estético y gusto a los estudiantes en el largo plazo. Actuar puede explicarse mediante la pregunta ¿Por qué leo? El mismo inicio del acto de leer condicionará el estado motivacional del estudiante a la hora de realizar una lectura. Respecto al sentir, es el refuerzo del hábito lector, porque si se logra con la lectura mediante el actuar una lectura favorable nacida de la voluntad del estudiante se podrá cimentar que el estudiante lea de forma positiva más obras propuestas por los docentes. Por último, respecto al pensar, y consiguiendo un actuar y sentir favorables, la lectura podrá aportar al yo del estudiante nociones o características que éste desconocía de sí mismo, produciéndose cambios cognitivos positivos en su forma de comprender los textos y madurando como lector.

1.3.2 Definiciones sobre motivación por la lectura en estudiantes de secundaria

Antes de referirnos a la motivación lectora es necesario especificar una definición de la palabra motivación. Marquinez (2017) indica que la motivación en su aspecto psicológico se compone de motivo y emoción. Ambas palabras comparten una misma raíz etimológica, siendo el motivo la capacidad de entrar en acción para realizar un acto concreto. Mientras que la emoción son los efectos psicológicos que se producen en el momento anterior, y durante la realización de la acción para obtener un acto específico. Explicadas las células que componen el significado de la palabra motivación, Marquínez define la motivación como “la capacidad para enviar energía en una dirección específica con un propósito específico. Esa energía puede ser física emocional e intelectual” (p.18). Es decir, la motivación será la energía necesaria para fomentar y potenciar los procesos de aprendizaje, en este caso los relacionados con la lectura y la literatura; además de ser la capacidad para eliminar todos los factores negativos que pueden reducir o debilitar los procesos de aprendizaje en los estudiantes.

El siguiente paso es definir la motivación lectora que los docentes quieren impulsar en las aulas. Fox & Alexander (2004) realizan una serie de definiciones sobre la motivación lectora, desde diversos puntos de vista. El primer punto de vista aportado por los autores es el de la actitud del lector frente al libro, siendo definida la motivación lectora como el conjunto de sentimientos adquiridos acerca de la lectura que consistentemente predispone a un individuo a participar o evitar la lectura. Además de la actitud, también los lectores pueden poseer un interés individual, una orientación positiva relativamente estable y duradera hacia la lectura. Acorde con el interés, pueden existir otras variables motivacionales como, por ejemplo, una recomendación o porque el docente le haya pedido leer una obra. En ese caso, la motivación lectora se convertiría en el impulso por leer que resulta de un conjunto completo de creencias, actitudes y metas de un individuo acerca de la lectura. Hay que tener en cuenta que el interés y la motivación pueden ser predispuestos por el valor que el lector le dé al acto de leer, siendo de vital importancia las creencias del lector sobre la lectura. Dicho valor puede formar parte de la identidad personal del lector, vinculando de este modo la motivación lectora con la percepción general de sí mismo como lector.

Las anteriores definiciones no se contradicen entre sí porque los alumnos poseerán una o varias de ellas antes y durante el acto de leer, y todas son válidas para entender la amplitud de cómo definir la motivación lectora. A continuación, en las siguientes líneas se discurrirá sobre la importancia de la motivación intrínseca y del placer en la lectura como formas de potenciar el hábito lector en las aulas, aspectos relevantes en la educación literaria.

¿Qué motivaciones pueden existir para comenzar el acto de leer? En el clásico estudio de Guthrie et al., (2000), se especifica que la motivación real para leer es: “the individual’s personal goals, values and beliefs with regard to the topics, processes, and outcomes of reading” (p.3). De nuevo, la lectura pasa a ser un aspecto de carácter personal, cuya motivación hacia la misma depende en gran parte cada lector. Como explican McKenna et al. (1995), “if children do not enjoy reading when they are young, then they are unlikely to do so when they get older” (p.940). Así, el papel de las herramientas educativas se muestra indispensable para

el futuro lector, pues si desde la juventud no se otorga el placer estético y cultural de la lectura, es muy posible que los niños no lean cuando se vuelvan adultos.

Visto de esta manera y entendiendo que existen dos tipos de motivaciones: la intrínseca y la extrínseca, Clark & Rumbold, (2006) definen la motivación intrínseca como: “intrinsic motivation refers to engagement in an activity that is based on personal interest in the activity itself.” (p.18). Mientras, la motivación extrínseca es definida por las autoras como: “extrinsic motivation involves engagement in an activity in response to external values and demands.” (p.18). Es decir, la motivación intrínseca son todas las razones personales que los niños pueden llegar a tener para leer un libro, como puede ser la curiosidad por un tema que les interese de forma personal o por el interés que les pueda generar el saber más sobre un tema en concreto. En cuanto a las motivaciones extrínsecas, son todas aquellas surgidas por un tercero en los niños que les demanda leer de forma voluntaria y como explica Hidi (2000), para cumplir una serie de expectativas que los terceros poseen para que empiecen el acto de leer. En palabras de Hidi (2000): “when children read to avoid punishment or to meet teachers’ or parents’ expectations, they are extrinsically motivated because their desire to read is controlled external”. (p.320). Por tanto, las herramientas y objetivos educativos de la educación literaria deben fomentar y potenciar las motivaciones intrínsecas de los alumnos para alejarse de las motivaciones extrínsecas que las instituciones educativas, profesores y padres puede llegar a fomentar, evitando así que se alcance el placer por la lectura.

Profundizando en la motivación extrínseca, el estudio de Ryan & Deci (2020), aclara desde el marco de la teoría de la Autodeterminación que existen cuatro subtipos de motivaciones extrínsecas: Regulación externa, regulación de la introyección, regulación de la identificación y regulación de la integración. Antes de especificar los cuatro subtipos es necesario explicar que la teoría de la Autodeterminación es un marco amplio para comprender los factores que facilitan o socavan la motivación intrínseca, la motivación extrínseca autónoma y el bienestar psicológico como temas fundamentales en los entornos educativos. Así dispuesto, los cuatro subtipos se diferencian para Deci et al. (2001) por los siguientes elementos:

La regulación externa tiene que ver con los comportamientos impulsados por recompensas y castigos impuestos de forma externa, y se traduce en una forma de motivación controlada y no autónoma. La segunda, la regulación introyectada, alude a la motivación extrínseca que ha sido parcialmente internalizada; es decir, el comportamiento suele ser regulado por las recompensas internas de la autoestima, por el éxito, la evitación de la ansiedad, la vergüenza o la culpa por el fracaso. La tercera, la regulación identificada, la persona se identifica de forma consciente con el valor de una actividad o la respalda personalmente y, a su vez, experimenta un grado relativamente alto de volición o disposición para actuar. Y finalmente la cuarta, la regulación integrada, se le conoce como la forma más autónoma de motivación extrínseca, aquí la persona no solo reconoce y se identifica con el valor de la actividad, sino que también encuentra que es congruente con otros intereses y valores centrales. Los autores indican que las motivaciones extrínsecas autónomas tienen en común con la motivación intrínseca "la cualidad de ser altamente volitivas, pero difieren principalmente en que la motivación intrínseca se basa en el interés y el disfrute: las personas realizan estos comportamientos porque los encuentran atractivos o incluso divertidos (p.3).

Desde esta perspectiva, la motivación intrínseca es capital para entender y desarrollar los correctos procesos de aprendizaje literario y de lectura, porque según el estudio de Becker et al. (2010), mantener un tipo de motivación únicamente extrínseca (como puede ser, por ejemplo, leer para complacer a los padres o para aprobar un examen) tiene efectos negativos en los procesos de formación lectora, pues no promueve avances ni logros en lectura a largo plazo. El efecto negativo más importante dentro del contexto educativo es el decrecimiento en los hábitos de lectura de los adolescentes. En la investigación sobre hábitos lectores en las escuelas de Ecuador, Corral (1967) constató que a medida que los estudiantes avanzan en la escolaridad, decrece el entusiasmo y motivación por la lectura, y que, al no trabajar específicamente la motivación a la lectura en los centros escolares, es más probable que el hábito lector se pierda a medida que se entra en la etapa de la adolescencia. En ese marco, cabe preguntarse qué herramientas pueden utilizarse para aumentar y satisfacer la motivación intrínseca de los alumnos. Una herramienta importante es la flexibilidad del corpus de textos que se esté impartiendo en las clases. La flexibilidad tiene que ver con la capacidad de elección por parte de los estudiantes a la hora de realizar una lectura. Krashen (2004) explica que los estudiantes que eligen sus propias lecturas dentro de un corpus estarán más motivados para realizar la lectura, así:

Students who choose what they read and have an informal environment in which to read tend to be more motivated, read more and show greater language and literacy development. Similarly, teachers like to provide choice in the classroom because they believe that it increases motivation, effort and learning (p.2-3)

Respecto al desencuentro entre las motivaciones de los estudiantes con los cánones escolares, el estudio de Rivera Jurado & Romero Oliva (2020), demuestra que incluso las y los jóvenes

que aparecen como no lectores o lectores accidentales de obras académicas suelen mantener un espacio de lectura por placer, asociado a obras juveniles de su interés, similar al de los lectores habituales de obras académicas. En otras palabras, muestran que los perfiles lectores pueden tener importantes variaciones si se los construye desde un ámbito puramente académico y escolar o si se los construye integrando las lecturas vernáculas del alumnado.

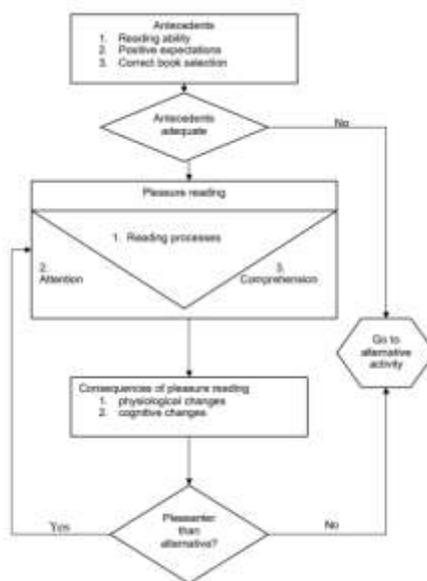
Otra cuestión relevante es que la dotación de recompensas por leer puede llegar a convertir las motivaciones intrínsecas de los niños en motivaciones extrínsecas. Como explican Deci et al. (1999), existe la posibilidad de que los alumnos lean no por una motivación personal propia y genuina, sino por esperar algo a cambio por leer. En palabras de los autores: “By contrast, a later meta-analysis of 128 studies of the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation showed that such rewards undermined motivation across a range of populations, activities and types of rewards” (p.635).

Otra visión sobre las recompensas es la del estudio de Deci et al. (2001), que analiza los resultados de 128 experimentos. Los autores señalaron que comenzaron con el cálculo de los efectos de todas las recompensas sobre la motivación intrínseca y luego, de forma sistemática, diferenciaron las condiciones de recompensa. En su estudio se distinguían las recompensas tangibles y las recompensas verbales, mostrando que las recompensas tangibles disminuyeron la motivación intrínseca en los niños, mientras que las recompensas verbales la aumentaron y es que a pesar de que muchos educadores defienden en el aula este tipo de recompensas materiales (en las que se premia con pizza, dulce, entre otros, al que lee más o es buen estudiante), está claro que disminuye la motivación intrínseca. Así, los docentes debieran tener en cuenta que no todas las herramientas educativas son válidas, teniendo que buscar aquellas que otorguen el placer estético, intelectual y cultural en base de las motivaciones.

En la FIG. 1 se muestra de forma esquemática el sistema metodológico creado por Nell, (1988) para desarrollar actividades y herramientas pedagógicas basadas en la motivación intrínseca de los alumnos. Toda actividad o herramienta debe partir de los supuestos de que, en el

fomento de las actividades lectoras, haya expectación positiva por parte del alumno y haya flexibilidad a la hora de elegir la lectura. Cumpliendo estos supuestos podrá surgir el placer por la lectura, conllevando así a la adquisición de la comprensión y atención lectora, así como permitir al alumno el conocer los procesos de lectura. La adquisición de estas capacidades tendrá como consecuencia cambios psicológicos y cognitivos en los alumnos. Si la actividad o herramienta cumple este sistema básico la actividad será placentera, en caso contrario no lo será.

Figura 1. Proceso de creación de metodologías basadas en la motivación intrínseca de Nell.



Fuente: En Clark y Rumbold, 2006, p. 23. 1

En sintonía con lo anterior, vemos que la importancia de la voluntariedad del adolescente al leer es de vital para la motivación lectora, pero también lo es para la construcción social y

cultural del adolescente. Clark & Rumbold, (2006) explican que: “people cannot be active or informed citizens unless they can read. Reading is a prerequisite for almost all cultural and social activities” (p.5). La lectura, entendida como construcción de un placer estético e intelectual, debe basarse en la construcción de motivaciones en los adolescentes para que lean por su propia voluntad. Por tanto, el objetivo principal de todos los medios educativos debe ser el de crear una motivación en los niños para que estos accedan a la lectura. Respecto a los adolescentes como grupo de edad y como grupo lector, diversos estudios ((Latorre, 2007); (Manresa, 2013); (Ambrós & Ramos, 2018); (Rivera Jurado & Romero Oliva, 2020) han descrito al lectorado adolescente como un grupo que oscilaría entre un perfil lector “débil” o “no lector” y un perfil de lector “mediano” u “ocasional”. Un lector a menudo encasillado en un limitado corpus de obras de rápido consumo, cuyo interés y capacidad de fruición radican casi exclusivamente en el enganche con la trama y en la identificación con los personajes, y para quien la lectura no suele formar parte de sus prioridades de ocio.

Respecto a las intervenciones docentes sobre la motivación de los estudiantes, estudios como los de McBreen & Savage (2021), muestran el impacto y la mejoría de las intervenciones docentes sobre los hábitos de lectura en los jóvenes. Estos autores llevaron a cabo un estudio analizando diversas intervenciones realizadas por parte de los docentes sobre la motivación lectora de los estudiantes. El análisis realizado mostró un efecto significativo en cuanto a la fluidez, la comprensión y la lectura de palabras.

No obstante, hay que tener en cuenta que existen ciertos factores que pueden acrecentar o decrecer la motivación por la lectura por parte de los alumnos adolescentes. Mediante el estudio de Baker & Wigfield (1999), se sabe que la motivación por la lectura es multidimensional y, por lo tanto, está condicionada por múltiples factores de diversa índole (sociales, familiares, escolares, personales, etc.). En este sentido, hay algunos que parecen tener especial importancia en la construcción de la motivación personal por la lectura, como por ejemplo la autoimagen que se tiene en tanto lector/a, los ambientes familiares de lectura y, eventualmente, la actuación educativa del docente y de la escuela (Colomer, 2008).

Respecto a las intervenciones educativas de los docentes y escuelas, diversos estudios como estudios como Lazowski & Hulleman (2016) o McBreen & Savage (2021) vienen mostrando que, en general, la intervención educativa produce resultados positivos en la motivación lectora. Ahora bien, tal como destacan McBreen & Savage (2021), los efectos más significativos se consiguen en algunas dimensiones como el valor que se le da a la lectura o la autoeficacia en la tarea lectora, pero no así en la motivación intrínseca sobre esta práctica, que parece de más difícil intervención. Con todo, esos resultados muestran que, pese al complejo escenario mostrado por la investigación en cuanto a la baja en los niveles de motivación a la lectura en la enseñanza secundaria, es posible superar esas dificultades con proyectos de intervención focalizados en el eje del fomento de lectura, centrados en la (re)construcción de una relación personal con la lectura y la literatura y en el desarrollo de comunidades interpretativas en el aula. Esto puede leerse en sintonía con lo planteado por Colomer (2008) cuando señalara:

Lo que se ha demostrado últimamente es que la acción educativa de la escuela, así como el establecer puentes entre las instituciones implicadas (familia, bibliotecas...) puede revertir las expectativas negativas generadas por los factores sociales. (...) El aspecto esperanzador, entonces, es que la motivación e implicación respecto de la lectura es algo que se puede construir a lo largo de la infancia y adolescencia, viniendo los chicos de donde vengan (p. 38).

En la definición de motivación explicamos cómo ésta era capaz de disminuir los factores negativos que debilitan los procesos de aprendizaje en los estudiantes. Esta capacidad de la motivación es posible potenciarla si los estudiantes poseen un hábito de estudio y aprendizaje que les permita realizar de forma continuada los proyectos y herramientas pedagógicas que los docentes utilicen durante el proceso de enseñanza. El hábito y la motivación lectora son pilares fundamentales para fomentar la lectura y convertir al alumno en lector. No obstante, hay una serie de problemas previos que provocan que en muchas ocasiones los docentes se enfrenten a estudiantes que durante su formación académica no han desarrollado el gusto por la lectura. La base de esos problemas se va a encontrar en la falta de motivación y de hábito presentes en estos alumnos, y explicar el por qué ocurren será el tema del siguiente punto.

1.4 Estudios sobre hábitos y motivación por la lectura en estudiantes de secundaria

En el contexto de los Estados Unidos, diversos autores han estudiado las razones por las cuáles un importante grupo de alumnos no presenta interés en la lectura. Pitcher et al. (2007), por ejemplo, encontraron tres razones para explicar el aumento de alumnos no lectores en las aulas de Texas: 1) La preponderancia del interés. Este hace que los estudiantes puedan convertirse en no lectores o lectores sublimados, los primeros no leen nada en absoluto, mientras que los segundos leen aquello que sí les puede aportar un valor. 2) El papel de la lectura en las escuelas. Es decir, en la escuela se lee por utilidad, no por darle un valor a la lectura, y las nuevas tecnologías han condicionado una nueva forma de lectura que ha provocado la subordinación de la palabra escrita ante la imagen y 3) Los límites del canon. Las escuelas deben alternar la lectura de libros tradicionales con otro tipo de textos, como los multimedia, los cuales posibilitan múltiples discursos en el aula.

Una cuestión clave dentro del por qué hay más alumnos que no son lectores o son lectores sublimados es que los medios tradicionales de enseñanza, y el canon de obras clásicas, son incapaces de llegar a fomentar la lectura hacia los estudiantes, provocando el rechazo y el desinterés de los alumnos a la lectura.

Por su parte, Ortlieb et al. (2017) analizaron la cultura lectora y literaria en tres aulas norteamericanas en las que la lectura no era popular para sus estudiantes. Según una de las profesoras:

The reading culture at my school seems to be that reading is not cool. I asked my mentor about starting a book club, and she was skeptical because she perceives that reading and appearing smart are not avenues to popularity among the students at this high school (Ortlieb et al., 2017).

La disminución de la lectura y de su valor en clase puede explicarse por las tres razones presentadas anteriormente, aunque podrían añadirse otras como la cuestión de género. Diversos trabajos (Baker & Wigfield, 1999); (Colomer, 2008); (McGeown et al., 2015) vienen mostrando que el nivel de motivación por la lectura de las mujeres es más alto que el de los hombres. Lo anterior es refrendado, incluso, en estudiantado preadolescente, que, en el estudio de Errázuriz et al. (2020) ya muestra diferencias en la actitud hacia la lectura a favor de las niñas. Lo anterior podría relacionarse con aquella creencia recogida por Petit (2001),

quien cita a un trabajador social que presenció lo que los miembros de una banda de hombres le dijeron a uno de sus miembros por acercarse a los libros: “Cuando un muchacho intenta acercarse a los libros, los miembros de su banda le dicen: “No hagas eso. Se te va a ir la fuerza”. Esos chicos confunden el hecho de abandonar por unos minutos su caparazón con el de caer en la debilidad” (p. 54). La desvalorización de la lectura aparece, entonces, como un problema transversal pero que parece afectar especialmente a algunos grupos.

Por su parte, Knoester (2010) presenta diez estudios de caso, en los que sugiere que la lectura independiente o voluntaria fuera de la escuela es un fuerte indicador del éxito escolar. Para el estudio sobre motivación y hábitos lectores, el investigador entrevistó a sus antiguos alumnos de primaria que para el momento de la entrevista ya se encontraban en secundaria, así mismo entrevistó a sus padres y maestros actuales. Las respuestas permitieron concluir que los estudiantes disfrutaban: 1) discutir libros, 2) leer en áreas de interés entre familiares y amigos, 3) leer junto con amigos y familiares miembros, y 4) leer en voz alta a los demás, incluidos los niños más pequeños y los hermanos. De igual manera, el autor reseña como una herramienta de éxito los diarios de libros interactivos, los cuales involucran el diálogo entre maestros y estudiantes, y estudiantes entre sí, puesto que mediante los foros en línea se les permitirá a los estudiantes cultivar relaciones ricas por medio de la lectura y la escritura evidenciando así que la lectura independiente o autónoma está conectada con varias prácticas sociales.

Otro estudio en los Estados Unidos es de Jang et al. (2021), el cual consistió en un análisis de Perfil Latente para identificar perfiles de adolescentes con base en sus actitudes hacia la lectura de textos impresos versus texto digitales con fines académicos versus recreativos. Para ello, los autores aplicaron una encuesta a 4.491 estudiantes de secundaria en los Estados Unidos. Los investigadores identificaron en su análisis cuatro perfiles de lectores: 1. Lectores que prefieren material impreso (LP1), 2. lectores dispuestos (LP2), 3. Lectores reacios (LP3) y 4. lectores ávidos (LP4). Los resultados arrojaron que hay una tendencia considerable a la lectura en entornos digitales, así mismo encontraron que un 14,4% de los lectores (LP1) siguen prefiriendo la lectura impresa, así también, los lectores ávidos (LP4) también mostraron

actitudes relativamente menos positivas hacia la lectura digital con fines recreativos y los lectores de perfil reactivo (LP3) demostraron actitudes digitales recreativas relativamente más altas en comparación con las otras tres subescalas de actitud. Lo anterior, según Jang et al. (2021) indica que una manera puntual de llegar a los lectores con reticencia a la lectura, es indagar en sus intereses, compaginar la lectura de medios impresos tradicionales con medios digitales; para ello, es vital preparar al estudiantado en una alfabetización digital que lo acerque a la lectura.

Siguiendo con el mundo anglosajón, encontramos dos estudios más, el primero de ellos es el de Hopper (2005) el cual consistió en una encuesta de lectura a 707 escolares entre los 11 y 15 años de edad en Inglaterra. Los hallazgos permitieron evidenciar que el 61% de los escolares encuestados estaba leyendo un libro en casa en la semana; el 67% de las niñas leía más en comparación de los niños, cuyo porcentaje fue el 54%. Frente al componente de la edad, el porcentaje de lectura de un libro en casa en el grado 10 (14/15 años) fue menos que los porcentajes similares entre sí para los grados 7 (11/12 años), 8 (12/13 años) y 9 (13/14 años) y en cuanto a las nuevas tecnologías, el estudio también reveló que son significativas, mas no han reemplazado las formas tradicionales de lectura. La autora concluye que las experiencias lectoras entre compañeros y el Internet se han convertido en un aliado para los adolescentes donde pueden leer e intercambiar ideas sobre las lecturas.

El segundo de ellos es el de la autora Merga (2017) y su Estudio Internacional de Lectores Ávidos de Libros (ISABR) de 2015 que tuvo como objetivo comprender cómo las influencias sociales pueden fomentar la identificación con los lectores ávidos de libros. La autora aplicó una encuesta acompañada de una entrevista a 1.136 personas que vivían en 89 países. La encuesta reveló que la instrucción materna es la fuente más usual de enseñanza temprana a la lectura (63%) seguido de maestro de primaria (49.3%), padres de familia (34,5%); la mayoría de los encuestados (64,3%) coincidieron en que una persona había ejercido una influencia positiva significativa en su actitud hacia la lectura de libros.

De igual modo, el estudio arrojó que hay otros mecanismos de influencia recurrentes en la lectura como el hábito social compartido de leer (familiares o amigos), las recomendaciones literarias, la lectura en voz alta, la influencia del autor, el fomento del acceso y la lectura por aprobación. Merga (2017) concluye que estos mecanismos de influencia pueden mejorar la actitud de las personas hacia la lectura de los libros recreativos y mejorar su compromiso en la práctica.

En el contexto español, Margallo (2012), explica los dos motivos que inciden en el aumento de estudiantes no lectores en España, 1) Las orientaciones de los modelos de currículums abiertos y poco prescriptivos adoptados que se ven limitados a distinguir la entrada de nuevos tipos de lectura de textos en los salones de clase de secundaria sin especificar las lecturas idóneas para hacerle frente a los nuevos retos de la formación del lector literario, y 2) El rechazo de los estudiantes a la lectura por placer estético o gusto.

Este rechazo no es solamente provocado por el currículo de lectura propuesto por cada comunidad autónoma, sino también por la misma actividad docente y el papel de los padres en el hábito lector de los estudiantes. Para el caso español, Delgado (2007), explicaba que en España es complejo generar y cimentar el hábito lector, puesto que se desconoce el por qué para algunos es primordial leer y para otros termina siendo un hartazgo, o incluso para los alumnos en algunos centros se convierte en un castigo. “En nuestra sociedad, no solo se lee poco, sino que también se escribe poco y, generalmente, mal” (p. 41). Para Delgado, el proceso de convertir al alumno en lector es un proceso planificado desde la primaria hasta la secundaria, siendo necesario que “en secundaria se [trabaje] más la lectura de investigación, las técnicas de estudio basadas en el acto lector reflexivo, la lectura selectiva, las estrategias metacognitivas de comprensión...” (p. 44-45). El problema para el caso español, como evidencian Margallo y Delgado es que no hay un proyecto unificado de proceso lector para los alumnos, ni hay una metodología y obras comunes para investigar si las lecturas propuestas son efectivas o no. Además, muchos centros docentes provocan el rechazo de la lectura porque para los alumnos leer es un tedio, y en casos más graves, un castigo; en general, es una

situación que se agudiza por la falta de apoyo lector de padres, y de formación para los docentes.

Por otro lado, resulta de interés el hábito lector de los estudiantes de España. Los investigadores Rivera Jurado & Romero Oliva (2020) realizaron una investigación sobre el hábito lector en diversos centros de secundaria en Cádiz. Los autores, sobre la cantidad de obras leídas, de literatura juvenil y clásica, encontraron que “el 3.9% de los estudiantes no ha aportado ningún título; el 4.2% ha indicado solo uno; dos, el 9.4%; tres, el 12.5%; cuatro, el 19.2% y casi el 51% ha señalado cinco títulos de libros que han leído” (p. 12). Respecto al tipo de obras que los alumnos leen, los autores descubrieron varios aspectos:

El estudio de los títulos muestra, en primer lugar, gran preferencia por la lectura de trilogías (*Los juegos del hambre*, *Canciones para Paula*), sagas (*Divergente*, *Crepúsculo*, *El corredor del laberinto*, *Las crónicas de Narnia*, *Canción de hielo y fuego –Juego de Tronos-*) y series (*Harry Potter*, *After*, *El diario de Greg*, *Gerónimo Stilton*). A partir de estos resultados, se observa que a los jóvenes les atrae, sobre todo, la lectura de narrativas seriales y que los temas que les interesan giran en torno al género fantástico y sus derivados (Rivera Jurado & Romero Oliva, 2020, p.13).

Por último, respecto al número de no lectores en los centros, los investigadores obtuvieron como resultado que la gran mayoría de centros educativos “ronda en torno al 20% su porcentaje de alumnos no lectores, excepto los centros concertados no bilingües cuyo porcentaje de alumnos no lectores se sitúa en un 32%. El porcentaje más bajo de alumnos no lectores pertenece a centros privados” (p.13). Los datos muestran que existe efectividad al abrir el canon de obras a la literatura juvenil, serial y de fantasía, las cuales deben ser la cabeza de puente que permita el acceso a los estudiantes a obras literarias más complejas o formas literarias como la poesía. No obstante, y si se observan las fechas de publicación de las investigaciones de Margallo y Delgado, en España, para la provincia de Cádiz, casi un cuarto, o más, de los alumnos son no lectores, siendo unas cifras que representan la lentitud de los procesos docentes para fomentar la lectura entre los estudiantes.

Respecto al contexto latinoamericano, se debe tener en cuenta que las circunstancias sobre la motivación lectora y el hábito lector serán diferentes según el país que se esté tratando,

aunque habrá similitudes con lo comentado respecto a Estados Unidos y España. En el caso de Chile, los investigadores Mora & Villanueva (2019), realizaron una investigación a 118 estudiantes en un centro de la comuna de El Bosque en Chile, mediante una encuesta. Según sus resultados en este colegio, un 10% de los encuestados asegura que leer le gusta bastante, un 29% que leer les gusta poco y el 57% señala que leer no les gusta en absoluto.

Respecto a la voluntariedad por leer, los investigadores descubrieron que “solo un 2% de la muestra lee voluntariamente (dos estudiantes de un universo de 118) en oposición al 70% (83 estudiantes) que declara nunca leer por su cuenta” (p. 108). Por último, respecto a la motivación por leer, los autores del estudio demostraron con la encuesta que el 73% de los estudiantes tiene por motivación lectora la calificación que pueda obtener, un 3% lo hace por diversión y un 24% señala que lee para aprender.

Los resultados hicieron concluir que las razones de la falta de cultura lectora y de no lectores en las aulas de este centro en Chile se debe, según los autores, a que muchos de los docentes no exploran espacios que permitan un contacto con el texto, aspecto que genera a que los estudiantes no lean ni se documenten para expresar sus ideas en espacios de socialización como lo pueden ser las técnicas de exposición oral y de discusión grupal, lo cual termina por inducir un bajo rendimiento académico y estancar su formación. Lo mostrado en Chile también se puede observar en países como México y Colombia.

En el caso de México, los investigadores Luna Peña et al. (2017) realizaron un estudio sobre el hábito lector en México. Los autores descubrieron que el 51.4% de los estudiantes de secundaria en México afirman que solo leen si tienen que hacerlo y que los programas escolares poseen la problemática de sobresaturar a los estudiantes con varias actividades académicas que limitan las auténticas experiencias de lectura motivada y en su lugar se prefiere que los alumnos de secundaria de México respondan exámenes de español sobre el desarrollo de competencias lectoras. Por tanto, ante este panorama desacertado, los cuatro autores promovieron para México que “La principal estrategia para provocar el placer por la

lectura en estudiantes de nivel educativo es apelar a su interés en el material de lectura” (p. 10).

Respecto al caso de Colombia, en el estudio de Gamboa & Reina (2006), los autores observaron sobre el hábito lector que la lectura habitual de libros “pasó de 87,6% a 80,3% de la población estudiantil encuestada y de 38,5% a 31,1% de los encuestados no estudiantes. Estas participaciones indican que la lectura habitual entre estudiantes disminuyó 8,3% y entre no estudiantes casi 19%” (p. 3). Delgado, para el caso de España, explicaba que el proceso lector era un proceso que tenía que ser planificado desde la primaria, y los datos de la disminución del hábito lector en Colombia no solo han continuado desde el año 2006, sino que para los estudiantes de secundaria la falta de hábito y motivación lectora procede de primaria. Por ejemplo, en el caso de un colegio de Bogotá estudiado en la tesis de Salinas (2021), la autora averiguó que el 32% de los niños sí cuenta con algunos tiempos de lectura en donde se le brinda relevancia al proceso; sin embargo, se debe intervenir para que estos escenarios esporádicos se fortalezcan en un nivel mayor de frecuencia. Por otra parte, un 21% de los estudiantes manifiesta no contar en casa con este espacio. Respecto al uso de las nuevas tecnologías frente al libro impreso, mientras un porcentaje del 44% del estudiantado indica que sus ratos frente al computador los ocupa en la lectura, el 20% afirma ocupar dicho espacio en escuchar música, el 12% lo hace viendo videos, el 9% juega, el 3% prefiere leer y escuchar música, otro 3% contestó que realizan otras actividades, el 3% respondió que hacía sus trabajos y finalmente, el otro 3% argumentó utilizar el computador para ver clases virtuales.

De esta manera, se observa que los nuevos medios digitales culturales están arrebatando más espacio a la lectura como se observa en el caso de Salinas. Mostrados los casos de Estados Unidos, España, Chile, Colombia y México, se puede observar que los estudiantes de las nuevas generaciones están desplazando el gusto por la lectura hacia otros gustos digitales y visuales, o rechazan la lectura por no considerarla importante o la desvalorizan. Además, los proyectos académicos y docentes, como se han observado en el caso de España, México y Chile no están fomentado la lectura de la forma esperada, produciendo y estabilizando la aparición de nuevos

no lectores entre los estudiantes de secundaria de los tres países. No obstante, el mayor problema observado en los estudiantes es el de la motivación por la lectura, cuestión que se tratará a continuación en el siguiente punto.

En general estos estudios nos permiten corroborar que hay puntos en común en los hábitos de lectura de los adolescentes tanto en el contexto anglosajón como el hispano. Por ejemplo, en los adolescentes de los países latinoamericanos se aprecia un desinterés por la lectura, así como en España (Gamboa & Reina, 2006); (Margallo, 2012); (Luna Peña et al., 2017), notamos, sobretodo como en el contexto anglosajón e hispano todavía existen algunos estereotipos que inciden en que las niñas lean más que los hombres, y esto lo vimos en algunas de las investigaciones expuestas que hablaron del género femenino como mayor grupo lector que los hombres (Hopper, 2005) y (Ortlieb et al., 2017); (Errázuriz et al., 2020). Encontramos también que la imagen del lector solitario ha ido cambiando por la lectura entre pares, comunidades lectoras y otros espacios de influencias sociales, así lo dejaron ver varios estudios (Hopper, 2005); (Knoester, 2010) y (Merga, 2017). También fue común apreciar que existe una marcada tendencia a la lectura en entornos digitales (Hopper, 2005); (Knoester, 2010); (Merga, 2017); (Jang et al., 2021), y (Salinas, 2021).

1.5 Las respuestas lectoras y la dimensión emocional como ejes del fomento lector

1.5.1 El estudio de la dimensión emocional de la lectura

En la explicación que se ha dado sobre el proceso formativo de convertir a los estudiantes en lectores, se ha visto la importancia de la motivación lectora y del hábito lector como pilares para construir al sujeto lector, además de apreciar las diferentes herramientas pedagógicas para lograr formalizar todo el proceso lector. Por tanto, en este apartado se va a tratar la dimensión emocional y su relevancia para la lectura, así como la mediación entre el estudiante y el texto a través de las respuestas lectoras, concretamente con dispositivos como el diario lector y las discusiones literarias.

Según Bermúdez Antúnez (2009), las emociones desde una perspectiva cultural son construcciones innatas dentro del ser humano, que se van desarrollando dentro de la colectividad cultural de una comunidad, dando forma a experiencias emocionales más refinadas. Frente a lo cual, cabe preguntarse por el papel que juegan las emociones dentro de la lectura y, sobre todo, de la educación literaria y los procesos de transformación del estudiante en lector.

Respecto al aspecto emocional de la lectura literaria, Sanjuán Álvarez (2011) lanza la siguiente hipótesis sobre el camino que ha tomado la didáctica de la lectura en las escuelas e institutos en la enseñanza de la lectura:

Las prácticas más habituales de educación literaria podrían estar poniendo el énfasis en los aspectos cognitivos del proceso lector y en la literatura como hecho cultural e histórico, a costa de marginar una faceta esencial en la relación entre la literatura y el lector: el componente emocional, la experiencia individual de la lectura, la posibilidad de que la literatura transforme al lector (p. 86).

En esta misma dirección, Sanjuán Álvarez, (2014) defiende las teorías literarias y de aprendizaje que ponen de manifiesto la importancia de marcar metas cognoscitivas y llegar a ellas a partir de la inteligencia emocional de los estudiantes, especialmente la dimensión de la comprensión emocional, siendo definida por la autora como la “capacidad para etiquetar emociones, comprender y razonar sobre las emociones para interpretarlas” (p. 92).

Frente a lo anterior, habría que decir que actualmente se ha venido configurando en la educación literaria una serie de posturas que evidencian la importancia de analizar el universo subjetivo del lector como lo leeremos en las siguientes líneas.

Uno de los pasos más relevantes que ha dado la didáctica de la literatura para comprender lo que sucede en esa interacción íntima y emocional del lector con el texto ha sido la asunción del concepto de “sujeto lector”. Surgida de la didáctica francófona, esta noción busca adentrarse en lo que sucede internamente en el sujeto mientras lee, y en cómo esto colabora en la configuración de una identidad personal. En palabras de Dufays et al., (2007):

(...) le sujet lecteur est « modelé par ses expériences de lectures fondatrices », ce dernier est un être doué de réflexion, mais également pétri de fantasmes. C'est l'être tout entier que convoque la lecture et c'est à la transformation de l'être qu'elle travaille, comme toute œuvre d'art. La conscience de cette profondeur et de ce mouvement est ce qui engendre le sujet lecteur. Ainsi, la notion d'acteur fonde-t-elle celle de sujet (p. 43-44)³.

Esta noción también se ha estudiado en el caso de los docentes, para quienes se ha conceptualizado como un “sujeto lector didáctico” que integra dos dimensiones: una ligada al individuo que lee en el plano personal, y la otra, al docente encargado de promover esa experiencia de la lectura en sus estudiantes (Munita, 2018). En otras palabras, la investigación sobre el sujeto lector didáctico según Munita abre camino para que el docente compagine su lectura personal y su ejercicio profesional, toda vez que las prácticas didácticas en la lectura tienen sus bases en el acervo lector personal y de la identificación lectora que tiene el docente y que proyecta hacia los estudiantes.

Sin embargo, las raíces de la idea de una dimensión emocional, íntima y subjetiva, en el acto de lectura hay que buscarlas en la teoría transaccional de (Rosenblat (2003), quien nos sitúa en la construcción del significado por parte del lector mediante un proceso de interacción entre el lector y el texto. Esto ayuda a entender lo que hemos venido discutiendo hasta ahora: la manera como lo personal incide en la comprensión e interpretación lectora. En este modelo surge el concepto de “reservorio de las experiencias lingüísticas”, lo cual significa que el lector termina por reflejar su historia personal, social y cultural cuando lee.

La autora indica que, en el marco de esa “transacción” entre el lector y el texto, la construcción del significado depende de la postura del lector frente a lo leído. Así, Rosenblat distingue dos posturas: una “predominantemente estética” y otra “predominantemente eferente”. La primera está ligada a lo afectivo, sensorial y emotivo, mientras que la segunda comprende aspectos cognitivos, referenciales, factuales, analíticos y lógicos del significado. Cabe señalar que ambas pueden combinarse en el acto de lectura, dando lugar así al continuo eferente-

³ (...) el sujeto lector está “formado por sus experiencias de lecturas fundantes”, este último es un ser dotado de reflexión, pero también impregnado de fantasías. Es todo el ser al que convoca la lectura y es a la transformación del ser que trabaja, como toda obra de arte. La conciencia de esta profundidad y movimiento es lo que engendra al sujeto lector. Así, la noción de actor funda la de sujeto (pp. 43-44).

estético. Con lo anterior, el Modelo transaccional nos conduce a comprender que cada acto de lectura es siempre particular y que, además, no existe un significado absolutamente correcto en el texto; en su lugar, el texto puede adquirir distintos significados en transacciones con diferentes lectores o aun con el mismo lector en distintos contextos o momentos.

Más recientemente, Sanjuán Álvarez, (2014) ha propuesto un concepto, el de “intertexto vital”, que amplía la noción de interacción entre texto y lector. Con este concepto, la autora busca referirse a las experiencias personales, los miedos, los deseos, la capacidad de imaginar, entre otros, que pone en juego el lector cuando lee. Dentro de las dinámicas de esa interacción, la autora expresa que para que se dé esa comunicación entre el libro literario y el lector, este último “debe estar dispuesto a emprender esa transformación que el texto puede ejercer en su visión del mundo, en su sentido de la realidad, en sus valores, es decir, debe tener esa “disposición a la comunicación” (p.108)

Desde la teoría transaccional se desprende otro concepto clave para adentrarse en la dimensión emocional de la lectura: el de “respuestas lectoras”, término que se utiliza como traducción del *Reader-Response*, en donde el lector contribuye con sus experiencias y emociones a la elaboración del significado (Corcoran, Bill, Ed.; Evans, Emrys, 1987); (Rosenblat, 2003). Entendiendo que en las repuestas confluyen diversos significados y niveles, nos apoyaremos en las siguientes definiciones. Por ejemplo, Meek, (1988) indica que:

La respuesta [...] nunca puede ser singular; es siempre múltiple, posee varios niveles, combina comprensión y afecto, implica imágenes mentales y gestos para los cuales la característica superficial de las palabras parece siempre inadecuada. Para mí, y para los niños que conozco, las respuestas son otras versiones, redescubrimientos, conjuntos de posibilidades, azares, riesgos, un cambio de conciencia, una interacción social. (p. 370)

La autora menciona lo multifacética que puede llegar a ser una respuesta, en la que está presente el aspecto cognitivo sin perder de vista el afectivo y/o emocional, dando lugar a respuestas únicas que poseen distintos niveles de interpretación.

En concordancia con lo anterior, (Fittipaldi, 2011) para afinar aún más la comprensión del impacto de la lectura y del proceso lector en los estudiantes, propone cuatro categorías para agrupar las respuestas lectoras de los estudiantes.

1. Categoría referencial: “posibilita dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿qué sucede?, ¿dónde, ¿cuándo?, ¿quién o quiénes forman parte de la historia?” (p. 12). Son todas aquellas respuestas que surgen de los descubrimientos e investigaciones de los estudiantes ante los pilares que conforman toda lectura: trama, personajes, hechos e ideas que trata la obra.
2. Categoría composicional: Imágenes, ilustraciones, el cómo está hecho el libro en su materialidad y los recursos literarios serán los objetos de estudio dentro de la categoría composicional, que estudiará la comprensión de los estudiantes en torno a como la obra ha sido construida por el autor, mediante el uso de diversos recursos materiales, visuales y literarios que conforman la obra.
3. Categoría intertextual: Esta categoría está centrada en el estudio de las capacidades intertextuales de los estudiantes para unir los puntos comunes, y dispares, de todas las lecturas que hayan leído durante el curso escolar para comprobar su capacidad de análisis, síntesis y capacidad crítica para relacionar las lecturas.
4. Categoría personal: “se da cuando los lectores se proyectan en el texto leído, sus propias experiencias vitales constituyen un modo de iluminar el relato y “leen” su vida a través de lo narrado por el texto,” (p. 18). Esta categoría analiza el impacto emocional en las respuestas lectoras de los estudiantes e investiga como en los textos elaborados por los estudiantes parten de construcciones de su propia vida al haber sido impulsados por las lecturas.

Es esta última categoría la que guarda relación más directa con lo que señalado acerca de la dimensión emocional de la lectura. En ese marco, Bermúdez Antúnez, (2009) considera que las emociones se convierten en un eslabón esencial dentro del proceso de comunicación literaria y concuerda con la taxonomía de Oatley & Duncan, (1994), la cual hace referencia a la

respuesta emocional a la literatura. En ella, se distinguen dos formas en las que un lector puede relacionarse con un mundo ficcional: 1) El lector se mantiene fuera del mundo ficcional otorgado por el texto, es decir se da un distanciamiento estético y 2) El lector se introduce dentro del mundo ficcional, aquí emergen los procesos de empatía e identificación por parte del lector (p.10).

A partir de esta taxonomía, Antúnez relaciona la propuesta de Kneepkens & Zwaan, (1994) en la que observan dos tipos de presencia emocionales: las primeras, son las emociones que surgen dentro del texto (en el mundo ficcional). Es decir, las que se generan por la empatía o identificación con los personajes y sus conflictos dentro de la ficción. Las segundas, son las emociones que estarían motivadas por la interacción con el texto como artefacto artístico, esto quiere decir que se originan a partir de lo que sienten los lectores durante la lectura del mundo ficcional en sí mismo. El autor concluye que las emociones merecen reflexiones profundas en la teoría literaria y cree que son de importancia central para el éxito de la comunicación literaria.

En ese orden de ideas y siguiendo con el universo subjetivo de la lectura, la autora francesa Petit (2001) hace referencia al espacio personal, propio, íntimo y privado al que nos permite llegar la lectura. Se refiere a él como “una habitación para uno mismo”; en otras palabras, un espacio psíquico creado por la lectura, en el que el lector construye una postura; dado que como la autora lo menciona los lectores no son páginas en blanco: “Los lectores son activos, desarrollan toda una actividad psíquica, se apropian de lo que leen, interpretan el texto, y deslizan entre las líneas su deseo, sus fantasías, sus angustias” (p.47). Con ello, Petit afirma que no se trata de una mera identificación con la lectura, puesto que los lectores han consolidado una postura, han construido su historia apoyándose en los escritos de otras personas, que les han permitido reconocerse, “no tanto en el sentido de reconocerse en un espejo como de sentir que tienen un derecho legítimo a tener un lugar, a ser lo que son, o, más aún, a convertirse en lo que no sabían todavía que eran” (p.47).

De este modo, la autora concluye que esa experiencia de la lectura subjetiva no puede reducirse a la identificación, puesto que hay un proceso superior como lo es el de la simbolización, en donde algunos fragmentos de textos funcionan en los lectores como *insights* (en el psicoanálisis, es un conocimiento que permite tener una visión nueva y distinta de nosotros mismos). Es decir, el lector encuentra “la fuerza para salir de un contexto en el que estaba bloqueado, para diferenciarse, para transportarse a otro lugar” (p.47). Otros investigadores, como Vibert, (2011), también han incidido en la importancia de involucrar la dimensión emocional en la lectura:

La lectura, que se refiere al inconsciente del lector que reacciona al texto y se entrega a las emociones, de modo que podemos decir que la personalidad del lector es "leída", revelada, por el texto. Es el lector atrapado en el juego, sujeto a la ilusión referencial, la instancia solicitada por el "juego", la inversión imaginaria (p. 8).

Según explica Vibert, la entrega del lector a las emociones permite al texto y al lector entrar en un “juego” interpretativo que va a ser de importancia para desarrollar la lectura subjetiva de los estudiantes. Por ejemplo, Ahr et al. (2016) realizó un experimento con estudiantes adolescentes al realizar una serie de comentarios de texto tras leer algunos poemas. Ahr descubrió que las respuestas cognoscitivas y las respuestas emocionales realizaban una co-actividad interpretativa que permitía a los estudiantes entender las emociones que trataban los poemas. En palabras de Ahr et al. (2016) sensaciones y emociones como la libertad y la tristeza tenían una presencia mayor en los comentarios al aplicar un modelo pedagógico basado en ambas respuestas. La conclusión de esta autora fue que las interpretaciones emocionales de las lecturas y los textos permiten no solo el desarrollo del gusto estético por leer, sino también de la sensibilidad subjetiva para interpretar los textos por parte de los estudiantes.

1.5.2 Dispositivos didácticos para abordar la dimensión emocional

En el contexto del actual modelo de educación literaria, se ha explorado el uso de dispositivos didácticos para abordar la dimensión emocional junto con las respuestas lectoras del

alumnado. Uno de los principales dispositivos didácticos que se han explorado para ello es el diario (o “carnet”, en el mundo francófono) lector. El diario de lectura es un instrumento de formación y también de carácter investigativo que se ha convertido en un aliado para mejorar la comprensión lectora y a su vez la escritura. Leibrandt, (2007) explica que:

La herramienta del diario/ portafolio/ blog (otros términos utilizados son ‘*weblog*’ o ‘cuaderno de bitácora’, en inglés también *reading journals o protocols*, para una herramienta cuya principal función es documentar el proceso de aprendizaje) encuentra su utilidad para reflejar el aprendizaje/el trabajo continuo y autónomo dando al profesor un mayor acceso a este proceso individual en cada alumno permitiéndole reconocer posibles problemas a tiempo y dirigir en caso necesario convenientemente al alumno (p. 1).

Para Ahr (2017) los “carnets” son una especie de diarios lectores más reducidos, pero más largos que un comentario de texto, con la intención de que los estudiantes hagan uso de ellos en debates de lectura para fomentar la lectura empírica entre ellos. El objetivo de este dispositivo se vincula con la idea de que “le carnet est un outil scolaire qui vise non l’apprentissage de savoirs déclaratifs mais la formation de sujets lecteurs, capables d’envisager leur lecture empirique du texte avec réflexivité” (p. 2).

La relevancia pedagógica del diario se explica en la importancia diaria que puede aportar a los estudiantes mientras van realizando las lecturas. Como se recordará de lo explicado con Meredith (1996), el proceso de convertir al estudiante en lector puede ser potenciado si se convierte al estudiante en escritor a la vez que lector, y el formato del diario es la herramienta que mejor se adapta para obtener resultados beneficiosos en los estudiantes.

Debido a la capacidad autocognitiva que posee el diario, este permite a los estudiantes que puedan aflorar las emociones y sensaciones más profundas que las lecturas les hayan aportado a lo largo del tiempo. Leibrandt, (2007) sostiene que, a través del diario, el alumno puede expresar sus opiniones y reflexiones que terminan siendo para el docente una colección de comentarios escritos donde se visibiliza el trabajo continuo y personal de su estudiantado. Agrega que el objetivo mayor de esta herramienta es el aumento de la autorreflexión en el

alumno en relación con el proceso de lectura, en el que se fortalecerá su papel activo como lector, ya que aprenderá a autocuestionarse por medio de una constante autoevaluación.

La importancia del diario de lectura se presenta en las capacidades autoreflexiva, emocional y de cuestionamiento sobre las lecturas que los estudiantes puedan poseer tras acabarlas. Una cuestión importante es que el diario de lectura pone énfasis en lograr el “*Reader-Response*” en los estudiantes a través de la autorreflexión. Pacheco, (2005) explica sobre la “*reader-response*” que “el texto no es el elemento más importante, sino el lector; el lector crea o recrea el texto como coautor, y el proceso de lectura se da en la interacción entre el lector y el texto” (p. 22). Además, la autora citando a Tompkins, explica que los significados que posee el texto son desarrollados por el lector durante, y después de la lectura, y no se encuentran en el texto por sí mismo; es decir, “los críticos del Reader-Response le dieron al lector un lugar privilegiado dentro de la crítica literaria, pues le otorgan un papel no solo activo, sino también creativo...” (p. 22).

Unificando todas las ideas presentadas, los estudiantes desarrollan significados durante la lectura que van desarrollando mientras leen, pero al exponer a los estudiantes a que los escriban tras la lectura se provoca que éstos tengan que enfrentarse y reflexionar sobre las ideas que han desarrollado para plasmarlas en el diario y presentarles en clase, de ahí la importancia de la noción autorreflexiva y del “Reader-Response” que presentan los diarios de lectura. Por último, respecto al “Reader-Response”, Pacheco (2005) usando las ideas del crítico alemán Iser explica que “cuando el lector concretiza el texto, es decir, cuando lo experimenta o registra en su consciente, esta concretización es personal y única y, a la vez, produce una nueva creación generadora de significado” (p.23). Los significados adquiridos por los estudiantes durante la lectura del texto van a ser únicos, individuales y personales, no habiendo reflexiones y conclusiones iguales entre los alumnos. Por tanto, el ideal es generar momentos en los cuales complementar la escritura de diarios con sesiones de debate donde los alumnos puedan presentar, reflexionar y discutir sobre las lecturas para que puedan llegar a enriquecerse de las experiencias lectoras de todos los compañeros.

Un ejemplo de la efectividad del diario de lectura es el estudio llevado a cabo por Calvo (2015) para integrar en el ambiente escolar a unas madres inmigrantes de Marruecos cuyos hijos están estudiando en un colegio español. Calvo realizó un estudio para entender el proceso de duelo migratorio a partir de diarios lectores, para ello creó un grupo de lectura entre la investigadora, el centro y las madres, las cuales tenían dificultad para hablar en español en público y no tenían un sentimiento de pertenencia en la cultura escolar” (p. 44). Al finalizar las sesiones de lectura de dicho grupo, y tras compartir sus experiencias leyendo y hablando español, la investigadora concluyó que “Los diarios revelan la interiorización de un discurso narrativo de referencias y sentido, y la necesidad de escribir para contar sus propias experiencias vitales en la lengua de acogida” (p. 48). Aunque el ejemplo sea con mujeres adultas, el caso estudiado por Virginia Calvo revela la importancia de la lectura acompañada de la experiencia escrita, mostrando como al combinarse se logra una mayor apreciación del mundo interior de los lectores.

Ahora, daremos paso a dos casos concretos que tienen que ver con el uso del diario lector en novela y en libro álbum. Por ejemplo, Barone & Barone (2017) mediante un estudio pidieron a sus estudiantes que realizaran un diario de lectura de la novela *Doll Bones* de Holly Black. El objetivo era que tras leer en clase cada capítulo, éstos debían hacer una descripción lo más vívida posible en su diario. Aparte, junto al texto, tenían que dibujar el espacio y la escena que tuvieron en la cabeza. Lo más interesante del estudio para las investigadoras fueron las respuestas visuales de los estudiantes:

Interpretive responses often centered on emotional elements in the text. For instance, Joann focused on the author’s visual description of anger when Zach’s dad threw away Zach’s action figures. She was upset that he just threw these toys away with no understanding of their importance to Zach (p. 27).

Una de las conclusiones más importantes de las investigadoras era que la interpretación visual daba más libertad de expresión a los estudiantes. El estímulo visual es un apoyo efectivo para los estudiantes porque les permite ver con claridad los aspectos personales y emocionales de las lecturas, y les facilita la intertextualidad con otras obras. Para las investigadoras, las

respuestas semióticas son más sofisticadas que las respuestas puramente textuales porque representan mejor las cualidades emocionales de las lecturas junto a los análisis interpretativos y empíricos de las respuestas textuales.

En el mundo hispánico, por ejemplo, Fittipaldi (2011) llevó a cabo una investigación dentro del proyecto internacional *Visual Journeys: Understanding immigrant children's responses to the visual image in contemporary picturebooks*, donde a los estudiantes se les presentó álbumes de lectura que tratan la inmigración como la obra *Emigrantes* de Shaun Tan. Frente al impacto visual en la lectura, Fittipaldi (2011) concluyó su investigación con dos hechos de importancia. El primero de ellos se sitúa en la mediación y en el intercambio; es decir, las sesiones colectivas favorecen en los estudiantes las inferencias y el incremento del mentalenguaje literario y visual. El segundo, trata sobre el lenguaje visual, el cual facilita la correlación intercultural o intertextual de los estudiantes con otras obras, sean de lectura o de otros medios, gracias a que las imágenes pueden recordarles a otras obras, produciendo análisis convergentes con una o más lecturas con el álbum, permitiendo un desarrollo más profundo de sus capacidades interpretativas.

Para finalizar con el esbozo de casos que refieren el uso del diario lector como dispositivo didáctico de enseñanza, nos situaremos nuevamente en el contexto anglosajón. Allí encontramos el estudio llevado a cabo por Sherretz & Norton-Meier (2014), en el cual los estudiantes debían realizar un diario con las lecturas que los profesores les iban mandando para así escribir sus reflexiones e ideas sobre lo leído y posteriormente observar sus "Reader-Response". Como explican las investigadoras, el experimento consistía en: "In the letters, students were asked to share with the teacher the book they were reading, including the author's name, and share their thinking about the text" (p. 11). Así, tras la realización del diario, los estudiantes debían compartir el diario con sus respectivos profesores y se les haría realizar una serie de preguntas que debían de contestar para la realización del ejercicio. Luego de completar esta fase del proyecto, los investigadores concluyeron:

It became clear from the beginning of the analysis that students were writing about and describing specific comprehension strategies that were being directly taught by the teacher. An analysis of the teacher feedback also revealed that teachers were asking for students to use specific tools or strategies in response to what they were reading [...] This study's analysis of student-written Reading Response Letters demonstrates a critical need for explicit and descriptive teacher feedback for students. This corroborates other research that shows that effective feedback is not a discrete practice but an integral part of an instructional dialogue between the teacher and the student (Sherretz & Norton-Meier, 2014, p.12-14).

Así mismo, los investigadores, dejaron en claro que el papel de los docentes es clave para la elaboración de los diarios, debido a que muchos de estos alumnos, quienes realizaban por primera vez esta actividad, estaban utilizando las habilidades y herramientas recomendadas por el profesorado para elaborar los diarios y las preguntas, demostrando la efectividad de compartir el “feedback” de forma oral entre estudiantes y docentes.

En suma, las “respuestas lectoras” que se dan por escrito en un diario lector son fundamentales para que el alumnado pueda reflexionar sobre aquellas ideas que les han surgido a partir de una lectura. No obstante, hay un aspecto que debe comentarse para completar la experiencia del diario de lectura: la comparación entre estudiantes, de forma oral, argumentada y discutida, sobre las lecturas, siendo la actividad de compartir información entre ellos y entre el profesor fundamental para desarrollarlos como lectores. Para ello, hablaremos de las discusiones literarias que se dan en escenarios como los clubes de lectura o círculos lectores, y que constituyen otro de los dispositivos didácticos fundamentales para acceder a las respuestas lectoras del alumnado.

De entrada, la discusión literaria supone el compartir experiencias, emociones y sensaciones entre lectores, teniendo en claro que una lectura nunca será igual para dos o más personas porque los sentidos que se construyen en las obras serán diferentes entre ellas. En este sentido, Chambers, (2007) explica que:

En esencia, hablar sobre literatura es compartir una forma de contemplación. Es una manera de dar forma a los pensamientos y emociones excitados por el libro y por los significados que construimos juntos a partir del texto: ese mensaje controlado imaginativamente, que el autor envía y que nosotros interpretamos de cualquier modo que creamos útil o placentero (p.26 -27).

El autor indica que, en la conversación literaria y la construcción de sentido, hay dos patrones extratextuales de gran ayuda para el lector. El primero de ellos implica ir *del mundo al texto*. “Esto significa comparar los sucesos, personajes o lenguaje de una historia con eventos, personas o lenguaje que el lector conoce personalmente” (p.25). Y el segundo es de la misma manera, los lectores a veces comparan un texto con otro. Estas dos comparaciones a su vez se sustentan en la memoria: que se traduce en “la memoria de nuestras propias vidas, la memoria de otros textos que hemos leído” (p.25).

Chambers, consciente de la importancia que reviste para los niños la conversación de los libros que se han leído, desarrolla el enfoque “Dime”, el cual es un tipo de conversación literaria conductiva de carácter individual y al mismo tiempo comunitaria y cooperativa, en donde cada participante tiene como misión escuchar lo que “lo que tienen que decir los otros y tomar en cuenta lo que piensan los demás del libro” (p.30).

La conversación literaria busca que el docente realmente escuche la experiencia del lector y se dé un diálogo conversacional en vez de un interrogatorio. Dentro de los múltiples beneficios de las discusiones literarias, apreciamos el hecho de que al interior de estos espacios en la escuela se puedan consolidar auténticas comunidades lectoras. Al respecto Broide, (2010) explica que:

Una comunidad lectora se construye en torno a las historias, los sentimientos, los deseos y las ideas de cada uno de sus integrantes, pero va más allá de ellos al reinterpretar su movimiento, sus historias, sus conflictos, sus contradicciones. Una comunidad lectora construye sentidos en capas que se superponen y entrelazan, y forma entramados cambiantes con las historias vividas, las contadas, las imaginadas, las deseadas; con las palabras oídas, sentidas, pronunciadas; con los gestos, las miradas y los cuerpos en los que esas palabras despliegan su vida. Una comunidad se apropia de símbolos, los resignifica (p. 39).

La motivación, los hábitos lectores, la construcción de las respuestas interpretativas de la lectura mediante herramientas pedagógicas y las respuestas emocionales solo tendrán una construcción razonada mediante la mediación entre lectores, entre estudiantes y entre profesores para convertir al estudiante en un sujeto lector pleno. Por su parte, Ahr et al. (2016) define las discusiones en torno a los libros así:

Le débat interprétatif est à envisager comme une situation de travail répondant à un enjeu cognitif précis: apprendre à développer, enrichir et organiser sa pensée et par conséquent sa lecture en interagissant avec ses pairs et avec l'enseignant. Ne peuvent être évoqués ici les nombreux obstacles qui restent à lever pour faire de la classe un lieu "d'agir partagé" (p. 1)⁴.

La autora sostiene que el objetivo de los debates es fomentar una lectura crítica y más organizada por parte de los estudiantes, quienes previamente han escrito lo que piensan de la obra en sus "carnets" de lectura. Esto quiere decir que los "carnets" y los debates interpretativos permiten que los estudiantes puedan superar los obstáculos que la lectura puede disponer ante ellos, ya que mediante el uso de esta herramienta los docentes están buscando el desarrollo y maduración de un pensamiento lector analítico que les permita a los estudiantes la comprensión de los libros y, a su vez, la posibilidad de expresar su mundo interior en torno a lo leído y escuchar cómo este resuena con el de sus pares.

En ese sentido, encontramos experiencias como la de Jocius & Shealy, (2017), quienes realizaron un club de lectura en una escuela de Charleston, Estados Unidos, para estudiar el pensamiento crítico y discusión entre los estudiantes del club sobre libros y obras que trataran los estereotipos, las diferencias y las discapacidades. El objetivo, según los autores, era: "provide interactive, hands-on experiences for students to apply new understandings; and encourage students to take social action in their communities" (p. 693).

El proyecto de los investigadores basaba las discusiones entre estudiantes en que estos debían de llevar un diario de lecturas, y tras realizarlo, discutirían y compartirían sus inquietudes e ideas con los demás estudiantes. Como explican Jocius & Shealy, (2017), los estudiantes no solo discutieron sus opiniones sobre los textos, sino que también se ayudaron entre ellos al categorizar entre todas las preguntas y dudas que los textos les habían sugerido. De este modo, mediante el apoyo del profesorado, los estudiantes no solo se fueron volviendo escritores-lectores gracias a sus diarios de lectura, sino que las sesiones del club de lectura,

⁴ El debate interpretativo debe considerarse como una situación de trabajo que responde a un desafío cognitivo específico: aprender a desarrollar, enriquecer y organizar el pensamiento y, en consecuencia, la lectura, interactuando con los compañeros y con el profesor. No podemos mencionar aquí los numerosos obstáculos que aún deben superarse para hacer del aula un lugar de "acción compartida" (p. 1).

que eran orales, fueron de apoyo para los conocimientos, ideas y dudas que les habían surgido a lo largo del texto, poniendo de relevancia la utilidad de realizar este tipo de sesiones.

Investigadores como (Galván Arriondo, 2021) también han hecho énfasis en la creación de comunidades lectoras dentro de las aulas. En palabras del investigador argentino:

La significación de un texto como una de las características de dispositivos didácticos potentes que permitan poner en ejercicio el proceso interpretativo de lo individual y la socialización de significados para construcción de nuevos sentidos. En este sentido, consideramos que la experiencia de lectura inserta en el dispositivo didáctico también bordeó la estrategia formativa denominada situación de doble conceptualización. Se refiere a ese tránsito por el borde porque no pretendía constituirse como tal en tanto abordar condiciones didácticas referidas al ejercicio de los quehaceres del lector, pero las mismas se colaron en el devenir del dispositivo. La intención siempre estuvo en la idea de sujetos lectores y desde la propia experiencia, el movimiento reflexivo a pensarse como sujetos lectores didácticos (p. 38).

Lo que explica Galván es que la construcción de significados pasa por la interpretación conjunta de los textos por parte de los estudiantes lectores; es decir, en conjunto éstos son capaces de dar una interpretación más amplia a sus lecturas para buscar nuevos sentidos de manera colectiva. Junto a esta capacidad, la lectura colectiva de los sujetos lectores va a provocar en determinadas ocasiones un cambio de roles respecto al sujeto lector didáctico. Si era el docente el que iniciaba la interpretación y lectura de los textos gracias a su involucración personal, serán los estudiantes quienes propongan al sujeto lector didáctico nuevas interpretaciones al involucrarse ellos de manera personal en la construcción de sentidos sobre lo leído. Esto contrasta con estudios como el de Carranza & Lozano, (2011), que muestran que muy a menudo la construcción de sentido en torno a la lectura está siempre en control de los docentes, y además no hay una involucración personal al tener como objetivo de clase el responder una serie de preguntas tras cada sesión de lecturas.

En ese sentido, dispositivos didácticos como los aquí presentados estarían abriendo nuevas líneas de exploración para una didáctica de la literatura particularmente interesada en darle importancia a la lectura subjetiva y la dimensión emocional del lector, por una parte, así como a la socialización entre lectores y la construcción de comunidades interpretativas, por otra.

Capítulo 2. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 Objetivos y preguntas de investigación

El presente trabajo se enmarca en el campo de estudios de la didáctica de la literatura y, específicamente, reflexiona sobre dos focos de análisis: la relación con la lectura de adolescentes reticentes a la lectura, y las respuestas lectoras de este mismo alumnado frente a los textos literarios leídos en el contexto escolar. El primer foco también dialoga con otro ámbito como es el de la sociología de la lectura, en el que aspectos como las prácticas lectoras, los hábitos lectores, la autoimagen en tanto lector o la valoración que se tiene de la lectura por parte de cierto grupo social (como aquí el alumnado adolescente) cobran especial relevancia. Por su parte, el segundo foco está enmarcado en la Estética de la Recepción y en la Teoría de las Respuestas Lectoras, línea de investigación en la que lo fundamental es el estudio acerca de cómo unos sujetos concretos se relacionan con una determinada obra y responden a lo leído (impresiones de lectura, procesos de construcción de sentido y de líneas interpretativas, vínculos con la propia vida, etc.).

A partir de estos dos focos se desprenden los objetivos generales de nuestra investigación:

1. Analizar cómo una programación literaria centrada en una Intervención sobre el Fomento de la Lectura (IFL) repercute en la relación con la lectura de estudiantes de décimo grado de Bachillerato de una institución educativa del sur de la ciudad de Armenia (Quindío, Colombia).
2. Analizar cómo una programación literaria centrada en una Intervención sobre el Fomento de la Lectura (IFL) repercute en las formas de respuesta lectora de estudiantes de décimo grado de Bachillerato de una institución educativa del sur de la ciudad de Armenia (Quindío, Colombia).

A su vez, presentamos los objetivos específicos que se desprenden de nuestros dos objetivos principales:

- 1.1 Caracterizar la autoimagen lectora de los estudiantes antes y después de una programación literaria centrada en una Intervención sobre el Fomento de la Lectura (IFL).
- 1.2 Caracterizar la valoración de la lectura de los estudiantes antes y después de una programación literaria centrada en una Intervención sobre el Fomento de la Lectura (IFL).
- 1.3 Describir los efectos de la IFL en la cantidad, frecuencia y tipo de lecturas de los estudiantes durante la intervención.
- 2.1. Identificar el tipo de conexión personal que se da en las respuestas lectoras de tipo reflexivo que los estudiantes elaboraron en su diario lector durante una programación literaria centrada en una Intervención sobre el Fomento de la Lectura (IFL).

A partir de los objetivos antes mencionados, hemos formulado las siguientes preguntas de investigación:

1. La autoimagen lectora: ¿Cómo se perciben como lectores los alumnos antes y después de una programación literaria centrada en el fomento de la lectura?
2. La valoración de la lectura: ¿Cómo valoran la lectura los alumnos antes y después de una programación literaria centrada en el fomento de la lectura?
3. ¿Qué cantidad, frecuencia y tipos de lecturas evidencian los estudiantes al inicio,

- durante y al final de una programación literaria centrada en el fomento de la lectura?
4. ¿Qué tipos de conexión personal se observan en los escritos de respuesta lectora elaborados por el alumnado en sus diarios de lectura, durante la programación literaria?

2.2 Paradigma y enfoque de investigación

2.2.1 Paradigma cualitativo

El paradigma que hemos elegido para nuestro estudio es el cualitativo, cuyo objetivo, según autores como MchMillan & Schumacher, (2005) es la comprensión de un fenómeno desde la perspectiva de los participantes (p.373). Resulta relevante aquí la implicación del investigador en un contexto determinado, en el que cobran importancia la observación y la interpretación integral de la realidad y de una comunidad en específico. Como lo refiere Cerda Gutiérrez, (2007) el paradigma cualitativo aborda elementos no cuantificables como cualidades, atributos o facultades que permitan interpretar los fenómenos sociales o las acciones de un grupo o del ser humano.

En ese marco, el universo de las investigaciones cualitativas es lo cotidiano y las experiencias del sentido común, interpretadas y reinterpretadas por los sujetos que las viven De Souza, (2013. p.21) Es así como el tipo de investigador que nos encontramos en este paradigma es quien utiliza una interpretación más personal para comprender la realidad y cuyas experiencias previas ayudan en la manera de observar e interpretar los fenómenos de la realidad. De esta forma, están también presentes los juicios de valor y la subjetividad, así como el compromiso ético, ideológico y axiológico que asuma el investigador con los procesos que estudia (Ñaupas et al., 2018).

Dada su relevancia frente a la implicación en la realidad estudiada, la perspectiva cualitativa resulta favorecedora para comprender las problemáticas educativas, así como para proyectar

innovaciones de tipo teórico y metodológico en las actividades de este campo formativo. Bajo esta mirada, Mendoza Fillola, (2011) considera que la investigación cualitativa es afín a los objetivos que se plantean desde la Didáctica de la Lengua y la Literatura dada su concepción subjetiva, encaminada hacia la observación y al seguimiento de unos determinados procesos que se ajustan al campo educativo.

De igual manera, el autor reconoce en el profesor crítico y motivado, que se implica con las problemáticas del aula, el mejor aliado en la investigación educativa, dado que su función ya no es la de ser sólo “destinatario–aplicador de las propuestas resultantes de investigaciones hechas *desde fuera del aula*, sino la de participar como *profesor investigador* en un proceso de investigación educativa” (p.52).

Aunado a lo anterior, y siguiendo el trabajo de diversos autores (Portilla Chaves et al., 2014); Hernández-Arteaga, (2012); Martínez M., (2014); Hernández Arteaga et al., 2015) sintetizamos a continuación aquellas características del paradigma de investigación cualitativa que son fundamentales para el presente estudio:

- Se caracteriza por ser inductivo: busca descubrir más allá de verificar o comprobar, se apoya en observaciones específicas que le permitirán llegar a generalizaciones más amplias.
- Es holístico: pretende interpretar de manera integral el contexto y los grupos estudiados desde su totalidad, examinando para ello la situación social de referencia del sujeto objeto de estudio.
- Se da una permanente interacción entre el investigador y la población objeto de estudio; es interactiva toda vez que se establece un diálogo y un vínculo cercano entre el investigador cualitativo y el (los) sujeto(s) intervenido(s).
- Es flexible: ninguna investigación cualitativa empleará el mismo plan metodológico y la razón radica en que los métodos usados dependen de la problemática a abordar y la forma cómo decida hacerlo el investigador.
- Tiene interés por el contexto: el investigador centra su interés en los contextos donde

los sujetos involucrados se interesan y se implican. No modifica el ambiente natural en donde éstos se desenvuelven, sino que busca interpretar la experiencia humana tal cual como se manifiesta en espacios concretos.

- Interpreta un fenómeno social: produce conocimiento a partir de la interpretación de una realidad existente y desde la perspectiva de quienes la originan.

En otras palabras, el paradigma cualitativo nos permitirá, dentro de un contexto educativo, específicamente en un aula de clases, analizar inductivamente el entorno escolar, conocer de forma individual y general y a la vez profunda la relación que nuestros estudiantes sostienen con la lectura; nos facilitará describir su realidad, observar su cotidianidad dentro de un escenario académico y analizar los fenómenos que se pueden dar con nuestra población y la IFL durante un año escolar. Es decir, nos permitirá interesarnos por “...por el contexto y los procesos; por la perspectiva de los actores o participantes (objetos de estudio), por sus sentidos, por su experiencia, por sus conocimientos, por sus imaginarios (leyendas, relatos, mitos) y por sus múltiples interrelaciones”. (Ñaupas et al., 2018)

En ese contexto, si bien se ha señalado que se trabaja con datos y procedimientos de análisis propios de lo cualitativo, en el presente trabajo se incorporan algunas formas de análisis puntuales propias del ámbito cuantitativo. Asumimos, por tanto, la idea de Paquay (2006) al respecto, cuando señala:

On peut encore prévoir un codage numérique de certains données et un codage narratif d'autres données et, partant, une analyse statistique d'une partie des données et une analyse « thématique » d'une autre partie des données ; on peut aussi réaliser des traitements quantitatifs sur les fréquences des diverses catégories qualitatives définies après un traitement qualitatif... (p.17)

Así, sin perder los aspectos centrales del paradigma cualitativo al cual adscribe nuestra investigación, se incorporarán algunos procedimientos de análisis estadísticos que permitirán un acercamiento diferente a los datos y, de ese modo, una mirada más amplia y diversa a los objetivos del presente estudio.

2.2.2 El enfoque de la investigación-acción

Situados en el marco general del paradigma cualitativo, adoptamos también un tipo de enfoque muy concreto, el de la investigación-acción, que nos permite responder adecuadamente a los lineamientos, contexto y objetivos de nuestro estudio. Esta modalidad investigadora tiene sus inicios en el trabajo de Lewin, (1946), (1952), quien hace referencia a una serie de estrategias llevadas a cabo para mejorar el sistema educativo y social. Este psicólogo social fue quien le dio identidad a esta forma de investigación, pues “definió el trabajo de investigación – acción como un proceso cíclico de exploración, actuación y valoración de resultados” (Herrerías, 2004. p. 1).

Dicho proceso especifica una espiral de actividades, que podríamos visualizar así: 1) Aclaración y diagnóstico de una situación problemática en la práctica; 2) Formulación de estrategias de acción para resolver el problema; 3) Implantación y evaluación de las estrategias de acción y 4) Aclaración y diagnóstico posteriores de la situación problemática (y así sucesivamente en la siguiente espiral de reflexión y acción). Este modelo puede presentar algunas variaciones de acuerdo con los aportes hechos por autores como Kemmis & McTaggar, (1988), Whitehead, (1989), o Elliot, (2000), entre otros.

En palabras de Elliot, (2000), el principal representante de la *investigación acción* desde un enfoque interpretativo, la investigación – acción se entiende como “el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma” (p. 88). Este autor asume este tipo de investigación desde un contexto educativo, en el que existe una reflexión frente las situaciones sociales que viven los profesores en su práctica, en donde se implementan acciones que buscan modificar o mejorar los problemas prácticos (diagnóstico) del profesorado, toda vez se haya comprendido a profundidad la situación problemática que les acontece.

Por consiguiente, la investigación acción concentra su interés no solo en un problema, sino en un intento de solución del mismo. De acuerdo con (Martínez & Miguel, 2000), este tipo de

investigación realiza de forma simultánea la expansión del conocimiento científico y la solución de un problema, “mientras aumenta, igualmente, la competencia de sus respectivos participantes (sujetos coinvestigadores) al ser llevada a cabo en colaboración, en una situación concreta y usando la realimentación de la información en un proceso cíclico” (p. 28).

En este orden de ideas, la investigación acción sugiere entender la enseñanza desde un proceso de investigación constante en el que el docente, a través de la reflexión sobre su práctica, puede introducir mejoras y optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, Stenhouse, (1987) sostiene que el profesor debe ser principalmente un investigador y afirma que la investigación en el campo de la educación se caracteriza por ser sistemática y mantenida, planificada y autocrítica.

En virtud de lo anterior, podemos decir que nuestro estudio compagina con las características de la investigación-acción, toda vez que en nuestra posición de profesora-investigadora, nuestra finalidad ha sido mejorar la práctica educativa a través de una intervención didáctica en el aula que permita favorecer la motivación lectora en adolescentes reticentes a la lectura. Lo anterior, supuso un trabajo conjunto y fluido con los participantes, una interpretación de su realidad lectora, un contraste entre la teoría y la práctica, una observación participativa durante toda la intervención y, desde luego, la implicación de los estudiantes en la autorreflexión de su autoimagen y valoración lectora.

Para una mejor comprensión del proceso de la investigación-acción y de sus implicancias en el presente estudio, presentamos a continuación el modelo procedimental utilizado en contextos educativos Pérez Serrano & Nieto Martín, (1992):

- Primer paso: Diagnosticar y descubrir una preocupación temática "problema". El primer momento nos conduce a la identificación del problema y posteriormente al diseño de una prueba piloto de una Intervención de Fomento a la Lectura (IFL). Hacen parte de esta fase, la observación de la práctica docente, la realización de un diagnóstico y un reconocimiento de la situación inicial, las cuales nos permiten

conocer las principales dificultades de aprendizaje en el aula y el estado de motivación lectora de los estudiantes.

- Segundo paso: Construcción del plan. El segundo momento nos dirige a dos actividades concretas, la construcción definitiva de la IFL, centrada en una programación literaria, y la definición de las líneas de actuación de dicha programación. Se parte de un análisis crítico de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula; se implementa un plan de acción que involucra los ajustes pertinentes a la propuesta de la IFL y la formulación de los instrumentos de investigación para enriquecer, corregir y mejorar nuestra intervención didáctica.
- Tercer Paso: Puesta en práctica del plan y observación de cómo funciona. En el tercer momento se pone el plan en práctica, desarrollando la IFL, la cual se aplica con el grupo definitivo de estudiantes, y se sigue empleando la observación de los efectos de la intervención didáctica en el contexto que tiene lugar.
- Cuarto paso: Reflexión e integración de resultados. Replanificación. En el cuarto momento y a la luz de la recolección de datos y posterior análisis de la información, se hace una reflexión e interpretación de los datos que nos permiten, por una parte, responder a los objetivos de investigación, y por otra, construir nuevos lineamientos didácticos para el estudio y mejora de la motivación lectora en las aulas.

A continuación, describiremos cada uno de los pasos/ fases que resume el proceso de investigación-acción en nuestro estudio, no sin antes aclarar que, en el próximo capítulo, se describirá en profundidad la Intervención de Fomento Lector realizada.

- **Primer paso: Diagnosticar y descubrir una preocupación temática "problema".**

Desde los postulados de la investigación-acción, donde el profesor reflexiona sobre su práctica docente Stenhouse, (1987) comenzamos a asumir el rol de docente investigadora en el aula. Partimos de la observación participativa con un grado once durante las clases de lengua castellana y literatura desde comienzos del 2018, lo cual nos condujo a identificar un problema vinculado con la distancia y apatía general por la lectura literaria y la escritura. Sabíamos, pues,

que el problema más evidente tenía que ver con la escasa motivación hacia la lectura, y que las estrategias que hasta ese momento se habían desarrollado no estaban logrando su objetivo de acercar a los jóvenes reticentes a leer por placer.

Con la identificación del problema, entendido como “una necesidad sentida o una dificultad encontrada en la práctica educativa que nos gustaría mejorar” (Pérez Serrano & Nieto Martín, 1992. p.190), nos fuimos orientando hacia lo que desde nuestro quehacer docente deseábamos mejorar con los estudiantes intervenidos. fomentar su gusto por la lectura. De ahí que pensáramos en el diseño de una intervención didáctica que nos permitiera dar solución a la temática problema que habíamos detectado. En resumen, esta fase nos llevó a identificar el problema y luego, a diseñar el programa piloto, que fue implementado en el último periodo escolar de 2018 (septiembre a noviembre), con un grupo del onceavo grado⁵. A partir de eso, se hicieron las modificaciones de los recursos didácticos implementados y, sobre todo, se analizaron las incidencias relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje implicados, para de esta manera prepararnos a una construcción del plan más acorde a las necesidades socioeducativas detectadas.

- **Segundo paso: construcción del plan.**

Una vez realizado el diagnóstico inicial, en esta segunda fase se hizo la planificación de la intervención definitiva, la cual nos orienta hacia la acción. Aquí, la pregunta ¿qué debe hacerse? Pérez Serrano & Nieto Martín, (1992) fue la carta de navegación para la construcción de nuestro plan. En este sentido, el paso que nos propone la IA es recoger la información sobre los efectos que causó la primera experimentación (el programa piloto desarrollado), evaluar las acciones que se llevaron a cabo, y a la luz de los resultados obtenidos, emprender las respectivas modificaciones que derivaron en la construcción de la versión definitiva de la IFL.

⁵ En el contexto educativo colombiano, el grado once corresponde a estudiantes con edades aproximadas de entre 16 y 17 años.

Uno de los puntos de mayor interés surgidos de la reflexión acerca del programa piloto, fue la toma de conciencia acerca de la necesidad de atender tanto a la relación con la lectura como también a las respuestas lectoras del alumnado, de forma tal de abordar de manera más holística el problema de la motivación por la lectura y la literatura. Para ello, las líneas definitivas de actuación de la IFL quedaron conformadas del siguiente modo: a) favorecer la lectura autónoma del alumnado, b) Generar un espacio de escritura personal sobre lo leído, y c) Fomentar la socialización entre lectores.

- **Tercer Paso: Puesta en práctica del plan y observación de cómo funciona.**

Este paso nos llevó a la implementación en el aula de nuestra intervención, la cual se desarrolló con un grupo de décimo grado (estudiantes entre 15 y 16 años) durante todo un año escolar (febrero a noviembre de 2019). A su vez, la puesta en práctica del plan contempló la previsión acerca de cómo se recogerían los datos de análisis para, posteriormente, responder de manera adecuada a nuestros objetivos de investigación. Se recogieron, pues, datos de diverso tipo y en diversos momentos de la intervención; puede observarse una descripción detallada de los datos en el capítulo IV: Análisis y discusión de resultados.

- **Cuarto paso: Reflexión e integración de resultados. Replanificación.**

Esta fase nos sitúa en la reflexión a partir de los resultados obtenidos en la Intervención de Fomento a la Lectura implementada en el aula. Lo anterior supuso procesos interrelacionados tales como interpretar los resultados, sopesar el alcance de los instrumentos aplicados y valorar los procesos de enseñanza-aprendizaje implicados. Así, contrastamos lo que planeamos y lo que efectivamente logramos en el campo de la motivación lectora en adolescentes reticentes en sus dos centros de análisis: 1) Relación con la lectura y 2) Respuestas lectoras. La integración de resultados obtenidos ha permitido responder a las preguntas de investigación y, además, desarrollar mejor ciertos lineamientos de trabajo docente que pueden ser especialmente fructíferos para avanzar en estas problemáticas en futuras intervenciones educativas.

2.3 Diseño de la investigación

2.3.1 Contexto del establecimiento y sujetos participantes

La investigación se desarrolla en una institución educativa ubicada al sur de la ciudad de Armenia (Quindío, Colombia), la cual pertenece a la comuna dos Rufino José Cuervo y atiende a las comunidades de la zona sur occidental. Dicha comuna abarca los barrios Puerto Espejo Etapas I y II, Tesoro, Tesorito, La Virginia, Lindaraja, Santa Rita, Manantiales Alcázar del café, La Fachada y El Poblado. De acuerdo con información presentada por el PEI⁶ de la institución y con los datos derivados de un censo socioeducativo, los barrios aledaños los componen unas seis mil viviendas, de las cuales dos mil cuatrocientas cincuenta corresponden a La Fachada, siendo este el barrio más densamente poblado.

El establecimiento recibe alumnado de situación socioeconómica baja, cuyas familias pertenecen a los estratos 1, 2 y 3 (bajo-bajo, bajo y medio-bajo, según la clasificación del Departamento de Planeación Nacional) y la gran mayoría están vinculadas al plan Familias en Acción (programa nacional que apoya a familias de pobreza y extrema pobreza a través de incentivos de salud y educación). Los hogares se caracterizan por muy bajos niveles de escolarización, por familias recompuestas o con madres solas como jefas de hogar, y por una precaria situación laboral (con labores vinculadas al mundo obrero -ya sea industrial o agrícola-, al trabajo como empleadas de servicio o bien a trabajos informales). Asimismo, según un Diagnóstico de Cultura popular realizado con más de trescientas viviendas del sector adyacente al establecimiento educativo, muchos de los hogares presentan diversas problemáticas sociales, tales como hacinamiento en las viviendas, violencia intrafamiliar, inseguridad, hambre, delincuencia, prostitución y altos índices de consumo de alcohol y drogas.

⁶ Plan Educativo Institucional.

La institución educativa, que en 2021 cumplió 20 años de su creación, ofrece los niveles de educación preescolar, básica primaria, básica secundaria y media con articulación técnica con el SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje) distribuidos en sus tres sedes La Fachada, Puerto Espejo y sede Central. Actualmente cuenta con 88 docentes y con 2.259 estudiantes incluido el sabatino, de los cuales 2.162 estudiantes están en el diurno. El cuerpo docente y estudiantil están dispuestos de la siguiente forma: 18 docentes y 417 estudiantes (La Fachada); 14 docentes y 366 estudiantes (Puerto Espejo); 56 docentes y 1.379 estudiantes diurno (sede central), 4 docentes y 97 estudiantes (sabatino).

Los sujetos participantes del estudio son un grupo de 23 estudiantes de grado décimo (media técnica), cuyas edades oscilan entre los 15 y 17 años. Si bien en un principio la cantidad de estudiantes de ese curso era de 25, 2 de ellos abandonaron el centro durante el año escolar, por lo que para la investigación se consideró solo a quienes comenzaron y terminaron el año escolar en el mismo grupo. Cabe señalar que, previa autorización del equipo directivo del colegio, los estudiantes fueron informados de los alcances de la investigación, y todos asumieron participar en forma voluntaria de la misma. El listado completo se presenta a continuación, con seudónimos para anonimizar a los participantes:

Tabla 1. Relación estudiantes y edades

No.	ESTUDIANTES	EDADES
1	LINA	15
2	ANGELA	16
3	ANITA	15
4	MANUELA	15
5	LAURA	16
6	MARLON	17
7	SAORI	15
8	FÉLIX	16
9	JONATHAN	17
10	ALEXANDRA	17
11	MARCOS	16
12	CATALINA	16

13	NICK	16
14	NELLY	15
15	PAOLA	17
16	VALERIA	16
17	CARINA	16
18	MARIA	17
19	KATIA	16
20	JAZMINE	17
21	LEIDY	16
22	YENNY	15
23	JULIÁN	15

Fuente: Elaboración propia, 2019.

En cuanto al contexto familiar de los estudiantes de este grupo, predomina una estratificación socioeconómica de 2 y 3 (bajo y medio-bajo), y se replican las diversas problemáticas sociales ya mencionadas para el contexto general del establecimiento. Esto ha incidido fuertemente en la fluctuación estudiantil del grupo, que se hace evidente en los cambios de residencia, traslado a otras instituciones educativas, cambio de modalidad de bachillerato académico a sabatino y deserción escolar.

En materia académica, sus vínculos con la lectura y la escritura no trascienden las tareas propias del aula. Es decir, la población proviene de hogares donde no se les estimula el gusto de leer y escribir por placer, así como tampoco hay vínculos afectivos y cognitivos con la literatura. Muchos de los padres de familia delegan la función formadora a la escuela al verla solo como un agente de asistencia social, de ahí que exista un poco compromiso educativo con sus hijos. Los estudiantes de grados superiores, como este grupo, presentan apatía por leer y escribir, así se trate de ejercicios de creación personal. Es notorio y de acuerdo a estudios censales y a resultados de las Pruebas Saber⁷ ver cómo los alumnos evidencian serias dificultades en la lectura crítica en sus tres componentes: sintáctico, semántico y pragmático. En especial hay bajos niveles de comprensión e interpretación textual, debilidad en la lectura

⁷ En Colombia, la Prueba Saber es un instrumento de evaluación estandarizada que mide de manera oficial la calidad de la educación formal impartida a los estudiantes de grado once en los colegios públicos y privados de territorio nacional.

inferencial, las tipologías textuales y en la competencia literaria, en el campo de la intertextualidad.

A su vez, partiendo de diagnósticos previos en materia lecto-escritora desarrollados por los docentes del área de Castellano y Literatura de la Institución, así como de instrumentos de caracterización más generales en cuanto a velocidad y calidad de la lectura, se puede decir que la población a la cual está dirigido nuestro proyecto presenta las siguientes características. Desde las prácticas lectoras se advierte poca motivación hacia la lectura, escasos hábitos lectores, débil autoimagen del lector, preferencia por otros medios de información, en especial los audiovisuales; escasa disposición afectiva frente a la lectura; bajos niveles de comprensión lectora inferencial, dificultad en la emisión de una opinión personal argumentada de las lecturas, en la capacidad para valorar y de expresar la experiencia lectora sobre lo leído; nulo manejo de un metalenguaje apropiado para explicar los distintos aspectos del comentario; problemas para establecer una relación entre el tema del texto y los recursos estilísticos que en él aparecen, dificultad para organizar la información y falta de formación en la competencia literaria, la intertextualidad y en las estrategias de aprendizaje para la comprensión lectora.

Con respecto a los espacios institucionales que coadyuven a mejorar la crisis lectora y por ende escritora que atraviesa su población estudiantil, encontramos que la institución cuenta con el espacio atribuido a una biblioteca escolar, la cual tiene títulos interesantes que hacen parte de La colección Semilla, un programa del Ministerio de Educación Nacional (MEN); sin embargo, carece de un personal mediador que esté dinamizando el espacio, el cual es utilizado por algunos docentes del área de Castellano de la misma institución. En cuanto a los bibliobancos o bibliotecas de aula, también equiparadas por el MEN, algunos reposan en los salones de los docentes de español, quienes son los encargados de darle un buen uso a este espacio. Con la Intervención Fomento de la Lectura (IFL) se alimentó el corpus de lectura del bibliobanco asignado, pudiendo tener diferentes géneros literarios acordes a los gustos adolescentes.

2.4 Instrumentos y procedimiento de recogida de datos

2.4.1 Test AMRP

Para caracterizar la autoimagen lectora y la valoración de la lectura de los estudiantes antes y después de la intervención, se utilizó el test *Adolescent Motivation to Read Profile (AMRP)*, propuesto por Pitcher et al., (2007). El test en cuestión responde a un ajuste y adecuación para público adolescente de un instrumento previo, *Motivation to Read Profile*, elaborado por Gambrell et al. (1996) para público infantil. El AMRP consta de dos instrumentos complementarios: un cuestionario y una entrevista conversacional. En el presente estudio se utilizó una traducción al español del AMRP, el *Cuestionario de Motivación a la Lectura para Adolescentes* con su correspondiente *Entrevista conversacional*, traducción que fue realizada por el equipo de investigación y que contó con el permiso y autorización de sus autores. Ambos instrumentos se aplicaron antes y después de implementar el programa, específicamente en febrero y noviembre de 2019.

El cuestionario cuenta con un total de 20 ítems de selección múltiple, de los cuales 10 pertenecen a la categoría de autoimagen lectora (*self-concept as a reader*) y 10 a la valoración de la lectura (*value of reading*). A modo de ejemplo, algunos reactivos vinculados con la autoimagen son⁸: 1) Mis amigos encuentran que soy... a) un muy buen lector, b) un buen lector, c) un lector regular, d) un mal lector; o bien 2) Yo leo... a) no tan bien como mis amigos, b) igual que mis amigos, c) un poco mejor que mis amigos, d) mucho mejor que mis amigos. Asimismo, son ejemplos de preguntas relacionadas con la valoración de la lectura: 1) Mis mejores amigos piensan que leer es... a) muy entretenido, b) entretenido, c) ni entretenido ni aburrido, d) aburrido, o bien 2) Las bibliotecas me parecen... a) un lugar muy entretenido donde estar, b) un lugar entretenido donde estar, c) un lugar no tan malo donde estar, d) un lugar aburrido donde estar. En palabras de Gambrell et al. (1996):

⁸ El instrumento completo, en su versión en español, se presenta en Anexo 1: Formato cuestionario AMRP.

The items that focus on self-concept as a reader are designed to elicit information about student's self-perceived competence in reading and self-perceived performance relative to peers. The value of reading items are designed to elicit information about the value student's place on reading tasks and activities, particularly in terms of frequency of engagement and reading-related activities. (p. 522)

Por su parte, la entrevista conversacional es un complemento al cuestionario por cuanto mantiene el foco en estas dimensiones de la lectura, pero a la vez genera un espacio de conversación a partir de un guion flexible (semiestructurado) de preguntas abiertas que buscan profundizar en la comprensión de la relación del sujeto con la lectura. Siguiendo la propuesta de los propios autores Gambrell et al., (1996); Pitcher et al., (2007) en relación con adecuar las preguntas de la entrevista en función del contexto educacional e investigador en el cual se aplique, se realizó una adaptación del guion para finalmente configurar un set de 15 ítems vinculados a las prácticas y gustos de lectura, autoimagen lectora y valoración de la lectura⁹. A modo de ejemplo, en el guion se incluyeron ítems como:

- Cuéntame un poco sobre el libro más interesante que hayas leído últimamente. Tómate unos minutos para pensar... Ahora, cuéntame sobre el libro.
- ¿Qué motivos o razones te llevan a leer o, por el contrario, a no leer?
- ¿Qué sientes cuando lees? Por ejemplo: alegría, tranquilidad, angustia, nerviosismo, placidez, cansancio, aburrimiento, pasión... ¿Podrías describir esa sensación?

2.4.2 Diarios de lectura

El segundo instrumento de recogida de datos de nuestra investigación son los diarios de lectura. Contrario al Test AMRP, que se concibe únicamente como instrumento de investigación, los diarios han tenido aquí una doble finalidad. Por un lado, forman parte de los dispositivos didácticos puestos en escena durante la intervención educativa y tienen, por tanto, un primer propósito vinculado a la actuación docente. Por otro, su recogida y sistematización entrega valiosa información acerca de las lecturas realizadas por los

⁹ La entrevista conversacional, con todos sus ítems, se presenta en el Anexo 2: Formato entrevista que acompaña al cuestionario.

estudiantes y los tipos de respuestas lectoras elaboradas por el alumnado durante todo el año escolar. En ese sentido, devienen también un instrumento de investigación propicio para el presente estudio, que permitirá responder a las preguntas relacionadas tanto con la cantidad y frecuencia de lectura de los estudiantes como con los tipos de conexión personal de sus respuestas lectoras.

El diario consta de dos partes, una en la que los estudiantes anotaban en un cuadro informativo las lecturas realizadas, y otra en la que contestaban a las consignas de lectura de su elección después de cada lectura. Este cuadro informativo, junto con el registro del préstamo bibliotecario llevado a cabo por la docente, permitió contestar a la pregunta sobre la cantidad, frecuencia y tipos de lectura que realizaron los estudiantes durante la intervención. En cambio, el desarrollo de las consignas de lectura permite describir las respuestas lectoras que nuestros estudiantes elaboran por escrito y revelar así las posibles conexiones entre los cambios producidos en las formas de respuesta lectora y la programación literaria desarrollada. Lo anterior se vincula con uno de los objetivos específicos del estudio, orientado a identificar el tipo de conexión personal que se da en las respuestas lectoras de tipo reflexivo que los estudiantes elaboraron en su diario lector durante la programación literaria.

Desarrollado fundamentalmente en la didáctica de la literatura del ámbito francófono, donde se le conoce también como “carnet lector”, el diario de lectura en tanto dispositivo didáctico podría definirse como “un instrumento escolar orientado, no al aprendizaje de saberes declarativos, sino a la formación de sujetos lectores capaces de considerar con reflexividad su lectura empírica del texto” (Ahr, 2017). Es, pues, un repositorio que permite tener evidencias acerca de las opiniones y reacciones del alumnado frente a un texto. Como señala Hancock (1993) su uso en el aula puede abarcar un amplio abanico de formas de respuesta lectora, que va desde recoger las primeras impresiones, la implicación con la trama o los intentos del sujeto lector por construir sentido, hasta aspectos más específicos como la evaluación personal que se hace de los personajes, la realización de inferencias y predicciones, o la elaboración de una crítica personal hacia la obra en cuestión.

En este estudio, se utilizó el diario de lectura durante todo el año escolar, y esto se hizo a través de una diversidad de consignas de escritura reflexiva, que se presentan en el apartado 3.4.1 Diario lector o carné lector, en la descripción de la intervención educativa. A su vez, su uso estuvo vinculado a tres espacios de lectura muy diferentes entre sí: lecturas autónomas, lecturas guiadas, discusiones literarias. Los espacios de lectura autónoma fueron desarrollados tres veces por semana, mientras que las discusiones y las lecturas guiadas se realizaron dos veces por mes. En suma, se promovieron diversos espacios de escritura en el diario lector a partir de textos que podían haber sido leídos en cualquiera de esas tres modalidades de lectura.

Dada la ingente cantidad de datos recogidos a partir de esta gran cantidad de situaciones de lectura, se hizo un trabajo de selección, el cual implicó: a) volver a las grabaciones de las lecturas guiadas y con discusión literaria y valorar aquellas donde hubo mayor participación y empatía con las lecturas; b) revisar el diario docente y acudir a los apuntes donde los estudiantes mencionaron su interés por las obras que se les llevó así como las que decidieron leer por su cuenta; y c) hacer un repaso general a los diarios lectores y seleccionar las respuestas que estuvieran impregnadas del aspecto personal.

Esta revisión nos lleva a contemplar un criterio de selección inicial y previo a las modalidades de lectura. Se trata del criterio personal, el cual reúne dos condiciones: 1) La presencia de lo personal frente a otro tipo de respuestas lectoras (*intertextuales, composicionales y referenciales*)¹⁰ y 2) La saturación de lo personal en las respuestas lectoras y el carácter significativo de éstas.

La primera condición se origina de una revisión de tipo cuantitativo, dado que, al observar la presencia de respuestas lectoras en los diarios lectores de nuestros estudiantes, nos damos

¹⁰ Propuesta de categorización del proyecto "*Visual Journeys: Understanding Immigrant Children's Responses to the Visual Image in Contemporary Picturebook*"¹⁰, sintetizado por Fittipaldi (2012).

cuenta que las de tipo personal presentaban mayor protagonismo. Dicha deducción la obtenemos al contrastar las respuestas lectoras de tipo *personal* de las modalidades de lectura guiada y con discusión literaria con el resto de categorías que propone la clasificación del *Visual Journeys: intertextual, composicional y referencial*, así:

Tabla 2. Categorías respuestas lectoras del modelo *Visual Journeys*

Categorías	Lecturas guiadas y con discusión literaria	Porcentaje
Personal	194	70,30%
Intertextual	13	4,70%
Composicional	22	8%
Referencial	47	17%
Sumatoria RL	276	100%

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Como se evidencia en la tabla informativa, la preferencia de nuestros estudiantes por las respuestas lectoras de tipo personal es innegable, hecho que nos llevó a concentrar nuestro interés solo en esta categoría, y a revisar la segunda condición, la saturación de lo personal en las respuestas, la cual nos conduce a utilizar para el análisis solo 191 de las respuestas lectoras (RL) personales y no las 194 que hallamos en un principio. A manera de ejemplo, contrastaremos las siguientes dos respuestas lectoras para ilustrar el modo cómo seleccionamos las de tipo personal versus los demás tipos de respuesta (*intertextual, composicional y referencial*):

- *La piedra azul*. Libro álbum de Jimmy Liao (2007)

Ejemplo 1. RL de tipo personal:

“A veces me he sentido así de triste, de desanimada, y he llegado a pensar que no tengo a nadie”. JAZMINE

Ejemplo 2. RL no personal:

«A mí el libro me pareció muy bueno, ya que hay muchos dibujos y frases divinas que me llamaron la atención: “La hermosa piedra azul. A medida que se volvía más y más pequeña su añoranza era cada vez más grande ... “». PAOLA

Como se puede apreciar, en la primera respuesta aparece una referencia explícita a la emoción que suscita el texto y seguidamente se establece una relación que se deriva de la relación texto-vida. En la segunda respuesta, no hay ninguna alusión a los estados de ánimo sino a los elementos composicionales del libro, por lo que la segunda respuesta pertenece a la categoría *composicional*.

Ahora bien, pasamos a la segunda condición. Cuando nos referimos a saturación, hacemos alusión a la presencia significativa de lo personal en una respuesta lectora. Esto quiere decir que tuvimos en cuenta las respuestas lectoras personales no porque lo fueran en sí mismas, sino porque su grado de profundidad y de relevancia, las hacían significativas en cuanto al tipo de conexión personal establecido con los textos, frente a aquellas que aun siendo de tipo personal eran superficiales y no aportaban a nuestro análisis. Un ejemplo claro lo encontramos en los dos siguientes casos:

- “Llorar a lágrima viva”. Poema de Oliverio Girondo (1932)

Ejemplo 1. RL significativa:

“Llorar desahoga y llorar para mí significa mucho, soy una persona muy sensible, llorar para mí es la expresión más hermosa, lloro mucho. He pasado por muchas cosas en la vida, por eso sé que es llorar y sé que es querer gritar llorando”. MANUELA

Ejemplo 2. RL no significativa:

“... Me sentí muy nostálgica”. ANITA

Con base en la primera respuesta podemos observar el grado de implicación emocional que la estudiante sostiene con la obra; así mismo, vemos como el texto sirve para iluminar aspectos íntimos de su vida. En contraste con la segunda respuesta, la estudiante se limita a indicar su emoción sin profundizar en la misma.

A partir de ese criterio, afín a nuestras tres modalidades de lectura (lecturas guiadas, con discusión literaria y autónomas), advertimos que el tipo personal se hallaba presente de manera más explícita en dos de las nueve consignas literarias trabajadas en la IFL, la cuales son: “Expreso cómo me sentí frente a la obra”, y “Describo el libro con tres adjetivos que lo representen, y justifico la elección de cada adjetivo”, por tratarse de consignas que remiten a los estudiantes a explorar la dimensión emocional. En algunos casos, tuvimos en cuenta una consigna más: “Escribe una carta a uno de los personajes del libro en algún momento de la novela”; dado que el estudiantado dejó ver su mundo interior al desarrollar este tipo de respuesta de carácter epistolar.

Aunado a lo anterior, se incluyeron dos consignas más solo para las lecturas autónomas: “Escribo una cita textual del libro, que me haya impactado o llamado la atención, y comento brevemente por qué la elegí”, y “Hago un acróstico con el nombre de un personaje, y escribo un poema a partir de lo que ese personaje me provoca”.

Las cinco consignas literarias citadas movilizaron en los estudiantes sentimientos y emociones, que los llevaron a transitar entre el texto y la vida. En ellas fueron notorias la riqueza de adjetivos, los estados de ánimo, las referencias a sus experiencias de vida y así mismo, a la exploración de pensamientos ligados a su manera de sentir y percibir la realidad.

Posterior a las consignas, revisamos aspectos en común de las respuestas lectoras en donde establecimos dos criterios tanto para las lecturas guiadas como para las lecturas con discusión literaria: un criterio temporal y uno acerca de la variedad de géneros.

1. Criterio temporal: Nos remite cronológicamente al desarrollo de las lecturas en el inicio, durante y final de la IFL, entendiendo que la programación literaria se desarrolló durante todo el año escolar 2019. Es por ello que seleccionamos dos obras que se sitúan en el inicio de la intervención (cobija al periodo académico 1 que va del 21 de enero al 29 de marzo), otras dos que atañen al momento durante de la programación literaria (abarca los periodos 2 y 3 que van desde el 1 de abril hasta el 14 de junio) y finalmente dos más que se ubican al final de la IFL (comprende el periodo 4 que va del 9 de septiembre al 22 de noviembre).
2. Criterio de variedad de géneros: Como su nombre lo indica nos habla de la diversidad de géneros, en el que si bien predominó el libro álbum se alternó con otro tipo de textos como fábulas, cuentos, poemas y novelas.

La aplicación de ambos criterios derivó, finalmente, en la selección de los escritos en el diario lector a partir de 6 obras provenientes de discusiones literarias, y de otras 6 provenientes de lecturas guiadas. En ambos casos, se trata de obras leídas en diversos momentos de la intervención y correspondientes a diversos géneros. El listado completo de las obras, así como una breve reseña de las mismas, puede revisarse en el Anexo 15: Respuestas lectoras en las tres modalidades de lectura.

Por su parte, para las lecturas autónomas tuvimos en cuenta que tuvieran la condición de lo personal, por una parte, y que hubiera una saturación de lo personal, por otra. De ahí que, de un listado de 24 obras, descartamos las respuestas que no fueran de tipo personal y conservamos las que además de abarcar dicho aspecto fueran significativas al predominar un nivel de reflexión mayor dentro del campo personal; es decir, respuestas lectoras que no se

limitaran a expresar de forma breve cómo se sintió el estudiante, sino que permitieran ver un nivel de pensamiento más amplio por parte del lector.

Es por ello, que, de un total de 12 respuestas de tipo personal para las lecturas autónomas, escogimos solo 8 teniendo en cuenta la aplicación del criterio de selección de la saturación personal para esta modalidad, la cual nos llevó a valorar respuestas que fueran profundas, ricas en descripciones y presentaran un tipo de conexión personal como emociones, experiencias o pensamientos. Para dar claridad a lo dicho, damos ejemplos de las respuestas que no cumplen en contraste con las que sí lo hacen.

- *Viaje*. Novela de Patricia MacLachlan (1996)

Ejemplo 1. RL que sí cumple

“Con el libro me sentí identificado, ya que en algún momento de mi vida también me tocó vivir sin mi mamá, con mis abuelos y en el campo, por lo cual el libro se hace similar a una parte de mi crecimiento. El hecho de no crecer con una mamá es la verdad muy difícil, y más cuando nunca te has separado de ella. Los abuelos, aunque estén tal vez un poco adaptados a la actualidad y a la tecnología, siempre van a querer lo mejor para nosotros. Siempre nos van a apoyar, a pesar de las dificultades, mientras ellos puedan, siempre van a ser los mejores consejeros en nuestras vidas”. JULIÁN

Ejemplo 2. RL que no cumple

El principito. Novela de Antoine de Saint-Exupéry (1943)

“Me sentí un poco curiosa frente a este libro por el hecho de que según lo que entendí, este libro se basa como en la perspectiva de un niño”. VALERIA

Como vemos ambas respuestas hablan de cómo se sintieron frente a la obra, pero en una de ellas vemos mayor capacidad para hablar de esa conexión personal que se tuvo con la lectura. De ahí que nuestra clasificación apeló a esas respuestas lectoras de las lecturas autónomas

que evidenciaran un alto impacto emocional y permitieran ver un mayor nivel de interpretación de la obra.

2.4.3 Diario docente

Este instrumento escritural tan personal se convirtió en una de las herramientas, que, aunque inadvertida para los estudiantes, de mayor riqueza para nuestro trabajo investigativo. Por medio de este diario, la docente llevaba un consecutivo de la intervención, en donde describía el entorno y las interacciones en éste.

Es decir, se registraron las conversaciones de pasillo hablando del rincón literario o las confesiones que los estudiantes hacían a solas a la docente sobre lo que estaban leyendo; su emoción y sus inquietudes. Muchas de estas conversaciones se dieron antes de comenzar o al finalizar las clases y fueron también un indicador para medir la acogida de la IFL en la vida de los estudiantes.

En el diario docente se condensaron además el progreso de cada una de las actividades y los comentarios espontáneos frente a los libros y a los espacios vividos durante la IFL. Este registro nos permitió organizar de manera fidedigna la intervención, pero al mismo tiempo nos permitió acercarnos a ese “sujeto lector” de los adolescentes intervenidos, sus gustos, sus pensamientos e incluso sus inconformidades con los protagonistas o los autores de sus libros favoritos del bibliobanco. Aquí algunos apuntes:

13 de mayo de 2019

La estudiante Valeria se acerca y me dice que está leyendo Como agua para chocolate y que en la página donde va “se calentó la historia”. Se ríe, pues dice que Tita finalmente estará cerca del hombre que tanto ha amado, así que está emocionada por eso.

22 de julio de 20019

Laura me ha comentado que se quedó pensando mucho en el libro álbum El sonido de los colores que prestó del bibliobanco “Yo creo realmente que las personas que no puedan ver, sienten y lee mejor que nosotros, lo hacen con el corazón, desarrollan más su sentir”.

16 de septiembre de 2019

Jenny quien ha sido una estudiante reticente a la lectura me ha dejado un mensaje de voz en mi celular, en el que me ha dicho que al fin ha empezado a leer algo por su cuenta y que ella reconoce lo difícil que es que alguien la motive a leer, pues siempre le ha dado pereza.

2.5 Procedimiento de análisis

2.5.1 Test AMPR

El Cuestionario del Test AMRP fue aplicado a los 23 estudiantes participantes del estudio, al inicio y al final del año escolar (en febrero y noviembre de 2019). Una vez obtenidos todos los datos, se procedió a realizar la recodificación planteada por Pitcher et al., (2007) para el cuestionario. Esta recodificación supone asignar puntajes en función de una escala de valoración de las respuestas, que va de la menos positiva (1 punto) a la más positiva (4 puntos). De este modo, el cuestionario tiene un puntaje mínimo de 20 puntos y un máximo de 80, de los cuales 40 corresponden a la categoría de autoimagen lectora y 40 a la de valoración de la lectura.

Para el análisis de los datos del cuestionario, se construyeron quintiles que permitieran organizar la información en diversos niveles de motivación. Así, el estudiantado fue agrupado en función del puntaje total obtenido:

Tabla 3. Clasificación de quintiles según puntaje obtenido por el estudiantado en el test AMPR, 2019

Quintil	Descripción Motivación lectora	Puntaje
---------	--------------------------------	---------

1	Muy motivado	Entre 68 y 80
2	Motivado	Entre 56 y 67
3	Medianamente motivado	Entre 44 y 55
4	Poco motivado	Entre 32 y 43
5	No motivado	Entre 20 y 31

Fuente: Elaboración propia, 2019.

En consecuencia, y respondiendo a las dos dimensiones que considera el instrumento (autoimagen y valoración), se realizó un desglose de los resultados individuales obtenidos en cada una de estas dimensiones, para observar el comportamiento de estas en el pre y posttest. En este sentido, se aplicaron cálculos de forma porcentual para cada uno de los 20 ítems y se hicieron gráficas comparativas entre las respuestas dadas para la primera y segunda aplicación del test con su respectivo análisis.

Por su parte, para la entrevista conversacional que incluye el Test AMRP, se optó por entrevistar a cuatro estudiantes que tuviesen perfiles lectores diferenciados, pues interesaba obtener información cualitativa acerca de qué sucedía al final de la intervención con aquellos estudiantes que desde el inicio estuviesen motivados por la lectura, por una parte, y con aquellos que no lo estaban inicialmente, por otra.

Para seleccionar a estos estudiantes se tomaron como referencia los puntajes obtenidos en el cuestionario inicial. No obstante, dado que (como se observará en el capítulo de resultados) no hubo estudiantes que clasificaran en los quintiles 1 (muy motivado/a) ni 5 (no motivado/a), se optó por seleccionar a dos estudiantes del quintil 2 (motivado/a) y a dos del quintil 4 (poco motivado/a), lo que seguía ofreciendo una distinción interesante en términos de perfiles lectores diferenciados. A su vez, el diseño original suponía entrevistar a los mismos cuatro estudiantes al final de la intervención. Sin embargo, dos de ellos (ambos hombres) se retiraron del centro educativo durante el año escolar (uno de cada perfil), por lo que nos vimos en la obligación de reemplazarlos por otros dos de sus mismos quintiles y, por tanto, con los mismos

perfiles de los retirados¹¹. Esto explica que, finalmente, se ofrezcan resultados de seis estudiantes, aun cuando las entrevistas solo se realizaron con cuatro en cada ocasión (dos del perfil motivado y dos del poco motivado), tanto al inicio como al final de la intervención. El alumnado entrevistado, presentado aquí con seudónimos para mantener su anonimato, es el siguiente:

Tabla 4. Puntaje de estudiantes entrevistados al inicio y final de la intervención

Estudiante	Puntaje Pretest	Quintil / perfil	Entrevistas
Ángela	64	2 / Motivado/a	Pre / Post
Tomás	63	2 / Motivado/a	Pre
Valeria	57	2 / Motivado/a	Post
Catalina	38	4 / Poco motivado/a	Pre / Post
Alexander	39	4 / Poco motivado/a	Pre
Lina	42	4 / Poco motivado/a	Post

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Todas las entrevistas fueron grabadas en audio, y luego se procedió a transcribir las respuestas de los estudiantes. En términos del procedimiento de tratamiento y análisis de los datos de las entrevistas, estas fueron transcritas y luego siguieron un proceso de análisis temático o de contenido narrativo Barkhuizen, (2011) centrado en hacer emerger los principales ejes de conversación, que en este caso conformaron las siguientes categorías de análisis: prácticas lectoras, formas de acceso al libro, corpus de lectura, dimensión emocional de la lectura y autoimagen lectora.

2.5.2 Registro de lecturas

¹¹ Esta fue la manera en que enfrentamos esa dificultad. No obstante, creemos que una buena medida para estudios futuros realizados con población similar (de altos niveles de vulnerabilidad y, por lo tanto, más proclive a abandonar la escuela) es aumentar el número de estudiantes entrevistados en la instancia preintervención para asegurar todavía más la viabilidad de la investigación.

Como lo comentábamos anteriormente, en los diarios de lectura contamos con dos registros de las lecturas que los estudiantes realizaron durante la intervención: el cuadro informativo en el que los estudiantes anotaban en una parte del diario los títulos de las lecturas y otra en la que contestaban a las consignas de lectura de su interés tras haber leído. Sumado a ello, la docente llevó un registro de los préstamos de la biblioteca de aula. Dichos registros permiten documentar los efectos de la IFL en los hábitos de lectura de los estudiantes. Se recogen, por tanto, las lecturas que los estudiantes realizan de forma autónoma, bien por tomarlas prestadas de la biblioteca de aula, bien por traerlas desde casa. Se descartan, por tanto, las lecturas que se hicieron en la modalidad de discusión y de lectura guiada, excepto en los casos en que los estudiantes deciden leer por su cuenta estas lecturas.

Para saber los tipos de lectura que realizan los estudiantes, así como sus preferencias lectoras, se han agrupado las lecturas por géneros y subgéneros literarios y se han marcado las obras más leídas por los estudiantes. Finalmente, se ha considerado oportuno distinguir la procedencia de los libros, por lo que se han agrupado los libros procedentes de la biblioteca de aula de los que los estudiantes trajeron de casa.

Se consideró que la información cuantitativa de los cuadros con los datos numéricos sobre las lecturas debía contrastarse con los puntos de partida de cada estudiante respecto a sus hábitos lectores. Por ello, en cada uno de los apartados del análisis sobre cantidad, frecuencia y tipos de lectura se han contrastado los resultados con la información cualitativa sobre los perfiles lectores de los estudiantes. Ello permite dejar constancia de la evolución de los hábitos de lectura durante la IFL. Para caracterizar los perfiles lectores de los estudiantes al inicio y al final de la IFL se han usado datos contextuales previos: el cuestionario AMRP y la entrevista sobre motivación lectora (en sus dos momentos pre y post). Del cuestionario se han usado los puntajes que indican el nivel de motivación lectora al inicio y final de la IFL (muy motivado, medianamente motivado, poco motivado y no motivado), así como las respuestas sobre autoimagen lectora y valoración de la lectura. En cuanto a la entrevista, se han extraído los

aportes correspondientes a la predisposición a la lectura y los antecedentes familiares en este campo. Valga recordar que en este último instrumento solo participaron seis estudiantes, de los cuales solo cuatro continuaron en la institución como se evidencia en el siguiente cuadro. Y finalmente, del diario lector tendremos en cuenta los comentarios hechos alrededor de la lectura y de la IFL.

2.5.3 Respuestas a las consignas de los diarios de lectura

Tal como señaláramos anteriormente, fueron objeto de análisis las respuestas lectoras de tipo personal, surgidas ya sea de espacios de lectura autónoma, guiada y con discusión literaria. Concretamente, la respuesta *personal* “se da cuando los lectores se proyectan en el texto leído, sus propias experiencias vitales constituyen un modo de iluminar el relato y “leen” su vida a través de lo narrado por el texto” (Fittipaldi, 2012, p.80).

A partir de lo anterior, interesaba observar qué formas adoptaba, en los escritos del alumnado, el vínculo con la propia experiencia. Para observar esa diversidad de formas, se optó por trabajar con categorías emergentes de análisis, que surgieron de la lectura y relectura de los datos para observar en ellos ciertos patrones que nos permitiesen construir lo que denominamos “tipos de vínculos” personales con la obra. Fue así que surgieron tres categorías explicativas de los tipos de vínculo: emociones, experiencias y pensamientos. A continuación, definiremos cada una de estas categorías.

1. Emociones. Esta unidad de análisis abarca las referencias a estados de ánimo, en las que prevalecen las emociones. Aquí los estudiantes dejan ver en las respuestas lectoras sus reacciones, su manera de sentir frente a la obra a través de la descripción de sus sentimientos y emociones.
2. Experiencias. Esta segunda unidad de análisis recopila las respuestas lectoras que aluden a las experiencias vitales de los estudiantes. Así pues, este apartado nos remite a las anécdotas, a los recuerdos, a las vivencias propias del lector a la luz del texto. En

otras palabras, se reitera la interacción entre el texto literario y el lector, en donde hablar de lo personal en la literatura es adentrarnos en la relación entre la literatura y el lector y abarcar también en dicha relación el componente emocional y la experiencia individual de la lectura.

3. Pensamientos. Las repuestas lectoras que hacen parte de este tipo de vínculo son los pensamientos, las ideas y las reflexiones que les suscita el texto. Aquí la lectura es un puente para que el lector pueda construir ideas y conceptos y establecer relaciones entre ellas; la lectura evoca representaciones mentales en el lector.

A su vez, para una mejor comprensión de cada una de estas categorías, ofrecemos ejemplos que las ilustran:

1. Emociones: “Esta obra me hizo sentir un leve escalofrío, también curiosidad, suspenso, es de ese tipo de historias que te transportan a la época y te vuelves el personaje o los personajes y sientes lo que ellos sienten. Me gustó mucho, me la leería de nuevo”. VALERIA (sobre “Espantos de agosto”, cuento de Gabriel García Márquez)
2. Experiencias: “Me he sentido identificado con la lectura porque eso me ha sucedido cuando me fui a vivir a Medellín. Me sentía como Eloísa, un bicho raro, pero después de un tiempo cuando ellos me fueron conociendo y yo a ellos, ya me sentía bien”. JONATHAN (sobre *Eloísa y los bichos*. Libro álbum de Jairo Buitrago - Rafael Yockteng)
3. Pensamientos: “Este poema me ha hecho reflexionar de que no debemos avergonzarnos de lo que somos, no sólo si somos negros también gordos, chiquitos, altos, delgados, etc. Tenemos que sentirnos orgullosos de lo que somos”. MARLON (sobre “Negra soy”. Poema de Mary Grueso)

Cabe señalar que la clasificación no siempre fue tan diáfana, pues muchos textos daban lugar a respuestas fronterizas que se movían en diferentes tipos de vínculos de forma simultánea. En ese contexto, se optó por un criterio de predominancia, ubicando así la respuesta lectora

en la categoría que estuviese predominando en el escrito. A modo de ejemplo, podemos considerar la siguiente cita, sobre *Los pájaros*, libro álbum de Germano Zullo y Albertine:

“Este libro me hizo pensar que no hay nada malo en ser diferente, que todos somos iguales y no hay que discriminar a las personas y tras de eso me sentí identificada porque el señor se parecía a mi padre; entonces fueron muchas la emociones porque me recordaba a él”. ALEXANDRA

Al revisar la respuesta, observamos que primero aparece el tipo de vínculo Pensamientos, que desemboca en una alusión a los seres queridos y esta a su vez concluye despertando la emocionalidad de la estudiante, la cual es inherente al tipo de vínculo Emociones. Frente a este aspecto, decidimos ubicar la respuesta lectora de la estudiante en el tipo de vínculo Pensamientos, dado que era este el que llevaba el hilo conductor de su reacción frente a lectura, el cual fue despertando aspectos ligados a la identificación y las emociones.

Asimismo, en algunos casos este carácter fronterizo de las respuestas nos llevó a segmentar ciertas respuestas en dos partes de información, que tributaban a dos categorías diferentes. Así, por ejemplo, al observar esta cita sobre el poema “Negra soy”, de Mary Grueso:

“Me sentí bien, me sentí feliz, las personas de color son hermosas, todos somos iguales, negro o blanco merecen respeto, seamos personas humildes, amémonos y ámense tal como son, por ejemplo, yo tuve un novio negrito y fue hermosa la relación porque era humilde, cariñoso, atento.” MANUELA

Como puede apreciarse, en la respuesta de Manuela cohabitan dos tipos de vínculo, el primero de ellos, emociones, y el segundo corresponde a experiencias. Para este caso, parcelamos la respuesta lectora para su análisis, así:

Tipo de vínculo emociones: “Me sentí bien, me sentí feliz, las personas de color son hermosas, todos somos iguales, negro o blanco merecen respeto, seamos personas humildes, amémonos y ámense tal como son.”

Tipo de vínculo experiencias: “... Yo tuve un novio negrito y fue hermosa la relación porque era humilde, cariñoso, atento.”

Capítulo 3. INTERVENCIÓN SOBRE EL FOMENTO LECTOR

3.1 Programación literaria centrada en una Intervención sobre el Fomento Lector (IFL)

Este capítulo describe una programación literaria centrada en la Intervención sobre el Fomento Lector (IFL) llevada a cabo entre febrero y noviembre del 2019 en una institución educativa pública colombiana con un grupo de estudiantes de grado décimo, cuyas edades iban desde los 15 hasta 17 años.

La población presentaba una acentuada reticencia a la lectura y la escritura, donde otros medios como la televisión, las redes sociales y la música perfilaban sus gustos para los tiempos de ocio. De acuerdo con información obtenida mediante la aplicación del pretest AMPR sobre motivación lectora y su respectiva entrevista, se puede afirmar que los estudiantes no presentaban antecedentes familiares donde se potenciarán los hábitos lectores y menos aún los escritores, basta con decir que muchos de ellos jamás habían visitado una biblioteca en su vida, así como tampoco se habían leído al menos un libro por placer y no por obligación. Con ello, esta radiografía nos permitió pensar en una Intervención sobre el Fomento Lector.

Así pues, en este capítulo veremos las líneas de actuación y el mapa de actividades de nuestra IFL, la cual está pensada no solo desde aspectos cognitivos sino desde la motivación lectora y los hábitos de lectura que comprometen aspectos emocionales, buscando así que el interés lector de los estudiantes trascienda las aulas y ocupe parte de su tiempo libre. Para tal fin, nos hemos apoyado en planteamientos teóricos que han enriquecido nuestra propuesta y en experiencias sobre el fomento lector que han sido un punto de referencia en el aula (información que está ampliamente descrita en nuestro Marco teórico).

3.2 Objetivos de la IFL

En consecuencia, con el panorama que nos aportó el test, pensamos en una programación literaria centra en una IFL que involucrara tres aspectos que considerábamos eran necesarios para la creación de hábitos lectores y el fortalecimiento de la motivación lectora en estudiantes reticentes: 1) Lectura autónoma, 2) Escritura personal sobre lo leído y 3) Socialización entre lectores.

Las principales líneas de trabajo de este programa fueron las siguientes:

1. Favorecer la lectura autónoma del alumnado. Esta primera línea demandó la necesidad de instalar una biblioteca de aula acorde a las edades y gustos lectores de nuestros adolescentes participantes para así ofrecer un corpus amplio de lectura y facilitar el préstamo bibliográfico a domicilio. De igual manera, generamos tres espacios de lectura libre y autoseleccionada Margallo González, (2012) durante la semana, cada uno de 20 minutos, acompañados de la recomendación de obras por parte de la docente mediadora, en la que tuvimos presentes los perfiles lectores del estudiantado.

Actividades:

- a) Instalar una biblioteca de aula para asegurar el acceso de los alumnos a una amplia diversidad de materiales de lectura.
 - b) Dedicar un tiempo habitual a la semana (1 hora distribuida en tres sesiones de 20 minutos) para la lectura autónoma, libre y autoseleccionada.
 - c) Facilitar el préstamo bibliográfico a domicilio, que se nutra de las recomendaciones de obras que otros han leído y sugerido.
2. Generar un espacio de escritura personal sobre lo leído. A cada estudiante le solicitamos que llevara un diario de lectura (Ahr,2011) para que registrara sus impresiones y sensaciones, a manera de notas libres, toda vez que culminara sus lecturas. Así mismo, en este diario debían desarrollar alguna de las 9 consignas literarias que se acordaron al inicio de la IFL. En efecto, el también llamado carné lector al ser un instrumento de escritura reflexiva tuvo como finalidad hacer fluir la lectura íntima y subjetiva de cada lector, así como fortalecer la interpretación lectora, a través de una amplia variedad de consignas establecidas y las que surgieron de manera espontánea.

Actividades:

- a) Solicitar a cada estudiante un carné lector/diario de lectura donde registre sus notas libres de los textos a medida que avanza en la lectura.
 - b) Reflexionar en el carné lector/diario de lectura acerca del libro leído mediante el desarrollo de las consignas literarias establecidas por parte de la docente mediadora o las de elección personal.
3. Fomentar la socialización entre lectores. Se realizaron periódicamente discusiones literarias Chambers, (2007), mediante una selección de obras leídas en el aula por el grupo intervenido en forma colectiva. Así mismo, se generaron espacios de recomendaciones lectoras entre pares, en los que el estudiantado tenía la oportunidad de presentar sus libros favoritos al resto del grupo, propiciando conversaciones sobre esas lecturas.

Actividades:

- a) Organizar discusiones literarias a partir de obras puntuales aportadas por la docente mediadora, mediante el enfoque Dime Chambers, (2007).
- b) Generar experiencias relacionadas con la lectura y su socialización a través de la recomendación literaria por parte de la docente.
- c) Fortalecer la autoimagen como lectores a partir de prácticas comunicativas como la recomendación literaria entre compañeros.

Las líneas de actuación aquí descritas y los espacios y actividades que se detallarán a continuación fueron procesos nuevos para el grupo intervenido, quien no había previamente hecho parte de una IFL de esta índole. Consideramos que, si bien la propuesta didáctica obedece a unas necesidades particulares detectadas en el contexto educativo, éstas pueden ser replicadas con algunos ajustes en otros grados de la misma institución o en otras instituciones.

3.3 Espacios de la IFL

3.3.1 Biblioteca de aula

El grupo intervenido ya contaba con un salón de clases asignado para todo el año escolar. Este salón, a diferencia de muchos otros en la institución, contaba con un bibliobanco o biblioteca de aula, el cual habíamos decidido darle uso, desde años anteriores, con los grados que teníamos a nuestro cargo.

Los títulos contenidos en el estante obedecían en un principio a dos categorías, *bestseller* y clásicos de la literatura donados por el Ministerio de Educación Nacional. Situación que nos condujo a proponer un nuevo corpus de lectura, por lo cual, con la IFL el espacio fue adaptado

a los perfiles lectores de nuestros adolescentes reticentes tal y como lo sugiere nuestra primera línea de actuación: Favorecer la lectura autónoma del alumnado.

En resonancia con lo anterior, lo primero que hicimos fue establecer unos criterios de selección de obras atendiendo a los siguientes elementos: 1) Destinario. Elegimos obras acordes a las edades de nuestros participantes (entre los 15 y 17 años de edad), sus gustos lectores e historial lector. 2) Géneros. Buscamos variedad de textos, es por ello que estuvieron presentes en la nueva colección de la biblioteca de modo equilibrado: el libro álbum, la novela, el cuento, la poesía, la novela gráfica y algunos cómics. 3) Temática. Nos inclinamos por varios temas, la muerte, la amistad, la guerra, el amor, la violencia, la diversidad cultural, el sicariato, los amores imposibles, los dramas cotidianos, entre otros, tratando de ofrecer diferentes planteamientos de la realidad. 4) Calidad literaria del texto. Escogimos libros cuyas críticas a su contenido han sido favorables, aquellos que permitieran un goce estético, otros que por su diseño estimularan la lectura, otros por la genialidad de sus personajes y trama narrativa.

Hay que añadir que en la biblioteca de aula coexistieron ambas colecciones, la antigua y la nueva. Los libros fueron distribuidos por secciones visibles, dado que la estructura es de metal y las puertas de vidrio, en el nivel superior del bibliobanco se organizaron las novelas, en el siguiente los cuentos, debajo los *bestsellers*, a continuación, los libros álbum, la novela gráfica y los cómics y finalmente, los clásicos. A manera de recordatorio, en la vitrina del bibliobanco se ubicó un mensaje con las 9 consignas del diario lector.

Figura 2. Uso del bibliobanco



Fuente: Imagen propia, 2019

La incidencia de este nuevo corpus de lectura trajo consigo un consumo que nos demostró que la novela fue el género preferido por excelencia de nuestras chicas, en especial, y chicos. Así como el libro álbum también terminó por ganarse un lugar en los gustos lectores de nuestros estudiantes intervenidos. En total, los estudiantes leyeron 73 títulos de novela, 31 de libro álbum, 4 libros de poesía, 2 libros de cuento y uno de novela gráfica. Ver en los anexos 12, 13 Y 14, el listado de obras de la IFL, así como los cuadros de #lecturas, cantidades y tipologías.

3.3.2 Características de la biblioteca de aula

Una de las principales características de nuestra biblioteca de aula se tradujo en la ambientación de nuestro espacio de lectura, al cual denominamos El rincón literario. Con ayuda de un grupo de estudiantes del servicio social que estaban bajo nuestra dirección, se tomó la esquina superior izquierda del salón de clases y contiguo al estante de la biblioteca de aula, los alumnos hicieron un mural cuyas imágenes hacían alegoría a obras importantes como *Cien años de soledad* a través de las icónicas flores amarillas y *El principito* por medio de la representación del Principito y su zorro. El rincón literario, al que también los estudiantes le escribieron frases que incentivarán a la lectura, se acondicionó con varios tapetes y cojines de

colores para hacer del momento de lectura uno agradable e íntimo y fue pintado guardando relación con los colores del bibliobanco.

Figura 3. Espacio de la IFL llamado el Rincón literario



Fuente: Imagen propia, 2019

La novedad del rincón hizo que inmediatamente los jóvenes se volcaran a éste en todo momento, por ello fue necesario establecer reglas de permanencia en el lugar para que hicieran un uso adecuado en los 20 minutos cada tres veces por semana. A continuación, las reglas de permanencia que se usaron para disfrutar al máximo de la experiencia lectora:

- Ser respetuoso con el entorno lector y sus compañeros.
- Leer en silencio.
- Evitar comer y beber mientras se lee.
- Evitar el uso del celular y otras distracciones.
- Cuidar los libros y la estantería, así como todo el entorno lector.
- Regresar a tiempo los libros y en buen estado.
- Es permitido leer mientras se escucha música con audífonos.
- Leer en la posición que se sienta cómodo está permitido (recostado, sentado, etc.)

- No realizar ninguna actividad académica en el momento de lectura.
- No dormir en los tapetes y cojines dispuestos en el lugar.

En cuanto a los tiempos de uso de la biblioteca de aula, podemos decir que ésta permanecía abierta en cada uno de los momentos de lectura autónoma y en los demás de la IFL, así mismo, su uso estaba también permitido en los descansos. A medio día debía cerrarse al concluir la jornada académica del grupo de la mañana, puesto que el salón era compartido con otro grado de bachillerato en horas de la tarde.

3.4 Dispositivos didácticos empleados en la IFL

3.4.1 Diario lector o carné lector

El diario lector se convirtió en el instrumento inseparable de nuestra IFL que corresponde a nuestra segunda línea de actuación: Generar un espacio de escritura personal sobre lo leído. A principio de año a cada estudiante le pedimos que llevará para nuestras sesiones un cuaderno o agenda con el que realmente se sintiera a gusto y que lo decorara con entusiasmo, pues sería el espacio más íntimo de escritura que tendrían frente a lo leído.

La manera de emplearlo era sencilla, una primera forma era que mientras leían o concluyeran un texto podían escribir reflexiones de sus lecturas a manera de notas libres. Una segunda forma buscaba que desarrollaran algunas de las 9 consignas pactadas desde la IFL (o hicieran otras de forma espontánea), las cuales servían para fortalecer la interpretación lectora y establecer una relación más cercana con los libros. Las consignas propuestas fueron las siguientes.

Consignas Diario de Lectura:

- 1) Expreso cómo me sentí frente a la obra.

- 2) Describo el libro con tres adjetivos que lo representen, y justifico la elección de cada adjetivo.
- 3) Escribo una cita textual del libro, que me haya impactado o llamado la atención, y comento brevemente por qué la elegí.
- 4) Hago un acróstico con el nombre de un personaje, y escribo un poema a partir de lo que ese personaje me provoca.
- 5) Intertextualidad: relaciono la obra o algunos eventos detallados en el texto con otros textos ya leídos.
- 6) Busca una imagen que puedas asociar con alguna parte de (sensación que has tenido leyendo) el libro.
- 7) Escribe una carta a uno de los personajes del libro en algún momento de la novela.
- 8) Escribir la página del diario de vida del personaje en un momento determinado de la obra

Otros escritos intermediarios:

- 9) Meme sobre la obra leída

Consigna asociada a las discusiones literarias:

- 1) Qué te ha hecho pensar, sentir o imaginar esta lectura. Refiérete también al sentido que le das al texto. Si crees que la discusión con tus compañeros te ha aportado algo, explícalo.

Los estudiantes encontraron en estas consignas modos de expresión y de relación con la obra que les permitieron valorar de otra forma la lectura, desligada a las reseñas literarias que trabajaban en otros grados de escolaridad. Su uso estuvo fuertemente ligado sobre todo a la consigna #1 Expreso cómo me sentí frente a la obra. Ahora bien, el diario lector también estuvo vinculado a algunas sesiones de las discusiones literarias sobre obras de lectura colectiva, dado que las anotaciones personales hechas por los estudiantes en el diario lector sirvieron para dar inicio a este espacio de debate o discusión y al mismo tiempo, porque posterior a éste, los

estudiantes podían complementar sus impresiones; por lo que el uso de este instrumento fue indispensable tanto durante la lectura como la post lectura.

Como lo podemos apreciar en las tres imágenes posteriores, los dibujos también hicieron parte de sus respuestas, las cuales se valoraron como consignas de tipo creativo que si bien aportaron a la relación con la lectura no fueron tenidas en cuenta para el análisis.

Figura 4. Consignas creativas en el diario lector



Fuente: Elaboración por parte de estudiantes intervenidos, 2019.

3.5 Programación actividades de la IFL

Para dar respuesta a uno de nuestros objetivos principales, analizar cómo una programación literaria centrada en una IFL repercute en las formas de respuesta lectora de estudiantes de décimo, nos propusimos pensar en actividades específicas y permanentes que causarían un efecto positivo en la creación de hábitos lectores, de ahí nuestro interés por asegurar una programación de calidad para todo un año escolar, en las que se pudieran aprovechar al máximo las horas asignadas al proyecto.

El esquema de actividades que veremos a continuación resume nuestra programación literaria distribuida en actividades que se realizaron de forma permanente, semanal, mensual y otras de forma ocasional durante un año escolar:

Tabla 5. Actividades permanentes durante la IFL

Periodicidad	Tipo de actividad	Intensidad
SEMANAL	Lectura silenciosa e individual	3 veces x semana
MENSUAL	Discusión literaria	2 veces x mes
	En cartelera	1 vez x mes
	Mis favoritos	

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Tabla 6. Actividades ocasionales durante la IFL

Periodos	Tipo de actividad	Fecha de realización
PRIMER PERIODO Del 21 de enero al 29 de marzo de 2019	Picnic literario	Jueves 7 de marzo de 2019
SEGUNDO PERIODO Del 1 de abril al 14 de junio de 2019	Leer juntos	Jueves 23 de mayo de 2019
TERCER PERIODO Del 3 de julio al 6 de septiembre de 2019	Cita a ciegas encuentra el amor/libro de tu vida.	Martes 23 de julio de 2019

	Charla con escritores- visita de la poeta calarqueña Bibiana Bernal	Jueves 8 de agosto de 2019
	Salida pedagógica a Cultivarte, espacio lúdico y recreativo.	Lunes 30 de septiembre
CUARTO PERIODO Del 9 de septiembre al 22 de noviembre de 2019	Charla con escritores- visita del escritor y docente quindiano José Rodolfo Rivera.	Jueves 24 de octubre de 2019
	Lectura guiada a través de los sentidos.	Lunes 4 de noviembre de 2019

Fuente: Elaboración propia, 2019.

3.6 Actividades permanentes

3.6.1 Préstamo a domicilio

Uno de los servicios de mayor impacto social que brindó la biblioteca fue el préstamo de libros a domicilio. Con la ayuda de dos estudiantes del servicio social realizamos el registro diario de los textos llevados a casa, dependiendo de la extensión del mismo, se podían prestar por días o semanas.

Algunos estudiantes comentaban que los libros prestados los leían junto a sus padres o hermanos, lo cual era bastante significativo si tenemos presentes los antecedentes de no lectura en el entorno familiar. De otro lado, los estudiantes empezaron a desarrollar una empatía por el servicio social que prestaba la biblioteca de aula como legado para otros estudiantes, lo cual llevó a muchos a traer libros que ya tenían y donarlos al lugar para que otros pudieran disfrutarlos.

Figura 5. Modalidad de lectura silenciosa



Fuente: Imagen propia, 2019.

3.7 Actividad semanal

3.7.1 Lectura silenciosa

Una de las actividades lectoras permanentes de la IFL fue la lectura silenciosa, la cual se estableció 3 veces por semana con una duración cada una de ellas de 20 minutos, en donde cada estudiante de manera autónoma debía leer un texto de su elección. La dinámica para empezar la lectura era sencilla, por grupos de 3 a 5 estudiantes iban al bibliobanco a tomar el libro que deseaban leer en los 20 minutos y quienes ya lo habían prestado previamente, debían llevarlo para la lectura.

En este espacio estaba permitido leer dentro o fuera del salón, podían estar recostados, sentados, en solitario o en grupos de amigos, siempre y cuando leyeran en silencio y de manera individual. Era muy común ver que los estudiantes tomaban un libro y a la par un cojín del rincón literario para tener una mejor experiencia de lectura.

Figura 6. Modalidad de lectura silenciosa



Fuente: Imagen propia, 2019.

Una vez concluida su lectura silenciosa, se les pedía que en su diario lector llevarán un registro de lectura básico, en el cual indicarán título de la obra, autor, género, número de páginas, y las consignas literarias que desearan realizar u otras que quisieran inventar.

3.8 Actividades mensuales

3.8.1 Discusiones literarias

Las discusiones literarias que se sitúan en nuestra tercera y última línea de actuación, fomentar la socialización entre lectores, las comenzamos siempre por una lectura guiada en voz alta, por lo general los estudiantes formaban una mesa redonda y los textos que escogíamos para este espacio fueron cortos y de riqueza interpretativa como los libros álbum y la poesía.

Una manera de romper el hielo previo a las discusiones era formularles preguntas de anticipación al texto (fase de prelectura) como, por ejemplo, de qué se imaginaban qué iba a tratar el libro, qué les sugería el título, entre otros. Luego, durante la lectura, animábamos a los estudiantes a hacer hipótesis de lo que podría continuar en la historia, a interpretar las

situaciones narrativas. Una vez concluía la lectura guiada, comenzaba la discusión literaria (fase de pos lectura) que, en algunas ocasiones, se valía de los dados para dar el turno, en otros del azar a través de juegos como el *tingo tingo tango* y por la voluntad de sus participantes que elegían contestar las preguntas.

Las discusiones literarias tuvieron como objetivo fortalecer en los estudiantes el tipo de respuesta a la lectura que se elabora a través de este tipo de espacios y que desarrollamos a través del enfoque Dime (Chambers, 2007) mediante la elaboración de un guion con preguntas atinentes a la obra escogida.

El guion, que debía hacerse previo al debate, consistía en acondicionar de acuerdo con las características de la obra, preguntas conducentes a saber cómo se sintieron los estudiantes con la lectura, su identificación frente a la misma, explorar los personajes, el lenguaje, el tiempo narrativo, la intertextualidad, la intención del autor, entre otros. Dado que el enfoque Dime propone alrededor de 80 preguntas para abordar las obras, se seleccionaban las que mejor podían funcionar para el texto escogido y se terminaba por formular un máximo por sesión de unas 12 a 15 preguntas (Ver Anexo 18: Guiones de las discusiones literarias realizadas en la IFL).

Es de destacar que varias de las discusiones literarias conducían también a la escritura personal y reflexiva de los diarios lectores, dado que, según la obra, pactábamos acuerdos previos para trabajar determinadas consignas literarias en el diario como una forma de profundizar en la interpretación del texto.

Figura 7. Espacios de discusión literaria



Fuente: Imagen propia, 2019.

Cabe señalar que durante la IFL se desarrollaron en total 18 discusiones literarias, 11 de ellas correspondieron a libros álbum, 5 a poesía, 1 a cuento y 1 a fábula. El listado se ofrece a continuación:

1. *Espantos de agosto* de Gabriel García Márquez (cuento)/ jueves 14 de febrero de 2019
2. *Eloísa y los bichos* de Jairo Buitrago (libro álbum) / miércoles 27 de febrero de 2019
3. *El árbol rojo* de Shaun Tan (libro álbum) / jueves 7 de marzo de 2019
4. *Los pájaros* de Germano Zullo (libro álbum) / lunes 18 de marzo de 2019
5. “La oveja negra” de Augusto Monterroso (fábula) miércoles 4 de abril de 2019
6. *Camino a casa* de Jairo Buitrago (libro álbum) / miércoles 8 de mayo de 2019
7. *Lejos de mi país* (libro álbum) /miércoles 27 de mayo de 2019
8. “Liliana” de Jairo Aníbal Niño (poesía) / martes 9 de julio de 2019
9. “Llorar” de Oliveiro Gironde (poesía) / martes 16 de julio de 2019
10. “Credo” de Bibiana Bernal (poesía)/miércoles 31 de julio de 2019
11. “DNA” de Luis Alberto de Cuenca(poesía)/ jueves 15 de agosto de 2019
12. “Negra soy” (colección de poesía afrocolombiana) / jueves 29 de agosto de 2019
13. *Háblame* de Marco Berretori Carrara y Chiara Carrer (libro álbum) / jueves 12 de septiembre de 2019

14. *Los difrentes* de Paula Bossio (libro álbum) / lunes 30 de septiembre de 2019
15. *El edificio* de Jairo Buitrago (libro álbum) / jueves 17 de octubre de 2019
16. *La piedra azul* de Jimmy Liao (libro álbum) miércoles 23 de octubre de 2019
17. *La peineta colorada* de (libro álbum) / miércoles 30 de octubre de 2019
18. *El sonido de los colores* de Jimmy Liao (libro álbum) / lunes 4 de noviembre de 2019

3.8.2 Recomendación literaria por parte del docente: En cartelera

Como una de las características de los estudiantes era su gusto por los medios audiovisuales, quisimos conciliar el gusto por la lectura a través de discursos y situaciones comunicativas que ellos ya conocían, como lo es el caso de ver el tráiler de una película o leer su sinopsis, e incluso conocer por cuenta de un amigo/a la recomendación de una película de moda a través de un breve resumen. De este modo surgió “En Cartelera”, una propuesta oral que consiste en promocionar a manera de película un libro, sin decir su final. Este discurso venía siempre acompañado por una carga emotiva, pues de nada servía ofrecer una lectura sin vivacidad, es por eso que al mejor estilo de marketing estaban comentarios como “No te puedes perder este libro”, “Es una historia única con unos personajes increíbles”, “Que esperan para leerlo”.

Figura 8. “En cartelera” recomendación lectora por parte de la docente



Fuente: Imagen propia, 2019.

Un elemento indispensable en esta promoción lectora fue siempre citar a su autor, año y país de publicación y contextualizar al lector frente al género, la trama, sus personajes y las principales características de la obra. Dichos textos, en su mayoría, fueron tomados de la biblioteca de aula. Fue así como esta actividad tuvo por objetivo identificar y valorar los libros existentes en el rincón literario, a través de breves sinopsis a manera de cartelera de cine hechas por la docente mediadora.

Frente a su temporalidad y duración, “En cartelera” se llevó a cabo entre una y dos veces por mes, en un espacio de 10 minutos, en los cuales se hacía la recomendación de tres libros. La selección de las obras obedecía a promover la lectura de géneros como cuento, novela, libro álbum, novela gráfica y poesía. Por lo general, se intercalaban géneros con el ánimo de ofrecer variedad y llegar a diferentes gustos lectores. En conclusión, este espacio permitió dar a conocer opciones de libros que se tenían a disposición en el bibliobanco, pero al mismo tiempo sirvió de puente para que los estudiantes pudieran recomendar libros entre pares que veremos a continuación en el espacio llamado “Mis favoritos”. Es decir, los estudiantes de algún modo empezaron a familiarizarse más con este tipo de discursos persuasivos frente a las obras y comenzaron por imitación a hacer sus propias recomendaciones, lo más significativo es que cada uno lo hizo a su estilo, y con ello nos referimos a que cada uno le imprimió una manera de presentar su texto a los demás (desde el humor, la reflexión, la sutileza, etc.), sin desconocer las pautas entregadas para la sinopsis.

Como parte del ejercicio de recomendación dado por la docente, el espacio “En cartelera” se realizó 8 veces, tratando que en cada mes hubiese una recomendación lectora; hacia el final de la IFL se dio prioridad a la recomendación de los estudiantes. En total se recomendaron 22

obras, de la cuales 13 fueron libros álbum, 5 novelas, 2 poesía, 1 cuento y 1 fábula. A continuación, se ofrece el listado completo de títulos presentados:

Resumen de programación realizada: En cartelera

1. En cartelera/ miércoles 13 de febrero
 - *El cazo de Lorenzo* de Isabelle Carrier (libro álbum).
 - *El terror de sexto B* de Yolanda Reyes (novela juvenil).
 - *La oveja negra y demás fábulas* de Augusto Monterroso (fábula).

2. En cartelera/ miércoles 5 de marzo
 - Antología poética *Raíz de amor* de Ana Pelegrí (poesía).
 - *A un hombre de gran nariz* de Francisco de Quevedo e Ivar Dacol (libro álbum).
 - *Se busca lobo* de Ana María Machado (libro álbum).

3. En cartelera/ miércoles 13 de marzo
 - *Detrás del muro* de Isabelle Carrier (libro álbum).
 - *Como agua para chocolate* de Laura Esquivel (novela).
 - *La alegría de querer* de Jairo Aníbal Niño (poesía).

4. En cartelera/ lunes 25 de marzo
 - *Tokio blues* de Haruki Murakami (novela).
 - *El principito* de Antoine de Saint Exupéry (novela).
 - *Narraciones extraordinarias* de Edgar Allan Poe (cuento).

5. En cartelera/ miércoles 1 de mayo
 - *Háblame* de Marco Berrettoni Carrara y Chiara Carrer (libro álbum).
 - *Direfentes* de Paula Bossio (libro álbum).
 - *La partida del soldado* de Javier de Isusi (libro álbum).

6. En cartelera/ jueves 23 de mayo

- *La peineta colorada* de Fernando Picó (libro álbum).
- *Lejos de mi país* de Pascale Francotte (libro álbum).
- *Ni era vaca, ni era caballo* de Jusayú Miguel Ángel (libro álbum).

7. En cartelera/ jueves 29 de agosto

- *La piedra azul* de Jimmy Liao (libro álbum).
- *Cupido es un murciélago* de María Fernanda Heredia (novela).

8. En cartelera/ miércoles 19 de septiembre

- *El sol de los venados* (libro álbum).
- *El valle de los cocuyos* (libro álbum).

3.8.3 Recomendación literaria entre pares: Mis favoritos

“Mis favoritos” se consolidó como un espacio para la recomendación de obras entre compañeros, con el objetivo de afianzar la autoimagen del lector a través de la valoración y defensa que cada estudiante hace públicamente de las obras que ha leído.

Como reglas de juego, cada estudiante debía llevar el libro en físico, debía mencionar su autor y datos del mismo, ciudad y fecha de publicación de la obra, y hacer una sinopsis que invitara a leer el texto y bajo ningún motivo podía mencionar el final.

Esta actividad, que se desarrolló una vez al mes, en un tiempo de 30 minutos y con máximo tres estudiantes, permitió que el alumno construyera una mejor relación con los textos y defendiera públicamente su gusto por el texto sugerido. Así mismo, posibilitó que se conformara una comunidad de lectores en el grupo.

Figura 9. “Mis favoritos” recomendación lectora entre pares



Fuente: Imagen propia, 2019.

Resumen de programación: Mis favoritos

1. Mis favoritos/ miércoles 20 de febrero de 2019

- Valeria recomendó *La lluvia sabe por qué* de María Fernanda Heredia (novela juvenil/ drama).
- Cristhian recomendó *La biblia de los caídos* de Fernando Portillo (novela juvenil/literatura fantástica, suspenso y ficción paranormal).
- Tomás recomendó *Viaje al centro de la tierra* de Julio Verne (novela adultos/ género ciencia ficción).

2. Mis favoritos/ jueves 28 de febrero de 2019

- Teresa recomendó *El hombre que quería escribir una carta de Evelio Rosero* (novela juvenil/).
- Saori recomendó *El misterio de Crantock* de Sergio Aguirre (novela juvenil/ suspenso).

- Laura recomendó *Las alas de la soledad* de Lucrecia Maldonado (novela juvenil/ drama).

3. Mis favoritos/ jueves 21 de marzo de 2019

- Nick recomendó *Querido hijo estás despedido* de Jordi Sierra i Fabra (novela juvenil/ ficción).
- Sara recomendó *El amor es un círculo abierto* de Lucca Vitalli (novela juvenil/ romántico).
- Ángela recomendó *Hush Hush de Becca Fitzpatrick* (novela juvenil/ ficción, literatura fantástica y novela rosa).

4. Mis favoritos/ lunes 4 de abril de 2019

- Karen recomendó *Corta por lo sano* de Johanna Edwards (novela/ romance).
- Valeria recomendó *Ojos de perro siberiano* de Antonio Santa Ana (novela juvenil /drama).
- Saori recomendó *El extraño caso del Dr. Jekyll y el señor Hyde* de Robert Louis Stevenson (novela gráfica/ficción y suspenso).

5. Mis favoritos/ miércoles 24 de abril de 2019

- Anita recomendó *Amor a cuatro estaciones* de Nacarid Portal Arraez (novela/ diario ficcional).

6. Mis favoritos/ jueves 16 de mayo de 2019

- Nick recomendó *La carta de Martina y el monje Yuko* de Alejandra Jaramillo Morales (novela juvenil/drama).

7. Mis favoritos/ miércoles 5 de junio de 2019

- Marcos recomendó *Crónica de una muerte anunciada* de Gabriel García Márquez (novela/ policíaca).
- Julián recomendó *Viaje* de Patricia Maclachlan (novela juvenil/drama).
- María recomendó *El túnel* de Ernesto Sábato (novela/psicológica).

8. Mis favoritos/ miércoles 24 de julio de 2019

- Valeria recomendó *Palomas son tus ojos* Eduardo Dayan (novela juvenil/realista romántico).
- Carina recomendó *Amores altamente peligrosos* de Walter Riso (novela/ superación personal/).
- Laura recomendó *El olvido que seremos* de Héctor Abad Faciolince (novela adultos/biografía).

9. Mis favoritos/ miércoles 21 de agosto de 2019

- Nick recomendó *El vuelo del topo* (novela infantil/ficción).
- Valeria recomendó *Jazmines.com* (novela juvenil/ diario ficcional).

10. Mis favoritos/ del 2 de septiembre de 2019

- Katia recomendó *Te extraño Sofía Jackie French* (novela/drama).
- Valeria recomendó *Chico y Rita* de Fernando Trueba (novela/romántico y policíaco).

11. Mis favoritos/jueves 3 de octubre de 2019

- Marlon recomendó *El caballero de la armadura oxidada* de Bobby Fischer y Robert Fisher (novela/ superación personal).
- Saori recomendó *Luchadoras* de Peggy Adam (novela gráfica/drama).
- Laura recomendó *Sombras mías* de Fernando Pessoa (poesía/ romance).

12. Mis favoritos/del 28 de octubre de 2019

- Jonathan recomendó *El viaje.com* de Margarita Londoño (novela infantil y juvenil/ciencia ficción).

Como resultado de la sesión “Mis favoritos”, nos podemos dar cuenta que lo que más les gusta leer es novela juvenil, seguida de novela de adultos, novela infantil y novela gráfica. Los subgéneros que están presentes en sus lecturas son en su orden de preferencias: el drama, el romántico, la ficción, el suspenso, la ciencia ficción, la superación personal, el policíaco, el psicológico, el diario ficcional y la biografía.

3.9 Actividades ocasionales

3.9.1 Picnic literario

(Jueves 7 de marzo de 2019)

Tal vez los espacios más esperados por este grupo de estudiantes eran los que estaban de puertas para afuera del colegio debido a que muchos de ellos no conocían biblioteca alguna, ni museos o centros culturales. Por ende, uno de los propósitos de nuestra IFL era que los estudiantes pudieran conocer estos lugares de inmersión cultural y literaria como un incentivo para crear experiencias agradables de lectura, las cuales consideramos importantes en la creación de hábitos lectores.

A través de alianzas institucionales con el centro cultural del Banco de la República se logró una salida hacia sus instalaciones que se ubican a las afueras de la ciudad de Armenia, en un lugar emblemático en cuanto a cultura se refiere llamado el Museo del oro Quimbaya, el cual cuenta con una museografía contemporánea, salas de lectura infantil y juvenil, exposiciones culturales y goza de amplias zonas verdes.

Nuestro “Picnic literario” se proponía dar un festín de libros y de lectura, así que, aprovechando el espacio, nos acomodamos en el pasto, adornamos el lugar con banderines de colores, dispusimos un mantel que se usa para estos casos con su clásico estampado de cuadros blancos y rojos, instalamos una canasta llena de libros, y sacamos otros que ubicamos estratégicamente con la plena intención de que los estudiantes se antojaran de leer.

Figura 10. Picnic literario en el centro cultural BANREP



Fuente: Imagen propia, 2019.

El efecto no tardó en darse, los estudiantes acudieron por grupos que dividimos estratégicamente: mientras un grupo asistía a una charla en las salas de lectura, donde la bibliotecaria les hablaba de las nuevas colecciones, las actividades literarias y culturales que ofrece de manera gratuita el lugar y la forma de acceder al préstamo de libros para el domicilio; los otros estudiantes tomaban los libros, los ojeaban y vivían la experiencia de lectura al aire libre.

Figura 11. Visita al Museo del Oro Quimbaya





Fuente: Imagen propia, 2019.

Durante el picnic, una vez se daba ese primer acercamiento con los libros dispuestos en el mantel y canasta con el fin de ser leídos en el momento o ser prestados a domicilio, solicitábamos la atención de todo el grupo para empezar la lectura en voz alta, la cual fue sobre el libro álbum *El árbol rojo* de Shaun Tan. A partir de la obra, formulamos varias preguntas (Chambers, 2007) e invitábamos a los estudiantes a dar sus respuestas.

Después del “Picnic literario” venía el picnic tradicional, en donde todos compartimos alimentos alrededor de la lectura. Finalmente, el espacio concluyó con un recorrido al lugar y una visita al museo como tal para hacer conocer la cultura de nuestros antepasados, los Quimbaya, pueblo indígena oriundo de la región.

3.9.2 Lectura con padres de familia/ Leer juntos (jueves 23 de mayo de 2019)

Partiendo de los antecedentes lectores en el entorno familiar de nuestros estudiantes, consideramos indispensable vincular a la familia en alguno de los escenarios de la IFL. Esta vinculación tenía una intención por partida doble, uno era que los padres conocieran el proceso que sus hijos estaban viviendo en la institución educativa y el otro que ellos mismos se asumieran como protagonistas en la historia lectora de sus hijos; es decir, mostrar con

ejemplo que, en la casa, en el hogar, la lectura es un ejercicio compartido y que no depende única y exclusivamente de una instrucción escolar.

“Leer juntos” es el nombre que recibió el encuentro literario con los padres de familia con el objetivo de fomentar hábitos de lectura compartida en la familia dentro y fuera del aula a través de obras puntuales que puedan establecer vínculos afectivos y de reflexión. Unas semanas antes del evento, los estudiantes llevaron a sus padres el impreso del cuento “La noche de los feos” de Mario Benedetti con el fin de que todos lo leyeran y llegaran a la actividad conociendo la obra. Del mismo modo, los estudiantes también se implicaron en la lectura sabiendo de antemano que el día de la actividad ellos serían una fuente de apoyo para sus padres y familiares.

Y es que, al referirnos a los familiares, cabe afirmar como lo reseña el anecdotario escolar que en el grupo de adolescentes no todos tienen el privilegio de vivir con su padre y madre, pues muchos viven solo con uno de ellos o ninguno, sino con sus abuelos o tíos, o sus acudientes resultan ser sus hermanos mayores.

Volviendo a la esencia de “Leer juntos”, la actividad inicia con la bienvenida de la familia y con las orientaciones del encuentro. Los estudiantes comienzan a repartir nuevamente la lectura en físico a cada uno de los allí presentes. Cuando terminan, la docente asume la vocería y empieza la lectura en voz alta.

Figura 12. Espacio con la familia “Leer juntos”



Fuente: Imagen propia, 2019.

Una vez concluye la lectura, retomamos algunas preguntas del enfoque Dime (Chambers, 2007) y hacemos que los padres y familiares comiencen a vivir lo que sus hijos durante la intervención. Ante la timidez que es natural en estos casos, los estudiantes alientan a los suyos y les aclaran cómo deberían ser las respuestas. Luego, las familias son distribuidas en pequeñas mesas de trabajo, donde se les pide elaborar respuestas por escrito frente a la lectura para reflexionar en torno a su manera de interpretación de la obra, en donde continúan recibiendo el acompañamiento de los estudiantes (sus hijos, nietos, sobrinos y hermanos). Finalizamos el espacio “Leer juntos” con una breve discusión literaria que concluye con unas reflexiones por escrito de los padres participantes y con un compartir (alimentos) por parte del grupo de estudiantes de grado décimo.

3.9.3 Cita a ciegas, encuentra el amor-libro de tu vida.

(Martes 23 de julio de 2019)

Con el ánimo de fomentar el placer por la lectura y de llevar al aula momentos agradables con los libros, surgió esta actividad que de manera novedosa pretendía que los estudiantes leyeran una obra a través de dos experiencias distintas, pero encaminadas hacia un mismo fin, leer.

De manera sorpresiva, antes de que los estudiantes ingresaran al salón de clases, dispusimos el rincón literario y el aula en dos modos: uno romántico; en otras palabras, decoramos una parte del salón con corazones y con frases alusivas a encontrar el amor-libro de tu vida y el otro, muy al estilo del lugar de las cosas ocultas, en el que cubrimos una superficie misteriosa para generar la experiencia de encontrar algo a tientas. La actividad “Cita a ciegas” encuentra el amor-libro de tu vida de esta manera contó con dos escenarios, uno en que los libros estaban envueltos en papel regalo con una sinopsis o frases alusivas a las obras; el otro consistía en una mesa llena de libros menos leídos del bibliobanco cubiertos en un mantel, en donde los estudiantes vendados se acercaban para escoger un libro.

Figura 13. Actividad lectora “cita a ciegas”



Fuente: Imagen propia, 2019.

En el primer escenario, cada estudiante de acuerdo con la sinopsis o frase que más le llamara la atención tomaba un libro sin saber nada ni del género, ni del título, ni del autor.

Figura 14. Actividad “Cita a ciegas”



Fuente: Imagen propia, 2019.

Y en el segundo momento, era algo del azar, pues al estar totalmente vendados, los estudiantes tomaban guiados por la suerte un libro para leer.

Figura 15. Actividad "Cita a ciegas" selección de libros con ojos vendados



Fuente: Imagen propia, 2019.

Lo interesante de estos ejercicios es que pusimos a circular los libros del bibliobanco menos leídos por los estudiantes, y el alumnado encontró una forma distinta de llegar a los textos, no solo juzgando su portada o su título como lo habían hecho algunos sino desde otras formas intencionadas de lectura.

3.9.4 Salida pedagógica a Cultivarte (Lunes 30 de septiembre de 2019)

Dando continuidad a nuestro propósito de crear hábitos lectores en nuestros estudiantes, quisimos acercarlos a espacios donde la cultura y la lectura tienen un lugar importante. Aprovechando la cercanía de nuestra institución al programa Cultivarte de la Fundación Bolívar de Davivienda, realizamos una salida pedagógica a este espacio lúdico y recreativo que promueve espacios seguros para el desarrollo del potencial de niños y jóvenes mediante expresiones culturales, artísticas y lúdicas, para el buen uso del tiempo libre.

La primera actividad que se desarrolló fue la del reconocimiento del lugar y sus servicios por parte del coordinador de Cultivarte, en los que se destacaron las cinco áreas de trabajo de este programa: Promoción de valores, promoción de lectura, arte y cultura, ciencia y tecnología y educación financiera. Luego, dimos paso a la lectura en voz alta del libro álbum *Los difrentes* de Paula Bossio y a partir de allí, hicimos una discusión literaria que contó con la participación de otro grado décimo diferente al grupo intervenido.

Lo interesante fue que los estudiantes decidieron formular preguntas al otro grupo tomadas del enfoque Dime y hubo un diálogo nutrido entre los dos grados décimos que los terminó por llevar a situaciones cotidianas ligadas con el tema de la obra, la diferencia e individualidad de cada ser humano.

Figura 16. Salida pedagógica a Cultivarte



Fuente: Imagen propia, 2019.

3.9.5 Encuentro con escritores regionales

Visita de la poeta Bibiana Bernal (Jueves 8 de agosto de 2019)

Visita del escritor José Rodolfo Rivera (Jueves 24 de octubre de 2019)

Uno de los pensamientos más recurrentes en los estudiantes es creer que los escritores son “seres raros”, “extraordinarios” o “aburridos”, la manera más directa de desmitificar esta creencia es llevarles a escritores de carne y hueso tan semejantes a ellos mismos y quienes no son ni lejanos ni distantes, solo son personas que han elegido el camino de la lectura y escritura como una constante en sus vidas. Partiendo de esta concepción errónea y sumado a la necesidad de los estudiantes por conocer referentes lectores y escritores que les permitieran escuchar voces de nuestra cultura, decidimos llevarles escritores regionales contemporáneos como un modo de acercarlos a la literatura local y nacional.

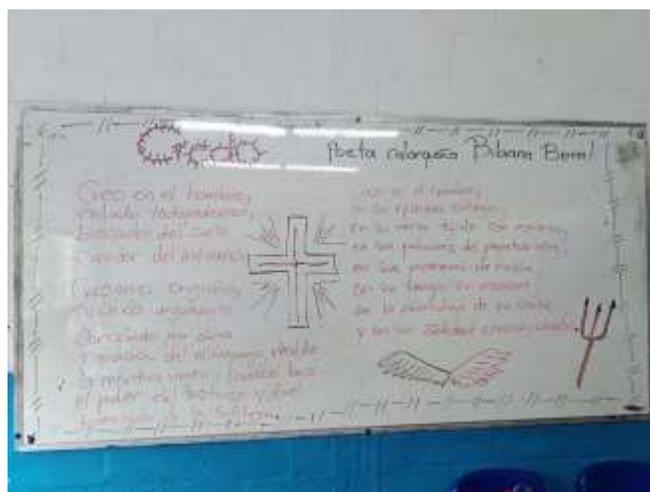
En consonancia con lo anterior, uno de los aspectos importantes para la IFL era el incentivar la lectura de autores locales y nacionales que reivindicaran la tradición cultural y a su vez programar conversaciones en torno a los libros, a los tópicos literarios y a los autores. Como

parte de ese propósito se realizaron dos encuentros puntuales: uno con la poeta Bibiana Bernal y el otro con el escritor José Rodolfo Rivera. Ambos autores son quindianos, jóvenes, promotores de lectura y escritura y con publicaciones de poesía y cuentos respectivamente.

Comenzamos por llevar al aula a la poeta calarqueña Bibiana Bernal, autora de dos libros de poesía y de varias antologías de cuento y minificción; quien además es narradora, editora, gestora cultural y directora de la Fundación Pundarika y la editorial Cuadernos Negros. Parte de la poesía de Bernal ha sido traducida al griego, italiano, inglés, francés, portugués y rumano.

Un par de meses antes de la llegada de nuestra poeta, hicimos una lectura guiada de su poema “Credo”, posterior a esta hicimos una discusión literaria, la que contó con una participación concurrida por parte del grupo no solo de manera oral sino también de forma escrita, donde los estudiantes analizaron de forma íntima el texto y en donde versionaron el poema Credo a su mejor estilo.

Figura 17. Poema “Credo” de Bibiana Bernal



Fuente: Imagen propia, 2019.

Adicional a esto, les pedimos a los estudiantes que buscaran más sobre la poeta y ante todo que leyeran su poesía. Así pues, se les pidió que escribieran en sus diarios lectores el o los poemas que más le había gustado de la autora para tema de discusión en el aula. En efecto,

los estudiantes leyeron la poesía de Bibiana y discutimos en clases los más referenciado por todos. Cuando la autora llegó encontró un grupo que no desconocía su trabajo.

La autora Bibiana Bernal comenzó por hablar de cómo concebía la poesía en su vida y a entablar un diálogo con los estudiantes que deseaban hacerle algunas preguntas sobre su obra. Después de esta intervención, nuestra invitada desarrolló un taller de sensibilidad poética con los jóvenes, cuya invitación directa fue la de vivir en un estado de poesía constante, para ello la autora se valió de un ejercicio descriptivo en el que le pidió a cada uno de los estudiantes que narraran una mañana de sus vidas, intentando detallar la esencia de ese momento y de ahondar en los sentidos y en las emociones de ese día.

Figura 18. Encuentro con la poeta quindiana Bibiana Bernal



Fuente: Imagen propia, 2019.

Posterior a este primer encuentro con una escritora quindiana, optamos por llevar al aula al escritor José Rodolfo Rivera, también docente, investigador y ensayista. Rivera cuenta con una trayectoria en materia de cuento que consideramos atrayente para el grupo de estudiantes. De igual forma como sucedió con Bibiana, los estudiantes un mes antes comenzaron a leer sus cuentos en el aula y a interesarse por saber más del autor.

En este sentido, cuando José Rodolfo acudió a nuestra cita, el encuentro fue más fructífero y hubo una conversación cálida frente a su obra. Luego, el escritor desarrolló un taller sobre la fantasía en la ficción y llevó varios cuentos cortos para su análisis y discusión. En esta oportunidad no hubo ejercicios de escritura, todo se centró en la lectura y su interpretación.

Figura 19. Encuentro con el escritor quindiano José Rodolfo Rivera



Fuente: Imagen propia, 2019.

3.9.6 Lectura guiada a través de los sentidos

Lunes 4 de noviembre de 2019

Uno de los aspectos que más llaman la atención cuando queremos promover la lectura en niños y jóvenes son los concernientes a aquellos que buscan crear momentos agradables de lectura y una relación afectiva con los libros. Como se ha dicho antes, varios estudiantes del grupo no habían leído algo por su cuenta y tampoco recordaban un momento de su infancia en el que la lectura les haya generado fruición y no aburrimiento. Por consiguiente, quisimos crear un momento agradable de lectura como una forma de hacer cierre a nuestras actividades de la IFL.

La lectura que escogimos para tal fin fue la del libro álbum *El sonido de los colores* de Jimmy Liao, esta historia nos habla de una adolescente que gradualmente va perdiendo su visión mientras nos hace partícipes de una experiencia perceptiva en el mundo de los sonidos y los olores. Desde esta perspectiva, la condición para iniciar esta experiencia lectora fue que todos los participantes se vendaran los ojos durante toda la lectura en voz alta para experimentar la condición física de la protagonista. Al finalizar, todos debían haber memorizado al menos una palabra de la historia que evocara un olor, color o sonido. Luego, debían hacer un dibujo aun estando vendados que incluyera esas dos palabras. Y claro está la idea también era reflexionar íntima y críticamente de la lectura en sus diarios lectores.

Figura 20. Actividad lectora de tipo sensorial



Fuente: Imagen propia, 2019.

En el registro de sus diarios pudimos darnos cuenta del impacto que les causó la actividad gracias a reflexiones como las de Saori, Marlon y Paola que nos remiten a esos momentos de lectura que no pasarán desapercibidos en nuestras vidas:

“Me sentí realmente temerosa, todo estaba oscuro, me puse en el lugar de las personas invidentes, fue algo que jamás olvidaré, es difícil vivir así cuando antes no utilizabas de manera más aguda tus otros sentidos, espero seguir viendo este mundo, que, aunque sea un poco cruel, tiene algo maravilloso que me hace querer verlo siempre”. Saori

“Me sentí muy bien porque pude sentir como si estuviera en la historia y pude vivir por un momento lo que vivía la protagonista”. Marlon

“Me sentí muy frustrada, ya que no podía ver nada, me sentía como en una cárcel oscura sin salida y pues el libro me pareció muy bueno, ya que uno sin poder ver lo explica todo con detalles y uno puede sentirse casi igual que la niña de 15 años que iba perdiendo poco a poco su vista”. Paola

3.10 Lo que significó la IFL para el alumnado

Conocer las opiniones de los estudiantes frente a las áreas de formación que les orientamos ha sido una constante como docente, y esta vez no sería la excepción. Cerca al último día de clases (miércoles 20 de noviembre de 2019) les pedimos a los 23 estudiantes que de manera honesta escribieran en su diario lector lo que significó para cada uno la IFL, que en términos más cercanos para ellos asumieron como El rincón literario.

Les señalamos que podían decir lo que quisieran, que fueran honestos al referirse a la IFL, dado que el interés era saber si la intervención había sido o no de su agrado. Aquí una pequeña muestra de los comentarios escritos de algunos de los estudiantes:

Ángela: Este año me gustó lo que se vivió en el rincón literario, la experiencia que se tuvo con el mundo de la literatura y conocer a dos escritores, me gustó la disposición que tuvo mi grupo para este proceso, como muchos que no les gustaba leer, ahora le cogieron cariño la lectura.

Marlon: Fue una experiencia muy buena y única porque pude descubrir qué tipo de lectura me gusta, conocer más a los demás y también aprendí a cómo expresarme un poco mejor sobre lo que siento y pienso. Me gustó mucho este proceso.

Lina: Me pareció un proceso muy interesante, ya que me motivó a leer un poco más, y se hicieron discusiones literarias de las cuales aprendimos cosas. Yo le agradezco a la profesora Katty por habernos acercado más a la lectura y darnos la oportunidad de conocer los libros, historias y escritores.

Valeria: Este espacio fue algo nuevo para mí, ya que yo era una persona de poca lectura hasta que conocí a la profe Katty con un espacio literario diferente, yo me enamoré de la lectura y es de resaltar algunas actividades como Cita a ciegas con un libro, la actividad con la venda para agudizar el resto de los sentidos. Agradezco mucho por esto y a usted profe que me conmovió el corazón con la lectura, gracias. Espero que el próximo año, el grupo afortunado que le toque este espacio lo aproveche al máximo.

Julián: De todos los años que llevo en la institución (5 años) este 2019 ha sido el único en el que se nos ha implementado un rincón literario, un bibliobanco del cual todos pueden disfrutar, y aunque sé que no soy mucho de leer, este año se ha marcado una gran diferencia, la manera de ver y de interpretar los libros; yo sé que un libro álbum no es sólo para niños y que de estos queda una gran enseñanza en nosotros. Un buen libro para un buen rato.

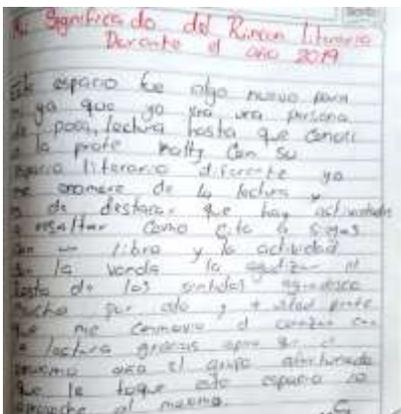
Catalina: Todo este proceso con la profe me gustó mucho porque son muchos libros que me hacen imaginar cosas, que me hace sentir bien, otros me enseñan mucho, ya sean valores u otras cosas. Me hizo interesarme más en la lectura porque en un principio yo pensaba que los libros eran muy aburridos y ahora los veo muy entretenidos e interesantes.

Carina: El rincón literario tuvo un significado muy especial este año, ya que gracias a ese espacio me empezó a gustar a leer. Antes casi no me gustaba, me gustaría seguir compartiendo este espacio con todos mis compañeros. Fue muy bonito compartir las

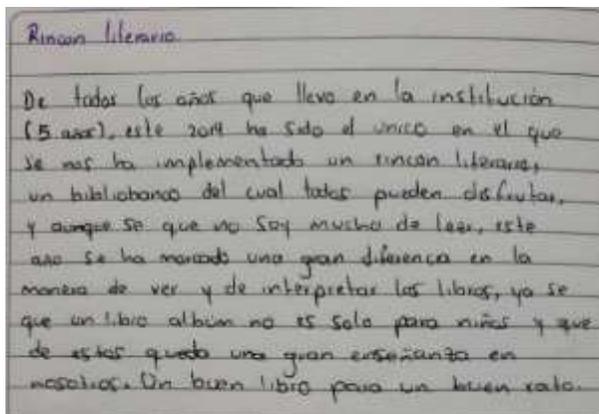
discusiones literarias con mis compañeros y la profesora, fueron ratos muy agradables que me gustaría seguir teniendo. Gracias al bibliobanco aprendí que leer es muy importante y bueno ya que cada libro que me leía me imaginaba y eso me gustaba mucho.

Saori: Me gustó mucho todo el proceso que tuvimos este año en el rincón literario, leímos bastante e hicimos muchas actividades didácticas, una muy buena experiencia que no olvidaré, ya que ésta es la primera vez que alguien como la profe Katty se compromete bastante conmigo y con mis compañeros con base en la lectura. Me gusta mucho leer, ahora me encanta. Nos dejaron leer varios libros que hay en el Bibliobanco y me fascinaron. Realmente una experiencia maravillosa. Agradezco a la profe Katty por su compromiso y dedicación en este proceso.

Figura 21. Comentarios en el diario lector frente al Rincón literario



VALERIA



JULIÁN

Fuente: Imagen propia, 2019.

Figura 22. Espacio con escritores regionales



Fuente: Imagen propia, 2019.

Capítulo 4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

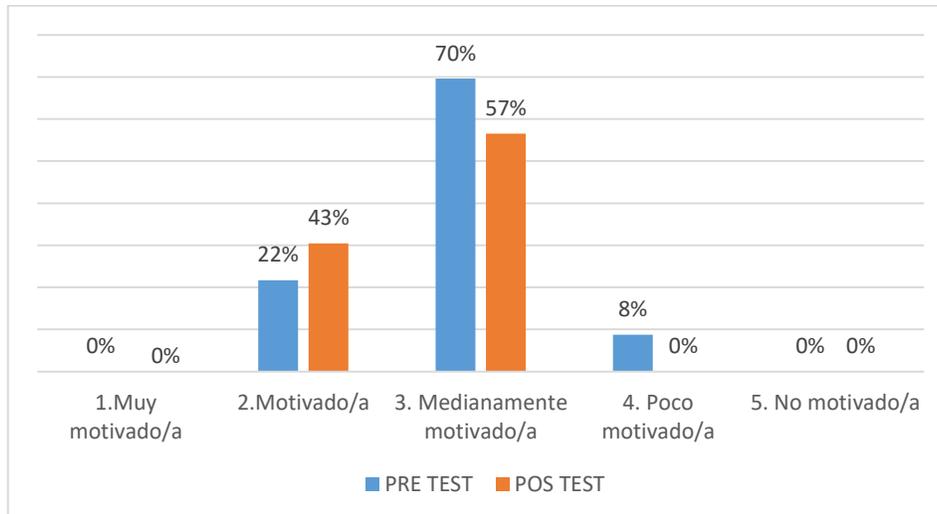
4.1 Análisis general de resultados en la motivación lectora

Atendiendo a nuestros dos focos de estudio: 1) Relación con la lectura que comprende los componentes de autoimagen lectora y valoración de la lectura y 2) Respuestas lectoras, haremos un análisis de ambos de forma cuantitativa y cualitativa a través de los resultados obtenidos de los instrumentos aplicados para cada foco.

De manera global, daremos una mirada numérica de la autoimagen lectora y la valoración lectora permitiendo observar que tan motivados o no estuvieron los estudiantes en la primera y segunda aplicación del AMPR test.

A continuación, se presenta la comparación entre los resultados obtenidos en el pretest y postest.

Figura 23. Comparativo pre/ post test Motivación lectora



Fuente: Imagen propia, 2019.

Al comparar ambos momentos de la intervención educativa, notamos que, en los quintiles extremos, el grupo de 23 estudiantes aparece concentrado entre los quintiles 2 y 4, en el pretest, y entre los quintiles 2 y 3, en el postest; lo que se traduce en una cierta

homogeneización en los perfiles lectores del estudiantado. Sin embargo, la Figura 22 también nos permite observar un progreso en los resultados generales de motivación lectora en los adolescentes participantes tras la implementación del programa de intervención educativa. En efecto, se duplicó el alumnado del perfil “motivado” (quintil 2), el cual pasó de 5 al inicio a 10 al final. Igualmente, este aumento se relaciona con un descenso en el quintil 3 (de 16 a 13 estudiantes) y finalmente en el quintil 4 hay otro avance, se pasó de 2 estudiantes¹² al inicio a 0 al final, con lo cual desaparece el perfil “poco motivado”.

Ahora, al contrastar esta información con el postest que se realizó 8 meses después, vemos que el quintil 1 tuvo un cambio favorable al pasar de ningún estudiante motivado a 3 que sí lo están y se mantuvo en un 0% para el quintil 5. No motivado. Luego, al revisar el resto de los quintiles, notamos que hubo un progreso en la motivación lectora, puesto que se aprecia un aumento de 8 puntos en el quintil 2. Motivado/a. Así mismo, hubo una disminución de 13 puntos en el quintil 3. Medianamente motivado/ a, y de dos estudiantes que estaban poco motivados en el pretest se pasó a ninguno en el postest. Lo anterior, nos permite afirmar que hubo un cambio favorable en la motivación lectora de nuestros estudiantes, quienes para el post test evidenciaron una autoimagen lectora más positiva de sí mismos y sobre todo una valoración más consciente de la lectura; siendo esta segunda mejor percibida por los estudiantes en el post test.

En resumen, encontramos en el pretest, grosso modo, que los estudiantes están ubicados en los niveles “medianamente motivado/a” y “poco motivado/a” en su percepción frente a los dos componentes de estudio: autoimagen lectora y valoración de la lectura. Nos atrevemos a inferir que, de acuerdo con su cultura y contexto, las prácticas lectoras han sido incipientes en sus hogares y su acceso a los libros limitado, y cuando han llegado a las lecturas no precisamente han sido por las vías personales sino escolares. Sin embargo, y en contraste con

¹² Aunque en el apartado metodológico aparecen tres estudiantes clasificados en el quintil 4, uno de ellos, Alexander, se retiró de la institución educativa durante el año, por lo que no fue tenido en cuenta para la muestra total. De ahí que solo dos estudiantes estén clasificados en este quintil en el pretest.

la aplicación del post test podemos observar cambios que ofrecen una tendencia de mejora, aun así, dichos cambios en la motivación a la lectura son de largo plazo y tal vez expliquen que, si bien hubo mejoras importantes, seguimos sin tener estudiantes en el primer cuartil.

Continuamos, de igual manera con el despliegue de los datos cuantitativos del pretest y postest.

Tabla 7. Porcentaje de participación en los cinco quintiles Pre test

Quintil	# Estudiantes	Porcentaje	Descripción Motivación lectora	Puntaje
1	0	0%	Muy motivado/a	Entre 68 y 80
2	5	21,7%	Motivado/a	Entre 56 y 67
3	16	69,6%	Medianamente motivado/a	Entre 44 y 55
4	2	8,7%	Poco motivado/a	Entre 32 y 43
5	0	0%	No motivado/a	Entre 20 y 31

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Para el pretest, más de la mitad de los estudiantes está ubicado en el perfil medianamente motivado, seguido del motivado. Así mismo, se observa que el quintil 1 y 5 no concentra ninguna participación, hecho que refiere por un lado que no hay ningún estudiante con un perfil lector tan bajo (No motivado) pero tampoco con un perfil lector alto (Muy motivado).

Tabla 8. Porcentaje de participación en los cinco quintiles postest

Quintil	# Estudiantes	Porcentaje	Descripción Motivación lectora	Puntaje
1	0	0%	Muy motivado/a	Entre 68 y 80
2	10	43%	Motivado/a	Entre 56 y 67
3	13	57%	Medianamente motivado/a	Entre 44 y 55
4	0	0%	Poco motivado/a	Entre 32 y 43
5	0	0%	No motivado/a	Entre 20 y 31

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Para esta segunda aplicación del test AMRP, la cual se realizó en noviembre, notamos que la motivación lectora (suma de la autoimagen lectora y la valoración de la lectura) que encontramos es de medianamente motivados y motivados. Así mismo, vemos que ninguno de los estudiantes se ubica en el quintil poco motivado o no motivado; por el contrario, el 43% de estudiantes se consideran muy motivados.

4.1.1 Comparativo pre y postest para autoimagen y valoración de la lectura.

A continuación, en la tabla 9, presentamos los puntajes obtenidos por los estudiantes¹³ tanto para el pretest como para el postest para los componentes de autoimagen lectora y valoración de la lectura.

Tabla 9. Puntajes del comparativo pre y postest por estudiante según dimensión autoimagen y valoración de la lectura, 2019

¹³ El sexo de los estudiantes es identificado con 1 para hombres y 2 para mujeres.

Estudiante	Sexo	Edad	AUTOIMAGEN			VALOR		
			PRE	POST	Variación	PRE	POST	Variación
E1	2	15	18	21	3	24	26	2
E2	2	16	30	28	-2	34	38	4
E3	2	15	20	21	1	26	29	3
E4	2	15	27	23	-4	31	34	3
E5	2	16	26	29	3	32	36	4
E6	1	18	24	24	0	29	27	-2
E7	2	15	28	31	3	30	32	2
E8	1	16	29	30	1	20	26	6
E9	1	17	23	25	2	25	29	4
E10	2	17	23	23	0	24	24	0
E11	1	16	26	23	-3	26	35	9
E12	2	16	20	24	4	18	27	9
E13	1	16	24	24	0	27	27	0
E14	2	15	23	26	3	24	30	6
E15	2	17	18	24	6	27	27	0
E16	2	16	28	28	0	29	37	8
E17	2	16	26	28	2	24	33	9
E18	2	17	24	24	0	27	31	4
E19	2	16	26	27	1	25	26	1
E20	2	17	22	26	4	22	32	10
E21	2	16	25	22	-3	26	30	4
E22	2	15	25	23	-2	27	24	-3
E23	1	15	25	27	2	27	28	1
Promedio			24,3	25,2	0,9	26,2	29,9	3,7

Fuente: Elaboración propia, 2019.

En la tabla se aprecia que los resultados de la autoimagen lectora no son tan sustanciales en ambos momentos, ya que el puntaje es inferior al de la valoración lectora, si podemos observar que para el momento post, los puntajes tuvieron un pequeño aumento de 2 puntos en la gran mayoría de las respuestas. En cuanto a la valoración de la lectura, los resultados entre el pretest y post test fueron más evidentes, en muchas de las respuestas, el aumento para el post test fue entre los 4 y hasta 6 puntos e incluso hasta de 8 puntos más para algunas respuestas.

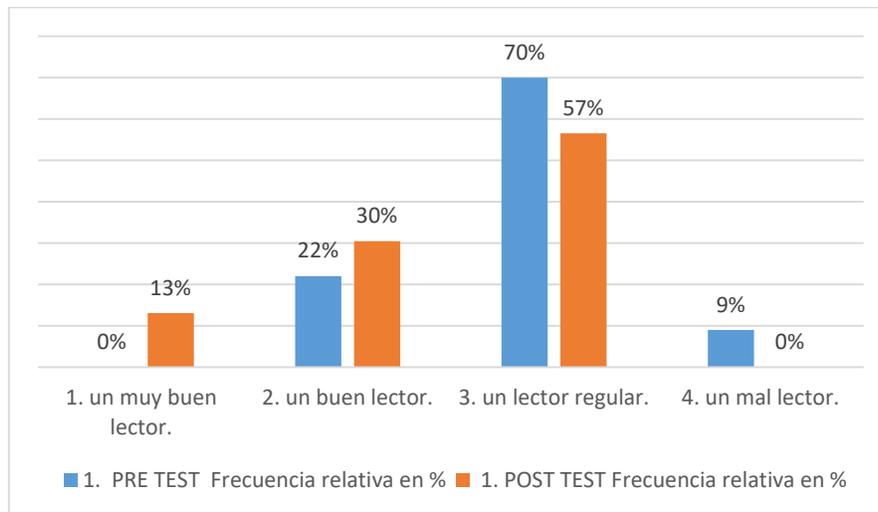
4.2 Análisis de resultados autoimagen lectora

Este apartado se deriva de nuestro primer objetivo específico Caracterizar la autoimagen lectora de los estudiantes antes y después de una programación literaria centrada en una Intervención sobre el Fomento de la Lectura (IFL) y da respuesta a la pregunta ¿Cómo se perciben como lectores los alumnos antes y después de una programación literaria centrada en el fomento de la lectura? mediante los resultados obtenidos en el instrumento cuestionario AMPR y la entrevista que le acompaña, en sus momentos pre y post.

4.2.1 Autoimagen lectora (pretest y postest)

En este apartado se discutirán los resultados obtenidos para el pretest y postest en cada una de las preguntas que hacen parte del componente de autoimagen lectora.

Figura 24. Ítem #1 Mis amigos encuentran que soy

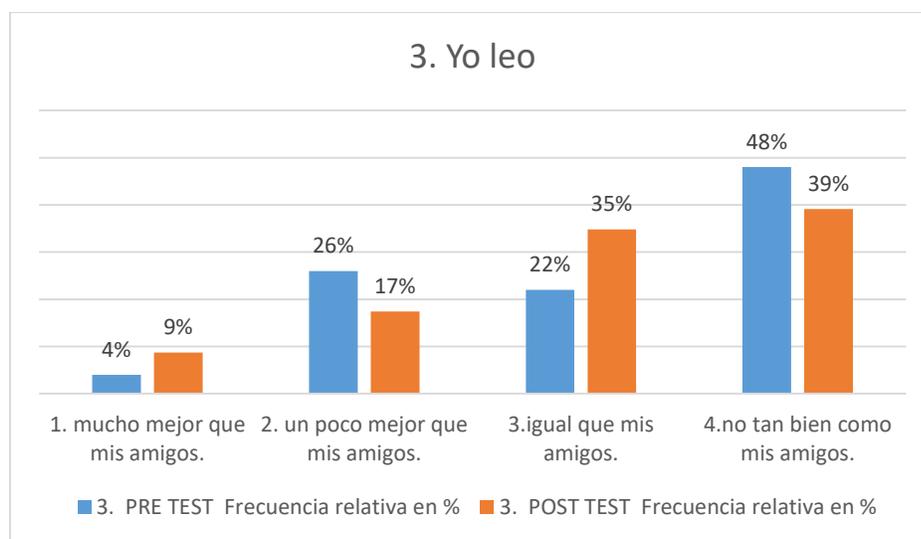


Fuente: Imagen propia, 2019.

En el ítem 1 podemos inferir en la gráfica comparativa que en el post test hubo cambios positivos para las cuatro opciones de respuesta, por ejemplo, si nos detenemos en las respuestas de los extremos, se pasó de ningún estudiante a tres cuyos amigos consideran que

son muy buenos lectores y de dos estudiantes cuyos amigos los encontraban malos lectores a cero. También hubo un aumento en la respuesta “mis amigos encuentran que soy un buen lector”, de 5 estudiantes se aumentó a 7 y se disminuyó 16 estudiantes a 13 estudiantes en la respuesta “mis amigos consideran que soy un lector regular”. Consideramos que los cambios descritos proceden de la Intervención Fomento de la Lectura (IFL), en especial de las recomendaciones y las discusiones literarias que permitió un ligero aumento en la percepción que los alumnos tienen de sí mismos y de sus compañeros como lectores. Y es que el tener espacios de socialización lectora entre pares, les permitió tener un punto de referencia para auto conocerse como lectores y también para saber cómo avanzaban sus compañeros en la lectura, ya que a través de los títulos que se sugerían en las recomendaciones quedaba en evidencia los tipos de lectura y frecuencia lectora de los participantes; situación que llevó a algunos a motivarse a leer cuando antes no leían.

Figura 25. Ítem # 3 Yo leo

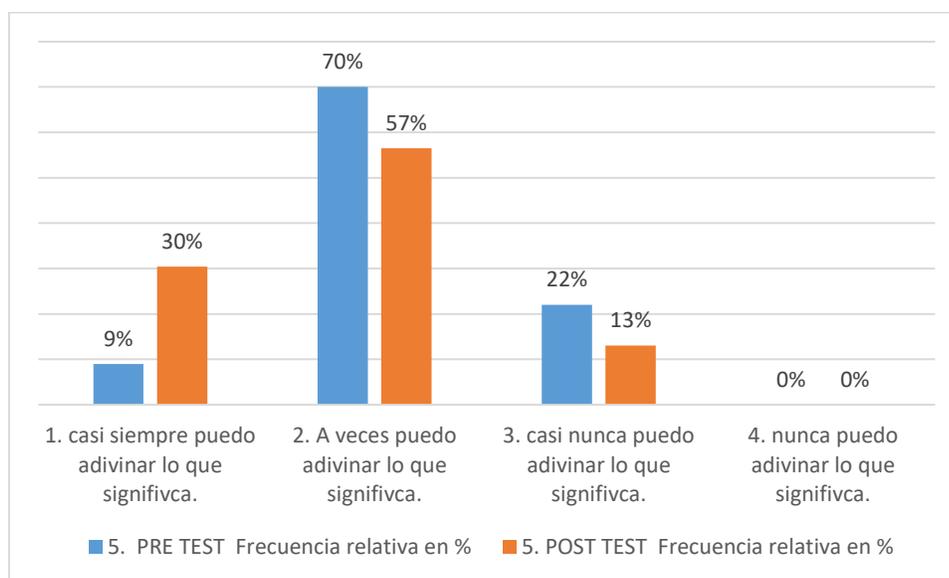


Fuente: Imagen propia, 2019.

En el ítem 3 vemos que hubo una variación positiva en las repuestas de los extremos 1 y 4. En la primera, pasamos de un estudiante a dos que consideran que leen “mucho mejor que sus amigos” y en la segunda, de 11 estudiantes disminuimos a 9 que creen que leen “no

tan bien como sus amigos”. Consideramos que esta variación se relaciona mucho con los espacios donde los estudiantes tuvieron la oportunidad de escuchar a sus compañeros hablando de los libros y de alguna manera, les permitió compararse con otros y favorecer la manera en cómo creen ellos mismos que leen. Ahora bien, si nos detenemos en las respuestas 2 y 3, creemos que de alguna forma los espacios de socialización lectora causaron un efecto inverso; es decir, algunos al ver que sus compañeros de clase, sus pares, estaban leyendo más que ellos, se sintieron entonces de algún modo en desventaja, y consideraron de pronto en el post test que ya no leían un poco mejor que sus amigos y que leían igual que sus amigos.

Figura 26. Ítem #5 Cuando estoy leyendo y aparece una palabra que no conozco

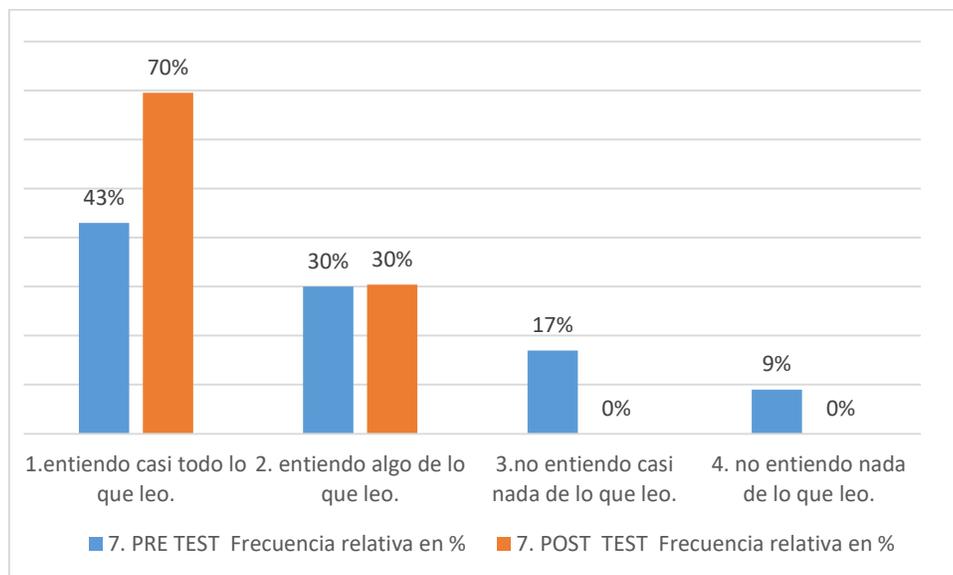


Fuente: Imagen propia, 2019.

En el ítem 5 apreciamos un cambio representativo para dos respuestas, por ejemplo, disminuimos de 5 estudiantes a 3 que “casi nunca pueden adivinar lo que significa”. Este cambio nos sugiere que los estudiantes van ganando mayor confianza a la hora de inferir el significado de las palabras que encuentran en sus lecturas; asociamos mayor vocabulario en los estudiantes al aumento de lecturas autónomas en cada uno de ellos y el uso consciente del

diario lector. En esta dirección y con resultados más favorables observamos la respuesta “casi siempre puedo adivinar lo que significa una palabra”, donde pasamos de 2 estudiantes a 7. Deducimos de lo anterior, que los estudiantes conforme fueron madurando en sus lecturas, se les fue facilitando hacer relaciones entre las palabras y el contexto que les presentaron las mismas. Sus nuevas prácticas lectoras les dieron más herramientas para la comprensión lectora.

Figura 27. Ítem #7 Cuando leo un libro por mi cuenta, sin ayuda

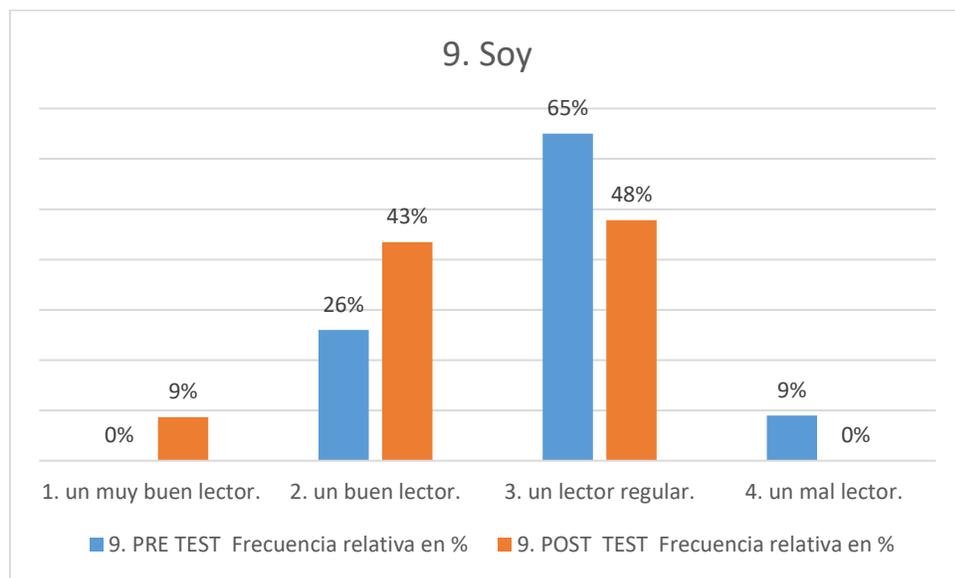


Fuente: Imagen propia, 2019.

En el ítem 7 Cuando leo un libro por mi cuenta, sin ayuda, vemos un cambio positivo en todas las respuestas, en especial las opciones 1 y 3. En la primera, “Entiendo casi todo lo que leo, ya que de 10 estudiantes aumentamos a 16 y en la respuesta 3, de 4 estudiantes que “no entienden casi nada de lo que leen” a ninguno y en la tercera, más como una consecuencia de esta primera opción, disminuyó a cero los que no entienden casi nada de lo que leen. Atribuimos el cambio favorable al acceso de lectura en este caso, el cual se dio a través de la biblioteca de aula, dado que los estudiantes tuvieron la oportunidad de dedicar 20 minutos tres veces por semana de lectura autónoma y de prestar libros a domicilio, y en otros casos

intercambiar libros con sus compañeros de clase, lo que hizo que desde el estudiante más apático a la lectura hasta el más asiduo pudiera acceder por igual a la lectura y tener variedad de libros y espacios para leer, ayudándoles así a afianzar su relación con la lectura y a la construcción de sujetos lectores.

Figura 28. Ítem #9 Soy

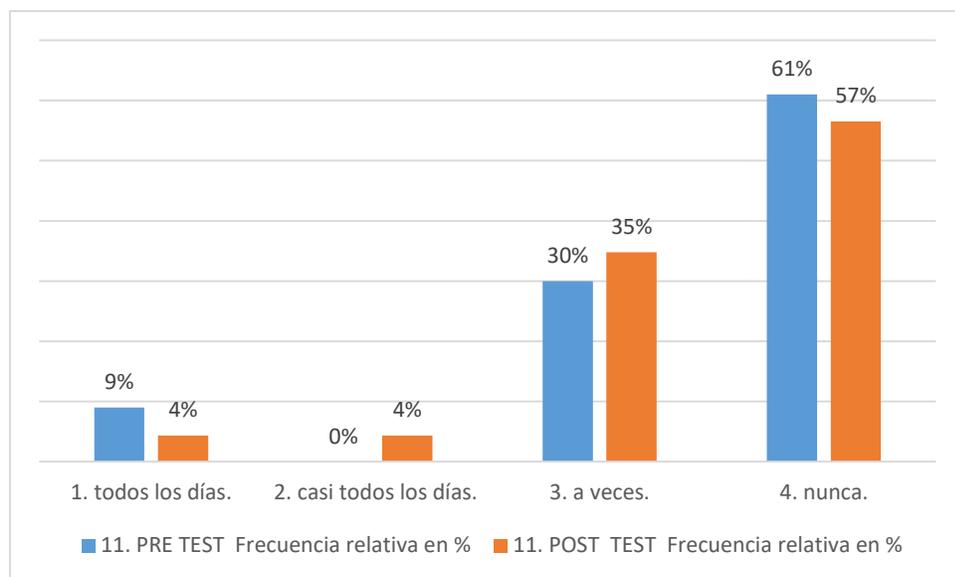


Fuente: Imagen propia, 2019.

En el ítem 9 encontramos cambios significativos para todas las respuestas, así: de ningún estudiante que se considera “un muy buen lector” pasamos a 2 estudiantes que ahora sí lo creen; de 6 estudiantes que se consideran “buenos lectores” aumentamos a 10; disminuimos el porcentaje de estudiantes que se consideran “un lector regular” de 15 alumnos bajamos a 11 y de 2 estudiantes que se consideraron “un mal lector” pasamos a ninguno. Creemos que la autoimagen lectora en este caso se vio influenciada por las nuevas maneras de relacionarse con la lectura, no desde la obligatoriedad sino desde el gusto, en donde primó el interés individual. También hay que destacar aquí la importancia de los espacios de socialización lectora que como las discusiones literarias y las recomendaciones de libros entre compañeros hicieron que cada estudiante se confrontara a través de la participación de estos espacios y se

viera a sí mismo con otros ojos. Con base en lo anterior, podemos afirmar que hubo mejoras significativas en la autoimagen lectora, las cuales evidencian la inmersión de los estudiantes en un ambiente literario que les permitió mayor actividad lectora, un enriquecimiento de sus hábitos lectores y por ende una crítica positiva de sí mismos en cuanto a la forma de verse como sujetos lectores.

Figura 29. Ítem # 11 Lo que mis compañeros y amigos piensan sobre cómo leo me preocupa

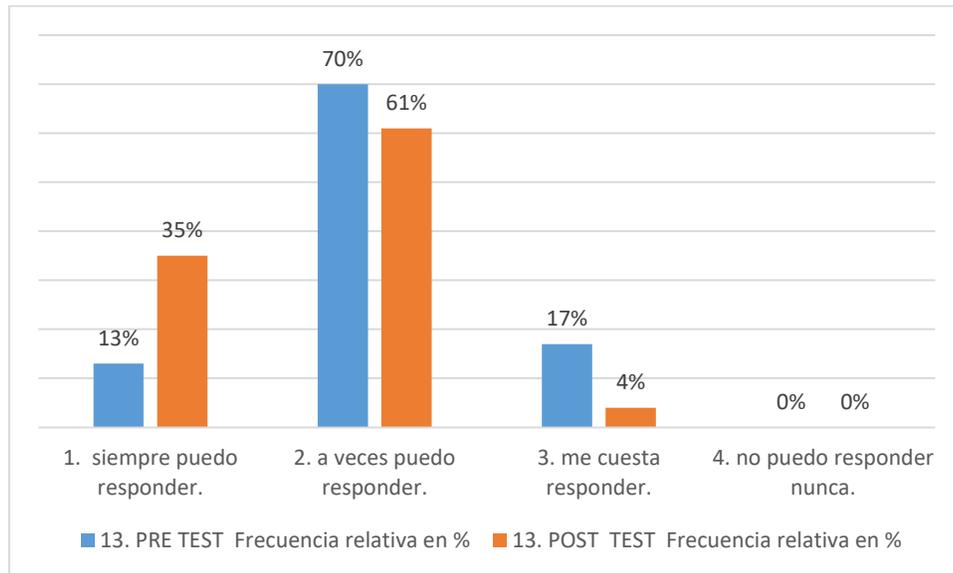


Fuente: Imagen propia, 2019.

En el ítem 11 al confrontar ambos resultados percibimos que la variación en este caso no fue tan favorable para las opciones 1 y 3; sin embargo, vemos algunos cambios leves, por ejemplo, en la respuesta 2, de ningún estudiante que “casi todos los días” le preocupa lo que sus compañeros y amigos piensan sobre cómo lee pasamos a dos estudiantes y de 7 estudiantes que “a veces” les preocupa aumentamos a 8. Frente a estos resultados, percibimos una despreocupación frente a cómo los demás pueden pensar cómo leen. Es decir, aquí los estudiantes no ven relevante la opinión de sus pares ni de los demás en cuanto a este aspecto. Consideramos que este ítem debe ser trabajado constantemente y que al estar con una

población que poco o ningún contacto tenía con la lectura, los esfuerzos deben ser aún mayores.

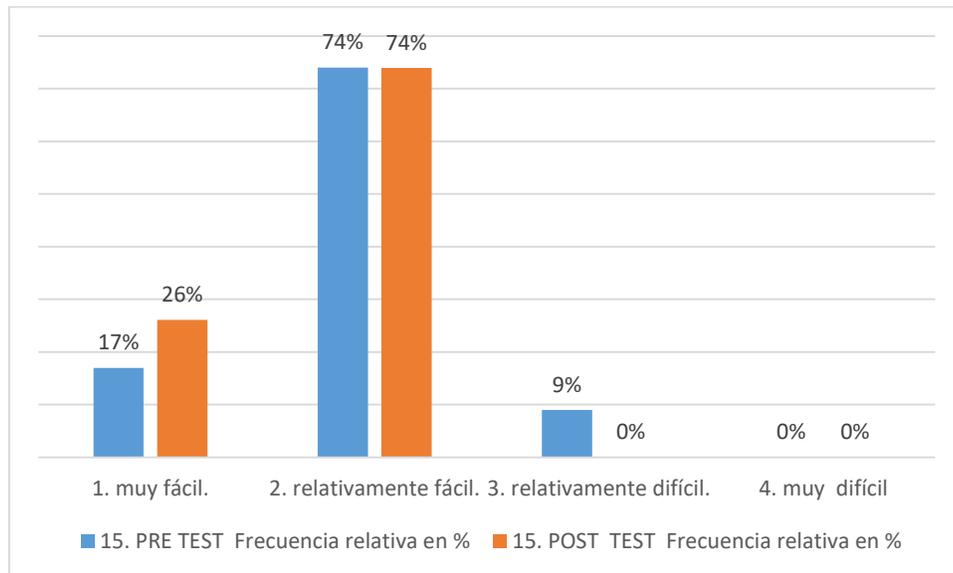
Figura 30. Ítem #13 Cuando el profesor me pregunta por lo que he leído



Fuente: Imagen propia, 2019.

En el ítem 13 vemos un cambio favorable para todas las opciones. Aumentamos de 3 estudiantes que “siempre pueden responder” a 8 y de 4 alumnos que les “costaba responder” disminuimos a 1. De lo anterior, deducimos que las experiencias lectoras derivadas de sus lecturas personales, su participación en las discusiones literarias, aunadas a un desarrollo escritural y espontáneo en el diario lector sobre sus libros leídos fueron dando lugar a lectores más seguros, más fluidos y más motivados para responder. Ahora bien, en la respuesta 2, de 16 estudiantes bajamos a 14, resultado que asociamos positivamente a la migración de estos dos estudiantes a la opción 1, en donde podemos ver un cambio que nos habla de su actitud frente a hablar de lo que han leído, sobre todo porque en el post test había un repertorio lector del cual poder hablar que cuando se hizo el pre test, que, para algunos casos, no había ninguna lectura de por medio.

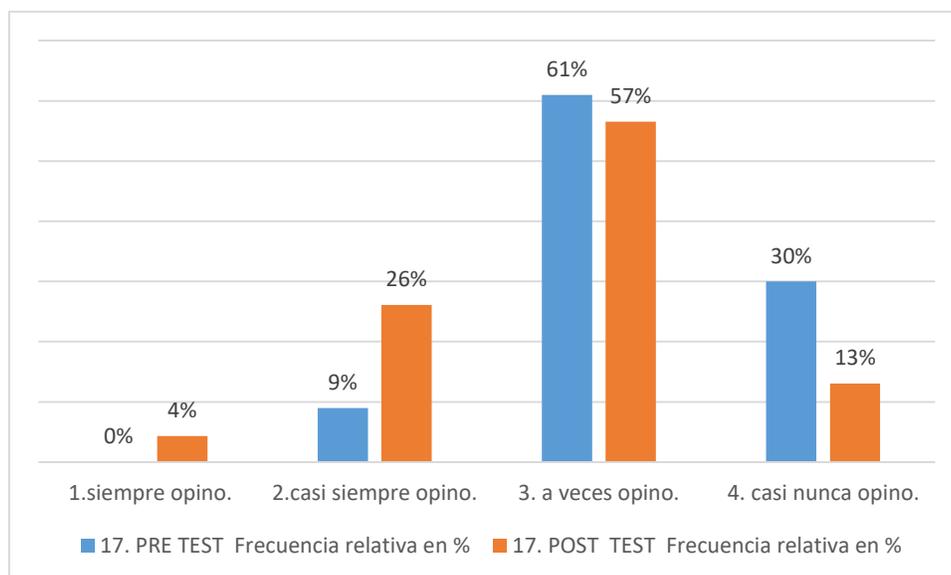
Figura 31. Ítem #15 Para mí leer es



Fuente: Imagen propia, 2019.

En el ítem 15 encontramos en este aspecto algunos cambios leves, por ejemplo, de 4 estudiantes que consideran que leer es “muy fácil” subimos a 6 y pasamos de 2 estudiantes que consideraron que era “relativamente difícil leer” a ninguno. Es probable que el resultado entre el pre test y el post test en este ítem no sea tan significativo numéricamente; no obstante, representa un cambio a favor de la percepción de la autoimagen lectora. Creemos que poner al alcance una literatura acorde a la edad de los estudiantes y conforme a sus gustos lectores hizo que la lectura les resultara más cercana y más comprensible.

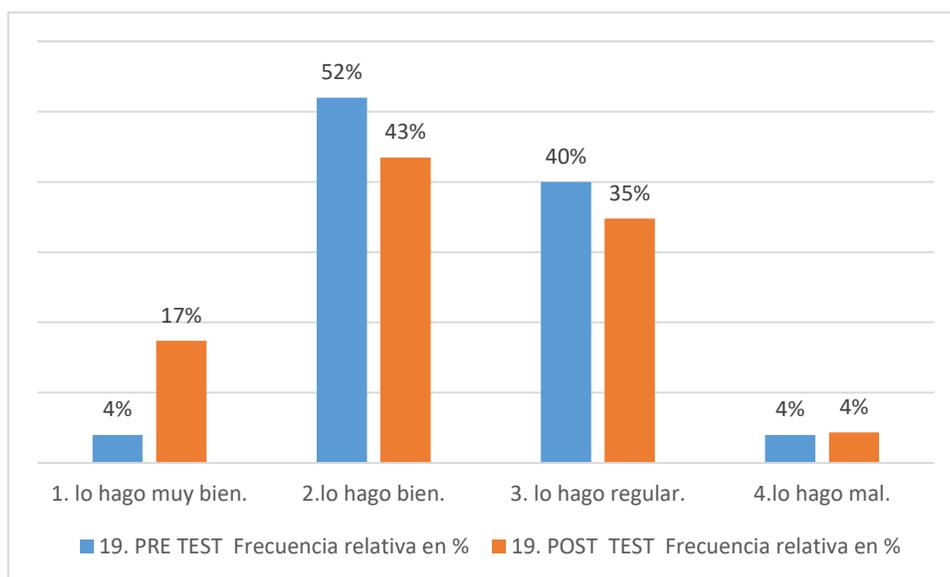
Figura 32. Ítem #17 Cuando estoy en un grupo en el que se habla de lo que estamos leyendo



Fuente: Imagen propia, 2019.

En el ítem 17. Aquí también hubo una variación positiva en todas las respuestas: entre las opciones 1 y 2 tuvimos un 30% de estudiantes que se inclinaron a responder que cuando están en un grupo en el que se habla de lo que están leyendo “siempre opinan” o “casi siempre opinan”; es decir, pasamos de 2 estudiantes a 7. De igual manera, se disminuyó el número de estudiantes en las respuestas 3 y 4, de 21 estudiantes pasamos a 16 que “a veces opinan” y de 7 disminuimos a 3 estudiantes, que “casi nunca opinan”. Para este ítem, sostenemos que fueron los espacios de participación como discusiones y recomendaciones literarias los que les dieron herramientas a los estudiantes para hablar de sus lecturas; así como las lecturas autónomas y el uso del diario lector que a través de las consignas literarias les permitió profundizar en sus sentimientos y opiniones en torno a los libros leídos y fue el espacio previo y depurado antes de socializar en grupo sus lecturas favoritas o participar de las lecturas de otros.

Figura 33. Ítem #19 Cuando leo en voz alta



Fuente: Imagen propia, 2019.

En el ítem 19, tuvimos un cambio favorable a nivel general, ya que aumentamos de un solo estudiante que piensa que cuando lee “lo hace muy bien” a 4. Así mismo, en las opciones 2 y 3, apreciamos una leve disminución de sus porcentajes derivado justamente por los estudiantes que habían optado antes por estas respuestas y pasaron a elegir la opción 1 en el post test. Conforme a los resultados obtenidos en este aspecto, vemos que la construcción de ese sujeto lector al que queremos llegar, nos muestra a un grupo de estudiantes que fortalecieron un poco más la confianza que tienen de sí mismos como lectores cuando leen en voz alta.

4.2.2 Comparativo autoimagen lectora (pretest y postest)

De entrada, en el ítem “mis amigos encuentran que soy”, nos deja ver en el pre test que al menos 3 estudiantes consideraron que sus amigos los encontraban malos lectores y que ninguno los consideraba un muy buen lector; así mismo, en el ítem “Yo leo”, un 48% de los estudiantes creyó que no leía tan bien como sus amigos y si revisamos el ítem “Soy”, sucede

algo similar, un 9% se consideró un mal lector. Con base en lo anterior, podemos deducir que los estudiantes no han tenido una influencia lectora determinante en la construcción de sus hábitos lectores y por ende no hay una relación afectiva con la lectura que les permita conectarse y creer a sí mismos que son buenos leyendo.

Para el post test, en esa misma pregunta “Mis amigos encuentran que soy”, pasamos de 2 estudiantes que consideraron que sus amigos los encontraban como malos lectores a ningún estudiante que pensara esto, y logramos aumentar a 3 estudiantes que se consideraran muy buenos lectores, cuando en el pre test no teníamos a nadie en esta respuesta. En cuanto al ítem “Yo leo”, 11 estudiantes creyeron que no leían también como sus amigos y en el post test disminuyeron a 9; en el ítem. 9. de 2 estudiantes que se consideraron malos lectores pasamos a cero y de ningún estudiante que se consideró un muy buen lector aumentamos a 2 estudiantes. Adicional a estas preguntas, hubo otra que marcó más la diferencia entre ambos test, la del ítem “Cuando leo un libro por mi cuenta”, dado que en la opción Entiendo casi todo lo que leo, pasamos de 10 estudiantes (44%) a 16 (70%).

Como podemos apreciar la autoimagen lectora de los estudiantes comenzó a dar sus primeros cambios, que sin ser los más contundentes, sí nos sugirieron una mirada distinta de los alumnos hacia sí mismos; creemos que, sobre todo en buena medida, las discusiones y recomendaciones literarias les dieron un punto de partida para autoanalizarse como lectores al poderse comparar con sus pares. Igualmente, al tener una autonomía lectora y al mismo tiempo la facilidad de acceder a los libros les permitió evadir las excusas para no leer y tomar los libros que realmente les interesaba y así empezar a auto conocerse como lectores, a identificar sus gustos, sus géneros preferidos, sus temas de interés, su preferencia por autores, entre otros.

A su vez, en el ítem “Para mí leer es”, un 9% consideró que era relativamente difícil y en el ítem “Cuando estoy en un grupo en el que se habla de lo que estamos leyendo”, un 30% eligió la opción casi nunca opino. Inferimos de lo anterior que la lectura no hace parte de su

cotidianidad, que si tienen acceso a ella es con fines escolares, y al no tener esa identidad lectora sólida, al no tener experiencias lectoras previas, les cuesta participar en grupo para referirse a lo que están leyendo. Bajo esta misma dirección, en el post test, encontramos en el citado ítem “Para mí leer es”, que de 2 estudiantes que consideraban que era relativamente difícil pasamos a ninguno; en el ítem “Cuando estoy en un grupo en el que se habla de lo que estamos leyendo”, se disminuyó el número de estudiantes que casi nunca opinan, de 7 bajó a 3; de 2 estudiantes que casi siempre opinan aumentó a 6, y de ningún estudiante que siempre opina se pasó a 1.

En sintonía con lo que expresábamos anteriormente, el leer libros por placer probablemente hizo que los estudiantes ya no encontraran tanta dificultad en leer y de paso ganaran confianza para hablar en grupo de lo que habían leído, pues ahora la obligatoriedad ya no estaba de por medio y en su lugar sí lo estaban sus gustos, sus elecciones, sus tiempos de lectura y sus intereses personales a la hora de leer.

4.3 Análisis de resultados valoración de la lectura

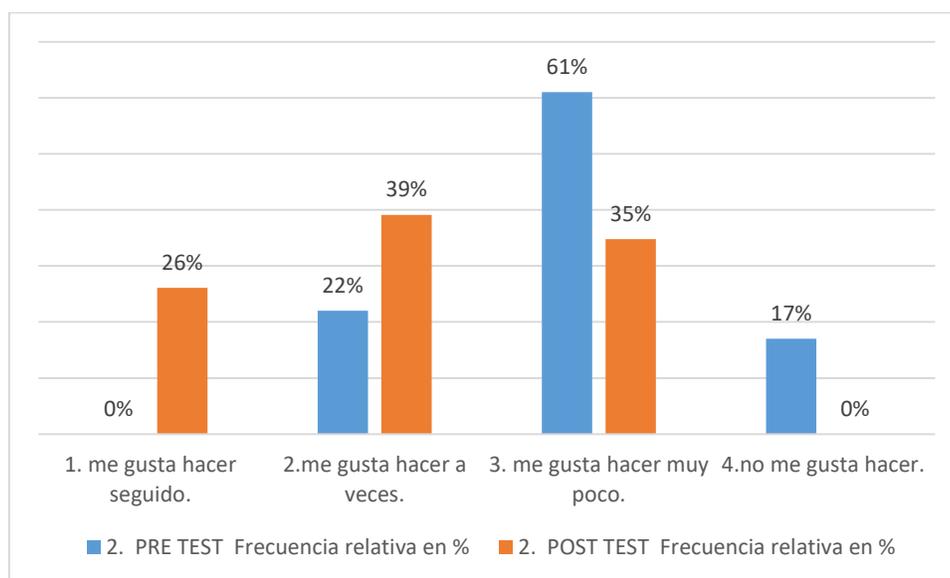
Continuamos con nuestro segundo objetivo específico Caracterizar la valoración de la lectura de los estudiantes antes y después de una programación literaria centrada en una Intervención sobre el Fomento de la Lectura (IFL). Frente al cual nos hemos planteado el siguiente interrogante: ¿Cómo valoran la lectura los alumnos antes y después de una programación literaria centrada en el fomento de la lectura?

Al igual que el componente autoimagen lectora, para dar respuesta a la pregunta investigativa nos valdremos de los resultados obtenidos en el pretest y posttest, en el comparativo para ambos momentos, así como en la entrevista conversacional, los cuales veremos en las líneas contiguas.

4.3.1 Valoración de la lectura (pretest y postest)

En este aspecto se analizarán los resultados obtenidos para el pre y post test en las preguntas correspondientes a la valoración de la lectura.

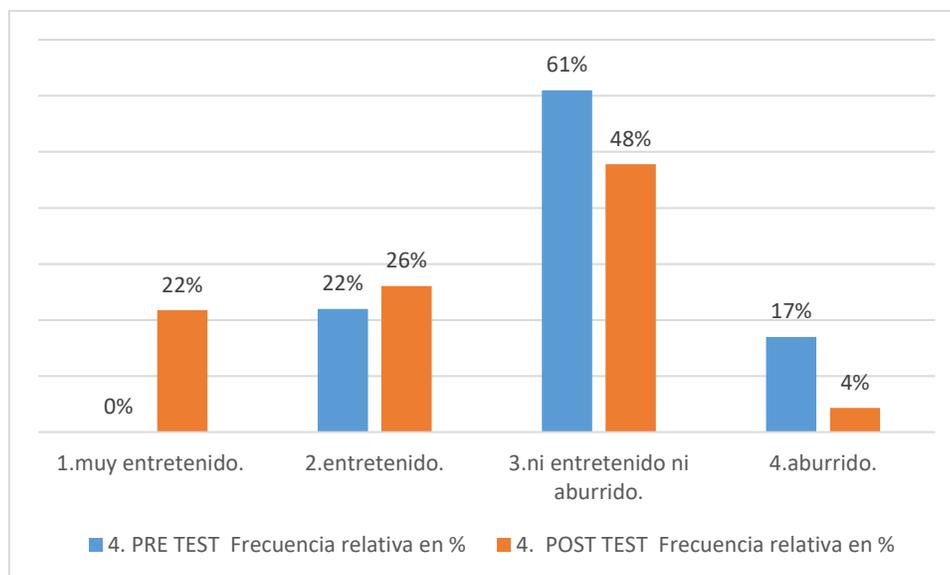
Figura 34. Ítem #2 Leer un libro es algo que



Fuente: Imagen propia, 2019.

En el ítem 2 tuvo una variación favorable en todas sus repuestas, vemos como en el post test aumentó el porcentaje de estudiantes que “les gusta leer seguido “y leer “a veces “, de un 22% a un 65% (11 estudiantes). Así mismo, vemos una disminución en las respuestas 3 y 4; en la respuesta 3 disminuyó considerablemente el número de estudiantes que leer “les gusta muy poco”, de 14 bajamos a 8, y reducimos a 0% los estudiantes que se encontraban en la opción 4. El importante cambio que se observa en todas las respuestas refuerza la idea de una progresiva adquisición del placer por la lectura y, por lo tanto, de una variación favorable entre el pre y el post test en un ámbito clave en la formación de lectores como es la lectura fruitiva.

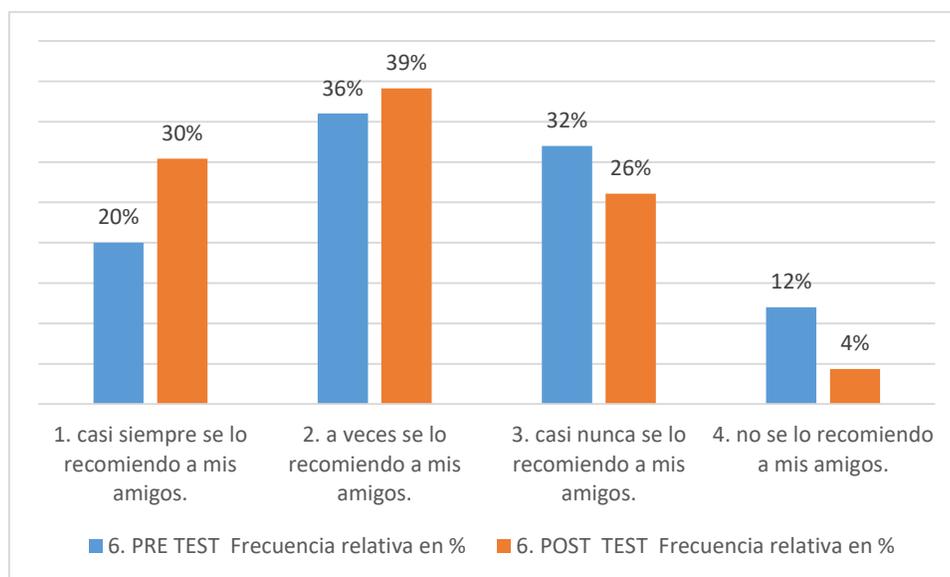
Figura 35. Ítem #4 Mis mejores amigos piensan que leer es



Fuente: Imagen propia, 2019.

En el ítem 4. Se puede analizar que los estudiantes mejoraron su percepción frente a la lectura en todas las respuestas. Podemos darnos cuenta que hubo una disminución en los porcentajes de las respuestas 3 y 4, la cual incidió en la irrupción de un grupo de estudiantes que pasó a considerar “muy entretenido” leer cuando en el pre test nadie lo consideraba así y de igual manera hubo un aumento leve en la respuesta “entretenido” leer. Conforme a lo anterior, creemos que, con los espacios de socialización lectora se produjo un efecto interesante: se generó un círculo de lectores en potencia, en donde las recomendaciones literarias permitieron que los estudiantes se sintieron protagonistas y entre sí empezaron a cambiar un poco la percepción frente a la lectura, por lo que se fueron dando pequeños grupos de amigos que compartían gustos lectores y recomendaciones que acabaron por estrechar los lazos afectivos con la lectura.

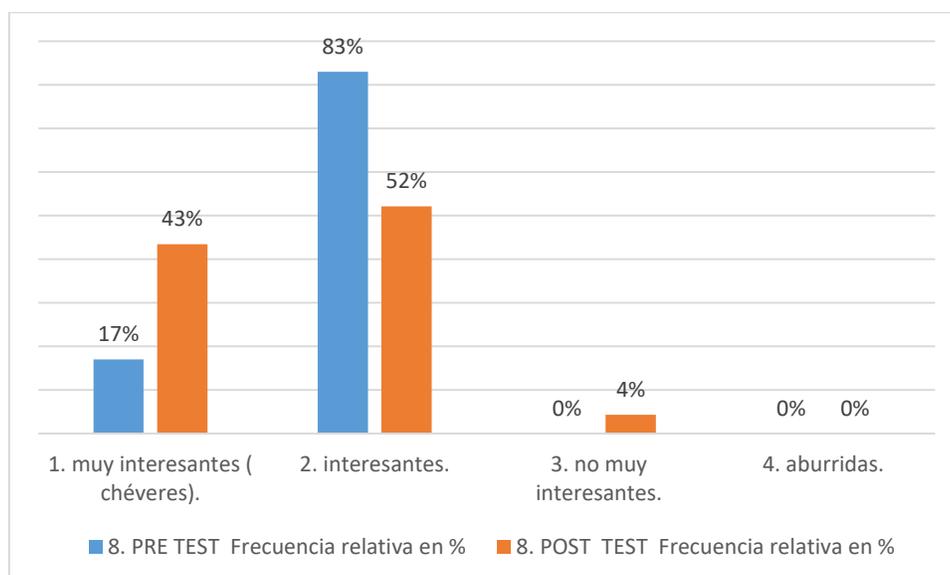
Figura 36. Ítem #6 Cuando leo un libro que me gusta



Fuente: Imagen propia, 2019.

En el ítem 6. En este sentido, los resultados fueron muy parejos para las respuestas 2 y 3 en ambos test. En contraposición, las respuestas 1 y 4 tuvieron una leve variación, en “casi siempre se lo recomiendo a mis amigos”, pasamos de 4 estudiantes a 7, y en “no se lo recomiendo a mis amigos” disminuimos a 1 estudiante. En esta pregunta, creemos que varios estudiantes asociaron el hecho de recomendar libros con las recomendaciones literarias entre compañeros, las cuales se realizaron en público durante la IFL; valga decir que, a unos más que otros, les costó salir a recomendar las obras leídas; es así como entendemos que los resultados no fueron muy evidentes, tal vez por el temor de hablar en público que muchos expresaron tener, aun así pese a que los estudiantes no han estado inmersos en una cultura lectora, se pudo avanzar hacia una valoración lectora en la que los alumnos experimentaron nuevas formas de aproximación a la lectura y participación de espacios de socialización lectora, en la que les resultó acogedor recomendar libros a sus compañeros.

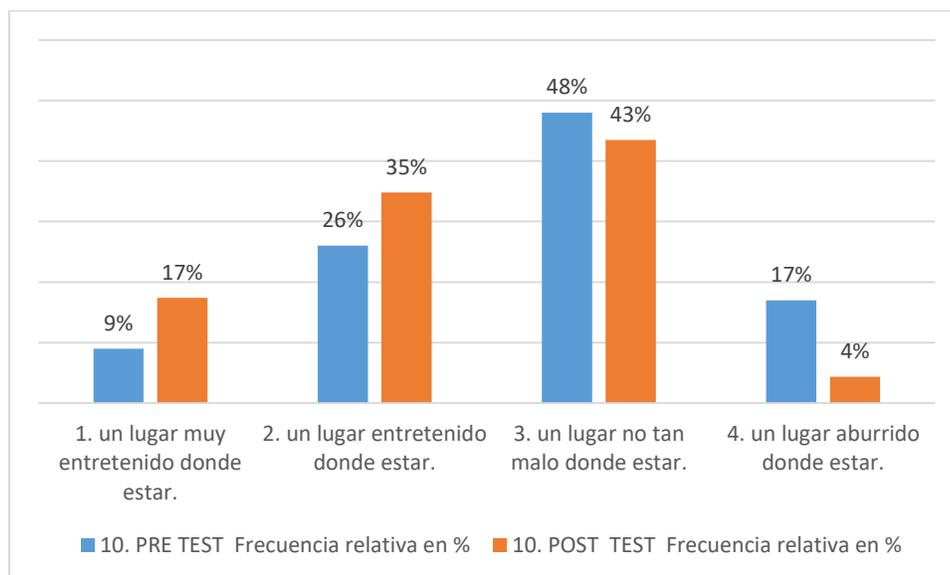
Figura 37. Ítem #8 Las personas que leen mucho son



Fuente: Imagen propia, 2019.

En el ítem 8. Los cambios más destacados en esta pregunta lo fueron para la respuesta “las personas que leen son muy interesantes”, ya que en el pre test solo 4 estudiantes creían esto y para el post test la cifra aumentó a 10 que también lo creen. Sin duda, el ver el cambio entre ellos mismos, de compañeros que jamás hablaban al verlos expresar sus opiniones con fundamento sobre los libros hizo que ellos vieran al otro de forma diferente y los consideraran interesante. Sabemos que muchos de ellos provienen de hogares no lectores y por lo tanto no están acostumbrados a ver leer a nadie; justamente crecieron con la idea de que esto no era importante para sus vidas, y es ahí donde reconocemos que en el terreno de la lectura siempre habrá qué seguir haciendo apuestas que fortalezcan la valoración que tienen los estudiantes sobre la misma y sobre quienes leen.

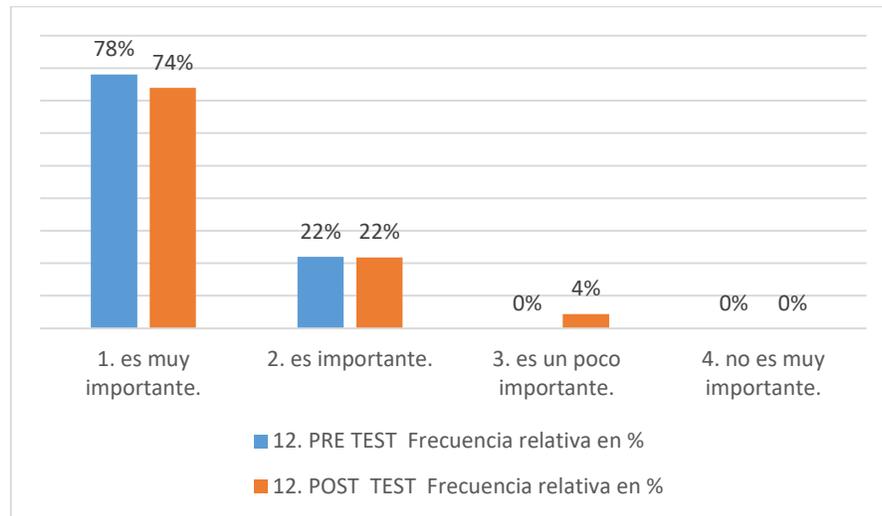
Figura 38. Ítem #10 Las bibliotecas me parecen



Fuente: Imagen propia, 2019.

En el ítem 10 se observa una tendencia de mejora en relación a la perspectiva que tienen los estudiantes del espacio bibliotecario. Por ejemplo, podemos apreciar que en las respuestas 1 y 2, pasamos de 8 estudiantes a 12 que consideran las bibliotecas “un lugar muy entretenido” o “entretenido donde estar”, lo que se coincide con la disminución de alumnos que piensan que es “un lugar aburrido” en la respuesta 4. Probablemente los cambios no sean lo más rotundos; sin embargo, al detenernos en una población que en su gran mayoría no conocía una biblioteca, consideramos que se avanzó un poco, y que ese avance se derivó del acceso que tuvieron a un bibliobanco o biblioteca de aula, en la que pudieron darse cuenta de las funciones sociales y culturales que se podían desplegar a su alrededor. La experiencia lectora que vivieron durante un año de intervención y que puso al alcance libros, antes desconocidos para ellos, puso en evidencia este tipo de lugares insospechados para muchos de ellos, de ahí que hubiera cambiado un poco su apreciación frente a las bibliotecas.

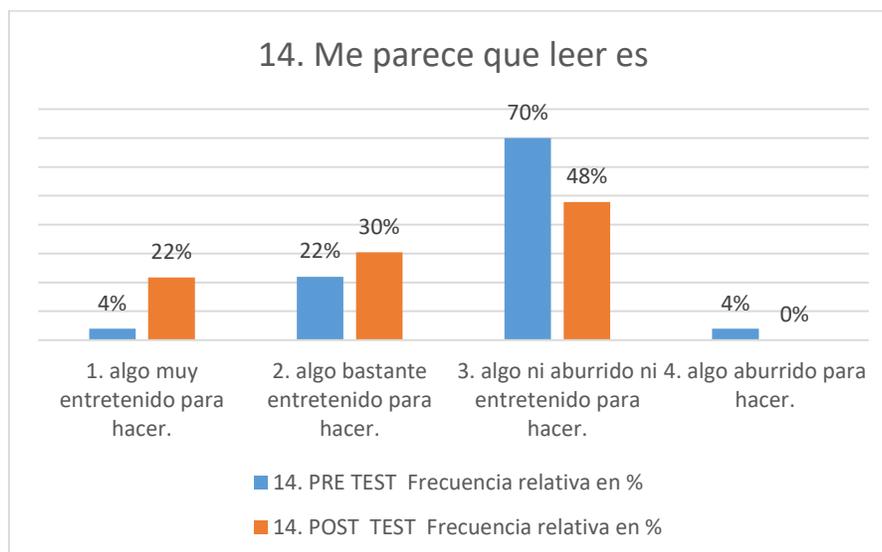
Figura 39. Ítem #12 Saber leer bien



Fuente: Imagen propia, 2019.

En el ítem 12. Como lo evidencia la gráfica, los cambios no fueron relevantes si se tiene en cuenta que, desde el principio, la creencia sobre la importancia de la lectura era muy alta, lo que se relaciona con el alto valor que tiene la lectura para la sociedad. Si bien es cierto que hubo una ligera baja en la respuesta 1 y un leve aumento para la respuesta 4; en términos generales se mantiene la alta valoración de la importancia de la lectura que nos permite afirmar que los estudiantes consideran la lectura como un factor de suma importancia para sus vidas.

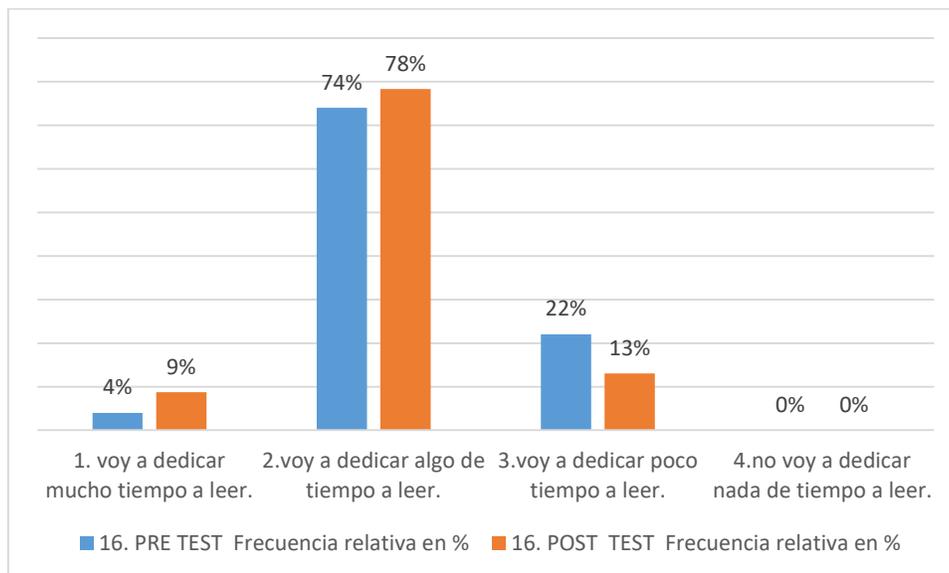
Figura 40. Ítem #14 Me parece que leer es



Fuente: Imagen propia, 2019.

En el ítem 14. En este aspecto vemos un cambio positivo para todas las respuestas, en especial para 1 y la 2, entre las cuales vemos para el post test un incremento del 26%; es decir, pasamos de un 26% a un 52%. Es interesante ver también la disminución que hubo en las respuestas 3 y 4. Entre las respuestas “algo ni aburrido ni entretenido para hacer” y “algo aburrido para hacer” bajamos de un 74% a un 48%. De acuerdo con lo expuesto, podemos decir que, el incremento positivo en los resultados nos habla de que los estudiantes están haciendo un cambio en la percepción que tienen frente a la lectura y en la valoración que le otorgan a la misma, dado que, si bien la lectura supone dificultad, también puede resultar placentera y entretenida. Consideramos que los itinerarios de lectura de 20 minutos tres veces por semana, en los cuales leyeron lo que les gustaba contribuyó a establecer vínculos entre ellos como lectores y los textos, haciendo que encontraran la lectura “muy entretenida” o “entretenida”.

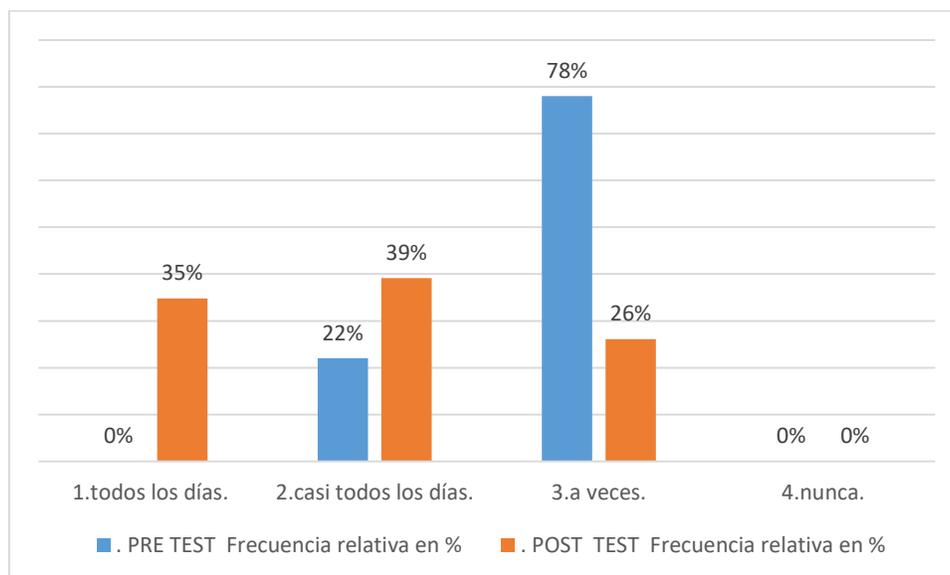
Figura 41. Ítem #16 Cuando sea grande



Fuente: Imagen propia, 2019.

En el ítem 16. En este apartado, los resultados no presentaron mayores variaciones; sin embargo, sugieren un pequeño aumento de porcentaje en las respuestas 1 y 2. En la primera de un estudiante pasamos a 2 y en la segunda, de 17 estudiantes que “va a dedicar algo de tiempo a leer” pasamos a 18. Vemos también como hubo una disminución de estudiantes que le “van a dedicar poco tiempo a leer”, de 5 disminuimos a 3. Como podemos observar, es evidente que los cambios no fueron sustanciales y consideramos que esto se debe a que los estudiantes asumieron con algo de honestidad lo que consideran será más adelante su vida académica y profesional, en la que se ven con mucho menos tiempo para disfrutar de la lectura, sobre todo de aquella que no es instrumentalizada, esa que es fruitiva y que les es más entretenida y que les puede ser más lejana cuando asuman estudiar y trabajar al mismo tiempo, destino para muchos de los estudiantes de nuestra población.

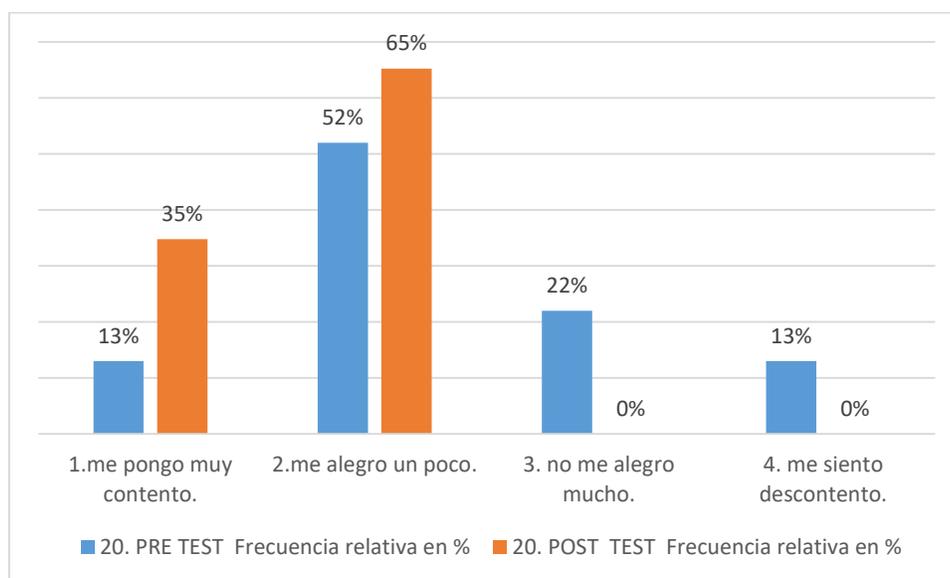
Figura 42. Ítem #18 Me gustaría que los profesores nos leyeran libros en voz alta en las clases



Fuente: Imagen propia, 2019.

En el ítem 18. En este aspecto las respuestas que presentaron mayores cambios fueron “todos los días” y “a veces”. En el post test, 8 estudiantes les gustaría que “todos los días” les leyeran cuando en el pre test nadie se animó a elegir esta opción y en el pre test, de 18 estudiantes que les gustaría que les leyeran “a veces”, solo 6 se decidieron por esta opción en el post test. Frente a este ítem, consideramos que en realidad los estudiantes adolescentes erróneamente se les ha pensado como un público que al no ser infantil no debería leerse en voz alta, y todo lo contrario, durante el espacio de lecturas guiadas por el docente o los mismos compañeros de clase, se pudo comprobar que los estudiantes aprecian este tipo de lecturas que comprometen su escucha y atención pero que al mismo tiempo les evoca sus experiencias agradables de lectura cuando les leían sus padres o docentes, las cuales, en la actualidad, les permite a los estudiantes vincularse de manera afectiva.

Figura 43. Ítem #20 Si alguien me regala un libro



Fuente: Imagen propia, 2019.

En el ítem 20. En este apartado hubo un efecto interesante y resultados muy favorables, en el pre test 3 estudiantes “se sentían descontentos” al recibir un libro como regalo, para el post test eso cambió, ninguno se sintió así. Igualmente pasó con la respuesta “no me alegro”, de 5 estudiantes que no se alegraban con un libro pasamos a 0 estudiantes. Lo cual nos habla de una valoración más positiva frente a los libros; los estudiantes cambiaron esa percepción de descontento por otras que nos permiten entrever una relación más afectiva con los libros, es así como en la opción “me alegro un poco”, pasamos de 12 estudiantes a 15 y en la respuesta “me pongo muy contento” duplicamos el porcentaje, de 3 estudiantes aumentamos a 8. En este aspecto, se puede decir que la mirada de los estudiantes cambió frente a la valoración de la lectura, sobre todo cuando se sintieron atraídos por determinados títulos que les permitió también identificar sus gustos lectores y darse cuenta que un libro que les guste en verdad es un buen regalo. Lo valioso aquí es que los estudiantes pensaron como lectores, esos que aprecian los libros y más cuando son regalos, porque los libros vienen siendo tan personales y tan únicos como las mismas personas.

4.3.2 Comparativo valoración de la lectura (pretest y postest)

Al pasar al componente de la valoración de la lectura en el pre test, notamos que, aunque tiene una mejor percepción por parte de los estudiantes, la situación es similar: percibimos que a pocos estudiantes les resulta interesante leer, y que muy pocos están rodeados de personas cercanas que les guste leer, de ahí que al revisar los resultados nos demos cuenta que ningún estudiante está muy motivado, ejemplo de esto lo encontramos en algunas preguntas como las reseñadas a continuación.

En el ítem “Leer un libro es algo que” un 17% respondió que no les gustaba hacer; en el ítem “Me parece que leer es”, un 4% de los alumnos contestó que era algo aburrido para hacer y en el “Si alguien me regala un libro”, el 13% de los estudiantes se sentía descontento al recibir un libro como regalo. A partir de esto, podemos inferir que es muy difícil valorar lo que no se conoce o que se ha conocido de la manera menos acertada, dado que las respuestas de los estudiantes provienen de un contexto lector escolar, donde ha reinado la imposición más que la elección de leer autónomamente y en donde quizá no ha habido un repertorio de libros que respondan a gustos e intereses particulares.

Si comparamos ambas percepciones podemos ver, como lo expresábamos antes, que en la autoimagen lectora hay niveles más bajos que en la valoración de la lectura. Es decir, a pesar de que consideren importante la lectura, los estudiantes a sí mismos no se ven como muy buenos lectores. Su relación personal con la lectura se advierte bastante precaria y distante, de ahí que en el pre test no veamos todavía los hábitos lectores que aspiramos promover con la IFL.

Ahora bien, al pasar al post test en nuestro comparativo de la valoración lectora, apreciamos por ejemplo que en la pregunta “Leer un libro es algo que”, hubo un cambio relevante, dado que en el pre test teníamos a 4 estudiantes que leer no les gustaba hacer y en el post test

logramos disminuir la cifra hasta llegar a ninguno. También en el post test aumentó el número de estudiantes que les gusta leer seguido, de cero alumnos se pasó a 6. Atribuimos estos cambios a los espacios de lectura autónoma; esa valiosa posibilidad de leer lo que se quiere y no lo que se toca, hace apreciar la lectura de otra manera, la hace ver desde la mirada de quien se ha disfrutado un libro y no de quien se lo ha aguantado. Esto para los estudiantes hace la diferencia a la hora de valorar la lectura.

Por su parte, en el ítem “Mis mejores amigos piensan que leer es”, se puede analizar que los estudiantes mejoraron su percepción frente a la lectura en todas las respuestas. Podemos darnos cuenta que hubo dos respuestas en especial que en el post test tuvieron un mejor incremento: 4 estudiantes en el pre test consideraban que leer era aburrido, para el post test solo un estudiante pensó que sí lo era. Y en el pre test ningún estudiante pensó que leer era muy entretenido en cambio en el post test 5 estudiantes pensaron lo opuesto.

En la pregunta “Me parece que leer es”, la respuesta que mejor comportamiento tuvo fue Algo muy entretenido para hacer, de un estudiante aumentamos a 5. Le siguió la respuesta Algo ni aburrido ni entretenido para hacer, de 16 estudiantes disminuimos a 11. También se vieron cambios leves en la respuesta Algo aburrido para hacer, ya que de 1 alumno pasamos a ninguno que así lo cree.

Finalmente, en el ítem “Si alguien me regala un libro”, mejoramos la apreciación de los estudiantes, en el pre test, 3 estudiantes se sentían descontentos al recibir un libro como regalo, para el post eso cambió, ninguno se sintió así. Del mismo modo, pasó con la respuesta No me alegro, de 5 estudiantes que no se alegraban con un libro pasamos a cero y en la respuesta Me pongo muy contento duplicamos el porcentaje, de 3 estudiantes (16%) aumentamos a 8 (35%). En este aspecto podemos decir que fue donde los estudiantes se asumieron como sujetos lectores, aquellos que estiman un libro como uno de los regalos quizá más valiosos porque en cierta forma despierta un elogio a sus gustos y preferencias lectoras,

así como el conocimiento de ellos mismos, al tratarse de un regalo tan personal como lo puede ser un libro.

En resumen, percibimos a nivel general que tuvimos resultados más positivos en la valoración de la lectura que de la autoimagen lectora, y es que si lo reflexionamos nuestro grupo de estudiantes desde el pre test ha considerado importante la lectura y la sociedad que los envuelve ha reforzado esa idea en ellos, así muchos de ellos no leían; ahora bien, entre considerar importante la lectura y verse a sí mismo como un lector, hay una diferencia marcada, la misma que vimos en la comparación de ambos focos de estudio, ya que los estudiantes al no tener hábitos lectores adheridos a su vida cotidiana y académica terminaron por no calificar de manera tan positiva la autoimagen como si lo hicieron con la valoración de la lectura. En otras palabras, aún a los estudiantes les cuesta considerarse buenos o medianamente buenos lectores. Sin embargo, creemos que los cambios que se suscitaron en el postest en ambos componentes nos fue configurando un panorama lector más alentador. Sabemos que la identidad lectora y la construcción de sujetos lectores, así como la valoración de la lectura no se hacen de un día para otro. Sin embargo, la IFL permitió avanzar en ambas direcciones creando hábitos lectores a través de las lecturas tres veces por semana, el acceso a los libros del bibliobanco, el préstamo a domicilio, la escritura personal y reflexiva de las obras a través del diario lector y sobre todo la socialización lectora dada en los espacios de discusiones literarias y de recomendaciones literarias.

En otras palabras, ambas dimensiones se vieron favorecidas por cada uno de los espacios que brindó la Intervención Fomento de la lectura (IFL), en donde las discusiones literarias, las recomendaciones literarias dadas por compañeros y docentes, la lectura autónoma, el acceso a los libros a través de la biblioteca de aula, el préstamo de los mismos a domicilio, sumado al desarrollo denodado de cada una de las consignas del diario lector, les dio a los participantes prácticas lectoras que se tradujeron en hábitos de lectura, los cuales les brindó la oportunidad de apreciar la lectura de otra manera, una más personal, más cercana y fructífera, desligada de la lectura escolar a la cual habían estado condicionados. En sí la IFL se convirtió en una

experiencia lectora para los estudiantes que les permitió a unos construir una identidad lectora inexistente, a otros fortalecerla y a todos a disfrutar de la lectura por placer.

4.4 Análisis de resultados entrevista (pre y post)

4.4.1 Prácticas lectoras

En esta categoría a los estudiantes les indagamos por los libros que les parecen interesantes; las maneras de llegar a ellos (formas de acceso); los motivos o razones que los impulsa a leer o por el contrario a no leer; el tipo de lectura que prefieren; las personas que los motivan a leer en la familia o fuera de ella; los tipos de lectores que consideran que son y sus gustos lectores.

En la entrevista pre, en torno al libro o historia más interesante leída últimamente, los perfiles motivados presentaron dos características: fundamentaron su vinculación con la lectura al gusto por las sagas y a la lectura inmersiva como lo podemos ver a continuación:

Tomás: Indiana Jones, me estoy leyendo un libro, y me he visto todas las películas. El libro es *El arca perdida*, me encantó por la aventura y el romance que tiene.

Ángela: *Hush Hush*. Este libro es hermoso, profe. Creo que para finales de este año o inicios del otro va a salir la película, yo estoy loca por eso... es una saga, tiene cuatro libros. Yo voy en el tercero...

De igual manera, Tomás y Ángela asociaron el acceso a los libros con las películas; es decir, primero llegaron a conocer de sus libros mediante la adaptación de estos al cine, lo que supuso en ellos mayor curiosidad para leerlos. Sin embargo, al hacer un comparativo entre ambos campos, el literario y el cinematográfico, se apreció en ambos estudiantes una valoración mayor frente a la obra literaria. Tomás por ejemplo justificó su elección por los libros a la

información que le proporcionan “explican mejor las fechas, los lugares”. Agregó además que “en una película saltan de una escena a la otra y uno no sabe qué pasó en el medio. Un libro es más lógico. Ubican más”. En esta misma dirección estuvo el punto de vista de Ángela, quien asegura que es mejor un libro que la película porque “en las películas siempre se saltan muchas cosas”.

Con base en las maneras de llegar a ese libro o historia, encontramos que los perfiles motivados tienen una autonomía apoyada en recomendaciones familiares o amigos, por ejemplo, Ángela refiere que los libros que empezó a leer fueron gracias a una amiga en su antiguo colegio. En cuanto a los lectores con perfil poco motivado, su preferencia por la lectura y la manera cómo llegan a ella, está vinculada a “las enseñanzas que les deja” como es el caso de Alexander “El último libro que me leí fue medio leído, *Juventud en éxtasis I*, me llamó la atención por las enseñanzas que deja, me ha gustado. Mi hermano me lo prestó y me interesó”.

Con respecto a Catalina vemos que en ella la lectura tiene una estrecha relación con la obligatoriedad familiar y escolar: “Recuerdo que yo debía leerme el libro *Llano en llamas...* me tocó leerlo, pero no me gustó. Aburrido”. Al mismo tiempo, la estudiante tiene un gusto que se sale del canon literario y que está muy presente en los nuevos lenguajes o modos de hacer historias en Internet, puesto que a ella le gusta leer en Facebook, mini historias que se escriben como mensajes tipo WhatsApp, a manera de conversaciones, y son normalmente de terror.

Ahora, si contrastamos la anterior información con la entrevista post notamos algunos cambios que nos hablan, en determinados casos, de sus nuevos gustos lectores (Catalina) y en otros, se refuerza esa inclinación lectora que ya estaba presente (Ángela).

Al referirnos nuevamente en los libros que los han marcado en este momento y cómo llegaron a ellos, los estudiantes en general, independiente de su perfil lector, se inclinaron por aquellos que han tomado de la biblioteca de aula, la cual hizo parte de la intervención didáctica. Es de

aclarar, que el bibliobanco o biblioteca de aula no se encontraba habilitado cuando se hizo la entrevista pre. Este espacio se alimentó de literatura infantil y juvenil, así como de clásicos y *bestsellers* luego de aplicada la entrevista y el test AMPR y se convirtió en unas de las bases fundamentales para la IFL, así como la fuente primaria para las discusiones literarias, las recomendaciones por parte del docente y entre compañeros. Y como lo veremos a continuación se convirtió además en un aliado para los estudiantes quienes comenzaron a tomar en préstamo los libros por su cuenta, o quienes motivados por los comentarios de sus otros compañeros se vieron seducidos por algunas lecturas que antes no.

Del mismo modo, las sugerencias lectoras por parte de sus compañeros de salón fueron determinantes a la hora de leer. Ambas situaciones nos sugieren un cambio en el alumnado en torno al acceso a la lectura y la influencia de un entorno lector que despertó en ellos mayor interés; en las siguientes intervenciones vemos reflejados esos cambios:

Lina: *Como agua para chocolate*. Llegué al libro a través del plan lector del colegio...

Valeria: *Las alas de la soledad*... sí, este libro lo encontré en el bibliobanco a partir de la recomendación que me hizo Laura.

Catalina: Ahora último me leí *Un camino al purgatorio*... Mi amiga Leidy estaba buscando un libro en el bibliobanco para leerse y cogió ese. Entonces yo le vi el nombre y la portada y me llamó la atención y también lo presté.

En ese sentido, nos damos cuenta entonces que los textos que más influyeron en sus lecturas fueron: *Como agua para chocolate* (Lina y Valeria); *Las alas de la soledad* (Valeria) y *Un camino al purgatorio* (Catalina). Por su parte, Ángela sigue conservando su gusto por las sagas como lo demostró en la entrevista pre y terminó por leer *Crepúsculo* a través de las recomendaciones de una amiga, quien la llevó hacia el mundo de la lectura.

Es interesante apreciar en esta segunda entrevista, como los lectores con perfil lector poco motivado se animaron a hablar con mayor propiedad de los libros y como los lectores motivados se abrieron hacia más lecturas dándole oportunidad a nuevos autores y géneros; su corpus de lectura se enriqueció y su lenguaje también. De una u otra manera podemos decir que su relación afectiva con la lectura se fue haciendo más fuerte dando lugar a una motivación lectora que parecía lejana, dada la resistencia que había en el grado décimo frente a los procesos lectores al iniciar el año escolar. Esto se observa, por ejemplo, en las palabras de Valeria, cuando señala:

Valeria: La verdad he leído tantos en este año que 1) no recuerdo cuál fue el último que me leí y 2) hay muchos que me impactaron que, si los tuvieras que enumerar de mayor a menor impacto, de primero pondría *Como agua para chocolate*, segundo *Amores altamente peligrosos* de Walter Riso y como tercero y como último *Las alas de la soledad*.

Esta mirada lectora que nos expone Valeria, quizá una de las estudiantes que más libros leyó durante el año (14), en particular novelas, nos deja ver una gama de lecturas que van desde una novela considerada un ícono de la literatura contemporánea como lo es *Como agua para chocolate*, una inmersión en la literatura juvenil con *Las alas de la soledad* y hasta un gusto por los textos de superación personal.

Si nos detenemos en Catalina, una de las estudiantes con mayor apatía a la lectura, el panorama comienza a ser alentador cuando decide leer por su propia cuenta y empieza a relacionar aquello que lee con su entorno próximo, máxime además que “la pereza” que expresaba anteriormente en la entrevista PRE fue reemplazada por “me gustó mucho el libro”:

Catalina: Ahora último me leí *Un camino al purgatorio*, ese me gustó mucho porque trata de una muchacha que se vuelve drogadicta. Cuando era pequeña siempre había sido muy buena estudiante y pues me llamó la atención porque yo tengo un tío que

vive en la calle por las drogas, y pues cuando él estaba pequeño también era muy buen estudiante; igual cuando se recupera así por tiempos también es muy buen tío y todo, entonces por eso me gustó.

Como lo expresamos antes, al indagar por qué les interesó los libros de los cuales nos hablaron, en ambos perfiles, las respuestas de los estudiantes convergen en la dirección de las recomendaciones literarias. Aquí la tendencia que más sobresale son las sugerencias lectoras de sus amigos y sobre todo con los que comparten su grado escolar décimo. Igualmente, al apreciar su discurso vemos la facilidad con la que relacionan las lecturas con sus vidas, o con la de otros y como logran generar un vínculo que va más allá de las respuestas convencionales, como lo veremos a continuación:

Valeria: Es que Laura me dijo, mira es que es muy lindo, de cierto modo tiene un lenguaje poético, trata de un romance como imposible, porque ella se enamora de un chico que sale siendo gay. Entonces me impactó mucho porque suele pasar aquí, uno se termina enamorando de alguien, pero termina siendo...

Ángela: con la compañera de clase que conocí a mitad de año, ella, quien le gusta mucho leer. en el salón cuando no teníamos nada qué hacer leíamos el libro *Crepúsculo*...Una parte de ella la tiene ahí y siempre que hablo con ella recordamos ese libro.

En cuanto a los motivos o razones que los impulsa a leer o no leer, podemos percibir en la entrevista pre cómo las influencias de su entorno próximo pueden incidir en mayor o menor medida en la lectura. Tal es el caso de Alexander y su ámbito deportivo, o también en estudiantes como Ángela, otro tipo de lenguajes como el audiovisual puede llegar a despertar el interés lector mediante la adaptación de obras literarias en el cine como ya lo dejábamos ver al inicio de las prácticas lectoras. Así también, el placer, los tiempos de ocio y tranquilidad

que pueden encontrar en los momentos agradables de lectura se constituyen en una razón poderosa para leer como lo es el caso de Tomás.

En este orden de ideas, por ejemplo, los lectores poco motivados sostienen que si no leen es por la pereza o por la inclinación en otros pasatiempos, al estar inmersos en otro tipo de círculos sociales como lo expresa Alexander: "... porque me da mucha pereza y me gusta jugar fútbol. Casi todos los días me invitan a jugar fútbol. Juego fútbol desde los 7 años".

Por el contrario, los perfiles lectores motivados vinculan sus motivos para leer hacia la provocación y la curiosidad que les pueda causar el título del libro e incluso el impacto que les ha generado el tráiler o película basada en un libro, ya que se convierte en un detonador para sus lecturas, en un reto por contrastar la fidelidad de la obra literaria con la cinematográfica. Aunque por lo regular y como lo expresan sin filtros, los libros son casi siempre mejores que las películas:

Ángela: Cuando veo el título de un libro lo busco en internet para ver una película, entonces veo el tráiler y dependiendo si me gusta o no me leo el libro. A mí me parece que casi siempre son mejores los libros que las películas.

Continuando con el perfil del lector motivado, estos también relacionan la lectura con momentos de tranquilidad y evasión como refiere Tomás: "Cuando a veces estoy estresado me siento en mi cama, tomo y como algo y me pongo a leer y me siento relajado, tranquilo, tanto que se me olvida lo que está alrededor".

Ahora bien, Catalina quien ha presentado un perfil lector poco motivado indica un aspecto interesante en este punto "Como tal yo no creo que a uno no le guste leer, sino que no ha llegado el libro que me guste". Lo cual nos permite advertir que, pese a que no ha tenido una buena relación con la lectura, es consciente de que esa relación puede mejorar toda vez que dé con el libro que llene sus expectativas. Agregó además que cuando encuentra partes de la

lectura que no le llaman la atención pierde el interés; sin embargo, al igual que Ángela hace conexiones entre las películas y los libros a la hora de elegir leer: “A mí me ha pasado con Netflix que veo una película y me pregunto cómo será leer el libro y me dan ganas de leer”.

Con respecto a la entrevista post, notamos que los motivos o razones que los impulsan a leer o a abstenerse de hacerlo se mantienen muy fieles a las posturas ya vistas en la entrevista pre, sobre todo en los perfiles de lector motivado, puesto que continúan asociando el interés por la lectura a lo llamativo que puede llegar a ser el título del libro como lo recalca Valeria: “la mayoría de las veces me llama la atención la portada o el título del libro”. Asimismo, siguen vinculando la lectura con momentos de evasión y tranquilidad como señala Ángela: “pues como me entretiene, profe, me distrae un poco de lo que está pasando en mi vida, me traslada a otro mundo, es muy entretenido”.

Un aspecto interesante que no estuvo presente en la pasada entrevista tiene que ver con la imposición que pueda existir en la lectura. En general, ambos perfiles coinciden en que no les gusta leer por obligación y de hecho ésta sustrae el interés que pueden tener por leer. Al parecer hay casi una directa proporción a mayor obligación menos lectura:

Valeria: Me motiva a leer que no me obliguen, porque sí lo hacen pierdo el interés de todo, así sea muy bueno el libro. El hecho de que me obliguen a algo se hace aburrido y tedioso.

Lina: Yo primero veo el libro y según como lo vea al principio lo leo, sino me parece interesante no lo leo. Me disgusta que me pongan a leer por obligación.

Encontramos además que Catalina, sin ser un perfil lector motivado, tuvo una apreciación propia de este tipo de lectores, quienes apoyan su lectura autónoma en recomendaciones de familiares y amigos. Catalina a diferencia de la entrevista PRE, tomó en consideración las

recomendaciones de personas cercanas como motivación lectora. Aquí apreciamos sus nuevas razones para leer:

Catalina: Pues la personas que tengo alrededor, empiezan a hablar de que me leí este libro, entonces yo como que me lo quiero leer y pues también la manera profe que usted habla de los libros, le dan ganas a uno también de ponerse a leer también.

Si nos detenemos en su postura actual, podemos entender que las recomendaciones literarias entre compañeros y por parte del docente, desarrolladas durante la IFL, han ejercido en la estudiante una actitud positiva en torno a la lectura. Ver que una estudiante pasó de un estado de resistencia frente a la lectura hacia otro en el que se percibe mayor interés, nos habla de una motivación lectora que se va fortaleciendo y de unos hábitos lectores que se empiezan a construir en alguien que tenía una relación de desencuentro con los libros.

Pasando a otro aspecto, frente al tipo de lectura que prefieren los estudiantes, más que hablar de lectores motivados o poco motivados, podemos decir qué gustos predominan en el público juvenil masculino y femenino. Para la entrevista pre, las estudiantes Ángela y Catalina optaron más por el romance, por libros de amor, aunque también les agrada el drama y el terror respectivamente. Por su lado, Tomás y Alexander les apetece la fantasía, la aventura, la acción y el suspenso. No obstante, Alexander no descarta el romance en los tipos de lectura que prefiere.

Si analizamos la información suministrada por los estudiantes en la entrevista post, al igual que en la entrevista pre encontramos que ambos perfiles lectores tienen definidos sus gustos y que sobresalen en el público femenino una inclinación por la novela y el género romance (Valeria, Ángela y Lina). Al interesarnos en este aspecto, la elección del romance, que se hace repetitivo en ambas entrevistas, Valeria y Ángela puntualizan su agrado por el mismo de la siguiente manera:

Valeria: No sé es como las historias tan lindas que se ven ahí que algunas pueden que sean de la vida real y otras que no, es como llevarlo a uno a un mundo de imaginación.

Ángela: ...una novela de romance por ejemplo me entretiene más que una poesía o me llama más la atención.

También podemos apreciar en las anteriores respuestas que los perfiles lectores motivados vinculan de nuevo la lectura con espacios de evasión y tranquilidad. Por su parte en Catalina sigue predominando un gusto particular por las lecturas breves; no suele engancharse con lecturas que representen un significativo volumen de páginas, lo suyo son los textos cortos, ya que como ella misma lo ha expresado: “son más fácil de leerlos”. Sin embargo, para esta ocasión nos habló de su interés por los libros álbum, textos que han sido los más predominantes en las discusiones literarias de la IFL, así como de otros géneros “como de misterio, que sean como de asesinatos o cosas así”.

Por otro lado, cuando se les indagó sobre quiénes los motivan a leer en la familia o fuera de ella, en la entrevista pre sobresalió en los perfiles lectores motivados una autonomía lectora justificada desde un hábito lector que está más ligado a su propia iniciativa que a otras personas o factores:

Tomás: De motivar no, yo mismo cuando veía Manga, hacia el final decía basado en tales escritos y buscaba y eran novelas ligeras, y comencé a leer. Es mi propia motivación.

Ángela: En mi casa nadie me motiva a leer, yo soy la única que lee. Al principio fue mi amiga.

Sin embargo, si analizamos las respuestas de Tomás y Ángela en otros ítems vemos que tanto madre como amiga respectivamente fueron ese puente para que ellos se encaminaran por la

lectura. Y a partir de allí hubo un cambio, una mirada distinta hacia la literatura y una relación incluso más fuerte. En contraste, vemos que los lectores pocos motivados presentaron la obligatoriedad como elemento disuasorio de lectura y como es el caso de Alexander, en su hogar también le fue impuesta como castigo: “Mi padre es quien me motivó a leer, es un fanático de la lectura. Él me dice mucho que lea, que eso le sirve mucho, le ayuda. Hasta cuando me porto mal me dice me lee, me obliga. Cuando dejo la pieza revolcada me dice me lee 10 páginas, 15 páginas”.

Aunque Catalina asume que es apática a leer es consciente de la importancia de las recomendaciones de familiares sobre la lectura “El esposo de mi tía, Andrés. A mí me dice lea mucho eso le mejora su hablado, su ortografía, aprende cosas, se entretiene. Y tengo una prima Daniela que lee mucho y es muy inteligente”. No es la primera vez que esta estudiante nos deja ver dos posturas claras y al mismo tiempo ambivalentes, por un lado, sabe que la lectura es importante y por el otro es reticente al momento de leer.

En la entrevista post, en este mismo ítem vemos que las recomendaciones lectoras hechas por amigos y docentes ha encajado en los estudiantes, por ejemplo si bien es cierto que los estudiantes que presentan un perfil lector motivado presentan mayor independencia lectora y que en casos como lo de Ángela y Valeria la familia no representó una especial fuente de motivación desde el principio; sí percibimos como ellas leen y asocian actualmente su identidad lectora a las recomendaciones hechas por amigos y docentes:

Valeria: La verdad nadie. Mi mamá era la que me obligaba a leer. Me motiva a leer usted profesora, y también mis compañeros con algunas recomendaciones, Laura y Leonardo.

Ángela: una amiga fue la que me motivó a leer, ahora mi mamá no me ve haciendo nada y me dice lea, mire que a usted le gusta, es importante y todo eso.

Al analizar los casos de lectores poco motivados, la situación parece ser la misma, en la familia no contaron con una motivación frente a la lectura como lo es el caso de Catalina “No nadie, en mi familia a nadie le gusta leer. Tengo dos primas que les gusta leer, pero no estoy mucho con ellas entonces no es que nos pongamos a hablar de libros, ni nada de eso...”. En cuanto a Lina, sí contó con una motivación en su hogar, su madre: “cuando ella puede leer, lo hace”. Aun así, esa motivación inicial no fue suficiente para que Lina ahora lea por su cuenta y no fue decisiva para la construcción de una identidad lectora; dado como nos lo ha expresado ella no tiene una relación muy estrecha con la lectura actualmente.

En lo tocante al tipo de lectores, los lectores poco motivados se asumen como lectores que les da pereza leer, por su parte Catalina indica que: “no soy mucho de leer, cuando leo mi madre me dice que le haga mandados y en la noche, me gana la pereza de saber qué va a pasar en el libro” y Alexander se sincera frente a sus hobbies: “me gana el deporte y la pereza. Si encuentro un pedacito aburrido en el libro ya no me gusta y no lo leo”.

Como ya lo hemos dejado ver en anteriores intervenciones Catalina y Alexander han tenido un vínculo frágil con la lectura y su recorrido literario personal ha sido incipiente. En cuanto a los perfiles lectores poco motivados, éstos asociaron el tipo de lector con lecturas lentas y rápidas. Es decir, a mayor gusto y entendimiento, mayor velocidad. A más dificultad en la lectura, mayor lentitud para leerla, como lo señala Tomás: “Soy un lector que se adapta a leer...Leo lentamente cuando hay nombres extraños, pero cuando la historia es fácil de leer, soy rápido” y a su vez Ángela: Por ejemplo, cuando me leí *Hush Hush* fue súper rápido, pero cuando fue *La chica del tren*, lo leí muy lento por el tema de las fechas y me enredé con los personajes que estaban narrando.

Al comparar esta información con la entrevista post, nos llamó especialmente la atención como algunos estudiantes con un perfil lector motivado no se consideran buenos lectores, Ángela, ya que reflexionan que son inconstantes en la lectura: “Me describo como una lectora muy regular, porque a veces leo, otras veces no; pero cuando lo hago y por esos días estoy

libre yo sigo leyendo y empiezo a buscar libros; pero si por un tiempo dejo de leer me da pereza coger un libro, entonces por eso soy lectora regular”. Ahora, los perfiles lectores poco motivados justifican su reticencia lectora cuando hay interrupciones y bullicio, sólo leen en la noche para concentrarse y en silencio o voz alta:

Catalina: Yo para leer soy mala porque a mí no se me quedan las cosas. Yo tengo que leer una y otra vez para que se me quede algo y para que se me quede algo tiene que ser en la madrugada, en la noche que nadie me esté hablando, que no haya bulla y así. Y pues son muy poquitos los libros que me llaman la atención. Por ejemplo, si yo empiezo a leer y empieza maluco, ya no me leo, me aburro y me quedo dormida.

Lina: Yo soy una lectura regular, me gusta leer en la noche porque es solo y no hay bulla; porque cuando hay bulla no entiendo nada. Me gusta más que todo leer en voz alta.

Solo una estudiante (Valeria) con perfil lector motivado se ve, a sí misma, como una lectora que ya no le aburren los libros y que asocia los significados con el contexto que le presenta la lectura. Además, es a ella quizá quien más ha influido positivamente la IFL, dada la naturaleza de la intervención que abogó por el placer y no por la imposición como era su caso, donde su madre la obligaba a leer. Actualmente, Valeria ha creado una relación positiva con la literatura, ha afinado su gusto por diferentes tipos de texto y ha incorporado en su vida cotidiana un hábito lector.

Valeria: Yo me describiría como una lectora que trata de asociar las palabras desconocidas según el contexto; si no entiendo una palabra sigo leyendo y ahí me voy guiando hacia el significado de la palabra. Yo diría que con este proyecto que hicimos me he vuelto una buena lectora, ya que antes leer un libro para mí era aburrido.

Considerando avanzar en otros aspectos como los gustos lectores que tienen actualmente, los lectores poco motivados Catalina y Alexander admiten que no les gusta leer, situación ya sabida en anteriores intervenciones. Así mismo, coinciden en señalar como causa de su desafección por la lectura la dificultad para concentrarse, Alexander admite que cuando lee a los dos minutos ya olvidó todo y de igual forma le pasa a Catalina. Por su lado, los perfiles lectores motivados como Ángela y Tomás les gusta leer romance, fantasía y aventura respectivamente.

Referente a la entrevista post, hubo un cambio positivo, todos manifestaron lo que les gusta leer sin objeciones de ningún tipo, es así como ambos perfiles lectores señalaron con precisión los géneros que más les agrada leer:

Lina: Me gusta leer, porque ahora conocí las novelas y es ese tipo de libros los que me gustan.

Catalina: Textos cortos, libro álbum o novela corta.

Ángela: Profe, pues a mí el romance, la novela, sí... las sagas.

Esta novedad en su discurso la atribuimos al desarrollo de la IFL, la cual incidió favorablemente en la relación afectiva con la literatura y la cual marcó un cambio positivo en sus prácticas lectoras que en la mayoría eran precarias. Sumado a lo dicho y como ejemplo de lo que venimos hablando de la IFL, pudimos ver una evolución en una de las estudiantes, Valeria, y fue su apreciación en este ítem de gusto lector que va más allá, en donde logra detallar un corpus de lectura definido que habla de un bagaje literario construido desde su frecuencia lectora durante este año escolar:

Valeria: En este mismo momento me estoy leyendo uno psicológico, aunque en los últimos meses con el proyecto de lectura, en el rincón literario, me ha llamado mucho

la atención el cuento y la novela. Me estoy leyendo un libro que me prestó mi prima *Enamórate de ti* de Walter Riso. En cuanto a gustos, en el primer lugar podría poner auto superación y, en segundo lugar, novela.

4.4.2 Dimensión emocional

Hacen parte de esta categoría los sentimientos y las emociones que experimentan los estudiantes cuando leen; las emociones o sensaciones que afectan su lectura; la relación con la lectura infancia versus actualidad; los momentos agradables de lectura; la asociación de experiencias personales con los libros y la incidencia de esa(s) experiencia(s) agradables de lectura en lo que leen actualmente.

Cuando a los estudiantes en la entrevista pre les preguntamos por los sentimientos y las emociones que experimentan cuando leen (alegría, tranquilidad, angustia, nerviosismo, prisa, placidez, cansancio, aburrimiento, pasión...), los lectores débiles se abstuvieron de responder. Les resultó difícil poderse conectar con un sentimiento. Consideramos que, al no involucrarse con la lectura, les pareció complejo describir lo que sienten, ya que los estudiantes tienen una relación afectiva casi nula con la lectura y la han asociado con aspectos negativos como obligación, pereza, aburrimiento, entre otros. Asociación que deviene en muchos de los casos por entornos familiares y sistemas escolares que no favorecieron en ellos la construcción de una identidad lectora sólida.

Por su parte, los perfiles lectores motivados describieron con mayor profundidad sus emociones y su relación con la lectura, y se puede advertir que han experimentado rabia, dolor, esperanza y otros sentimientos. Es aquí donde nos damos cuenta que estos estudiantes tienen un recorrido literario personal que se ha ido fortaleciendo en la lectura por goce y no por imposición, dando lugar a relaciones afectivas fuertes con la lectura:

Tomás: A mí me paso cuando leí Novela ligera, una historia con 2.500 capítulos, narran la historia del protagonista junto con su novia, y como en el capítulo 2.000 ella se muere... me dieron ganas de darle un guantazo al escritor, muchas veces dejé de hacer la tarea por leer esta novela, dos meses de leer para que se muera ella, para mí no tenía sentido, el final no fue malo, pero no me gustó que se muriera ella...recuerdo que cuando ella murió yo seguí leyendo la historia pensando que un próximo capítulo la revivirían o ella resucitaría, pero no fue así y de la rabia tiré el celular, se toteó lo más de bueno.

Ángela: Ay si profe, yo he llorado con los libros. Me emociono tanto que me meto en el libro y luego despierto a la realidad.

Al contrastar ese contenido inicial con la entrevista post sospechamos que los lectores poco motivados ya se animaron a tomar una postura en torno a sus sentimiento y emociones, y que las lecturas hechas les han permitido adquirir cierto bagaje literario que les permite hablar con mayor seguridad e incluso pueden involucrarse con los sentimientos y emociones de los personajes de sus libros como le pasó a Lina: “según lo que esté leyendo porque cuando es de terror en algunas partes da miedo, pero cuando suelo meterme mucho en lo que estoy leyendo, pues siento lo mismo que sienten los personajes”.

Al mismo tiempo, notamos en sus respuestas que existe una presión del tiempo sobre las lecturas, por ejemplo, Catalina expresa la prisa con la que debe leer “Profe, casi siempre es que tengo que leer rápido, prisa, porque como leo de madrugada, y yo soy la hora, ya me tengo que dormir y así, y como la mayoría de libros que he leído son buenos, yo a veces me quedo hasta las 5 de la mañana. Y también depende el libro porque si es triste me siento triste”.

En cuanto a los perfiles lectores motivados, hay también una proyección de sí mismos en la lectura, es decir viven junto al personaje lo que le sucede en la historia como Valeria que se

involucran en la lectura, al punto de encarnar los personajes. Así mismo, hay también una asociación de la lectura con momentos de evasión y tranquilidad como lo es el caso de Ángela:

Valeria: Normalmente cuando leo se me contagian las emociones del personaje que está narrando el libro o que está viviendo la historia.

Ángela: Como tranquilidad, depende el libro, e intriga de saber lo que va a pasar.

Pasando a las emociones o sensaciones que afectan la lectura, a los estudiantes en general les costó en la entrevista pre asociarlas con los efectos que pueden provocar en la lectura, Tomás fue el único que se aventuró a hablar al respecto: “Si uno de pronto tuvo un día malo, y la lectura es buena se lo arregla. O al revés si hubo una lectura fea daña el día. Cuando voy a leer un libro lo primero que leo es la descripción y el género porque si tiene tragedia de seguro no lo leo, me lo pienso dos veces”.

En la entrevista post, frente a sí esas sensaciones afectan de algún modo su lectura, hubo mayor participación y justificación en sus apreciaciones. Los estudiantes en general están convencidos de que en efecto estas sí inciden en lo que leen. Por ejemplo, para el caso de Valeria y Lina, sus lecturas las llevan a generar fuertes vínculos con los personajes, los cuales se vuelven un eje motivador para continuar con el hilo de la historia:

Valeria: Sí, porque sí hay un momento de llanto y yo lloro con el personaje me suelo desconcentrar, en cambio sí hay emoción trato de meterme más en la lectura.

Lina: Me ayuda, porque entre más uno se meta en lo que siente el personaje porque va a entender más la cosas y le va a gustar más el libro.

Para los casos de Ángela y Catalina, ambas con perfiles lectores opuestos, notamos que el factor tiempo, uno asociado a la rapidez y el otro a la prisa, las afecta. Por su parte Ángela

considera que si lee más rápido desde luego terminará el libro más rápido de lo habitual; aquí esa sensación de gozo y de placer, y al mismo tiempo de curiosidad altera el tiempo, haciendo que haya una intención de leer rápido para acabar la obra literaria. En cuanto a Catalina, el factor prisa o afán incide en la manera como comprende la lectura. La estudiante, al sentirse limitada de tiempo, opta por leer de afán sin comprender muy bien lo que lee: “Sí, yo creo que sí, no es lo mismo cuando se lee despacio y se entiende a cuando se está de afán; puede que yo me haya saltado pedazos. Cuando hablé con Daniela me preguntó si me había dado cuenta de tal cosa y yo por estar leyendo de afán no me acuerdo de eso”.

Consideramos que Catalina al apenas estar construyendo su identidad lectora, ha pasado por alto las prácticas lectoras que le ayuden a vivir la literatura de manera tranquila y frutiva; poco a poco, así como lo ha venido demostrando en la entrevista post, los hábitos lectores se van haciendo fuertes a medida que la frecuencia de lectura aumenta y se hace constante.

Al indagar en la relación con la lectura infancia versus actualidad, son muy marcadas las respuestas en ambos perfiles, dado que los perfiles lectores motivados no dudan en asegurar que su relación con la lectura es mejor ahora que en su infancia, Ángela refiere que su caso le gusta leer mucho más ahora que antes y Tomás admite que empezó a leer en forma desde hace dos años.

Por su parte, los lectores poco motivados vinculan una relación desfavorable con la lectura con la obligatoriedad y su falta de concentración, Catalina: “Al principio me gustaba, pero cuando me enseñaron a leer que por las buenas o malas aprendía, ya no me gustó” y Alexander: “No lo sé yo empiezo a leer un libro, me detengo en una letra, miro al techo y ahí dejo de leer”.

Cuando nos referimos a los momentos agradables de lectura, los perfiles motivados como Tomás y Ángela evocan *Los cuentos de los hermanos Grimm*, *Caperucita roja* y *Las tres hilanderas* respectivamente. Para el caso de los perfiles débiles, Alexander y Catalina ambos coinciden que recuerdan haber leído mitos y leyendas. Alexander menciona el texto *La*

Patasola; sin embargo, Catalina afirma que en su infancia tuvo dos textos que la marcaron más como *La Cenicienta* y especialmente *Pinocho*, libro infaltable antes de dormir y que leía su madre.

Como podemos ver esas primeras experiencias infantiles de lectura estuvieron acompañadas de cuentos clásicos para niños y de los mitos y las leyendas que nos han sido transmitidos de generación en generación tanto por la oralidad como textos en los que se les ha recopilado. Ambos tipos de textos, cuentos y mitos y leyendas, hacen parte de la cotidianidad lectora de nuestra cultura, en donde muchos niños y niñas han crecido leyéndolos o escuchándolos.

Un aspecto interesante y a la vez evocador es que a algunos de los estudiantes les leían antes de dormir así lo refieren Tomás: “Recuerdo que mi madre me leía un libro grande, los cuentos de los hermanos Grimm. Se ponía a leerme antes de dormir” y Catalina: “Recuerdo un libro verde, de mitos y leyendas, como yo no sabía leer mi mamá me los leía. Recuerdo también *La cenicienta*, pero el que más me gustaba era el de *Pinocho*. A mi madre ni siquiera la dejaba terminar de leer los otros, siempre me dormía con *Pinocho*”. Una imagen poderosa si hablamos de las historias lectoras y que marca de manera positiva a esos lectores infantiles estableciendo una relación afectiva con la lectura desde edades tempranas y que pueden vincular favorablemente con los modelos de lectura adoptados al interior de sus familias.

Para la entrevista post, en cuanto a si de pequeños les interesaba más la lectura que ahora, la tendencia que sigue sobresaliendo en los estudiantes entrevistados es ahora. Por ejemplo, en los lectores con perfil lector motivado vemos marcado en sus discursos aspectos como la imposición y la poca importancia que le otorgaban a los libros como factor influyente para no leer en su infancia: Valeria: “Ahora me interesa más la lectura que antes, porque antes me obligaban a leer, y no eran libros como que a uno le llamaran la atención de pequeño...yo decía que eran malucos, pero yo creo que era la misma intención de que no me gustaba leer que hacía que fueran malucos y tediosos”; Ángela: “No sé, yo creo que igual, porque de pequeña también me interesó la lectura. Mentiras, yo creo que ha mejorado, ahora me gustan más los

libros que antes...Tal vez porque de pequeña, me interesaban más otras cosas y no veía la importancia de leer”.

Los perfiles de lectores poco motivados nos hablan de un cambio favorable que se ha visto marcado por la IFL, desde el acceso a los libros a través del bibliobanco, préstamo a domicilio, intercambio con los compañeros y las discusiones y recomendaciones literarias. Es así como Catalina y Lina cuyo recorrido personal de lectura no ha sido el más vasto o fructivo, se ha empezado a enriquecer de mayor autonomía y gusto por la lectura:

Catalina: A mí me gustaba que me leyeran como para quedarme dormida y así, pero que yo vaya a coger un libro, no, si era de pintar sí, pero de leer no. Yo nunca he cogido un libro por mí misma hasta este año, de resto yo nunca he cogido un libro que yo diga me lo quiero leer no, porque me toca o para la asignatura, hasta este año con el rincón literario, este ha servido mucho porque usted describe los libros con un amor, con una alegría y uno se pone a pensar esto como que es bueno, y uno va cogiendo los libros y va leyendo.

Lina: Me gusta más ahora porque digamos que ahora leo porque me gusta y me llama la atención y porque en el colegio motivan a leer.

Frente a los momentos agradables de lectura, nos damos cuenta que los cuentos clásicos infantiles siguen siendo el común denominador en ambos perfiles; así mismo, en los recuerdos que evocan los alumnos de ese momento, podemos destacar que afloran en ellos la emoción y la alegría, Valeria: “Siempre que iba allá me daba como una felicidad, había la biblioteca, los libros y también computadores con los cuales podíamos jugar” y Lina: “Me gustaba *Caperucita roja* porque tenía imágenes”.

En cuanto a la asociación de experiencias personales con los libros. Podríamos decir que en este aspecto tanto los estudiantes con perfiles lectores motivados como poco motivados más

que asociar sus experiencias personales con los libros asumen un papel protagónico mientras leen, así lo refieren especialmente Ángela “Más que lo asocie es que me pongo a imaginar como si esas cosas sucedieran realmente” y Catalina: “A mí me pasa igual que Angie no es que me pase, sino que siento que soy el personaje, la que está viviendo la historia”.

Frente a la entrevista post, en este sentido hubo una inversión de postura en cuanto a los perfiles. Se pensaría que un lector motivado hace asociaciones de este tipo; sin embargo, Ángela no lo hace: “pues no siempre, por ejemplo, cuando nosotros hacíamos las discusiones literarias y usted nos pedía que tuviéramos en cuenta ese aspecto lo hacía, pero no siempre lo solía hacer”. Por su parte, Valeria si hace asociaciones: “Sí la mayoría del tiempo las asocio, como por ejemplo *Como agua para chocolate* y *Esa virgen no es mía*”.

Mientras que los lectores con perfiles poco motivados como Catalina y Lina sí suelen hacer asociaciones de este tipo constantemente:

Catalina: sí, claro profe con lo que yo le dije Camino al purgatorio que la protagonista era drogadicta, pues todo el tiempo era pensando en mi tío porque él también es drogadicto.

Lina: Algunas, las que tienen que ver con jóvenes.

Al referirnos a la incidencia de esa(s) experiencia(s) agradables de lectura en lo que leen actualmente. Para este caso, los lectores poco motivados coinciden en señalar una demanda no atendida de lectura familiar en la infancia y el paso a la autonomía lectora se vive como una pérdida de lectura en voz alta por la familia y se asocia a obligatoriedad como en el caso de Catalina: “ Es que al principio yo le tenía que rogar a mi mamá que me leyera, pues yo no sabía leer, yo imaginaba las historias a través de las imágenes, pero quería que mi madre me leyera, le rogaba tanto que terminaba por leerme, pero siempre decía qué que pereza” o en el de

Alexander: “Eran muy pocas las veces de lectura, porque mi padre trabaja en el Ejército. Cuando él podía ir a la casa me leía, porque el mantenía por fuera”.

En contraste vemos la autonomía lectora de los perfiles motivados dada por el acompañamiento de su madre, por ejemplo, Tomás: “En mi caso sí porque a mi mamá le gustaba leer mucho de joven. Ella cada vez que podía me mostraba un libro y me hacía el resumen, entonces a mí me dieron ganas de leer; simplemente un día cogí un libro que había en la casa y me puse a leer y me gustó y ya”. En cuanto a Ángela, a pesar de que es un perfil de lectora fuerte, en su infancia nadie le leyó: “En mi caso no, porque a mí no me leían, yo leía sola”.

Ahora, en la entrevista post, frente a si ese momento agradable de lectura tuvo alguna incidencia en lo que leen ahora, percibimos que los perfiles de lector motivado al tener mayor demanda de atención por parte de su familia y al estar en actividades extraescolares asociadas a la lectura (Valeria) sí tuvieron incidencias favorables que en comparación con los perfiles poco motivados (Lina) denotan una visible diferencia, aquí vemos por ejemplo lo que significó para Valeria y Lina esos momentos de lectura:

Valeria: Sí, en estos meses que hemos tenido el rincón literario se me ha parecido mucho a ese proceso que tuve en El barquito de la aventura, porque teníamos ese espacio único de reflexionar en cuanto a los libros que nos leían o que nosotros podíamos leer, decir lo que nosotros sentíamos o cómo nos parecían las imágenes. Se me hace muy parecido, fue un momento como nostálgico cuando empezó lo del rincón literario.

Lina: En mi caso no, no tuvo una incidencia positiva.

En cuanto a Lina, consideramos que, si bien su recorrido literario personal no ha sido el más afectivo y fructífero, creemos como lo demostró en sus intervenciones, que en el presente la

estudiante ha ido reorientando ese recorrido con las prácticas lectoras que ha tenido a través del rincón literario, puesto que con la variedad de libros que ha encontrado en el bibliobanco ha podido identificar sus gustos lectores, desarrollar hábitos de lectura, que antes eran inexistentes y ver la lectura desde el gozo, el placer y no desde la obligatoriedad.

4.4.3 Síntesis general de las entrevistas

A nivel general las entrevistas nos permiten ver cambios ligados a nuestras preguntas de investigación asociadas a la autoimagen lectora y la valoración de la lectura. En ese orden de ideas, en cuanto a la autoimagen lectora, el comparativo de las entrevistas pre y post nos permiten ver tendencias emergentes entre los dos perfiles lectores. Por un lado, podemos afirmar que el título de un libro es un factor determinante a la hora de elegir leer cuando nos referimos a los perfiles lectores motivados. Así mismo, lo llamativo que pueda ser un tráiler o película se configura en un motivo o una razón de peso para leer. Con base en el acceso a la lectura, encontramos que este tipo de lectores tienen una autonomía apoyada en recomendaciones familiares o amigos, que se vio fortalecida con la IFL, ya que las discusiones literarias y las recomendaciones entre pares valió para leer más textos, reafirmar sus gustos lectores y enriquecer su identidad lectora.

Si nos referimos a los lectores poco motivados notamos que la vinculación que hacían de la lectura con la obligatoriedad y las posibles enseñanzas que les pudiera dejar, pasó a una más ligada a sus gustos, a sus tiempos y a las recomendadas por sus amigos de curso. Las expresiones “me da pereza leer” y “no me gusta leer” se fueron sustituyendo por otras como: “mi amigo me recomendó este libro” y “en el colegio me motivan a leer”; su lenguaje literario se fue robusteciendo y su relación afectiva cambió a una menos distante. Lo dicho anteriormente nos demuestra que la IFL influyó sobre todo en los lectores débiles en la manera de relacionarse con la lectura y asociarla a otras formas de llegar a ella, dando lugar a una motivación lectora que antes era inexistente.

Frente a la valoración de la lectura, podemos ver que fue en este aspecto donde advertimos más cambios favorables; en la entrevista pre, notábamos como apenas los lectores con perfiles motivados hablaban con propiedad de sus obras leídas y los tipos de libros que más les gustaban dejando ver una brecha de diferencia muy amplia entre los perfiles motivados versus los lectores poco motivados, quienes en muchas preguntas se abstuvieron de responder o en otras aseveraron que la pereza les ganaba ante la lectura. En la entrevista post evidenciamos que los lectores con perfiles poco motivados lograron pasar de ese desencuentro con la lectura, derivado en muchos casos por la obligatoriedad en casa, la escolaridad y las enseñanzas que les pudiera dejar los libros, a entablar conversaciones literarias que detallan obras precisas y géneros literarios concretos.

Ese paso lo atribuimos a la IFL que, a través de las discusiones literarias y las recomendaciones literarias entre pares, sumada a la variedad de libros del bibliobanco ayudó a que los estudiantes vieran mejoraran sus prácticas lectoras, una lectura más cercana, más frutiva, compartida por sus mismos compañeros de clase y amigos, y que dialogaba con sus edades, sus temas de intereses y sus gustos lectores; de tal manera que todos los estudiantes entrevistados coincidieron en decir que les gusta leer ahora mucho más que antes y que consideran a la lectura como algo importante; es decir, le están dando un valor en sus vidas. Habría que agregar además que sus prácticas lectoras se vieron favorecidas por la conexión que lograron hacer los estudiantes con los textos al permitirse identificar y experimentar emociones y sentimientos que antes parecían estar dormidos.

Otro aspecto que bien vale destacar también es que, si los perfiles poco motivados comenzaron a construir su identidad lectora y a establecer una relación afectiva con la lectura, los perfiles motivados maduraron su recorrido lector, crecieron en corpus de lectura, lenguaje, bagaje literario y fueron constantes en la lectura, como lo fue el caso de Valeria.

En cuanto a las lecturas, podemos inferir por las respuestas que ambos perfiles nos compartieron que antes leían menos que ahora. Por ejemplo, Ángela, mantiene vivo su gusto por las sagas; Valeria, quien no leía en el colegio ni en casa nada que le fuera impuesto, se leyó durante la IFL 14 libros y en su discurso se aprecia una inclinación por la novela juvenil; Catalina que no leía nada empezó a leer novela corta y libro álbum y Lina comenzó a acercarse a las novelas de romance.

El acceso a los libros en este caso estuvo en su gran mayoría adherido al uso que le dieron a la biblioteca de aula, que como lo mencionamos fue uno de los ejes de la IFL. En otras palabras, los estudiantes se inclinaron por los libros del bibliobanco y no solo leyeron en clases sino en sus casas a través del préstamo a domicilio, dejando como mensaje contundente que la influencia de su entorno lector (discusiones literarias, recomendaciones literarias y préstamos de libros) incidió de manera positiva en la construcción de un sujeto lector y desde luego en sus prácticas lectoras.

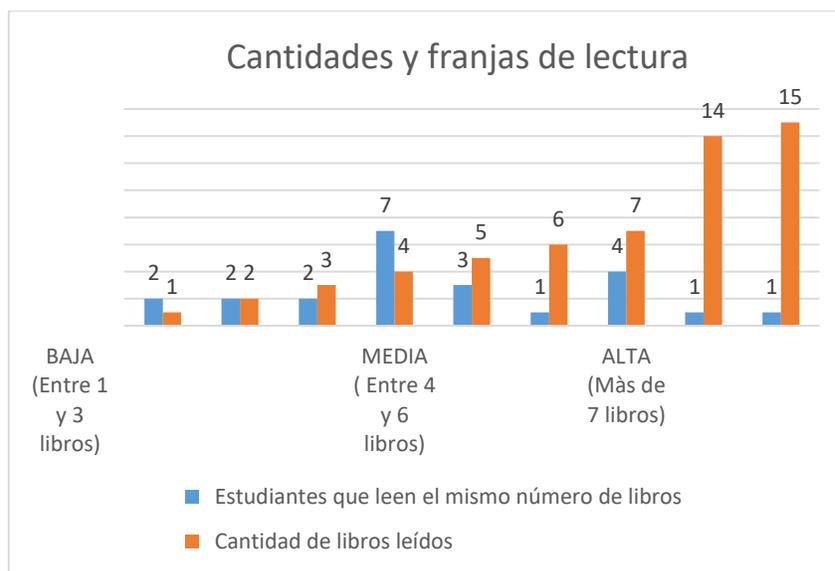
4.5 Análisis de resultados sobre la cantidad, frecuencia y tipos de lecturas

4.5.1 Cantidad y franjas de lectura

En este apartado quisimos cuantificar el número de lecturas de nuestro estudiantado durante la IFL, para ello, establecimos una clasificación que nos permitiera ver, de un lado, la cantidad de libros leídos por cada estudiante a nivel individual y del otro, las franjas de lectura en la que se ubican los estudiantes conforme al número de libros leídos, así: Baja (entre 1 y 3 libros leídos), Media (4 y 6) y Alta (más de 7). Dichas franjas emergen de su productividad lectora durante la IFL.

A continuación, veremos en la gráfica una relación del número de estudiantes leen la misma cantidad de libros como se aprecia en la columna naranja.

Figura 44. Clasificación de estudiantes que leyeron la misma cantidad de libros por franjas de lectura (Baja, Media y Alta)



Fuente: Imagen propia, 2019.

En términos porcentuales, podemos decir que la franja donde se concentra mayor número de participantes es la Media con 11 alumnos, equivalente a un 48%. Le siguen las franjas Baja y Alta, ambas con seis estudiantes, correspondientes a un 26% cada una de ellas, lo que nos sugiere un aspecto favorable en los hábitos de lectura, el cual profundizaremos más adelante. Así mismo, podemos reconocer en cada franja, como lo señala la columna naranja el número de libros que leyeron los estudiantes, por ejemplo, en la franja Media, donde se concentra mayor participación, siete estudiantes coincidieron en leer cada uno de a cuatro libros, luego vemos que tres estudiantes leyeron cada uno de a cinco libros y tan solo un estudiante logró leer seis obras.

Lo anterior nos permite delimitar con mayor claridad como en cada franja, los participantes se acercaron a la lectura en cuanto a la cantidad de libros que decidieron leer durante la IFL, lo que nos aproxima también a sus avances personales en materia lectora.

Ahora bien, con el fin de hacer un análisis en el que podamos correlacionar los números con los participantes a fin de relacionar la cantidad de lectura con la información contextual sobre los estudiantes, procedente del cuestionario y las entrevistas sobre motivación lectora, así como de los apuntes del diario docente, presentamos el siguiente cuadro informativo:

Tabla 10. Franjas de lectura y cantidad de libros leídos por cada estudiante en la IFL

FRANJAS DE LECTURA		LIBROS LEÍDOS POR CADA ESTUDIANTE	
		Estudiante	# libros leídos
BAJA	Entre 1 y 3	NELLY	1
		ALEXANDRA	1
		LINA	2
		MARLON	2
		YENNY	3
		ANITA	3
MEDIA	Entre 4 y 6	ANGELA	4
		JONATHAN	4
		MARCOS	4
		PAOLA	4
		MARIA	4
		LEIDY	4
		KATIA	4
		CARINA	5
		JULIÁN	5
		SAORI	5
ALTA	Más de 7	LAURA	6
		MANUELA	7
		CATALINA	7
		JAZMINE	7
		FÉLIX	7
		VALERIA	14
		NICK	15
SUMATORIA=		118	

Fuente: Elaboración propia, 2019.

A partir del cuadro podemos deducir varios aspectos, el primero de ellos es que todos los participantes de la IFL leyeron. De igual manera, en la medida que todos leyeron, podemos

discriminar que algunos lo hicieron en menor o mayor proporción; así pues, en lo tocante a nuestra franja Baja, tenemos que el 26% de los estudiantes leyeron entre 1 y 3 libros.

Al seguir avanzando en la lectura del cuadro llegamos a nuestra segunda franja, la Media, aquí vemos un panorama más alentador. Vemos como un 48% de nuestros estudiantes (11 en total) se ubica aquí, lo que indica que la mayoría del grupo intervenido leyó entre 4 y 6 libros. Cifra que resulta relevante y significativa en términos de hábitos lectores para un público que no leía, el cual en muchos de los casos tenía una fuerte reticencia y que, además, estaba acostumbrado a leer por obligación.

Finalmente, llegamos a la última franja, Alta, en la que un 26% de estudiantes leyeron más de 7 libros. Si bien solo están en este bloque 6 estudiantes de 23, es interesante ver el proceso que tuvieron, teniendo en cuenta la poca o nula relación con la lectura que traían desde sus hogares.

4.5.2 Contraste con los datos contextuales

Al contrastar la información descrita en la cantidad y franjas de lectura con el cuestionario AMRP, podemos decir en general que hubo un cambio positivo, dado que 2 estudiantes, equivalente a un 9%, como lo reseña el pretest obtuvieron un puntaje de poco motivados frente a la lectura y resulta significativo ver que todos leyeron, cuando muchos de ellos en un principio se sentían poco atraídos por los libros.

A continuación, traemos los resultados del pretest para contextualizar la información reseñada:

Tabla 11. Contraste entre franjas de lectura y puntaje Pre test

		Estudiante	Puntaje PRETEST
BAJA	Entre 1 y 3	NELLY	Medianamente motivado/a
		ALEXANDRA	Medianamente motivado/a
		LINA	Poco motivado/a
		MARLON	Medianamente motivado/a
		YENNY	Medianamente motivado/a
		ANITA	Medianamente motivado/a
MEDIA	Entre 4 y 6	ANGELA	Motivado/a
		JONATHAN	Medianamente motivado/a
		MARCOS	Medianamente motivado/a
		PAOLA	Medianamente motivado/a
		MARIA	Medianamente motivado/a
		LEIDY	Medianamente motivado/a
		KATIA	Medianamente motivado/a
		CARINA	Medianamente motivado/a
		JULIÁN	Medianamente motivado/a
		SAORI	Motivado/a
LAURA	Motivado/a		
ALTA	Más de 7	MANUELA	Motivado/a
		CATALINA	Poco motivado/a
		JAZMINE	Medianamente motivado/a
		FÉLIX	Medianamente motivado/a
		VALERIA	Motivado/a
		NICK	Medianamente motivado

Fuente: *Elaboración propia, 2019.*

En esta misma medida, al revisar la entrevista inicial de la IFL, nos encontramos por ejemplo con el caso de las estudiantes Lina y Catalina quienes expresaron que sentían apatía por la lectura, situación que favorablemente cambió con la intervención. Aunque también podemos ver casos opuestos, si nos fijamos en la franja Baja, en donde hubo una concentración de la lectura entre 1 y 3 libros, causa interés ver que las estudiantes Nelly y Alexandra solo leyeron un libro. Si hacemos un repaso a su historial lector, podemos decir que particularmente ambas estudiantes en el test AMPR (pre) dejaban ver un mediano interés por la lectura. Nelly indicaba que no le preocupaba lo que sus compañeros o amigos pensarán sobre cómo leía y de igual

forma cuando fuera grande iba a dedicar poco tiempo para leer. En cuanto a Alexandra, esta indicó que leer un libro es algo que le gustaba hacer muy poco y que a futuro dedicaría algo de tiempo para leer. Las respuestas de las dos estudiantes se mantuvieron muy similares en el postest. Lo anterior, nos pone de manifiesto una realidad ineludible y es que hubo a quienes, a pesar de la IFL, les costó integrar a sus vidas la lectura y crear hábitos lectores distintos a los heredados por sus padres. Situación que nos reitera una vez más la continuidad de estos procesos en aras de impactar a quienes tienen ritmos de aprendizaje y adaptación más lentos.

Pasando a la franja Media, el panorama es más alentador y nos permite resaltar a tres estudiantes en concreto, a Leidy, Jonathan y Carina, quienes en el pretest nos hacían ver que les gustaba medianamente leer, que no les preocupaba lo que otras personas pensarán sobre cómo leían y que a futuro le dedicarían algo de tiempo, y los resultados nos demuestran lo contrario, puesto que lograron leer 4 y 5 libros respectivamente, a pesar de su poca relación con la lectura.

En cuanto a la franja Alta, vemos que cada estudiante leyó entre 7 y más libros, un aspecto, sin duda alguna, muy significativo para la IFL, el cual nos permite asomarnos a esas particularidades lectoras, en las que nos damos cuenta de que solo Jazmine junto con otra compañera Leidy se describió en el pre test como una mala lectora, a quien no se le ocurriría recomendar un libro y que en un futuro dedicaría poco a la lectura; situación que con la intervención cambió favorablemente. En esta última franja, sigue siendo inquietante y al mismo tiempo revelador, que dos estudiantes como Nick y Valeria que no tuvieron la mejor relación con la lectura, como lo fue el caso de Valeria, en cuyo hogar la lectura era impositiva (según lo expresado en la entrevista pre), hayan leído 15 y 14 libros por su cuenta, cifras que no solo son muy positivas para el grupo intervenido sino para una institución en la que la gran mayoría de sus estudiantes no les gusta leer.

En general, podemos decir que, si vemos conjuntamente las franjas, tanto en la Baja como en el Alta tenemos igual número de participantes (6). Ambas cifras nos revelan un contraste entre quienes leyeron menos de todo el grupo y quienes más, así también de quienes se mantuvieron en el medio, que fue la gran mayoría de los estudiantes (11). Esto nos brinda un panorama también sobre el interés depositado en la intervención y sobre la evolución como lectores en medio del proceso, puesto que, analizando también las conversaciones lectoras y nuestros registros en el diario docente, podemos decir que algunos que se ubican en la franja baja no se vieron seducidos por la intervención. Nelly, por ejemplo, mantuvo su deseo de no leer ninguna tipología distinta a la poesía; Alexandra por su parte, solo leyó una novela, y a pesar de que mostró una buena actitud hacia la intervención no se animó a leer por su cuenta, mientras que Nick y Valeria quisieron aprovechar todo cuanto el bibliobanco les pudiera ofrecer, aun cuando por ejemplo Valeria había expresado que nunca antes en su vida había leído tan rápido tantos libros, y cuando se le preguntó a qué atribuía ese logro, ella contestó que la razón se debía a que nadie la estaba obligando.

De manera que los libros que cada uno leyó representa una elección íntima, una recomendación de algún compañero o del docente; al fin de cuentas una lectura por placer, lejos de un condicionamiento curricular o una imposición personal del docente de español, lo que representa un avance no inferior en materia lectora que se dio a través de la programación literaria, que a través de las actividades planificadas de lectura y pensadas para un público joven surtieron efectos positivos en la mayoría de quienes participaron.

4.6 Frecuencia lectora

La frecuencia de lectura hace alusión a la cantidad y al ritmo en los actos de lectura y está dada por la repetición menor o mayor de leer permanentemente en un tiempo determinado. En este sentido, analizaremos: 1) la cantidad de libros leídos por cada estudiante en los tres momentos que corresponden a nuestra IFL (inicio, durante y final) y 2) los ritmos de lectura durante la intervención, haciendo un comparativo en cada uno de los momentos, así como

entre los lectores, aunado al # páginas leído en cada uno de los tres momentos. Para ello, presentamos el cuadro informativo sobre la frecuencia lectora en las lecturas autónomas de nuestros estudiantes durante un año escolar.

Tabla 12. Cantidad de libros leídos al inicio, durante y final de la IFL

FRECUENCIA LECTORA EN LECTURAS AUTÓNOMAS							
Franja de lectura	ESTUDIANTES	INICIO		DURANTE		FINAL	# libros leídos
		TRIMESTRE 1 Ene. 21- Mar. 29	TRIMESTRE 2 Abr. 1- Jun.14	TRIMESTRE 3 Jul. 2- Sept.6	TRIMESTRE 4 Sept. 9- Nov. 22		
Baja	NELLY	1					1
	ALEXANDRA		1				1
	LINA		2				2
	MARLON		2				2
	YENNY	1	1	1			3
	ANITA	1	2				3
Media	ANGELA	4					4
	JONATHAN	1	1	1	1		4
	MARCOS	2	1		1		4
	PAOLA	2	1		1		4
	MARIA	2	1		1		4
	LEIDY	3		1			4
	KATIA	1	1	1	1		4
	CARINA	2		1	2		5
	JULIÁN	2	1	1	1		5
	SAORI	2	1	1	1		5
	LAURA	1	1	2	2		6
Alta	MANUELA	2	2	2	1		7
	CATALINA	3	2	1	1		7
	JAZMINE	2	3		2		7
	FÉLIX	2	2	1	2		7
	VALERIA	4	2	1	7		14
	NICK	4	4	3	4		15
	SUMATORIA=	42	31	17	28		118

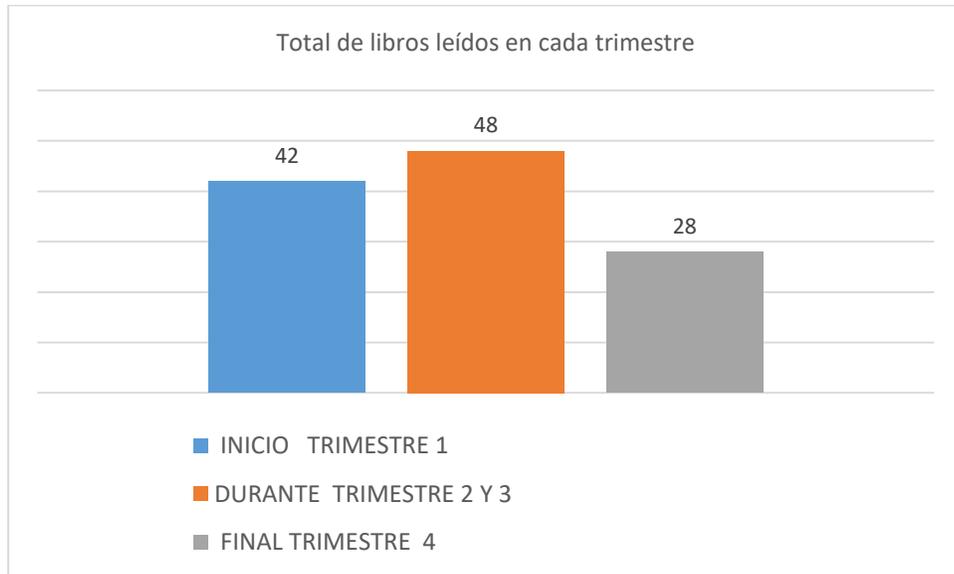
Fuente: Elaboración propia, 2019.

Con base en el cuadro informativo, decidimos distribuir los momentos (inicio, desarrollo y final) en los cuatro periodos académicos de los que se compone justamente un año escolar en nuestro país.

Al comparar los tres momentos, podemos destacar varios aspectos, entre ellos la cantidad de obras leídas en cada segmento, los ritmos de lectura de los estudiantes y el impacto de la intervención en cada segmento del programa literario. Como bien se aprecia en el cuadro dividido por trimestres, los ritmos de lectura de nuestros estudiantes en la franja Media y Alta se ven muy parejos en cuanto los estudiantes leyeron sin pausa durante el año escolar, alternando en cada trimestre un promedio de 2 lecturas y 4 en el trimestre intermedio que fue de mayor duración. Si observamos la franja Baja, el ritmo no es constante y se pierde en alguno de los tres momentos de la intervención, ya que algunos de los estudiantes solo leyeron un libro.

En tal sentido, sumamos al análisis el siguiente balance numérico de las lecturas autónomas en cada uno de los tres momentos de nuestra intervención didáctica:

Figura 45. Comparativo de consumo de lectura al inicio, durante y final de la IFL



Fuente: Imagen propia, 2019.

Al revisar el cuadro y las franjas de lectura, así como esta figura, vemos que el número de títulos leído en el inicio, desarrollo y final se ve muy parejos sobre todo en los dos primeros momentos. Podemos deducir que durante la intervención se leyeron 118 títulos, en el primer trimestre hubo un 35% de participación, en el segundo, un 41% y finalmente un 24% correspondiente al tercer trimestre, el cual fue más corto.

Es de destacar que, en el inicio de la intervención, el cual abarcó apenas dos meses, dado que comenzamos en febrero, la motivación fue tal que los estudiantes en un tiempo relativamente corto tuvieron un ritmo rápido de lectura. Valga decir que este último segmento (durante) comprendió alrededor de cinco meses.

El sondeo anterior, nos hace deducir que las actividades de apertura incidieron de una manera muy positiva en el alumnado generando una aceptación que se vio reflejada rápidamente en la lectura autónoma y en cada una de las franjas de lectura (Alta, Media y Baja). Es decir, las

actividades literarias tuvieron un enganche en nuestro público que se mantuvieron hasta el final del proceso. Ahora, si bien es cierto que el ritmo de lectura decayó un poco hacia la última fase de nuestra intervención didáctica, consideramos que estas cifras se justifican desde la demandante situación académica por la que atravesó el grupo, puesto que el cuarto periodo escolar ocupa todo el proceso de nivelación e implica que todo el alumnado deba ponerse al día, para así pasar a otro grado académico, y de no lograrlo, acarrea la reprobación del año cursado.

En cuanto a los ritmos de lectura, podemos decir que encontramos algunos casos particulares. Podemos destacar por ejemplo que no todos los estudiantes se mantuvieron activos en los tres momentos de la intervención, algunos como lo es el caso de Lina, Marlon y Alexandra no leyeron nada en el inicio de la IFL, otros por su parte destinaron su lectura a un solo momento, situación que ocurrió con los estudiantes Lina, Ángela, Marlon, Alexandra, Nelly. A diferencia del resto de compañeros que, como lo reseña el cuadro informativo, trataron de leer en cada uno de los segmentos de nuestra puesta literaria.

En el sentido anterior, consideramos que estudiantes como Manuel, Laura, Saori, Félix, Jonathan, Catalina, Nick, Valeria, Katia y Julián fueron lectores comprometidos al inicio, desarrollo y final de la intervención, en los que al menos en cada momento leyeron una obra. De esta forma, notamos que fueron constantes y algunos como Nick y Valeria traspasaron su propia marca de lectura, dado que su ritmo en cada periodo fue de más de tres obras, en especial leyeron la novela, el género favorito de nuestro grupo intervenido.

4.6.1 Contraste con los datos contextuales

Al revisar el cuestionario AMPR, una de las preguntas que corresponde a la valoración lectora se refiere justamente al tiempo de dedicación a la lectura, se trata del ítem 2. Leer un libro es

algo que: 1) Me gusta hacer seguido, 2) Me gusta hacer a veces, 3) Me gusta hacer muy poco y 4) No me gusta hacer.

Si repasamos las respuestas de los estudiantes encontramos que el pretest nadie escogió la 1, un 22% eligió la opción 2, un 61% la 3 y un 17% la 4 (cfr. capítulo Análisis test AMPR). Los porcentajes en ese momento inicial de la intervención nos hablaban de un panorama poco alentador y es que la gran mayoría de nuestros adolescentes no leía libros con mucha frecuencia. Sin embargo, como se aprecia en el cuadro de frecuencia lectora podemos afirmar que muchos de los estudiantes cambiaron su postura porque en la práctica leyeron durante todo el año. Para ejemplificar lo que acabamos de decir, nos valdremos de algunos casos en concreto que tuvieron un cambio favorable.

Para el pretest las siguientes estudiantes Jazmine y Leidy indicaron la opción 4) Leer un libro es algo que No me gusta hacer. Mientras que en el post test, marcaron respectivamente la opción 1) Me gusta hacer seguido y 2) Me gusta hacer a veces. Al reparar en sus ritmos de lectura, vemos que Jazmine leyó en los tres momentos de la IFL y se ubica en la franja Alta. En cuanto a Leidy, observamos que leyó al inicio y durante la intervención y se encuentra en la franja Media. El comparativo nos deja ver una relación estrecha entre sus respuestas y lo que refleja el cuadro informativo de frecuencia lectora. Ambos resultados nos arrojan un efecto positivo en la valoración lectora, en su relación con los libros y en sus tiempos de lectura.

Al reparar en más casos, vemos como los estudiantes empezaron a cambiar su percepción frente al valor de leer con la IFL y así mismo, el tiempo de dedicación a la lectura. Prueba de ello, fue el aumento de respuestas en la opción 1, como se evidencia en las opciones de respuesta elegidas por los adolescentes entre el pre y post test: Ángela (2 y 1), Laura (2 y 1), Nick (3 y 1), Valeria (3 y 1).

Todos los estudiantes en mención leyeron en los tres momentos de la intervención a excepción de Ángela, quien solo leyó al inicio. Así mismo, a nivel general, hubo un aumento en el post

test en las opciones “Me gusta leer seguido “y leer “a veces “, de un 22% a un 65% (11 estudiantes). Así mismo, hubo una disminución en las respuestas 3 y 4; de 14 se bajó a 8 en la respuesta 3, y se redujo a 0% los estudiantes que se encontraban en la opción 4¹⁴.

Lo anterior, nos confirma, no solo un cambio en los tiempos dedicados a leer, sino que nos habla también de la valoración que los jóvenes le empezaron a dar a la lectura y a la fruición con la que se dispusieron al trabajo lector. Esto nos deja ver que los espacios de socialización lectora inherentes a la intervención, sumado a la biblioteca escolar y a toda la programación literaria causaron un impacto interesante en la frecuencia lectora de nuestros estudiantes.

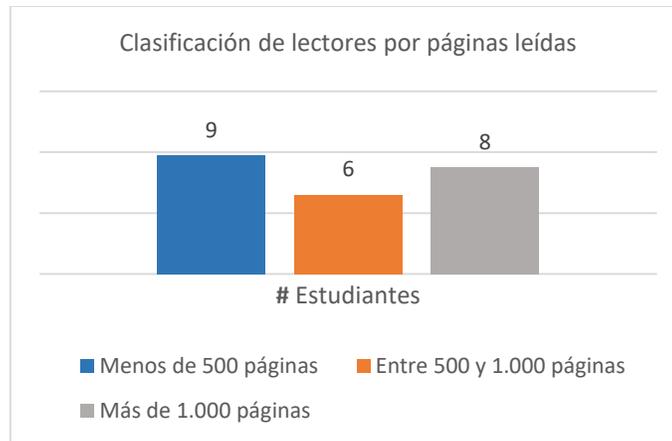
4.6.2 Número de páginas leídas por los estudiantes durante la IFL

Como lo expresábamos antes, queremos detallar la interacción demostrada de nuestros estudiantes en la IFL en cuanto a la cantidad de libros completos leídos y sus experiencias o prácticas de lectura vividas durante la intervención didáctica. Para ello, decidimos que era oportuno revisar el índice de lectura de nuestros estudiantes durante el proceso desde el número de páginas leídas, puesto que, al comparar la cantidad de libros leídos, sin tener en cuenta su extensión, estaríamos limitando nuestro análisis del comportamiento lector, porque no siempre el que lee menor número de libros es quien en realidad lee menos. Igualmente, nos proponemos distinguir los avances y ritmos de lectura de los estudiantes en cada trimestre, en cuanto al # de páginas leídas se refiere.

Para tal fin, hemos decidido agrupar a nuestros lectores en tres bloques, los que leyeron menos de 500 páginas, los que leyeron entre 500 y 1.000 páginas y finalmente, los que leyeron más de 1.000 páginas, tal y como aparece en las siguientes figuras y posteriores cuadros.

¹⁴ Ver anexos sobre el capítulo Análisis y discusión de resultados pre y post test.

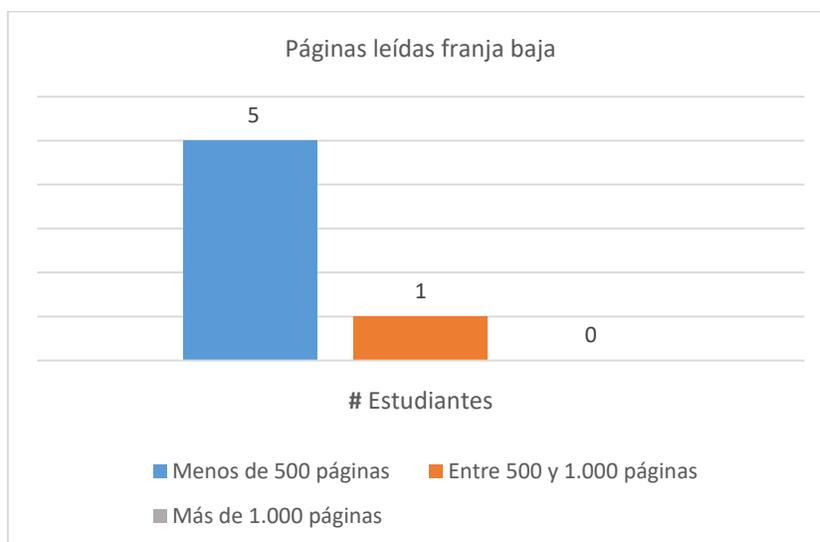
Figura 46. Agrupación de estudiantes por segmentos de páginas leídas durante la IFL



Fuente: Imagen propia, 2019.

A nivel general, esta clasificación nos permite decir que tenemos nueve estudiantes de un total de 23 que leyeron menos de 500 páginas lo que equivale a un 39%, le siguen seis estudiantes que leyeron entre 500 y 1.000 páginas (26%) y finalmente ocho que leyeron más de 1.000 (35%). Estos datos nos hablan, junto al cuadro (libros más leídos por todo el grupo) que mostraremos en el siguiente apartado, de las prácticas lectoras y de los gustos y perfiles lectores que tuvimos en la intervención. Ahora, observaremos el segmento de lectura (páginas leídas) en la franja Baja.

Figura 47. Agrupación de estudiantes por segmentos de páginas leídas Franja Baja

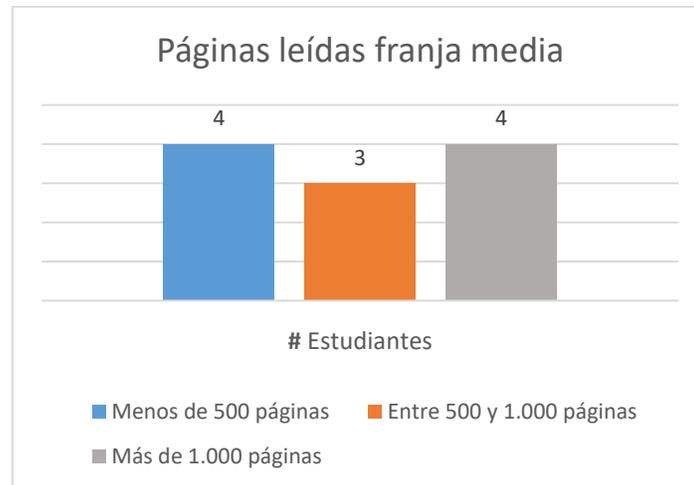


Fuente: Imagen propia, 2019.

En este primer segmento, podemos ver que cinco estudiantes de la franja Baja leyeron menos de 500 páginas (83%) y solo un estudiante avanzó en la lectura, leyendo así entre 500 y 1.000 páginas (17%). En este sentido, podemos hablar de una correlación entre la cantidad de libros leídos (12 en total) que nos presentaba el cuadro 1 Franjas de lectura y la cantidad de libros leídos por cada estudiante en la IFL y la cantidad de páginas que vemos en esta figura, puesto que ambos datos son inferiores al resto de franjas lectoras.

A continuación, veremos el comportamiento que se da en la Franja Media según las páginas leídas:

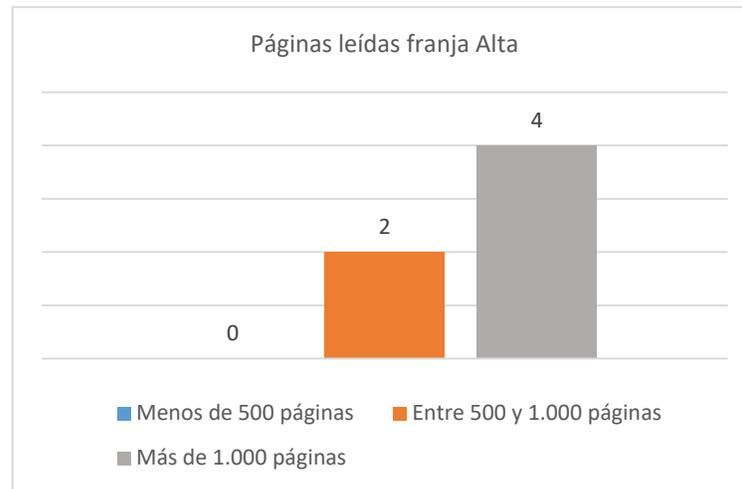
Figura 48. Agrupación de estudiantes por segmentos de páginas leídas Franja Media



Fuente: Imagen propia, 2019.

Este segmento nos permite deducir que no solo hubo mayor cantidad de libros leídos como lo enunciábamos en el apartado anterior, sino que hubo también mayor exigencia y dedicación a la lectura; tenemos que, de 11 estudiantes de esta franja, solo 4 de ellos, equivalente a un 36,40 % leyó menos de 500 páginas. El resto, se divide entre tres alumnos que leyeron entre 500 y 1.000 páginas y cuatro que leyeron más de 1.000, hecho que nos hace reflexionar, al compararlo con la franja Alta cuyas cantidades fueron inferiores, veámoslo:

Figura 49. Agrupación de estudiantes por segmentos de páginas leídas Franja Alta



Fuente: Imagen propia, 2019.

Como podemos apreciar, en la franja Alta las cantidades de páginas están entre quienes leyeron 500 a 1.000 páginas, lo que corresponde a dos estudiantes (33%) y entre los que leyeron más de 1.000 páginas, que fueron cuatro estudiantes (67%). Si hacemos un comparativo entre las franjas Media y Alta podemos inferir que en ambas hubo una mayor participación en el segmento de más de 1.000 páginas lo que nos permite decir que si bien los estudiantes de la franja Alta leyeron más libros, en algunos casos los estudiantes de la franja Media leyeron obras más extensas, hecho que corroboraremos con el siguiente cuadro informativo y que se complementa con información del Anexo 12: Cantidad de páginas leídas por cada estudiante y el Anexo 14: Frecuencia lectora en lectura autónoma.

Tabla 13. Páginas leídas por estudiante en cada trimestre de la IFL

CANTIDAD DE PÁGINAS Y FRECUENCIA LECTORA						
Franja de lectura	ESTUDIANTES	INICIO		DURANTE		FINAL
		TRIMESTRE 1 Ene. 21- Mar. 29	TRIMESTRE 2 Abr. 1- Jun.14	TRIMESTRE 3 Jul. 2- Sept.6	TRIMESTRE 4 Sept. 9- Nov. 22	Total páginas leídas por estudiante
Baja	NELLY	144				144
	ALEXANDRA		50			50
	LINA		253			253
	MARLON		310			
	YENNY	176	152	83		411
	ANITA	246	280			526
Media	ANGELA	1,121				1,121
	JONATHAN	109	160	206	72	547
	MARCOS	592	128		190	910
	PAOLA	35	63		170	268
	MARIA	165	184		109	458
	LEIDY	328		100		428
	KATIA	244	174	464	152	1034
	CARINA	456		278	329	1063
	JULIÁN	219	257	138	248	862
	SAORI	180	62	96	40	378
	LAURA	111	136	410	371	1028
Alta	MANUELA	72	184	565	182	1003
	CATALINA	392	181	100	154	827
	JAZMINE	469	604		288	1361
	FÉLIX	170	334	65	112	681
	VALERIA	490	386	143	857	1876
	NICK	320	227	487	691	1725
	SUMATORIA=	4.775	3.822	3.135	3.965	15.834

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Al revisar la cantidad de lectura no solo desde el número de libros leídos sino desde su extensión (número de páginas), nos podemos dar cuenta de los diferentes tipos de lectores que convergen en el grupo, y la exigencia de las obras escogidas; de igual manera, podemos

comprender el tiempo dedicado al acto de leer, así como sus ritmos de lectura. En este sentido vemos que hay una correspondencia entre las franjas de lecturas y los tres segmentos de páginas leídas.

Como se evidencia en el cuadro, la gran mayoría de estudiantes que están en la franja Baja leyeron menos de 500 páginas, exceptuando a Anita que leyó 526. En la franja Media apreciamos que de nuevo hay una relación entre franja y número de páginas; sin embargo, algunos estudiantes se alejan de esta conexión, es el caso de Ángela que leyó 1,121 páginas, Katia, 1,034; Carina, 1063, y Laura, 1028. De igual manera, ocurre en la franja Alta, no todos los estudiantes leyeron más de 1,000 páginas, por ejemplo, Catalina leyó 827 y Félix 681. Lo anterior, nos lleva a plantear que no siempre quien lee mayor número de libros, está leyendo mucho más que uno que leyó menos número de obras, porque mientras un estudiante estaba alternado dos o tres lecturas cortas, teníamos a otros que estaban devorando solo un tomo de una saga, que comprendía muchas páginas y era incluso más exigente.

De otro lado, es interesante apreciar la dedicación que el alumnado le brindó a la lectura en cada trimestre, la cual se puede deducir al observar el # de páginas leídas. Haciendo un breve repaso por los casos más significativos, podemos decir que tenemos estudiantes que fueron de menos a más páginas y decayeron en el segmento más corto que fue el del final, tal es el caso de Jonathan comienza con 109 página, en el intermedio lee 160, luego 206 y decae con 72 páginas. Similar caso ocurre con Katia, empieza con la lectura de 244 páginas y al finalizar la intervención solo lee 152. En esta misma dirección, tenemos a estudiantes que empezaron con ritmos de lectura muy exigentes que fueron debilitándose durante el programa lector, ocurre con Marcos que lee en el primer trimestre 592 y solo en el último segmento lee 190, a Catalina y a Jazmine les sucede igual, ambas leen al inicio 392 y 469 páginas respectivamente y terminan por leer al final de la intervención 154 y 288 páginas.

En contraparte, otros casos nos demuestran un ascenso constante, Laura y Manuela, por ejemplo. La primera de ellas lee al inicio 111 páginas y termina con la lectura 371 páginas en

el último trimestre, la segunda comienza por leer 72 páginas y acaba leyendo 182 en el último trimestre. Lo mismo sucede con Valeria y Nick, ambos empiezan con 490 y 320 páginas respectivamente y concluyen con 857 y 691.

Podríamos decir que el común denominador de los ritmos de lectura se aprecia en una disminución de lectura al final del año; sin embargo, lo positivo es que la gran mayoría de participantes se mantuvieron activos en todos los segmentos, en especial los que hacen parte de la franja Media y Alta. Consideramos que los ritmos han presentado una relación estrecha con los tiempos de cada segmento, dado que en los dos primeros eran más extensos, la lectura fue más intensa que al final. De igual manera, la constancia en la lectura de los estudiantes se ve mediada también por las preferencias lectoras, las cuales reseñaremos más abajo y nos permiten observar como algunos les llevó más tiempo leer sagas u otros fueron más constantes con la lectura de libros más cortos como los libros álbum.

4.6.3 Contraste con los datos contextuales

Como parte de este comparativo, hemos decidido relacionar las páginas leídas por el grupo con el puntaje que obtuvieron en el Pre test a fin de valorar su disposición frente a la lectura y contrastar sus respuestas. Por ello, presentamos el siguiente cuadro:

Tabla 14. Comparativo entre páginas leídas durante la IFL y puntaje Pre test

Franja lectura	Estudiantes	Título y # de libros	# Páginas	Total páginas leídas por estudiante	Puntaje PRE TEST
Franja Baja	NELLY	# 1 Raíz de amor	144	144	Medianamente motivado/a
	ALEXANDRA	# 1 Quiero publicar en mi muro	50	50	Medianamente motivado/a
	LINA	# 1 Querido hijo estás despedido	110	253	Poco motivado
		# 2 Sin cadenas	143		
	MARLON	# 1 Yakusa	216	310	Medianamente motivado/a
		# 2 El caballero de la armadura oxidada	94		
	YENNY	# 1 El abogado del marciano	176	411	Medianamente motivado/a
		# 2 La piedra azul	152		
		# 3 El terror de sexto B	83		
	ANITA	# 1 Amor a cuatro estaciones	246	526	Medianamente motivado/a
		# 2 Mi viaje sin ti	240		
		# 3 La partida del soldado	40		
Franja Media	ANGELA	# 1 Crepúsculo	512	1,121	Motivado/a
		# 2 Hush Hush	469		
		# 3 La alegría de querer	72		
		# 4 Los pájaros	68		
	JONATHAN	# 1 El 21:164 viaje.com	109	547	Medianamente motivado/a
		# 2 El túnel	160		
		# 3 Frankenstein	206		
		# 4 La alegría de querer	72		
	MARCOS	# 1 Satanás	280	910	Medianamente motivado/a
		# 2 La María	312		
		# 3 Crónica de una muerte anunciada	128		
		# 4 Los años terribles	190		
	PAOLA	# 1 Eloísa y los bichos	35	268	Medianamente motivado/a
		# 2 Los pájaros	63		
		# 3 Lejos de mi país	28		
		# 4 Palomas son tus ojos	142		
	MARIA	# 1 Terror express	24	458	Medianamente motivado/a
		# 2 Misterio de Crantock	141		
# 3 El túnel		184			
# 4 El viaje.com		109			
LEIDY	# 1 Como agua para chocolate	216	428		

		# 2 Eloísa y los bichos	44		Medianamente motivado/a
		# 3 Los pájaros	68		
		# 4 Camino al purgatorio	100		
	KATIA	# 1 Te extraño Sofía	244	1,034	Medianamente motivado/a
		# 2 Mecánica del corazón	174		
		# 3 Mil noches sin ti	464		
		# 4 La piedra azul	152		
	CARINA	# 1 Como odio amarte	122	1,063	Medianamente motivado/a
		# 2 La lluvia sabe por qué	334		
		# 3 Mi viaje sin ti. Todo lo que quisimos ser y no fuimos	278		
		# 4 Los años terribles	190		
		# 5 El mejor pintor de flores del mundo	139		
	JULIÁN	# 1 Viaje	95	862	Medianamente motivado/a
		# 2 Martina y la carta del monje Yukio	124		
		# 3 La María	257		
		# 4 La multitud errante	138		
		# 5 El hombre invisible	248		
	SAORI	# 1 El misterio de Crantock	141	378	Motivado/a
		# 2 Se busca lobo	39		
		# 3 El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde	62		
		# 4 Luchadoras	96		
		# 5 Flotante	40		
	LAURA	# 1 El principito	111	1,028	Motivado/a
		# 2 Las alas de la soledad	136		
# 3 Bajo la misma estrella		313			
# 4 Sombras mías		97			
# 5 El olvido que seremos		288			
# 6 La piedra azul		83			
Franja Alta	MANUELA	# 1 Eloísa y los bichos	40	1,003	Motivado/a
		# 2 El árbol rojo	32		
		# 3 Lejos de mi país	32		
		# 4 La piedra azul	152		
		# 5 Satanás	282		
		# 6 La vuelta al mundo en 80 días	283		
		# 7 Todos los futbolistas van al cielo	182		
	CATALINA	# 1 Satanás	280	827	Poco motivado/a
		# 2 Eloísa y los bichos	44		
		# 3 Los pájaros	68		
		# 4 La piedra azul	152		

		# 5 Lejos de mi país	29		
		# 6 Camino al purgatorio	100		
		# 7 Cupido es un murciélago	154		
	JAZMINE	# 1 Ami, el niño de las estrellas	139	1,361	Medianamente motivado/a
		# 2 Relato de un asesino	330		
		# 3 Papá, tu niño ya no es un adolescente	138		
		# 4 Cobro de sangre	220		
		# 5 Como agua para chocolate	246		
		# 6 Amor a cuatro estaciones	160		
		# 7 Crónica de una muerte anunciada	128		
	FÉLIX	# 1 Los agujeros negros	62	681	Medianamente motivado/a
		# 2 De la tierra a la luna	108		
		# 3 La isla del tesoro	150		
		# 4 El túnel	184		
		# 5 La multitud errante	65		
		# 6 Crónicas de una muerte anunciada	50		
		# 7 Aura	62		
	VALERIA	# 1 La mujer vampiro	84	1,876	Motivado/a
		# 2 La lluvia sabe por qué	234		
		# 3 Las alas de la soledad	140		
		# 4 La partida del soldado	32		
		# 5 Los ojos de perro siberiano	133		
		# 6 Como agua para chocolate	253		
		# 7 Palomas son tus ojos	143		
		# 8 Los difuntos	33		
		# 9 El principito	109		
		# 10 La piedra azul	152		
		# 11 Detrás del muro	23		
		# 12 Amores altamente peligrosos	300		
		# 13 Jazmines.com	115		
		# 14 El sol de los venados	125		
	NICK	# 1 El árbol rojo	32	1,725	Medianamente motivado/a
		# 2 Eloísa y los bichos	40		
		# 3 Querido hijo estás despedido	116		
		# 4 Martina y la carta del monje Yukio	132		
		# 5 Camino a casa	32		
		# 6 Lejos de mi país	32		
		# 7 Detrás del muro	23		
		# 8 Las alas de la soledad	140		
		# 9 El vuelo del topo	121		

	# 10 Una vaca, dos niños y trescientos ruiseñores	166		
	# 11 Crimen y Castigo	200		
	# 12 Los difuntos	33		
	# 13 La piedra azul	152		
	# 14 Doce cuentos peregrinos	226		
	# 15 Satanás	280		

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Al contrastar el # de páginas versus el puntaje del Pre test nos encontramos que en algunos casos hay una correspondencia directa entre el puntaje sobre motivación lectora y su disposición para leer. En la franja Baja, Nelly, Alexandra y Lina fueron quienes leyeron menos y en su Pre test ya nos dejaban ver su mediana motivación lectora. En otros casos, también se establece correlaciones positivas como se puede apreciar en la franja Media y Alta, en la que los estudiantes indicaban una regular motivación lectora y terminaron por leer mucho más (Jonathan, Paola, Carina, Calina, Jazmine y Félix). De igual forma, en la mayoría de los casos se mantiene una relación acorde entre quienes estaban medianamente motivados y se ubican en franjas de lectura Media y Alta.

Ahora, pasando a otro aspecto relevante y como lo mencionábamos antes existen diferencias entre leer muchos libros de pocas páginas a leer libros de mayor volumen como lo pueden ser las sagas. Esta apreciación guarda relación con una de nuestras participantes, Ángela, quien en el pre test obtuvo un puntaje de Motivada y quien además fue una de las estudiantes que participó tanto en la entrevista pre como post, en la cual nos dijo con entusiasmo al inicio de nuestra programación literaria que estaba leyendo la saga *Hush Hush*, la cual se compone de cuatro libros y ella iba a empezar el tercero. Aclaró además que "...una novela de romance, por ejemplo, me entretiene más que una poesía o me llama más la atención".

Si observamos en el cuadro, Ángela leyó solo cuatro libros en todo el año, pero en páginas fueron 1,121, muy cercanas a las 1,725 de Nick, el estudiante que leyó más libros de todo el

grupo, 15 en total. Además, la estudiante en mención terminó por leer un libro de poesía que no estaba dentro de sus gustos lectores, pero con las recomendaciones literarias se animó a conocer. Valga decir que su puntaje en el post test fue de Muy motivada, hecho que pone de relieve los efectos positivos que tuvo la IFL en algunos estudiantes.

Frente a las lecturas de Nick, podemos sostener que predominó la novela corta, siendo la más extensa Satanás con 280 páginas; de igual modo, también sobresalió el libro álbum, que como ya lo sabemos en algunos casos, son textos mucho más cortos. No obstante, y pese a que Nick fue el lector que más libros leyó, quien lo superó en número de páginas fue su compañera Valeria con 1,876 páginas, quien ocupó el segundo puesto en cuanto a libros leídos (14). Si vemos sus lecturas, en la estudiante hay una fuerte inclinación hacia la novela, la cual intercala con uno que otro libro álbum.

En esta dirección, Valeria se ubica como la estudiante que más leyó novelas, y es que su gusto por ellas fue tan fuerte que en varios registros del diario docente (para el cual emplearemos la abreviación DD) aparece con algún comentario frente a su lectura de turno y sobresalió como una de las estudiantes que más participó en la recomendación de libros entre compañeros llamada “Mis favoritos”.

Valeria, en una de sus tantas confesiones, las cuales están registradas en el diario docente, se acerca al salón muy temprano para devolver la novela *La lluvia sabe por qué* y hablar en torno a la lectura:

- Esta novela me encantó, me la leí en menos de tres días, aproveché incluso leer cuando hacía los mandados, pues tengo una buena vista periférica y mientras iba a la tienda leía (DD).

En otra ocasión, la misma estudiante cuenta que está leyendo un nuevo libro: *Las alas de la soledad*:

—No he dejado de pensar en el libro, profe, me ha gustado tanto que necesito que usted también se lo lea, por favor. Es más profe, yo se lo presto, porque necesito hablar con alguien del libro (DD).

Prosiguiendo con los demás estudiantes, es evidente ver cómo Manuela (1,003 págs.), Laura (1,028 págs.), Carina (1,063 págs.), Katia (1,034 págs.) y Jazmine (1,361 págs.), cuyo puntaje en el pre test fue Medianamente motivado, también ostentan un nutrido número de páginas que pertenecen sobre todo a la novela; cada una de ellas leyó un promedio de 4 a 7 libros, la mitad de los leídos por Nick o Valeria.

Esto quiere decir que el mismo libro fue imponiendo exigencias de lectura, no solo las mediadas por el tiempo de dedicación sino también las que son naturales como las inherentes a la interpretación lectora. Dada la escogencia de los estudiantes en cuanto a la lectura se fue demarcando así los ritmos, puesto que algunos les tomó más tiempo leer solo un libro, que otros dos o tres en menor tiempo, dada la extensión del contenido.

4.7 Tipos de Lectura

4.7.1 Los géneros literarios presentes en la lectura autónoma

En este apartado agrupamos a nuestros estudiantes de acuerdo con los géneros literarios que eligieron para sus lecturas durante la IFL, pero al mismo tiempo, los clasificamos por segmentos, entre quienes leyeron un solo género, quienes alternaron dos y hasta tres, con el objetivo de conocer sus gustos en materia lectora y los perfiles lectores que nos va mostrando la información recolectada.

Al revisar los apuntes en sus diarios lectores sobre las lecturas que realizaron de manera independiente y al ver sus registros de libros en la carpeta de préstamos a domicilio, obtuvimos la siguiente información:

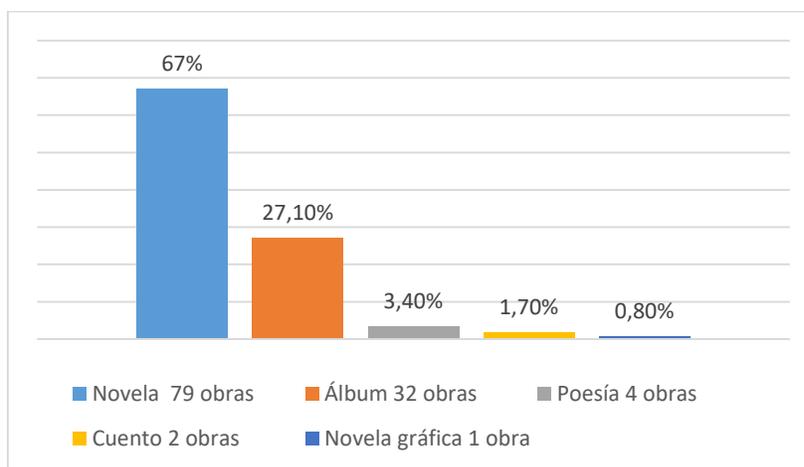
Tabla 15. Géneros literarios preferidos en la IFL

Franja Lectura	Estudiantes	Géneros literarios					# libros leídos
		Novela	Álbum	Poesía	Cuento	Novela gráfica	
Franja Baja	NELLY			1			1
	ALEXANDRA	1					1
	LINA	2					2
	MARLON	2					2
	YENNY	2	1				3
	ANITA	2	1				3
Franja Media	ANGELA	2	1	1			4
	JONATHAN	3		1			4
	MARCOS	4					4
	PAOLA	1	3				4
	MARIA	4					4
	LEIDY	2	2				4
	KATIA	3	1				4
	CARINA	5					5
	JULIÁN	5					5
	SAORI	1	3			1	5
	LAURA	4	1	1			6
Franja Alta	MANUELA	3	4				7
	CATALINA	3	4				7
	JAZMINE	7					7
	FÉLIX	7					7
	VALERIA	10	4				14
	NICK	6	7		2		15
	SUMATORIA=	79	32	4	2	1	118

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Como lo evidencia el cuadro informativo, tenemos cinco géneros que fueron determinantes en sus lecturas autónomas, algunos en mayor proporción que otros. En un resumen gráfico podemos condensar la anterior información de la siguiente manera:

Figura 50. Géneros literarios presentes en la lectura autónoma

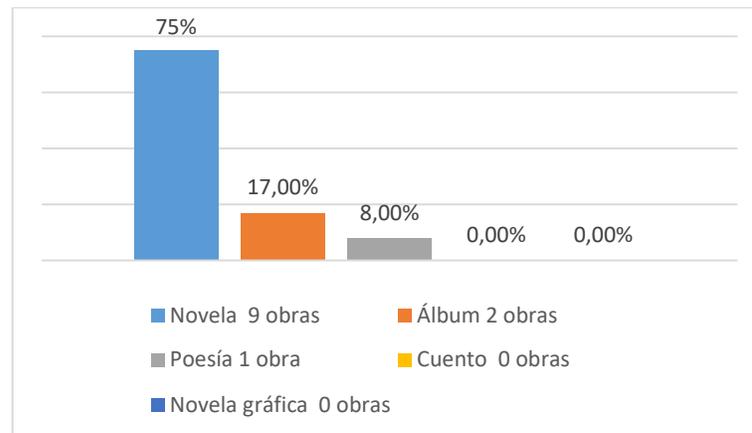


Fuente: Imagen propia, 2019.

La novela resulta el género preferido por los participantes de nuestra intervención, dato que coincide con la selección de obras presentes en el bibliobanco, donde el género con mayor número de ejemplares fue este. Contrario a lo que se pensaría, el volumen no fue un factor predominante a la hora de leer, ya que las novelas eran las más extensas versus los demás géneros.

Volviendo al cuadro informativo podemos decir que en las tres franjas se aprecia la alternancia de la lectura de novelas y de libro álbum, teniendo mayor concentración en la franja Media y Alta. Así también, vemos que se leyó más poesía en la Media e incluso alguien leyó novela gráfica, mientras que, en la franja Alta, hubo una lectura de cuento. En ese orden de ideas, visualizaremos los gráficos que corresponden a cada una de las franjas de lectura, así:

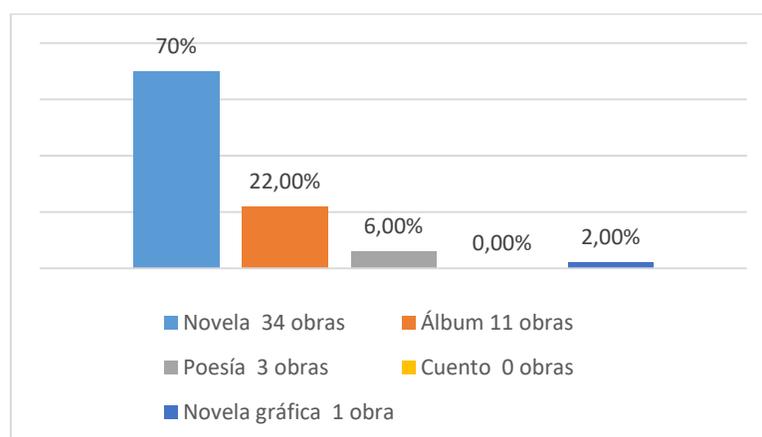
Figura 51. Agrupación de géneros literarios escogidos en la Franja de lectura Baja



Fuente: Imagen propia, 2019.

Es innegable la presencia de la novela en todas las franjas, incluso en la Baja, donde seis estudiantes se vieron atraídos por este género; sin embargo, lo que sorprende aquí es que, pese a que los estudiantes no fueron los lectores más ávidos, sí se puede apreciar la alternancia de lectura que hicieron al compaginar la novela con otros géneros como el libro álbum y la poesía. Situación similar se ve en la franja Media, incluso con mayor variedad, como vemos en la figura que sigue.

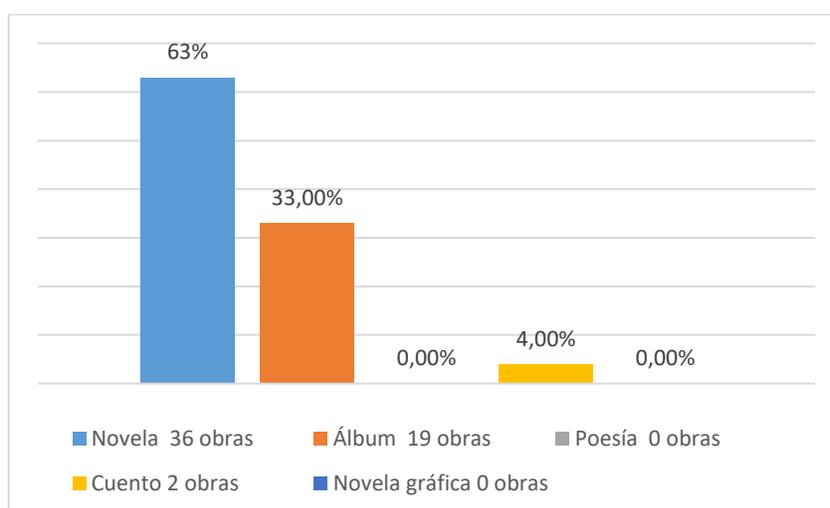
Figura 52. Agrupación de géneros literarios escogidos en la Franja de lectura Media



Fuente: Imagen propia, 2019.

Tanto la figura como el cuadro informativo inicial nos señalan que hubo mayor riqueza de géneros en la franja Media, en la que sobresalieron la novela, el libro álbum, la poesía y también la novela gráfica. En este bloque lector, conformado por 11 estudiantes, se evidencia que, aunque el nivel de lectura fue menor que en la franja Alta, los gustos lectores fueron más amplios y diversos, como se aprecia en la siguiente figura.

Figura 53. Agrupación de géneros literarios escogidos en la Franja de lectura Alta



Fuente: Imagen propia, 2019.

En esta última franja también se observa la diversidad de lecturas, dado que los seis estudiantes que conforman este bloque presentan una inclinación hacia la novela, el libro álbum y el cuento. Justamente aquí se encuentran los mayores índices de lectura, la prueba es que de las 79 novelas leídas durante la implementación del programa fomento lector, en esta se leyeron casi la mitad, 36, y del libro álbum, incluso la cifra fue superior, pues de 32 textos de este tipo, 19 fueron leídos solo en este segmento, lo que se traduce en un panorama alentador en materia de hábitos lectores.

Sumando a lo dicho hasta ahora y volviendo al cuadro sobre tipologías narrativas, podemos deducir aspectos más concretos, por ejemplo, algunos estudiantes como Valeria y Nick, como

ya lo enunciábamos atrás, fueron los más comprometidos y entusiastas con la lectura, mientras que sus compañeros alcanzaron a leer un promedio de 4 a 6 libros durante la IFL, ellos leyeron 14 y 15 obras respectivamente, en las que incluyeron sobre todo novela, libro álbum y cuento.

De otro lado, es interesante ver los gustos lectores individuales que nos muestra el cuadro informativo: mientras un 39% de los estudiantes se inclinaron por leer solo novela, hubo quienes alternaron dos tipos de texto como novela y libro álbum (43.5%), así también en menor concentración hubo un 8.7% del grupo que leyó novela, libro álbum y poesía. Otros casos con tan solo un 1% de participación muestran a dos estudiantes que optaron uno por leer novela, libro álbum y cuento, y el otro, novela, libro álbum y novela gráfica.

Frente a lo anterior, cabe destacar que en el bibliobanco se contaba con un material variado en materia de lectura que abarcó todos los tipos de textos relacionados hasta ahora; sin embargo, podemos afirmar que hubo un mayor número de novelas y libros álbum, así como de cuentos. Ahora bien, a pesar de contar con varios títulos de cuentos, las cifras nos demuestran que los estudiantes no se inclinaron por este subgénero narrativo, cuyo volumen de páginas es incluso mucho menor que el de una novela promedio. En este sentido, creemos que las recomendaciones entre compañeros incidieron, dado que muchos de los estudiantes que se animaron a recomendar libros, hablaron de sus novelas preferidas.

No obstante, cada libro leído representa un reto diferente; es decir, no es lo mismo leer una novela extensa a leer tres libros álbum relativamente cortos, por citar un ejemplo; a todas luces pareciera que el estudiante que leyó tres títulos fue un lector más constante que el que solo leyó uno, pero esto podría ser relativo, ya que la diferencia de páginas entre uno y otro puede ser significativo.

4.7.2 Contraste con datos contextuales

Al revisar el diario docente, es de destacar que, tanto Nick y en especial Valeria fueron estudiantes que les gustaba participar en la sesión denominada “Mis favoritos”, espacio de socialización lectora que hizo parte de la IFL. Así mismo, como se reseña en el diario en mención, ambos solían también conversar de sus experiencias lectoras con sus compañeros más cercanos, incluso muchas veces estaban más temprano en las clases y frecuentemente Valeria comentaba sus lecturas con la docente investigadora, hablaba con mucha emoción de los personajes que leía especialmente en las novelas.

Y es que, si ahondamos de manera general en los apuntes del diario docente, vemos que en la sesión “Mis favoritos”, abundan las referencias a las novelas, como lo resumimos aquí:

Tabla 16. Recomendación de novelas en la sesión “Mis favoritos”

SESIÓN " MIS FAVORITOS"			
FRANJA LECTURA	Estudiantes	Novelas recomendadas	
Franja Baja	MARLON	El caballero de la armadura oxidada	
	ANITA	Amor a cuatro estaciones	
	ÁNGELA	<i>Hush Hush</i>	
Franja Media	JONATHAN	El viaje.com	
	MARCOS	Crónica de una muerte anunciada	
	MARÍA	El túnel	
	KATIA	Te extraño Sofía	
	CARINA	Amores altamente peligrosos	
	JULIÁN	Viaje	
	SAORI		El misterio de Crantock
			El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde
			Luchadoras
	LAURA		Las alas de la soledad
Sombras mías			
Franja Alta	VALERIA	El olvido que seremos	
		La lluvia sabe por qué	

	Chico y Rita
	Los ojos de perro siberiano
	Palomas son tus ojos
	Jazmines.com
NICK	Querido hijo estás despedido
	Martina y la carta del monje Yukio
	El vuelo del topo

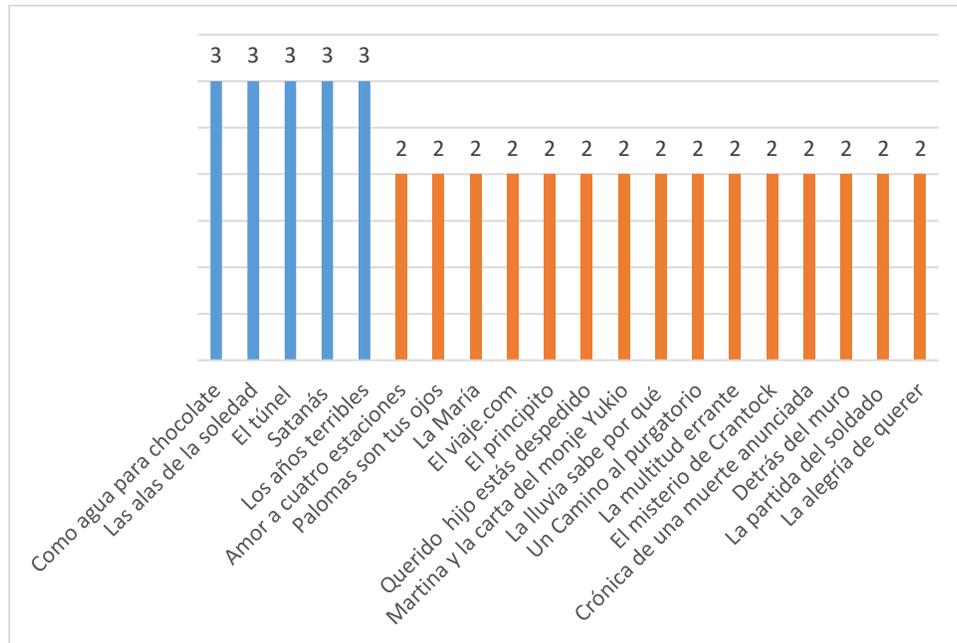
Fuente: Elaboración propia, 2019.

Esta confrontación nos permite deducir que el espacio de socialización lectora entre compañeros incidió en la inclinación lectora por la novela como se aprecia en las figuras de géneros literarios preferidos en cada una de las tres franjas. En total, el grupo participante leyó durante la IFL la suma de 79 novelas. Del mismo modo, nos permite hacer un paralelo entre los estudiantes más activos en la recomendación literaria y las franjas de lectura (Alta, Media y Baja). Sigue siendo la franja Media un segmento interesante, no solo por la variedad de lecturas que allí se precisan sino también porque fueron los estudiantes de este grupo los que más se animaron a participar de una sesión de intercambio de preferencias lectoras entre pares.

4.8 Obras y subgéneros más leídos

En aras de vencer la reticencia lectora de nuestros estudiantes, una de las estrategias para acercarnos a su interés lector fue la de proponer obras que fueran acordes a sus edades y al mismo tiempo que resultaran menos densas y atractivas. Por ello, el libro álbum fue una de las propuestas lectoras que más trabajamos en el aula; sin embargo, y para nuestra sorpresa, los adolescentes, en su gran mayoría, se vieron seducidos por novelas de largo aliento. Los siguientes títulos fueron los más leídos:

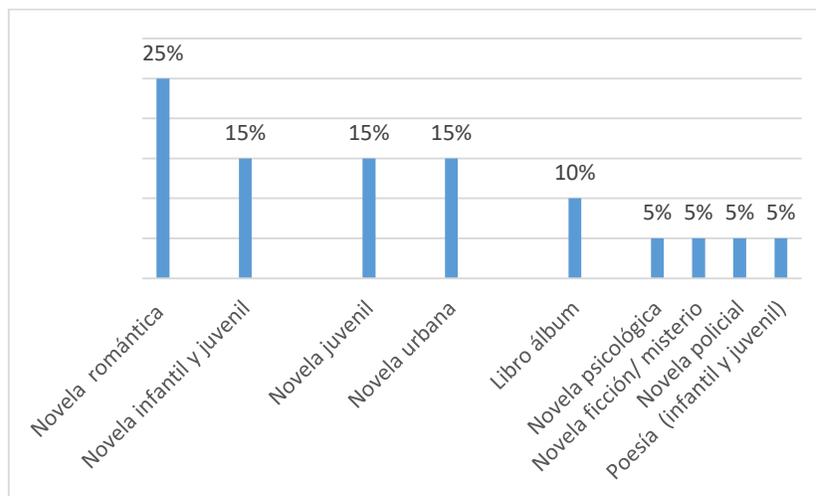
Figura 54. Selección de los títulos más leídos durante la intervención didáctica



Fuente: Imagen propia, 2019.

Como podemos observar en el cuadro informativo, en cada uno de los casos, entre tres y dos estudiantes leyeron las mismas obras, siendo *Como agua para chocolate*, *Las alas de la soledad*, *El túnel*, *Satanás* y *los años terribles*, los títulos de preferencia durante la IFL. Ahora bien, con el propósito de indagar en los gustos lectores, detallaremos los subgéneros y tópicos que más les llamó la atención a nuestros participantes.

Figura 55. Subgéneros preferidos por los estudiantes en la intervención didáctica



Fuente: Imagen propia, 2019.

Al detallar los porcentajes, podemos darnos cuenta que, si bien la novela romántica predomina en sus lecturas, hay toda una variedad de subgéneros que se robaron la atención de nuestros participantes y creemos que sus preferencias lectoras coinciden con su perfil adolescente, en el que el romance, lo juvenil y lo relacionado con los espacios de la urbe calaron en sus lecturas, sin dejar atrás otras predilecciones comunes a su edad como lo puede ser el misterio y lo policíaco.

En este sentido, cobra interés ver que algunos hayan valorado el libro álbum, el cual a veces suele asociarse con edades tempranas; otros que se hayan inclinado por la novela psicológica que atrapa más a los adultos, y por supuesto, los que leyeron la poesía, que cada vez es más difícil de llevar a las aulas por la exigencia que representa su interpretación lectora. Consideramos que la IFL aportó mucho en este sentido al brindar espacios de intercambio lector y socialización lectora, los cuales permitieran enriquecer su panorama lector.

A continuación, analizaremos de manera pormenorizada los tipos de lectores en cuanto a los títulos más leídos durante la IFL.

Tabla 17. Tipos de lectura más frecuentes en la IFL

Los libros más leídos	Subgénero	Tópicos	Estudiantes	#
Como agua para chocolate	Novela romántica y realismo mágico	Amor, pasión, tradición y buena comida.	Jazmine, Leidy y Valeria	3
Las alas de la soledad	Novela romántica y drama	Amistad y el primer amor.	Nick, Valeria y Laura	3
El túnel	Novela psicológica	Obsesión, asesinato, tinte policial.	Félix, Jonathan y María	3
Satanás	Novela urbana	Maldad, posesión, violencia y venganza.	Marcos, Nick y Catalina	3
Los años terribles	Novela juvenil	Problemáticas comunes a la adolescencia	Marcos, Karina y María	3
Amor a cuatro estaciones	Novela romántica	Una historia de amor imposible.	Anita y Jazmine	2
Palomas son tus ojos	Novela romántica	Historia de amor cuyos personajes sufren controversias.	Paola y Valeria	2
La María	Novela romántica	Amor puro, amor no consumado, esclavitud, costumbrismo y naturaleza.	Marcos y Julián	2
El viaje.com	Novela infantil y juvenil	Relación con el internet. Aventura.	María y Jonathan	2
El principito	Novela infantil y juvenil	Crítica a la adultez.	Laura y Valeria	2
Querido hijo estás despedido	Novela infantil y juvenil	Relación de padres e hijos desobedientes.	Lina y Nick	2
Martina y la carta del monje Yukio	Novela juvenil	Inmigración, resiliencia, amistades inesperadas.	Nick y Julián	2
La lluvia sabe por qué	Novela juvenil	<i>Bullying</i> , acoso escolar y violencia intrafamiliar.	Valeria y Karina	2
Un Camino al purgatorio	Novela urbana	Destinos fatales y malas decisiones.	Leidy y Catalina	2
La multitud errante	Novela urbana	Emigrantes.	Julián y Félix	2
El misterio de Crantock	Novela misterio ficción/	Misteriosos eventos que suceden en el pueblo de Crantock.	Saori y María	2

Crónica de una muerte anunciada	Novela policial	Asesinato y creencia de un pueblo en el código del honor.	Marcos y Jazmine	2
Detrás del muro	Libro álbum	Ausencia del padre por motivos carcelarios.	Nick y Valeria	2
La partida del soldado	Libro álbum	Guerra , hogar y toma de decisiones.	Anita y Valeria	2
La alegría de querer	Poesía (infantil y juvenil)	Inocencia, primeros amores, juegos infantiles.	Ángela y Jonathan	2

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Si analizamos grosso modo este panorama, encontramos que la novela romántica ocupó gran parte del favoritismo de nuestros estudiantes con la lectura de cinco obras, en las que, de 12 lectores, 10 correspondieron a público femenino y el restante al masculino.

En segunda posición de preferencia lectora, vemos a la novela juvenil, la cual también contó con varios adeptos, puesto que siete estudiantes se interesaron por tres títulos de este subgénero, en donde la participación de ambos géneros fue muy pareja, (cuatro mujeres y tres hombres). A su vez, le siguieron la novela infantil y juvenil, en la que seis estudiantes leyeron tres obras de este tipo, siendo más leída por mujeres, cuatro en total, que por los hombres.

Así también vemos que, en orden de preferencia, está la novela urbana, cuya lectura fue a la par de chicos y chicas, en donde cuatro estudiantes leyeron dos de este tipo de obras; luego le siguen el libro álbum (dos títulos leídos por tres estudiantes) y finalmente están la novela policial y la poesía, ambos subgéneros comparten en común que dos estudiantes para cada caso leyeron un título.

Pasando de la valoración cuantitativa a la cualitativa, podemos analizar algunos aspectos en común, por ejemplo, los títulos que pertenecen a la novela romántica comparten en similitud que sus temas se ven volcados hacia amores imposibles o complicados, cuyos personajes tienen vidas contrariadas, tal es el caso de Tita en *Como agua para chocolate* y su amor a

contra corriente con Pedro; lo mismo sucede con Mina que termina enamorada de su mejor amigo José Manuel en *Las alas de la soledad*, o en *Palomas son tus ojos* cuya historia de amor entre un joven universitario y una chica que todavía va a la escuela se ve marcada por los prejuicios y las diferencias sociales.

Las anteriores tramas narrativas suelen atrapar con mayor facilidad a las adolescentes, como lo retratan ya algunos estudios, en los cuales no es extraño ver en que las preferencias lectoras de las chicas se concentran sobre todo en libros que abordan el romance. De acuerdo con el Barómetro de Hábitos de Lectura y Venta de Libros de la Federación de Gremios de Editores (2019), en España las mujeres leen 11 puntos más que los hombres, así mismo, la novela romántica sigue teniendo mucha demanda en este público.

4.8.1 Contraste con los datos contextuales

Al interior del aula observamos que las adolescentes compartían con entusiasmo este tipo de lecturas y a través del diario docente, algunos registros nos evidencian su gusto por este tipo de obras, por ejemplo, Laura a finales de febrero me ha devuelto el libro *Las alas de la soledad* y me dijo:

— Esta historia se lee muy rápido, me gustó muchísimo este libro por su trama (DD).

Así mismo, Valeria a mediados de mayo recurrió más temprano a la clase, me comentó que se estaba leyendo *Como agua para chocolate*:

— Profe, voy en la parte donde “se calentó la historia” (risas), me emociona saber que Tita finalmente estará cerca del hombre que tanto ha amado (DD).

En ese orden de ideas, podemos decir además que en nuestro grupo intervenido tenemos una población femenina mucho mayor que la masculina (17 hombres y 6 mujeres) y cuyos intereses lectores compaginan con los presentados por otros adolescentes de su edad como lo reseñan algunos estudios.

Ahora bien, si nos enfocamos en la literatura juvenil podemos advertir que sobresalieron lecturas cuyos temas fueron la inmigración, el *bullying* y la violencia intrafamiliar; infortunadamente dichos tópicos se han vuelto parte de nuestra realidad social y, por ende, son comunes en muchos de los hogares de nuestros jóvenes. Creemos que la cercanía a estas narrativas incidió en la escogencia de este tipo de lecturas.

En estos tópicos narrativos cobra sentido el comentario dicho por Catalina, quien se animó a leer una sórdida novela urbana llamada *Un Camino al purgatorio*. Cuando le pregunté por su escogencia me dijo que su compañera Leidy le había hablado mucho de ella, porque los temas favoritos de su amiga eran justamente este tipo de libros o incluso “donde estaban viejas y traquetos como la novela que se llevó para leer del bibliobanco llamado *Rosario Tijeras*”.

Sumado a lo anterior, vemos que la literatura infantil y juvenil también ocupó una interesante posición en cuanto a los gustos lectores de nuestros estudiantes, advertimos que a su edad los libros considerados para públicos más pequeños terminan por despertar un interés hacia la sensibilidad de las historias que algunos de ellos no leyeron en su infancia, pero al mismo tiempo, hay toda una curiosidad hacia esa lectura que plantea una relación con la adultez que se da en este tipo de libros.

Tras la valoración del tipo de lectura que consumen nuestros estudiantes, consideramos que todavía falta ahondar mucho en los procesos lectores, los cuales permitan acercar a los adolescentes más hacia el libro álbum y la poesía; sospechamos que aún hay prejuicios marcados frente a ambos subgéneros narrativos. Por un lado, la impresión de que el álbum es más un formato dirigido a niños que a jóvenes o adultos, aleja a muchos de su lectura y, por el otro, la poesía y su relación estrecha con lo “cursi” termina por desvirtuar su verdadera riqueza. De hecho, en algunas discusiones literarias, los mismos estudiantes insistieron que si íbamos a tratar la poesía en clase no fuera propiamente de temas de amor y que por demás, no fueran poemas “cursis”.

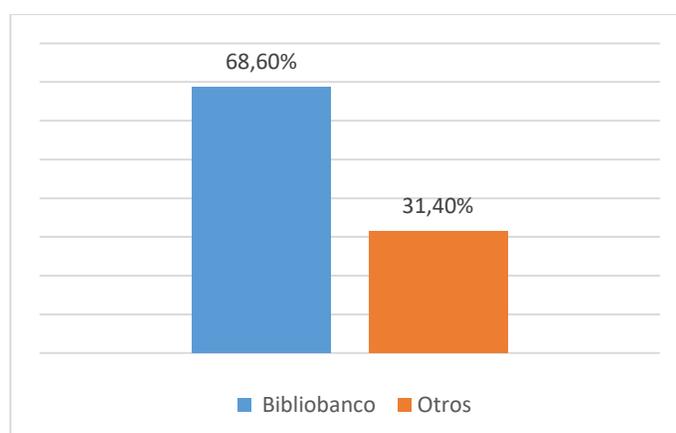
Habría que agregar además que ambos tipos de texto (libro álbum y poesía), tienen un lenguaje ajeno al de nuestros estudiantes, el libro álbum en mucho de los casos suele tener un lenguaje poético. En ambos textos sobresalen las figuras literarias y demás recursos lingüísticos, los cuales representan una mayor exigencia en la interpretación lectora que en algunas ocasiones terminan por desanimar a los estudiantes que no están familiarizados con estas obras. Otro de los aspectos que nos parece interesante analizar, son las formas de acceso a los libros que nuestros estudiantes tuvieron durante la IFL.

4.9 Formas de acceso a los libros

Uno de los componentes de nuestra intervención era el asegurar un espacio en el que los estudiantes pudieran acceder a libros atinentes a su edad, con los cuales los pudiéramos acercar a la lectura, por ello instalamos nuestra biblioteca de aula y aseguramos el préstamo de libros a domicilio.

En la figura que veremos a continuación se observa el uso que los estudiantes hicieron del préstamo de libros en el ámbito escolar en contraste con libros adquiridos de forma extra clase:

Figura 56. Comparativo entre el uso del bibliobanco y otros

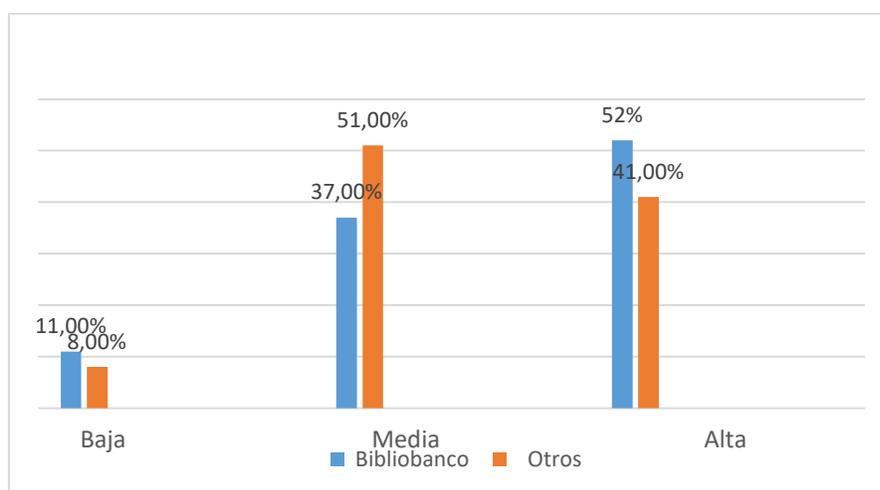


Fuente: Imagen propia, 2019.

Como lo evidencia la figura, se aprecia el uso del bibliobanco en mayor medida, con 37.2 puntos más que otros medios; lo que indica el buen uso e impacto positivo del bibliobanco y su servicio de préstamos a domicilio.

A modo particular, en la siguiente figura veremos el acceso que se dio a los libros en las tres franjas (Baja, Media y Alta):

Figura 57. Uso del bibliobanco en las tres franjas lectoras



Fuente: Imagen propia, 2019.

Como lo evidencia la figura, en cada una de las franjas de lectura se estima el predominio del bibliobanco; en la franja Baja, de 12 libros prestados, 9 fueron tomados de la biblioteca de aula. En la franja Media, el acceso a los libros fue en su mayoría del ámbito escolar (30 libros) en comparación con los 19 libros que corresponden a escenarios de extra clase, y finalmente en la Franja Alta, 42 libros se usaron del bibliobanco versus 15 que fueron tomados de otros medios.

Es interesante observar que en la franja Media fue donde más hubo acceso a los libros desde lugares distintos a la biblioteca de aula. En el diario docente tenemos registros en los cuales, los estudiantes comentaban que se prestaban los libros propios entre sí, además de que

algunos amigos o incluso familiares también se los prestaban. Recordemos que esta fue la franja que presentó mayor diversidad de lectura.

Ejemplos de lo anterior, lo encontramos en el diario docente a través de los siguientes comentarios:

— Profe, Valeria y yo nos prestamos libros. Es algo emocionante porque nos recomendamos lecturas y luego, cuando terminamos de leerlas, hablamos acerca de los personajes y de lo que ocurrió en la historia. Laura (DD)

—Me han prestado un libro, profe. Se llama *Mil noches sin ti*. Hace rato lo quería leer, y me lo prestó una prima. Ese lo leeré aquí en los espacios de lectura y en mi casa. Katia (DD)

Ahora bien, la franja Alta registra un uso del bibliobanco muy favorable que también compagina con el acceso extra clase; aun así, creemos que fue un público que aprovechó al máximo el material bibliográfico existente en el aula por encima de la franja Baja.

Al revisar los textos cuyo acceso fue el de extra clase podemos darnos cuenta que una gran parte pertenecía al plan lector institucional (*El túnel*, *Satanás*, *La multitud errante*, *Crónica de una muerte anunciada*, *Como agua para chocolate* y *La María*) algunos formaban parte de sagas adolescentes (*Crepúsculo* y *Hush Hush*), otros eran de autoayuda (*El caballero de la armadura oxidada* y *Amores altamente peligrosos*), varios eran novelas románticas (*Aura*, *Como odio amarte*, *Mecánica del corazón* y *Mi viaje sin ti*. *Todo lo que quisimos ser y no fuimos*) y otros eran *bestsellers* (*Bajo la misma estrella*).

En concordancia con lo dicho, podemos precisar que el tipo de libros que se prestaron por fuera no coincidían con el tipo de literatura a la que le quisimos dar relevancia; por lo que hemos dicho hasta ahora trabajamos con mayor ahínco el libro álbum y quisimos disponer títulos de novela que apuntara hacia diferentes temáticas no solo las relacionadas con el campo amoroso sino a aquellas que abordaran temas contemporáneos.

Reafirmamos que el incentivo de las recomendaciones literarias por parte del docente, así como las conversaciones sobre libros entre los mismos estudiantes incidieron en la preferencia por la biblioteca escolar, la cual brindó una experiencia única de cercanía con los libros en el salón de clases que puso al alcance gran variedad de libros que se prestaron tan solo llenando una ficha de registro, situación que consideramos fue satisfactoria para el proceso.

4.9.1 Contraste con los datos contextuales

La confrontación que haremos del acceso a los libros la estableceremos mediante los apuntes registrados en el diario docente y en el diario lector. Del primero extraeremos algunas observaciones puntuales frente a la forma de acceder a los libros y del segundo, tendremos en cuenta los comentarios hechos frente al uso de la biblioteca de aula.

Para empezar, nos remitiremos de manera puntual a las anotaciones del diario docente. En él se indica que, a inicios de nuestro proyecto didáctico, exactamente en la apertura de la biblioteca de aula, se pudo observar cómo los estudiantes rodearon el espacio con mucha curiosidad; el comentario más generalizado apuntaba a que en sus casas no tenían bibliotecas personales. Otros se mostraron más esquivos y al preguntarles por su actitud, su respuesta se precipitó a la preocupación que les generaba la idea de tener que leer libros por obligación y no por gusto. Situación que fue solventada mediante las dinámicas de socialización sobre el espacio denominado Rincón literario, en donde estaba ubicada la biblioteca de aula.

Durante la intervención, como lo demuestran las gráficas de este apartado se hizo evidente el préstamo de libros del bibliobanco, pero valga decir que su escogencia no se dio solo por la variedad de libros que allí se tenían, sino también por la situación económica de las familias, quienes no tenían la forma de comprar libros para sus hijos, situación descrita en los antecedentes de nuestra población objeto de estudio. Un ejemplo de este lo podemos situar en el diario docente con el caso de Catalina, quien a mediados de la intervención me ha

preguntado que, si puede prestar libros para su hermano menor, a lo que inmediatamente le respondo que sí. La estudiante, sin dudarle, escoge el libro álbum *El último refugio*.

Ahora bien, si echamos un vistazo a sus diarios lectores¹⁵, podemos ver a través de sus cuadros informativos como cada estudiante fue develando sus lecturas y el acceso a los libros, pues cada uno detallaba títulos, autores, géneros y formas de acceso. En esta mirada, sobresale el uso del bibliobanco en cada uno de los momentos de la intervención antes, durante y al final como lo esbozábamos ya en las gráficas de este apartado.

Dicha mirada no solo permitió cuantificar los libros tomados del bibliobanco sino reflexionar sobre lo que significó el espacio del Rincón literario y, por ende, la biblioteca de aula para sus vidas. A continuación, presentamos algunos comentarios puntuales que los estudiantes hicieron al respecto el último día de la intervención:

- De todos los años que llevo en la institución (5 años), este 2019 ha sido el único en el que se nos han implementado un rincón literario, un bibliobanco del cual todos pueden disfrutar y aunque sé que no soy mucho de leer, este año se ha marcado una gran diferencia en la manera de ver e interpretar los libros... Julián
- Me ha gustado porque me ha ayudado a que me guste un poco más la lectura y ya a que hay muchas clases de libros para poder escoger al gusto es lo mejor... Leidy
- ...Gracias al bibliobanco aprendí que leer es muy importante, y bueno ya que cada libro que leía me lo imaginaba y eso me gustaba mucho. Carina
- ...Nos dejaron leer varios libros que hay en el bibliobanco y me fascinaron. Realmente una experiencia maravillosa... Saori

¹⁵ Ver Anexos Diarios lectores. Cuadros informativos de sus lecturas y en la página final se registra las opiniones de cada estudiante sobre la IFL.

Como se advierte en sus expresiones, encontramos que hay una valoración distinta del espacio, una relación más afectiva y cercana con los libros; situación favorable que permitió despertar el interés colectivo al punto de generar un sentido de apropiación, puesto que, al finalizar la intervención didáctica, algunos decidieron donar libros que tenían en su casa que ya habían leído, tales fueron los casos de Jonathan y Laura que donaron el libro *El viaje.com* y *Como agua para chocolate* respectivamente.

Con lo dicho anteriormente, reafirmamos la importancia que revistió la adaptación de la biblioteca de aula a un público juvenil reticente a la lectura, en donde procesos situados al servicio del fomento y hábito lector repercutieron en forma positiva en el estudiantado.

4.10 Resumen efectos de la IFL

Como ya lo dejábamos ver anteriormente, el análisis de resultados en cada uno de los aspectos tales como: 1) Cantidad y franjas de lectura, 2) Frecuencia lectora, 3) Géneros literarios presentes en la lectura autónoma y 4) Formas de acceso a los libros, nos permitió dar respuestas concretas al objetivo 1.3: Describir los efectos de la IFL en la cantidad, frecuencia y tipo de lecturas de los estudiantes durante la intervención.

En tal sentido, hemos visto hasta ahora un panorama lector que compagina estos resultados con instrumentos de investigación previos a fin de tener una mirada más profunda y holística del impacto de la intervención en nuestros estudiantes. En aras justamente de visualizar su repercusión en el grupo de décimo grado, hemos reunido los puntajes del cuestionario pre y post y los hemos cruzado con las franjas de lectura de todos los estudiantes intervenidos con la intención de ver las relaciones que se establecen, los puntos de convergencia y las diferencias más sobresalientes.

Tabla 18. Contraste Franjas de lectura y puntajes Test Pre y post

FRANJAS LECTURA	ESTUDIANTES	Puntaje PRE TEST	Puntaje POS TEST
Franja Baja	NELLY	Medianamente motivado/a	Motivado/a
	ALEXANDRA	Medianamente motivado/a	Medianamente motivado/a
	LINA	Poco motivado/a	Medianamente motivado/a
	MARLON	Medianamente motivado/a	Medianamente motivado/a
	YENNY	Medianamente motivado/a	Medianamente motivado/a
	ANITA	Medianamente motivado/a	Medianamente motivado/a
Franja Media	ÁNGELA	Motivado/a	Muy motivado
	JONATHAN	Medianamente motivado/a	Medianamente motivado/a
	MARCOS	Medianamente motivado/a	Motivado/a
	PAOLA	Medianamente motivado/a	Medianamente motivado/a
	MARÍA	Medianamente motivado/a	Medianamente motivado/a
	LEIDY	Medianamente motivado/a	Medianamente motivado/a
	KATIA	Medianamente motivado/a	Medianamente motivado/a
	CARINA	Medianamente motivado/a	Motivado/a
	JULIÁN	Medianamente motivado/a	Medianamente motivado/a
	SAORI	Motivado/a	Motivado/a
	LAURA	Motivado/a	Muy motivado/a
	MANUELA	Motivado/a	Muy motivado/a
Franja Alta	CATALINA	Poco motivado/a	Medianamente motivado/a
	JAZMINE	Medianamente motivado/a	Motivado/a
	FÉLIX	Medianamente motivado/a	Motivado/a
	VALERIA	Motivado/a	Motivado/a
	NICK	Medianamente motivado	Medianamente motivado/a

Fuente: Elaboración propia, 2019.

En síntesis, se puede decir que en la franja Baja es donde más advertimos estudiantes con mediana motivación en ambos momentos del test (pre y post), a excepción de Nelly y de Lina. La primera de ellas avanzó a un perfil lector Motivado/a, y la segunda, Lina, estaba en un perfil Poco motivado/a y pasó a uno Medianamente motivado/a. Es así como advertimos para esta franja que hay una correspondencia entre la poca lectura que hicieron los estudiantes en la IFL

versus sus respuestas con base en la autoimagen lectora y la valoración de lectura, inherentes al cuestionario de Motivación lectora que ya dejaba ver una relación distante con la lectura.

Al pasar a la franja Media, vemos como la motivación empieza a presentar una tendencia de mejora, Marcos y Carina pasaron de sentirse “Medianamente motivados” a “Motivados”, y Ángela y Laura que se encontraban en “Medianamente motivados” avanzan hacia el perfil “Muy motivados”. El resto se mantuvo para ambos momentos de la intervención en “Medianamente motivados”, hecho que nos corrobora que en esta franja hubo mayor interés por la programación literaria y sus integrantes leyeron variedad de géneros literarios y algunos estuvieron cercanos al número de páginas leídas por sus compañeros de la franja Alta.

Finalmente, al llegar a la franja Alta, sorprende el salto que hizo la estudiante Catalina no solo de pasar del puntaje de “Poco motivado” a “Medianamente motivado”, sino de haber leído en promedio siete libros cuando no había un interés por la lectura. Conviene, además resaltar, que la gran mayoría de estos estudiantes de este segmento, tanto en las entrevistas como en sus comentarios en el diario docente venían de familias no lectoras, de relaciones distantes y frías con los libros y de casos en donde leer se daba por obligación y no por placer. Aquí también queda plasmado que a los jóvenes les es más fácil reconocer el valor de la lectura que admitir el hecho de ser buenos lectores, puesto que, varios de esta franja pudieron haber obtenido un puntaje de “Muy motivados” y no fue así por más que en las entrevistas o en sus comentarios orales y escritos hablaran de una relación afectiva y cercana con los libros.

Ahora bien, al repasar los géneros literarios podemos decir que la sesión Mis favoritos como la reseñábamos con anterioridad hablaba ya de una inclinación del grupo hacia la lectura de novelas, situación que se vio favorecida también con la coincidencia de ejemplares de novela en la biblioteca de aula, la cual tenía mayor número de novelas y de libros álbum. Pese a que la extensión de páginas de la novela fue más notoria, no fue un elemento disuasivo de lectura, al contrario, muchos estudiantes se mostraron entusiastas y constantes frente a este tipo de textos e incluso fueron persistentes en la lectura de sagas. También podemos decir que el

libro álbum fue ganando terreno en los gustos juveniles y a pesar de no haber sido un tipo de libro familiar para los estudiantes, hubo una gran aceptación que se evidenció en la escogencia de sus lecturas después de la novela.

En cuanto a las formas de acceso a los libros, fue satisfactorio observar que los estudiantes dieron un uso positivo al bibliobanco, si bien esta preferencia habla del impacto positivo de la IFL al mismo tiempo nos corrobora negativamente que en los hogares de nuestro grupo no se cuenta con libros cercanos a sus gustos y edades, de hecho, en muchos de los casos no hay ningún tipo de libro para leer. Así es pues, que la estrategia del bibliobanco se convirtió en una oportunidad para que los estudiantes fortalecieran sus gustos lectores, dado que este espacio fue pensando para perfiles de lectores juveniles.

En general, consideramos que, si bien la IFL causó a nivel general un impacto positivo y particular en cada uno de los participantes, se deben seguir promoviendo espacios que apunten a una reconciliación de los adolescentes con la lectura, al encuentro íntimo con los libros y a intervenciones que propendan por crear y fortalecer hábitos lectores en alumnados reticentes como el nuestro.

4.11 Análisis de resultados tipo de conexión personal en las respuestas lectoras

Los resultados que se presentan en este apartado corresponden al cuarto objetivo específico Identificar el tipo de conexión personal que se da en las respuestas lectoras de tipo reflexivo que los estudiantes elaboraron en su diario lector durante una programación literaria centrada en una Intervención sobre el Fomento de la Lectura (IFL).

Para dar respuesta a la pregunta ¿Qué tipos de conexión personal se observan en los escritos de respuesta lectora elaborados por el alumnado en sus diarios de lectura, durante la programación literaria? nos apoyaremos en el instrumento diario lector.

En su orden, veremos un análisis cuantitativo y cualitativo de las respuestas lectoras. El primero de ellos comprende un panorama general de los tipos de vínculo en las modalidades de lectura y la presencia de los tipos de vínculo en cada una de obras inherentes a las tres modalidades de lectura. El segundo de ellos, los tipos de vínculo: emociones, pensamientos y experiencias y las tendencias emergentes en cada uno de los tipos de vínculo.

4.11.1 Análisis cuantitativo de las respuestas lectoras

Atendiendo a uno de nuestros objetivos generales como lo es analizar cómo una programación literaria centrada en una Intervención sobre el Fomento de la Lectura (IFL) repercute en las formas de respuesta lectora de estudiantes de décimo presentamos este análisis, el cual partirá por un panorama general de los tipos de vínculo que hallamos en las tres modalidades de lectura: guiadas, con discusión literaria y autónomas que hicieron parte de la IFL. Dicho panorama enfatizará en la presencia de los tres tipos de vínculo personal ya mencionados en el capítulo metodológico: emociones, experiencias y pensamientos respectivamente, que permiten entender las formas como los estudiantes se relacionaron con la lectura. Posterior al análisis general, veremos los resultados numéricos desde una visión más específica, en donde se relacionarán los tipos de vínculo para cada una de las obras.

Es de destacar que esta valoración numérica contemplará otros aspectos para el análisis como: 1) el contexto de la experimentación de las obras, el cual evidenciará si el desarrollo de las discusiones literarias y los ejercicios lectores influenciaron las respuestas lectoras en cada uno de los vínculos. 2) los tres momentos de la intervención, inicio, durante y final que nos permitirá ver el grado de intensidad de las respuestas lectoras para cada uno de los momentos citados, así como constatar si hay o no evolución en las respuestas del estudiantado y 3) las características de las obras, donde se observará la influencia del género literario y el mensaje de las obras en las respuestas lectoras del alumnado. Igualmente, exploraremos las posibles

variables que se presentan entre los tipos de consigna registrados en el diario lector con las obras leídas y la participación durante la IFL.

4.11.2 Panorama general de los tipos de vínculo en las modalidades de lectura.

En este primer segmento haremos una visión general de la presencia de los tipos de vínculo en las tres modalidades de lectura.

Tabla 19. Relación tipos de vínculo en las repuestas lectoras de las modalidades de lectura

Títulos	Emociones	Experiencias	Pensamientos	Total respuestas modalidad
Lecturas guiadas	40	21	48	109
Lecturas con discusión literaria	32	20	36	88
Lecturas autónomas	5	1	2	8
Total tipos vínculo	77	42	86	205

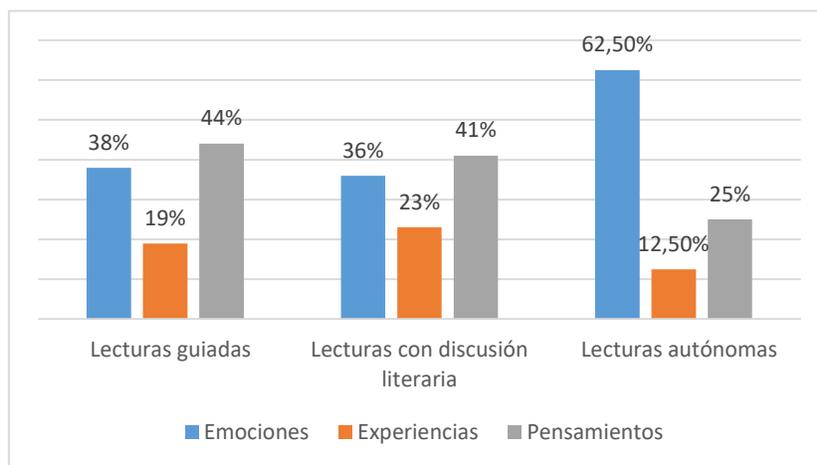
Fuente: Elaboración propia, 2019.

Para este análisis numérico hemos tenido en cuenta 205 respuestas lectoras, las cuales seleccionamos por su profundidad y relación con alguno de los tipos de vínculo señalados en el capítulo metodológico (emociones, experiencias y pensamientos). Como se aprecia en la tabla 20, vemos que hay mayor presencia de respuestas en las modalidades de lectura guiada, encontrándose además en dicha modalidad una presencia mayor del tipo de vínculo pensamientos, resultado que discutiremos en las siguientes líneas.

Los porcentajes que se expondrán a continuación reúnen primero los ponderados de los tres tipos de vínculo para cada una de las tres formas de lectura, los cuales nos permitirán analizar de manera individual y comparativa la presencia de las emociones, las experiencias y los pensamientos por cada modalidad. Segundo y de manera global, se evidenciará el

comportamiento de los tipos de vínculos para la suma de las respuestas lectoras de las tres modalidades de lecturas.

Figura 58. Comparativo de los tipos de vínculo por cada una de las modalidades de lectura

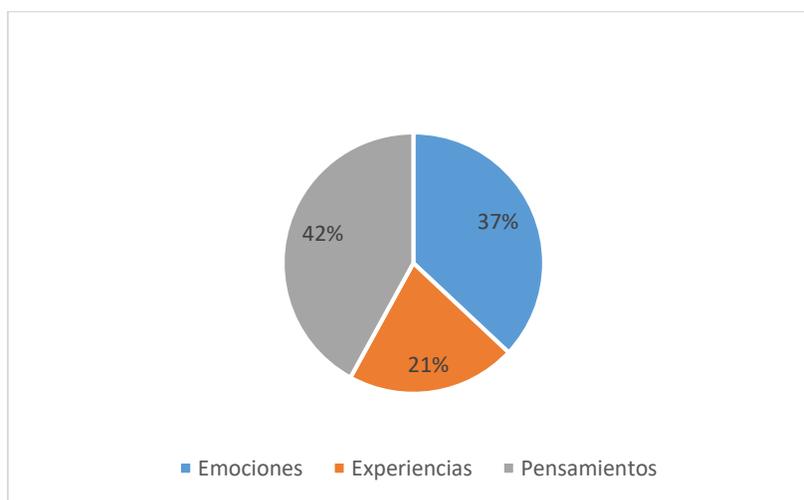


Fuente: Imagen propia, 2019.

Como puede apreciarse en la figura 1, las lecturas guiadas y aquellas con discusión literaria presentan resultados muy homogéneos entre sí. En ambas el porcentaje de tipo de vínculos es semejante, con diferencias que van desde los 2 puntos porcentuales, en las emociones, hasta los 4, en las experiencias. Lo anterior nos deja ver un resultado favorable en la presencia de los vínculos de emociones y pensamientos para ambas modalidades; resultado que es compartido por las lecturas autónomas, aunque en menor proporción. Esta situación coincide con la naturaleza de las obras que, como lo veremos en detalle después, movilizó sentimientos, emociones y pensamientos en el estudiantado. Asimismo, se explica por el contexto de experimentación de las obras, ya que en éste se hizo un especial énfasis en la consigna literaria #1 (Expreso cómo me sentí frente a la obra) y que se extendió de manera espontánea por parte de los estudiantes hacia los espacios de lectura individual, en donde siguieron haciendo uso de esta consigna, a pesar de tener toda la libertad para trabajar con cualquiera de las consignas propuestas.

En la siguiente figura, veremos la presencia porcentual de cada tipo de vínculo, considerando en general todas las modalidades de lectura.

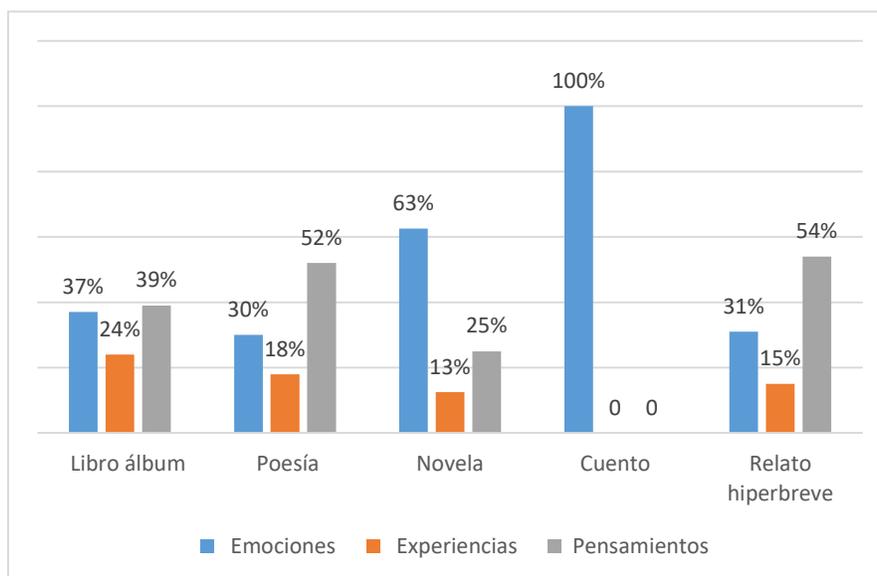
Figura 59. Comparativo entre los tipos de vínculo para la totalidad de respuestas lectoras de las tres modalidades de lectura



Fuente: Imagen propia, 2019.

Esta figura comparativa nos reafirma que los pensamientos fueron el tipo de conexión más sobresaliente en las tres modalidades de lectura, seguida de las emociones, con una diferencia mínima de 5 puntos. Esto nos permite deducir que la consigna #1, que se relaciona directamente con la categoría personal de nuestro estudio, no solo fue útil para hacer aflorar la emotividad de los lectores, sino que a su vez favoreció la construcción de pensamiento reflexivo a partir de lo leído. Ahora bien, resulta igualmente interesante tener la visión del comportamiento de los tipos de vínculo en función del género de las obras:

Figura 60. Tipos de vínculo por géneros literarios



Fuente: Imagen propia, 2019.

Los resultados indican que en cada uno de los cinco géneros literarios predomina más uno de los vínculos en contraste con los otros, en algunos casos es más notable la diferencia; por ejemplo, el libro álbum, la poesía y el relato hiperbreve favorecieron más los pensamientos, aunque también encontramos una presencia significativa de las emociones. A su vez, para la novela y el cuento se destacaron más las emociones, incluso para el género cuento, este fue el único vínculo con una presencia total en las respuestas lectoras.

Por lo anterior, consideramos que este resultado es proporcional al contenido enriquecedor de las obras, el cual en algunos casos fue trasgresor permitiendo al estudiantado no solo relacionarse con la lectura desde las emociones sino desde la disertación de sus pensamientos.

4.12 Presencia de los tipos de vínculo en las obras inherentes a las tres modalidades de lectura.

Para este segundo segmento mostraremos la presencia de los tipos de vínculo por cada una de las seis obras que integran las tres modalidades de lectura.

4.12.1 Modalidad lecturas guiadas

Tabla 20. Tipos de vínculo en las seis obras de la modalidad de lecturas guiadas

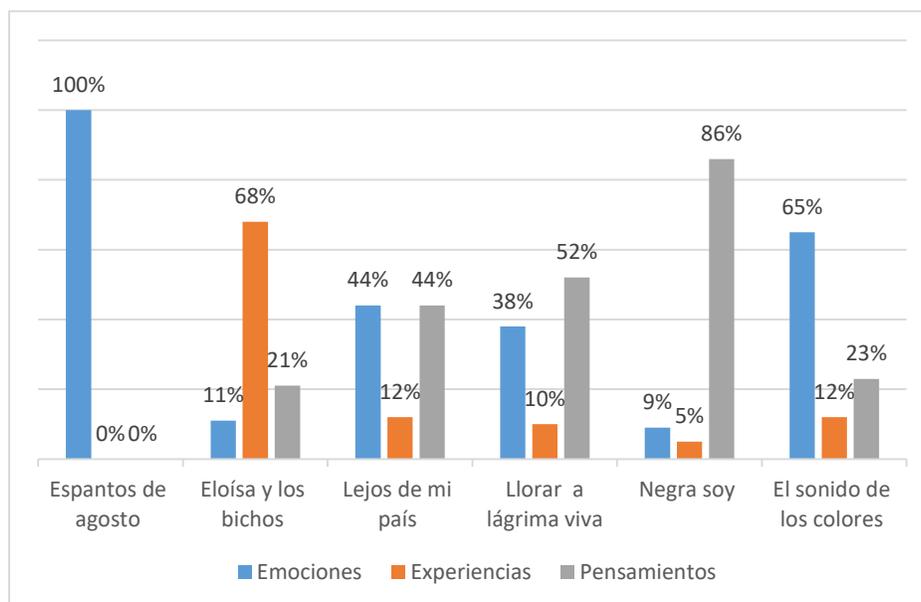
Momentos	Títulos	Emociones	Experiencias	Pensamientos	Total respuestas por obra
Inicio	Espantos de agosto	6	0	0	6
	Eloísa y los bichos	2	13	4	19
Durante	Lejos de mi país	11	3	11	25
	Llorar a lágrima viva	8	2	11	21
Final	Negra soy	2	1	18	21
	El sonido de los colores	11	2	4	16
Total participación tipos de vínculos		40	21	48	109

Fuente: Elaboración propia, 2019.

La tabla informativa nos permite tener una perspectiva individual de cada una de las obras para la modalidad de lectura guiada y nos facilita tener una mirada transversal y en conjunto de las variaciones que presentaron los tipos de vínculo a lo largo de la IFL, así como el flujo de respuestas para cada obra. Por lo anterior, en términos cuantitativos podemos empezar por decir que en esta modalidad de lectura tiene mayor peso el tipo de vínculo pensamiento, hecho que nos lleva a observar en qué obras se ve reflejado. Al contrastar los datos, evidenciamos que la obra que reunió mayor número de respuestas lectoras y por ende concentra mayor volumen de tipos de vínculo se trató de *Lejos de mi país*, seguida por las lecturas “Llorar a lágrima viva” y “Negra soy”. Las dos primeras obras corresponden a los momentos de inicio, mientras la tercera y última al final. En la siguiente gráfica veremos la información expresada en porcentajes donde pormenorizaremos las posibles justificaciones al

comportamiento de los tipos de vínculo para cada una de las obras tomando como referencia el total de respuestas lectoras para cada uno de los títulos de esta modalidad.

Figura 61. Presencia de los tipos de vínculo en las seis obras de las lecturas guiadas



Fuente: Imagen propia, 2019.

Tras un análisis lineal, teniendo presente que las dos primeras obras ubicadas en la izquierda corresponden al inicio, las dos de la mitad, al intermedio, y las dos últimas, al final, podemos hacer un balance de la fluctuación de los tipos de vínculo en los tres momentos de la intervención, los cuales parecen cambiar en función de la obra. Es decir, cada una de las seis obras favoreció en menor o mayor medida alguno de los vínculos. Claramente, vemos que el cuento “Espantos de agosto” movilizó emociones; *Eloísa y los bichos*, experiencias; *Lejos de mi país* conjuntamente emociones y pensamientos; “Llorar a lágrima viva” y “Negra soy”, pensamientos, y *El sonido de los colores*, emociones. Frente a esta variación, consideramos que las maneras como se desarrollaron las discusiones y el mensaje de las obras repercutieron en gran medida en las respuestas lectoras del estudiantado, poniendo en evidencia sus formas de relacionarse con la lectura para cada caso, así como la preferencia en el uso de las consignas literarias. Puntualmente para el cuento “Espantos de agosto”, consideramos que la única

presencia del vínculo emociones coincide con ser la primera obra de toda la intervención, además de ser la única que pertenece al género de terror; creemos que ambas condiciones incidieron en el protagonismo del tipo de conexión con las emociones.

En cuanto a la obra *Eloísa y los bichos*, su tema anclado a los cambios de ciudad y de escuela llevó a los estudiantes a enlazar con el libro álbum situaciones de su vida, por lo que aquí el vínculo de experiencias aumenta en participación y las respuestas lectoras confluyen en citar hechos similares a los vividos por Eloísa. Así también, podemos afirmar que ocurre con la obra *Lejos de mi país* y *El sonido de los colores* y su relación con las emociones. Por un lado, la primera obra se enmarca en un contexto de guerra y desplazamiento, características que los estudiantes asociaron a su contexto próximo y en los que terminaron por aflorar sus sentimientos y emociones sobre todo ante el conflicto armado colombiano. De otro lado, el ejercicio sensorial llevado a cabo en el contexto de experimentación de la obra *El sonido de los colores* llevó a los estudiantes a vivir por un momento la invidencia de la protagonista, situación que incidió en sus respuestas con amplio contenido emocional.

Por último, encontramos que los poemas “Llorar a lágrima viva” y “Negra soy” permiten ver una concentración del vínculo pensamientos. Consideramos que el mensaje trasgresor de ambas lecturas incidió en esta presencia significativa. Por un lado, el primero de ellos enmarca un tema común al ser humano, las variantes del llanto vistas de un tono humorístico y luego, el segundo “Negra soy” a través de su referencia al amor propio, al orgullo por el color de piel y al no racismo llevaron a los estudiantes a reflexionar sobre la cultura negra y su identidad.

4.12.2 Modalidad lecturas con discusión literaria

Tabla 21. Tipos de vínculo en las seis obras de la modalidad de lecturas con discusión literaria

Momentos	Títulos	Emociones	Experiencias	Pensamientos	Total respuestas por obra
Inicio	El árbol rojo	1	4	3	8
	Los pájaros	7	0	10	17
Durante	La oveja negra	4	2	7	13
	Credo	7	7	0	14
Final	La piedra azul	7	7	7	21
	La peineta colorada	6	0	9	15
Total participación tipos de vínculos		32	20	36	88

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Los datos suministrados por la tabla informativa nos indican que el tipo de vínculo pensamientos presenta también mayor protagonismo para esta modalidad, en la que se aprecia una diferencia de 16 puntos con el vínculo de menor participación que se atribuye al de experiencias.

Al contrastar las obras que presentan mayor número de respuestas asociadas al vínculo pensamientos, advertimos que están dos lecturas, en particular *Los pájaros* y *La peineta colorada*, que corresponden al género literario del libro álbum. La primera de ellas se realizó en el momento inicial de la intervención y la segunda hacia finales de la misma, ambas con resultados muy parejos, en cuanto a la presencia de respuestas lectoras se refiere. Este hecho nos lleva a pensar que las fluctuaciones dependen más de la obra y su contexto de experimentación que del momento de la IFL. Resultado que explicaremos en el siguiente

resumen porcentual, no sin antes señalar otro aspecto de interés como lo es valorar la obra que reúne más respuestas lectoras.

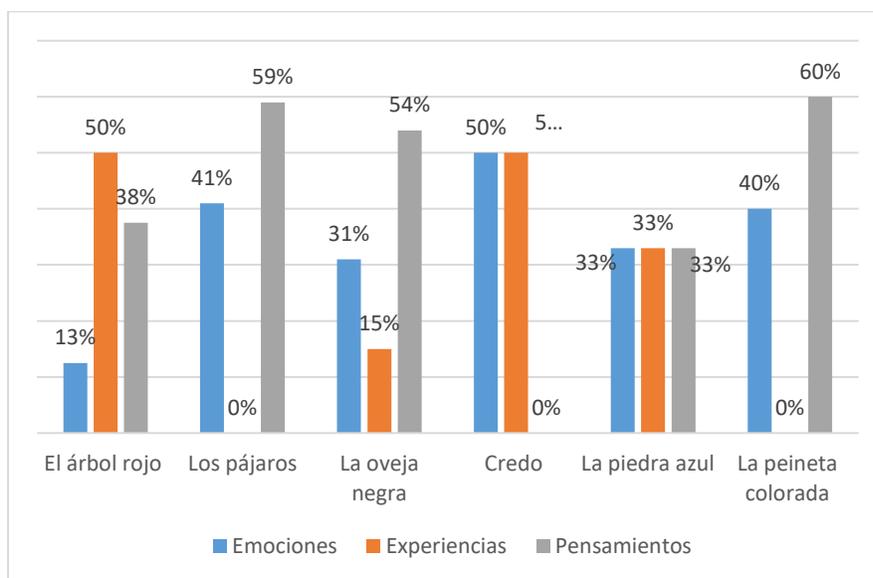
La obra con mayor producción de respuestas lectoras para esta modalidad se trató del libro álbum *La piedra azul*, la cual concentra el mismo número de respuestas para cada uno los tres vínculos. El resultado positivo para esta lectura lo entendemos desde dos aspectos, el contexto de experimentación y las características de la obra. En primer lugar, un mes antes de la discusión literaria, los estudiantes leyeron la obra *La piedra azul* de manera individual y rotativa, mediante el ejercicio del libro viajero, hecho que permitió que el grupo de adolescentes valorara a detalle diferentes aspectos de la obra antes de llegar a la discusión literaria.

En segundo lugar y como lo evidencian los registros del diario docente para esta lectura¹⁶, el tema expuesto por esta obra despertó interés, empatía y un grado de participación muy alto por parte del estudiantado, de ahí la cantidad y diversidad de respuestas lectoras.

A continuación, un resumen gráfico para el comportamiento de los vínculos en cada una de las seis obras.

¹⁶ SAORI: "Profe, esta lectura es como muy nostálgica, ¿no? creo que todos hemos vivido algo parecido, de alguna manera, ¿me entiende? Es muy *sad*, profe, sin embargo, es una de las lecturas que más nos ha gustado a todo el grupo".

Figura 62. Presencia de los tipos de vínculo en las seis obras de las lecturas con discusión literaria



Fuente: Imagen propia, 2019.

Como lo dejábamos ver al inicio de la modalidad de lectura con discusión literaria en general sobresale el vínculo pensamientos, observamos así que las obras *Los pájaros*, “*La oveja negra*” y *La peineta colorada* concentran los porcentajes más altos para el vínculo en mención. Consideramos que los resultados obtenidos están asociados en gran parte a las características de dichas obras, así como a su contexto de experimentación.

Por ejemplo, en este tipo de conexión encontramos que dos lecturas coinciden en presentar a personajes decididos a ayudar al otro, a un otro que es considerado “diferente”. Para el caso del libro álbum *La peineta colorada*, la señora Rosa y la niña Vitita ayudan a una cimarrona a escapar de la esclavitud; para el caso de la lectura *Los pájaros*, un hombre ayuda a un pajarito negro que no sabe volar. Creemos, que como dan cuenta las participaciones orales en las discusiones literarias, así como las respuestas lectoras por escrito, el tema de los textos sumado a la riqueza de sus personajes incidió en ese impacto favorable, el cual despertó una conciencia colectiva de cómo soy con el que es diferente a mí.

Pasando a otras variables, la gráfica nos permite entender cómo se produjeron los tipos de vínculos de acuerdo a los tres momentos de la IFL, por ejemplo, los resultados nos demuestran que para el momento inicial de la intervención emergen dos líneas de reflexión, la de pensamientos y emociones, y en una menor proporción la de las experiencias.

Para el segundo momento de la intervención, la sumatoria de los resultados demuestran que los vínculos que sobresalen son emociones y experiencias; ahora bien, de manera discriminada como lo advertíamos previamente la lectura de “La oveja negra” favoreció al vínculo pensamientos. En cuanto al poema “Credo”, observamos una correlación entre el vínculo emociones y experiencias.

Correlación que explicamos desde la naturaleza de la obra y el contexto de experimentación, dado que el tono realista y crudo del poema sedujo a los estudiantes que estaban acostumbrados a poemas un poco cursis. El impacto del tema de la obra sumado al interés por un taller de sensibilidad poética que se haría con su autora a las semanas siguientes motivó a los estudiantes a develar su sentir frente al poema con el interés de poderlo compartir con su creadora, la poeta Bibiana Bernal y plasmar sus experiencias personales en torno al credo católico que conocen.

Finalmente, para el último momento de la IFL, los vínculos pensamientos y emociones se destacan de manera significativa, encontrándose también una correlación entre los tres vínculos para la obra *La piedra azul*, donde las conexiones se manifiestan numéricamente por igual. Consideramos que este resultado obedece a la versatilidad de la obra y al interés que todo el grupo depositó en la misma.

4.12.3 Modalidad lecturas autónomas

Tabla 22. Presencia de los tipos de vínculo en las seis obras de las lecturas autónomas

Momentos	Título	Emociones	Experiencias	Pensamientos	Total respuestas por obra
Inicio	Como agua para chocolate	2	0	0	2
	El principito	2	0	0	1
	La lluvia sabe por qué	1	0	0	1
Durante	Satanás	0	0	1	1
	El túnel	0	0	1	1
Final	Viaje	0	1	0	1
	Total de participación tipos de vínculos	5	1	2	8

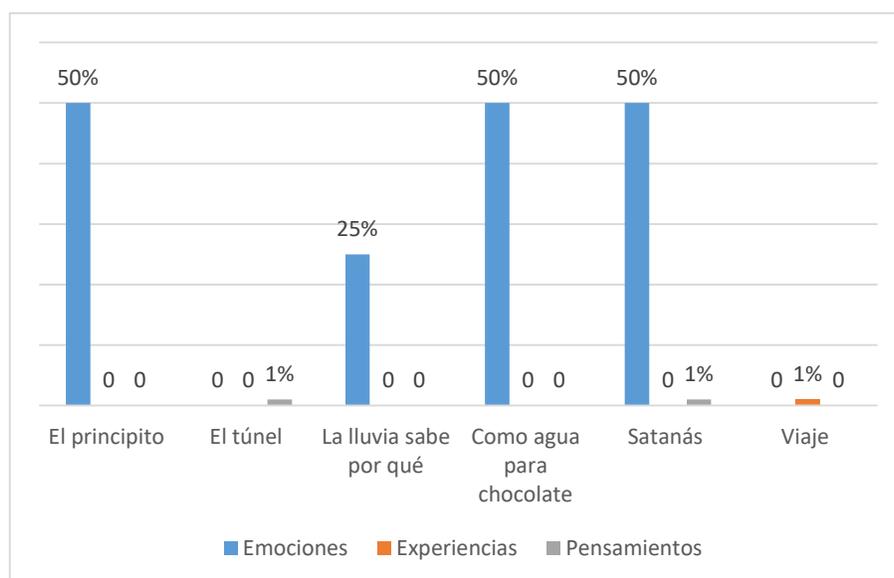
Fuente: Elaboración propia, 2019.

Antes de entrar de lleno a la valoración numérica es importante destacar que a diferencia de las modalidades guiadas y con discusión literaria que contemplan dos obras para cada uno de los tres momentos, las lecturas autónomas presentan una variación, dado que las tres primeras obras responden al momento de inicio, la cuarta y quinta al de durante y la sexta al de final. Así mismo, es importante indicar que el número de respuestas tenidas en cuenta para esta modalidad fueron 8, y que el número de estudiantes que fueron tenidos en cuenta para esta modalidad fueron 6. La razón obedece a que muchos estudiantes leyeron obras de manera autónoma, pero pocos realizaron consignas literarias en su diario lector, reduciendo así el número de participantes y por ende de respuestas lectoras.

Por tal motivo, y atendiendo a criterios de profundidad y relación con los tres vínculos fueron escogidas para esta modalidad 8 respuestas lectoras que pertenecen a seis estudiantes.

Al revisar la información condensada en la tabla, podemos observar que para esta modalidad sobresale el vínculo emociones en tres de las seis novelas seleccionadas para este análisis. Ahora bien, pese a que en esta modalidad hubo menor número de respuestas lectoras, hubo aspectos similares respecto de las otras dos. Uno de ellos nos indica que el vínculo experiencias fue el menos presente en las lecturas.

Figura 63. Presencia de los tipos de vínculo en las seis obras de las lecturas autónomas



Fuente: Imagen propia, 2019.

Las seis lecturas comparten una característica en común, el género literario, ya que todas son novelas; hecho comprobado mediante el análisis al diario lector de los 23 estudiantes participantes, el cual reveló que la mayoría de lecturas autónomas del estudiantado fueron precisamente ligadas a este género.

Frente al resumen gráfico, podemos afirmar que el tipo de vínculo que tiene mayor peso en este tipo de modalidad es el de emociones y de igual forma, las obras que tienen mayor número de respuestas lectoras para este vínculo fueron *El principito*, *Como agua para chocolate* y *Satanás*. Lo anterior nos permite observar que en el momento inicial de la intervención presenta un aumento en las respuestas de tipo emocional, diferente a los dos momentos restantes que nos permiten apreciar otros tipos de conexión como lo son los pensamientos y las experiencias, así como una disminución total del tipo de vínculo emociones. Consideramos que nuevamente las características de las obras incidieron en la relación con la lectura del estudiantado. Si nos detenemos en las novelas *El principito* y *Como agua para chocolate*, percibimos una alta carga de emotividad, la primera de ella más enmarcada en una historia de amor imposible y la segunda un clásico fantástico que nos muestra cómo un pequeño príncipe ve al mundo de los adultos; distinto a lo que ocurre con la obra *Satanás*, novela que destaca por su realismo urbano, en el que la crudeza de la vida impera en su línea narrativa.

En resumen, frente a esta panorámica cuantitativa podemos ver que la programación literaria centrada en una Intervención del Fomento Lector tuvo repercusiones positivas en las formas de respuesta de 23 estudiantes, en las que podemos entender que ésta ayudó a la diversificación de los tipos de vínculo que hace el lector con lo leído. Es así como vemos que la primera obra para las modalidades lecturas guiadas como autónomas, hay una concentración de respuestas de tipo emocional que fueron variando conforme se fue desarrollando la intervención y las diferentes lecturas, dando lugar al tipo de vínculo pensamientos y experiencias.

Esta panorámica también nos permite afirmar que los estudiantes responden a la lectura de manera diferente cuando leen guiados por el docente a cuando leen solos; es decir, como lo vimos las lecturas guiadas por el docente y los espacios de socialización como lo fueron las lecturas con discusión literaria concentraron mayor participación de respuestas y no solo se quedan en la conexión emocional, sino que avanzan hacia los otros dos tipos de vínculo.

También podemos ver esa incidencia favorable desde la producción de respuestas que para algunos casos no menguó al final de la IFL, a parte que evidenció un progreso para algunas modalidades y finalmente como algunas consignas, en especial la de 1) Expreso cómo me sentí frente a la obra, permitieron no solo dar cuenta de las emociones del estudiantado, sino que abrieron paso a disertaciones profundas derivadas de los temas de las obras.

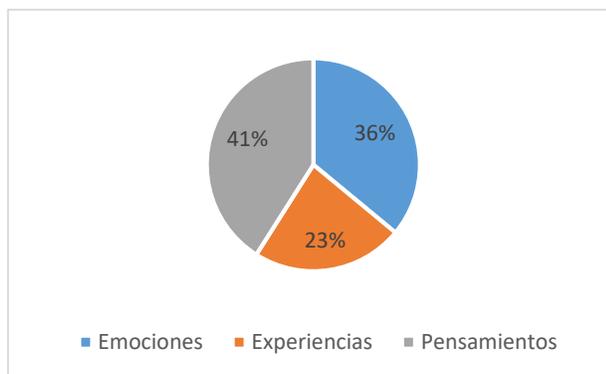
A continuación, un resumen porcentual de la participación de los tres vínculos para las modalidades de lecturas guiadas, con discusión literaria y lecturas autónomas.

Figura 64. Porcentaje tipos de vínculo en lecturas guiadas



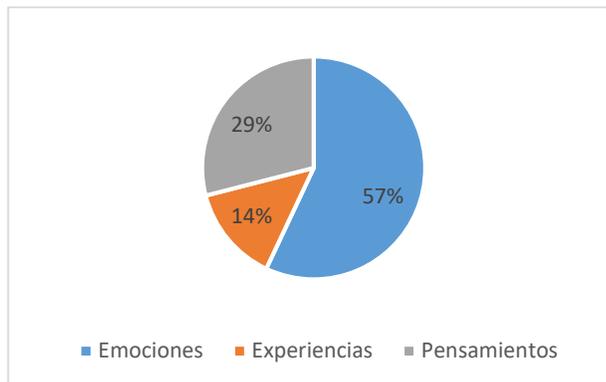
Fuente: Imagen propia, 2019.

Figura 65. Porcentaje tipos de vínculo con discusión literaria



Fuente: Imagen propia, 2019.

Figura 66. Porcentaje tipos de vínculo en lecturas autónomas



Fuente: Imagen propia, 2019.

En síntesis, al comparar las tres gráficas, observamos que el tipo de vínculo pensamientos presenta mayor protagonismo para las modalidades de lecturas guiadas y lecturas con discusión literaria. Este resultado lo asociamos a varios factores, el primero de ellos a la naturaleza de las obras, que obedece a lecturas incluyentes, con mensajes implícitos frente a los valores, en especial los ligados a la empatía, al principio de otredad y al respeto a la diferencia. El segundo de ellos, a la consigna #1 (Expreso cómo me sentí frente a la obra), en donde los estudiantes no solamente movilizaron sus emociones y sentimientos a partir de la lectura, sino que fueron más allá, dando cabida a pensamientos y meditaciones más profundas y finalmente, como tercer factor, notamos que cuando los estudiantes reciben algún tipo de guía, la reflexión crítica parece aflorar más en ellos. Mientras que cuando están solos, como lo fue el caso de las lecturas autónomas, sobresale el tipo de vínculo emociones derivado en parte, por la preferencia de los estudiantes en el uso de la consigna #1 Expreso cómo me sentí frente a la obra.

Aunado a la conexión emocional, consideramos que algunos títulos favorecieron la relación de los estudiantes con la lectura a través de sus temáticas y permitieron que el estudiantado se viera reflejado e hiciera transferencia de sus emociones, característica que es común a los tres vínculos que fueron mayor o menormente favorecidos por la naturaleza de las obras como ocurre con el tipo de vínculo experiencia, el cual tiene menor concentración de respuestas y

cuyo resultado se desprende del tipo de texto, para este caso, primaron las historias con temáticas afines a la vida misma, al mundo adolescente y al contexto próximo de los estudiantes.

4.13 Análisis cualitativo de las respuestas lectoras

Este apartado comprende el análisis cualitativo de los tipos de conexión personal que presentan las respuestas lectoras del alumnado. En cada vínculo, agruparemos respuestas lectoras que responden a características en común. Luego, en dichas características destacaremos aspectos que sobresalen y que llamaremos tendencias, las cuales constituyen una especie de llave y/o herramienta que les sirve a los estudiantes para interpretar el texto. Es de aclarar que no todas las respuestas para las tres modalidades de lectura (guiadas, con discusión literaria y autónomas) fueron tenidas en cuenta, puesto que algunas no presentaban mayor profundidad en el análisis del tipo de vínculo o ninguna relación con las tendencias escogidas, por lo que se verán de manera completa en el Anexo 15: Respuestas lectoras en las tres modalidades de lectura. Así mismo, en razón de acotar algunas palabras para darle mayor fluidez al análisis emplearemos las siguientes abreviaciones: RL = Respuestas lectoras, LG= Lecturas guiadas, LDL= Lecturas con discusión literaria y LA= Lecturas autónomas.

4.13.1 Tipo de vínculo: Emociones

En esta categoría prevalece la conexión que los estudiantes hacen con la obra desde una dimensión emocional. El sentir forma parte de la relación subjetiva que el lector construye con el texto y por ello, las respuestas lectoras de este vínculo se ven permeadas por las emociones y sentimiento del lector.

Por lo anterior, los rasgos comunes de las respuestas lectoras que presentan este tipo de vínculo son aquellas que nos remiten a los efectos que les ha causado la lectura desde su

reacción emocional. Es decir, aquí el texto es el que influye en el estado emocional del lector, bien sea por su naturaleza (si es un género romántico, trágico, de terror) o por su fuerza narrativa capaz de impactar en el lector. Ahora bien, el contenido y el sentido global del texto también pueden desencadenar una reacción, sentimiento o emoción.

De igual manera, la gran mayoría de respuestas lectoras de este vínculo está estrechamente ligada a la consigna #1 (Expreso cómo me sentí frente a la obra). En ella vemos que en las respuestas confluyen varios niveles de profundidad y diferentes tópicos que van más allá de la mera descripción de un sentimiento o una emoción, pues develan las creencias y en algunos casos, los valores de nuestros estudiantes.

En correspondencia con lo dicho, encontramos las siguientes características para el vínculo emociones:

- Experiencia de lectura asociada a los efectos que provoca el género de la lectura.
- Intensificación de la identificación, a partir de experiencias dolorosas que salen a flote.
- Perspectiva de la proyección personal para dar sentido a aspectos de la vida.
- Uso del recurso expresivo de algunos símbolos en la reacción emocional.
- Identificación con el personaje o con la lectura, en las que son visibles la relación texto-vida.
- Uso del recurso expresivo de algunos símbolos en la identificación con la lectura.
- Identificación con la obra y los personajes desde un nivel de personificación.
- Reacción emocional de los lectores ante las injusticias.
- Valor de la empatía a través de la relación con el contexto próximo.
- Resignificación de las relaciones con el otro desde las experiencias propias, respuestas que se convierten en aprendizajes personales sobre la empatía y captación de elementos simbólicos de la obra.

A continuación, agruparemos las respuestas lectoras con base en las características comunes y haremos su posterior análisis, destacando las tendencias encontradas.

Algunas respuestas lectoras asocian la experiencia de lectura a los efectos que provoca el género de la lectura:

Cuento “Espantos de agosto” (LG)

SAORI

Respuesta Lectora #3: Me sentí intrigada con el castillo y la leyenda que ocultan sus paredes antiguas. También sentí algo de miedo al imaginar que sería de mí si estuviera allí en ese castillo de espanto”.

MARCOS

Respuesta Lectora #4: Me pareció una obra muy interesante, pues está llena de suspenso y miedo, y, además, al final de la obra no queda claro qué es lo que sucede con la familia, entonces esto hace volar tu imaginación tratando de darle un final a la historia”.

ANITA

Respuesta Lectora #5: “Esta obra me hizo sentir un poco de escalofrío, mucha curiosidad, es un tipo de historias que te devuelven a la época y empiezas a conocer el personaje y lo que ellos sienten”.

Como se aprecia en las tres respuestas lectoras derivadas del cuento “Espantos de agosto” prevalecen las emociones asociadas a un cuento o relato de terror. Si analizamos este tipo de literatura, vemos que una de las intenciones comunicativas de este género literario es que pretende generar en el lector sensaciones de miedo, suspenso y angustia por medio de situaciones imaginarias, fantásticas o sobrenaturales. Es así como advertimos que Saori,

Marcos y Anita se refieren de manera textual a que la obra les causó miedo, curiosidad, suspenso, terror y hasta escalofríos, lo que nos habla del impacto emocional que les generó el cuento, sino que a su vez se logra percibir un metalenguaje asociado a este tipo de narraciones. En tal sentido, la respuesta de Saori asocia la intriga y el miedo a las historias de terror, mientras en una proyección personal evoca elementos como 'castillo', 'leyenda' y 'paredes antiguas' que pueden encontrarse de manera literal en la obra.

Por su parte, Marcos alude a aspectos de tipo narrativo presentes en el género de terror como son la referencia al final abierto; esto nos permite ver con mayor amplitud las formas en las que se manifiesta este tipo de aproximación al texto, en donde se movilizan conocimientos sobre el género. En ellas podemos notar que hay un grado más explícito en la conexión entre emociones y género, dado que las emociones a las que se refieren Marcos y posteriormente Anita corresponden a los efectos expresivos canónicamente asociados a este género literario.

En la cita de Anita hay un interés en elementos de tipo legendario para contextualizar la historia y los personajes. Es decir, la estudiante hace una distinción al periodo en el que se desarrolla la obra y a partir de allí, elabora su interpretación, en la que se aprecia una recreación verbal que se alimenta del lenguaje propio de las historias de terror, el cual podemos evidenciar en este fragmento: "...me hizo sentir un poco de escalofrío, mucha curiosidad, es un tipo de historias que te devuelven a la época..."

Encontramos que para esta primera característica del vínculo emociones, experiencia de lectura asociada a los efectos que provoca el género de la lectura, los estudiantes movilizaron sus conocimientos sobre el género desde los efectos que la obra les provocó, de ahí que empezáramos a percibir un metalenguaje asociado a obras de terror, un ejemplo de ellos fueron las expresiones relacionadas con el suspenso, el miedo, la incertidumbre. Ahora, si bien es cierto que las reacciones emocionales a la lectura ocuparon gran parte de las respuestas de los estudiantes también se debe destacar el viraje que los lectores hicieron hacia los elementos de tipo narrativo del texto.

Lo anterior, incluso cobra mayor valor, ya que “Espantos de agosto” se trató de la primera lectura de la IFL, en donde los estudiantes tuvieron un acercamiento enriquecedor frente a la lectura, en las que compaginaron sus reacciones al texto y el reconocimiento de elementos propios de la narrativa del terror. De este modo y con base en las respuestas analizadas, podemos decir sobresale para este primer grupo de respuestas la tendencia *Movilización de conocimientos sobre el género*; dado que sugiere que los estudiantes tienen una apropiación de la obra que han leído y la demuestran a través del uso de un metalenguaje acorde al género literario de su lectura, en donde se hacen evidentes ideas y conceptos relacionados con las características del texto, así como reacciones de tipo emocional que éste le evoca.

Otra forma en la que observamos el vínculo emocional se da en la intensificación de la identificación, a partir de experiencias dolorosas que salen a flote. Es decir, cuando los estudiantes dejan ver de manera potente sus sentimientos como respuesta a la lectura. Algunos ejemplos de ello, lo observamos en citas como las siguientes.

JAZMINE -Libro álbum *El árbol rojo* (LDL)

Respuesta Lectora #1 “A veces me he sentido así de triste, de desanimada, y he llegado a pensar que no tengo a nadie”.

ALEXANDRA -Poema “Credo” (LDL)

Respuesta Lectora #7 “Me sentí identificada con algunas palabras, ya que hace mucho tiempo me hicieron algo muy feo y creo que todavía no lo puedo asimilar porque cuando me levanto en las mañanas me acuerdo de todo ese mal y me pongo a llorar, también puedo pensar que uno como persona perdona a todos los que nos han herido”.

MANUELA -Libro álbum *Los pájaros* (LDL)

Repuesta Lectora #6 “Frente a esta obra me sentí rara, no puedo definir muy bien, es como si yo estuviera esperando la persona correcta, para yo ayudarlo a él y él ayudarme

a mí. Pienso que yo requiero de una persona, así como el pajarito, sé que por momentos conoce, comparte, se va y vuelve porque sabe que esa persona lo merece. Imagino que ojalá yo fuera un pájaro, salir a volar y volar y volver a un lugar no por obligación sino porque en el alma nace volver”.

En las tres citas identificamos reacciones emocionales asociadas a la lectura, en las que son visibles la tristeza y el temor. Por ejemplo, en la cita #1 se aprecia un leve desahogo; si bien esta mirada interna que hace la estudiante es un tanto breve, nos permite hacernos a una idea de lo que siente y piensa, ya que Jazmine vincula sus emociones a lo experimentado por la niña en la historia. Frente a lo cual, podemos valorar el poder que tiene la lectura en la exploración de la propia intimidad, para dar sentido a las experiencias personales como se distingue en la RL #7, cuyo tinte descarnado se produce como una confesión muy íntima a manera de desahogo.

Por su parte, la expansión expresiva de Manuela sobre el libro álbum *Eloísa y los bichos* adopta la forma de invocación, por la forma de carta dirigida al personaje, la cual viene marcada por la consigna escogida (que para este caso fue la #7 Escribe una carta a uno de los personajes del libro), siendo visible un nivel de profundidad introspectiva del discurso, que evidencia cómo la estudiante construye un diálogo con el libro.

Advertimos otras citas que nos acercan a la perspectiva de la proyección personal, en la cual los estudiantes se apoyan en el texto para dar sentido a aspectos de sus vidas:

MARCOS -Libro álbum *La piedra azul* (LDL)

Respuesta Lectora #7 Este libro hizo que me identificara mucho, la verdad, gracias a Dios, nunca he tenido que separarme de alguien o algo que amo, pero esto es un constante pensamiento que está en mi mente constantemente, bueno, más que un pensamiento o una pesadilla se volvió uno de mis mayores miedos en la vida, con tan sólo pensar o imaginar que en algún momento yo no tendré a mis seres queridos, me llena de miedo y de tristeza. Me identifiqué con la obra no porque a mí me hubiese pasado algo así, sino que a veces me invade la nostalgia cuando imagino aquellos

mejores momentos y recuerdos que he vivido con mi familia, y el momento el que ya no lo tendré y me pregunto ¿qué haré cuando ya no estén si ellos son mi vida?”

El estudiante asume una postura confesional de sus miedos que lleva a un nivel de detalle; se infiere que el estudiante construye una proyección personal a partir de lo leído, logrando identificar el impacto emocional generado por el texto.

Finalmente, encontramos que algunas citas en la reacción emocional incorporan como recurso expresivo algunos símbolos:

LAURA -Libro álbum *La piedra azul* (LDL)

Respuesta Lectora#1 “Me sentí triste y nostálgica con la historia, pues me recordó diferentes sucesos que me han estado pasando actualmente”.

Docente: sé que es personal, pero en qué crees que se parece o se diferencia del texto.

“Se parece en la tristeza que siento al ver y percibir como personas muy importantes se han alejado de mí sin ningún motivo y los daños que causan. Y se diferencia que en el libro se describe de diferentes maneras la piedra al romperse, en cambio mis pedazos no han cambiado, al contrario, siguen igual al día o en el tiempo en que fueron y se siguen rompiendo”.

El vínculo emociones se manifiesta en esta cita al inicio con las reacciones de tristeza y nostalgia a la lectura que luego dan pie a que la estudiante se apropie de los matices del símbolo (escisión de la piedra) para hacer expansión a su vida. Por ejemplo, cómo va de la piedra partida en dos que vuelve con su mitad a los pedazos en los que queda el yo después de la separación o a la escisión (el recuerdo de la otra mitad produce dolor). Es interesante ver cómo en esta respuesta se destacan las referencias al texto con mayor detalle: “en el libro se describe de diferentes maneras la piedra al romperse”, pues esto nos habla de la

interpretación de los elementos de la construcción narrativa que la estudiante Laura hace frente a uno de los temas presentes de la obra y las transformaciones que sufre la piedra.

En conclusión, en las respuestas lectoras que presentan las características intensificación de la identificación, a partir de experiencias dolorosas que salen a flote; perspectiva de la proyección personal para dar sentido a aspectos de la vida y uso del recurso expresivo de algunos símbolos en la reacción emocional, podemos advertir una segunda tendencia para el vínculo emociones que hemos llamado *Desahogo personal*, la cual surge, como lo acabamos de ver, cuando los estudiantes emplean el texto para adentrarse en sus propias experiencias y/o emociones, haciendo evidente la alusión a una manifestación íntima de su estado de ánimo, en la que se tienden a liberar a manera de descanso una preocupación, un dolor o una necesidad. Dicha manifestación está conectada con los efectos causados por la lectura, en donde los estudiantes emplearon el diario lector para explayarse en su respuesta lectora de forma catártica, siendo predominantes lecturas con una carga emocional fuerte y en la que la relación texto-vida fue muy generalizada, en las que encontramos ante todo el libro álbum *La piedra azul, El árbol rojo, Los pájaros y el poema la poesía "Credo"*.

Es importante mencionar que, el libro álbum *La piedra azul* tuvo un ejercicio de libro viajero, en el que la obra fue leída por todo el grupo de manera rotativa previamente antes de la discusión literaria. Consideramos que esto favoreció de algún modo la relación con esta lectura y su posterior comprensión e interpretación reflejada en las respuestas lectoras.

Ahora, seguimos con las respuestas lectoras que presentan una identificación con el personaje o con la lectura, en las que son visibles la relación texto-vida.

VALERIA -Novela *Como agua para chocolate* (LA)

Respuesta Lectora #1 "Con esta obra sentí muchas cosas como rabia, felicidad, tristeza, entre otras emociones, también me sentí muy identificada con el libro porque la historia

romántica que tiene Tita, pero de que no pueden ser felices juntos, pero se ven a escondidas es algo muy parecido a mi situación amorosa”.

La estudiante, a manera de identificación, asocia las emociones que experimenta con la lectura a situaciones que ha vivido previamente. Vemos que Valeria en la RL # 1, nos permite asomarnos a la multiplicidad de emociones que siente a partir de la lectura. También nos deja saber que el tema del amor cala mucho en sus intereses, en donde la obra resultó ser como un espejo, mediante el cual la estudiante se mira y se confronta, dando lugar a la relación texto-vida.

En la identificación con la lectura, algunas respuestas incorporan como recurso expresivo algunos símbolos:

PAOLA -Libro álbum *La piedra azul* (LDL)

Respuesta Lectora #2 “Me gustó el libro por sus frases, sus imágenes, pero al mismo tiempo me sentí muy triste porque el libro cuando la piedra azul se destrozaba y se partía en pedazos, me identifiqué mucho por todo lo que pasó con mi abuela, mi hermano y mi madre, era casi la misma historia, ya que cada vez que la piedra recordaba su otra mitad se sentía muy mal”.

Paola incorpora como recurso expresivo algunos símbolos. El inicio de esta respuesta “Me gustó el libro por sus frases, sus imágenes...” nombra elementos concretos del libro álbum que nos llevan a una valoración de los recursos estilísticos del texto que luego se desplazan hacia la separación de la piedra y la relación con la experiencia vital de la lectora, en la que podemos advertir una reacción emocional que alude a la tristeza. En la segunda parte, cuando se refiere al símil de su vida con la historia “me identifiqué mucho por todo lo que pasó con mi abuela, mi hermano y mi madre, era casi la misma historia, ya que cada vez que la piedra recordaba su otra mitad se sentía muy mal”, de nuevo construye su interpretación a partir de

la estructura narrativa y del lenguaje de la obra, dado que, en el libro, cuando la piedra recordaba a su otra mitad, se sentía tan mal al punto de fragmentarse y hacerse más pequeña.

A continuación, encontramos las citas que se relacionan con una identificación con la obra y los personajes desde un nivel de personificación.

Libro álbum *El sonido de los colores* (LG)

MARCOS

Respuesta Lectora #1 “Este libro me hizo sentir mucha tristeza por aquellas personas que no tienen el sentido de la visión, en el momento de ponernos las vendas y el momento en el que no veía me hizo sentir e imaginar lo mal que sería vivir sin poder ver cada día de tu vida, esto también me hizo valorar y agradecer mucho a Dios el que pueda ver”.

SAORI

Respuesta Lectora #2 “Me sentí realmente temerosa, todo estaba oscuro, me puse en el lugar de las personas invidentes, fue algo que jamás olvidaré, es difícil vivir así cuando antes no utilizabas de manera más aguda tus otros sentidos, espero seguir viendo este mundo, que, aunque sea un poco cruel, tiene algo maravilloso que me hace querer verlo siempre”.

PAOLA

Respuesta lectora #6 “Me sentí muy frustrada, ya que no podía ver nada, me sentía como en una cárcel oscura sin salida y pues el libro me pareció muy bueno, ya que uno sin poder ver lo explica todo con detalles y uno puede sentirse casi igual que la niña de 15 años que iba perdiendo poco a poco su vista”.

VALERIA - Cuento “Espantos de agosto” (LG)

Respuesta Lectora #6 “Esta obra me hizo sentir un leve escalofrío, también curiosidad, suspenso, es de ese tipo de historias que te transportan a la época y te vuelves el personaje o los personajes y sientes lo que ellos sienten. Me gustó mucho, me la leería de nuevo”.

En las tres primeras citas confirmamos que en su mayoría aluden a la dificultad que los estudiantes hallan al sentirse privados de la visión (la obra *El sonido de los colores* contó con un ejercicio sensorial en el que los estudiantes vendaron sus ojos para interactuar con la lectura desde la condición visual de su protagonista). Este ejercicio hizo que ellos conectaran más con la protagonista y con la situación, en la que terminaron por sentirse vulnerables al encarnar la problemática del personaje de la historia, haciendo evidente diferentes emociones, así como una inmersión en la lectura.

En la RL #1 Marcos, quien empieza a recrear el ejercicio sensorial de la lectura para enfatizar en sus emociones, sustituye la narración por una breve proyección que viene impregnada por un temor de desarrollar una discapacidad visual; de ahí que termine por agradecer su vida haciéndolo desde un plano religioso. La cita #2 comparte características similares, solo que desde una mirada más realista de la vida. Saori en su escritura hace una descripción inherente a la experiencia de lectura inmersiva vivida a través del vendaje que luego concluye en una expansión expresiva a manera de invocación, en donde antepone su deseo de seguir viendo frente a un mundo ambivalente.

En la posterior cita, RL #6 encontramos que Paola utiliza figuras literarias para darle mayor fuerza a las emociones. A través de la expresión “Me sentía como en una cárcel oscura sin salida”, Paola hace un símil de su experiencia de lectura inmersiva. Comparación que adopta hacia el final de su respuesta lectora una apreciación más de tipo composicional, en donde valora el nivel de detalle de la obra.

Por último, encontramos la cita de Valeria para la obra “Espantos de agosto”, la estudiante en la RL # 6 interpreta el texto desde un contexto de tipo legendario. Podemos apreciar en su narrativa cómo se sumerge en la lectura dejando en evidencia el uso del metalenguaje del género terror, en el que salen a flote varias emociones y la intensificación en la identificación con los personajes llevando al lector a encarnarlos de algún modo.

Frente al análisis anterior, podemos afirmar que, tras revisar las respuestas que presentaban las características identificación con el personaje o con la lectura, en las que son visibles la relación texto-vida; uso del recurso expresivo de algunos símbolos en la identificación con la lectura e identificación con la obra y los personajes desde un nivel de personificación, notamos que en éstas confluían una identificación con la obra y los personajes de una manera intensa, ya no desde un nivel de desahogo sino de personificación, por tal motivo, optamos por clasificarlas en la tendencia *Experiencia de lectura inmersiva*.

Consideramos que ésta surge cuando el lector con cierta naturalidad se “introduce” o “sumerge” dentro del texto siendo empático frente a lo que les ocurre a los personajes, en el que es visible un grado de identificación, a tal punto que en algunos casos se convierte en alguno de ellos viviendo su realidad, encarnado su piel y lo que propone la lectura, como lo que ocurrió con *El sonido de los colores*.

Nos detendremos en esta última obra, *El sonido de los colores*, afirmando que lecturas como éstas con temas sensibles fueron las que despertaron la identificación por parte de nuestros estudiantes, destacando que las respuestas que incorporaron en mayor grado esta tendencia fueron las que se hicieron a través del ejercicio sensorial que ya citamos. En un primer acercamiento, recurrimos al diario docente, en donde los registros sobre este libro álbum nos indican que desde el primer momento donde los estudiantes vendaron sus ojos expresaron de

manera colectiva emociones ligadas a la incapacidad para ver y una intensa identificación con la protagonista al punto de sentirse como ella¹⁷.

Ahora bien, por tratarse de la obra de cierre, se pensaría que las respuestas obtenidas debían tener un alto grado de elaboración o de construcción de pensamiento. Sin embargo, es importante razonar frente a la misma naturaleza de la obra y su modalidad de lectura, puesto que como ejercicio que favoreció lo sensorial no podríamos obtener algo distinto a una manifestación ligada a los sentidos, a las emociones y la expresión espontánea que permitió la puesta en escena de la lectura en mención, aclarando que, si bien hubo respuestas profundas en los otros tipos de vínculo, no fueron un común denominador en la mayoría de estudiantes. Consideramos que más allá de la evolución que pudiera darse durante la IFL, fueron la naturaleza de las obras, los ejercicios situados de lectura e incluso el grado de empatía de los mismos estudiantes hacia los textos llevados a clases, los que incidieron en la calidad, la profundidad, la riqueza del lenguaje y la reflexión de sus respuestas lectoras.

Proseguimos con algunas respuestas que nos dejan ver la reacción emocional de los lectores ante las injusticias:

Libro álbum *Lejos de mi país* (LG)

JULIÁN

Respuesta Lectora #6 “La verdad me hace sentir un poco triste, ya que es una niña, la cual no puede disfrutar de una niñez tranquila, me da un poco de impotencia, ya que las personas ni la niña pueden hacer nada en esta guerra. También es una niña con sentido de superación, ya que sale de la crisis en la que está”.

¹⁷ NICK: “Profesora, nunca habíamos hecho un ejercicio así, se siente raro, pero a la vez bien. Es decir, da miedo no ver, pero es chévere, porque es una experiencia única”.

MARCOS

Respuesta Lectora #10 “Me parece muy triste y me da mucha lástima que alguien tenga que irse del hogar que ama por la guerra, y también siento tristeza que siempre los inocentes terminen pagando por los errores de los demás”.

En estas dos citas sobresalen emociones que luego se desplazan hacia el rechazo por aquellos que se ven afectados por el absurdo de la guerra. Julián no se limita solamente a evocar la emoción de la tristeza que le causó la lectura, sino que establece relaciones con el otro a través del texto. Su capacidad para percibir el conflicto lo lleva a indagar sobre éste en un lenguaje reflexivo y con cierta carga emotiva. Ahora bien, es interesante ver como Julián logra apreciar otras características de la lectura, como por ejemplo las cualidades de la protagonista, desde su sentido de superación ante las dificultades.

En la RL#10 Marcos toma conciencia del estado de otros, refiriéndose así a los inocentes, la familia y el hogar, percibiéndose así su relación con el otro por medio de la lectura.

En otras respuestas se refuerza el valor de la empatía a través de la relación con el contexto próximo:

Libro álbum *Lejos de mi país* (LG)

JONATHAN

Respuesta Lectora #5 “Me ha hecho sentir triste porque hoy en día está pasando mucho esto, muchos conflictos, personas muertas, y es algo que ya es muy normal, pero no lo debería ser, porque muchas personas no están viviendo la vida como es y sobre todo los niños que no han tenido una buena infancia”.

MARÍA

Respuesta Lectora #8 “Esta lectura me ha hecho sentir muchas emociones fuertes, pues la verdad como la que más rescataría serían tristeza y dolor al ver todo lo que sucedió, y aun peor saber que esto es lo que sucede a diario en mi país, pues siento impotencia al no tener una solución o ayudar en alguna cosa para que esta situación cambie, pero lo que tengo claro es que cada vez aumenta más y más la violencia”.

El vínculo emociones lo hallamos en estas dos respuestas toda vez que los estudiantes reaccionaron emocionalmente a la lectura y, además, reflexionaron a partir de ella. En la postura de Jonathan podemos observar una preocupación por la niñez, en la que se moviliza una postura crítica frente a los hechos, dando lugar a la empatía. El estudiante en un lenguaje disuasivo rechaza la normalización de la violencia y reclama algo distinto sobre todo para la infancia. Desde esta lógica encontramos la cita de María, vemos un desplazamiento de la emoción hacia la postura crítica, en la que se hace visible la empatía de María hacia una situación que se ha perpetuado a su contexto próximo; la estudiante alude a los conflictos de Colombia y del mundo por medio de una visión de la guerra y la violencia. En un lenguaje sencillo y sensible, la respuesta nos sitúa en el rechazo que la estudiante tiene frente a las problemáticas actuales, dejándonos ver lo desprotegida que se siente frente a un panorama que parece perpetuarse.

Algunas citas evidencian la resignificación de las relaciones con el otro desde las experiencias propias:

ANITA -Libro álbum *Lejos de mi país* (LG)

Respuesta Lectora #9 “Me da mucha nostalgia, ya que la mayoría de familias lo pierden todo prácticamente por culpa de personas que piensan hacer el mal. Me da mucha nostalgia este tipo de cosas, porque pienso en todas las familias que todo lo pierden, hasta familiares que eso es lo que más duele”.

En la respuesta de Anita sobresale el sentimiento de la nostalgia asociado a la emoción de la tristeza. Se aprecian una relación del texto-vida y una resignificación de las relaciones con el otro, para este caso las personas que son víctimas de la guerra. Dichas relaciones se dan en un doble sentido, no solo con aquellas que de manera anónima son representadas por los personajes del libro álbum, sino con las de carne y hueso quienes son los familiares de la estudiante y han vivido algo similar. En correspondencia con la posición de Anita encontramos la siguiente cita.

Algunas respuestas se convierten en aprendizajes personales sobre la empatía:

LAURA -Libro álbum *Los pájaros* (LDL)

Respuesta Lectora #4 “En esta historia sentí mucho respeto, tolerancia y admiración por aquellas personas, las cuales se sienten y son diferentes porque a pesar de eso no les importa, siempre lo que hacen o dicen acerca de ellas y tan solo se aman y aceptan. También en cómo trato a los demás, ya que en mi actitud hacia los demás se reflejan mis emociones y personalidad y como me gusta que me traten, aprendí a no juzgar sin saber por qué y en cambio tratar de entender diferentes situaciones...”

En esta cita distinguimos una resignificación de las relaciones con el otro a partir de la lectura. Aquí apreciamos que la respuesta de Laura apunta hacia una dimensión moral/relación con el otro, cuando desemboca en una moraleja, en una enseñanza y en los valores del protagonista del libro álbum. De igual manera, también deja ver sus emociones y su relación con la realidad ajena, lo importante que puede ser para ella hacer lo correcto y lo adecuado, en la manera como trata a los demás.

En general, frente a este último segmento de respuestas para el vínculo emociones que presentan las características reacción emocional de los lectores ante las injusticias, valor de la empatía a través de la relación con el contexto próximo, resignificación de las relaciones con

el otro desde las experiencias propias y respuestas que se convierten en aprendizajes personales sobre la empatía, podemos apreciar la tendencia *Empatía con el que es “diferente”* que agrupa las citas donde es visible la reacción de los lectores ante las injusticias, las cuales se mueven entre emociones que se desplazan hacia la capacidad de empatizar con el sentir ajeno en la que hay una demanda de lenguaje expresivo. En esta misma dirección, los apartados que reúnen las respuestas que evidencian la relación con el contexto próximo y la resignificación de las relaciones con el otro desde las experiencias propias, hacen un viraje hacia el tipo de vínculo de emociones, donde predominan narrativas sensibles y marcadas por hechos asociados a la guerra en Colombia.

Finalmente, encontramos en las respuestas que se convierten en aprendizajes personales sobre la empatía, hay más un tipo de discurso asociado a los valores, el cual también se ve en el apartado que explora el actuar empático de los personajes, dado que los estudiantes reflexionaron sobre la empatía a partir del comportamiento de los protagonistas de la historia.

Por último, algunas respuestas nos permiten identificar la captación de elementos simbólicos de la obra:

LAURA -Novela *El principito* (LA)

Respuesta Lectora #2 “¡Oh! Principito de mil aventuras muéstrame tu esencia, hazme ver a través del corazón y dame tu sabiduría para poder anhelarte al lado de la luna como si estuviese en una estrella pura”.

En la respuesta, Laura trabaja la consigna literaria #4: Hago un acróstico con el nombre de un personaje, y escribo un poema a partir de lo que ese personaje me provoca. En ella, vemos que la estudiante hace una invocación al personaje; se refiere a los valores del protagonista ahondando en su condición humana, pero al mismo tiempo hace mención a algunos elementos simbólicos de la obra, aludiendo a aspectos intangibles de *El principito*, como la sensibilidad

de ver las cosas con el corazón y no con los ojos y la facultad para actuar con la experiencia que solo da la sabiduría.

En esta respuesta hallamos la tendencia *Captación del mensaje de la obra*, en la que los lectores desplazan su interpretación hacia la esencia del texto, y que, para este caso, la estudiante centra su interés en el personaje masculino al encarnar en sí mismo el mensaje global de la novela y al incorporar de manera explícita elementos simbólicos del texto.

En resumen, el tipo de vínculo emociones lo encontramos sobre todo en las lecturas guiadas (LG) y en las lecturas con discusión literaria (LDL), podemos apreciar que el libro álbum fue el género que más favoreció la reacción emocional de los estudiantes seguido de algunas novelas. El resultado se explica desde el contenido sensible y la estética de las imágenes del libro álbum, el cual movió el interés de los lectores, destacándose así lecturas como *La piedra azul*, *Los pájaros*, *El sonido de los colores* y *Lejos de mi país*.

Al contrastar las fechas de realización de cada una de las lecturas al igual que las modalidades, podemos decir que para este vínculo no hubo una variable que nos indicara que el tiempo fue un factor determinante en la profundidad de las respuestas de nuestros estudiantes. Ahora bien, lo que sí hemos detectado y con base en los análisis del diario lector estudiantil, así como en los apuntes del diario docente, es que algunas lecturas y en especial, ciertas temáticas movieron mayor número de respuestas en los estudiantes. Por ejemplo, la lectura con discusión literaria del libro álbum *La piedra azul* generó una identificación colectiva con la obra; su relación con el amor y/o con la otra mitad fue un tema que caló en la curiosidad de los adolescentes y que guardó afinidad a sus edades. Prueba de ello, son los registros del diario docente en el que aparece como una de las lecturas que concentró mayor participación de respuestas lectoras orales y escriturales, este último aspecto valorado desde el diario lector de cada uno de los estudiantes.

4.13.2 Tipo de vínculo: Experiencias

Este tipo de vínculo reúne las experiencias de vida asociadas a la lectura, en la que el texto sirve para iluminar las situaciones vividas por los lectores y al mismo tiempo, influye en la elaboración de sus respuestas. Este tipo de conexión personal recopila las respuestas lectoras que mantienen una relación con la lectura desde un elemento específico del texto, en donde los estudiantes resignifican sus experiencias de vida al apropiarse de alguna de las características que presenta la lectura.

En este sentido, encontramos las siguientes características:

- Intensificación en la identificación marcada por una perspectiva introspectiva.
- Uso del lenguaje literario para darle sentido a las emociones.
- Identificación con el personaje o con la lectura, en las que son visibles la relación texto-vida.
- Intensificación en la identificación con los personajes llevando al lector a encarnarlos de algún modo.
- Uso de símbolos como recurso expresivo en la identificación con la lectura.

En tal sentido, analizaremos las respuestas lectoras conforme a las características antes señaladas. Algunas respuestas lectoras suponen una intensificación en la identificación marcada por una perspectiva introspectiva.

Las respuestas lectoras que vienen a continuación se derivan de la consigna literaria #7 Escribe una carta a uno de los personajes del libro en algún momento de la novela.

Libro álbum *Eloísa y los bichos* (LG)

LAURA

Respuesta Lectora #12 “Eloísa: Cuando me siento triste me encierro, no hablo con nadie, máximo unas tres personas. Siempre ando con mi amiga la depresión y con ella sus hermanas la inseguridad y los malos pensamientos.

Al principio, todo me parecía muy extraño, el ambiente, las personas. Siempre me he sentido distante y diferente a los demás, ya que no soy muy sociable y amigable con todos, puedo llegar a ser muy egoísta y arrogante. Siempre estoy sola así que es muy fácil deprimirme y aburrirme”.

MANUELA

Respuesta Lectora #13 “Eloísa, esta carta es para ti. Estoy de acuerdo contigo en el sentido de que vemos a las personas de manera diferente, lastimosamente yo las veo con miedo y con mucho temor, no entenderás sólo hasta que no te cuente, pero bueno es algo que no quiero recordar.

No sé lo que sucedió con tu mamá, nadie sabe si murió, sí te abandonó o sí te traicionó, vemos a las personas como bichos raros por el simple hecho de que cada persona tiene una historia detrás de mil sonrisas, como me pasa a mí.

A medida que crecemos vemos cambios drásticos, pero sabes ¿Eloísa?, los recuerdos matan, esos recuerdos te hacen daño, los sentimientos que provoca los recuerdos no son buenos.

Eloísa, aprendamos a perdonar, que una vez pasé por lo mismo, aceptemos que la vida es dura, pero tenemos que seguir dando la lucha”.

En las dos respuestas que suponen una intensificación de la identificación, vemos que las estudiantes hicieron introspecciones, viajes internos en los que reflexionaron sobre el texto y sobre sí mismas desde vivencias marcadas por el dolor. Ambas citas adoptan la forma de un

diálogo, la cual viene marcada por la consigna escogida. Como puede apreciarse, en las dos citas predominan las relaciones texto-vida. Por ejemplo, en la RL #12, Laura le habla a Eloísa como si se estuviera hablando a sí misma; la carta fusiona dos líneas narrativas, por un lado, se siente un diálogo abierto con la protagonista de la historia, pero al mismo tiempo se percibe un tono privado a manera de monólogo interior, en el que relucen situaciones personales que guardan una relación estrecha con la lectura, y en la RL #13 hay un detallismo en el lenguaje, siendo visible un nivel de profundidad introspectiva del discurso, que evidencia cómo la estudiante construye un diálogo con el libro a partir de una experiencia vital.

Otras citas emplean el lenguaje literario como una forma de darle sentido a sus emociones y sentimientos presentes en la relación que se da entre el texto y sus vidas:

MANUELA -Libro álbum *El árbol rojo* (LDL)

Respuesta Lectora #1 “Me identifico mucho con el texto porque yo también tengo mi pasado como sombra negra. Me creo mi mundo en el cual me siento mejor. La vida real la que tenemos que vivir día a día, la que tenemos que soportar 24/7, es duro de llevar todo esto. Todos tenemos historias, sucesos, problemas y dificultades que no sabemos soportar. Siempre debemos llegar al final y ese día será nuestra libertad.

Niña, te entiendo muy bien, yo todos los días de mi vida los llevé con fuerza, mis rincones negros son donde se me vienen ideas ilógicas a la cabeza”.

NICK -Poema “Llorar a lágrima viva” (LG)

Respuesta Lectora #2 Hablando sinceramente, sé muy bien lo que llorar hasta secarse por completo, sé lo que se siente el dolor inconsolable del alma y todas las lágrimas que un cuerpo puede liberar por pensamientos propios... Cuando lloramos, lloramos con todo el cuerpo, de pies a cabeza y nuestro dolor propio es capaz de oscurecernos hasta el día más bello”.

LINA- Libro álbum *Eloísa y los bichos* (LG)

Respuesta Lectora #10 “El día que me cambié de ciudad me sentí muy rara porque fue un cambio muy extremo, ya que dejé a mi papá y a mis seres queridos. Cuando llegué a esa nueva ciudad me sentí un poco extraña. Ya cuando entré a estudiar fue algo peor porque no conocía a nadie, todo el mundo me miraba feo y pues me sentía un poco incómoda, no evitaba sentirme sola y triste de dejar a mi papá, al pasar del tiempo empecé a conocer más a las personas y un poco más la nueva ciudad donde había empezado a vivir. A pesar de que llevo cuatro años viviendo en esta ciudad no me he podido adaptar muy bien que digamos, porque sigue habiendo palabras diferentes, las personas son diferentes, las costumbres, etc... Y a pesar de que veo a mi papá en las vacaciones para mí no es suficiente, ya que con él que convivía todos los días. Me sentí identificada, ya que sé lo que se siente cuando hay un cambio de ciudad y alejarse de sus seres queridos”.

El inicio de las tres respuestas lectoras plantea una experiencia personal similar a la ocurrida en la lectura, luego apreciamos el uso de un lenguaje literario, para las dos primeras citas se advierte una cierta dosis de sensibilidad poética y para la tercera, una narración anecdótica. Manuela utiliza imágenes como ‘mis rincones negros’ y el uso del epíteto ‘sombra negra’ que también puede leerse como una intensificación de las emociones, en donde la estudiante de manera confesional ha recuperado su experiencia de vida a la luz del texto, en el cual evoca a través de su postura las ilustraciones grises del libro álbum *El árbol rojo*. En esta misma medida, vemos como en la RL#2 la eficacia expresiva de la expansión emocional se apoya en el uso de recursos literarios como la hipérbole, “llorar hasta secarse por completo”; de anáforas, “Cuando lloramos, lloramos con todo el cuerpo”, y de personificación “nuestro dolor propio es capaz de oscurecernos hasta el día más bello” en la que Nick logra una expansión literaria, así como desahogo personal que está mediado por situaciones vividas en el pasado. Si bien el estudiante no incorpora de forma literal el lenguaje del poema, sí logra sintetizar mediante su creación verbal la esencia del mismo, así como la relación texto-vida.

La RL #10 evoca con detallismo una experiencia de tal forma que el libro lleva a una recreación narrativa del recuerdo. Lina, a partir del texto hace una resignificación de su experiencia de vida, en la que podemos apreciar una narrativa anecdótica que describe a detalle y en la que sobresale la sensación de sentirse ‘diferente’ y ‘raro’. Así mismo, la estudiante nos deja ver el alto grado de identificación que tiene con la lectura, dado que hay un gran parentesco entre ambas historias; es decir, la experiencia vital de Lina guarda similitud con algunos episodios vividos por el personaje Eloísa.

En síntesis, en las respuestas lectoras que presentan en común las dos primeras características del vínculo experiencias, intensificación en la identificación marcada por una perspectiva introspectiva y un uso del lenguaje literario para darle sentido a las emociones, podemos apreciar que existe una libertad de expresión más íntima y profunda para referirse a lo que el lector siente y percibe a partir de la lectura. De manera abierta y holgada, los estudiantes establecen relaciones entre su propia experiencia de vida y el texto, de ahí que identifiquemos para estas respuestas lectoras la tendencia de *Desahogo personal* que como la esbozábamos ya en los vínculos emociones, es la que permite al lector ahondar en su experiencia vital y emociones con base en los efectos causador por la lectura. De ahí que muchas de las respuestas terminen siendo una verdadera catarsis para los lectores.

A continuación, presentamos las respuestas lectoras que presentan una identificación con el personaje o con la lectura, en las que son visibles la relación texto-vida:

JONATHAN -Libro álbum *Eloísa y los bichos* (LG)

Respuesta Lectora #1 “Me he sentido identificado con la lectura porque eso me ha sucedido cuando me fui a vivir a Medellín. Me sentía como Eloísa, un bicho raro, pero después de un tiempo cuando ellos me fueron conociendo y yo a ellos, ya me sentía bien”.

YENNY -Libro álbum *Eloísa y los bichos* (LG)

Respuesta Lectora #11 “Me sentí igual que Eloísa el día que cambié de colegio y pues no conocía a nadie y la verdad me sentía demasiado rara porque todos se quedaban mirándome raro, pues nadie me hablaba, más bien me miraban como feo. Ese primer día para mí fue uno de los peores. Me tocó salir al recreo sola, ese día me perdí en el colegio buscando el salón que me correspondía. La verdad lo que más duro medio fue haber dejado a todos mis amigos y a mi papá que se separó de mi mamá y pues entonces yo ya no podía compartir tanto tiempo con los dos como lo hacía antes. En el transcurso de los días me fui adaptando a mi nuevo colegio, a mi nueva casa, y todo en el colegio todo empezó a ser demasiado distinto porque ya fui conociendo mis compañeros y nos fuimos haciendo más amigos y en ese momento ya todo fue cambiando para mí, yo ya no me sentía tan rara por lo que ya me estaba empezando a adaptar más a todo”.

JULIÁN -Novela *Viaje* (LG)

Respuesta Lectora #1 “Con el libro me sentí identificado, ya que en algún momento de mi vida también me tocó vivir sin mi mamá, con mis abuelos y en el campo, por lo cual el libro se hace similar a una parte de mi crecimiento. El hecho de no crecer con una mamá es la verdad muy difícil, y más cuando nunca te has separado de ella. Los abuelos, aunque estén tal vez poco adaptados a la actualidad y a la tecnología, siempre van a querer lo mejor para nosotros. Siempre nos van a apoyar, a pesar de las dificultades, mientras ellos puedan, siempre van a ser los mejores consejeros en nuestras vidas”.

En las tres respuestas lectoras es visible el vínculo experiencias, en la que es notoria la identificación que los estudiantes hacen con el personaje o con la lectura desde una vivencia personal. Vemos un paralelismo entre la ficción y la realidad, ya que, a la luz del texto, los lectores recuperan la relación texto-vida, hecho que se produce por la naturaleza de las obras escogidas.

Respecto a lo anterior, en la RL#1 Jonathan en un estilo del lenguaje breve y directo, da sentido a su experiencia, a través de lo vivido por la protagonista de la historia y alude a un término repetitivo en la lectura, ‘bicho raro’, el cual le sirve de anclaje al paralelo que formula entre las dos realidades, ficción y su propia vida. En esta misma línea, encontramos la respuesta de Yenny, quien capta la esencia de la obra, en la cual podemos ver una referencia a la propia vida y una alusión directa a la adaptación que tuvo la protagonista que es similar a la suya. En este sentido, Yenny mediante una narrativa del recuerdo, hace una apropiación del texto que concentra su interés en los cambios que se viven al mudarse. Dicha apropiación la hace desde un lenguaje sencillo, anecdótico y en un orden lineal de tiempo como lo visto en la estructura del libro álbum. Finalmente, la cita de Julián nos demuestra una vez más cómo el texto sirve para iluminar la vida de los lectores; en este caso, la lectura le permitió al estudiante construir semejanzas en torno a los personajes desde su propia experiencia, en la que se hace notoria una descripción laudatoria de la figura de los abuelos presentes en su vida y que guardan similitud con los de la novela *Viaje*.

Otras citas presentan una intensificación en la identificación con los personajes llevando al lector a encarnarlos de algún modo:

NICK-Libro álbum *El árbol rojo* (LDL)

Respuesta Lectora # 4 “A medida que iba escuchando más el libro me estaba identificando mucho con el protagonista, y me adentré totalmente en el personaje, me sentí muy comprendido por la tristeza que invadía diariamente a la protagonista del libro, y me recuerda muchas cosas por las cuales yo he pasado y sigo pensando, sólo que al igual que el personaje a veces me he ahogado en mí mismo, en medio de tantas cosas que siento que a mi edad aún no debería afrontar... En fin”.

En la respuesta de Nick se ve un ejemplo de la lectura inmersiva; en una recreación del lenguaje, el estudiante incorpora al personaje y le atribuye características de personificación a la tristeza que éste experimenta, por la cual dice sentirse comprendido al evocarle experiencias

pasadas. Luego, emplea la expresión “me he ahogado en mí mismo”, la cual puede leerse como una imagen que está interpretando algunas de las sensaciones que proyecta el personaje principal del libro álbum.

En la identificación con la lectura, algunas respuestas incorporan como recurso expresivo algunos símbolos:

KATIA -Libro álbum *El árbol rojo* (LDL)

Respuesta Lectora #2 “Bueno, me sentí reflejada en la historia porque a pesar de que todo esté mal y haya días grises, hay una luz, personas que lo animan a uno, que no lo abandonan y están con uno, no sólo en los días buenos, sino que también en los días malos ayudándonos a encontrar una solución, y al final de ese túnel, de esa cotidianidad, llegamos a ver la esperanza, a pesar de todo y a tener fe para solucionar los problemas del día a día”.

JULIÁN -Libro álbum *El árbol rojo* (LDL)

Respuesta Lectora # 3 “La verdad este libro me gustó mucho por lo que trasmite su historia y por su desenlace. Realmente me identifiqué con este libro, ya que a veces hay días en los que te sientes solo y triste, no te encuentras y no sabes qué hacer, pero cada vez todo se va volviendo mejor, llega alguien que te hace pasar un buen momento o logra sacarte una sonrisa y pum... tu día vuelve a coger color, vuelves a recordar los motivos por los cuales estudias y vives. Lo malo no es la vida si no el momento por el que pasas, el cual con esfuerzo y con actitud vas a superar”.

ALEXANDRA -Libro álbum *La piedra azul* (LDL)

Respuesta Lectora #4 “Me sentí muy identificada con el libro, ya que como dice el libro la piedra fue partida en dos, así me sentí yo con la partida de mi abuelo, llena de tristeza de que ya no voy a volver a ver a mi abuelo, así pasen muchos años.

Me parece hermoso cuando en el libro apareció que la piedra volvió con su mitad, eso quisiera yo que mi abuelo volviera, pero es imposible por eso me identifiqué mucho. Pero a la vez me siento feliz de que mi abuelo está el lugar lleno de paz y armonía”.

Frente a esta variante, vemos cómo aparecen de nuevo las experiencias ancladas a la identificación con la lectura, los fragmentos de vida cobran interés en estas tres citas y a su vez, observamos que incorporan como recurso expresivo algunos símbolos. Podemos advertir que hay una dupla en el discurso de nuestros estudiantes, por un lado, la identificación con los personajes o la historia misma y por el otro, la captación de elementos simbólicos de la obra; en este sentido siguen siendo las protagonistas las lecturas de *El árbol rojo* y *La piedra azul*, libros álbum cargados de simbolismos tanto en sus imágenes como en el texto.

Katia en la RL #2 se ve plasmada en la historia, la cual es como un espejo de su vida. Se aprecia en su narración que la lectura y su experiencia vital se fusionan en una sola. Dicha identificación con la lectura contempla como recurso expresivo algunos símbolos, es así como la estudiante, de manera implícita, sin aludir específicamente al árbol rojo que aparece en la última página de la obra, logra sintetizar lo que representa el final y sobre todo la esencia de la historia, se trata de la esperanza, el confiar en la resolución de los problemas. En sintonía con esta cita, encontramos la RL #3, en donde el estudiante también se identifica con la historia y luego su interpretación cambia al emplear una segunda persona, como si lo que escribiera se lo estuviera contando a otro. Su respuesta apunta hacia situaciones cotidianas que guardan relación con el texto y portan un mensaje de aliento para su interlocutor inspirado en el desenlace de la obra.

En la tercera cita, Alexandra hace referencia a la experiencia de la pérdida, pero desde la partida de un ser querido. La estudiante ha captado aquí el sentido metafórico/simbólico de la división de la piedra y la ha llevado a su vida. La estudiante revela en su respuesta elementos propios de la obra como la nostalgia de no tener a quien se ama y el deseo de “volver con su

otra mitad". Así mismo, vemos como ella no solo hace una referencia a la escisión de la piedra, sino que al mismo tiempo al destacar lo hermoso de volver con la otra mitad, percibimos una evidencia valorativa de la obra y una apreciación de efecto estético de la misma.

Frente al análisis anterior, podemos afirmar que, las respuestas que presentan las características identificación con el personaje o con la lectura, en las que son visibles la relación texto-vida; intensificación en la identificación con los personajes llevando al lector a encarnarlos de algún modo y uso de símbolos como recurso expresivo en la identificación con la lectura, optamos por clasificarlas en la tendencia *Experiencia de lectura inmersiva*, que en otras palabras es cuando el lector se sumerge en la lectura a tal punto que logra un nivel de empatía superior que lo lleva a personificar a alguno de los personajes viviendo como real lo que éstos sienten.

En síntesis, podemos apreciar que en el vínculo experiencias hay una predisposición en las respuestas de nuestros estudiantes, las cuales se ven ancladas justamente a las relaciones del texto-vida, en las que los lectores se ven identificados de uno u otro modo con las temáticas expuestas por las diferentes narraciones y terminan en desahogos espontáneos o en experiencias de lectura inmersiva.

El vínculo experiencias tiene mayor concentración en las lecturas guiadas y con discusión literaria, especialmente en el género del libro álbum, cuyos temas sensibles, lenguaje poético e imágenes potentes lograron que los estudiantes resignificaran sus vidas a la luz del texto. Así mismo, la consigna que más se eligió para esta conexión personal fue la #1 Expreso cómo me sentí frente a la obra.

4.13.3 Tipo de vínculo: Pensamientos

Esta unidad de análisis como es sabido comprende los pensamientos, las ideas y las creencias que los estudiantes logran desarrollar como consecuencia de su diálogo con el texto. Este tipo de conexión personal deja ver la visión que los estudiantes tienen frente a la lectura, en la que sobresalen argumentos, puntos de vista; es decir, su postura en torno al mensaje global del texto o de algún elemento en particular. En general, las respuestas lectoras que presentan este vínculo nos acercan a la manera cómo los estudiantes interpretan la esencia del texto y el mensaje implícito de la obra.

Encontramos para el vínculo pensamientos las siguientes características.

- Experiencia de lectura asociada a los efectos que provoca el género de la lectura.
- Meditaciones que los lectores sostienen con el texto y su esencia a partir del mensaje global de la obra.
- Interpretación del mensaje a partir del llanto y sus variantes.
- Interpretación del mensaje como exaltación de la identidad asociada a una raza.
- Captación del mensaje implícito de la obra.
- Captación de elementos simbólicos de la obra.
- Relación del texto-vida y la contextualización que hacen los estudiantes de la obra a su entorno.
- Perspectiva de la proyección personal para dar sentido a aspectos de la vida.
- Reacción emocional de los lectores ante las injusticias.
- Respuestas reflexivas que adoptan un tono de llamado a la sociedad.
- Respuestas que se convierten en aprendizajes personales sobre la empatía.
- Exploración de elementos de la trama narrativa adentrándose en el actuar empático de sus personajes.

Ahora, el análisis de las respuestas lectoras a partir de aspectos en común organizados por características.

Algunas respuestas lectoras asocian la experiencia de lectura a los efectos que provoca el género de la lectura:

MARCOS -Novela Satanás (LA)

Respuesta Lectora #1 “A mi parecer este libro es muy interesante, pues nos muestra muchas situaciones que suceden con frecuencia en nuestra sociedad hoy en día, y, además, te agrega cierto suspenso e incertidumbre; es decir, como estar viendo una película basada en hechos reales, además tiene una gran cualidad, este libro describe muy bien los entornos en los que suceden las distintas situaciones, te transporta a esos lugares y te hace sentir como si estuvieras dentro del libro”.

El vínculo pensamientos se manifiesta en esta cita cuando Marcos argumenta las bondades que ofrece la obra *Satanás*, también conocida como novela contemporánea y novela oscura, para expresar desde allí su interés y hacernos ver al resto de lectores cómo una lectura puede ser disfrutada al punto de que uno pueda sentirse como un personaje más del libro. El estudiante, además del gusto por la lectura, nos deja ver la explicitación de los elementos composicionales de la novela; Marcos se refiere a la situación comunicativa que propone el texto desde los lugares donde se desarrolla la narración, relaciona la obra con la actualidad y luego, presenta los elementos que la obra tiene a favor para ser leída: la verosimilitud (“nos muestra muchas situaciones que suceden con frecuencia en nuestra sociedad hoy en día”), la descripción (“te transporta a esos lugares y te hace sentir como si estuvieras dentro del libro”), la contextualización (“describe muy bien los entornos en los que suceden las distintas situaciones”), la estructura narrativa (“como estar viendo una película basada en hechos reales”) y el suspenso (“te agrega cierto suspenso e incertidumbre”).

Por lo anterior, advertimos la tendencia *Mobilización de conocimientos sobre el género*, ya que el estudiante se apropia de la lectura a través de la distinción de conceptos relacionados con la naturaleza y características de la obra. Es decir, aunque el estudiante carece del

metalenguaje literario para nombrar esas características, sí ha movilizado su conocimiento implícito del género.

Continuamos con las citas en las que sobresalen las meditaciones que los lectores sostienen con el texto y su esencia a partir del mensaje global de la obra:

JULIÁN -Poema “Credo” (LDL)

Respuesta Lectora # 4 “Me ha hecho sentir un poco más relacionado a la realidad, me ha hecho pensar un poco en la manera de la cual actuamos, como dice en el primer párrafo “buscador del cielo, creador del infierno” esto yo lo relaciono a la vida cotidiana de muchas personas, ya que la mayoría cree en Dios en busca de una salvación, pero aun así cometen pecados y muchos de ellos de manera consciente”.

MARÍA -Novela *El túnel* (LA)

Respuesta Lectora #1 “Sentí que a pesar de que este libro fue escrito hace varios años presenta varias situaciones que suceden actualmente como son los feminicidios que a veces son causados por obsesión y celos”.

LINA -Libro álbum *Los pájaros* (LDL)

Respuesta Lectora #5 “Me ayudó a reflexionar sobre lo ignorante que uno puede llegar a ser por ver una persona diferente cuando cada persona tiene su propia esencia”.

FÉLIX -Libro álbum *Eloísa y los bichos* (LG)

Respuesta lectora #2 “Pues me hizo sentir o imaginar como siempre en algún momento de la vida tenemos que adaptarnos a una vida nueva, personas nuevas, sociedades nuevas”.

Las cuatro respuestas nos acercan a la manera como los estudiantes interpretan la esencia de las obras. Por ejemplo, Julián en la RL # 4 descifra el significado del poema a partir de un verso

«“...buscador del cielo, creador del infierno” esto yo lo relaciono a la vida cotidiana de muchas personas...», el cual captura la esencia del texto y en el que podemos ver un aspecto predominante, la realidad. A partir de éste, observamos cómo el estudiante hace una expansión discursiva desde el pensamiento, en el que recupera la relación texto-vida aproximándose al mensaje de la obra; expansión que es compartida por cita #1 desde otra obra, *El túnel*.

En dicha cita distinguimos de nuevo el aspecto de la realidad, dado que en esta respuesta notamos como María hace una inferencia de la lectura, la cual fue escrita en 1946, y hace una proyección a la actualidad. Esto nos conduce a afirmar que la estudiante está elaborando una interpretación del mensaje de la obra, al indicar que lo ocurrido a la protagonista se trata de un feminicidio motivado por los celos y la obsesión.

Si analizamos la novela desde ese planteamiento, nos damos cuenta que todos los elementos descritos por el narrador protagonista Juan Pablo Castel conducen a adentrarnos en la mente de un feminicida, quien calcula el asesinato de alguien, de quien se ha ganado su confianza y amor. En síntesis, María logra captar el mensaje global de la obra vista desde los términos y conceptos de la contemporaneidad.

Lina, por su parte, condensa en la RL #5 el mensaje de la obra desde una visión personal, aquí la asociación que sobresale de la lectura es una observación que la estudiante hace de su propia consciencia para reflexionar sobre ella. En su lenguaje directo que se aprecia en este fragmento “Me ayudó a reflexionar sobre lo ignorante que uno puede llegar a ser...” la estudiante apela a una breve y a la vez profunda introspección.

Finalmente, para este segmento de respuestas encontramos la visión de Félix, quien se aproxima a la esencia del texto mediante la observación que hace de sus propios pensamientos y sentimientos. El estudiante se sume en una breve cavilación en la que emplea la figura retórica anadiplosis. En ésta es recurrente su énfasis en el adjetivo ‘nueva’ como una manera

de reforzar lo vivido por la protagonista del libro álbum y su proceso de adaptación. El estudiante asume dicha adaptación como propia, como si se tratara de una experiencia al decir que “siempre en algún momento de la vida tenemos que adaptarnos a una vida nueva...”. Lo anterior, guarda similitud con la siguiente postura.”.

Las siguientes respuestas ahondan en la interpretación del mensaje a partir del llanto y sus variantes:

Poema “Llorar a lágrima viva” (LG)

JONATHAN

Respuesta Lectora #5 “Siento que llorar es una forma de expresar los sentimientos; a veces puede ser de forma positiva o negativa las veces que se llora. El poema describe el motivo por el cual se llora la mayoría de las veces”.

ÁNGELA

Respuesta Lectora #9 “Me ha hecho pensar que todo en la vida es llanto, ya sea de alegría, rabia o tristeza. Llorar es bueno, nos ayuda a desahogarnos y quitarnos un peso de encima en ciertos casos”.

MARCOS

Respuesta Lectora #11 “El mensaje que me deja el poema llorar es que ese concepto se aplica a muchos momentos de nuestra vida, y es que es más común de lo que pensamos, y que también llorar a veces ayuda el alma”.

Las tres respuestas nos remiten a las múltiples variantes del llanto, tema central del poema “Llorar a lágrima viva”. Los estudiantes se aproximan a la esencia de la obra, en el que nos dejan ver el alivio que trae consigo el llanto, así como su ambivalencia.

En la RL#5 Jonathan se suma a la duplicidad del llanto y desde un lenguaje objetivo alude al mensaje global de la obra, y comparte con la siguiente cita la afinidad sobre el llanto como medio de expresión. En esta misma línea, Ángela en su meditación frente al llanto hace alusión a su inmanencia; de esta forma también alude a los beneficios que puede traer consigo el acto de llorar.

Por último, Marcos nos recuerda al llanto como un hecho inherente al ser humano, mensaje que aborda el poema de forma tácita y que Marcos sustrae de manera sencilla y directa; dado que el autor del poema nos da ejemplos en los que es común el llanto sin decir explícitamente que éste es un aspecto permanente en la vida. En este sentido, el estudiante infiere y describe las formas del llanto.

Las siguientes respuestas coinciden en la interpretación del mensaje como exaltación de la identidad asociada a una raza:

Poema “Negra soy” (LG)

MARCOS

Respuesta Lectora #3 “Me gusta que este poema deje en tan alto nivel a mis razas, a nuestras raíces, me transmite un sentimiento de orgullo por quien soy. Este poema me gusta muchísimo, porque representa y expresa muy bien lo que es la raza negra, este poema me parece que deja en alto a la raza negra.”

NICK

Respuesta Lectora #4 “Me ha gustado mucho este poema, pues expresa muy fielmente el orgullo de pertenecer a una raza tan única como lo es la raza negra, la piel morena es un motivo de orgullo. Su lenguaje es muy entendible y comparto el gusto por el acento que se habla en estos sitios.”

LAURA

Respuesta Lectora #15 “Me pareció un poema muy lindo, ya que refleja a la mujer negra como es, sin penas, ni complejos, bella sin importar nada.

¡Me causa orgullo poder tener personas de color, pues tienen una esencia magnífica!”

Las tres respuestas lectoras incorporan el vínculo pensamientos, en ellas podemos advertir las ideas, las creencias y desde luego los pensamientos que los estudiantes tienen frente a la raza negra, en las que además vemos un sentido de admiración por ésta y su cultura.

Para empezar, Marcos asume una voz plural en la que expresa con orgullo su identidad, en la que nos deja ver un sentimiento de colectividad, puesto que al referirse a “mis razas”, a “nuestras raíces” se suma discursivamente a una patria, la colombiana, en la que se reconoce y se siente honrado, a la par que hace referencia al mensaje global de la obra. En correspondencia a esta valoración, encontramos la cita #4.

En la respuesta #4 de Nick sobresale un diálogo en dos direcciones, un gusto por el poema y una exaltación frente a la raza negra, ya no desde una referencia colectiva sino más impersonal en la que es visible una referencia al mensaje del texto. En la valoración que hace el estudiante de la obra predomina lo singular de la raza negra, así como el lenguaje y el acento del poema, los cuales corresponden al litoral pacífico colombiano. La respuesta que viene a continuación guarda similitud con lo dicho por Nick desde la particularidad de esta raza.

Finalmente, Laura se relaciona con la obra mediante la reflexión de su tema central y observamos que mediante un lenguaje expresivo hace referencia al orgullo que siente por la raza negra, empleando para ello varios adjetivos, algunos de ellos de tipo especificativo.

- Respuestas lectoras en las que es visible ver el mensaje implícito de la obra:

Libro álbum *Los pájaros* (LDL)

JAZMINE

Respuesta Lectora #8 Según mi entendimiento frente a este libro, ha sido que transmite la aceptación para toda aquella persona diferente, a la comprensión y la aceptación hacia las personas con discapacidades y que al igual que el pajarito del cuento se le dificulta volar en comparación a los otros pájaros, el señor puede representar a toda aquella persona que acepta las personas algo diferentes, tal y como son”.

MARÍA

Respuesta Lectora #9 “Mi opinión frente al libro es que ha sido que representa la aceptación hacia aquellas personas diferentes que se sienten menos que los demás, y que de alguna manera necesitan un apoyo extra, animarlos a hacer algo, y que también hay personas que son solidarias como el señor del cuento y los anima y ayuda sin esperar nada a cambio”.

ALEXANDRA

Respuesta Lectora #10 “Este libro me hizo pensar que no hay nada malo en ser diferente, que todos somos iguales y no hay que discriminar a las personas...”

CATALINA

Respuesta Lectora #11 “Pues me hizo pensar que todos debemos aceptarnos por nuestro color de piel sin importar qué tan diferentes somos.”

En las cuatro respuestas, los lectores recuperaron información tácita de la lectura, en la que, a través de lenguajes sencillos, se aproximan a la esencia global de los textos. Como podemos observar, la captación del mensaje de la obra en la cita #8 está mediada por el acercamiento que hace la estudiante a la esencia del texto y sus imágenes a través de la apropiación de su contenido que es igual de poderoso en ambas líneas narrativas; siendo incluso más directo en sus imágenes que en sus palabras. En este sentido, parece significativo que Jazmine ahonde en los valores del personaje masculino que infirió de las ilustraciones, puesto que el texto poético que acompaña a los elementos visuales habla más sobre descubrir los pequeños detalles que de los buenos tratos o el respeto a la diferencia, temas a los cuales el texto no se refiere de manera explícita.

En la cita #9 de nuevo el protagonista sobresale en la relación con el tema de la obra. En esta respuesta María también desplaza su interpretación de la obra hacia el personaje masculino al encarnar en sí mismo el mensaje global de este libro álbum. Distinguimos a través de un lenguaje más objetivo, la captación de la esencia del texto, el cual desemboca en los valores del protagonista de la historia.

Ahora, las respuestas lectoras #10 y #11 se alejan de los personajes principales para sustraer la esencia de la obra. Aquí vemos que el mensaje literario ocupa gran parte del contenido de la respuesta. Alexandra a partir de un lenguaje directo, formula el sentido global de la obra con sus propias palabras, pero de forma contundente, enunciando una máxima admonitoria. Situación similar ocurre en la cita de Catalina, quien en un lenguaje sencillo y breve condensa la esencia del libro en un par de líneas en las que sobresale de manera implícita el respeto a la diferencia.

Algunas respuestas nos permiten identificar la captación de elementos simbólicos de la obra:

Libro álbum *El árbol rojo* (LDL)

ALEXANDRA

Respuesta Lectora #1 “...El árbol rojo nos da una esperanza de vida al final del túnel”.

MARCOS

Respuesta Lectora #2 “...y ella tiene también un árbol rojo pequeño, el cual simboliza esperanza, pero que va creciendo cada vez más, lo que quiere decir que la esperanza para ella va creciendo cada vez más.

... Siempre habrá esperanza por más pequeña que sea”.

MARÍA

Respuesta Lectora #3 “... nos hace entender que el árbol rojo tiene un propósito en la vida y una luz que todos podemos hallar, mostrando así una esperanza para salir de la rutina y de la depresión”.

En la cita #1, al igual que en las dos siguientes, distinguimos cómo los estudiantes se vieron permeados por el impacto visual de las obras y reflejaron pensamientos asociados a los elementos simbólicos de la obra, en este caso, ‘la esperanza’ representada por el árbol que se asocia a ‘la luz al final del túnel’, la cual ven como ayuda a las dificultades.

Al inicio de la RL#2, vemos como Marcos se devuelve al impacto visual de la obra cuyas imágenes nos muestran escenarios oscuros y sombríos que desembocan en un radiante árbol rojo; luego, destaca de la lectura el elemento simbólico de ‘la esperanza’, el cual termina por llevar a un plano moralizante.

María, al igual que sus dos compañeros, retoma el simbolismo que porta el árbol rojo, se aproxima a su significado en relación a su contexto próximo, el cual nos remite a un panorama cotidiano marcado por el peso de la vida.

Otras respuestas nos dejan ver la relación del texto-vida y la contextualización que hacen los estudiantes de la obra a su entorno:

Relato hiperbreve “La oveja negra” (LDL)

ANITA

Respuesta Lectora #2 “Mi entendimiento frente a este cuento ha sido el cómo han matado a las ovejas negras, sin necesidad en sí, solo por ser diferentes, e identifico esto con la actualidad, en la que hoy en día las personas discriminan y también matan a la gente diferente a ellas, pienso que se podría identificar en cuanto al gobierno de acá en Colombia, pues ha habido sucesos donde matan a las personas que proponen cambio y se salen de las “normas” de un país, los terminan matando”.

YENNY

Respuesta Lectora # 3 “Mi entendimiento hacia este libro ha sido que como han matado a las ovejas negras se ha relacionado con la historia del gobierno colombiano, puesto que en estas situaciones han matado aquellas voces diferentes que proponen un cambio y también se veía involucrada la discriminación”.

SAORI

Respuesta Lectora #7 “Me sentí muy triste, ya que cada vez que aparecía una oveja negra la fusilaban. Creo que esto es como un mensaje fuerte, ya que pienso yo, que esto quiere dar a entender que una persona que tenga un pensamiento diferente a las demás, puede ser rechazada por las demás y discriminada”.

Las tres citas guardan similitudes como las de contextualizar la historia en un territorio específico, en este caso, ubican a su país de origen Colombia, estableciéndose así un paralelo entre ambas realidades, la literaria y la que aporta la vida misma; de igual manera, las tres

respuestas evidencian en sus posturas el rechazo y la muerte al que es diferente, al que no encaja en un determinado estándar, al que representa un peligro para el Estado y al que podría desestabilizar “la normalidad”.

Anita asocia la situación de conflicto y violencia en Colombia con lo ocurrido a la oveja negra. A través de su narrativa podemos evidenciar que la estudiante ha captado algunos elementos simbólicos de la obra, al equiparar en la actualidad a ‘la oveja negra’ como aquel que al salirse de la norma es castigado injustamente por la sociedad, hecho compartido por la siguiente cita.

En la respuesta de Yenny sobresale un referente de paralelismo en su interpretación al situar al pueblo colombiano como personaje real que comparte similitud con lo vivido por las ovejas negras de Monterroso. Tras su disertación, puede evidenciarse una reflexión que hace frente al actuar del gobierno de Colombia, en el que es visible la discriminación; este último aspecto está presente en la cita de Saori, en la que se aprecia una conclusión que alude al tema de la discriminación social e ideológica. La estudiante recoge en su análisis la esencia que plantea el texto y capta además el simbolismo de la oveja fusilada al señalar que “... esto es como un mensaje fuerte”, puesto que como lo evidencia la lectura, tras el fusilamiento de las ovejas negras se enviaba una sentencia a las demás.

Referente a las respuestas lectoras que presentan las características meditaciones que los lectores sostienen con el texto y su esencia a partir del mensaje global de la obra, interpretación del mensaje a partir del llanto y sus variantes, interpretación del mensaje como exaltación de la identidad asociada a una raza, captación del mensaje implícito de la obra, captación de elementos simbólicos de la obra y relación del texto-vida y la contextualización que hacen los estudiantes de la obra a su entorno, vemos que comparten una tendencia en común y es *Captación del mensaje de la obra*.

Encontramos que para cada una de estas características la presencia del tipo de vínculo pensamientos parece facilitar las reflexiones que los estudiantes hacen sobre el mensaje de

las obras. De igual manera, apreciamos que, pese a que uno de los momentos de la intervención más visible en todas las lecturas fue el del inicio, la calidad y profundidad de las respuestas demostraron por el contrario una relación cercana con la lectura, así como una construcción de pensamiento reflexivo y enriquecedor que no difiere de los momentos durante y final.

En general, podemos decir que tras revisar la convergencia de varias respuestas que referían un interés particular por la intención comunicativa de la obra, vemos que esta tendencia reúne las citas que reflexionan a partir del mensaje global del texto, pudiendo distinguir otros elementos como una valoración explícita de la obra, la captación de los elementos simbólicos del texto, así como disertaciones alrededor del mensaje implícito de la obra que nos conducen a observar la aproximación que los estudiantes hicieron del significado y del sentido de la lectura, llegando así a su esencia.

Advertimos otras citas que nos acercan a la perspectiva de la proyección personal, en la cual los estudiantes se apoyan en el texto para dar sentido a aspectos de sus vidas:

JULIÁN- Libro álbum *El sonido de los colores* (LG)

Respuesta Lectora #4 “Este libro por un momento me ha hecho imaginar cómo sería mi vida sin este sentido, sin poder ver, aun ya sabiendo de qué color es todo; este tipo de libros pueden ser reflexivos para muchas personas, incluso a mí me hace valorar más lo que son mis ojos y cada parte del cuerpo. Debe ser muy difícil perder la vista cuando ya conoces los bellos colores del mundo y aún más difícil debe ser la desesperación que se siente. Sé que varios de mis compañeros van a estar de acuerdo con lo que digo y hasta pueden sentirse identificados. Este libro sé que ha dejado una gran enseñanza en cada una de las personas que lo han leído”.

El estudiante, en una narración más de tipo persuasivo que narrativo, concatena la proyección personal causada por la lectura con la valoración que hace de la obra, en la que apela al ejemplo para enfatizar en lo interesante que puede ser leer un texto de este tipo. Para esta respuesta advertimos la tendencia *Desahogo personal*, que como lo anunciábamos en el vínculo emociones, surge cuando el lector emplea el texto para explorar su mundo interior, haciendo visibles experiencias y emociones que salen a flote como reacción a la lectura.

Proseguimos con otros aspectos que identificamos en las respuestas lectoras asociadas al vínculo pensamientos.

Algunas respuestas nos dejan ver la reacción de los lectores ante las injusticias:

Relato hiperbreve “La oveja negra” (LDL)

JULIÁN

Respuesta Lectora #4 “Esto me da una sensación un poco de impotencia, ya que nadie hizo nada para impedir que fusilaran a las ovejas negras, también siento que hubo injusticias, ya que no es justo que fusilen a unas ovejas por el simple hecho de ser negras, es más pienso que a ningún ser le deben hacer daño, discriminar o rechazar por el simple hecho de ser diferente”.

JAZMINE

Respuesta Lectora #5 “Esto me logra hacer sentir una impotencia, frustración, ya que ninguno intenta hacer nada para impedir que fusilaran a estas ovejas por el hecho de ser negras, me parece totalmente injusta esta crueldad, ninguna persona o animal se debe rechazar o hacer daño por su color, su forma de ser o pensar, debemos entender que todos somos iguales”.

JONATHAN

Respuesta Lectora #6 “Pienso que estuvo muy mal haber hecho eso, solo por tener un color diferente y me da rabia e impotencia que las hayan matado por ser de color negro”.

Las tres respuestas nos dejan ver cómo los lectores reaccionan ante las injusticias. En la cita #4 hay una expansión discursiva desde el pensamiento donde el estudiante enérgicamente rechaza los hechos y son visibles en sus expresiones, los deseos de cambiar la realidad imperante.

En la respuesta de Jazmine sobresale también una disertación sensible y justiciera, en la que se logra retratar una preocupación frente al tema; se observa además en su narrativa emotiva una postura que mantiene una firme convicción en rechazar situaciones como las que vivieron las ovejas negras.

En la postura de Jonathan vemos un pensamiento que igualmente rechaza el castigo impuesto a los que son diferentes. En el razonamiento del estudiante se percibe la presencia de emociones que la obra le hizo experimentar, apreciándose una reacción inmediata al texto que lo lleva a participar de forma afectiva en la situación de las personas rechazadas.

Otras son respuestas reflexivas que adoptan un tono de llamado a la sociedad:

Poema “Negra soy” (LG)

MARLON

Respuesta Lectora #9 “Este poema me ha hecho reflexionar de que no debemos avergonzarnos de lo que somos, no sólo si somos negros también gordos, chiquitos, altos, delgados, etc. Tenemos que sentirnos orgullosos de lo que somos”.

CATALINA

Respuesta Lectora #11 “Pues me hizo pensar que todos debemos aceptarnos por nuestro color de piel sin importar qué tan diferentes somos.”

JULIÁN

Respuesta Lectora #14 “A mí me gustó saber que hay gente que está orgullosa de sí misma, nadie debe sentirse mal por su color, raza o cultura, si eres negro o mestizo, serlo con orgullo, después de todo. Para mí eso es Colombia, un país con una variedad de razas y culturas, en el que todos convivimos. No todas las personas tienen la capacidad de aceptarse a sí mismas, a las cuales les recomendaría este poema, y no solo a gente negra, sino a cualquiera, porque el mensaje que deja al texto va dirigido a cualquier persona. Seamos espontáneos y originales que de eso se trata, de ser nosotros mismos y con mucho orgullo.”

El vínculo pensamientos se manifiesta en este segmento de respuestas mediante las disertaciones que los estudiantes sostienen con el texto. En la respuesta de Marlon apreciamos una recreación verbal que, a partir del uso de una voz plural, permite incorporar lo que el estudiante percibe de la lectura y su esencia. Dicha percepción hacia el final de la cita se convierte en una alegoría al amor propio y en una invitación para los demás. Este último aspecto guarda similitud con la respuesta de Catalina, quien se refiere al mensaje de la obra desde un nivel de generalización, en donde ella se involucra, haciendo un llamado al lector, pero también a sí misma. Este llamado puede leerse como una invitación que alude a la esencia de la obra.

Finalmente, para este segmento de respuestas, Julián reflexiona sobre el tema de la obra e igualmente valora el texto en sí mismo. Aquí el estudiante medita sobre la esencia del poema y al mismo tiempo, se concientiza del valor de la obra poética al punto de recomendarla. Julián

se apropia de la importancia del poema, lo contextualiza en el territorio colombiano y piensa en el destinatario del mismo.

Algunas respuestas se convierten en aprendizajes personales sobre la empatía:

Libro álbum *La peineta colorada* (LDL)

JAZMINE

Respuesta Lectora #1 “Ésta resultó ser una lectura muy bonita donde nos pudimos expresar en la manera que vemos las cosas, pero también logró reforzar nuestros valores de la amistad y el respeto hacia los demás, así como la importancia de mantenerse fiel a lo que nosotros consideramos correcto”.

NELLY

Respuesta Lectora #6 “Para mi concepto ésta es una de las lecturas que más me ha llamado la atención por la manera que nos hace reflexionar, la manera en que nos hace valorar más las cosas, lo que significa el valor de la amistad, del respeto, de que todos somos un equipo, la manera que logra mostrar las culturas. También pude aprender lo que es lealtad, este valor en mí era importante, pero ahora veo lo valioso que es para nosotros como personas. Por otra parte, vemos la manera que nos va envolviendo la historia, donde nosotros mismos pensamos que somos los personajes. No discriminemos a nadie, todos somos iguales y todos merecemos respeto”.

Ambas citas hacen énfasis en los valores que recuperan las estudiantes de la lectura. La respuesta #1 evidencia como Jazmine, a través de un lenguaje sencillo reflexiona más allá de la trama narrativa, ya que sitúa su interés en el mensaje que le deja la obra desde una visión empática. De manera particular la estudiante se refiere a los valores que la lectura le invita a fortalecer y que también están presentes en la respuesta de Nelly.

Nelly, al igual que sus compañeros en las anteriores respuestas, centra su interés en los valores, no de sus personajes como tal, sino lo que encarna la lectura misma; de ahí que la estudiante medite sobre la realidad expuesta en la obra, la contraste con el presente y envíe un mensaje de “No discriminación” al público en general. Por lo anterior, consideramos que esta respuesta lleva consigo la clave de lectura empatía hacia los que la sociedad ve como diferentes, dado que la estudiante no se limita a justificar un gusto por la obra, sino que aterriza su elección por la lectura desde un componente de reflexión generalizado.

Aquí veremos citas que exploran elementos de la trama narrativa adentrándose en el actuar empático de sus personajes:

Libro álbum *La peineta colorada* (LDL)

JONATHAN

Respuesta Lectora #2 “Me gustó porque ayudaron a la cimarrona a pesar de las consecuencias que tenía haberle ayudado y sin embargo lo hicieron. También me gustó el final porque la historia termina de una buena manera, ya que termina en una familia donde le brindan apoyo y le dan amor. La señora que la adopta la hace pasar por la sobrina”.

ÁNGELA

Respuesta Lectora #3 “Me gustó cómo la niña ayudó a la cimarrona a que la encontraran y ver como no era interesada y no intentaba solo beneficiarse, sino que buscó la manera de ayudar de una manera tan creativa. Me gustó ver cómo sucedían antes las cosas en Puerto Rico y conocer un poco su historia”.

CARINA

Respuesta Lectora #5 “Me sentí muy bien porque me pareció que la Siño Rosa hizo bien con la niña Vitita en ayudar a la cimarrona a pesar de que fuera una esclava, ahí se muestra que no todas las personas tienen mal corazón con las personas de raza negra”.

El vínculo pensamientos lo encontramos en estas tres citas desde las posturas que demuestran una relación con la lectura a partir de la exploración de los elementos narrativos de la obra, en el que hay una valoración de los personajes en razón a su actuar empático.

Jonathan se adentra en la trama narrativa y en una breve recreación verbal da cuenta de los aspectos más relevantes que plantea la obra, los cuales adhiere a su apreciación personal y que dan pie a una resignificación de las relaciones con el otro a partir de la lectura.

Ángela se refiere a una escena que está interpretando el libro, en la que va más allá al destacar el actuar de uno de los personajes principales de la obra. Carina alude a la acción más emblemática de la obra como fue el auxiliar a una esclava fugitiva. En un lenguaje directo y concluyente la estudiante emite un juicio de valor en el que indica que no todas las personas obran de mala forma con las personas negras.

Finalmente, para esta tanda de respuestas, encontramos la RL#5, la cual exploran elementos de la trama narrativa, adentrándose en las ideas principales que plantea la obra desde el actuar de sus personajes; en donde la estudiante ve la situación desde la perspectiva del otro en vez de la suya, advirtiéndose el valor de la empatía hacia lo vivido por los protagonistas de la historia y su relación con la lectura.

En este segmento de respuestas que presentan las características Reacción emocional de los lectores ante las injusticias, Respuestas reflexivas que adoptan un tono de llamado a la sociedad, Respuestas que se convierten en aprendizajes personales sobre la empatía y

Exploración de elementos de la trama narrativa adentrándose en el actuar empático de sus personajes, hallamos la tendencia *Empatía con el que es “diferente”*, la cual entendemos como aquella donde se ven reflejadas posturas que nos invitan a ponernos en la piel del otro, en la que hay una participación afectiva frente a la realidad ajena; muchas veces vemos esta participación en la reacción ante las injusticias, los deseos de cambiar la realidad, la resignificación de las relaciones con el otro desde las experiencias propias y con el contexto próximo, la exaltación de las acciones de algunos personajes en favor de quienes son tildados de diferentes y también los llamados que los lectores hacen a la sociedad.

En conclusión, podemos advertir que en el vínculo pensamientos concentra un mayor número de respuestas lectoras asociadas al género libro álbum, poesía y relato hiperbreve, en donde los contenidos sensibles o algunos transgresores facilitaron meditaciones en torno al texto, dejando ver las maneras cómo los estudiantes se relacionan con la lectura, muchas de ellas arraigadas a sus creencias, ideas y visión del mundo. Asimismo, la presencia de este vínculo es más notoria en las modalidades de lectura guiada y lectura con discusión literaria.

Un aspecto interesante involucra a la consigna #1 (Expreso cómo me sentí frente a la obra), la cual fue la más usada en este vínculo, haciendo visible la forma cómo las emociones dieron pie a que los lectores sostuvieran meditaciones profundas sobre el mensaje de las obras, el actuar de sus personajes y su relación con la realidad; dejando así en evidencia que las emociones y los pensamientos se complementan a la hora de interpretar una obra.

4.13.4 Tendencias emergentes

Como lo pudimos observar, las tendencias son categorías emergentes que surgieron del análisis cualitativo, las cuales se desprenden de las características en común que hallamos en los vínculos y al igual que éstas últimas nos permitieron reconocer las formas cómo el estudiantado se relacionó con la lectura.

Las tendencias emergentes que hemos detectado para los tres vínculos son: 1) *Movilización de conocimientos sobre el género*, 2) *Desahogo personal (del texto a la vida)*, 3) *Captación del tema de la obra*, 4) *Conciencia social* y 5) *Captación de elementos simbólicos de la obra*.

A continuación, una síntesis de las tendencias en los tres vínculos.

1. Movilización de conocimientos sobre el género

Esta tendencia la encontramos sobre todo en géneros como el cuento y la novela. Para la *Movilización de conocimientos sobre el género*, aparecen los tipos de vínculos emociones en gran medida y de pensamientos, en los cuales podemos advertir que hay una relación directa con el género literario; de este modo los estudiantes develaron emociones asociadas al miedo, la intriga, la incertidumbre y el misterio a través de la consigna #1 que permitió explorar su reacción emocional a la lectura.

2. Captación del mensaje de la obra

Esta tendencia la hallamos sobre todo en las modalidades de lectura guiada y con discusión literaria, en sus tres momentos: inicio, durante y final; así mismo, la encontramos en obras de lectura autónoma (que corresponden a la fase inicial de la intervención, así como al género literario novela según registros del diario lector).

Distinguimos dos características para esta tendencia, la primera de ellas es la confluencia de variedad de géneros, puesto que figuran el libro álbum, la novela y la poesía; la segunda, el tipo de vínculo que sobresale para todas las obras es el de pensamientos. Aquí la reacción emocional avanzó hacia reflexiones más profundas que confluyeron en la comprensión e interpretación de los textos literarios.

3. Desahogo personal

En esta tendencia se aprecia mayor presencia de las lecturas con discusión literaria seguida de las lecturas guiadas. Para ambas modalidades de lectura sobresale el tipo de vínculo

experiencias, unas cuantas respuestas presentan el vínculo de emociones y en una menor cantidad se ve el tipo de vínculo pensamientos. Dichas lecturas pertenecen en su mayoría al género del libro álbum, a excepción de dos obras que son poemas; así mismo, se aprecian los tres momentos de la intervención (inicio, durante y final), siendo más recurrente el de inicio. Consideramos que la dimensión emocional y subjetiva del lector tiene un impacto favorable en la lectura, en la que en la medida que lee pone en juego sus experiencias previas de las que se vale para relacionarse de una manera más personal con el texto.

4. Experiencia de lectura inmersiva

Hacen parte de esta tendencia las tres modalidades de lectura, en su orden de participación de mayor a menor, tenemos las guiadas, con discusión literaria y las autónomas, en las que distinguimos como momentos más recurrentes de la IFL, el de inicio y final, así como el tipo de vínculo con mayor presencia el de las experiencias seguido por el de las emociones. De igual forma, observamos para esta clave de lectura diversidad de géneros literarios como el cuento, el libro álbum y la novela. Es de destacar la versatilidad que tienen los libros álbum en cuanto a abordar temas cotidianos de fácil acogida en los jóvenes capaz de despertar sensibilidad a través de las obras.

5. Empatía con el que es “diferente”

Con base en esta última tendencia, advertimos que sobresalen la modalidad de lectura con discusión literaria y las lecturas guiadas, destacándose para ambas modalidades los momentos de lectura durante y final. En cuanto a los tipos de vínculo, notamos que el de pensamientos predomina en gran medida, luego están el de las emociones, y en menor proporción encontramos el de experiencias. Al igual que en el resto de las tendencias también se aprecia una confluencia de variedad de géneros, en los que encontramos el libro álbum, la poesía y el relato hiperbreve. Si bien es cierto que estos dos últimos géneros se leyeron en menor medida, es de reconocer que las pocas obras de poesía y relato hiperbreve permitieron al estudiantado cruzar la línea de la otredad.

Por lo anterior, y como lo fuimos evidenciando en el análisis, dichas tendencias aparecieron de forma pareja en las modalidades de lectura guiada y con discusión literaria, especialmente en el momento inicio, dejándonos ver así que la lectura acompañada en el aula tuvo un mayor impacto en sus reacciones a la lectura e igualmente el momento inicial de la IFL marcó un precedente interesante en una población que no había tenido antes una intervención de este tipo.

Capítulo 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tras la culminación de este trasegar investigativo podemos decir que tenemos algunas certezas, limitaciones y varios aprendizajes que nos dan la licencia para avizorar propuestas a largo plazo que permitan darle continuidad y diversificación a nuestro estudio.

Para empezar, como lo dejábamos ver en líneas anteriores, el supuesto que encaminó nuestra investigación era la repercusión favorable que podría traer una Intervención sobre el Fomento de la lectura (sostenida en el tiempo y planeada desde los postulados de los actuales modelos de educación lectora literaria) en la relación con la lectura y en las formas de respuesta lectora de un grupo de estudiantes de secundaria reticentes a los procesos lectores y escritores.

Abordaremos dicha repercusión sintetizando los resultados obtenidos en cada uno de los objetivos del estudio. En cuanto a la motivación por la lectura (objetivo específico 1), los datos del cuestionario aplicado arrojan como resultado un perfil de motivación media, que se encuentra entre los quintiles 2 y 4, en el pretest, y entre 2 y 3, en el post; lo que muestra una cierta homogeneización en los perfiles lectores. Se evidencia una tendencia de mejora en los resultados generales de motivación lectora derivada después de participar en la intervención educativa. En primer lugar, el estudiantado de perfil “motivado” (quintil 2) se duplica y, en cambio, el quintil “poco motivado” desaparece. Este hecho guarda relación con los resultados de las entrevistas derivadas del test, en donde se observa también un cambio favorable en la motivación lectora de los lectores poco motivados, así como la consolidación de algunas prácticas lectoras que ya traían los lectores motivados antes de la intervención del fomento lector.

Por su parte, frente a los dos focos de estudio que incluía el test (la autoimagen lectora y la valoración a la lectura), encontramos que la valoración presenta mejores resultados que la autoimagen, un hecho que se reitera en los datos de las entrevistas. Es decir, en términos estadísticos se aprecia un avance significativo en la valoración de la lectura, mientras que en

la autoimagen lectora el progreso fue menor. Lo anterior se refuerza con lo referido por McBreen & Savage, (2021), quienes plantean, desde la motivación extrínseca e intrínseca, que dimensiones como la valoración a la lectura presentan mejores resultados tras una intervención educativa que la motivación intrínseca que se cree es de más difícil intervención. Así mismo, sitúa el presente trabajo en continuidad con otros estudios que han analizado la implementación de intervenciones educativas encaminadas a favorecer la motivación a la lectura en el estudiantado en Latinoamérica (González et al., 2022); Marquinez, (2017), los cuales parten de un diagnóstico compartido: la baja motivación que el alumnado presenta por la lectura. Lo interesante es que, en ambos casos, sus resultados dan cuenta de importantes procesos de mejora en este punto. En el reporte de González (2008), luego de la intervención las y los estudiantes se acercaron más a la biblioteca escolar y presentaron mayor interés y curiosidad por leer. En el de Marquinez, (2017) las y los estudiantes mostraron progresos en sus hábitos lectores, especialmente en relación con su recepción de géneros como la poesía y el teatro.

Otro objetivo del presente estudio fue describir los efectos de la IFL en la cantidad, frecuencia y tipo de lecturas de los estudiantes durante la intervención. Los datos nos permitieron clasificar a los estudiantes en tres franjas de lectura, conforme al número de libros leídos, así: Baja (entre 1 y 3), Media (4 y 6) y Alta (más de 7). Los resultados indican que la franja donde se concentra el mayor número de participantes es la Media, con 11 alumnos. Le siguen las franjas Baja y Alta, ambas con seis estudiantes. A partir de estos datos, podemos deducir varios aspectos, el primero de ellos es que todos los participantes de la IFL leyeron, cuestión que no es evidente en un contexto de alta reticencia y vulnerabilidad como el de nuestros estudiantes. De igual manera, si bien todos leyeron, podemos discriminar que algunos leyeron más y otros menos. La franja que más concentra estudiantes es la Media, dado que un 48% de nuestros estudiantes se ubica aquí, lo que supone que la mayoría del grupo intervenido leyó entre 4 y 6 libros. Este resultado guarda relación con los perfiles del pretest y postest Medianamente motivados/as y Motivados/as y resulta favorable en términos de hábitos

lectores, porque como lo hemos reiterado el grupo intervenido se trataba de un público reticente a la lectura.

Frente a la franja Baja tenemos que el 26% de los estudiantes leyeron entre 1 y 3 libros, hecho que coincide con los perfiles del pretest y postest de Medianamente motivados/as. Finalmente, llegamos a la última franja, Alta, en la que un 26% de estudiantes leyeron más de 7 libros. Si bien en este bloque se ubican solo 6 estudiantes de 23, es interesante ver el proceso que tuvieron dado que esta franja coincide con perfiles para algunos casos de Medianamente motivados/as, en su mayoría, y Poco motivados/as.

Estos resultados en la modalidad de lectura autónoma del alumnado consideramos son de sumo valor para una población que de un lado no presentaba antecedentes lectores y que por el otro no había participado de intervenciones lectoras situadas, dejándonos ver que la instalación del bibliobanco abrió un abanico de oportunidades a los estudiantes no lectores en términos de comprensión e interpretación literaria y que además la mediación lectora incidió en su relación personal con la lectura, puesto que muchos de ellos no leían por su cuenta ni un solo libro al año, solamente los impuestos académicamente. Lo anterior guarda relación con los resultados de un estudio actual Munita & León Zuluaga, (2022), los cuales nos permiten reflexionar sobre el desencuentro que llega a darse, en algunas ocasiones, entre los gustos lectores personales y los textos del canon escolar. Este estudio refiere que incluso las y los jóvenes que aparecen como no lectores o lectores accidentales de obras académicas tienen un espacio de lectura por placer, relacionado a obras juveniles de su gusto; hecho compartido por los lectores habituales de obras académicas. Se puede advertir entonces que los perfiles lectores pueden presentar cambios significativos si éstos se construyen desde un ámbito académico y escolar o si se los construye alternando también las lecturas vernáculas del estudiantado.

Pasando ahora a la frecuencia lectora podemos concluir que el grupo durante la intervención leyó 118 títulos, en el primer trimestre hubo un 35% de participación, en el segundo, un 41%

y finalmente un 24% correspondiente al tercer trimestre, el cual fue más corto. Cifra que no solo nos indica que el número de títulos leído en el inicio, desarrollo y final fueron muy parejos, en especial en los dos primeros momentos que cobijaron más meses que el último, sino que nos habla principalmente de los efectos que puede llegar a tener intervención educativa en la relación con la lectura sostenida en el tiempo, dado que la periodicidad de las actividades literarias durante un año escolar permitió que el estudiante se familiarizara con la lectura y leyera en cada uno de los trimestres, movido no sólo por sus gustos literarios sino también por la dinámica lectora de sus compañeros, quienes recomendaron e intercambiaron obras durante la intervención.

Lo anterior se conjuga con lo que ha subrayado desde hace décadas la literatura internacional frente a la importancia que tiene la figura de la y el docente a la hora de incidir en la motivación lectora del alumnado (Merga, 2017); Merga, (2017), toda vez que el acompañamiento permanente dado a través de la mediación lectora que concentró nuestra intervención, les permitió a nuestros estudiantes adolescentes descubrir o fortalecer sus inclinaciones literarias, participar de comunidades interpretativas de las obras mediante discusiones literarias situadas entre pares, con docentes y escritores regionales, disfrutar de actividades en torno a los libros y algo fundamental, les dio, durante un año escolar, la posibilidad de leer y prestar libros de diversos géneros acordes a sus edades, privilegio que no tenían en sus hogares, dada su condición de alta vulnerabilidad, y que tampoco tenían en la institución educativa, ya que ésta disponía, en su mayoría, de títulos infantiles. Dicho acceso a los libros, consideramos fue trascendental para la cantidad y frecuencia lectora que acabamos de referir.

Para culminar con los resultados de este objetivo, pasamos a los tipos de lectura que nos permiten ver las preferencias lectoras del grupo intervenido. En resumen, se leyeron 79 novelas, 32 libros álbum, 4 poesías, 2 cuentos y una novela gráfica. El género preferido resultó ser la novela para todas las franjas, hecho que coincide con el material de lectura del bibliobanco y los espacios de recomendaciones lectoras entre pares en el que predominó la novela. La franja que permitió ver mayor riqueza de géneros fue la Media, puesto que

sobresalieron la novela, el libro álbum, la poesía y también la novela gráfica. En este bloque lector, conformado por 11 estudiantes, se evidencia que, a pesar de que el nivel de lectura fue menor que en la franja Alta, los gustos lectores fueron más amplios y diversos.

El cuarto objetivo específico era identificar el tipo de conexión personal que se da en las respuestas lectoras de tipo reflexivo que los estudiantes elaboraron en su diario lector. En ese marco, identificamos tres tipos de vínculo personal: emociones, experiencias y pensamientos. Así mismo, los resultados obtenidos permiten evidenciar que existe mayor concentración de respuestas en las modalidades de lectura guiada, encontrándose además en dicha modalidad una presencia mayor del tipo de vínculo pensamientos, el cual tuvo un porcentaje de participación para las tres modalidades de lectura del 42%, seguido de las emociones con 37% y finalmente las experiencias, con 21%.

En cuanto a la modalidad de lectura con discusión literaria, predominó también el vínculo de pensamientos y emociones y para las lecturas autónomas el protagonismo fue para la conexión emocional. Lo anterior, puede leerse como un indicativo que nos muestra que cuando los lectores leen en solitario emerge más fácilmente una reacción de tipo emocional, mientras que, con el acompañamiento docente, el lector tiende no solo a manifestar sus emociones sino a reflexionar de manera crítica sobre los textos. Hecho que guarda relación con la definición que la autora Meek, (1988) hace de las respuestas lectoras, cuya naturaleza considera múltiple, dando lugar a diferentes niveles de interpretación, en los que se conjugan dos aspectos, el cognitivo y el afectivo/emocional. De ahí que los estudiantes presenten respuestas lectoras que conjugan componentes emocionales con disertaciones sobre la lectura.

Lo anterior se vincula también a otras posturas que concuerdan en que el mundo subjetivo de la lectura merece un miramiento más profundo, ya lo decía Petit (2001) el lector no es una página en blanco, dado que la lectura le permite crear un espacio psíquico en el que trasciende la identificación con lo leído para avanzar hacia una postura, en la que el lector puede reconocerse, apropiarse de lo que lee e interpretar los textos. En este sentido, Ahr, (2017) a través de un ejercicio con estudiantes adolescentes que consistía en comentar algunos poemas

tras haber sido leídos, detectó que las respuestas cognoscitivas y las respuestas emocionales realizaban una co-actividad interpretativa que facilitaba al estudiantado entender las emociones que trataban los poemas.

Ahora bien, el predominio de los pensamientos y emociones en las respuestas lectoras también coincide con la naturaleza de las obras y el contexto de experimentación de las mismas, ya que hicimos un especial énfasis en la consigna literaria #1: Expreso cómo me sentí frente a la obra. Esto se enlaza con otras líneas de estudio como las de Sanjuán Álvarez, (2011), en la que no es posible la interpretación literaria sin la implicación emocional y las de Larrañaga & Yubero (2005), en las cuales atribuyen a la actividad lectora la necesidad de satisfacer tres pilares que dan sentido al texto: pensar, sentir y actuar para que así en los estudiantes el hábito lector pueda brindar placer estético y gusto a largo plazo. De esta manera, la lectura podrá aportar al yo del estudiante nociones que no conocía de sí mismo, permitiendo que se produzcan cambios cognitivos favorables en su forma de interpretar los textos y al mismo tiempo, madurar como lector. Esto, en la didáctica francófona, nos acerca al concepto del “sujeto lector” (Rouxel & Langlade, 2004), que nos lleva a comprender lo que ocurre en el interior del sujeto mientras lee y en cómo esto ayuda a la interpretación de los textos.

Los resultados también nos permiten deducir que en cada uno de los cinco géneros literarios (novela, libro álbum, cuento, poesía y relato hiperbreve) sobresale más uno de los vínculos en comparación con los otros. Por ejemplo, el libro álbum, la poesía y el relato hiperbreve favorecieron más los pensamientos, aunque también encontramos una presencia significativa de las emociones. A su vez, para la novela y el cuento se destacaron más las emociones; incluso para el género cuento, este fue el único vínculo con una presencia total en las respuestas lectoras. Esto resulta proporcional al contenido enriquecedor de las obras, el cual en algunos casos fue trasgresor permitiendo a los estudiantes conjugar emociones a la par con disertaciones, hecho que acentúa la importancia de elaborar un corpus para la formación literaria de adolescentes reticentes a la lectura (Margallo, 2012) dado al elegir textos acordes a sus edades y gustos lectores hubo una predisposición positiva frente a las obras.

En consecuencia, creemos que los anteriores hallazgos nos permiten afirmar que, más allá de la evolución que pudiera darse durante la IFL, son las prácticas educativas planeadas y pensadas para públicos en específico como éstas las que impactan en las necesidades encontradas y apuntan a resultados concretos. Para este caso en particular de adolescentes de alta vulnerabilidad con reticencia a la lectura, consideramos que la mediación lectora fue determinante, puesto que la implicación lectora por parte del docente visibiliza sus antecedentes y hábitos lectores, gustos literarios, su manera de relacionarse con las obras, entre otros aspectos que los estudiantes tienden muchas veces a ver como ejemplo. Esto guarda relación con el estudio de (Sandoval et al., 2019), quienes afirman que el acompañamiento docente es uno de los factores claves en la motivación a la lectura en estudiantes adolescentes; sin embargo, también dejar ver que por el contrario una gran parte de los maestros estudiados no implementa con frecuencia estrategias que motiven a la lectura.

La mediación que hicimos en cada uno de los encuentros, que como vemos reflejados en sus diarios lectores, permitió no solo la exploración de sus emociones, sino que influyó en sus respuestas lectoras de mayor reflexión, habla de la importancia de un acompañamiento docente en el fortalecimiento de la relación con la lectura de los estudiantes. Creemos que la figura de un docente lector comprometido en el aula genera mayor interés en el alumnado por los libros que si hay otro que no esté implicado con la lectura.

Sumado a lo anterior, somos conscientes que los resultados también están asociados a la naturaleza de las obras, los ejercicios situados de lectura e incluso el principio de otredad de los mismos estudiantes hacia los textos llevados a clases, los que incidieron en la calidad, la profundidad, la riqueza del lenguaje y la reflexión de sus respuestas lectoras.

En cuanto a las limitaciones de nuestra investigación, consideramos que una de ellas reside en que no es posible atribuirle a la IFL todos los cambios generados, dado que, al no haber un grupo de control, es probable que algunos de dichos cambios obedezcan a otras dinámicas

académicas del año escolar, o incluso a otros factores extraescolares. Ahora bien, el discurso del estudiantado, sumado a las anotaciones finales en su diario lector que aluden directamente a las vivencias positivas derivadas de la intervención parecen reforzar que los resultados obtenidos fueron posibles gracias a la intervención educativa que implementamos. Habría que agregar también otra limitación relacionada con la coincidencia de la docente y la investigadora en la misma persona, lo cual pudo suponer un posible sesgo y haber afectado de alguna manera las respuestas de mis estudiantes.

En concordancia con lo expuesto, creemos que una de las líneas de mejoramiento está ligada al efecto de modelo que tuvo en la discusión y en la lectura guiada la orientación de la docente hacia las respuestas emocionales, por lo que sería de gran interés que, para futuros estudios, la mediación dejara espacio a una variedad de vínculos con las obras, no tan centrados en lo emocional, que den lugar a una mayor autonomía y riqueza en las respuestas lectoras del estudiantado.

En torno a las líneas de investigación que se abren a partir de este estudio, y siendo consecuentes con nuestro interés por seguir aportando a la formación lectora y literaria del estudiantado, consideramos que una de las proyecciones de la investigación está en hacer un estudio longitudinal que abarque varios grados en secundaria (8°, 9° y 10°) y que le siga apostando a generar cambios hacia la lectura en contextos de alta complejidad y vulnerabilidad socio-económica Reyes, (2011), (2015). Una línea de investigación que podría abrirse en ese marco es la observación de qué sucede con la autoimagen lectora, dado que esta fue la dimensión que presentó mayor resistencia de mejora en nuestra intervención y, sin embargo, se trata de uno de los principales factores explicativos del interés y motivación por la lectura (Colomer, 2008).

Finalmente, en el sustrato personal, puedo decir que este trabajo me retó una y otra vez en el aula; cada encuentro, cada actividad en torno a la lectura y cada elección de un libro, fue una invitación a reinventarme como docente y ser humano. A toda luz, para mí esta intervención

del fomento lector fue sin duda una práctica de carácter social y cultural, que permitió a los estudiantes y a mí reunirnos en torno a los textos. Leer junto con ellos, es una experiencia que incluso muchos no tuvieron de niños, y es entonces que veo la mediación lectora como un puente entre los textos y los lectores, en este caso lectores reticentes y vulnerables, que me permitieron llevarles lectura a sus vidas dando lugar a aprendizajes personales y literarios y a una verdadera construcción de sentidos compartida en el aula. Considero entonces que hay en el acto de leer, todo un acto democrático y libertario, que llevó al estudiantado a conocer la realidad de su país y de otros lugares, habitar el mundo por un momento, empatizar con situaciones ajenas y a develar en sus adentros historias propias que se enlazaron con las de los libros y que me invitó a mí a esculcar en mi intimidad lectora, los recuerdos, las creencias y las convicciones que me llevaron a tomar la decisión de ser mediadora y emprender este viaje investigativo y literario.

Confieso que en cada reto hubo una esperanza, y lo digo con la certeza de quien cree que la literatura es necesaria para la vida, para el campo social y político, y más aún en la adolescencia, ya que como lo refieren algunos autores es necesario enseñar y aprender literatura en secundaria, pues contribuye a la conformación de un nuevo tipo de ciudadanía, a adentrarnos en la condición humana y a recuperar la palabra y la imaginación Jover (2007). En otras palabras, hay un antes y un después de uno mismo en aquel texto que se ha leído con consciencia. Todo pensamiento, toda emoción y experiencia se nutre tras abrir una nueva página. Es decir, en la dimensión emocional, íntima y subjetiva en la lectura, como lo menciona Rosenblatt, (1996) desde la teoría transaccional, los lectores terminan por reflejar su historia personal, social y cultural dando lugar al “reservorio de las experiencias lingüísticas”. Este quedó demostrado en los diarios lectores de 23 adolescentes reticentes a la lectura, los cuales, a través de la escritura personal, abrieron un mundo de posibilidades que yacían ignotas; el reconocerse en el otro a través de la lectura, el de habitar en realidades semejantes y opuestas a sus vidas, el valorar sus creencias e incluso confrontarlas, el asomarse a lo más recóndito de sus emociones y sentimientos, el encarnar por un momento la piel de un personaje y ser capaz de emocionarse, sorprenderse y reflexionar de todo eso con una consciencia amplia fueron

algunas de las oportunidades que tuvieron mis estudiantes y de las que fui testigo a leer esos carné lectores, que se convirtieron para mí en una puerta abierta a su mundo interior y que me reafirmaron que uno de los caminos hacia la formación del lector literario en la educación literaria viene acompañado de experiencias vitales de lectura como leerles a los estudiantes en el aula.

En definitiva, como lo hemos evidenciado a partir de otros estudios y de nuestra investigación, sí es posible revertir los bajos niveles de motivación a la lectura en la enseñanza secundaria con propuestas de intervención focalizadas en el eje del fomento de lectura, centradas en la (re)construcción de una relación personal con la lectura y la literatura y en el desarrollo de comunidades interpretativas en el aula. Creemos que el reto será siempre el de planificar de la manera más eficiente para así no solo motivar a nuestros estudiantes a leer, sino fomentar en ellos hábitos lectores que los impliquen de manera positiva y frecuente con la lectura, pues “... un hábito es siempre un proyecto en el tiempo” (Lomas & Mata, 2007).

Bibliografía

- Ahr, S. (2017). *Le débat littéraire interprétatif*. 1-9.
<https://eduscol.education.fr/document/16432/download>
- Ahr, S., Lecture, C. S. A., Des, C., & Lecteurs, A. (2016). *D'une lecture empirique à une lecture subjective argumentée: quels processus cognitifs et langagiers mobiliser?* éducol.
https://inspection-oullins.circo.ac-lyon.fr/spip/IMG/pdf/ra_c3_francais_culture_litteraire_ahr_debat_598215.pdf
- Ambrós, A., & Ramos, J. M. (2018). PREFERENCIAS LITERARIAS Y CULTURALES DE UN GRUPO DE ADOLESCENTES: LECTURAS HÍBRIDAS PARA LA FORMACIÓN LITERARIA. *Aula de Encuentro*, 20(2), 55-74. <https://doi.org/10.17561/ae.v20i2.4>
- Artigas, M. (2001). Mi visión de la interdisciplinariedad. Grupo Ciencia, Razón y Fe (CRYF). Universidad de Navarra. En *Universidad de Navarra*. <https://www.unav.edu/web/ciencia-razon-y-fe/mi-vision-de-la-interdisciplinariedad>
- Astolfi, J.-P. (2008). Reuter Yves (éd.). Dictionnaire des concepts fondamentaux des d. *Revue française de pédagogie*, 163, 135-136. <https://doi.org/10.4000/rfp.1041>
- Badia, J., & Cassany, D. (1994). *La classe de literatura, avui - Dialnet*. Dialnet.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=369414>
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of Children's Motivation for Reading and Their Relations to Reading Activity and Reading Achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452-477. <https://doi.org/10.1598/RRQ.34.4.4>
- Ballester, J. (2016). La formación lectora y literaria. En U. de Chile (Ed.), *Redalyc* (Revista Ch, Vol. 94, pp. 287-303). <https://www.redalyc.org/pdf/3602/360249875016.pdf>
- Barkhuizen, G. (2011). Narrative Knowledging in TESOL. *TESOL Quarterly*, 45(3), 391-414.
<https://doi.org/10.5054/tq.2011.261888>
- Barone, D., & Barone, R. (2017). Rethinking Reader Response With Fifth Graders' Semiotic Interpretations. *The Reading Teacher*, 71(1), 23-31. <https://doi.org/10.1002/trtr.1563>
- Becker, M., McElvany, N., & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*,

102(4), 773-785. <https://doi.org/10.1037/a0020084>

- Bermúdez Antúnez, S. (2009). Las emociones como centro del impacto narrativo en la interacción con mundos ficcionales: su necesidad para la teoría literaria. En *Espéculo: Revista de Estudios Literarios* (Número 41). <https://biblioteca.org.ar/libros/151849.pdf>
- Bombini, G. (2001). La literatura en la escuela. *Entre líneas: teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, 53-74.
<https://teorialiteraria2009.files.wordpress.com/2009/04/bombini-gustavo-la-literatura-en-la-escuela.pdf>
- Broide, M. (2010). Yo leo, tú lees, ¿nosotros? *Lectura y vida*, 31(2), 34-41.
- Calvo, V. (2015). El diario de lectura en los procesos de acogida de familias inmigrantes. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 18(13), 7-22. <https://doi.org/10.18239/ocnos>
- Carranza, L. I. C., & Lozano, M. de la L. J. (2011). *Configuración del sujeto lector (Prácticas de lectura en la escuela secundaria)* (pp. 1-9).
- Cartagena, Y., Palacio, M. D., Fray, B., Calle, A., & Ofm, R. (2019). *La interdisciplinariedad, la intertextualidad y la literatura enlazadas entre las áreas de lengua castellana y ciencias sociales como posibilitadoras del aprendizaje histórico, social y cultural de los estudiantes de la básica primaria Yesica Cartagena*.
- Cassany, Daniel ; Luna, Marta; Sanz, G. (2005). *Enseñar Lengua* (Graó (ed.); Graó).
https://www.upf.edu/web/daniel_cassany/ensenar-lengua
- Cerda Gutiérrez, H. (2007). *La Investigación Formativa en el Aula*.
- Cerrillo, P. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria* (Octaedro),
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Literatura-infantil-y-juvenil.pdf>
- Chambers, A. (2007). DIME: LOS NIÑOS, LA LECTURA Y LA CONVERSACION. En FONDO DE CULTURA ECONOMICA DE ESPAÑA (Ed.), *Casa del Libro Colombia*.
<https://www.casadellibro.com.co/libro-dime-los-ninos-la-lectura-y-la-conversacion/9789681684532/1219959>
- Charmeux, E. (1992). *Como Fomentar los Habitos de Lectura Aula Practica de CHARMEUX: Como Nuevo Encuadernación de tapa blanda (1992) 1ª Edición | Livro Ibero Americano Ltda*. <https://www.iberlibro.com/primer-edicion/Fomentar-Habitos-Lectura-Aula->

Practica-CHARMEUX/889104712/bd

- Clark, C., & Rumbold, K. (2006). Reading for pleasure: A research overview. *National Literacy Trust, November*, 35.
http://www.scholastic.com/teachers/article/collateral_resources/pdf/i/Reading_for_pleasure.pdf
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 3(9), 21-31. <https://doi.org/10.1080/02147033.1991.10820954>
- Colomer, T. (1996). *La educación lingüística y literatura en la enseñanza secundaria*, Barcelona, ICE Universitat de Barcelona-Horsori.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2097356>
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción del sentido. En R. L. de L. L. y Vida (Ed.), *Revista Latinoamericana de Lectura: Lectura y Vida* (Universida).
https://campuseducativo.santafe.edu.ar/wp-content/uploads/ensenanza_literatura_construccion_sentido_colomer.pdf
- Colomer, T. (2006). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. (FONDO DE C).
http://ciiesregion8.com.ar/portal/wp-content/uploads/2017/06/Colomer.Cap6_.pdf
- Colomer, T. (2008). *Lecturas adolescentes: lectura de frontera y frontera de la lectura* -. Academia.edu.
https://www.academia.edu/38086461/Lecturas_adolescentes_lectura_de_frontera_y_frontera_de_la_lectura
- Corcoran, Bill, Ed.; Evans, Emrys, E. (1987). *Lectores, textos, profesores*. ERIC - ED279012 - Readers, Texts, Teachers. <https://eric.ed.gov/?id=ED279012>
- Corral, A. M. (1967). LA MOTIVACIÓN LECTORA Y EL INTERÉS POR LA LECTURA. DISEÑO DE UN PLAN CON ACTIVIDADES BIBLIOTECARIAS. *Angewandte Chemie International Edition*, 6(11), 951–952., *Mi*, 5-24. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/32773>
- Cruz Calvo, M. (2010). Leer literatura... Enseñar literatura * De la estética de la recepción a la didáctica de la literatura Mery Cruz Calvo. *Revista Poligramas*, 32, 125-142.
<http://hdl.handle.net/10893/3080>
- Cruz Calvo, M. (2013). Lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la

- concreción de los repertorios lectores [Universidad de Barcelona]. En *Universidad de Barcelona*. <http://hdl.handle.net/2445/47204>
- De Souza, M. (2013). "La artesanía de la investigación cualitativa". *Revista de Salud Pública*, 81-84.
http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/revsalud/38.la_arterania_de_la_investigacion_cualitativa.pdf
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627-668. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.627>
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again. *Review of Educational Research*, 71(1), 1-27.
<https://doi.org/10.3102/00346543071001001>
- Delgado, B. (2007). Fundamentos del proceso lector. Motivar en la educación secundaria. En *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura* (Ed.), *Ocnos* (Ocnos: Rev, Vol. 3, Números 1885-446). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259120376003>
- Dufays, J. L., Brunel, M., Cripedis, L., & Litextra, G. (2007). *La didactique de la lecture et de la littérature à l'aube du xxi*.
- Eco, U. (1988). De los espejos y otros ensayos. En E. Lumen (Ed.), *IberLibro* (Editorial).
<https://www.iberlibro.com/espejos-otros-ensayos-Umberto-Eco-Lumen/22713725436/bd>
- Elliot, J. (2000). La investigación-acción en educación. *Morata*, 8(Cuarta edición), 1-136.
https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=eG5xSYGsdvAC&oi=fnd&pg=PA9&dq=La+investigación-acción+en+educación&ots=qUd5gmh4na&sig=_gXjKjvwEOJ8vzFUg7c_cVYksmo#v=onepage&q=La+investigación-acción+en+educación&f=false
- Errázuriz, M. C., Fuentes, L., Cocio, A., Davison, O., Becerra, R., & Aguilar, P. (2020). ¿Comprendemos más los textos si nos gusta leer?: Actitudes y desempeños lectores del estudiantado de escuelas públicas de la Araucanía, Chile. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 20(3), 549-589. <https://doi.org/10.1590/1984-6398202015350>

- Fillola, A. M. (2008). *La educación literaria : bases para la formación de la competencia lecto-literaria / Antonio Mendoza Fillola | Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/la-educacin-literaria---bases-para-la-formacin-de-la-competencia-lectoliteraria-0/>
- Fittipaldi, M. (2011). *LOS NIÑOS CONVERSAN SOBRE LIBROS : ¿ CÓMO C A T E G O R I Z A R S U S R E S P U E S T A S ? 1*.
- Fittipaldi, M. (2012). *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes*. <https://revistas.uvigo.es/index.php/AILLJ/article/view/922/906>
- Fox, E., & Alexander, P. A. (2004). Reading, Interest, And The Model Of Domain Learning: A Developmental Model Of Interest, Knowledge, And Strategy Use In Text Comprehension. *ResearchGate, March*, 1-25. https://www.researchgate.net/publication/238688856_READING_INTEREST_AND_THE_MODEL_OF_DOMAIN_LEARNING_A_DEVELOPMENTAL_MODEL_OF_INTEREST_KNOWLEDGE_AND_STRATEGY_USE_IN_TEXT_COMPREHENSION
- Galván Arriondo, V. (2021). *Las trayectorias lectoras y la formación del sujeto lector didáctico . Posibles relaciones y desafíos para la formación docente inicial sujeto lector didáctico .*
- Gamboa, C., & Reina, M. (2006). Hábitos de lectura y consumo de libros en Colombia. *Análisis preparado para la Cámara Colombiana del Libro*, 37, 17. <ftp://ftp.fedesarrollo.org.co/pub/wp/WP37.pdf>
- Gambrell, Li. B. (1996). Creating Classroom Cultures that Foster Reading Motivation. En *The Reading Teacher* (Vol. 50, Número 1, pp. 14-25).
- González, R. C., Dono, L. P., Carbonell, I., & Baran, M. (2022). Reading habits and reading motivation in teenagers from Poland , Chile , and Portugal. *Universidade do Minho*, 11-39. <https://doi.org/10.32735/S2735-652320220006111>
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & VonSecker, C. (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 331-341. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.331>
- Hernández-Arteaga, I. (2012). Investigación cualitativa: una metodología en marcha sobre el hecho social. En *Rastros Rostros* (Vol. 14, Número 27, pp. 57-68).

- Hernández Arteaga, R. I., Alvarado Pérez, J. C., & Luna, J. A. (2015). Responsabilidad social en la relación universidad-empresa-Estado. *Educación y Educadores*, 18(1), 95-110. <https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.6>
- Herreras, E. B. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista iberoamericana de educación*, 35(1), 1-9.
- Hidi, S. (2000). An interest researcher's perspective. En *Intrinsic and Extrinsic Motivation* (pp. 309-339). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-012619070-0/50033-7>
- Hopper, R. (2005). What are teenagers reading? Adolescent fiction reading habits and reading choices. *Literacy (formerly Reading)*, 39(3), 113-120. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9345.2005.00409.x>
- Jang, B. G., Ryoo, J. H., & Smith, K. C. (2021). Latent profiles of attitudes toward print and digital reading among adolescents. *Reading and Writing*, 34(5), 1115-1139. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10104-7>
- Jocius, R., & Shealy, S. (2017). Critical Book Clubs: Reimagining Literature Reading and Response. *The Reading Teacher*, 71(6), 691-702. <https://doi.org/10.1002/trtr.1655>
- Jover, G. (2007). Un mundo por leer: Educación, adolescentes literatura. En Octaedro (Ed.), *Dialnet*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=312135>
- Jover, G., Bengoeche, Á., García, M., Linares, R., Rueda, F., Sánchez, F. J., Solís, I., & Vázquez, M. M. (2009). CONSTELACIONES LITERARIAS Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia. En L. ABIERTO (Ed.), *Libro Abierto (LIBRO ABIE)*. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/55690058/SEPARATA_35_-_Libro_Abierto-libre.pdf?1517484831=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DLIBRO_ABIERTO_CONSTELACIONES_LITERARIAS.pdf&Expires=1691342716&Signature=ZTnIQHUfBBAHIAwe13tHmBJxUTBBzqVOCS-
- Jurado Valencia Fabio. (2004). Palimpsestos. Crítica y análisis literario en el aula de clases. *Pedagogía y Saberes*, 22. <https://doi.org/10.17227/01212494.22pys115.116>
- Jurado Valencia Fabio. (2008). Críticos Desde El Aula. *Revista Iberoamericana*, 46(2008), 89-105. <http://www.rieoei.org/rie46a05.pdf>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo investigar la investigación-acción*. REBIUN.

- <https://rebiun.baratz.es/OpacDiscovery/public/catalog/detail/b2FpOmNlbGVicmF0aW9uOmVzLmJhcmF0ei5yZW4vNTY5NDQxMg?tabId=1693969015550>
- Kneepkens, E. W. E. M., & Zwaan, R. A. (1994). *Emotions and literary text comprehension*.
- Knoester, M. (2010). Independent Reading and the 'Social Turn': How Adolescent Reading Habits and Motivation Relate to Cultivating Social Relationships. *Networks: An Online Journal for Teacher Research*, 12(1), 332-332. <https://doi.org/10.4148/2470-6353.1099>
- Krashen, S. (2004). *the_Power_of_Reading.Pdf* (Libraries (ed.); Heinemann).
http://www.sdkrashen.com/content/books/the_power_of_reading.pdf
- Larrañaga, E., & Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de «falsos lectores». En *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura* (Universida, Números 1885-446X). <https://www.redalyc.org/pdf/2591/259120382004.pdf>
- Latorre, V. (2007). Hábitos de lectura y competencia literaria al final de la E.S.O. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 3(1885-446X.), 55-76.
<http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/issue/view/46>
- Lazowski, R. A., & Hulleman, C. S. (2016). Motivation Interventions in Education. *Review of Educational Research*, 86(2), 602-640. <https://doi.org/10.3102/0034654315617832>
- Leibrandt, I. (2007). El diario de lectura como herramienta para llegar a ser un lector reflexivo. En *Primeras noticias. Revista de literatura* (Vol. 230, pp. 11-18).
https://www.academia.edu/74279713/El_diario_de_lectura_como_herramienta_para_llegar_a_ser_un_lector_reflexivo
- Lewin, K. (1946). *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos La investigación-acción y los problemas de las minorías. 1*, 15-26.
- Lluch, G., Universitat Autònoma de Barcelona., Universitat Jaume I., & Universitat de València. (1998). *El lector model en la narrativa per a infants i joves*.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=177135&info=resumen&idioma=CAT>
- Lomas, C., & Mata, J. (2007). *La construcción del hábito de leer. August*.
- Lomas, C., & Mata, J. (2017). La construcción del hábito de leer. *ResearchGate, August*.
https://www.researchgate.net/publication/39218322_La_construccion_del_habito_de_leer

- Luna Peña, A. M., García Oyervides, L. R., Vázquez Segovia, K. J., & Mancilla Francisco, R. E. (2017). Estrategias de selección y uso de materiales lectores para promover la lectura en educación secundaria. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 12(2), 73.
<https://doi.org/10.15359/rep.12-2.4>
- Manresa, M. (2013). *L'univers lector adolescent Dels hàbits de lectura a la intervenció educativa* (Romanyà-Va). <https://www.rosasensat.org/es/producte/lunivers-lector-adolescent/>
- Margallo, A. M. (2012). El reto de elaborar un corpus para la formación literaria de adolescentes reticentes a la lectura. En *ALLIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)* (Vol. 10, Número March, pp. 69-85).
<https://revistas.webs.uvigo.es/index.php/ALLIJ/article/view/888>
- Margallo, A. M. (2013). Cuestiones metodológicas en torno a la investigación de las respuestas lectoras a álbumes ilustrados. *Cultura y Educación*, 25(4), 467-478.
<https://doi.org/10.1174/113564013808906780>
- Margallo González, A. M. (2012). La educación literaria en los proyectos de trabajo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 139-156. <https://doi.org/10.35362/rie590460>
- Marquinez, T. (2017). ESTRATEGIAS DIDACTICAS PARA LA MOTIVACION LECTORA. En *Universidad de Panamá*. http://up-rid.up.ac.pa/1542/1/teodora_marquinez.pdf
- Martínez M., M. (2014). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de Investigación en Psicología*, 9(1), 123. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v9i1.4033>
- Martínez, M., & Miguel. (2000). La investigación-acción en el aula. En *Agenda Académica* (Vol. 7, Número 1, pp. 27-39).
- Martínez Preciado, Z., & Murillo Pineda, Á. R. (2013). Concepciones de la Didáctica de la Literatura en Colombia durante los últimos diez años. *Revista Grafía- Cuaderno de trabajo de los profesores de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Autónoma de Colombia*, 10(1), 175. <https://doi.org/10.26564/16926250.394>
- McBreen, M., & Savage, R. (2021). The Impact of Motivational Reading Instruction on the Reading Achievement and Motivation of Students: a Systematic Review and Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 33(3), 1125-1163.

<https://doi.org/10.1007/s10648-020-09584-4>

McGeown, S. P., Johnston, R. S., Walker, J., Howatson, K., Stockburn, A., & Dufton, P. (2015).

The relationship between young children's enjoyment of learning to read, reading attitudes, confidence and attainment. *Educational Research*, 57(4), 389-402.

<https://doi.org/10.1080/00131881.2015.1091234>

MchMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). Investigación educativa. En *Un nuevo sujeto para la Sociedad de la Informacion (Combyte 2004)* (pp. 71-88). Netbiblo.

<https://doi.org/10.4272/84-9745-093-0.ch5>

McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995). Children's Attitudes toward Reading: A

National Survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934. <https://doi.org/10.2307/748205>

Meek, M. (1988). How texts teach what readers learn. *UKLA REVIEW*. [https://ukla.org/wp-](https://ukla.org/wp-content/uploads/How_Texts_Teach_What_Readers_Learn_by_Margaret_Meek_Review.pdf)

[content/uploads/How_Texts_Teach_What_Readers_Learn_by_Margaret_Meek_Review.pdf](https://ukla.org/wp-content/uploads/How_Texts_Teach_What_Readers_Learn_by_Margaret_Meek_Review.pdf)

Mendoza Fillola, A. (2010). La formación receptora: análisis de los componentes del intertexto lector. En *Tarbiya : revista de investigación e innovación educativa* (Vol. 41).

<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/37887>

Mendoza Fillola, A. (2011). La Investigación en Didáctica de las Primeras Lenguas. *Educatio*

Siglo XXI, 29(1), 31-80. <http://revistas.um.es/educatio/article/view/119871>

Meredith, L. (1996). Connections between Reading and Writing: What the Experts Say. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 70(2), 103-105.

<https://doi.org/10.1080/00098655.1996.9959409>

Merga, M. K. (2017). Becoming a reader: Significant social influences on avid book readers. En *School Library Research* (Vol. 20, Número Liu 2004).

https://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/aaslpubsandjournals/slr/vol20/S_LR_BecomingaReader_V20.pdf

Mora, P. F., & Villanueva, J. de D. (2019). La motivación hacia la lectura de textos literarios. En *CEDOTIC. Revista de Facultad de Ciencias de Educación* (Vol. 4, Número 1, pp. 95-114).

<http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/CEDOTIC/article/view/2275/2776>

- Munita, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de prácticas de lectura.* (U. A. de Barcelona (ed.); Universita).
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/313451/fm1de1.pdf?-sequence=1>
- Munita, F. (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. *Educação e Pesquisa, 43*(2), 379-392. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201612151751>
- Munita, F. (2018). El sujeto lector didáctico: “lectores que enseñan y profesores que leen”. *Alabe Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura, 9*(17), 1-19.
<https://doi.org/10.15645/Alabe2018.17.2>
- Munita, F., & León Zuluaga, K. (2022). Incidencia de una intervención educativa en la motivación a la lectura de estudiantes vulnerables. *Actualidades Investigativas en Educación, 23*(1), 1-31. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i1.51419>
- Munita, F., & Margallo, A. M. (2019). La didáctica de la literatura. Configuración de la disciplina y tendencias de investigación en el ámbito hispanohablante. *Perfiles Educativos, 41*(164), 154-170. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58825>
- Ñaupas, H., Paitán, Dueñas, M. R. V., & Jesús Josefa Palacios Vilela, H. E. R. D. (2018). Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis. En *Journal of Chemical Information and Modeling* (Vol. 53, Número 9).
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Nell, V. (1988). The Psychology of Reading for Pleasure: Needs and Gratifications. *Reading Research Quarterly, 23*(1), 6. <https://doi.org/10.2307/747903>
- Oatley, K., & Duncan, E. (1994). The experience of emotions in everyday life. *Cognition & Emotion, 8*(4), 369-381. <https://doi.org/10.1080/02699939408408947>
- Ortlieb, E., Majors, Y., & Groenke, S. L. (2017). “I Had No Idea He Was a Reader!”: Learning From Beginning English Teachers’ Implementation of the Adolescent Motivation to Read Profile Survey. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 60*(6), 701-704.
<https://doi.org/10.1002/jaal.632>
- Pacheco, A. G. (2005). *CUENTOS DE MI TÍA PANCHITA DESDE LOS CONCEPTOS TEÓRICOS DEL READER-RESPONSE Y LOS DE WOLFGANG ISER.*

- Palacios Almendro, M. (2015). Fomento del hábito lector mediante la aplicación de estrategias de animación a la lectura en primero de secundaria. *Universidad de Piura*, 1-325.
<https://hdl.handle.net/11042/2301>
- Pérez Serrano, M., & Nieto Martín, S. (1992). La investigación-acción en la educación formal y no formal. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 10(10), 177-198.
- Petit, M. (2001). *Lectura del espacio íntimo al espacio público.pdf* (D. Goldin (ed.)).
<https://porunaeducaciondecaldadregional.files.wordpress.com/2018/08/del-espacio-c3adntimo-al-espacio-pc3bablico-michele-petit.pdf>
- Pitcher, S. M., Albright, L. K., DeLaney, C. J., Walker, N. T., Seunarin Singh, K., Mogge, S., Headley, K. N., Ridgeway, V. G., Peck, S., Hunt, R., & Dunston, P. J. (2007). Assessing Adolescents' Motivation to Read. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(5), 378-396.
<https://doi.org/10.1598/JAAL.50.5.5>
- Portilla Chaves, M., Rojas Zapata, A. F., & Hernández Arteaga, I. (2014). Investigación cualitativa: Una reflexión desde la educación como hecho social. *Universidad Cooperativa de Colombia*, 3, 86-101.
- Reyes, L. (2011). *Fer lectors en un context advers* (pp. 58-67).
- Reyes López, L. (2015). *La Formació literària a primària. Impacte d'una intervenció educativa en l'evolució de respostes lectores*. 582. <http://www.tdx.cat/handle/10803/308312>
- Rivera Jurado, P., & Romero Oliva, M. F. (2020). El adolescente como lector accidental de textos literarios. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 19(3), 7-22.
https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.3.2313
- Rosenblat, A. (2003). La educación en Venezuela. *Boletín de Lingüística*, 19, 86-96.
<https://www.redalyc.org/pdf/347/34701906.pdf>
- Rosenblatt, L. M. (1996). La teoría transaccional de la lectura y la escritura. *Textos En Contexto*, 62. <http://didacticadelalenguano.blogspot.com/2010/09/el-modelo-transaccional-la-teoria.html>
- Rouxel, A. (2005). *Lectures cursives: quel accompagnement? - Annie Rouxel - Google Libros* (Delagrave,).

https://books.google.com.co/books/about/Lectures_cursives.html?id=DefCGAAACAAJ&redir_esc=y

Rouxel, A., & Langlade, G. (2004). Le sujet lecteur . Lecture subjective et enseignement de la littérature . Actes du colloque Sujets lecteurs et enseignement de la littérature . Rennes , janvier 2004 . Université Rennes 2 et IUFM de Bretagne , 2004. *Persee*, 201-203.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61(xxxx), 101860.

<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

Salinas, D. D. (2021). Fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura en tiempos de pandemia. *Bogotá D.C.*, 114.

https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/54378/TESIS_DANA_DURLEY_SALINAS_CRUZ_PUJ.pdf?sequence=1

Sánchez Corral, L. (2003). La semiótica de Greimas, Propuesta de análisis para el acto didáctico. *Revista de Filología y su Didáctica*, 26, 469-490.

Sandoval, V. A. M., Gutiérrez, D. C. C., & Noguera, M. J. P. (2019). *Factores de motivación y desmotivación en la creación de hábitos lectores en el Colegio Orlando Higuera Rojas*.

https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas

Sanjuán Álvarez, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 7, 85-100.

https://doi.org/10.18239/ocnos_2011.07.07

Sanjuán Álvarez, M. (2014). Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria. En *Impossibilia* (Vol. 178, Número 8).

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5372192>

Schmidt, F. T. C., & Retelsdorf, J. (2016). A New Measure of Reading Habit: Going Beyond Behavioral Frequency. *Frontiers in Psychology*, 7(SEP), 1-8.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01364>

Sherretz, Christine E.; Norton-Meier, L. (2014). *The Critical Need for Response: Using Reading*

Response Letters to Promote Reading and Reflection. EBSCOhost | 114270909 |.

<https://web.p.ebscohost.com/abstract?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=08865701&AN=114270909&h=yf8DUbNdxq%2FaSnJQbGKay8yKYKy7m5peWcJx4wQA6FsVy7z2dbXLuLbeVDTveWclwnZLzXN0aeh3Drk0PC78cg%3D%3D&crl=c&resultNs=AdminWebAuth&resultLocal=>

Stenhouse, L. (1987). *Investigación como base de la enseñanza*. 1-10.

Taberner, R. (2005). *Nuevas y viejas formas de contar* (P. U. de Zaragoza (ed.); Prensas Un).

<https://core.ac.uk/download/pdf/290003391.pdf>

Tauveron, C. (2002). L'écriture littéraire : une relation dialectique entre intention artistique et attention esthétique. *Repères*, 26(1), 203-215. <https://doi.org/10.3406/reper.2002.2402>

Valencia, L. M. (2019). La Colección Semilla y la educación literaria para Básica Primaria en Colombia . Currículo, libro álbum y formación docente [Universidad Autónoma de Barcelona]. En *Universitat Autònoma de Barcelona*.

<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/665749/mvl1de1.pdf?sequence=1&isAll>

Vásquez, F. (2019). *La enseñanza literaria - Crítica y didáctica de la literatura* (F. V. Rodríguez (ed.); Kimpres Lt). <https://es.scribd.com/document/377327246/Fernando-Vasquez-La-Ensenar-Literaria-2008>

Vásquez Rodríguez, F. (2004). ¡El lobo! ¡viene el lobo! alcances de la narrativa en la educación. *Enunciación*, 9(1), 17-26. <https://doi.org/10.14483/22486798.2485>

Vibert, A. (2011). *Faire place au sujet lecteur en classe : collège et au lycée ? approches de la lecture analytique au quelles voies pour renouveler les*.

Whitehead, J. (1989). Creating a Living Educational Theory from Questions of the Kind, 'How do I Improve my Practice?'. *Cambridge Journal of Education*, 19(1), 41-52.

<https://doi.org/10.1080/0305764890190106>



Universitat Autònoma de Barcelona

Anexos tesis

Incidencia de una intervención educativa en la relación con la lectura y las respuestas lectoras de estudiantes de secundaria de alta vulnerabilidad

Katty León Zuluaga

ÍNDICE ANEXOS

- ANEXO 1: Formato cuestionario AMPR
- ANEXO 2: Formato entrevista que acompaña al cuestionario AMPR
- ANEXO 3: Recodificación cuestionario AMPR
- ANEXO 4: Ejemplo recodificación AMPR
- ANEXO 5: Puntuación cuestionario pre

- ANEXO 6: Puntuación cuestionario post
- ANEXO 7: Transcripción entrevista pre
- ANEXO 8: Transcripción entrevista post
- ANEXO 9: Calendario de actividades de la IFL 2019
- ANEXO 10: Registros en el diario docente
- ANEXO 11: Acceso a los libros en la modalidad de lectura autónoma
- ANEXO 12: Cantidad de páginas leídas por cada estudiante
- ANEXO 13: Tipologías narrativas en la modalidad de lectura autónoma
- ANEXO 14: Frecuencia lectora en lectura autónoma
- ANEXO 15: Respuestas lectoras en las tres modalidades de lectura
- ANEXO 16: Clasificación de tendencias en las tres modalidades de lectura
- ANEXO 17: Inventario de la biblioteca de aula para la IFL
- ANEXO 18: Guiones de las discusiones literarias realizadas en la IFL

Anexo 1. Formato cuestionario AMPR

CUESTIONARIO DE MOTIVACIÓN A LA LECTURA PARA ADOLESCENTES

Nombre: _____ Fecha: _____

Ítem 1:

-Estoy en _____.

- séptimo
- octavo
- noveno
- décimo
- once

1. Mis amigos encuentran que soy

_____.

- un muy buen lector
- un buen lector
- un lector regular
- un mal lector

Ítem 2:

-Soy _____.

- mujer
- hombre

2. Leer un libro es algo que

_____.

- no me gusta hacer
- me gusta hacer muy poco

- me gusta hacer a veces
- me gusta hacer seguido

3. Yo leo _____.

- no tan bien como mis amigos
- igual que mis amigos
- un poco mejor que mis amigos
- mucho mejor que mis amigos

4. Mis mejores amigos piensan que leer es _____.

- muy entretenido
- entretenido
- ni entretenido ni aburrido
- aburrido

5. Cuando estoy leyendo y aparece una palabra que no conozco _____.

- casi siempre puedo adivinar lo que significa
- a veces puedo adivinar lo que significa
- casi nunca puedo adivinar lo que significa
- nunca puedo adivinar lo que significa

6. Cuando leo un libro que me gusta _____.

- no se lo recomiendo a mis amigos
- casi nunca se lo recomiendo a mis amigos
- a veces se lo recomiendo a mis amigos
- casi siempre se lo recomiendo a mis amigos

7. Cuando leo un libro por mi cuenta, sin ayuda, _____.

- entiendo casi todo lo que leo
- entiendo algo de lo que leo
- no entiendo casi nada de lo que leo
- no entiendo nada de lo que leo

8. Las personas que leen mucho son _____.

- muy interesantes (chéveres)
- interesantes
- no muy interesantes
- aburridas

9. Soy _____.

- un mal lector
- un lector regular
- un buen lector
- un muy buen lector

10. Las bibliotecas me parecen _____.

- un lugar muy entretenido donde estar
- un lugar entretenido donde estar
- un lugar no tan malo donde estar
- un lugar aburrido donde estar

11. Lo que mis compañeros y amigos piensan sobre cómo leo me preocupa _____.

- todos los días
- casi todos los días
- a veces

nunca

12. Saber leer bien _____.

- no es muy importante
- es un poco importante
- es importante
- es muy importante

13. Cuando el profesor me pregunta por lo que he leído _____.

- no puedo responder nunca
- me cuesta responder
- a veces puedo responder
- siempre puedo responder

14. Me parece que leer es _____.

- algo aburrido para hacer
- algo ni aburrido ni entretenido para hacer
- algo bastante entretenido para hacer
- algo muy entretenido para hacer

15. Para mí leer es _____.

18. Me gustaría que los profesores nos leyeran libros en voz alta en las clases _____.

- todos los días
- casi todos los días
- a veces
- nunca

19. Cuando leo en voz alta _____.

- muy fácil
- relativamente fácil
- relativamente difícil
- muy difícil

16. Cuando sea grande _____.

- no voy a dedicar nada de tiempo a leer
- voy a dedicar poco tiempo a leer
- voy a dedicar algo de tiempo a leer
- voy a dedicar mucho tiempo a leer

17. Cuando estoy en un grupo en el que se habla de lo que estamos leyendo, _____.

- casi siempre opino
- siempre opino
- casi nunca opino
- a veces opino

- lo hago mal
- lo hago regular
- lo hago bien
- lo hago muy bien

20. Si alguien me regala un libro, _____.

- me pongo muy contento
- me alegro un poco
- no me alegro mucho
- me siento descontento

Anexo 2. Formato entrevista que acompaña al cuestionario AMPR

ENTREVISTA CONVERSACIONAL

Nombre _____

A. Énfasis: Preguntas para recordar la historia lectora:

1. ¿Qué momento agradable de lectura recuerdas?
2. ¿Qué recuerdas de ese momento? (olores, colores, lugares, emociones)
3. ¿Qué te gusta leer ahora?
4. ¿Crees que tuvo alguna incidencia esa(s) experiencia (s) agradables de lectura en lo que te gusta leer actualmente?¹⁸

B. Énfasis: Gustos lectores

1. Cuéntame un poco sobre el libro o la historia más interesante que hayas leído últimamente. Tómate unos minutos para pensar (esperar). Ahora, cuéntame sobre el libro. Indagación: ¿Quieres contarme algo más? ¿Alguna cosa más?
 2. ¿Cómo llegaste a este libro? ¿Cómo lo encontraste?
- (Algunas respuestas posibles: asignado, escogido, en el colegio, fuera del colegio)
3. ¿Por qué te interesó esta historia?

C. Énfasis: Autoimagen lectora/ Cómo se perciben como lectores los alumnos

1. ¿Qué razones y/o motivos te impulsan a leer o por el contrario a no leer? Cuéntame un poco.
2. ¿Qué tipo de lectura prefieres?
3. ¿Sueles asociar tus experiencias personales a las historias literarias que eliges leer?
4. Cómo te describes a ti mismo como lector. Háblame un poco de eso.

D. Énfasis: Valoración de la lectura /Cómo valoran la lectura los alumnos

1. ¿Qué sientes cuando lees? Alegría, tranquilidad, angustia, nerviosismo, prisa, placidez, cansancio, aburrimiento, pasión... Describe esa sensación.
2. ¿Estas sensaciones afectan de alguna forma tu lectura?
3. ¿De pequeño(a) te interesaba más la lectura que ahora, o cómo ha sido tu relación con la lectura?
4. ¿En tu familia quién te motiva a leer? Cuéntame un poco.

¹⁸ Tomado de:

Memorias del I seminario sobre mediación de lectura. Comfenalco, Quindío. 2009

http://es.wikipedia.org/wiki/Escritura_creativa

¿Por qué a los jóvenes no les gusta leer? Por Juan J. Gómez/ Madrid

Anexo 3. Recodificación cuestionario AMPR

INSTRUCCIONES PARA LA PUNTUACIÓN DE LAS RESPUESTAS: CUESTIONARIO AMPR

El cuestionario tiene 20 ítems basados en una escala de 4 puntos. El puntaje máximo posible es de 80 puntos. En algunos ítems las opciones están ordenadas de la menos positiva a la más (mire el ítem 2 más abajo), en éstos la opción menos positiva tiene un valor de 1 punto y la más positiva uno de 4. Sin embargo, en otros ítems, las opciones de respuesta están a la inversa (mire el ítem 1 más abajo). En esos casos habrá que recodificar las opciones de respuesta. Los ítems en que es necesaria la recodificación están marcados con un asterisco en la hoja de puntuación.

Ejemplo: éstas son las respuestas que María marcó para los ítem es 1 y 2 en el Cuestionario.

1. Mis amigos creen (encuentran) que soy _____.

- un muy buen lector
- un buen lector
- un lector aceptable
- un lector débil

2. Leer un libro es algo que _____.

- no me gusta hacer
- me gusta hacer muy poco
- me gusta hacer a veces
- me gusta hacer seguido

Para puntuar el ítem 1 es necesario primero recodificar las opciones de respuesta de modo que:

- un lector débil equivalga a 1 punto
- un lector aceptable equivalga a 2 puntos
- un buen lector equivalga a 3 puntos
- un muy buen lector equivalga a 4 puntos

Como María respondió que ella es una buena lectora el puntaje para ese ítem, 3, debe apuntarse en la primera línea de la columna "Autoimagen" en la hoja de puntuación. Mire más abajo. Las opciones de respuesta para el ítem 2 están ordenadas de la menos positiva (1 punto) a la más positiva (4 puntos), por lo que puntuar el ítem 2 es fácil. Simplemente apunte el puntaje asociado a la respuesta de María. Como ésta escogió la cuarta opción, se apunta un 4 para el ítem 2 en la columna "Valor de la lectura" en la hoja de puntuación. Mire más abajo.

Hoja de puntuación

Autoimagen como lector

Valor de la lectura

*recodificar 1. 3

2. 4

Para calcular el puntaje bruto de “Autoimagen” y el de “Valor de la lectura” sume todas las respuestas del alumno en la columna correspondiente. El puntaje bruto total del cuestionario se obtiene al combinar los puntajes brutos de las dos columnas. Para convertir los puntajes brutos en porcentajes, divida el puntaje bruto del alumno por el máximo puntaje posible (40 para cada sub-escala, 80 para todo el cuestionario).

Anexo 4. Ejemplo recodificación AMPR

CUESTIONARIO DE LECTURA AMRP HOJA DE PUNTUACIÓN

Nombre del alumno(a)

_____ Curso

_____ Profesor(a)

_____ Fecha de la administración

Escala de recodificación

1=4

2=3

3=2

4=1

Autoimagen como lector	Valor de la lectura
*recodificar 1. _____	2. _____
3. _____	*recodificar 4. _____
*recodificar 5. _____	6. _____
*recodificar 7. _____	*recodificar 8. _____
9. _____	*recodificar 10. _____
*recodificar 11. _____	12. _____
13. _____	14. _____
*recodificar 15. _____	16. _____
17. _____	*recodificar 18. _____
19. _____	*recodificar 20. _____

Puntaje bruto "Autoimagen": _____/40

Puntaje bruto "Valor": _____/40

Puntaje bruto total (Autoimagen y Valor): _____/80

Porcentajes Autoimagen _____

Valor _____

Total _____

Comentarios:

Anexo 5. Puntuación cuestionario pre

CUESTIONARIO DE LECTURA AMRP HOJA DE PuntuACIÓN

Nombre del alumno (a) **LINA** Profesor (a) **KATTY LEÓN ZULUAGA** Fecha de la administración
JUEVES 7 DE FEBRERO DE 2019

Escala de recodificación

1=4

2=3

3=2

4=1

Autoimagen como lector	Valor de la lectura
*recodificar 1. <u> 3 </u>	2. <u> 3 </u>
3. <u> 1 </u>	*recodificar 4. <u> 1 </u>
*recodificar 5. <u> 3 </u>	6. <u> 3 </u>
*recodificar 7. <u> 4 </u>	*recodificar 8. <u> 3 </u>
9. <u> 3 </u>	*recodificar 10. <u> 1 </u>
*recodificar 11. <u> 1 </u>	12. <u> 4 </u>
13. <u> 3 </u>	14. <u> 3 </u>
*recodificar 15. <u> 4 </u>	16. <u> 3 </u>
17. <u> 1 </u>	*recodificar 18. <u> 2 </u>
19. <u> 2 </u>	*recodificar 20. <u> 3 </u>

Puntaje bruto "Autoimagen": 25 /40

Puntaje bruto "Valor": 26 /40

Puntaje bruto total (Autoimagen y Valor): $51 / 80 = 0,6375$

Porcentajes Autoimagen 0,625

Valor 0,65

Total 1,275

Comentarios:

CUESTIONARIO DE LECTURA AMRP HOJA DE PUNTUACIÓN

Nombre del alumno(a) **TOMÁS** Profesor(a) KATTY LEÓN ZULUAGA

Fecha de la administración JUEVES 7 DE FEBRERO DE 2019

Escala de recodificación

1=4

2=3

3=2

4=1

Autoimagen como lector	Valor de la lectura
*recodificar 1. <u> 4 </u>	2. <u> 4 </u>
3. <u> 3 </u>	*recodificar 4. <u> 2 </u>
*recodificar 5. <u> 3 </u>	6. <u> 4 </u>
*recodificar 7. <u> 4 </u>	*recodificar 8. <u> 3 </u>
9. <u> 4 </u>	*recodificar 10. <u> 3 </u>
*recodificar 11. <u> 1 </u>	12. <u> 4 </u>
13. <u> 3 </u>	14. <u> 2 </u>
*recodificar 15. <u> 4 </u>	16. <u> 3 </u>
17. <u> 3 </u>	*recodificar 18. <u> 2 </u>
19. <u> 3 </u>	*recodificar 20. <u> 4 </u>

Puntaje bruto "Autoimagen": 32 /40

Puntaje bruto "Valor": 31 /40

Puntaje bruto total (Autoimagen y Valor): $63 / 80 = 0,7875$

Porcentajes Autoimagen 0,8

Valor 0,775

Total 1,575

Comentarios:

CUESTIONARIO DE LECTURA AMRP HOJA DE PUNTUACIÓN

Nombre del alumno (a) **ÁNGELA** Profesor (a) **KATTY LEÓN ZULUAGA**

Fecha de la administración **JUEVES 7 DE FEBRERO DE 2019**

Escala de recodificación

1=4

2=3

3=2

4=1

Autoimagen como lector	Valor de la lectura
*recodificar 1. <u> 3 </u>	2. <u> 3 </u>
3. <u> 3 </u>	*recodificar 4. <u> 1 </u>
*recodificar 5. <u> 4 </u>	6. <u> 3 </u>
*recodificar 7. <u> 4 </u>	*recodificar 8. <u> 4 </u>
9. <u> 2 </u>	*recodificar 10. <u> 4 </u>
*recodificar 11. <u> 1 </u>	12. <u> 4 </u>
13. <u> 4 </u>	14. <u> 4 </u>
*recodificar 15. <u> 3 </u>	16. <u> 4 </u>
17. <u> 3 </u>	*recodificar 18. <u> 3 </u>
19. <u> 3 </u>	*recodificar 20. <u> 4 </u>

Puntaje bruto "Autoimagen": 30 /40

Puntaje bruto "Valor": 34 /40

Puntaje bruto total (Autoimagen y Valor): $64 / 80 = 0,8$

Porcentajes Autoimagen 0,75

Valor 0,85

Total 1,6

Comentarios:

CUESTIONARIO DE LECTURA AMRP HOJA DE PUNTUACIÓN

Nombre del alumno (a) **ANITA** Profesor (a) **KATTY LEÓN ZULUAGA**

Fecha de la administración **JUEVES 7 DE FEBRERO DE 2019**

Escala de recodificación

1=4

2=3

3=2

4=1

Autoimagen como lector	Valor de la lectura
*recodificar 1. <u> 2 </u>	2. <u> 3 </u>
3. <u> 1 </u>	*recodificar 4. <u> 3 </u>
*recodificar 5. <u> 2 </u>	6. <u> 2 </u>
*recodificar 7. <u> 3 </u>	*recodificar 8. <u> 3 </u>
9. <u> 2 </u>	*recodificar 10. <u> 3 </u>
*recodificar 11. <u> 1 </u>	12. <u> 3 </u>
13. <u> 3 </u>	14. <u> 3 </u>
*recodificar 15. <u> 2 </u>	16. <u> 3 </u>
17. <u> 2 </u>	*recodificar 18. <u> 2 </u>
19. <u> 2 </u>	*recodificar 20. <u> 1 </u>

Puntaje bruto "Autoimagen": 20 /40

Puntaje bruto "Valor": 26 /40

Puntaje bruto total (Autoimagen y Valor): $46 / 80 = 0,575$

Porcentajes

Autoimagen 0,5

Valor 0,65

Total 1,15

Comentarios:

CUESTIONARIO DE LECTURA AMRP HOJA DE PUNTUACIÓN

Nombre del alumno (a) **MANUELA** Profesor (a) **KATTY LEÓN ZULUAGA**

Fecha de la administración **JUEVES 7 DE FEBRERO DE 2019**

Escala de recodificación

1=4

2=3

3=2

4=1

Autoimagen como lector	Valor de la lectura
*recodificar 1. <u> 3 </u>	2. <u> 3 </u>
3. <u> 3 </u>	*recodificar 4. <u> 3 </u>
*recodificar 5. <u> 2 </u>	6. <u> 2 </u>
*recodificar 7. <u> 4 </u>	*recodificar 8. <u> 4 </u>
9. <u> 3 </u>	*recodificar 10. <u> 4 </u>
*recodificar 11. <u> 1 </u>	12. <u> 4 </u>
13. <u> 3 </u>	14. <u> 3 </u>
*recodificar 15. <u> 3 </u>	16. <u> 3 </u>
17. <u> 2 </u>	*recodificar 18. <u> 2 </u>
19. <u> 3 </u>	*recodificar 20. <u> 3 </u>

Puntaje bruto "Autoimagen": 27 /40

Puntaje bruto "Valor": 31 /40

Puntaje bruto total (Autoimagen y Valor): $58 / 80 = 0,725$

Porcentajes Autoimagen 0,675

Valor 0,775

Total 1,45

Comentarios:

CUESTIONARIO DE LECTURA AMRP HOJA DE PUNTUACIÓN

Nombre del alumno (a) **LAURA** Profesor (a) **KATTY LEÓN ZULUAGA** Fecha de la administración
JUEVES 7 DE FEBRERO DE 2019

Escala de recodificación

1=4

2=3

3=2

4=1

Autoimagen como lector	Valor de la lectura
*recodificar 1. <u> 3 </u>	2. <u> 3 </u>
3. <u> 2 </u>	*recodificar 4. <u> 3 </u>
*recodificar 5. <u> 2 </u>	6. <u> 4 </u>
*recodificar 7. <u> 4 </u>	*recodificar 8. <u> 4 </u>
9. <u> 3 </u>	*recodificar 10. <u> 3 </u>
*recodificar 11. <u> 1 </u>	12. <u> 4 </u>
13. <u> 3 </u>	14. <u> 3 </u>
*recodificar 15. <u> 3 </u>	16. <u> 3 </u>
17. <u> 2 </u>	*recodificar 18. <u> 2 </u>
19. <u> 3 </u>	*recodificar 20. <u> 3 </u>

Puntaje bruto "Autoimagen": 26 /40

Puntaje bruto "Valor": 32 /40

Puntaje bruto total (Autoimagen y Valor): $58/80 = 0,725$

Porcentajes Autoimagen 0,65

Valor 0,8

Total 1,45

Comentarios:

CUESTIONARIO DE LECTURA AMRP HOJA DE PUNTUACIÓN

Nombre del alumno (a) **MARLON** Profesor (a) **KATTY LEÓN ZULUAGA** Fecha de la administración
MARTES 11 DE JUNIO DE 2019

Escala de recodificación

1=4

2=3

3=2

4=1

Autoimagen como lector	Valor de la lectura
*recodificar 1. <u> 2 </u>	2. <u> 3 </u>
3. <u> 2 </u>	*recodificar 4. <u> 3 </u>
*recodificar 5. <u> 3 </u>	6. <u> 2 </u>
*recodificar 7. <u> 4 </u>	*recodificar 8. <u> 3 </u>
9. <u> 2 </u>	*recodificar 10. <u> 2 </u>
*recodificar 11. <u> 1 </u>	12. <u> 4 </u>
13. <u> 2 </u>	14. <u> 2 </u>
*recodificar 15. <u> 3 </u>	16. <u> 3 </u>
17. <u> 2 </u>	*recodificar 18. <u> 3 </u>
19. <u> 3 </u>	*recodificar 20. <u> 4 </u>

Puntaje bruto "Autoimagen": 24 /40

Puntaje bruto "Valor": 29 /40

Puntaje bruto total (Autoimagen y Valor): $53/80 = 0,6625$

Porcentajes Autoimagen 0,6

Valor 0,725

Total 1,325

Comentarios:

CUESTIONARIO DE LECTURA AMRP HOJA DE PUNTUACIÓN

Nombre del alumno (a) **SAORI** Profesor (a) **KATTY LEÓN ZULUAGA** Fecha de la administración
JUEVES 7 DE FEBRERO DE 2019

Escala de recodificación

1=4

2=3

3=2

4=1

Autoimagen como lector	Valor de la lectura
*recodificar 1. <u> 3 </u>	2. <u> 4 </u>
3. <u> 3 </u>	*recodificar 4. <u> 2 </u>
*recodificar 5. <u> 3 </u>	6. <u> 3 </u>
*recodificar 7. <u> 4 </u>	*recodificar 8. <u> 3 </u>
9. <u> 3 </u>	*recodificar 10. <u> 3 </u>
*recodificar 11. <u> 1 </u>	12. <u> 4 </u>
13. <u> 3 </u>	14. <u> 3 </u>
*recodificar 15. <u> 3 </u>	16. <u> 3 </u>
17. <u> 2 </u>	*recodificar 18. <u> 2 </u>
19. <u> 3 </u>	*recodificar 20. <u> 3 </u>

Puntaje bruto "Autoimagen": 28 /40

Puntaje bruto "Valor": 30 /40

Puntaje bruto total (Autoimagen y Valor): $58 / 80 = 0,725$

Porcentajes Autoimagen 0,7

Valor 0,75

Total 1,45

Comentarios:

CUESTIONARIO DE LECTURA AMRP HOJA DE PUNTUACIÓN

Nombre del alumno (a) **FÉLIX** Profesor(a) KATTY LEÓN ZULUAGA Fecha de la administración
JUEVES 7 DE FEBRERO DE 2019

Escala de recodificación

1=4

2=3

3=2

4=1

Autoimagen como lector	Valor de la lectura
*recodificar 1. <u> 2 </u>	2. <u> 2 </u>
3. <u> 4 </u>	*recodificar 4. <u> 1 </u>
*recodificar 5. <u> 3 </u>	6. <u> 1 </u>
*recodificar 7. <u> 4 </u>	*recodificar 8. <u> 3 </u>
9. <u> 2 </u>	*recodificar 10. <u> 1 </u>
*recodificar 11. <u> 1 </u>	12. <u> 4 </u>
13. <u> 4 </u>	14. <u> 2 </u>
*recodificar 15. <u> 4 </u>	16. <u> 2 </u>
17. <u> 1 </u>	*recodificar 18. <u> 2 </u>
19. <u> 4 </u>	*recodificar 20. <u> 2 </u>

Puntaje bruto "Autoimagen": 29 /40

Puntaje bruto "Valor": 20 /40

Puntaje bruto total (Autoimagen y Valor): $49 / 80 = 0,6125$

Porcentajes Autoimagen 0,725

Valor 0,5

Total 1,225

Comentarios:

CUESTIONARIO DE LECTURA AMRP HOJA DE PUNTUACIÓN

Nombre del alumno (a) **JONATHAN** Profesor (a) **KATTY LEÓN ZULUAGA**

Fecha de la administración **JUEVES 7 DE FEBRERO DE 2019**

Escala de recodificación

1=4

2=3

3=2

4=1

Autoimagen como lector	Valor de la lectura
*recodificar 1. <u> 2 </u>	2. <u> 3 </u>
3. <u> 1 </u>	*recodificar 4. <u> 2 </u>
*recodificar 5. <u> 3 </u>	6. <u> 2 </u>
*recodificar 7. <u> 2 </u>	*recodificar 8. <u> 3 </u>
9. <u> 2 </u>	*recodificar 10. <u> 1 </u>
*recodificar 11. <u> 1 </u>	12. <u> 4 </u>
13. <u> 3 </u>	14. <u> 2 </u>
*recodificar 15. <u> 4 </u>	16. <u> 3 </u>
17. <u> 2 </u>	*recodificar 18. <u> 2 </u>
19. <u> 3 </u>	*recodificar 20. <u> 3 </u>

Puntaje bruto "Autoimagen": 23 /40

Puntaje bruto "Valor": 25 /40

Puntaje bruto total (Autoimagen y Valor): $48 / 80 = 0,6$

Porcentajes Autoimagen 0,575

Valor 0,625

Total 1,2

Comentarios:

CUESTIONARIO DE LECTURA AMRP HOJA DE PUNTUACIÓN

Nombre del alumno (a) **ALEXANDRA** Profesor (a) KATTY LEÓN ZULUAGA Fecha de la administración JUEVES 7 DE FEBRERO DE 2019

Escala de recodificación

1=4

2=3

3=2

4=1

Autoimagen como lector	Valor de la lectura
*recodificar 1. <u> 2 </u>	2. <u> 2 </u>
3. <u> 1 </u>	*recodificar 4. <u> 2 </u>
*recodificar 5. <u> 2 </u>	6. <u> 3 </u>
*recodificar 7. <u> 3 </u>	*recodificar 8. <u> 3 </u>
9. <u> 3 </u>	*recodificar 10. <u> 2 </u>
*recodificar 11. <u> 2 </u>	12. <u> 3 </u>
13. <u> 3 </u>	14. <u> 2 </u>
*recodificar 15. <u> 3 </u>	16. <u> 3 </u>
17. <u> 2 </u>	*recodificar 18. <u> 2 </u>
19. <u> 2 </u>	*recodificar 20. <u> 2 </u>

Puntaje bruto "Autoimagen": 23 /40

Puntaje bruto "Valor": 24 /40

Puntaje bruto total (Autoimagen y Valor): 47 /80 = 0, 5875

Porcentajes Autoimagen 0,575

Valor 0,6

Total 1,175

Comentarios:

CUESTIONARIO DE LECTURA AMRP HOJA DE PUNTUACIÓN

Nombre del alumno (a) **MARCOS** Profesor (a) **KATTY LEÓN ZULUAGA**

Fecha de la administración **JUEVES 7 DE FEBRERO DE 2019**

Escala de recodificación

1=4

2=3

3=2

4=1

Autoimagen como lector	Valor de la lectura
*recodificar 1. <u> 2 </u>	2. <u> 2 </u>
3. <u> 1 </u>	*recodificar 4. <u> 2 </u>
*recodificar 5. <u> 3 </u>	6. <u> 4 </u>
*recodificar 7. <u> 3 </u>	*recodificar 8. <u> 3 </u>
9. <u> 2 </u>	*recodificar 10. <u> 2 </u>
*recodificar 11. <u> 4 </u>	12. <u> 4 </u>
13. <u> 3 </u>	14. <u> 2 </u>
*recodificar 15. <u> 3 </u>	16. <u> 3 </u>
17. <u> 2 </u>	*recodificar 18. <u> 2 </u>
19. <u> 3 </u>	*recodificar 20. <u> 2 </u>

Puntaje bruto "Autoimagen": 26 /40

Puntaje bruto "Valor": 26 /40

Puntaje bruto total (Autoimagen y Valor): $52 / 80 = 0,65$

Porcentajes Autoimagen 0,65

Valor 0,65

Total 1,3

Comentarios:

CUESTIONARIO DE LECTURA AMRP HOJA DE PUNTUACIÓN

Nombre del alumno (a) **CATALINA** Profesor (a) **KATTY LEÓN ZULUAGA**

Fecha de la administración **JUEVES 7 DE FEBRERO DE 2019**

Escala de recodificación

1=4

2=3

3=2

4=1

Autoimagen como lector	Valor de la lectura
*recodificar 1. <u> 2 </u>	2. <u> 1 </u>
3. <u> 1 </u>	*recodificar 4. <u> 1 </u>
*recodificar 5. <u> 3 </u>	6. <u> 1 </u>
*recodificar 7. <u> 2 </u>	*recodificar 8. <u> 3 </u>
9. <u> 2 </u>	*recodificar 10. <u> 1 </u>
*recodificar 11. <u> 2 </u>	12. <u> 4 </u>
13. <u> 2 </u>	14. <u> 1 </u>
*recodificar 15. <u> 3 </u>	16. <u> 3 </u>
17. <u> 1 </u>	*recodificar 18. <u> 2 </u>
19. <u> 2 </u>	*recodificar 20. <u> 1 </u>

Puntaje bruto "Autoimagen": 20 /40

Puntaje bruto "Valor": 18 /40

Puntaje bruto total (Autoimagen y Valor): $38 / 80 = 0,7125$

Porcentajes Autoimagen 0,5

Valor 0,45

Total 0,95

Comentarios:

CUESTIONARIO DE LECTURA AMRP HOJA DE PUNTUACIÓN

Nombre del alumno (a) **ALEXANDER** Profesor (a) **KATTY LEÓN ZULUAGA**

Fecha de la administración **LUNES 1 DE OCTUBRE DE 2018**

Escala de recodificación

1=4

2=3

3=2

4=1

Autoimagen como lector	Valor de la lectura
*recodificar 1. <u> 1 </u>	2. <u> 1 </u>
3. <u> 1 </u>	*recodificar 4. <u> 3 </u>
*recodificar 5. <u> 1 </u>	6. <u> 3 </u>
*recodificar 7. <u> 2 </u>	*recodificar 8. <u> 3 </u>
9. <u> 1 </u>	*recodificar 10. <u> 1 </u>
*recodificar 11. <u> 1 </u>	12. <u> 3 </u>
13. <u> 3 </u>	14. <u> 1 </u>
*recodificar 15. <u> 2 </u>	16. <u> 3 </u>
17. <u> 2 </u>	*recodificar 18. <u> 3 </u>
19. <u> 2 </u>	*recodificar 20. <u> 2 </u>

Puntaje bruto "Autoimagen": 16 /40

Puntaje bruto "Valor": 23 /40

Puntaje bruto total (Autoimagen y Valor): $38/80 = 0,475$

Porcentajes Autoimagen 0,4

Valor 0,55

Total 0,95

Comentarios:

CUESTIONARIO DE LECTURA AMRP HOJA DE PUNTUACIÓN

Nombre del alumno (a) **NICK** Profesor (a) **KATTY LEÓN ZULUAGA** Fecha de la administración
JUEVES 7 DE FEBRERO DE 2019

Escala de recodificación

1=4

2=3

3=2

4=1

Autoimagen como lector	Valor de la lectura
*recodificar 1. <u> 2 </u>	2. <u> 2 </u>
3. <u> 1 </u>	*recodificar 4. <u> 2 </u>
*recodificar 5. <u> 3 </u>	6. <u> 2 </u>
*recodificar 7. <u> 4 </u>	*recodificar 8. <u> 3 </u>
9. <u> 2 </u>	*recodificar 10. <u> 3 </u>
*recodificar 11. <u> 1 </u>	12. <u> 4 </u>
13. <u> 4 </u>	14. <u> 2 </u>
*recodificar 15. <u> 3 </u>	16. <u> 3 </u>
17. <u> 2 </u>	*recodificar 18. <u> 2 </u>
19. <u> 2 </u>	*recodificar 20. <u> 4 </u>

Puntaje bruto "Autoimagen": 24 /40

Puntaje bruto "Valor": 27 /40

Puntaje bruto total (Autoimagen y Valor): $51 / 80 = 0,6375$

Porcentajes Autoimagen 0,6

Valor 0,675

Total 1,275

Comentarios:

CUESTIONARIO DE LECTURA AMRP HOJA DE PUNTUACIÓN

Nombre del alumno (a) **NELLY** Profesor (a) **KATTY LEÓN ZULUAGA** Fecha de la administración
JUEVES 7 DE FEBRERO DE 2019

Escala de recodificación

1=4

2=3

3=2

4=1

Autoimagen como lector	Valor de la lectura
*recodificar 1. <u> 2 </u>	2. <u> 2 </u>
3. <u> 2 </u>	*recodificar 4. <u> 2 </u>
*recodificar 5. <u> 3 </u>	6. <u> 3 </u>
*recodificar 7. <u> 4 </u>	*recodificar 8. <u> 3 </u>
9. <u> 2 </u>	*recodificar 10. <u> 2 </u>
*recodificar 11. <u> 1 </u>	12. <u> 4 </u>
13. <u> 2 </u>	14. <u> 2 </u>
*recodificar 15. <u> 3 </u>	16. <u> 2 </u>
17. <u> 1 </u>	*recodificar 18. <u> 2 </u>
19. <u> 3 </u>	*recodificar 20. <u> 2 </u>

Puntaje bruto "Autoimagen": 23 /40

Puntaje bruto "Valor": 24 /40

Puntaje bruto total (Autoimagen y Valor): $47 / 80 = 0,5875$

3Porcentajes Autoimagen 0,575

Valor 0,6

Total 1,175

Comentarios:

CUESTIONARIO DE LECTURA AMRP HOJA DE PUNTUACIÓN

Nombre del alumno (a) **PAOLA** Profesor (a) **KATTY LEÓN ZULUAGA** Fecha de la administración
JUEVES 7 DE FEBRERO DE 2019

Escala de recodificación

1=4

2=3

3=2

4=1

Autoimagen como lector	Valor de la lectura
*recodificar 1. <u> 2 </u>	2. <u> 2 </u>
3. <u> 1 </u>	*recodificar 4. <u> 2 </u>
*recodificar 5. <u> 2 </u>	6. <u> 2 </u>
*recodificar 7. <u> 2 </u>	*recodificar 8. <u> 3 </u>
9. <u> 2 </u>	*recodificar 10. <u> 3 </u>
*recodificar 11. <u> 1 </u>	12. <u> 4 </u>
13. <u> 2 </u>	14. <u> 2 </u>
*recodificar 15. <u> 3 </u>	16. <u> 3 </u>
17. <u> 1 </u>	*recodificar 18. <u> 3 </u>
19. <u> 2 </u>	*recodificar 20. <u> 3 </u>

Puntaje bruto "Autoimagen": 18 /40

Puntaje bruto "Valor": 27 /40

Puntaje bruto total (Autoimagen y Valor): $45 / 80 = 0,5625$

Porcentajes Autoimagen 0,45

Valor 0,675

Total 1,125

Comentarios:

CUESTIONARIO DE LECTURA AMRP HOJA DE PUNTUACIÓN

Nombre del alumno (a) **VALERIA** Profesor (a) **KATTY LEÓN ZULUAGA** Fecha de la administración
JUEVES 7 DE FEBRERO DE 2019

Escala de recodificación

1=4

2=3

3=2

4=1

Autoimagen como lector	Valor de la lectura
*recodificar 1. <u> 2 </u>	2. <u> 2 </u>
3. <u> 1 </u>	*recodificar 4. <u> 3 </u>
*recodificar 5. <u> 3 </u>	6. <u> 4 </u>
*recodificar 7. <u> 4 </u>	*recodificar 8. <u> 3 </u>
9. <u> 2 </u>	*recodificar 10. <u> 3 </u>
*recodificar 11. <u> 1 </u>	12. <u> 4 </u>
13. <u> 3 </u>	14. <u> 2 </u>
*recodificar 15. <u> 3 </u>	16. <u> 2 </u>
17. <u> 2 </u>	*recodificar 18. <u> 3 </u>
19. <u> 1 </u>	*recodificar 20. <u> 1 </u>

Puntaje bruto "Autoimagen": 28 /40

Puntaje bruto "Valor": 29 /40

Puntaje bruto total (Autoimagen y Valor): $57 / 80 = 0,7125$

Porcentajes Autoimagen 0,7

Valor 0,725

Total 1,425

Comentarios:

CUESTIONARIO DE LECTURA AMRP HOJA DE PUNTUACIÓN

Nombre del alumno (a) **CARINA** Profesor (a) **KATTY LEÓN ZULUAGA**

Fecha de la administración **JUEVES 7 DE FEBRERO DE 2019**

Escala de recodificación

1=4

2=3

3=2

4=1

Autoimagen como lector	Valor de la lectura
*recodificar 1. <u> 2 </u>	2. <u> 2 </u>
3. <u> 2 </u>	*recodificar 4. <u> 2 </u>
*recodificar 5. <u> 4 </u>	6. <u> 2 </u>
*recodificar 7. <u> 3 </u>	*recodificar 8. <u> 3 </u>
9. <u> 2 </u>	*recodificar 10. <u> 2 </u>
*recodificar 11. <u> 2 </u>	12. <u> 3 </u>
13. <u> 3 </u>	14. <u> 2 </u>
*recodificar 15. <u> 3 </u>	16. <u> 3 </u>
17. <u> 2 </u>	*recodificar 18. <u> 2 </u>
19. <u> 3 </u>	*recodificar 20. <u> 3 </u>

Puntaje bruto "Autoimagen": 26 /40

Puntaje bruto "Valor": 24 /40

Puntaje bruto total (Autoimagen y Valor): $50 / 80 = 0,625$

Porcentajes Autoimagen 0,65

Valor 0,6

Total 1,25

Comentarios:

CUESTIONARIO DE LECTURA AMRP HOJA DE PUNTUACIÓN

Nombre del alumno (a) **MARIA** Profesor (a) **KATTY LEÓN ZULUAGA**

Fecha de la administración **JUEVES 7 DE FEBRERO DE 2019**

Escala de recodificación

1=4

2=3

3=2

4=1

Autoimagen como lector	Valor de la lectura
*recodificar 1. <u> 2 </u>	2. <u> 3 </u>
3. <u> 1 </u>	*recodificar 4. <u> 2 </u>
*recodificar 5. <u> 3 </u>	6. <u> 3 </u>
*recodificar 7. <u> 3 </u>	*recodificar 8. <u> 3 </u>
9. <u> 2 </u>	*recodificar 10. <u> 2 </u>
*recodificar 11. <u> 2 </u>	12. <u> 4 </u>
13. <u> 3 </u>	14. <u> 2 </u>
*recodificar 15. <u> 3 </u>	16. <u> 3 </u>
17. <u> 2 </u>	*recodificar 18. <u> 2 </u>
19. <u> 3 </u>	*recodificar 20. <u> 3 </u>

Puntaje bruto "Autoimagen": 24 /40

Puntaje bruto "Valor": 27 /40

Puntaje bruto total (Autoimagen y Valor): $51 / 80 = 0,6375$

Porcentajes Autoimagen 0,6

Valor 0,675

Total 1,275

Comentarios:

CUESTIONARIO DE LECTURA AMRP HOJA DE PUNTUACIÓN

Nombre del alumno (a) **KATIA** Profesor (a) **KATTY LEÓN ZULUAGA**

Fecha de la administración **JUEVES 7 DE FEBRERO DE 2019**

Escala de recodificación

1=4

2=3

3=2

4=1

Autoimagen como lector	Valor de la lectura
*recodificar 1. <u> 2 </u>	2. <u> 3 </u>
3. <u> 3 </u>	*recodificar 4. <u> 2 </u>
*recodificar 5. <u> 3 </u>	6. <u> 2 </u>
*recodificar 7. <u> 1 </u>	*recodificar 8. <u> 3 </u>
9. <u> 3 </u>	*recodificar 10. <u> 2 </u>
*recodificar 11. <u> 4 </u>	12. <u> 3 </u>
13. <u> 3 </u>	14. <u> 2 </u>
*recodificar 15. <u> 3 </u>	16. <u> 3 </u>
17. <u> 1 </u>	*recodificar 18. <u> 2 </u>
19. <u> 3 </u>	*recodificar 20. <u> 3 </u>

Puntaje bruto "Autoimagen": 26 /40

Puntaje bruto "Valor": 25 /40

Puntaje bruto total (Autoimagen y Valor): $51 / 80 = 0,6375$

Porcentajes Autoimagen 0,65

Valor 0,625

Total 1,275

Comentarios:

CUESTIONARIO DE LECTURA AMRP HOJA DE PUNTUACIÓN

Nombre del alumno (a) **JAZMINE** Profesor (a) KATTY LEÓN ZULUAGA

Fecha de la administración JUEVES 7 DE FEBRERO DE 2019

Escala de recodificación

1=4

2=3

3=2

4=1

Autoimagen como lector	Valor de la lectura
*recodificar 1. <u> 1 </u>	2. <u> 1 </u>
3. <u> 2 </u>	*recodificar 4. <u> 2 </u>
*recodificar 5. <u> 3 </u>	6. <u> 3 </u>
*recodificar 7. <u> 3 </u>	*recodificar 8. <u> 3 </u>
9. <u> 1 </u>	*recodificar 10. <u> 2 </u>
*recodificar 11. <u> 2 </u>	12. <u> 3 </u>
13. <u> 3 </u>	14. <u> 2 </u>
*recodificar 15. <u> 3 </u>	16. <u> 2 </u>
17. <u> 1 </u>	*recodificar 18. <u> 2 </u>
19. <u> 3 </u>	*recodificar 20. <u> 2 </u>

Puntaje bruto "Autoimagen": 22 /40

Puntaje bruto "Valor": 22 /40

Puntaje bruto total (Autoimagen y Valor): 44 /80 = 0,55

Porcentajes Autoimagen 0,55

Valor 0,55

Total 1,1

Comentarios:

CUESTIONARIO DE LECTURA AMRP HOJA DE PUNTUACIÓN

Nombre del alumno (a) **LEIDY** Profesor (a) **KATTY LEÓN ZULUAGA** Fecha de la administración
JUEVES 7 DE FEBRERO DE 2019

Escala de recodificación

1=4

2=3

3=2

4=1

Autoimagen como lector	Valor de la lectura
*recodificar 1. <u> 1 </u>	2. <u> 1 </u>
3. <u> 1 </u>	*recodificar 4. <u> 2 </u>
*recodificar 5. <u> 3 </u>	6. <u> 1 </u>
*recodificar 7. <u> 1 </u>	*recodificar 8. <u> 3 </u>
9. <u> 1 </u>	*recodificar 10. <u> 2 </u>
*recodificar 11. <u> 2 </u>	12. <u> 4 </u>
13. <u> 3 </u>	14. <u> 2 </u>
*recodificar 15. <u> 2 </u>	16. <u> 3 </u>
17. <u> 2 </u>	*recodificar 18. <u> 3 </u>
19. <u> 2 </u>	*recodificar 20. <u> 3 </u>

Puntaje bruto "Autoimagen": 18 /40

Puntaje bruto "Valor": 24 /40

Puntaje bruto total (Autoimagen y Valor): 42 /80 = 0, 525

Porcentajes Autoimagen 0,45

Valor 0,6

Total 1,05

Comentarios:

CUESTIONARIO DE LECTURA AMRP HOJA DE PUNTUACIÓN

Nombre del alumno (a) **YENNY** Profesor (a) **KATTY LEÓN ZULUAGA**

Fecha de la administración **JUEVES 7 DE FEBRERO DE 2019**

Escala de recodificación

1=4

2=3

3=2

4=1

Autoimagen como lector	Valor de la lectura
*recodificar 1. <u> 2 </u>	2. <u> 3 </u>
3. <u> 3 </u>	*recodificar 4. <u> 2 </u>
*recodificar 5. <u> 3 </u>	6. <u> 3 </u>
*recodificar 7. <u> 2 </u>	*recodificar 8. <u> 3 </u>
9. <u> 2 </u>	*recodificar 10. <u> 2 </u>
*recodificar 11. <u> 1 </u>	12. <u> 4 </u>
13. <u> 3 </u>	14. <u> 2 </u>
*recodificar 15. <u> 4 </u>	16. <u> 3 </u>
17. <u> 3 </u>	*recodificar 18. <u> 2 </u>
19. <u> 2 </u>	*recodificar 20. <u> 3 </u>

Puntaje bruto "Autoimagen": 25 /40

Puntaje bruto "Valor": 27 /40

Puntaje bruto total (Autoimagen y Valor): $52 / 80 = 0,65$

Porcentajes Autoimagen 0,625

Valor 0,675

Total 1,3

Comentarios:

CUESTIONARIO DE LECTURA AMRP HOJA DE PUNTUACIÓN

Nombre del alumno (a) **JULIAN** Profesor (a) **KATTY LEÓN ZULUAGA** Fecha de la administración
JUEVES 7 DE FEBRERO DE 2019

Escala de recodificación

1=4

2=3

3=2

4=1

Autoimagen como lector	Valor de la lectura
*recodificar 1. <u> 2 </u>	2. <u> 2 </u>
3. <u> 3 </u>	*recodificar 4. <u> 2 </u>
*recodificar 5. <u> 3 </u>	6. <u> 4 </u>
*recodificar 7. <u> 3 </u>	*recodificar 8. <u> 4 </u>
9. <u> 2 </u>	*recodificar 10. <u> 2 </u>
*recodificar 11. <u> 2 </u>	12. <u> 4 </u>
13. <u> 3 </u>	14. <u> 2 </u>
*recodificar 15. <u> 3 </u>	16. <u> 2 </u>
17. <u> 2 </u>	*recodificar 18. <u> 2 </u>
19. <u> 2 </u>	*recodificar 20. <u> 3 </u>

Puntaje bruto "Autoimagen": 25 /40

Puntaje bruto "Valor": 27 /40

Puntaje bruto total (Autoimagen y Valor): 52 /80 = 0, 65

Porcentajes Autoimagen 0,625

Valor 0,675

Total 1,3

Comentarios:

Anexo 6. Puntuación cuestionario post

CUESTIONARIO DE LECTURA AMRP HOJA DE PUNTUACIÓN

Nombre del alumno (a) **LINA**. Profesor (a) KATTY LEÓN ZULUAGA

Fecha de la administración MIÉRCOLES 6 DE NOVIEMBRE DE 2019

Escala de recodificación

1=4

2=3

3=2

4=1

Autoimagen como lector	Valor de la lectura
*recodificar 1. <u> 2 </u>	2. <u> 3 </u>
3. <u> 1 </u>	*recodificar 4. <u> 2 </u>
*recodificar 5. <u> 3 </u>	6. <u> 3 </u>
*recodificar 7. <u> 4 </u>	*recodificar 8. <u> 3 </u>
9. <u> 2 </u>	*recodificar 10. <u> 1 </u>
*recodificar 11. <u> 1 </u>	12. <u> 4 </u>
13. <u> 2 </u>	14. <u> 2 </u>
*recodificar 15. <u> 3 </u>	16. <u> 3 </u>
17. <u> 1 </u>	*recodificar 18. <u> 2 </u>
19. <u> 2 </u>	*recodificar 20. <u> 3 </u>

Puntaje bruto "Autoimagen": 21 /40

Puntaje bruto "Valor": 26 /40

Puntaje bruto total (Autoimagen y Valor): 47 /80 = 0,5875

Porcentajes Autoimagen 0,525

Valor 0,65

Total 1,175

Comentarios:

CUESTIONARIO DE LECTURA AMRP HOJA DE PuntuACIÓN

Nombre del alumno (a) **ÁNGELA** Profesor (a) KATTY LEÓN ZULUAGA Fecha de la administración
MIÉRCOLES 6 DE NOVIEMBRE DE 2019

Escala de recodificación

1=4

2=3

3=2

4=1

Autoimagen como lector	Valor de la lectura
*recodificar 1. <u> 3 </u>	2. <u> 4 </u>
3. <u> 4 </u>	*recodificar 4. <u> 3 </u>
*recodificar 5. <u> 4 </u>	6. <u> 4 </u>
*recodificar 7. <u> 4 </u>	*recodificar 8. <u> 3 </u>
9. <u> 3 </u>	*recodificar 10. <u> 4 </u>
*recodificar 11. <u> 1 </u>	12. <u> 4 </u>
13. <u> 1 </u>	14. <u> 4 </u>
*recodificar 15. <u> 3 </u>	16. <u> 4 </u>
17. <u> 2 </u>	*recodificar 18. <u> 4 </u>
19. <u> 3 </u>	*recodificar 20. <u> 4 </u>

Puntaje bruto "Autoimagen": 28 /40Puntaje bruto "Valor": 38 /40

Puntaje bruto total (Autoimagen y Valor): 66 /80 = 0,825

Porcentajes Autoimagen 0,7

Valor 0,95 Total 1,65

Comentarios:

CUESTIONARIO DE LECTURA AMRP HOJA DE PUNTUACIÓN

Nombre del alumno (a) **ANITA** Profesor (a) KATTY LEÓN ZULUAGA Fecha de la administración
MIÉRCOLES 6 DE NOVIEMBRE DE 2019

Escala de recodificación

1=4

2=3

3=2

4=1

Autoimagen como lector	Valor de la lectura
*recodificar 1. <u> 2 </u>	2. <u> 3 </u>
3. <u> 1 </u>	*recodificar 4. <u> 3 </u>
*recodificar 5. <u> 3 </u>	6. <u> 3 </u>
*recodificar 7. <u> 3 </u>	*recodificar 8. <u> 4 </u>
9. <u> 2 </u>	*recodificar 10. <u> 3 </u>
*recodificar 11. <u> 1 </u>	12. <u> 3 </u>
13. <u> 2 </u>	14. <u> 2 </u>
*recodificar 15. <u> 3 </u>	16. <u> 3 </u>
17. <u> 2 </u>	*recodificar 18. <u> 2 </u>
19. <u> 2 </u>	*recodificar 20. <u> 3 </u>

Puntaje bruto "Autoimagen": 21 /40Puntaje bruto "Valor": 29 /40

Puntaje bruto total (Autoimagen y Valor): 50/80 = 0,625

Porcentajes Autoimagen 0,525

Valor 0,725 Total 1,25

Comentarios:

CUESTIONARIO DE LECTURA AMRP HOJA DE PUNTUACIÓN

Nombre del alumno (a) **MANUELA** Profesor (a) KATTY LEÓN ZULUAGA

Fecha de la administración MIÉRCOLES 6 DE NOVIEMBRE DE 2019

Escala de recodificación

1=4

2=3

3=2

4=1

Autoimagen como lector	Valor de la lectura
*recodificar 1. <u> 3 </u>	2. <u> 3 </u>
3. <u> 1 </u>	*recodificar 4. <u> 4 </u>
*recodificar 5. <u> 2 </u>	6. <u> 2 </u>
*recodificar 7. <u> 4 </u>	*recodificar 8. <u> 4 </u>
9. <u> 3 </u>	*recodificar 10. <u> 3 </u>
*recodificar 11. <u> 2 </u>	12. <u> 4 </u>
13. <u> 2 </u>	14. <u> 3 </u>
*recodificar 15. <u> 3 </u>	16. <u> 3 </u>
17. <u> 1 </u>	*recodificar 18. <u> 4 </u>
19. <u> 2 </u>	*recodificar 20. <u> 4 </u>

Puntaje bruto "Autoimagen": 23 /40Puntaje bruto "Valor": 34 /40Puntaje bruto total (Autoimagen y Valor): $57 / 80 = 0,7125$

Porcentajes Autoimagen 0,575

Valor 0,85 Total 1,425

Comentarios:

CUESTIONARIO DE LECTURA AMRP HOJA DE PUNTUACIÓN

Nombre del alumno (a) **LAURA** Profesor (a) KATTY LEÓN ZULUAGA
 Fecha de la administración MIÉRCOLES 6 DE NOVIEMBRE DE 2019

Escala de recodificación

1=4

2=3

3=2

4=1

Autoimagen como lector	Valor de la lectura
*recodificar 1. <u> 4 </u>	2. <u> 4 </u>
3. <u> 2 </u>	*recodificar 4. <u> 4 </u>
*recodificar 5. <u> 3 </u>	6. <u> 4 </u>
*recodificar 7. <u> 4 </u>	*recodificar 8. <u> 4 </u>
9. <u> 4 </u>	*recodificar 10. <u> 4 </u>
*recodificar 11. <u> 1 </u>	12. <u> 4 </u>
13. <u> 1 </u>	14. <u> 4 </u>
*recodificar 15. <u> 4 </u>	16. <u> 3 </u>
17. <u> 2 </u>	*recodificar 18. <u> 2 </u>
19. <u> 4 </u>	*recodificar 20. <u> 3 </u>

Puntaje bruto "Autoimagen": 29 /40Puntaje bruto "Valor": 36 /40

Puntaje bruto total (Autoimagen y Valor): 65/80 = 0,8125

Porcentajes Autoimagen 0,725

Valor 0,9 Total 1,625

Comentarios:

CUESTIONARIO DE LECTURA AMRP HOJA DE PUNTUACIÓN

Nombre del alumno (a) **MARLON** Profesor (a) KATTY LEÓN ZULUAGA

Fecha de la administración MIÉRCOLES 6 DE NOVIEMBRE DE 2019

Escala de recodificación

1=4

2=3

3=2

4=1

Autoimagen como lector	Valor de la lectura
*recodificar 1. <u> 2 </u>	2. <u> 2 </u>
3. <u> 2 </u>	*recodificar 4. <u> 2 </u>
*recodificar 5. <u> 3 </u>	6. <u> 3 </u>
*recodificar 7. <u> 4 </u>	*recodificar 8. <u> 3 </u>
9. <u> 2 </u>	*recodificar 10. <u> 2 </u>
*recodificar 11. <u> 1 </u>	12. <u> 4 </u>
13. <u> 1 </u>	14. <u> 2 </u>
*recodificar 15. <u> 4 </u>	16. <u> 3 </u>
17. <u> 2 </u>	*recodificar 18. <u> 3 </u>
19. <u> 3 </u>	*recodificar 20. <u> 3 </u>

Puntaje bruto "Autoimagen": 24 /40Puntaje bruto "Valor": 27 /40

Puntaje bruto total (Autoimagen y Valor): 51/80 = 0,6375

Porcentajes

Autoimagen 0,6

Valor 0,675 Total 1,275

Comentarios:

CUESTIONARIO DE LECTURA AMRP HOJA DE PUNTUACIÓN

Nombre del alumno (a) **SAORI** Profesor (a) KATTY LEÓN ZULUAGA
de la administración MIÉRCOLES 6 DE NOVIEMBRE DE 2019

Fecha

Escala de recodificación

1=4

2=3

3=2

4=1

Autoimagen como lector	Valor de la lectura
*recodificar 1. <u> 4 </u>	2. <u> 4 </u>
3. <u> 3 </u>	*recodificar 4. <u> 2 </u>
*recodificar 5. <u> 3 </u>	6. <u> 2 </u>
*recodificar 7. <u> 4 </u>	*recodificar 8. <u> 3 </u>
9. <u> 4 </u>	*recodificar 10. <u> 3 </u>
*recodificar 11. <u> 1 </u>	12. <u> 4 </u>
13. <u> 3 </u>	14. <u> 4 </u>
*recodificar 15. <u> 3 </u>	16. <u> 3 </u>
17. <u> 3 </u>	*recodificar 18. <u> 3 </u>
19. <u> 3 </u>	*recodificar 20. <u> 4 </u>

Puntaje bruto "Autoimagen": 31 /40

Puntaje bruto "Valor": 32 /40

Puntaje bruto total (Autoimagen y Valor): $63 / 80 = 0,7875$

Porcentajes Autoimagen 0,775

Valor 0,8

Total 1,575

Comentarios:

CUESTIONARIO DE LECTURA AMRP HOJA DE PUNTUACIÓN

Nombre del alumno (a) **FÉLIX** Profesor (a) KATTY LEÓN ZULUAGA

Fecha de la administración MIÉRCOLES 6 DE NOVIEMBRE DE 2019

Escala de recodificación

1=4

2=3

3=2

4=1

Autoimagen como lector	Valor de la lectura
*recodificar 1. <u> 2 </u>	2. <u> 2 </u>
3. <u> 4 </u>	*recodificar 4. <u> 2 </u>
*recodificar 5. <u> 4 </u>	6. <u> 3 </u>
*recodificar 7. <u> 3 </u>	*recodificar 8. <u> 2 </u>
9. <u> 2 </u>	*recodificar 10. <u> 2 </u>
*recodificar 11. <u> 1 </u>	12. <u> 3 </u>
13. <u> 2 </u>	14. <u> 2 </u>
*recodificar 15. <u> 4 </u>	16. <u> 3 </u>
17. <u> 4 </u>	*recodificar 18. <u> 4 </u>
19. <u> 4 </u>	*recodificar 20. <u> 3 </u>

Puntaje bruto "Autoimagen": 30 /40Puntaje bruto "Valor": 26 /40Puntaje bruto total (Autoimagen y Valor): $56 / 80 = 0,7$

Porcentajes Autoimagen 0,75

Valor 0,65 Total 1,4

Comentarios:

CUESTIONARIO DE LECTURA AMRP HOJA DE PUNTUACIÓN

Nombre del alumno (a) **JONATHAN** Profesor (a) **KATTY LEÓN ZULUAGA**
 Fecha de la administración **MIÉRCOLES 6 DE NOVIEMBRE DE 2019**

Escala de recodificación

1=4

2=3

3=2

4=1

Autoimagen como lector	Valor de la lectura
*recodificar 1. <u> 3 </u>	2. <u> 2 </u>
3. <u> 1 </u>	*recodificar 4. <u> 4 </u>
*recodificar 5. <u> 3 </u>	6. <u> 2 </u>
*recodificar 7. <u> 3 </u>	*recodificar 8. <u> 4 </u>
9. <u> 3 </u>	*recodificar 10. <u> 2 </u>
*recodificar 11. <u> 3 </u>	12. <u> 4 </u>
13. <u> 1 </u>	14. <u> 2 </u>
*recodificar 15. <u> 3 </u>	16. <u> 3 </u>
17. <u> 2 </u>	*recodificar 18. <u> 3 </u>
19. <u> 3 </u>	*recodificar 20. <u> 3 </u>

Puntaje bruto "Autoimagen": 25 /40Puntaje bruto "Valor": 29 /40Puntaje bruto total (Autoimagen y Valor): $54 / 80 = 0,675$

Porcentajes Autoimagen 0,625

Valor 0,725 Total 1,35

Comentarios:

CUESTIONARIO DE LECTURA AMRP HOJA DE PUNTUACIÓN

Nombre del alumno (a) **ALEXANDRA** Profesor (a) KATTY LEÓN ZULUAGA
 Fecha de la administración MIÉRCOLES 6 DE NOVIEMBRE DE 2019

Escala de recodificación

1=4

2=3

3=2

4=1

Autoimagen como lector	Valor de la lectura
*recodificar 1. <u> 3 </u>	2. <u> 3 </u>
3. <u> 3 </u>	*recodificar 4. <u> 3 </u>
*recodificar 5. <u> 2 </u>	6. <u> 3 </u>
*recodificar 7. <u> 3 </u>	*recodificar 8. <u> 3 </u>
9. <u> 3 </u>	*recodificar 10. <u> 3 </u>
*recodificar 11. <u> 1 </u>	12. <u> 2 </u>
13. <u> 1 </u>	14. <u> 2 </u>
*recodificar 15. <u> 4 </u>	16. <u> 2 </u>
17. <u> 2 </u>	*recodificar 18. <u> 2 </u>
19. <u> 3 </u>	*recodificar 20. <u> 3 </u>

Puntaje bruto "Autoimagen": 23 /40Puntaje bruto "Valor": 24 /40

Puntaje bruto total (Autoimagen y Valor): 47 /80 = 0, 5875

Porcentajes Autoimagen 0,575

Valor 0,6 Total 1,175

Comentarios:

CUESTIONARIO DE LECTURA AMRP HOJA DE PUNTUACIÓN

Nombre del alumno (a) **MARCOS** Profesor (a) KATTY LEÓN ZULUAGA Fecha de la administración
MIÉRCOLES 6 DE NOVIEMBRE DE 2019

Escala de recodificación

1=4

2=3

3=2

4=1

Autoimagen como lector	Valor de la lectura
*recodificar 1. <u> 2 </u>	2. <u> 2 </u>
3. <u> 1 </u>	*recodificar 4. <u> 4 </u>
*recodificar 5. <u> 3 </u>	6. <u> 4 </u>
*recodificar 7. <u> 4 </u>	*recodificar 8. <u> 4 </u>
9. <u> 2 </u>	*recodificar 10. <u> 4 </u>
*recodificar 11. <u> 1 </u>	12. <u> 4 </u>
13. <u> 2 </u>	14. <u> 3 </u>
*recodificar 15. <u> 3 </u>	16. <u> 3 </u>
17. <u> 2 </u>	*recodificar 18. <u> 4 </u>
19. <u> 3 </u>	*recodificar 20. <u> 3 </u>

Puntaje bruto "Autoimagen": 23 /40

Puntaje bruto "Valor": 35 /40

Puntaje bruto total (Autoimagen y Valor): $58 / 80 = 0,725$

Porcentajes Autoimagen 0,575

Valor 0,875

Total 1,45

Comentarios:

CUESTIONARIO DE LECTURA AMRP HOJA DE PUNTUACIÓN

Nombre del alumno (a) **CATALINA** Profesor (a) **KATTY LEÓN ZULUAGA** Fecha de la administración
MIÉRCOLES 6 DE NOVIEMBRE DE 2019

Escala de recodificación

1=4

2=3

3=2

4=1

Autoimagen como lector	Valor de la lectura
*recodificar 1. <u> 2 </u>	2. <u> 2 </u>
3. <u> 2 </u>	*recodificar 4. <u> 2 </u>
*recodificar 5. <u> 4 </u>	6. <u> 3 </u>
*recodificar 7. <u> 4 </u>	*recodificar 8. <u> 3 </u>
9. <u> 3 </u>	*recodificar 10. <u> 2 </u>
*recodificar 11. <u> 1 </u>	12. <u> 4 </u>
13. <u> 2 </u>	14. <u> 2 </u>
*recodificar 15. <u> 3 </u>	16. <u> 3 </u>
17. <u> 1 </u>	*recodificar 18. <u> 3 </u>
19. <u> 2 </u>	*recodificar 20. <u> 3 </u>

Puntaje bruto "Autoimagen": 24 /40Puntaje bruto "Valor": 27 /40Puntaje bruto total (Autoimagen y Valor): $51 / 80 = 0,6375$

Porcentajes Autoimagen 0,6

Valor 0,675 Total 1,275

Comentarios:

CUESTIONARIO DE LECTURA AMRP HOJA DE PUNTUACIÓN

Nombre del alumno (a) **NICK** Profesor (a) KATTY LEÓN ZULUAGA
 Fecha de la administración MIÉRCOLES 6 DE NOVIEMBRE DE 2019

Escala de recodificación

1=4

2=3

3=2

4=1

Autoimagen como lector	Valor de la lectura
*recodificar 1. <u> 4 </u>	2. <u> 4 </u>
3. <u> 3 </u>	*recodificar 4. <u> 3 </u>
*recodificar 5. <u> 4 </u>	6. <u> 4 </u>
*recodificar 7. <u> 4 </u>	*recodificar 8. <u> 4 </u>
9. <u> 3 </u>	*recodificar 10. <u> 4 </u>
*recodificar 11. <u> 1 </u>	12. <u> 4 </u>
13. <u> 1 </u>	14. <u> 4 </u>
*recodificar 15. <u> 3 </u>	16. <u> 3 </u>
17. <u> 2 </u>	*recodificar 18. <u> 2 </u>
19. <u> 2 </u>	*recodificar 20. <u> 4 </u>

Puntaje bruto "Autoimagen": 24 /40Puntaje bruto "Valor": 27 /40

Puntaje bruto total (Autoimagen y Valor): 51 /80 = 0, 6375

Porcentajes Autoimagen 0,6

Valor 0,675 Total 1,275

Comentarios:

CUESTIONARIO DE LECTURA AMRP HOJA DE PUNTUACIÓN

Nombre del alumno(a) **NELLY** Profesor (a) KATTY LEÓN ZULUAGA

Fecha de la administración MIÉRCOLES 6 DE NOVIEMBRE DE 2019

Escala de recodificación

1=4

2=3

3=2

4=1

Autoimagen como lector	Valor de la lectura
*recodificar 1. <u> 2 </u>	2. <u> 3 </u>
3. <u> 2 </u>	*recodificar 4. <u> 2 </u>
*recodificar 5. <u> 3 </u>	6. <u> 3 </u>
*recodificar 7. <u> 4 </u>	*recodificar 8. <u> 4 </u>
9. <u> 2 </u>	*recodificar 10. <u> 2 </u>
*recodificar 11. <u> 1 </u>	12. <u> 4 </u>
13. <u> 2 </u>	14. <u> 3 </u>
*recodificar 15. <u> 3 </u>	16. <u> 3 </u>
17. <u> 3 </u>	*recodificar 18. <u> 3 </u>
19. <u> 4 </u>	*recodificar 20. <u> 3 </u>

Puntaje bruto "Autoimagen": 26 /40Puntaje bruto "Valor": 30 /40Puntaje bruto total (Autoimagen y Valor): $56 / 80 = 0,7$

Porcentajes Autoimagen 0,65

Valor 0,75 Total 1,4

Comentarios:

CUESTIONARIO DE LECTURA AMRP HOJA DE PUNTUACIÓN

Nombre del alumno(a) **PAOLA** Profesor(a) KATTY LEÓN ZULUAGA
 Fecha de la administración MIÉRCOLES 6 DE NOVIEMBRE DE 2019

Escala de recodificación

1=4

2=3

3=2

4=1

Autoimagen como lector	Valor de la lectura
*recodificar 1. <u> 2 </u>	2. <u> 2 </u>
3. <u> 2 </u>	*recodificar 4. <u> 2 </u>
*recodificar 5. <u> 3 </u>	6. <u> 2 </u>
*recodificar 7. <u> 3 </u>	*recodificar 8. <u> 4 </u>
9. <u> 2 </u>	*recodificar 10. <u> 2 </u>
*recodificar 11. <u> 2 </u>	12. <u> 3 </u>
13. <u> 2 </u>	14. <u> 3 </u>
*recodificar 15. <u> 3 </u>	16. <u> 3 </u>
17. <u> 2 </u>	*recodificar 18. <u> 3 </u>
19. <u> 3 </u>	*recodificar 20. <u> 3 </u>

Puntaje bruto "Autoimagen": 24 /40Puntaje bruto "Valor": 27 /40Puntaje bruto total (Autoimagen y Valor): $51 / 80 = 0,6375$

Porcentajes

Autoimagen 0,6

Valor 0,675 Total 1,275

Comentarios:

CUESTIONARIO DE LECTURA AMRP HOJA DE PUNTUACIÓN

Nombre del alumno(a) **VALERIA** Profesor(a) KATTY LEÓN ZULUAGA

Fecha de la administración MIÉRCOLES 6 DE NOVIEMBRE DE 2019

Escala de recodificación

1=4

2=3

3=2

4=1

Autoimagen como lector	Valor de la lectura
*recodificar 1. <u> 3 </u>	2. <u> 4 </u>
3. <u> 1 </u>	*recodificar 4. <u> 4 </u>
*recodificar 5. <u> 4 </u>	6. <u> 4 </u>
*recodificar 7. <u> 4 </u>	*recodificar 8. <u> 4 </u>
9. <u> 3 </u>	*recodificar 10. <u> 3 </u>
*recodificar 11. <u> 4 </u>	12. <u> 4 </u>
13. <u> 1 </u>	14. <u> 3 </u>
*recodificar 15. <u> 3 </u>	16. <u> 3 </u>
17. <u> 3 </u>	*recodificar 18. <u> 4 </u>
19. <u> 2 </u>	*recodificar 20. <u> 4 </u>

Puntaje bruto "Autoimagen": 28 /40Puntaje bruto "Valor": 37 /40

Puntaje bruto total (Autoimagen y Valor): 65 /80 = 0, 8125

Porcentajes Autoimagen 0,7

Valor 0,925 Total 1,625

Comentarios:

CUESTIONARIO DE LECTURA AMRP HOJA DE PUNTUACIÓN

Nombre del alumno(a) **CARINA** Profesor(a) KATTY LEÓN ZULUAGA
 Fecha de la administración MIÉRCOLES 6 DE NOVIEMBRE DE 2019

Escala de recodificación

1=4

2=3

3=2

4=1

Autoimagen como lector	Valor de la lectura
*recodificar 1. <u> 3 </u>	2. <u> 3 </u>
3. <u> 2 </u>	*recodificar 4. <u> 3 </u>
*recodificar 5. <u> 3 </u>	6. <u> 2 </u>
*recodificar 7. <u> 4 </u>	*recodificar 8. <u> 3 </u>
9. <u> 3 </u>	*recodificar 10. <u> 3 </u>
*recodificar 11. <u> 2 </u>	12. <u> 4 </u>
13. <u> 1 </u>	14. <u> 4 </u>
*recodificar 15. <u> 4 </u>	16. <u> 3 </u>
17. <u> 3 </u>	*recodificar 18. <u> 4 </u>
19. <u> 3 </u>	*recodificar 20. <u> 4 </u>

Puntaje bruto "Autoimagen": 28 /40Puntaje bruto "Valor": 33 /40Puntaje bruto total (Autoimagen y Valor): $61 / 80 = 0,7625$ Porcentajes Autoimagen 0,7 Valor 0,825 Total 1,525

Comentarios:

CUESTIONARIO DE LECTURA AMRP HOJA DE PUNTUACIÓN

Nombre del alumno(a) **MARÍA** Profesor(a) KATTY LEÓN ZULUAGA
de la administración MIÉRCOLES 6 DE NOVIEMBRE DE 2019

Fecha

Escala de recodificación

1=4

2=3

3=2

4=1

Autoimagen como lector	Valor de la lectura
*recodificar 1. <u> 2 </u>	2. <u> 3 </u>
3. <u> 1 </u>	*recodificar 4. <u> 3 </u>
*recodificar 5. <u> 4 </u>	6. <u> 4 </u>
*recodificar 7. <u> 4 </u>	*recodificar 8. <u> 3 </u>
9. <u> 2 </u>	*recodificar 10. <u> 2 </u>
*recodificar 11. <u> 2 </u>	12. <u> 4 </u>
13. <u> 2 </u>	14. <u> 3 </u>
*recodificar 15. <u> 3 </u>	16. <u> 3 </u>
17. <u> 3 </u>	*recodificar 18. <u> 3 </u>
19. <u> 1 </u>	*recodificar 20. <u> 3 </u>

Puntaje bruto "Autoimagen": 24 /40

Puntaje bruto "Valor": 31 /40

Puntaje bruto total (Autoimagen y Valor): $55 / 80 = 0,6875$

Porcentajes

Autoimagen 0,6

Valor 0,775

Total 1,375

Comentarios:

CUESTIONARIO DE LECTURA AMRP HOJA DE PUNTUACIÓN

Nombre del alumno(a) **KATIA** Profesor(a) KATTY LEÓN ZULUAGA
de la administración MIÉRCOLES 6 DE NOVIEMBRE DE 2019

Fecha

Escala de recodificación

1=4

2=3

3=2

4=1

Autoimagen como lector	Valor de la lectura
*recodificar 1. <u> 3 </u>	2. <u> 2 </u>
3. <u> 2 </u>	*recodificar 4. <u> 2 </u>
*recodificar 5. <u> 3 </u>	6. <u> 2 </u>
*recodificar 7. <u> 3 </u>	*recodificar 8. <u> 3 </u>
9. <u> 3 </u>	*recodificar 10. <u> 2 </u>
*recodificar 11. <u> 2 </u>	12. <u> 3 </u>
13. <u> 2 </u>	14. <u> 2 </u>
*recodificar 15. <u> 3 </u>	16. <u> 2 </u>
17. <u> 2 </u>	*recodificar 18. <u> 4 </u>
19. <u> 4 </u>	*recodificar 20. <u> 4 </u>

Puntaje bruto "Autoimagen": 27 /40

Puntaje bruto "Valor": 26 /40

Puntaje bruto total (Autoimagen y Valor): $53 / 80 = 0,6625$

Porcentajes Autoimagen 0,675

Valor 0,65

Total 1,325

Comentarios:

CUESTIONARIO DE LECTURA AMRP HOJA DE PUNTUACIÓN

Nombre del alumno(a) **JAZMINE** Profesor(a) KATTY LEÓN ZULUAGA
 Fecha de la administración MIÉRCOLES 6 DE NOVIEMBRE DE 2019

Escala de recodificación

1=4

2=3

3=2

4=1

Autoimagen como lector	Valor de la lectura
*recodificar 1. <u> 2 </u>	2. <u> 4 </u>
3. <u> 2 </u>	*recodificar 4. <u> 2 </u>
*recodificar 5. <u> 3 </u>	6. <u> 1 </u>
*recodificar 7. <u> 3 </u>	*recodificar 8. <u> 4 </u>
9. <u> 3 </u>	*recodificar 10. <u> 3 </u>
*recodificar 11. <u> 2 </u>	12. <u> 4 </u>
13. <u> 2 </u>	14. <u> 3 </u>
*recodificar 15. <u> 4 </u>	16. <u> 4 </u>
17. <u> 2 </u>	*recodificar 18. <u> 3 </u>
19. <u> 3 </u>	*recodificar 20. <u> 4 </u>

Puntaje bruto "Autoimagen": 26 /40Puntaje bruto "Valor": 32 /40Puntaje bruto total (Autoimagen y Valor): $58 / 80 = 0,725$

Porcentajes Autoimagen 0,65

Valor 0,8 Total 1,45

Comentarios:

CUESTIONARIO DE LECTURA AMRP HOJA DE PUNTUACIÓN

Nombre del alumno(a) **LEIDY** Profesor(a) KATTY LEÓN ZULUAGA
 Fecha de la administración MIÉRCOLES 6 DE NOVIEMBRE DE 2019

Escala de recodificación

1=4

2=3

3=2

4=1

Autoimagen como lector	Valor de la lectura
*recodificar 1. <u> 2 </u>	2. <u> 3 </u>
3. <u> 1 </u>	*recodificar 4. <u> 2 </u>
*recodificar 5. <u> 2 </u>	6. <u> 4 </u>
*recodificar 7. <u> 4 </u>	*recodificar 8. <u> 3 </u>
9. <u> 2 </u>	*recodificar 10. <u> 2 </u>
*recodificar 11. <u> 2 </u>	12. <u> 4 </u>
13. <u> 2 </u>	14. <u> 2 </u>
*recodificar 15. <u> 3 </u>	16. <u> 3 </u>
17. <u> 2 </u>	*recodificar 18. <u> 4 </u>
19. <u> 2 </u>	*recodificar 20. <u> 3 </u>

Puntaje bruto "Autoimagen": 22 /40Puntaje bruto "Valor": 30 /40

Puntaje bruto total (Autoimagen y Valor): 52 /80 = 0, 65

Porcentajes Autoimagen 0,55

Valor 0,75 Total 1,3

Comentarios:

CUESTIONARIO DE LECTURA AMRP HOJA DE PUNTUACIÓN

Nombre del alumno(a) **YENNY** Profesor(a) KATTY LEÓN ZULUAGA
de la administración MIÉRCOLES 6 DE NOVIEMBRE DE 2019

Fecha

Escala de recodificación

1=4

2=3

3=2

4=1

Autoimagen como lector	Valor de la lectura
*recodificar 1. <u> 2 </u>	2. <u> 2 </u>
3. <u> 1 </u>	*recodificar 4. <u> 2 </u>
*recodificar 5. <u> 4 </u>	6. <u> 3 </u>
*recodificar 7. <u> 4 </u>	*recodificar 8. <u> 3 </u>
9. <u> 2 </u>	*recodificar 10. <u> 2 </u>
*recodificar 11. <u> 1 </u>	12. <u> 3 </u>
13. <u> 2 </u>	14. <u> 2 </u>
*recodificar 15. <u> 3 </u>	16. <u> 2 </u>
17. <u> 2 </u>	*recodificar 18. <u> 2 </u>
19. <u> 2 </u>	*recodificar 20. <u> 3 </u>

Puntaje bruto "Autoimagen": 23 /40

Puntaje bruto "Valor": 24 /40

Puntaje bruto total (Autoimagen y Valor): $47 / 80 = 0,5875$

Porcentajes Autoimagen 0,575

Valor 0,6

Total 1,175

Comentarios:

CUESTIONARIO DE LECTURA AMRP HOJA DE PUNTUACIÓN

Nombre del alumno(a) **JULIÁN** Profesor(a) KATTY LEÓN ZULUAGA

Fecha de la administración MIÉRCOLES 6 DE NOVIEMBRE DE 2019

Escala de recodificación

1=4

2=3

3=2

4=1

Autoimagen como lector	Valor de la lectura
*recodificar 1. <u> 2 </u>	2. <u> 3 </u>
3. <u> 3 </u>	*recodificar 4. <u> 1 </u>
*recodificar 5. <u> 3 </u>	6. <u> 3 </u>
*recodificar 7. <u> 4 </u>	*recodificar 8. <u> 3 </u>
9. <u> 2 </u>	*recodificar 10. <u> 3 </u>
*recodificar 11. <u> 2 </u>	12. <u> 4 </u>
13. <u> 2 </u>	14. <u> 2 </u>
*recodificar 15. <u> 3 </u>	16. <u> 3 </u>
17. <u> 3 </u>	*recodificar 18. <u> 3 </u>
19. <u> 3 </u>	*recodificar 20. <u> 3 </u>

Puntaje bruto "Autoimagen": 27 /40Puntaje bruto "Valor": 28 /40Puntaje bruto total (Autoimagen y Valor): $55 / 80 = 0,6875$

Porcentajes Autoimagen 0,675

Valor 0,7 Total 1,375

Comentarios:

Anexo 7. Transcripción entrevista pre

ENTREVISTA GRUPAL PRE

Fecha: 28 de febrero de 2019

Estudiantes:

TOMÁS (perfil Motivado)

ÁNGELA (perfil Motivado)

ALEXANDER (perfil Poco motivado)

CATALINA (perfil Poco motivado)

DOCENTE: Vamos a dar paso a una sesión grupal. Quiero explorar con ustedes algo importante, nos vamos a la infancia de cada uno de ustedes, hagan mucha memoria.

A.1. ¿Recuerdan un momento agradable de lectura? Váyense a cuando eran muy pequeños, a las primeras cartillas que tuvieron, a lo que les leían sus padres.

TOMÁS: recuerdo que mi madre me leía un libro grande, los cuentos de los hermanos Grimm, se ponía a leerme antes de dormir.

DOCENTE: Recuerdas algún cuento en que te haya impactado de los hermanos Grimm.

TOMÁS: *Caperucita roja*, lo normal.

ÁNGELA: Yo todavía lo tengo, es un libro grandote.

DOCENTE: Cuál te llamó más la atención.

ÁNGELA: *Las tres hilanderas*.

DOCENTE: De qué trataba

ÁNGELA: Trataba de una muchacha que un príncipe la llevaba a un castillo, ella tenía que coser, pero era muy perezosa, la más perezosa de todas las hermanas y llegó un bichito, un duende, y le dijo que él haría el trabajo si a cambio le daba un hijo.

TOMÁS: Un duende lo recuerdo muy bien.

ÁNGELA: ella tiene un bebé y ya no lo quería dar, para eso tenía que adivinar el nombre del duende, ella le contó al príncipe... entonces todos se pusieron en la tarea de adivinar el nombre.

DOCENTE: Veo que todos sabemos la historia. Qué dicen ALEXANDER y CATALINA.

ALEXANDER: Me gusta mucho los mitos y leyendas.

DOCENTE: Recuerdas alguno en especial.

ALEXANDER: Recuerdo *La patasola*.

DOCENTE: Y tú cuál recuerdas CATALINA

CATALINA: Recuerdo un libro verde, de mitos y leyendas, como yo no sabía leer mi mamá me los leía. Recuerdo también *La cenicienta*, pero el que más me gustaba era el de *Pinocho*. A mi madre ni siquiera la dejaba terminar de leer los otros, siempre me dormía con *Pinocho*.

DOCENTE: **A.2.siento que todos con la pregunta pensaron directamente en un libro; sin embargo, quiero que vayan más allá y piensen en el momento agradable, un olor, un color, un lugar, una emoción.** Por ejemplo, yo recuerdo que de pequeña mi abuela Blanca Rosa me regaló el libro de *Caperucita roja*, era un libro con unas tapas especiales, en su interior las imágenes se podían desplegar y correr ... Recuerdo su olor a nuevo, a mi abuela muy tierna leerme las primeras páginas y luego me dejaba sola para que yo pudiera continuar.

TOMÁS: Sí, ahora recuerdo que el libro olía a viejo, pero no era un olor desagradable, olía como a un abuelito. Siempre mi mamá me lo leía cuando estaba en pijama. Eran como las diez, ella me leía el libro y nos íbamos a dormir.

DOCENTE: Y ustedes...

ALEXANDER: Hay un libro grande de cuentos en la casa que nos leían y olía ha guardado. Mi papá me sobaba la cabeza, me leía los libros y me quedaba dormido.

CATALINA: Los libros todos olían igual a guardado. Recuerdo sus hojas, muy lisas y gruesas.

DOCENTE: A.3. A ustedes que les gusta leer en este momento actual de sus vidas.

CATALINA: a mí ya no me gusta leer.

ALEXANDER: A mí tampoco.

DOCENTE: ¿qué pasó si de pequeños les leían?

ALEXANDER: Pues que cuando leo a los dos minutos ya olvido lo que leí.

CATALINA: A mí me pasa lo mismo. Y me dicen que es porque no leo que se me olvida.

DOCENTE: No creen que están leyendo en los momentos y lugares incorrectos, no es lo mismo leer en un lugar con ruidos a un lugar tranquilo. Para leer se deben buscar escenarios adecuados que den tranquilidad y concentración. Y ustedes ÁNGELA y TOMÁS.

ÁNGELA: A mí me gusta el romance.

TOMÁS: Fantasía y aventura.

DOCENTE. **A.4. Ustedes ÁNGELA y TOMÁS, creen que tuvo alguna incidencia o repercusión esos momentos agradables de lectura para que hoy sigan leyendo.**

ÁNGELA: En mi caso no, porque a mí no me leían, yo leía sola.

TOMÁS: En mi caso sí porque a mi mamá le gustaba leer mucho de joven. Ella cada vez que podía me mostraba un libro y me hacía el resumen, entonces a mí me dieron ganas de leer; simplemente un día cogí un libro que había en la casa y me puse a leer y me gustó y ya.

DOCENTE: En tu caso ÁNGELA quién compraba los libros que tú leías.

ÁNGELA: A mí me los regalaban, por ejemplo, el libro de los hermanos Grimm me lo regalaron en la guardería.

DOCENTE: **A.4. En el caso de ustedes CATALINA y ALEXANDER qué pasó, a uno le leía la mamá y al otro el papá.**

CATALINA: Es que al principio yo le tenía que rogar a mi mamá que me leyera, pues yo no sabía leer, yo imaginaba las historias a través de las imágenes, pero quería que mi madre me leyera, le rogaba tanto que terminaba por leerme, pero siempre decía que que pereza.

ALEXANDER: eran muy pocas las veces de lectura, porque mi padre trabaja en el Ejército. Cuando él podía ir a la casa me leía, porque el mantenía por fuera.

DOCENTE: Dejamos ya la infancia, me voy a este presente, **B.1. me podrían decir cuál es el libro o la historia más interesante que hayan leído últimamente**, ojo puede ser algo también virtual no necesariamente algo físico.

TOMÁS: *Indiana Jones*, me estoy leyendo un libro, y me he visto todas las películas. El libro es *El arca perdida*, me encantó por la aventura y el romance que tiene.

DOCENTE: Te gustó más el libro que la película.

TOMÁS: Es mejor el libro porque explican mejor las fechas, los lugares.

ÁNGELA: Siempre son mejores los libros que las películas.

TOMÁS: Sí, porque en una película saltan de una escena a la otra y uno no sabe qué pasó en el medio. Un libro es más lógico. Ubican más.

ÁNGELA: Sí, en las películas se saltan muchas cosas.

DOCENTE: En tu caso ÁNGELA qué libro estás leyendo.

ÁNGELA: *Hush Hush*. Este libro es hermoso profe, creo que para finales de este año o inicios del otro va a salir la película, yo estoy loca por eso... Es una saga, tiene cuatro libros. Yo voy en el tercero. Se trata de un ángel caído, resulta que los ángeles caídos tienen unas fechas en donde pueden meterse en un cuerpo por una semana, eso son los Nefilims, creo, son hijos de humanos y ángeles, sólo ese tipo de cuerpos pueden poseer porque si se meten

en cuerpo humano lo matan. Hay un ángel que invadió a uno y ese tiene que ser el mismo que tome cada mes, entonces resulta que conoce a una muchacha y ella está estudiando, su papá está muerto supuestamente. El ángel caído aparece en la vida de ella; en el aula de clases el docente los cambia de mesa y los pone a los dos y desde ahí a ella empieza a darle curiosidad la vida de él porque es el más callado y nadie sabe de su vida; él quería que ella se matara por su propia voluntad porque de esta manera él podría invadir ese cuerpo. Si él la mataba no podía tener ese cuerpo. Él empieza a enamorarla y termina enamorado de ella, mientras tanto el Nefilims de él la persigue para matarla porque se da cuenta que él la quiere, algo extraño porque los ángeles caídos no tienen sentimientos, no sienten nada. A la chica la torturan, la hacen ver cosas, que se mata. Al final se muere el Nefilims de él y quedan ellos dos juntos. En la segunda parte, ella se da cuenta que el enemigo de ella, es también de su padre; bueno en realidad su padre es otro que es como el director de los Nefilims. En esta segunda parte están persiguiendo a Patch, el ángel caído, para matarlo porque están cansados de que ellos habiten cuerpos.

DOCENTE: De acuerdo con lo que me has dicho que género es.

ÁNGELA: Creo que es drama, bueno también romance porque Patch al principio quería matar a Nora, pero luego la protege, la salva de todo y resulta que en el primer libro ella se mata por voluntad propia y él se vuelve un ángel custodio, perdonado.

DOCENTE: B.2. Tú cómo llegaste a esos libros.

ÁNGELA: Pues a mí no es que me gustara leer mucho, el año antepasado que estuve en otro colegio y allí yo mantenía con una chica que le gustaba mucho leer y recuerdo que una peláita le pidió el libro *Crepúsculo* y yo le dije, oye no sabía que hubiera un libro de esa película, entonces ella me propuso que lo leyéramos juntas y ahí me lo leí y me encantó profe porque a mí me gustan mucho las sagas y las películas de *Crepúsculo*, entonces me metí mucho en la historia, es muy lindo, profe.

DOCENTE: Entonces se puede decir que empezaste a leer más con la saga de *Crepúsculo*, me pregunto cómo llegaste a *Hush Hush*.

ÁNGELA: Resulta que el año pasado había en mi salón un niño de este colegio que sí le gusta leer, entonces yo le dije que cuándo me iba a prestar un libro que fuera bueno... Él me dijo yo le mando fotos y usted me dice cuál quiere, yo escogí *Cupido es un murciélago* y *Crepúsculo*, me lo leí y me encantó y luego por PDF me leí el resto de la saga.

DOCENTE: B.3. por qué te interesó *Hush Hush*, retomando este libro.

ÁNGELA: por el tema del romance, porque uff yo me metí mucho en la historia, me emocioné.

DOCENTE: TOMÁS, me devuelvo y te hago la misma pregunta, cómo llegaste a tu libro.

TOMÁS: El año pasado hubo algo en el colegio, en el patio.

DOCENTE: Sí, trajimos una biblioteca itinerante.

TOMÁS: entonces yo me puse a buscar libros y encontré ese libro a \$1.000.

DOCENTE: Qué bien, en ese día varios estudiantes compraron libros y por qué decidiste comprar justo ese.

TOMÁS: Lo elegí porque ya me había visto todas las películas.

CATALINA: Recuerdo que yo debía leerme el libro *Llano en llamas*, pero no tenía plata para comprarlo ni celular para descargarlo, pero lo pude comprar ese día también a \$1.000.

DOCENTE: Bueno, pero te lo leíste y te gustó.

CATALINA: me tocó leerlo, pero no me gustó. Aburrido.

ÁNGELA: A mí tampoco me gustó ese libro.

TOMÁS: No me gustó.

DOCENTE: Puede ser que el lenguaje, la forma como esté narrado no les haya conectado mucho.

DOCENTE: ALEXANDER y CATALINA actualmente están leyendo alguna historia.

CATALINA: Me gusta leer en Facebook mini historias que se escriben mensajes tipo WhatsApp que son como conversaciones y son normalmente de terror. La última historia que me leí trata de una amiga que le escribió a su mejor amiga y entonces la amiga decía cómo así quién me escribió, esto es muy mala broma, porque la amiga se había muerto; supuestamente la mejor amiga le había dado una especie de veneno que la dejaba muerta por un par de horas y la enterraron viva; la misma amiga le metió el celular para que hablara. La historia me gustó y llegué a ella por las redes sociales.

ALEXANDER: El último libro que me leí fue medio leído, *Juventud en éxtasis I*, me pareció muy interesante por las enseñanzas que deja, me ha gustado. Mi hermano me lo prestó y me interesó.

DOCENTE: Voy a pasar a otro tipo de preguntas en donde cada uno de ustedes van a analizar los tipos de lectores que son. **C.1. Por ejemplo, qué motivos o razones los impulsan a leer o no a leer.**

ALEXANDER: Pues yo porque me da mucha pereza y me gusta jugar fútbol. Casi todos los días me invitan a jugar fútbol. Juego fútbol desde los 7 años.

CATALINA: Como tal yo no creo que a uno no le guste leer, sino que no ha llegado el libro que me guste.

DOCENTE: Es una respuesta muy sensata.

CATALINA: Pues mire que yo me he puesto a leer y como que a veces me gusta. Y cuando hay una parte que no me gusta dejo de leer. Le pierdo el interés. A mí me ha pasado con Netflix que veo una película y me pregunto cómo será leer el libro y me dan ganas de leer.

DOCENTE: Así es muchas películas y series televisivas están basadas en libros.

TOMÁS: por ejemplo, *Harry Potter* tiene tremenda saga y la del payaso *It* de Stephen King

ÁNGELA: Me han dicho que es muy bueno.

TOMÁS: Es muy caro.

ÁNGELA: Cuando veo el título de un libro lo busco en internet para ver una película, entonces veo el tráiler y dependiendo si me gusta o no me leo el libro. A mí me parece que casi siempre son mejores los libros que las películas.

DOCENTE: Se puede decir ÁNGELA que tu motivo para leer es el interés que despierte en ti el libro y en tu caso TOMÁS.

TOMÁS: Cuando a veces estoy estresado me siento en mi cama, tomo y como algo y me pongo a leer y me siento relajado, tranquilo, tanto que se me olvida lo que está alrededor.

ÁNGELA: A mí me gusta leer sin ruido porque si no me desconcentro. Me gusta leer de noche cuando está bien tarde.

DOCENTE: C.2. Aprovecho entonces para preguntar los géneros que más les gustan, los tipos de lectura que les agradan.

TOMÁS: Me gusta fantasía, aventura, acción y también romance.

ÁNGELA: Romance y drama.

DOCENTE: Y si dan con el libro que les gusta Kimberly y ALEXANDER.

CATALINA: Amor y terror.

ALEXANDER: Suspense y aventura.

DOCENTE: C.3. Ustedes suelen asociar sus experiencias personales con los libros que están leyendo.

ÁNGELA: Yo sí.

TOMÁS: Yo no porque es fantasía. Como yo no es que viva la vida más increíble.

ÁNGELA: Más que lo asocie es que me pongo a imaginar cómo si esas cosas sucedieran realmente.

CATALINA: A mí me pasa igual que ÁNGELA no es que me pase, sino que siento que soy el personaje, la que está viviendo la historia.

ALEXANDER: Cuando leo algo de miedo pienso que me va a suceder y mejor no leo.

TOMÁS: A mí también, una vez me dio por leer en Internet una historia que tiene que ver con el cine gore, no dormí en dos días... El problema es que yo todo lo tengo que terminar de leer o sino me da cargo de conciencia.

DOCENTE: Me siento identificada, pues a su edad *Juventud en Éxtasis* y varios libros de Carlos Cuauhtémoc Sánchez me tenía conectada con sus historias hasta las 3: 00 a.m. hasta que mi madre me miraba de reojo y me veía llorar porque el libro me conmovía.

TOMÁS: Me pasa igual, yo me acuesto a las 9 de la noche a leer y mi por ahí a las 12 mi madre pasa de reojo y ya no me deja seguir leyendo más.

DOCENTE: Todo lo que me están diciendo me hace preguntar **C. 4. qué tipo de lector son ustedes.**

TOMÁS: Soy un lector que se adapta a leer si están alegando o están tranquilos. Leo lentamente cuando hay nombres extraños, pero cuando la historia es fácil de leer soy rápido.

ÁNGELA: Por ejemplo, cuando me leí *Hush Hush* fue súper rápido, pero cuando fue *La chica del tren*, lo leí muy lento por el tema de las fechas y me enredé con los personajes que estaban narrando.

CATALINA: no soy mucho de leer, cuando leo mi madre me dice que le haga mandados y en la noche, me gana la pereza de saber qué va a pasar en el libro.

ALEXANDER: me gana el deporte y la pereza. Si encuentro un pedacito aburrido en el libro ya no me gusta y no lo leo.

CATALINA: Me pasa igual. Me da flojera.

TOMÁS: A mí me paso cuando leí *Novela ligera*, una historia con 2.500 capítulos, narran la historia del protagonista junto con su novia, y como en el capítulo 2.000 ella se muere, me dieron ganas de darle un guantazo al escritor, muchas veces dejé de hacer la tarea por leer esta novela, dos meses de leer para que se muriera ella, para mí no tenía sentido, el final no fue malo, pero no me gustó que se muriera ella.

DOCENTE: **D.1. Creo que te adelantaste un poco a la siguiente pregunta cuáles son los sentimientos y emociones que experimentan cuando leen**, pues a todos nos ha pasado algo con la lectura, una vez de la rabia frente al final del libro yo lancé éste contra la pared.

TOMÁS: Pues con el libro que le dije como lo leí desde el celular, recuerdo que cuando ella murió yo seguí leyendo la historia pensando que un próximo capítulo la revivirían o ella resucitaría, pero no fue así y de la rabia tiré el celular, se toteó lo más de bueno.

DOCENTE: **D.1. Qué sienten cuando leen alegría, tranquilidad, angustia, nerviosismo, prisa, placidez, cansancio, aburrimiento, pasión...**

CATALINA: Profe es que depende del libro por ejemplo los que lee ÁNGELA de amor, de pronto siente emoción.

ÁNGELA: Ay si profe, yo he llorado con los libros. Me emociono tanto que me meto en el libro y luego despierto a la realidad.

DOCENTE: **D.2. ¿Sienten que esas emociones o sensaciones afectan la lectura?**

TOMÁS: Si uno de pronto tuvo un día malo, y la lectura es buena se lo arregla. O al revés si hubo una lectura fea daña el día. Cuando voy a leer un libro lo primero que leo es la descripción y el género porque si tiene tragedia de seguro no lo leo, me lo pienso dos veces.

DOCENTE: D.3. Sean honestos, su relación con la lectura era mejor o en la infancia o ahora o cómo ha sido ese trayecto.

ÁNGELA: En mi caso me gusta leer mucho más ahora que antes.

TOMÁS: A mí me leían de pequeño, en realidad me gustaba estar con mi mamá. Empecé a leer por ahí hace dos años.

CATALINA: Al principio me gustaba, pero cuando me enseñaron a leer que por las buenas o malas aprendía, ya no me gustó.

ALEXANDER: pues lo mío ha sido pereza.

DOCENTE: Ustedes creen que esa relación puede mejorar.

ALEXANDER: No lo sé yo empiezo a leer un libro, me detengo en una letra, miro al techo y ahí dejo de leer.

DOCENTE: D.4. En tu familia quién te motiva a leer, y si no es en tu familia que amigo que persona te motiva a hacerlo.

TOMÁS: De motivar no, yo mismo cuando veía manga hacia el final decía basado en tales escritos y buscaba y eran novelas ligeras, y comencé a leer. Es mi propia motivación.

ÁNGELA: En mi casa nadie me motiva a leer, yo soy la única que lee. Al principio fue mi amiga Dayana.

CATALINA: El esposo de mi tía, Andrés, a mí me dice lea mucho eso le mejora su hablado, su ortografía, aprende cosas, se entretiene. Y tengo una prima Daniela que lee mucho y es muy inteligente.

ALEXANDER: Mi padre, que se llama William es quien me motivó a leer, es un fanático de la lectura. Él me dice mucho que lea, que eso le sirve mucho, le ayuda. Hasta cuando me porto mal me dice me lee, me obliga. Cuando dejo la pieza revolcada me dice me lee 10 páginas, 15 páginas.

DOCENTE: Gracias chicos, en el bibliobanco se podrán cruzar con varios libros, ojalá se topen con uno que les cambie la vida, de hecho, los libros llegan a nosotros en momentos cruciales, justos para el momento que estamos viviendo. Gracias por compartir conmigo sus respuestas lectoras.

Anexo 8. Transcripción entrevista post

ENTREVISTA GRUPAL POST

Fecha: 1 de noviembre de 2019

Estudiantes:

ÁNGELA (perfil Motivado)

VALERIA (perfil Motivado)

LINA (perfil Poco motivado)

CATALINA (perfil Poco motivado)

DOCENTE: buenos días estudiantes estamos en nuestra entrevista final, bienvenidos. Vamos a entrar en materia literaria, ustedes ya saben que amo la literatura y quiero decirles que el último libro que me leí fue *La muda* de un escritor colombiano, una de las escenas que más evoco y que me marcó, me hace un nudo en la garganta y que no he leído en otra historia es ver a una niña que le tocó correr demasiado o que calculara sus pasos para robar la lonchera de un niño y así su hermano y ella pudieran comer, es una escena que repito me ha marcado, al igual que saber que estos dos niños encontraron en una auto destartalado una gallina y esta se convirtió su refugio, su compañía y quien les podía dar alimento porque ellos la cuidaban recelosamente con los poquitos granos de maíz que le podían robar a la abuela y así tener aunque fuera un huevo, un huevo que compartían entre los dos. Entonces como vamos a compartir historias pues empiezo a hacer parte del ejercicio.

B.1 Tómense un tiempo para pensar qué libros los han marcado en este momento más recientemente. Es decir, qué libro o historia les ha parecido interesante, los ha marcado, creo que algunas de esas historias reposan en sus diarios lectores que los tengo conmigo en calidad de préstamo.

LINA: *Como agua para chocolate*. Llegué al libro a través del plan lector del colegio, me llamo mucho la atención por la historia de Tita, porque muy duro tener que pasar por lo que ella pasó por ser la hija menor, estar encerrado toda la vida sin conocer el amor; me parece muy triste eso.

DOCENTE: esta historia tiene relación con la realidad o con otra historia que hayas leído.

LINA: Creo que pasa al revés a mucha gente la obligan a casarse por plata, por interés.

VALERIA: La verdad he leído tantos en este año que uno, no recuerdo cuál fue el último que me leí y dos, hay muchos que me impactaron que, si lo tuviera que enumerar de mayor a menor impacto, de primero pondría *Como agua para chocolate*, segundo *Amores altamente peligrosos* de Walter Riso y como tercero y como último *Las alas de la soledad*.

DOCENTE: VALERIA, háblame un poco sobre *Las alas de la soledad*, ya que de *Como agua para chocolate* han hablado un poco.

VALERIA: por qué *Las alas de la soledad*, es curioso porque aquí se ve mucho como gente solitaria que como casi no habla y al final así uno no lo sepa porque uno no es muy cercano a esa persona encuentran como su lugar en el mundo así sea pequeño, entonces como que tienen ya una relación de amistad o de compañerismo con alguien más no encerrados en su propio mundito. Es como lo que pasa con la tecnología, todos estamos pegados cada cual en su mundo y muchas veces no nos damos cuenta de la que gente que está a nuestro alrededor que nos puede acompañar. Más bien lo relaciono con eso, *Las alas de la soledad*.

DOCENTE: ¿Lo encontraste en el bibliobanco?

VALERIA: Sí, este libro lo encontré a partir de la recomendación que me hizo Laura.

DOCENTE: **B.3. Por qué te interesó.**

VALERIA: Es que Laura me dijo, mira es que es muy lindo, de cierto modo tiene un lenguaje poético, trata de un romance como imposible, porque ella se enamora de un chico que sale siendo gay. Entonces me impactó mucho porque suele pasar aquí uno se termina enamorando de alguien, pero termina siendo...

DOCENTE: Gracias, una buena recomendación. CATALINA qué me dices tú.

CATALINA: Ahora último me leí *Un camino al purgatorio*, ese me gustó mucho porque trata de una muchacha que se vuelve drogadicta, cuando era pequeña siempre había sido muy buena estudiante y pues me llamó la atención porque yo tengo un tío que vive en la calle por las drogas, y pues cuando él estaba pequeño también era muy buen estudiante; igual cuando se recupera así por tiempos también es muy buen tío y todo, entonces por eso me gustó.

DOCENTE: Cómo llegaste a ese libro, quién te lo recomendó.

CATALINA: Mi amiga Leidy estaba buscando un libro en el bibliobanco para leerse y cogió ese. Entonces yo le vi el nombre y la portada y me llamó la atención y también lo presté.

DOCENTE: Yo recuerdo que ustedes se lo leyeron muy rápido.

CATALINA: Recuerdo que yo me lo leí en cuatro horas. Me acosté como a las dos de la mañana.

DOCENTE: Eso es lo que hace la lectura, ¿ves? Ahora te he visto leer más libros y eso está muy bien. ÁNGELA, la señorita de las sagas.

ÁNGELA: Creo que la vez pasada nombré el libro porque con él empecé a leer, *Crepúsculo*, porque tiene una historia.

DOCENTE: Sí, nos cuentas la historia nuevamente.

ÁNGELA: En el Gustavo Matamoros con la compañera de clase que conocí a mitad de año, ella, quien le gusta mucho leer. Yo recuerdo que a mi mamá y a mí siempre nos han gustado las películas de *Crepúsculo* y una vez estaba hablando con mi amiga de las películas y hablé de *Crepúsculo*, ella me dijo que si me había leído el libro y yo le dije que no sabía que había libro. Entonces ella lo tenía y me lo prestó. Y en el salón cuando no teníamos nada qué hacer leíamos el libro. Luego me trasladaron a mí para este colegio y le conté a mi amiga, ella también me dijo que se iba a España, entonces ese libro me recuerda a ella. Una parte de ella la tiene ahí y siempre que hablo con ella recordamos ese libro, hay una parte que dice *que león tan estúpido porque se enamoró de ella, en el bosque él le dice y así el león se enamoró de la oveja y entonces ella dice que oveja tan estúpida y que león tan morbosos y masoquista*. Entonces cuando me escribe siempre me escribe esa frase y el libro siempre me recuerda a ella.

DOCENTE: ella te dejó un gran regalo porque a partir de allí tú comenzaste a leer. Ahora paso a otras preguntas. **A.1. Recuerdan alguna experiencia agradable de lectura.** Esa pregunta la haré solo a VALERIA y LINA, ya que en febrero CATALINA y ÁNGELA ya la contestaron.

VALERIA: Recuerdo cuando iba mucho a un lugar que se llama El barquito de la aventura, allí nos llevaban mucho a la Biblioteca Municipal de Armenia, que quedaba cerca a la Gobernación y pues ahí hacíamos muchas actividades, leíamos. Había muchos libros de imágenes, nos leían en voz alta; era un espacio muy chévere porque había muchos niños, no era como siempre estar con muchos adultos.

LINA: No recuerdo.

DOCENTE: ¿Estás segura? Qué libro recuerdas que te haya gustado de pequeña.

LINA: *Caperucita roja*. Nadie me lo leyó, estaba en la casa y yo lo leí. Tendría unos 7 años.

DOCENTE: **A.2. Recuerdan mucho más de ese momento como un olor, un color, una emoción...**

VALERIA: Siempre que iba allá me daba como una felicidad, había la biblioteca, los libros y también computadores con los cuales podíamos jugar.

LINA: Me gustaba *Caperucita roja* porque tenía imágenes, me llamaba la atención sobre todo por las imágenes.

DOCENTE: Alguna emoción que hayas experimentado leyendo ese libro.

LINA: Susto por lo que pasa en el libro y diversión.

DOCENTE: **A.3. Qué les gusta leer ahora.**

VALERIA: En este mismo momento me estoy leyendo uno psicológico, aunque en los últimos meses con el proyecto de lectura, en el rincón literario, me ha llamado mucho la atención el cuento y la novela. Me estoy leyendo un libro que me prestó mi prima *Enamórate de ti* de Walter Riso. En cuanto a gustos, en el primer lugar podría poner auto superación y, en segundo lugar, novela.

LINA: Me gusta leer, porque ahora conocí las novelas y es ese tipo de libros los que me gustan.

CATALINA: textos cortos, libro álbum o novela corta.

ÁNGELA: Profe, pues a mí el romance, la novela, sí las sagas.

DOCENTE: A.4 Crees que tuvo alguna incidencia el hecho de que te llevaran a ese lugar a leer, en lo que lees ahora.

VALERIA: Sí, en estos meses que hemos tenido el Rincón literario se me ha parecido mucho a ese proceso que tuve en El barquito de la aventura, porque teníamos ese espacio único de reflexionar en cuanto a los libros que nos leían o que nosotros podíamos leer, decir lo que nosotros sentíamos o cómo nos parecieron las imágenes. Se me hace muy parecido, fue un momento como nostálgico cuando empezó lo del Rincón literario.

DOCENTE: Ven algún libro que les haya marcado la infancia.

VALERIA: Sí, *Los esqueletos*, es como una canción, pero a la vez un cuento, dice como *Cuando el reloj marca la una...*

LINA: En mi caso no, no tuvo una incidencia positiva.

DOCENTE: C.1. Qué motivos o razones te impulsan a leer o a no leer.

ÁNGELA: Pues como me entretiene, profe, me distrae un poco de lo que está pasando en mi vida, me traslada a otro mundo, es muy entretenido.

VALERIA: me motiva a leer que no me obliguen, porque sí lo hacen pierdo el interés de todo, así sea muy bueno el libro. El hecho de que me obliguen a algo se hace aburrido y tedioso.

DOCENTE: Bueno y cuando nadie te está obligando por qué decides leer.

VALERIA: Porque la mayoría de las veces me llama la atención la portada o el título del libro.

DOCENTE: A ti CATALINA, qué motivos o razones te impulsan a leer o a no leer.

CATALINA: pues la personas que tengo alrededor, empiezan a hablar de que me leí este libro, entonces yo como que me lo quiero leer y pues también la manera profe que usted habla de los libros, le dan ganas a uno también de ponerse a leer también.

DOCENTE: Eso quiere decir que te han ayudado mucho las recomendaciones literarias tanto de tus compañeros como de docentes.

CATALINA: Sí, profe, eso ayuda mucho a que uno le den ganas de leer.

LINA: Yo primero veo el libro y según como lo vea al principio lo leo, sino me parece interesante no lo leo. Me disgusta que me pongan a leer por obligación. Los libros que más me llaman la atención son los libros de superación personal, Walter Riso, Carlos Cuauhtémoc Sánchez.

DOCENTE: **C.2 Qué tipo de lectura prefieren.**

VALERIA: Romance más que todo.

DOCENTE: Por qué

VALERIA: No sé es como las historias tan lindas que se ven ahí que algunas pueden que sean de la vida real y otras que no, es como llevarlo a uno a un mundo de imaginación.

DOCENTE: ÁNGELA, recuerdo mucho que en la entrevista de febrero me dijiste que te gustaban el romance, el drama y las sagas, ¿sigues con ese tipo de lectura?

ÁNGELA: Me gustan más las novelas porque una novela de romance por ejemplo me entretiene más que una poesía o me llama más la atención.

CATALINA: profe, los libros álbum porque son más fácil de leerlos y también como la novela un *Camino al purgatorio*, me gustan así cortas.

DOCENTE: y cómo más te gustan esas novelas aparte de cortas.

CATALINA: Que sean como de misterio, que sean como de asesinatos o cosas así.

LINA: A mí me gusta leer novela y romance. La novela más que todo porque tiene historias de la vida real.

DOCENTE: **C.3. Tú sueles asociar tus experiencias personales a las historias que eliges leer.**

VALERIA: Sí, la mayoría del tiempo las asocio con ellas, como por ejemplo *Como agua para chocolate* y *Esa virgen no es mía*.

ÁNGELA: pues no siempre, por ejemplo, cuando nosotros hacíamos las discusiones literarias y usted nos pedía que tuviéramos en cuenta ese aspecto lo hacía, pero no siempre lo solía hacer.

DOCENTE: Tú sueles asociar tus experiencias personales a las historias que eliges leer.

CATALINA: sí, claro profe con lo que yo le dije *Camino al purgatorio* que la protagonista era drogadicta, pues todo el tiempo era pensando en mi tío porque él también es drogadicto.

DOCENTE: Pero eso solo te pasó con ese libro o te sigue pasando con el resto de libros.

CATALINA: pues con la mayoría, porque la mayoría siempre tiene algo que ver con la vida de uno, entonces uno se acuerda.

LINA: Algunas, las que tienen que ver con jóvenes.

DOCENTE: **C.4 Cómo se describen como lectores**

ÁNGELA: Me describo como una lectora muy regular, porque a veces leo, otras veces no; pero cuando lo hago y por esos días estoy libre yo sigo leyendo y empiezo a buscar libros; pero si por un tiempo dejo de leer me da pereza coger un libro, entonces por eso soy lectora regular.

VALERIA: Yo me describiría como una lectora que trata de asociar las palabras desconocidas según el contexto; si no entiendo una palabra sigo leyendo y ahí me voy guiando hacia el significado de la palabra. Yo diría que con este proyecto que hicimos me he vuelto una buena lectora, ya que antes leer un libro para mí era aburrido.

DOCENTE: Como te describes a ti misma como lectora.

CATALINA: Yo para leer soy mala porque a mí no se me quedan las cosas. Yo tengo que leer una y otra vez para que se me quede algo y para que se me quede algo tiene que ser en la madrugada, en la noche que nadie me esté hablando, que no haya bulla y así. Y pues son muy poquitos los libros que me llaman la atención. Por ejemplo, si yo empiezo a leer y empieza maluco, ya no me leo, me aburro y me quedo dormida.

LINA: Yo soy una lectura regular, me gusta leer en la noche porque es solo y no hay bulla; porque cuando hay bulla no entiendo nada. Me gusta más que todo leer en voz alta.

DOCENTE: **D.1. Qué sienten cuando leen.**

CATALINA: Profe, casi siempre es que tengo que leer rápido, prisa, porque como leo de madrugada, y yo soy la hora, ya me tengo que dormir y así, y como la mayoría de libros que he leído son buenos, yo a veces me quedo hasta las 5 de la mañana. Y también depende el libro porque si es triste me siento triste.

VALERIA: Normalmente cuando leo se me contagian las emociones del personaje que está narrando el libro o que está viviendo la historia.

ÁNGELA: Como tranquilidad, depende el libro, e intriga de saber lo que va a pasar.

LINA: según lo que esté leyendo porque cuando es de terror en algunas partes da miedo, pero cuando suelo meterme mucho en lo que estoy leyendo pues siento lo mismo que sienten los personajes.

DOCENTE: **D.2. Y ustedes creen que esas sensaciones afectan de algún modo tu lectura.**

VALERIA: Sí, porque si hay un momento de llanto y yo lloro con el personaje me suelo desconcentrar, en cambio sí hay emoción trato de meterme más en la lectura.

LINA: Me ayuda, porque entre más uno se meta en lo que siente el personaje porque va a entender más la cosas y le va a gustar más el libro.

NIKOLÁS: positivamente sí porque me motivan a leer más y más.

ÁNGELA : pues hace que lea más rápido, profe, que termine el libro más rápido.

DOCENTE: Estas sensaciones, sobre todo de prisa, afectan de algún modo tu lectura.

CATALINA: Sí, yo creo que sí, no es lo mismo cuando se lee despacio y se entiende a cuando se está de afán. Puede que yo me haya saltado pedazos, cuando hablé con Daniela me preguntó si me había dado cuenta de tal cosa y yo por estar leyendo de afán no me acuerdo de eso.

DOCENTE: hay que tomarse tiempo para disfrutar la lectura.

DOCENTE: D.3. De pequeños les interesaba más la lectura que ahora.

VALERIA: Ahora me interesa más la lectura que antes, porque antes me obligaban a leer, y no eran libros como que a uno le llamaran la atención de pequeño, eran libros como *Padre rico, padre pobre, o Dioses del olimpo*, algo así, yo decía que eran malucos, pero yo creo que era la misma intención de que no me gustaba leer que hacía que fueran malucos y tediosos.

DOCENTE: Y entonces por qué ahora si te gusta leer.

VALERIA: Porque descubrí el género que me mueve, el romance.

DOCENTE: De pequeña te interesaba más la lectura que ahora o cómo ha sido tu relación con la lectura, ÁNGELA.

ÁNGELA: No sé, yo creo que igual, porque de pequeña también me interesó la lectura. Mentiras, yo creo que ha mejorado, ahora me gustan más los libros que antes.

DOCENTE: y por qué crees que ha mejorado.

ÁNGELA: Tal vez porque de pequeña, me interesaban más otras cosas y no veía la importancia de leer.

CATALINA: A mí me gustaba que me leyeran como para quedarme dormida y así, pero que yo vaya a coger un libro, no, sí era de pintar sí, pero de leer no. Yo nunca he cogido un libro por mí misma hasta este año, de resto yo nunca he cogido un libro que yo diga me lo quiero leer no, porque me toca o para la asignatura, hasta este año con el Rincón literario, este ha servido mucho porque usted describe los libros con un amor, con una alegría y uno se pone a pensar esto como que es bueno, y uno va cogiendo los libros y va leyendo.

LINA. Me gusta más ahora porque digamos que ahora leo porque me gusta y me llama la atención y porque en el colegio motivan a leer.

DOCENTE: D.4 en sus familias quién los motiva a leer.

ÁNGELA: una amiga fue la que me motivó a leer, ahora mi mamá no ve haciendo nada y me dice lea, mire que a usted le gusta, es importante y todo eso.

VALERIA: La verdad nadie. Mi mamá era la que me obligaba a leer. Me motiva a leer usted, y también mis compañeros con algunas recomendaciones Laura y Nick.

CATALINA: No nadie, en mi familia a nadie le gusta leer. Tengo dos primas que les gusta leer, pero no estoy mucho con ellas entonces no es que nos pongamos a hablar de libros, ni nada de eso. Como están en la universidad se la pasan trabajando y así.

LINA: mi mamá, cuando ella puede leer, lo hace.

DOCENTES: Estudiantes, muchas gracias. Hemos concluido. De corazón deseo que disfruten la lectura y me alegra saber que gracias a la intervención de este año algunos de ustedes han cambiado su percepción frente a la misma. Ya lo saben, las puertas del bibliobanco están abiertas para todos ustedes, pueden prestar libros cuando lo deseen. Hasta pronto.

Anexo 9. Calendario de actividades de la IFL 2019

PROGRAMACIÓN LITERARIA 2019
TRIMESTRE I 2019 / PRIMER PERIODO ACADÉMICO
DEL 21 DE ENERO AL 29 DE MARZO DE 2019

Semanas/ mes	Líneas de intervención	Actividad	Materiales
<p>SEMANA DEL 4 DE FEBRERO</p> <p>(3 horas distribuidas en tres bloques de lectura silenciosa de 20m y en uno de ellos la sesión ocupará los 40 m restantes para las actividades)</p>	<p>Acordar espacios de lectura autónoma con el estudiantado.</p>	<p>Actividad: Socialización del rincón literario. Objetivo: Dar a conocer la naturaleza y los modos de participación de la biblioteca de aula (o rincón literario) a los estudiantes mediante un ejercicio didáctico. Responsable: Docente Tiempo:20 minutos Descripción: Mediante una breve presentación la docente presentará el rincón literario, espacio antes inexistente en el aula, y dará a conocer sus características y los modos de participar en dicho lugar.</p> <p>Entre estudiantes y docente se llegarán a acuerdos frente al espacio y estos deberán ser consignados por ambas partes.</p> <p>Actividad: Aplicación del instrumento AMRP, Cuestionario Pre autoimagen lectora y la valoración hacia la lectura Objetivo: Identificar el estado de los estudiantes en cuanto a su autoimagen lectora y gusto por la lectora. Responsable: Docente Tiempo:20 minutos</p>	<p>-Cuaderno</p> <p>-Fotocopias instrumento cuestionario</p> <p>-Libros</p>

	<p>Acordar espacios de lectura autónoma con el estudiantado.</p>	<p>Descripción: A cada estudiante se le entregará el cuestionario, el cual deberá responder de forma individual.</p> <p>Actividad: Lectura silenciosa e individual.</p> <p>Objetivo: Fomentar la lectura autónoma en los estudiantes mediante espacios destinados a la lectura silenciosa en el aula.</p> <p>Responsable: Docente</p> <p>Tiempo: 20 minutos</p> <p>Tres espacios de lectura de 20 minutos a la semana.</p> <p>Descripción: Los estudiantes tendrán la autonomía de elegir del rincón literario obras de su interés para leer en silencio en el aula durante los espacios acordados.</p>	<p>-Libro Espantos de agosto</p> <p>-Guion del cuento/preguntas</p>
<p>SEMANA DEL 11 DE FEBRERO</p> <p>(3 horas distribuidas en tres bloques de lectura silenciosa de 20m y en uno de ellos la sesión ocupará los 40 m restantes para las actividades)</p>	<p>Programar conversaciones en torno a los libros, a los tópicos literarios y a los autores</p>	<p>Actividad de apertura: Lectura en voz alta del cuento “ESPANTOS DE AGOSTO” DEL LIBRO CUENTOS PEREGRINOS DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ.</p> <p>Objetivo: Incentivar a los estudiantes a la lectura mediante ejercicios de lectura en voz alta.</p> <p>Responsable: Docente</p> <p>Tiempo: 20 minutos</p> <p>Descripción: Una vez se lee el cuento, los estudiantes deberán discutirlo a partir de una serie de preguntas previamente diseñadas por la docente y que están enumeradas como los dados para juego. Los estudiantes tiran los dados y de acuerdo el número que les salga responderán a una pregunta en particular.</p>	<p>-Libros</p> <p>-Presentación sinopsis</p>

	<p>Programar conversaciones en torno a los libros, a los tópicos literarios y a los autores.</p>	<p>Actividad: En cartelera/ sinopsis de libros Objetivo: Identificar y valorar los libros existentes en el rincón literario a través de breves sinopsis a manera de cartelera de cine que incentiven la lectura. Responsable: Docente Tiempo: 20 minutos Descripción: Recomendación de tres libros a manera de cartelera de películas, en donde se hace una breve sinopsis de la obra que permitirá dar a conocer opciones de libros que se tienen a disposición en el rincón literario. En esta primera entrega se recomendarán: <i>El caso de Lorenzo</i> de Isabelle Carrier, <i>El terror de sexto B</i> de Yolanda Reyes y <i>La oveja negra</i> y demás fábulas de Augusto Monterroso.</p> <p>Préstamo bibliográfico a domicilio, a partir de las recomendaciones de obras que otros han leído y sugerido</p>	<p>-Libros -Formato de préstamos</p> <p>-Libros</p>
	<p>Acordar espacios de lectura autónoma con el estudiantado.</p>	<p>Actividad: Lectura silenciosa e individual. Objetivo: Fomentar la lectura autónoma en los estudiantes mediante espacios destinados a la lectura silenciosa en el aula. Responsable: Docente Tiempo: 20 minutos Tres espacios de lectura de 20 minutos a la semana. Descripción: Los estudiantes tendrán la autonomía de</p>	

		elegir del rincón literario obras de su interés para leer en silencio en el aula durante los espacios acordados.	
<p>SEMANA DEL 18 DE FEBRERO</p> <p>(3 horas distribuidas en tres bloques de lectura silenciosa de 20m y en uno de ellos la sesión ocupará los 40 m restantes para las actividades)</p>	<p>Programar conversaciones en torno a los libros, a los tópicos literarios y a los autores</p>	<p>Actividad: Mis favoritos: Recomendación de obras entre compañeros.</p> <p>Objetivo: Afianzar la autoimagen del lector a través de la valoración y defensa que cada estudiante hace públicamente de las obras que se ha leído.</p> <p>Responsable: Estudiantes</p> <p>Tiempo:30 minutos</p> <p>Descripción: En este espacio cada estudiante recomienda un libro que se haya leído. El propósito es que el alumno construya una mejor relación con los textos y defienda públicamente su gusto por el texto que va a sugerir.</p> <p>Préstamo bibliográfico a domicilio, a partir de las recomendaciones de obras que otros han leído y sugerido.</p>	<p>-Reglas de juego dadas por la docente orientadora.</p> <p>-Libros, títulos, fotos, carteles por parte de los estudiantes.</p> <p>-Libros</p> <p>-Formato de préstamos</p>
	<p>Acordar espacios de lectura autónoma con el estudiantado.</p>	<p>Actividad: Lectura silenciosa e individual.</p> <p>Objetivo: Fomentar la lectura autónoma en los estudiantes mediante espacios destinados a la lectura silenciosa en el aula.</p> <p>Responsable: Docente</p> <p>Tiempo:20 minutos</p> <p>Tres espacios de lectura de 20 minutos a la semana.</p> <p>Descripción: Los estudiantes tendrán la autonomía de elegir del rincón literario obras de su interés para leer en silencio en el aula durante los espacios acordados.</p>	<p>-Libros</p> <p>- Diseño de preguntas</p>

	<p>Programar conversaciones en torno a los libros, a los tópicos literarios y a los autores.</p>	<p>Actividad: Entrevista / grupo focal Objetivo: Identificar el estado de los estudiantes en cuanto a su autoimagen lectora y gusto por la lectora. Responsable: Docente Tiempo: 2 horas Descripción: A través de una discusión estructurada, los estudiantes responderán de forma espontánea a preguntas relacionadas con la autoimagen lectora y la valoración de la lectura.</p>	
<p>SEMANA DEL 25 DE FEBRERO</p> <p>(3 horas distribuidas en tres bloques de lectura silenciosa de 20m y en uno de ellos la sesión ocupará los 40 m restantes para las actividades)</p>	<p>Programar conversaciones en torno a los libros, a los tópicos literarios y a los autores.</p> <p>Fortalecer la escritura reflexiva en los estudiantes como</p>	<p>Actividad: Discusión literaria sobre obras breves (álbum, poesías, minificciones, etc.) Álbum ELOÍSA Y LOS BICHOS DE JAIRO BUITRAGO Objetivo: Fortalecer en los estudiantes el tipo de respuesta a la lectura que se elabora a través de la discusión. Responsable: Docente y estudiantes Tiempo: 30 minutos Descripción: Se elige una obra breve, la cual se pueda leer en voz alta y/o de manera colectiva. A partir de la misma, la docente formula varias preguntas (referente Dime Chambers, 2007) e invita a los estudiantes a dar sus respuestas.</p> <p>Actividad: Escritura reflexiva en el diario de lectura/ carné lector sobre el álbum Eloísa y los bichos. Consigna para discusiones literarias: ¿Qué te ha hecho pensar, sentir o imaginar esta lectura? Refiérete también al sentido que le das al texto. Si crees que la discusión con tus compañeros te ha aportado algo, explícalo.</p> <p>Objetivo: Estimular en los estudiantes la reflexión a partir</p>	<p>-Libro Eloísa y los bichos -Diseño de preguntas</p> <p>-Diario de lectura y/o escritura- carné lector</p>

	<p>instrumento para el desarrollo y la construcción del propio pensamiento.</p> <p>Programar conversaciones en torno a los libros, a los tópicos literarios y a los autores</p> <p>Acordar espacios de lectura autónoma con el estudiantado.</p>	<p>de las relaciones entre escritura y lectura. Responsable: Estudiantes Tiempo: 20 minutos Descripción: De manera individual, los estudiantes reflexionan acerca de la obra leída (carné lector/diario de lectura y espacios de discusión) en cuanto al impacto que les ha dejado como lectores y su manera de ver el mundo; así como las posibles relaciones de la obra con el contexto personal y su repertorio de lecturas</p> <p>Actividad: En cartelera/ sinopsis de libros Objetivo: Identificar y valorar los libros existentes en el rincón literario a través de breves sinopsis a manera de cartelera de cine. Responsable: Docente Tiempo: 10 minutos Descripción: Recomendación de tres libros a manera de cartelera de películas, en donde se hace una breve sinopsis de la obra que permitirá dar a conocer opciones de libros que se tienen a disposición en el rincón literario. En esta segunda entrega se recomendarán: Se busca lobo de Ana María Machado, <i>Antología poética Raíz de amor</i>, selección y prólogo de Ana María Pelegrín y <i>A un hombre de gran nariz</i> de Francisco de Quevedo e Ivar Da Coll.</p> <p>-Préstamo bibliográfico a domicilio, a partir de las recomendaciones de obras que otros han leído y sugerido</p> <p>Actividad: Lectura silenciosa e individual. Objetivo: Fomentar la lectura autónoma en los estudiantes mediante espacios destinados a la lectura silenciosa en el aula. Responsable: Docente</p>	<p>-Libros -Presentación sinopsis</p> <p>-Libros -Formato de préstamos</p> <p>-Libros</p>
--	---	--	---

	<p>Programar conversaciones en torno a los libros, a los tópicos literarios y a los autores</p>	<p>Tiempo:20 minutos Tres espacios de lectura de 20 minutos a la semana. Descripción: Los estudiantes tendrán la autonomía de elegir del rincón literario obras de su interés para leer en silencio en el aula durante los espacios acordados.</p> <p>Actividad: Mis favoritos: Recomendación de obras entre compañeros. Objetivo: Afianzar la autoimagen del lector a través de la valoración y defensa que cada estudiante hace públicamente de las obras que se ha leído. Responsable: Estudiantes Tiempo:30 minutos Descripción: En este espacio cada estudiante recomienda un libro que se haya leído. El propósito es que el alumno construya una mejor relación con los textos y defienda públicamente su gusto por el texto que va a sugerir.</p> <p>-Préstamo bibliográfico a domicilio, a partir de las recomendaciones de obras que otros han leído y sugerido</p>	<p>-Reglas de juego dadas por la docente orientadora.</p> <p>-Libros, títulos, fotos, carteles por parte de los estudiantes</p> <p>-Libros -Formato de préstamos</p>
<p>SEMANA DEL 4 DE MARZO</p> <p>(3 horas distribuidas en tres bloques de lectura silenciosa de 20m y en uno de ellos la sesión ocupará los 40 m restantes para las actividades)</p>	<p>Acordar espacios de lectura autónoma con el estudiantado.</p>	<p>Actividad: Lectura silenciosa e individual. Objetivo: Fomentar la lectura autónoma en los estudiantes mediante espacios destinados a la lectura silenciosa en el aula. Responsable: Docente Tiempo:20 minutos Tres espacios de lectura de 20 minutos a la semana. Descripción: Los estudiantes tendrán la autonomía de elegir del rincón literario obras de su interés para leer en silencio en el aula durante los espacios acordados.</p>	<p>-Libros</p>

<p style="text-align: center;">ACTIVIDAD EXTRACLASE</p>	<p>-Programar encuentros para la socialización de la lectura autónoma y para ampliar los corpus que se derivan de ésta.</p>	<p>Actividad: Picnic literario en el centro cultural Banco de la República de Armenia/ Discusión literaria sobre obras breves (álbum, poesías, minificciones, etc.) Álbum EL ÁRBOL ROJO DE SHAUN TAN Objetivo: Fortalecer en los estudiantes el tipo de respuesta a la lectura que se elabora a través de la discusión. Responsable: Docente y estudiantes Tiempo: 2 horas Descripción: Este espacio se desarrolla al aire libre a manera de picnic. Se comparten lecturas y alimentos. En cuanto a las lecturas, se elige una obra breve, la cual se pueda leer en voz alta y/o de manera colectiva. A partir de la misma, la docente formula varias preguntas (referente Dime de Chambers,2007) e invita a los estudiantes a dar sus respuestas.</p>	<p>-Elementos para picnic -Libro -Diseño de preguntas</p>
	<p>-Conectar a los estudiantes con su cultura local mediante el acceso a personas y espacios que promuevan las tradiciones y el patrimonio.</p>	<p>Actividad: visita al Museo del oro Quimbaya Objetivo: Fortalecer en los estudiantes el tipo de respuesta a la lectura que se elabora a través de la discusión. Responsable: Docente y estudiantes Tiempo: 2 horas Descripción: Los estudiantes reciben una visita guiada al Museo, en donde el guía explica cada uno de los aspectos relacionados con la cultura Quimbaya, pueblo indígena propio del Quindío. Aspectos como historia, orfebrería, economía, alimentación, religión, entre otros.</p>	

<p>SEMANA DEL 11 DE MARZO</p>	<p>Acordar espacios de lectura autónoma con el estudiantado.</p>	<p>Actividad: En cartelera/ sinopsis de libros Objetivo: Identificar y valorar los libros existentes en el rincón literario a través de breves sinopsis a manera de cartelera de cine. Responsable: Docente Tiempo:10 minutos Descripción: Recomendación de tres libros a manera de cartelera de películas, en donde se hace una breve sinopsis de la obra que permitirá dar a conocer opciones de libros que se tienen a disposición en el rincón literario. Para esta tercera recomendación contaremos con tres textos: <i>Detrás del muro</i> de Isabelle Carrier, <i>Como agua para chocolate</i> de Laura Esquivel y la <i>Alegría de querer</i> de Jairo Aníbal Niño.</p> <p>-Préstamo bibliográfico a domicilio, a partir de las recomendaciones de obras que otros han leído y sugerido</p>	<p>-Libros -Presentación sinopsis</p>
<p>SEMANA DEL 18 DE MARZO</p>	<p>Acordar espacios de lectura autónoma con el estudiantado.</p>	<p>Actividad: Lectura silenciosa e individual. Objetivo: Fomentar la lectura autónoma en los estudiantes mediante espacios destinados a la lectura silenciosa en el aula. Responsable: Docente Tiempo:20 minutos Tres espacios de lectura de 20 minutos a la semana. Descripción: Los estudiantes tendrán la autonomía de elegir del rincón literario obras de su interés para leer en silencio en el aula durante los espacios acordados.</p>	<p>-Libros -Formato de préstamos</p>
	<p>Programar conversaciones en torno</p>	<p>Actividad: Discusión literaria sobre obras breves (álbum, poesías, minificciones) Libro</p>	<p>-Libros -Diseño de preguntas</p>

	<p>a los libros, a los tópicos literarios y a los autores</p> <p>Fortalecer la escritura reflexiva en los estudiantes como instrumento para el desarrollo y la construcción del propio pensamiento.</p> <p>Programar conversaciones en torno</p>	<p>álbum <i>LOS PÁJAROS DE GERMANO ZULLO</i></p> <p>Objetivo: Fortalecer en los estudiantes el tipo de respuesta a la lectura que se elabora a través de la discusión.</p> <p>Responsable: Docente y estudiantes</p> <p>Tiempo: 30 minutos</p> <p>Descripción: Se elige una obra breve, la cual se pueda leer en voz alta y/o de manera colectiva. A partir de la misma, la docente formula varias preguntas (referente Dime de Chambers,2007) e invita a los estudiantes a dar sus respuestas.</p> <p>Actividad: Escritura reflexiva en el diario de lectura/ carné lector sobre el álbum Los pájaros.</p> <p>Consigna para discusiones literarias: ¿Qué te ha hecho pensar, sentir o imaginar esta lectura? Refiérete también al sentido que le das al texto. Si crees que la discusión con tus compañeros te ha aportado algo, explícalo.</p> <p>Objetivo: Estimular en los estudiantes la reflexión a partir de las relaciones entre escritura y lectura.</p> <p>Responsable: Estudiantes</p> <p>Tiempo:20 minutos</p> <p>Descripción: De manera individual, los estudiantes reflexionan acerca de la obra leída (carné lector/diario de lectura y espacios de discusión) en cuanto al impacto que les ha dejado como lectores y su manera de ver el mundo; así como las posibles relaciones de la obra con el contexto personal y su repertorio de lecturas</p> <p>Actividad: Mis favoritos: Recomendación de obras entre compañeros.</p>	<p>-Diario de lectura y/o escritura- carné lector</p> <p>-Reglas de juego dadas por la docente orientadora.</p>
--	--	--	---

	<p>a los libros, a los tópicos literarios y a los autores</p>	<p>Objetivo: Afianzar la autoimagen del lector a través de la valoración y defensa que cada estudiante hace públicamente de las obras que se ha leído.</p> <p>Responsable: Estudiantes</p> <p>Tiempo:30 minutos</p> <p>Descripción: En este espacio cada estudiante recomienda un libro que se haya leído. El propósito es que el alumno construya una mejor relación con los textos y defienda públicamente su gusto por el texto que va a sugerir</p> <p>Préstamo bibliográfico a domicilio, a partir de las recomendaciones de obras que otros han leído y sugerido</p> <p>Actividad: Lectura silenciosa e individual.</p> <p>Objetivo: Fomentar la lectura autónoma en los estudiantes mediante espacios destinados a la lectura silenciosa en el aula.</p> <p>Responsable: Docente</p> <p>Tiempo:20 minutos</p> <p>Tres espacios de lectura de 20 minutos a la semana.</p> <p>Descripción: Los estudiantes tendrán la autonomía de elegir del rincón literario obras de su interés para leer en silencio en el aula durante los espacios acordados.</p>	<p>-Libros, títulos, fotos, carteles por parte de los estudiantes.</p> <p>-Libros -Formato de préstamos</p> <p>-Libros</p>
	<p>Acordar espacios de lectura autónoma con el estudiantado.</p>		

<p>SEMANA DEL 25 DE MARZO</p> <p>(3 horas distribuidas en tres bloques de lectura silenciosa de 20m y en uno de ellos la sesión ocupará los 40 m restantes para las actividades)</p>	<p>Programar conversaciones en torno a los libros, a los tópicos literarios y a los autores.</p>	<p>Actividad: En cartelera/ sinopsis de libros Objetivo: Identificar y valorar los libros existentes en el rincón literario a través de breves sinopsis a manera de cartelera de cine. Responsable: Docente Tiempo:10 minutos Descripción: Recomendación de tres libros a manera de cartelera de películas, en donde se hace una breve sinopsis de la obra que permitirá dar a conocer opciones de libros que se tienen a disposición en el rincón literario. Para esta cuarta recomendación contaremos con tres textos: <i>Tokio Blues</i> de Haruki Murakami, <i>El principio</i> de Antoine de Saint-Exupéry y <i>Narraciones extraordinarias</i> de Edgar Allan Poe.</p> <p>Préstamo bibliográfico a domicilio, a partir de las recomendaciones de obras que otros han leído y sugerido</p>	<p>-Libros -Presentación sinopsis</p>
	<p>Acordar espacios de lectura autónoma con el estudiantado</p>	<p>Actividad: Lectura silenciosa e individual. Objetivo: Fomentar la lectura autónoma en los estudiantes mediante espacios destinados a la lectura silenciosa en el aula. Responsable: Docente Tiempo:20 minutos Tres espacios de lectura de 20 minutos a la semana. Descripción: Los estudiantes tendrán la autonomía de elegir del rincón literario obras de su interés para leer en silencio en el aula durante los espacios acordados.</p>	<p>-Libros -Formato de préstamos</p>

<p>20m y en uno de ellos la sesión ocupará los 40 m restantes para las actividades)</p>	<p>Acordar espacios de lectura autónoma con el estudiantado.</p>	<p>públicamente de las obras que se ha leído. Responsable: Estudiantes Tiempo:30 minutos Descripción: En este espacio cada estudiante recomienda un libro que se haya leído. El propósito es que el alumno construya una mejor relación con los textos y defienda públicamente su gusto por el texto que va a sugerir.</p> <p>Préstamo bibliográfico a domicilio, a partir de las recomendaciones de obras que otros han leído y sugerido.</p> <p>Actividad: Lectura silenciosa e individual. Objetivo: Fomentar la lectura autónoma en los estudiantes mediante espacios destinados a la lectura silenciosa en el aula. Responsable: Docente Tiempo:20 minutos Tres espacios de lectura de 20 minutos a la semana. Descripción: Los estudiantes tendrán la autonomía de elegir del rincón literario obras de su interés para leer en silencio en el aula durante los espacios acordados.</p>	<p>-Libros -Formato de préstamos</p> <p>-Libros</p>
<p>SEMANA DEL 15 DE ABRIL</p>	<p>SEMANA DE RECESO ESCOLAR</p>		
<p>SEMANA DEL 22 DE ABRIL</p>	<p>Programar conversaciones en torno a los libros, a los tópicos literarios y a los autores</p>	<p>Actividad: Mis favoritos: Recomendación de obras entre compañeros. Objetivo: Afianzar la autoimagen del lector a través de la valoración y defensa que cada estudiante hace públicamente de las obras que se ha leído. Responsable: Estudiantes Tiempo:30 minutos Descripción: En este espacio cada estudiante recomienda un libro que se haya leído. El</p>	<p>-Reglas de juego dadas por la docente orientadora.</p> <p>-Libros, títulos, fotos, carteles por parte de los estudiantes.</p>

	<p>Acordar espacios de lectura autónoma con el estudiantado.</p>	<p>propósito es que el alumno construya una mejor relación con los textos y defienda públicamente su gusto por el texto que va a sugerir.</p> <p>Préstamo bibliográfico a domicilio, a partir de las recomendaciones de obras que otros han leído y sugerido.</p> <p>Actividad: Lectura silenciosa e individual.</p> <p>Objetivo: Fomentar la lectura autónoma en los estudiantes mediante espacios destinados a la lectura silenciosa en el aula.</p> <p>Responsable: Docente</p> <p>Tiempo: 20 minutos</p> <p>Tres espacios de lectura de 20 minutos a la semana.</p> <p>Descripción: Los estudiantes tendrán la autonomía de elegir del rincón literario obras de su interés para leer en silencio en el aula durante los espacios acordados.</p>	<p>-Libros -Formato de préstamos</p> <p>-Libros</p>
--	---	---	---

	<p>Acordar espacios de lectura autónoma con el estudiantado.</p>	<p>Responsable: Docente y estudiantes Tiempo: 30 minutos Descripción: Se elige una obra breve, la cual se pueda leer en voz alta y/o de manera colectiva. A partir de la misma, la docente formula varias preguntas (referente Dime de Chambers,2007) e invita a los estudiantes a dar sus respuestas.</p> <p>Préstamo bibliográfico a domicilio, a partir de las recomendaciones de obras que otros han leído y sugerido.</p> <p>Actividad: Lectura silenciosa e individual. Objetivo: Fomentar la lectura autónoma en los estudiantes mediante espacios destinados a la lectura silenciosa en el aula. Responsable: Docente Tiempo:20 minutos Tres espacios de lectura de 20 minutos a la semana. Descripción: Los estudiantes tendrán la autonomía de elegir del rincón literario obras de su interés para leer en silencio en el aula durante los espacios acordados.</p>	<p>Libros -Formato de préstamos</p>
<p>SEMANA DEL 13 DE MAYO</p>	<p>Programar conversaciones en torno a los libros, a los tópicos literarios y a los autores.</p>	<p>Actividad: Mis favoritos: Recomendación de obras entre compañeros. Objetivo: Afianzar la autoimagen del lector a través de la valoración y defensa que cada estudiante hace públicamente de las obras que se ha leído. Responsable: Estudiantes Tiempo:30 minutos Descripción: En este espacio cada estudiante recomienda un libro que se haya leído. El propósito es que el alumno construya una mejor relación con los textos y defienda</p>	<p>-Reglas de juego dadas por la docente orientadora. -Libros, títulos, fotos, carteles por parte de los estudiantes.</p>

	<p>Acordar espacios de lectura autónoma con el estudiantado.</p>	<p>públicamente su gusto por el texto que va a sugerir.</p> <p>Préstamo bibliográfico a domicilio, a partir de las recomendaciones de obras que otros han leído y sugerido.</p> <p>Actividad: Lectura silenciosa e individual.</p> <p>Objetivo: Fomentar la lectura autónoma en los estudiantes mediante espacios destinados a la lectura silenciosa en el aula.</p> <p>Responsable: Docente</p> <p>Tiempo: 20 minutos</p> <p>Tres espacios de lectura de 20 minutos a la semana.</p> <p>Descripción: Los estudiantes tendrán la autonomía de elegir del rincón literario obras de su interés para leer en silencio en el aula durante los espacios acordados.</p>	<p>Libros -Formato de préstamos</p>
<p>SEMANA DEL 20 DE MAYO</p>	<p>Programar conversaciones en torno a los libros, a los tópicos literarios y a los autores.</p>	<p>Actividad: En cartelera/ sinopsis de libros</p> <p>Objetivo: Identificar y valorar los libros existentes en el rincón literario a través de breves sinopsis a manera de cartelera de cine.</p> <p>Responsable: Docente</p> <p>Tiempo: 10 minutos</p> <p>Descripción: Recomendación de tres libros a manera de cartelera de películas, en donde se hace una breve sinopsis de la obra que permitirá dar a conocer opciones de libros que se tienen a disposición en el rincón literario. Para la sexta recomendación contaremos con tres textos:</p> <p><i>La peineta colorada</i> de Fernando Picó, <i>Lejos de mi país</i> de Pascale Francotte y <i>Ni era vaca ni era caballo</i> de Jusayú, Miguel Ángel.</p> <p>Préstamo bibliográfico a domicilio, a partir de las recomendaciones de obras que otros han leído y sugerido.</p>	<p>Libros -Formato de préstamos</p>

<p style="text-align: center;">ACTIVIDAD EXTRACLASE</p>	<p>Acordar espacios de lectura autónoma con el estudiantado.</p> <p>Acercar a los estudiantes a la lectura con los demás desde el compartir con el otro y desde los propósitos situados de lectura.</p>	<p>Actividad: Lectura silenciosa e individual. Objetivo: Fomentar la lectura autónoma en los estudiantes mediante espacios destinados a la lectura silenciosa en el aula. Responsable: Docente Tiempo: 20 minutos Tres espacios de lectura de 20 minutos a la semana. Descripción: Los estudiantes tendrán la autonomía de elegir del rincón literario obras de su interés para leer en silencio en el aula durante los espacios acordados.</p> <p>Actividad: LEER JUNTOS, encuentro literario con los padres de familia de los estudiantes. Se hizo la discusión literaria sobre el cuento “LA NOCHE DE LOS FEOS” de Mario Benedetti. Objetivo: Fomentar hábitos de lectura compartida en la familia dentro y fuera del aula a través de obras puntuales que puedan establecer vínculos afectivos y de reflexión. Responsable: Docente y estudiantes. Tiempo: 2 horas Descripción: Se elige una obra breve, la cual se pueda leer en voz alta y/o de manera colectiva. A partir de la misma, la docente formula varias preguntas (referente Dime de Chambers, 2007) e invita a los padres de familia a dar sus respuestas.</p>	
<p style="text-align: center;">SEMANA DEL 27 DE MAYO</p>	<p>Programar conversaciones en torno a los libros, a los tópicos literarios y a los autores.</p>	<p>Actividad: Discusión literaria sobre obras breves (álbum, poesías, minificciones). Libro álbum LEJOS DE MI PAÍS Objetivo: Fortalecer en los estudiantes el tipo de respuesta a la lectura que se elabora a través de la discusión.</p>	

	<p>Acordar espacios de lectura autónoma con el estudiantado.</p>	<p>Responsable: Docente y estudiantes Tiempo: 30 minutos Descripción: Se elige una obra breve, la cual se pueda leer en voz alta y/o de manera colectiva. A partir de la misma, la docente formula varias preguntas (referente Dime de Chambers, 2007) e invita a los estudiantes a dar sus respuestas. Consigna para discusiones literarias: ¿Qué te ha hecho pensar, sentir o imaginar esta lectura? Refiérete también al sentido que le das al texto. Si crees que la discusión con tus compañeros te ha aportado algo, explícalo.</p> <p>Préstamo bibliográfico a domicilio, a partir de las recomendaciones de obras que otros han leído y sugerido.</p> <p>Actividad: Lectura silenciosa e individual. Objetivo: Fomentar la lectura autónoma en los estudiantes mediante espacios destinados a la lectura silenciosa en el aula. Responsable: Docente Tiempo: 20 minutos Tres espacios de lectura de 20 minutos a la semana. Descripción: Los estudiantes tendrán la autonomía de elegir del rincón literario obras de su interés para leer en silencio en el aula durante los espacios acordados.</p>	<p>Libros -Formato de préstamos</p>
<p>SEMANA DEL 3 DE JUNIO</p>	<p>Programar conversaciones en torno a los libros, a los tópicos literarios y a los autores.</p>	<p>Actividad: Mis favoritos: Recomendación de obras entre compañeros. Objetivo: Afianzar la autoimagen del lector a través de la valoración y defensa que cada estudiante hace públicamente de las obras que se ha leído. Responsable: Estudiantes Tiempo: 30 minutos Descripción: En este espacio cada estudiante recomienda un</p>	<p>-Reglas de juego dadas por la docente orientadora. -Libros, títulos, fotos, carteles por parte de los estudiantes.</p>

	<p>Acordar espacios de lectura autónoma con el estudiantado.</p>	<p>libro que se haya leído. El propósito es que el alumno construya una mejor relación con los textos y defienda públicamente su gusto por el texto que va a sugerir.</p> <p>Préstamo bibliográfico a domicilio, a partir de las recomendaciones de obras que otros han leído y sugerido.</p> <p>Actividad: Lectura silenciosa e individual.</p> <p>Objetivo: Fomentar la lectura autónoma en los estudiantes mediante espacios destinados a la lectura silenciosa en el aula.</p> <p>Responsable: Docente</p> <p>Tiempo: 20 minutos</p> <p>Tres espacios de lectura de 20 minutos a la semana.</p> <p>Descripción: Los estudiantes tendrán la autonomía de elegir del rincón literario obras de su interés para leer en silencio en el aula durante los espacios acordados.</p>	<p>Libros -Formato de préstamos</p>
<p>SEMANA DEL 10 DE JUNIO</p>	<p>JORNADAS DE NIVELACIÓN</p>		
<p>DEL 15 DE JUNIO AL 2 DE JULIO</p>	<p>RECESO ESCOLAR POR VACACIONES DE MITAD DE AÑO</p>		

	<p>Programar conversaciones en torno a los libros, a los tópicos literarios y a los autores</p>	<p>Tiempo:20 minutos Tres espacios de lectura de 20 minutos a la semana. Descripción: Los estudiantes tendrán la autonomía de elegir del rincón literario obras de su interés para leer en silencio en el aula durante los espacios acordados.</p>	<p>-Libros -Presentación sinopsis</p>
<p>SEMANA DEL 15 DE JULIO</p> <p>(3 horas distribuidas en tres bloques de lectura silenciosa de 20m y en uno de ellos la sesión ocupará los 40 m restantes para las actividades)</p>	<p>Acordar espacios de lectura autónoma con el estudiantado.</p>	<p>Actividad: Discusión literaria sobre obras breves (álbum, poesías, minificciones). POEMA “LLORAR” DE OLIVEIRO GIRONDO Objetivo: Incentivar a los estudiantes a la lectura mediante ejercicios de lectura en voz alta. Responsable: Docente Tiempo:20 minutos Descripción: Se elige una obra breve, la cual se pueda leer en voz alta y/o de manera colectiva. A partir de la misma, la docente formula varias preguntas (referente Dime de Chambers, 2007) e invita a los estudiantes a dar sus respuestas. Consigna para discusiones literarias: ¿Qué te ha hecho pensar, sentir o imaginar esta lectura? Refiérete también al sentido que le das al texto. Si crees que la discusión con tus compañeros te ha aportado algo, explícalo.</p> <p>Préstamo bibliográfico a domicilio, a partir de las recomendaciones de obras que otros han leído y sugerido</p> <p>Actividad: Lectura silenciosa e individual. Objetivo: Fomentar la lectura autónoma en los estudiantes</p>	<p>-Libros -Formato de préstamos</p>

		<p>mediante espacios destinados a la lectura silenciosa en el aula.</p> <p>Responsable: Docente</p> <p>Tiempo: 20 minutos</p> <p>Tres espacios de lectura de 20 minutos a la semana.</p> <p>Descripción: Los estudiantes tendrán la autonomía de elegir del rincón literario obras de su interés para leer en silencio en el aula durante los espacios acordados.</p>	
--	--	---	--

<p>SEMANA DEL 22 DE JULIO</p> <p>ACTIVIDAD SENSORIAL</p> <p>(3 horas distribuidas en tres bloques de lectura silenciosa de 20m y en uno de ellos la sesión ocupará los 40 m restantes para las actividades)</p>	<p>Programar conversaciones en torno a los libros, a los tópicos literarios y a los autores.</p>	<p>Actividad: CITA A CIEGAS ENCUENTRA EL AMOR/LIBRO DE TU VIDA Objetivo: Generar experiencias relacionadas con la lectura y su socialización a través de picnic literarios, lunadas literarias, yincanas literarias, concursos, entre otros. Responsable: Estudiantes Tiempo: 2 horas Descripción: La actividad contó con dos escenarios, uno en que los libros estaban envueltos en papel regalo con una sinopsis o frases alusivas a las obras; el otro consistía en una mesa llena de libros menos leídos del bibliobanco cubiertos en un mantel, en donde los estudiantes vendados se acercaban para escoger un libro.</p>	<p>-Reglas de juego dadas por la docente orientadora.</p> <p>-Libros -Formato de préstamos</p>
<p>SEMANA DEL 29 DE JULIO</p> <p>(3 horas distribuidas en tres bloques de</p>	<p>Acordar espacios de lectura autónoma con el estudiantado.</p> <p>Programar conversaciones en torno a los libros, a los tópicos literarios y a los autores.</p>	<p>Préstamo bibliográfico a domicilio, a partir de las recomendaciones de obras que otros han leído y sugerido.</p> <p>Actividad: Lectura silenciosa e individual. Objetivo: Fomentar la lectura autónoma en los estudiantes mediante espacios destinados a la lectura silenciosa en el aula. Responsable: Docente Tiempo: 20 minutos Tres espacios de lectura de 20 minutos a la semana. Descripción: Los estudiantes tendrán la autonomía de elegir del rincón literario obras de su interés para leer en silencio en el aula durante los espacios acordados.</p> <p>Actividad: Mis favoritos: Recomendación de obras entre compañeros. Objetivo: Afianzar la autoimagen del lector a través de la valoración y defensa que cada estudiante hace</p>	<p>-Libros -Formato de préstamos</p> <p>-Reglas de juego dadas por la docente orientadora.</p>

<p>lectura silenciosa de 20m y en uno de ellos la sesión ocupará los 40 m restantes para las actividades)</p>	<p>Programar conversaciones en torno a los libros, a los tópicos literarios y a los autores.</p> <p>Incentivar la lectura de autores locales y nacionales que reivindiquen la tradición cultural.</p> <p>Fortalecer la escritura reflexiva en los estudiantes como instrumento para el desarrollo y la construcción del propio pensamiento.</p>	<p>públicamente de las obras que se ha leído. Responsable: Estudiantes Tiempo:30 minutos Descripción: En este espacio cada estudiante recomienda un libro que se haya leído. El propósito es que el alumno construya una mejor relación con los textos y defienda públicamente su gusto por el texto que va a sugerir.</p> <p>Actividad: Discusión literaria sobre obras breves (álbum, poesías, minificciones). POEMA “CREDO” DE BIBIANA BERNAL Objetivo: Incentivar a los estudiantes a la lectura mediante ejercicios de lectura en voz alta. Responsable: Docente Tiempo:20 minutos Descripción: Se elige una obra breve, la cual se pueda leer en voz alta y/o de manera colectiva. A partir de la misma, la docente formula varias preguntas (referente Dime de Chambers, 2007) e invita a los estudiantes a dar sus respuestas. Consigna para discusiones literarias: ¿Qué te ha hecho pensar, sentir o imaginar esta lectura? Refiérete también al sentido que le das al texto. Si crees que la discusión con tus compañeros te ha aportado algo, explícalo. Escritura creativa: Escribir su propio credo.</p> <p>Préstamo bibliográfico a domicilio, a partir de las recomendaciones de obras que otros han leído y sugerido</p> <p>Actividad: Lectura silenciosa e individual. Objetivo: Fomentar la lectura autónoma en los estudiantes</p>	<p>-Libros, títulos, fotos, carteles por parte de los estudiantes.</p> <p>-</p> <p>-Diario de lectura y/o escritura- carné lector</p> <p>-Libros</p>
---	---	---	--

	<p>Acordar espacios de lectura autónoma con el estudiantado.</p>	<p>mediante espacios destinados a la lectura silenciosa en el aula. Responsable: Docente Tiempo: 20 minutos Tres espacios de lectura de 20 minutos a la semana. Descripción: Los estudiantes tendrán la autonomía de elegir del rincón literario obras de su interés para leer en silencio en el aula durante los espacios acordados.</p>	<p>-Formato de préstamos</p>
<p>SEMANA DEL 5 DE AGOSTO</p> <p>ACTIVIDAD CHARLA CON ESCRITORES</p> <p>(3 horas distribuidas en tres bloques de lectura silenciosa de 20m y en uno de ellos la sesión ocupará los 40 m restantes para las actividades)</p>	<p>Incentivar la lectura de autores locales y nacionales que reivindiquen la tradición cultural.</p> <p>Acordar espacios de lectura autónoma con el estudiantado.</p>	<p>Actividad: Charla con escritores- VISITA DE LA POETA CALARQUEÑA BIBIANA BERNAL Objetivo: Planear charlas con autores locales quienes motiven en los estudiantes el disfrute de la tradición literaria. Tiempo: 2 horas Descripción: la poeta Bibiana Bernal realizó un taller de sensibilización poética.</p> <p>Préstamo bibliográfico a domicilio, a partir de las recomendaciones de obras que otros han leído y sugerido.</p> <p>Actividad: Lectura silenciosa e individual. Objetivo: Fomentar la lectura autónoma en los estudiantes mediante espacios destinados a la lectura silenciosa en el aula. Responsable: Docente Tiempo: 20 minutos Tres espacios de lectura de 20 minutos a la semana. Descripción: Los estudiantes tendrán la autonomía de elegir del rincón literario obras de su interés para leer en silencio en el aula durante los espacios acordados.</p>	<p>-Cuaderno</p> <p>-Libros -Formato de préstamos</p>
<p>SEMANA DEL 12 DE AGOSTO</p>		<p>Actividad: Discusión literaria sobre obras breves (álbum, poesías, minificciones). POEMA “DNA” DE LUIS ALBERTO DE CUENCA</p>	<p>Libros -Presentación sinopsis</p>

<p>(3 horas distribuidas en tres bloques de lectura silenciosa de 20m y en uno de ellos la sesión ocupará los 40 m restantes para las actividades)</p> <p>SEMANA DEL 19 DE AGOSTO</p>	<p>Programar conversaciones en torno a los libros, a los tópicos literarios y a los autores.</p> <p>Acordar espacios de lectura autónoma con el estudiantado.</p> <p>Programar conversaciones en torno a los libros, a los tópicos literarios y a los autores.</p>	<p>Objetivo: Incentivar a los estudiantes a la lectura mediante ejercicios de lectura en voz alta. Responsable: Docente Tiempo: 20 minutos Descripción: Se elige una obra breve, la cual se pueda leer en voz alta y/o de manera colectiva. A partir de la misma, la docente formula varias preguntas (referente Dime de Chambers, 2007) e invita a los estudiantes a dar sus respuestas. Consigna para discusiones literarias: ¿Qué te ha hecho pensar, sentir o imaginar esta lectura? Refiérete también al sentido que le das al texto. Si crees que la discusión con tus compañeros te ha aportado algo, explícalo.</p> <p>Préstamo bibliográfico a domicilio, a partir de las recomendaciones de obras que otros han leído y sugerido.</p> <p>Actividad: Lectura silenciosa e individual. Objetivo: Fomentar la lectura autónoma en los estudiantes mediante espacios destinados a la lectura silenciosa en el aula. Responsable: Docente Tiempo: 20 minutos Tres espacios de lectura de 20 minutos a la semana. Descripción: Los estudiantes tendrán la autonomía de elegir del rincón literario obras de su interés para leer en silencio en el aula durante los espacios acordados.</p>	<p>-Libros -Formato de préstamos</p>
<p>(3 horas distribuidas en tres bloques de lectura silenciosa de 20m y en uno de ellos la sesión ocupará los 40 m</p>	<p>Acordar espacios de lectura autónoma con el estudiantado.</p>	<p>Actividad: Mis favoritos: Recomendación de obras entre compañeros. Objetivo: Afianzar la autoimagen del lector a través de la valoración y defensa que cada estudiante hace públicamente de las obras que se ha leído.</p>	

<p>restantes para las actividades)</p>		<p>Responsable: Estudiantes Tiempo:30 minutos Descripción: En este espacio cada estudiante recomienda un libro que se haya leído. El propósito es que el alumno construya una mejor relación con los textos y defienda públicamente su gusto por el texto que va a sugerir.</p> <p>Préstamo bibliográfico a domicilio, a partir de las recomendaciones de obras que otros han leído y sugerido.</p> <p>Actividad: Lectura silenciosa e individual. Objetivo: Fomentar la lectura autónoma en los estudiantes mediante espacios destinados a la lectura silenciosa en el aula. Responsable: Docente Tiempo:20 minutos Tres espacios de lectura de 20 minutos a la semana. Descripción: Los estudiantes tendrán la autonomía de elegir del rincón literario obras de su interés para leer en silencio en el aula durante los espacios acordado.</p>	<p>-Libros -Formato de préstamos</p>
<p>SEMANA DEL 26 DE AGOSTO</p> <p>(3 horas distribuidas en tres bloques de lectura silenciosa de 20m y en uno de ellos la sesión ocupará los 40 m restantes para las actividades)</p>	<p>Programar conversaciones en torno a los libros, a los tópicos literarios y a los autores</p>	<p>Actividad: En cartelera/ sinopsis de libros Objetivo: Identificar y valorar los libros existentes en el rincón literario a través de breves sinopsis a manera de cartelera de cine. Responsable: Docente Tiempo:10 minutos Descripción: Recomendación de tres libros a manera de cartelera de películas, en donde se hace una breve sinopsis de la obra que permitirá dar a conocer opciones de libros que se tienen a disposición en el rincón literario. Para esta tercera recomendación contaremos con dos textos: <i>La piedra azul</i> de Jimmy Liao y <i>Cupido es un</i></p>	<p>-Libros -Presentación sinopsis</p>

	<p>Acordar espacios de lectura autónoma con el estudiantado.</p>	<p><i>murciélago</i> de María Fernanda Heredia.</p> <p>-Préstamo bibliográfico a domicilio, a partir de las recomendaciones de obras que otros han leído y sugerido</p> <p>Actividad: Lectura silenciosa e individual.</p> <p>Objetivo: Fomentar la lectura autónoma en los estudiantes mediante espacios destinados a la lectura silenciosa en el aula.</p> <p>Responsable: Docente</p> <p>Tiempo: 20 minutos</p> <p>Tres espacios de lectura de 20 minutos a la semana.</p> <p>Descripción: Los estudiantes tendrán la autonomía de elegir del rincón literario obras de su interés para leer en silencio en el aula durante los espacios acordados.</p>	<p>-Libros -Formato de préstamos</p> <p>-Libros</p>
<p>SEMANA DEL 2 DE SEPTIEMBRE</p> <p>(3 horas distribuidas en tres bloques de lectura silenciosa de 20m y en uno de ellos la sesión ocupará los 40 m restantes para las actividades)</p>	<p>Programar conversaciones en torno a los libros, a los tópicos literarios y a los autores</p>	<p>Actividad: Mis favoritos: Recomendación de obras entre compañeros.</p> <p>Objetivo: Afianzar la autoimagen del lector a través de la valoración y defensa que cada estudiante hace públicamente de las obras que se ha leído.</p> <p>Responsable: Estudiantes</p> <p>Tiempo: 30 minutos</p> <p>Descripción: En este espacio cada estudiante recomienda un libro que se haya leído. El propósito es que el alumno construya una mejor relación con los textos y defienda públicamente su gusto por el texto que va a sugerir</p> <p>Préstamo bibliográfico a domicilio, a partir de las recomendaciones de obras que otros han leído y sugerido</p>	<p>-Libros -Diseño de preguntas</p> <p>-Libros -Formato de préstamos</p>

	<p>Acordar espacios de lectura autónoma con el estudiantado.</p>	<p>Actividad: Lectura silenciosa e individual.</p> <p>Objetivo: Fomentar la lectura autónoma en los estudiantes mediante espacios destinados a la lectura silenciosa en el aula.</p> <p>Responsable: Docente</p> <p>Tiempo: 20 minutos</p> <p>Tres espacios de lectura de 20 minutos a la semana.</p> <p>Descripción: Los estudiantes tendrán la autonomía de elegir del rincón literario obras de su interés para leer en silencio en el aula durante los espacios acordados.</p>	
--	---	--	--

**TRIMESTRE IV 2019 / CUARTO PERIODO ACADÉMICO
DEL 9 DE SEPTIEMBRE AL 22 DE NOVIEMBRE DE 2019**

Semanas/ mes	Líneas de intervención	Actividad	Materiales
<p>SEMANA DEL 9 DE SEPTIEMBRE</p> <p>(3 horas distribuidas en tres bloques de lectura silenciosa de 20m y en uno de ellos la sesión ocupará los 40 m restantes para las actividades)</p>	<p>Programar conversaciones en torno a los libros, a los tópicos literarios y a los autores</p>	<p>Actividad: Discusión literaria sobre obras breves (álbum, poesías, minificciones)</p> <p>LIBRO ÁLBUM HÁBLAME DE MARCO BERRETONI CARRIARA Y CHIARA CARRER</p> <p>Objetivo: Fortalecer en los estudiantes el tipo de respuesta a la lectura que se elabora a través de la discusión.</p> <p>Responsable: Docente y estudiantes</p> <p>Tiempo: 30 minutos</p> <p>Descripción: Se elige una obra breve, la cual se pueda leer en voz alta y/o de manera colectiva. A partir de la misma, la docente formula varias preguntas (referente Dime de Adam Chambers) e invita a los estudiantes a dar sus respuestas.</p>	<p>-Libros -Presentación sinopsis</p>
	<p>Acordar espacios de lectura autónoma con el estudiantado.</p>	<p>Actividad: Lectura silenciosa e individual.</p> <p>Objetivo: Fomentar la lectura autónoma en los estudiantes</p>	<p>-Libros -Formato de préstamos</p>

<p>SEMANA DEL 14 DE OCTUBRE</p> <p>(3 horas distribuidas en tres bloques de lectura silenciosa de 20m y en uno de ellos la sesión ocupará los 40 m restantes para las actividades)</p>	<p>Programar conversaciones en torno a los libros, a los tópicos literarios y a los autores</p>	<p>Actividad: Discusión literaria sobre obras breves (álbum, poesías, minificciones)</p> <p>LIBRO ÁLBUM EL EDIFICIO DE JAIRO BUITRAGO</p> <p>Objetivo: Fortalecer en los estudiantes el tipo de respuesta a la lectura que se elabora a través de la discusión.</p> <p>Responsable: Docente y estudiantes</p> <p>Tiempo: 30 minutos</p> <p>Descripción: Se elige una obra breve, la cual se pueda leer en voz alta y/o de manera colectiva. A partir de la misma, la docente formula varias preguntas (referente Dime de Chambers, 2007) e invita a los estudiantes a dar sus respuestas.</p>	<p>-Libros -Presentación sinopsis</p>
	<p>Acordar espacios de lectura autónoma con el estudiantado.</p>	<p>Préstamo bibliográfico a domicilio, a partir de las recomendaciones de obras que otros han leído y sugerido.</p> <p>Actividad: Lectura silenciosa e individual.</p> <p>Objetivo: Fomentar la lectura autónoma en los estudiantes mediante espacios destinados a la lectura silenciosa en el aula.</p> <p>Responsable: Docente</p> <p>Tiempo: 20 minutos</p> <p>Tres espacios de lectura de 20 minutos a la semana.</p> <p>Descripción: Los estudiantes tendrán la autonomía de elegir del rincón literario obras de su interés para leer en silencio en el aula durante los espacios acordados.</p>	<p>Libros -Formato de préstamos</p>

<p>SEMANA DEL 21 DE OCTUBRE</p> <p>ACTIVIDAD CHARLA CON ESCRITORES</p> <p>(3 horas distribuidas en tres bloques de lectura silenciosa de 20m y en uno de ellos la sesión ocupará los 40 m restantes para las actividades)</p>	<p>Incentivar la lectura de autores locales y nacionales que reivindiquen la tradición cultural.</p> <p>Programar conversaciones en torno a los libros, a los tópicos literarios y a los autores</p>	<p>Actividad: Charla con escritores- VISITA DEL ESCRITOR Y DOCENTE QUINDIANO JOSÉ RODOLFO RIVERA</p> <p>Objetivo: Planear charlas con autores locales quienes motiven en los estudiantes el disfrute de la tradición literaria.</p> <p>Tiempo: 2 horas</p> <p>Descripción: el escritor José Rodolfo Rivera hizo un taller sobre la literatura fantástica versus la fantasía.</p> <p>Actividad: Discusión literaria sobre obras breves (álbum, poesías, minificciones)</p> <p>LIBRO ÁLBUM LA PIEDRA AZUL DE JIMMY LIAO</p> <p>Objetivo: Fortalecer en los estudiantes el tipo de respuesta a la lectura que se elabora a través de la discusión.</p> <p>Responsable: Docente y estudiantes</p> <p>Tiempo: 30 minutos</p> <p>Descripción: Se elige una obra breve, la cual se pueda leer en voz alta y/o de manera colectiva. A partir de la misma, la docente formula varias preguntas (referente Dime de Chambers, 2007) e invita a los estudiantes a dar sus respuestas.</p>	<p>-Cuaderno</p> <p>-Libros</p> <p>-Presentación sinopsis</p>
<p>SEMANA DEL 28 DE OCTUBRE</p> <p>(3 horas distribuidas en tres bloques de lectura silenciosa de 20m y en uno de ellos la sesión ocupará los 40 m restantes para las actividades)</p>	<p>Programar conversaciones en torno a los libros, a los tópicos literarios y a los autores</p>	<p>Actividad: Mis favoritos: Recomendación de obras entre compañeros.</p> <p>Objetivo: Afianzar la autoimagen del lector a través de la valoración y defensa que cada estudiante hace públicamente de las obras que se ha leído.</p> <p>Responsable: Estudiantes</p> <p>Tiempo: 30 minutos</p> <p>Descripción: En este espacio cada estudiante recomienda un libro que se haya leído. El propósito es que el alumno construya una mejor relación con los textos y defienda</p>	<p>-Reglas de juego dadas por la docente orientadora.</p> <p>-Libros, títulos, fotos, carteles por parte de los estudiantes.</p>

	<p>Acordar espacios de lectura autónoma con el estudiantado.</p> <p>Programar conversaciones en torno a los libros, a los tópicos literarios y a los autores</p>	<p>públicamente su gusto por el texto que va a sugerir.</p> <p>Préstamo bibliográfico a domicilio, a partir de las recomendaciones de obras que otros han leído y sugerido.</p> <p>Actividad: Lectura silenciosa e individual.</p> <p>Objetivo: Fomentar la lectura autónoma en los estudiantes mediante espacios destinados a la lectura silenciosa en el aula.</p> <p>Responsable: Docente</p> <p>Tiempo: 20 minutos</p> <p>Tres espacios de lectura de 20 minutos a la semana.</p> <p>Descripción: Los estudiantes tendrán la autonomía de elegir del rincón literario obras de su interés para leer en silencio en el aula durante los espacios acordados.</p> <p>Actividad: Discusión literaria sobre obras breves (álbum, poesías, minificciones)</p> <p>LIBRO ÁLBUM LA PEINETA COLORADA</p> <p>Objetivo: Fortalecer en los estudiantes el tipo de respuesta a la lectura que se elabora a través de la discusión.</p> <p>Responsable: Docente y estudiantes</p> <p>Tiempo: 30 minutos</p> <p>Descripción: Se elige una obra breve, la cual se pueda leer en voz alta y/o de manera colectiva. A partir de la misma, la docente formula varias preguntas (referente Dime de Chambers, 2007) e invita a los estudiantes a dar sus respuestas.</p>	<p>-Libros -Formato de préstamos</p> <p>-Libros -Presentación sinopsis</p>
--	--	---	--

Anexo 10. Registros en el diario docente

Apuntes diario docente

Miércoles 6 de febrero de 2019

Tomé quince minutos de la clase para que los estudiantes leyeran. Dio gusto ver cómo los alumnos hicieron fila para la biblioteca de aula, tenían ansiedad por quedarse con algunos de los títulos que recomendé a vuelo de pájaro. Les comuniqué que quincenalmente le recomendaría tres títulos. Algunos hicieron acuerdos, mientras uno leía el texto que ambos querían, otro se leería un texto que les haya parecido interesante e intercambiarían luego, ese fue el caso de Valeria, Laura y Nick; sin embargo, hubo quienes no se animaron a ver los libros y me expresaron que no les gustaba leer, ese fue el caso de Leidy, Catalina y Jenny. Ante la pregunta de por qué no les gustaban la lectura, Catalina y Lina manifestaron: “Me da mucha pereza leer” y Jennifer indicó “no me gusta leer, y menos libros de muchas páginas. Odio la lectura”. Igualmente, les invité a que conocieran los libros diciéndoles que había para todos los gustos y de todos los tamaños.

Viernes 15 de febrero de 2019

Son las 6:45 a.m. Y la estudiante Valeria ha ingresado a mi salón sin tener clases conmigo. Ha venido a decirme que se ha leído *La mujer vampiro* en menos de dos días; me ha confesado que nunca antes había leído tan rápido algo. Le pregunté cómo lo logró y me respondió que esta vez nadie la había obligado a leer y que yo se lo había recomendado. Además, que su mamá también le insinuó que leer le ayudaría mucho a obtener un buen puntaje en las Pruebas Saber grado once; así que tiene un motivo de fuerza mayor, pasar a la universidad; ha venido también a prestar el libro *La lluvia sabe por qué*, puesto que yo les había recomendado el libro, y ella curiosa por la historia decidió llevárselo.

Miércoles 20 de febrero de 2019

6: 45 a.m. Nuevamente la estudiante Valeria ha llegado a mi salón, cuando ingresaban a las 8:30 a.m. Me ha devuelto el libro *La lluvia sabe por qué*. Me ha dicho que le encantó, que se lo leyó en menos de tres días y que ha aprovechado incluso leer cuando hace los mandados, pues según ella tiene una buena vista periférica y mientras se dirige a la tienda lee, ahora está en el salón leyendo un nuevo libro: *Las alas de la soledad*.

8:35 a.m. La estudiante Laura ha entregado *Las alas de la soledad*. Dice que le ha gustado muchísimo y que también se está leyendo *Doce cuentos peregrinos* y *Narraciones extraordinarias*.

Miércoles 8 de mayo de 2019

Terminada la discusión literaria sobre Camino a casa, Saori me dice:

- Profe, era fácil deducir que era su padre por la forma del cabello y las facciones del rostro.

Jueves 16 de mayo de 2019

Valeria se acerca más temprano a la clase, me comentó que se estaba leyendo *Como agua para chocolate*:

— Profe, voy en la parte donde “se calentó la historia” (risas), me emociona saber que Tita finalmente estará cerca del hombre que tanto ha amado.

Martes 23 de julio de 2023

Nuevamente se me ha acercado Valeria y esta vez me ha dicho que le encantó el libro *Amores altamente peligrosos* de Walter Riso y me lo ha prestado para que nos retroalimentemos. Me ha dicho además que ya leyó *Flotante* y está leyendo *Jazmines.com*

Miércoles 24 de julio de 2023

Laura me ha comentado que se quedó pensando mucho en el libro álbum *El sonido de los colores*:

— Profe, yo creo que realmente que las personas que no pueden ver, sienten y ven mejor que nosotros; lo hacen con el corazón, desarrollan más su sentir.

Miércoles 31 de julio de 2023

Nick y Laurry manifestaron que el poema “Credo” les parecía más real, más honesto que el original y que les había gustado mucho.

Miércoles 22 de mayo de 2019

Empiezo a rotar el libro *La piedra azul* y la estudiante Jenny dice: Eso sí, a mí me gustan estos libros definitivamente, más imagen y poco texto; además son lindos. Me sorprendió porque ella me ha dicho que ella odia leer.

Martes 3 de julio de 2019

Hoy a la primera hora se ha acercado Valeria y me ha dicho que se ha leído *El principito* y *Palomas son tus ojos*. Le han gustado ambos, solo que se le ha dificultado entender *El principito*; así que me he puesto a explicarles algunos aspectos de la obra. Finalmente, me ha dicho que le ha quedado más claro.

Martes 16 de julio de 2019

Anita me ha hablado del libro que se está leyendo y me dice:

— Profe, el libro *Mi viaje sin ti, lo que queríamos ser y no fuimos* de Alejandro Sequera me tiene atrapada. Me quiero comprar *Las cosas pasan por algo o no* de Alan Dávila y *Más te vale hacer ruido, palabras para cambiar el mundo* de Phaidon Ediciones. Profe, me los han recomendado y los títulos suenan muy interesantes.

Miércoles 17 de julio de 2019

La estudiante Katia me ha sorprendido con esta buena noticia lectora:

—Me han prestado un libro, profe. Se llama *Mil noches sin ti*. Hace rato lo quería leer, y me lo prestó una prima. Ese lo leeré aquí en los espacios de lectura y en mi casa.

Martes 13 de agosto de 2019

Hoy la estudiante Leidy me ha devuelto el libro de *Rosario tijeras* y me ha dicho que le encantó Rosario, a lo que Catalina agregó: “a ella todo lo que tenga que ver con viejas le llama la atención o con traquetos”. Leidy dice que admira la valentía de Rosario y que por eso le gustó. Me ha confesado que también del Bibliobanco ha llevado libros para su hermano de diez años y me pregunta si puede seguirlo haciendo, a lo que contesté enérgicamente que sí. Se ha llevado a casa *Camino al purgatorio* y *El último refugio*, éste segundo libro se lo llevó a su hermano.

Lunes 19 de agosto de 2019

Leidy me ha entregado *Un camino al purgatorio* y me ha dicho que le ha gustado muchísimo y se ha llevado Querido hijo estás despedido y así mismo, también prestó *El hombre* y otras especies domesticables.

Lunes 16 de septiembre de 2019

Jenny quien ha sido una estudiante reticente a la lectura me ha dejado un mensaje de voz en el celular en donde me ha dicho que al fin ha empezado a leer algo por su cuenta *El terror de sexto B* y que ella reconoce lo difícil que es que alguien la motive a leer, pues siempre le ha dado pereza. Me agradece mucho por la motivación dada.

Martes 17 de septiembre de 2019

Valeria me habla sobre su actual lectura:

—No he dejado de pensar en el libro, profe, me ha gustado tanto que necesito que usted también se lo lea, por favor. Es más profe, yo se lo presto, porque necesito hablar con alguien del libro (DD).

Lunes 16 de septiembre de 2019

Leidy quiere leer algo parecido a *Un camino al purgatorio*, algo que le brinde una mirada frente a la vida, frente al cambio. Le propuse *El caballero de la armadura oxidada*.

Miércoles 18 de septiembre de 2019

Laura me ha comentado algo que me causó mucha alegría:

— Profe, Valeria y yo nos prestamos libros. Es algo emocionante porque nos recomendamos lecturas y luego, cuando terminamos de leerlas, hablamos acerca de los personajes y de lo que ocurrió en la historia. Laura

Lunes 1 de octubre de 2019

Lina quiere leer *La muda*. Me dice que le recuerda lo de sus primas y su abuela paterna, solo que es a la inversa.

—Es una buena abuela y ellas son unas nietas groseras, inconscientes y muy descaradas.

Lunes 14 de octubre de 2019

Laura me ha dicho que se siente muy cómoda con la lectura *g*, en especial con los temas relacionados con amores adolescentes. Dice que el estilo de este libro le ha gustado porque tiene historias fuertes.

Martes 22 de octubre de 2019

Valeria me ha comentado que le gustaría enterrar el diario lector como un tesoro y volver a él como en una cápsula del tiempo. Desenterrarlo para mirar cómo era que escribía y sentía antes.

Lunes 4 de noviembre de 2019

Hoy se culmina la IFL y dos estudiantes se acercan para darme las gracias:

- Si no hubiera sido gracias a usted yo no hubiera leído tantos libros. Laura
- Es verdad, ni siquiera yo me hubiera leído los del Plan lector. Valeria

Luego, Jonathan me dice esto:

—Profe, yo ya me leí este libro *El viaje.com* y se lo quiero regalar a usted, pue al bibliobanco para que otros puedan leer.

También Laura quiere donar un libro:

A mí no me gustó *Como agua para chocolate*, pero sé que a otros sí les va a gustar. Así que se lo regalo para el bibliobanco.

Anexo 11. Acceso a los libros en la modalidad de lectura autónoma

Tabla 23. Acceso a los libros- Modalidad de lectura autónoma

Franja de lectura	Estudiantes	Título	Bibliobanco	Otros
Franja Baja	NELLY	<i>Raíz de amor</i>	x	
	ALEXANDRA	<i>Quiero publicar en mi muro</i>	x	
	LINA	<i>Querido hijo estás despedido</i>	x	
		<i>Sin cadenas</i>		x
	MARLON	<i>Yakusa</i>		x
		<i>El caballero de la armadura oxidada</i>		x
	YENNY	<i>El abogado del marciano</i>	x	
		<i>La piedra azul</i>	x	
		<i>El terror de sexto B</i>	x	
	ANITA	<i>Amor a cuatro estaciones</i>	x	
		<i>Mi viaje sin ti</i>	x	
		<i>La partida del soldado</i>	x	
Franja Media	ANGELA	<i>Crepúsculo</i>		x
		<i>Hush Hush</i>		x
		<i>La alegría de querer</i>	x	
		<i>Los pájaros</i>	x	
	JONATHAN	<i>El viaje.com</i>		x
		<i>El túnel</i>		x
		<i>Frankestein</i>		x
		<i>La alegría de querer</i>	x	
	MARCOS	<i>Satanás</i>		x
		<i>La María</i>		x
		<i>Crónica de una muerte anunciada</i>		x
		<i>Los años terribles</i>	x	
PAOLA	<i>Eloísa y los bichos</i>	x		
	<i>Los pájaros</i>	x		
	<i>Lejos de mi país</i>	x		
	<i>Palomas son tus ojos</i>	x		
MARIA	<i>Terror express</i>		x	
	<i>Misterio de Crantock</i>	x		
	<i>El túnel</i>	x		
	<i>El viaje.com</i>		x	
LEIDY	<i>Como agua para chocolate</i>	x		
	<i>Eloisa y los bichos</i>	x		
	<i>Los pájaros</i>	x		
	<i>Camino al purgatorio</i>	x		

	<i>Te extraño Sofía</i>	x
KATIA	<i>Mecánica del corazón</i>	x
	<i>Mil noches sin ti</i>	x
	<i>La piedra azul</i>	x
	<i>Como odio amarte</i>	x
CARINA	<i>La lluvia sabe por qué</i>	x
	<i>Mi viaje sin ti. Todo lo que quisimos ser y no fuimos</i>	x
	<i>Los años terribles</i>	x
	<i>El mejor pintor de flores del mundo</i>	x
JULIÁN	<i>Viaje</i>	x
	<i>Martina y la carta del monje Yukio</i>	x
	<i>La María</i>	x
	<i>La multitud errante</i>	x
	<i>El hombre invisible</i>	x
	<i>El misterio de Crantock</i>	x
SAORI	<i>Se busca lobo</i>	x
	<i>El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde</i>	x
	<i>Luchadoras</i>	x
	<i>Flotante</i>	x
LAURA	<i>El principito</i>	x
	<i>Las alas de la soledad</i>	x
	<i>Bajo la misma estrella</i>	x
	<i>Sombras mías</i>	x
	<i>El olvido que seremos</i>	x
	<i>La piedra azul</i>	x
	<i>Eloísa y los bichos</i>	x
MANUELA	<i>El árbol rojo</i>	x
	<i>Lejos de mi país</i>	x
	<i>La piedra azul</i>	x
	<i>Satanás</i>	x
	<i>La vuelta al mundo en 80 días</i>	x
	<i>Todos los futbolistas van al cielo</i>	x
	<i>Satanás</i>	x
Franja Alta	<i>Eloísa y los bichos</i>	x
	<i>Los pájaros</i>	x
	<i>La piedra azul</i>	x
CATALINA	<i>Lejos de mi país</i>	x
	<i>Camino al purgatorio</i>	x
	<i>Cúpido es un murciélago</i>	x
	<i>Ami, el niño de las estrellas</i>	x
JAZMINE	<i>Relato de un asesino</i>	x
	<i>Papá, tu niño ya no es un adolescente</i>	x

	<i>Cobro de sangre</i>		x
	<i>Como agua para chocolate</i>		x
	<i>Amor a cuatro estaciones</i>	x	
	<i>Crónica de una muerte anunciada</i>		x
FÉLIX	<i>Los agujeros negros</i>	x	
	<i>De la tierra a la luna</i>		x
	<i>La isla del tesoro</i>		x
	<i>El túnel</i>		x
	<i>La multitud errante</i>		x
	<i>Crónicas de una muerte anunciada</i>		x
	<i>Aura</i>		x
VALERIA	<i>La mujer vampiro</i>	x	
	<i>La lluvia sabe por qué</i>	x	
	<i>Las alas de la soledad</i>	x	
	<i>La partida del soldado</i>	x	
	<i>Los ojos de perro siberiano</i>	x	
	<i>Como agua para chocolate</i>	x	
	<i>Palomas son tus ojos</i>	x	
	<i>Los difrentes</i>	x	
	<i>El principito</i>	x	
	<i>La piedra azul</i>	x	
	<i>Detrás del muro</i>	x	
	<i>Amores altamente peligrosos</i>		x
	<i>Jazmines.com</i>	x	
	<i>El sol de los venados</i>	x	
NICK	<i>El árbol rojo</i>	x	
	<i>Eloísa y los bichos</i>	x	
	<i>Querido hijo estás despedido</i>	x	
	<i>Martina y la carta del monje Yukio</i>	x	
	<i>Camino a casa</i>	x	
	<i>Lejos de mi país</i>	x	
	<i>Detrás del muro</i>	x	
	<i>Las alas de la soledad</i>	x	
	<i>El vuelo del topo</i>	x	
	<i>Una vaca, dos niños y trescientos ruiseñores</i>	x	
	<i>Crimen y Castigo</i>		x
	<i>Los difrentes</i>	x	
	<i>La piedra azul</i>	x	
	<i>Doce cuentos peregrinos</i>	x	
<i>Satanás</i>		x	
	SUMATORIA	81	37

Fuente: elaboración propia, 2019.

Anexo 12. Cantidad de páginas leídas por cada estudiante.

Tabla 24. Cantidad de páginas leídas por estudiante

Franja lectura	Estudiantes	Título	# Páginas	Total páginas leídas por estudiante	Menos de 500 páginas	Entre 500 y 1.000 páginas	Más de 1.000 páginas
Franja Baja	NELLY	<i>Raíz de amor</i>	144	144	X		
	ALEXANDRA	<i>Quiero publicar en mi muro</i>	50	50	X		
	LINA	<i>Querido hijo estás despedido</i>	110	253			
		<i>Sin cadenas</i>	143		X		
	MARLON	<i>Yakusa</i>	216	310			
		<i>El caballero de la armadura oxidada</i>	94		X		
	YENNY	<i>El abogado del marciano</i>	176	411			
		<i>La piedra azul</i>	152				
	ANITA	<i>El terror de sexto B</i>	83	526	X		
		<i>Amor a cuatro estaciones</i>	246				
		<i>Mi viaje sin ti</i>	240				X
	Franja Media	ANGELA	<i>La partida del soldado</i>	40	1,121		
<i>Crepúsculo</i>			512				
<i>Hush Hush</i>			469				X
JONATHAN		<i>La alegría de querer</i>	72	547			
		<i>Los pájaros</i>	68				
		<i>El viaje.com</i>	109				
MARCOS		<i>El túnel</i>	160	910			X
		<i>Frankestein</i>	206				
		<i>La alegría de querer</i>	72				
PAOLA		<i>Satanás</i>	280	268			
		<i>La María</i>	312				X
		<i>Crónica de una muerte anunciada</i>	128				
MARIA	<i>Los años terribles</i>	190	458				
	<i>Eloísa y los bichos</i>	35					
	<i>Los pájaros</i>	63		X			
LEIDY	<i>Lejos de mi país</i>	28	428				
	<i>Palomas son tus ojos</i>	142					
	<i>Terror express</i>	24					
LEIDY	<i>Misterio de Crantock</i>	141	428	X			
	<i>El túnel</i>	184					
	<i>El viaje.com</i>	109					
LEIDY	<i>Como agua para chocolate</i>	216	428				
	<i>Eloísa y los bichos</i>	44		X			
	<i>Los pájaros</i>	68					
		<i>Camino al purgatorio</i>	100				

	<i>Te extraño Sofía</i>	244		
KATIA	<i>Mecánica del corazón</i>	174	1,034	X
	<i>Mil noches sin ti</i>	464		
	<i>La piedra azul</i>	152		
	<i>Como odio amarte</i>	122		
	<i>La lluvia sabe por qué</i>	334		
CARINA	<i>Mi viaje sin ti. Todo lo que quisimos ser y no fuimos</i>	278	1,063	X
	<i>Los años terribles</i>	190		
	<i>El mejor pintor de flores del mundo</i>	139		
	<i>Viaje</i>	95		
JULIÁN	<i>Martina y la carta del monje Yukio</i>	124	862	X
	<i>La María</i>	257		
	<i>La multitud errante</i>	138		
	<i>El hombre invisible</i>	248		
	<i>El misterio de Crantock</i>	141		
SAORI	<i>Se busca lobo</i>	39	378	X
	<i>El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde</i>	62		
	<i>Luchadoras</i>	96		
	<i>Flotante</i>	40		
	<i>El principito</i>	111		
LAURA	<i>Las alas de la soledad</i>	136	1,028	X
	<i>Bajo la misma estrella</i>	313		
	<i>Sombras mías</i>	97		
	<i>El olvido que seremos</i>	288		
	<i>La piedra azul</i>	83		
	<i>Eloísa y los bichos</i>	40		
	<i>El árbol rojo</i>	32		
	<i>Lejos de mi país</i>	32		
MANUELA	<i>La piedra azul</i>	152	1,003	X
	<i>Satanás</i>	282		
	<i>La vuelta al mundo en 80 días</i>	283		
	<i>Todos los futbolistas van al cielo</i>	182		
	<i>Satanás</i>	280		
CATALINA	<i>Eloísa y los bichos</i>	44	827	X
	<i>Los pájaros</i>	68		
	<i>La piedra azul</i>	152		
	<i>Lejos de mi país</i>	29		
	<i>Camino al purgatorio</i>	100		
	<i>Cupido es un murciélago</i>	154		
JAZMINE	<i>Ami, el niño de las estrellas</i>	139	1,361	X
	<i>Relato de un asesino</i>	330		
	<i>Papá, tu niño ya no es un adolescente</i>	138		
	<i>Cobro de sangre</i>	220		

	<i>Como agua para chocolate</i>	246		
	<i>Amor a cuatro estaciones</i>	160		
	<i>Crónica de una muerte anunciada</i>	128		
	<i>Los agujeros negros</i>	62		
	<i>De la tierra a la luna</i>	108		
	<i>La isla del tesoro</i>	150		
FÉLIX	<i>El túnel</i>	184	681	X
	<i>La multitud errante</i>	65		
	<i>Crónicas de una muerte anunciada</i>	50		
	<i>Aura</i>	62		
	<i>La mujer vampiro</i>	84		
	<i>La lluvia sabe por qué</i>	234		
	<i>Las alas de la soledad</i>	140		
	<i>La partida del soldado</i>	32		
	<i>Los ojos de perro siberiano</i>	133		
	<i>Como agua para chocolate</i>	253		
VALERIA	<i>Palomas son tus ojos</i>	143	1,876	X
	<i>Los difuntos</i>	33		
	<i>El principito</i>	109		
	<i>La piedra azul</i>	152		
	<i>Detrás del muro</i>	23		
	<i>Amores altamente peligrosos</i>	300		
	<i>Jazmines.com</i>	115		
	<i>El sol de los venados</i>	125		
	<i>El árbol rojo</i>	32		
	<i>Eloísa y los bichos</i>	40		
	<i>Querido hijo estás despedido</i>	116		
	<i>Martina y la carta del monje Yukio</i>	132		
	<i>Camino a casa</i>	32		
	<i>Lejos de mi país</i>	32		
	<i>Detrás del muro</i>	23		
NICK	<i>Las alas de la soledad</i>	140	1,725	X
	<i>El vuelo del topo</i>	121		
	<i>Una vaca, dos niños y trescientos ruiseñores</i>	166		
	<i>Crimen y Castigo</i>	200		
	<i>Los difuntos</i>	33		
	<i>La piedra azul</i>	152		
	<i>Doce cuentos peregrinos</i>	226		
	<i>Satanás</i>	280		

Fuente: elaboración propia, 2019.

Anexo 13. Tipologías narrativas en la modalidad de lectura autónoma

Tabla 25. Tipologías narrativas en la modalidad de lectura autónoma

Franja Lectura	Estudiantes	Novela	Álbum	Poesía	Cuento	Novela gráfica	#libros leídos
Franja Baja	NELLY			1			1
	ALEXANDRA	1					1
	LINA	2					2
	MARLON	2					2
	YENNY	2	1				3
Franja Media	ANITA	2	1				3
	ANGELA	2	1	1			4
	JONATHAN	3		1			4
	MARCOS	4					4
	PAOLA	1	3				4
	MARIA	4					4
	LEIDY	2	2				4
	KATIA	3	1				4
	CARINA	5					5
	JULIÁN	5					5
Franja Alta	SAORI	1	3			1	5
	LAURA	4	1	1			6
	MANUELA	3	4				7
	CATALINA	3	4				7
	JAZMINE	7					7
	FÉLIX	7					7
	VALERIA	10	4				14
	NICK	6	7			2	15
SUMATORIA=	79	32	4	2	1	118	

Fuente: elaboración propia, 2019.

Anexo 14. Frecuencia lectora en lectura autónoma

Tabla 26. Frecuencia lectora en lectura autónoma

FRANJA DE LECTURA	ESTUDIANTES	INICIO	DURANTE		FINAL
		TRIMESTRE 1 Ene. 21- Mar. 29	TRIMESTRE 2 Abr. 1- Jun.14	TRIMESTRE 3 Jul. 2- Sept.6	TRIMESTRE 4 Sept. 9- Nov. 22
Baja	NELLY	<i>Poesía Raíz de amor</i>			
	ALEXANDRA		<i>Novela Quiero publicar en mi muro</i>		
	LINA		<i>Novela Querido hijo estás despedido</i> <i>Novela Sin cadenas</i>		
	MARLON		<i>Novela Yakusa</i> <i>Novela El caballero de la armadura oxidada</i>		
	YENNY	<i>Novela El abogado del Marciano</i>	<i>Libro álbum La piedra azul</i>	<i>Novela El terror de sexto B</i>	
	ANITA	<i>Novela Amor a cuatro estaciones</i>	<i>Novela Mi viaje sin ti</i> <i>Libro álbum La partida del soldado</i>		
Media	ANGELA	<i>Novela Crepúsculo</i> <i>Novela Hush Hush</i> <i>Poesía La alegría de querer</i> <i>Libro álbum Los pájaros</i>			
	JONATHAN	<i>Novela El viaje.com</i>	<i>Novela El túnel</i>	<i>Novela Frankenstein</i>	<i>Poesía La alegría de querer</i>
	MARCOS	<i>Novela La María</i> <i>Novela Satanás</i>	<i>Novela Crónica de una muerte anunciada</i>		<i>Novela Los años terribles</i>
	PAOLA	<i>Libro álbum Eloísa y los bichos</i> <i>Libro álbum Los pájaros</i>	<i>Libro álbum Lejos de mi país</i>		<i>Novela Palomas son tus ojos</i>

MARIA	<i>Novela Terror express</i> <i>Novela Misterio de Crantock</i>	<i>Novela El túnel</i>		<i>Novela El viaje.com</i>
LEIDY	<i>Novela Como agua para chocolate</i> <i>Libro álbum Eloísa y los bichos</i> <i>Libro álbum Los pájaros</i>		<i>Novela Camino al purgatorio</i>	
KATIA	<i>Novela Te extraño Sofía</i>	<i>Novela Mecánica del corazón</i>	<i>Novela Mil noches sin ti</i>	<i>Libro álbum La piedra azul</i>
CARINA	<i>Novela Como odio amarte</i> <i>Novela La lluvia sabe por qué</i>		<i>Novela Mi viaje sin ti. Todo lo que quisimos ser y no fuimos</i>	<i>Novela Los años terribles</i> <i>Novela El mejor pintor de flores del mundo</i>
JULIÁN	<i>Novela Viaje</i> <i>Novela Martina y la carta del monje Yukio</i>	<i>Novela La María</i>	<i>Novela La multitud errante</i>	<i>Novela El hombre invisible</i>
SAORI	<i>Novela El misterio de Crantock</i> <i>Libro álbum Se busca lobo</i>	<i>Libro álbum El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde</i>	<i>Novela gráfica Luchadoras</i>	<i>Libro álbum Flotantes</i>
LAURA	<i>Novela Las alas de la soledad</i>	<i>Novela El principito</i>	<i>Novela Bajo la misma estrella</i> <i>Poesía Sombras mías</i>	<i>Novela El olvido que seremos</i> <i>Libro álbum La piedra azul</i>
MANUELA	<i>Libro álbum Eloísa y los bichos</i> <i>Libro álbum Árbol rojo</i>	<i>Libro álbum Lejos de mi país</i> <i>Libro álbum La piedra azul</i>	<i>Novela Satanás</i> <i>Novela La vuelta al mundo en 80 días</i>	<i>Novela Todos los futbolistas van al cielo</i>
CATALINA	<i>Novela Satanás</i> <i>Libro álbum Eloísa y los bichos</i> <i>Libro álbum Los pájaros</i>	<i>Libro álbum La piedra azul</i> <i>Libro álbum Lejos de mi país</i>	<i>Novela Camino al purgatorio</i>	<i>Novela Cupido es un murciélago</i>
Alta				
JAZMINE	<i>Novela Amí, el niño de las estrellas</i> <i>Novela Relato de un asesino</i>	<i>Novela Papá, tu niño ya no es un adolescente</i> <i>Novela Como agua para chocolate</i> <i>Novela Cobro de sangre</i>		<i>Novela Amor a cuatro estaciones</i> <i>Novela Crónica de una muerte anunciada</i>
FÉLIX	<i>Novela Los agujeros negros</i> <i>Novela De la tierra a la luna</i>	<i>Novela La isla del tesoro</i> <i>Novela El túnel</i>	<i>Novela La multitud errante</i>	<i>Novela Crónicas de una muerte anunciada</i> <i>Novela Aura</i>

Anexo 15. Respuestas lectoras en las tres modalidades de lectura

Clasificación de las respuestas lectoras en las tres modalidades de lectura

1) Compendio de respuestas lectoras perteneciente a las lecturas guiadas

Aquí encontraremos las respuestas lectoras de las obras que tuvieron lectura guiada por parte de la docente durante la IFL. Dichas obras fueron:

Tabla 27. Relación de obras de la modalidad lectura guiada en los momentos de la intervención, 2019

Títulos	Género	Fechas	Momentos de la intervención
<i>Espantos de agosto (DL)</i>	Cuento	Febrero 14 de 2019	Inicio
<i>Eloísa y los bichos (DL)</i>	Libro álbum	Febrero 27 de 2019	
<i>Lejos de mi país (DL)</i>	Libro álbum	Mayo 27 de 2019	Durante
"Llorar" (DL)	Poema	Julio 16 de 2019	
"Negra soy" (DL)	Poema	Agosto 29 de 2019	Final
<i>El sonido de los colores (DL)</i>	Libro álbum	Noviembre 4 de 2019	

Fuente: elaboración propia, 2019.

A continuación, presentaremos en orden (inicio, durante y final) las respuestas lectoras de las seis obras que conforman la modalidad de lectura guiada.

- **Lectura guiada #1 “Espantos de agosto”**

Reseña

“Espantos de agosto” es un cuento fantástico del escritor colombiano Gabriel García Márquez publicado en su libro *Doce cuentos peregrinos* (1992). Se considera un cuento gótico o de terror por su carácter tenebroso y de misterio.

En esta historia, el autor nos conduce por Arezzo, Italia, donde una familia se prepara para visitar a un viejo amigo, el escritor venezolano Miguel Otero Silva, el cual vive en un castillo renacentista. La edificación carga con la mala fama de espantos, a raíz de su antiguo propietario Ludovico, de quien se cuenta asesinó a su esposa en una de las habitaciones y posteriormente azuzó a sus feroces perros para que lo mataran.

La intriga del texto comienza con una vieja pastora de gansos, con la que se cruza la familia antes de dar con la casa de su amigo, que les advierte que no duerman en el castillo, pues en el lugar espantan. Sus personajes, un par de esposos, se muestran incrédulos, y su par de hijos, lo ven como una oportunidad para ver fantasmas.

Esta narración corta y rítmica presenta una estructura sencilla, pero que mantiene en constante tensión a sus lectores, la cual guarda un final sorpresivo al mejor estilo de escritura del famoso escritor Edgar Allan Poe.

Por lo anteriormente dicho, esta obra presenta una fuerza narrativa que de entrada suscita emociones ligadas al miedo, al suspenso y a lo paranormal. Su temática refiere a aspectos que se escapan a la cotidianidad e invitan a la superstición.

Ahora, mostraremos la recopilación de las respuestas a la lectura de la obra “Espantos de agosto”, agrupadas por el tipo de vínculo:

1. “Espantos de agosto” # Respuestas en los tipos de conexión	
Emociones	6
Experiencias	0
Pensamientos	0

Tabla 28. Respuestas lectoras del cuento “Espantos de agosto”

Tipo de vínculo: Emociones

Tipo de vínculo	# Respuestas	Respuestas (citas)
Emociones	6	<p>Respuesta lectora #1 “Me causó un poco de curiosidad y de suspenso, pero en general me encantó”. NICK</p> <p>Respuesta lectora #2 “Me gustó mucho pero mucho este cuento por ser de terror, me pareció muy bueno. El sentimiento que tuve fue alegría porque me emociona mucho las historias así. Me causó terror”. CATALINA</p> <p>Respuesta lectora #3 “Me sentí intrigada con el castillo y la leyenda que ocultan sus paredes antiguas. También sentí algo de miedo al imaginar que sería de mí si estuviera allí en ese castillo de espanto”. SAORI</p> <p>Respuesta lectora #4 “Me pareció una obra muy interesante, pues está llena de suspenso y miedo, y, además, al final de la obra no queda claro qué es lo que sucede con la familia, entonces esto hace volar tu imaginación tratando de darle un final a la historia”. MARCOS</p> <p>Respuesta lectora #5 “Esta obra me hizo sentir un poco de escalofrío, mucha curiosidad, es un tipo de historias que te devuelven a la época y empiezas conocer el personaje y lo que ellos sienten”. ANITA</p> <p>Respuesta lectora #6 “Esta obra me hizo sentir un leve escalofrío, también curiosidad, suspenso, es de ese tipo de historias que te</p>

		<p>transportan a la época y te vuelves el personaje o los personajes y sientes lo que ellos sienten. Me gustó mucho, me la leería de nuevo”. VALERIA</p>
--	--	---

- **Lectura guiada #2 *Eloísa y los bichos***

Reseña

El libro álbum *Eloísa y los bichos* (2009) escrito por Jairo Buitrago e ilustrado por Rafael Yockteng nos cuenta las dificultades por la que atraviesa una niña llamada Eloísa junto a su padre al llegar a una ciudad desconocida.

Aspectos como temor a lo desconocido, el sentirse raro como un bicho y los nuevos aprendizajes son una constante en esta obra infantil que nos lleva hacia reflexiones íntimas sobre lo que significa adaptarse a lugares y personas diferentes y así mismo, a otras costumbres.

La propuesta visual de este libro álbum, llena de color y minuciosos detalles, nos muestra a una Eloísa que acaba de mudarse a una nueva escuela, la cual, en todo momento, ve a sus compañeros como a insectos de gran tamaño, incluso a la gente en la calle la ve del mismo modo.

La historia que a través de la mirada de su protagonista nos permite asomarnos a sus miedos, a su extrañeza y al mismo tiempo a su capacidad de adaptación, nos pone de manifiesto varias situaciones humanas comunes a todos, los cambios, las mudanzas, el sentir que a veces no encajamos, la pérdida, el dejar atrás la vida que solíamos llevar y también la resiliencia, el superar los obstáculos y avanzar.

A continuación, presentaremos el compendio de respuestas derivadas de la obra *Eloísa y los bichos*, organizadas por tipo de vínculo:

2.Eloísa y los bichos # Respuestas en los tipos de conexión	
Experiencias	13
Pensamientos	4
Emociones	2

Tabla 29. Respuestas lectoras del libro álbum *Eloísa y los bichos*
Tipo de vínculo: Experiencias

Tipo de vínculo	# Respuestas	Respuestas (citas)
Experiencias	13	<p>Respuesta lectora #1 “Me he sentido identificado con la lectura porque eso me ha sucedido cuando me fui a vivir a Medellín. Me sentía como Eloísa, un bicho raro, pero después de un tiempo cuando ellos me fueron conociendo y yo a ellos, ya me sentía bien”. JONATHAN</p> <p>Respuesta lectora #2 “Me hizo sentir un poco identificada, ya que muchas veces me he sentido como un bicho raro, que ese no es mi lugar, pero a la vez me sentí mejor con las opiniones de los demás”. JAZMINE</p> <p>Respuesta lectora #3 “El sentido que le doy a mi vida es cuando llegué de nuevo al colegio, me sentía como bicho raro, no me sentía cómoda”. LEIDY</p> <p>Respuesta lectora #4 “Me puso a pensar sobre las veces que nos hemos pasado de casa, de ciudad y sobre el entorno al que tuve que acostumbrarme, al hábito de nuevas personas. Igual que muchas veces no es fácil relacionarse con los demás. Me sentí bien al notar que Eloísa podía reflejar parte de mi vida, y que se puede superar y comenzar de nuevo. Me hizo imaginar las veces que llegué a pasar por ello. Me sucedió el caso de que mi familia se trasladará de un lugar a otro y pues el</p>

		<p>adaptarme a cada colegio y personas era complicado, me sentía como se puede decir en Eloísa como un bicho. Y es diferente porque en sí Eloísa ve a los demás como los raros, pero en este caso era yo la que me sentía así". KATIA</p> <p>Respuesta lectora #5 "Al empezar la historia me identifiqué con Eloísa, ya que al llegar a Armenia y después de un tiempo de vivir aquí me sentía como alguien diferente, rara y no hablaba con nadie, ya luego de todo me adapté y pues ya no quiero irme porque ya construí un lugar aquí". LAURA</p> <p>Respuesta lectora #6 "Me sentí identificado con la obra Eloísa y los bichos porque no es fácil adaptarse a sitios nuevos y a otros". FÉLIX</p> <p>Respuesta lectora #7 "Frente al libro Eloísa y los bichos me sentí identificada por el hecho de que durante mi infancia cambiaba mucho de barrio, entonces me tocaba adaptarme una y otra vez en cuanto a mis vecinos. Me sirvió mucho saber que hay personas que tienen adaptaciones como las que tuve yo". ALEXANDRA</p> <p>Respuesta lectora #8 "Y sí me he sentido alguna vez así porque al ser nuevo en un lugar, al principio somos tímidos, pero con el tiempo empezamos a conocer y confiar en las nuevas personas que conocemos". MARLON</p> <p>Respuesta lectora # 9 "... La lectura ha sido similar en cuanto me he tenido que acoplar a hacer nuevas cosas en mi vida, cuando me tuve que empezar a quedarme solo en casa, cuando tuve que empezar a hacer ciertas cosas nuevas, bajo mi dependencia y propia voluntad. Cuando recién entré a entrenamiento de vóley también recuerdo que tuve que aprender a hacer nuevos amigos, etc..." NICK</p>
--	--	--

		<p>Respuesta lectora #10 “El día que me cambié de ciudad me sentí muy rara porque fue un cambio muy extremo, ya que dejé a mi papá y a mis seres queridos. Cuando llegué a esa nueva ciudad me sentí un poco extraña. Ya cuando entré a estudiar fue algo peor porque no conocía a nadie, todo el mundo me miraba feo y pues me sentía un poco incómoda, no evitaba sentirme sola y triste de dejar a mi papá, al pasar del tiempo empecé a conocer más a las personas y un poco más la nueva ciudad donde había empezado a vivir. A pesar de que llevo cuatro años viviendo en esta ciudad no me he podido adaptar muy bien que digamos, porque sigue habiendo palabras diferentes, las personas son diferentes, las costumbres, etc... Y a pesar de que veo a mi papá en las vacaciones para mí no es suficiente, ya que con él que convivía todos los días.</p> <p>Me sentí identificada, ya que sé lo que se siente cuando hay un cambio de ciudad y alejarse de sus seres queridos”. LINA</p> <p>Respuesta lectora #11 “Me sentí igual que Eloísa el día que cambié de colegio y pues no conocía a nadie y la verdad me sentía demasiado rara porque todos se quedaban mirándome raro, pues nadie me hablaba, más bien me miraban como feo. Ese primer día para mí fue uno de los peores. Me tocó salir al recreo sola, ese día me perdí en el colegio buscando el salón que me correspondía. La verdad lo que más duro medio fue haber dejado a todos mis amigos y a mi papá que se separó de mi mamá y pues entonces yo ya no podía compartir tanto tiempo con los dos como lo hacía antes. En el transcurso de los días me fui adaptando a mi nuevo colegio, a mi nueva casa, y todo en el colegio todo empezó a ser demasiado distinto porque ya fui conociendo mis compañeros y nos fuimos haciendo más amigos y en ese momento ya todo fue cambiando para mí, yo ya no me sentía tan rara por lo que ya me estaba empezando a adaptar más a todo”. YENNY</p>
--	--	---

		<p>Respuesta lectora #12 “Eloísa: Cuando me siento triste me encierro, no hablo con nadie, máximo unas tres personas. Siempre ando con mi amiga la depresión y con ella sus hermanas la inseguridad y los malos pensamientos.</p> <p>Al principio, todo me parecía muy extraño, el ambiente, las personas. Siempre me he sentido distante y diferente a los demás, ya que no soy muy sociable y amigable con todos, puedo llegar a ser muy egoísta y arrogante. Siempre estoy sola así que es muy fácil deprimirme y aburrirme”. LAURA</p> <p>Respuesta lectora #13 “Eloísa, esta carta es para ti. Estoy de acuerdo contigo en el sentido de que vemos a las personas de manera diferente, lastimosamente yo las veo con miedo y con mucho temor, no entenderás sólo hasta que no te cuente, pero bueno es algo que no quiero recordar.</p> <p>No sé lo que sucedió con tu mamá, nadie sabe si murió, si te abandonó o si te traicionó, vemos a las personas como bichos raros por el simple hecho de que cada persona tiene una historia detrás de mil sonrisas, como me pasa a mí.</p> <p>A medida que crecemos vemos cambios drásticos, pero sabes ¿Eloísa?, los recuerdos matan, esos recuerdos te hacen daño, los sentimientos que provoca los recuerdos no son buenos.</p> <p>Eloísa, aprendamos a perdonar, que una vez pasé por lo mismo, aceptemos que la vida es dura, pero tenemos que seguir dando la lucha”. MANUELA</p>
--	--	--

Tabla 30. Respuestas lectoras del libro álbum *Eloísa y los bichos*

Tipo de vínculo: Pensamientos

Tipo de vínculo	# Respuestas	Respuestas (citas)
Pensamientos	4	<p>Respuesta lectora #1 “Pues me ha hecho pensar que todos en cualquier momento nos podemos sentir como bichos raros e incómodos por alguna situación”. LEIDY</p> <p>Respuesta lectora #2 “Pues me hizo sentir o imaginar como siempre en algún momento de la vida tenemos que adaptarnos a una vida nueva, personas nuevas, sociedades nuevas”. FÉLIX</p> <p>Respuesta lectora #3 “. Nunca he sentido algo así, ya que nunca me he mudado, pero con este libro supe que el cambio puede ser difícil, pero puede superarse y acostumbrarse”. NICK</p> <p>Respuesta lectora #4 “Yo pienso que lo que pasa en este libro álbum es algo real, es algo que pasa casi siempre cuando a uno le toca cambiar de ciudad y de escuela, uno se siente raro y triste por dejar a los compañeros, pero ya luego uno se acostumbra y empieza a ver todo igual”. CARINA</p>

Tabla 31. Respuestas lectoras del libro álbum *Eloísa y los bichos*

Tipo de vínculo: Emociones

Tipo de vínculo	# Respuestas	Respuestas (citas)
Emociones	2	<p>Respuesta lectora #1 Docente: ¿En qué es similar o diferente? Es similar en que siempre me siento diferente, sola y antisocial. Sí, es más lo estoy viviendo todo el tiempo, me siento diferente a los demás y creería que por esa razón soy tan antisocial". CATALINA</p> <p>Respuesta lectora #2 "Me transmitió varias cosas como por ejemplo algo de temor a una situación como lo es el mudarse y adaptarse". NICK</p>

- **Lectura guiada #3 *Lejos de mi país***

Reseña

Pascale Francotte, autor e ilustrador del libro álbum *Lejos de mi país* (2007), nos presenta una historia narrada en primera persona de una niña africana cuya familia ha sido separada por la guerra. Su padre, exiliado, se ha marchado a tierras desconocidas, dejándolas a ella, a su hermana y a su madre, solas.

A través de un lenguaje sencillo y explícito podemos adentrarnos en los sentimientos de la pequeña protagonista, entre los que sobresalen la angustia y la desesperanza por enfrentar el horror de la guerra y la separación de sus seres queridos.

Las imágenes poco coloridas se alinean con el texto claro y contundente en el que nos hacen ver un mundo cruel, una historia que ha pasado y que seguramente se volverá a repetir a causa de las sinrazones de los conflictos bélicos en el mundo.

Francotte, agrega un final esperanzador, en el que la familia tiene la posibilidad de encontrarse con el padre; sin embargo, quedan atrás las raíces, los amigos y el hogar... Una

felicidad a veces incompleta de lo que puede ser la vida misma cuando se ve interrumpida por la guerra y el exilio.

A continuación, presentamos el resumen de las respuestas lectoras para esta obra.

3. Lejos de mi país # Respuestas en los tipos de conexión	
Pensamientos	11
Emociones	11
Experiencias	3

Tabla 32. Respuestas lectoras del libro álbum *Lejos de mi país*

Tipo de vínculo: Pensamientos

Tipo de vínculo	# Respuestas	Respuestas (citas)
Pensamientos	11	<p>Respuesta lectora #1 “Me hizo pensar en la situación del mundo con los crímenes y otras problemáticas y me da tristeza saber que algunas personas han vivido esta situación”. NELLY</p> <p>Respuesta lectora #2 “Me hizo pensar que la situación del continente africano y otros países del resto del mundo es crítica frente al conflicto armado y otras problemáticas sociales, y referente al sentido que le doy a la lectura es un sentido triste y un poco dolorosa. Además, me gustó saber que mis compañeros saben o han vivido esta situación y que ellos si pueden sentirse identificados ante esto a pesar de que es algo tan triste que me gustaría que nadie viviera”. VALERIA</p> <p>Respuesta lectora #3 “Me ha hecho pensar que toda la vida no siempre es color de rosas porque hay muchas personas que están</p>

	<p>viviendo una situación terrible. Me hizo imaginar que las personas siempre tendrán que estar juntas porque no importa que otras personas sean de distinto color para que así tengan que irse del país y vivir una gran guerra como la que vivieron en África". PAOLA</p> <p>Respuesta lectora #4 "Es una historia muy conmovedora, ya que, por culpa de tanta guerra, tanto caos, les tocó abandonar su país natal y empezar una nueva vida sin nada de guerra ni violencia, ya están todos unidos y felices". ANITA</p> <p>Respuesta lectora # 5 "Lo que me ha hecho pensar es que es una historia muy triste que muchas personas viven a diario. El sentido que le doy a mi vida es que deberíamos cada uno dar o aportar un granito de arena para que cambie la situación del país y del mundo porque es algo que da mucho sentimiento y tristeza". LEIDY</p> <p>Respuesta lectora #6 "Me ha hecho reflexionar mucho sobre todas las personas que han tenido que pasar por estos momentos tan difíciles, de tanta crueldad, como lo que logra pasar en una guerra y en como la inocencia de tantos niños que tienen que pasar por esto, sobre todo su felicidad". JAZMINE</p> <p>Respuesta lectora #7 "Este libro me ha hecho reflexionar mucho sobre aquellas personas que han pasado por momentos tan difíciles como lo es la guerra y en la inocencia de los niños, cómo les puede costar tanto vivir esto... Me ha llamado la atención la opinión de mi buena amiga, la cual ha contribuido diciendo cuando su familia sufrió un desplazamiento". NICK</p> <p>Respuesta lectora #8 "Me ha hecho pensar el proceso de separación de su padre, que debe ser muy duro uno tener que separarse de una persona tan importante como es el padre y del proceso de adaptación que deben tener los niños con su inocencia frente a estos</p>
--	---

		<p>conflictos, los cuales ellos no tienen la culpa, y hay veces ni entienden”. YENNY</p> <p>Respuesta lectora #9 “Me hizo pensar que esta sería una muy mala experiencia para la niña que no dejó que su infancia fuera una infancia normal. Mis compañeros me hicieron pensar que es importante hacer que tanta violencia acabe”. CATALINA</p> <p>Respuesta lectora #10 << La guerra es un tema que ha existido siempre y nos parece normal porque estamos acostumbrados a verla, pero esto no puede ser así, no debería ser normal ver esto, no debería ser normal que muchos niños no tengan derecho a vivir su infancia por la guerra. Siento un poco de ira, porque no es justo que esto suceda y sea “normal” >> SAORI</p> <p>Respuesta lectora #11 “Según mi opinión esta obra te hace sentir o ver de otra manera la vida, como por ejemplo salir del lugar donde naciste y te criaste, a causa de la guerra, todo esto me hace pensar que el ser humano tiene demasiada inteligencia, pero no la utiliza para cosas que vale la pena sino como cosas que acaba y destruyen la sociedad”. FÉLIX</p>
--	--	--

Tabla 33. Respuestas lectoras del libro álbum *Lejos de mi país*

Tipo de vínculo: Emociones

Tipo de vínculo	# Respuestas	Respuestas (citas)
Emociones	11	<p>Respuesta lectora # 1 “Me ha hecho sentir tristeza y un poco identificado.” MARLON</p> <p>Respuesta lectora #2 “Me hizo sentir muchas cosas muy tristes porque cada persona o cada niño no puede ser capaz tanto de aguantar hambre y no poder salir y comprar nada”. PAOLA</p> <p>Respuesta lectora # 3 “La lectura me ha hecho sentir tristeza porque muchas veces hemos pasado por el mismo dolor que cuenta la historia, por el dolor de la niña al ver que el papá se iba y ellas quedaban en un</p>

	<p>lugar feo donde pasaban días encerradas sin comer, pero pues días después se fueron para donde el papá”. ALEXANDRA</p> <p>Respuesta lectora #4 “Me hizo imaginar el lugar, en el cual sucede la historia; me hizo sentir nostalgia, ya que también me tuve que separar de mi madre y tristeza de acuerdo como vivía la niña, ambiente y todo lo que tenía que pasar a su corta edad”. LAURA</p> <p>Respuesta lectora #5 “Me ha hecho sentir triste porque hoy en día está pasando mucho esto, muchos conflictos, personas muertas, y es algo que ya es muy normal, pero no lo debería ser, porque muchas personas no están viviendo la vida como es y sobre todo los niños que no han tenido una buena infancia”. JONATHAN</p> <p>Respuesta lectora #6 “La verdad me hace sentir un poco triste, ya que es una niña, la cual no puede disfrutar de una niñez tranquila, me da un poco de impotencia, ya que las personas ni la niña pueden hacer nada en esta guerra. También es una niña con sentido de superación, ya que sale de la crisis en la que está”. JULIÁN</p> <p>Respuesta lectora #7 “Me hizo sentir pues que es muy real y es lo que viene pasando mucho tiempo atrás y me hizo imaginar como en la época de la violencia en Colombia y todo lo que dejó ésta al país. La manera en que mis compañeros lo interpretaron me parece muy acertada y muy inteligente y me fue de mucha ayuda”. FÉLIX</p> <p>Respuesta lectora #8 “Esta lectura me ha hecho sentir muchas emociones fuertes, pues la verdad como la que más rescataría serían tristeza y dolor al ver todo lo que sucedió, y aun peor saber que esto es lo que sucede a diario en mi país, pues siento impotencia al no tener una solución o ayudar en alguna cosa para que esta situación cambie, pero lo que tengo claro es que cada vez aumenta más y más la violencia”. MARÍA</p> <p>Respuesta lectora #9 “Me da mucha nostalgia, ya que la mayoría de familias lo pierden todo prácticamente por culpa de personas que piensan hacer el mal. Me da mucha nostalgia este tipo de cosas, porque pienso</p>
--	--

		<p>en todas las familias que todo lo pierden, hasta familiares que eso es lo que más duele”. ANITA</p> <p>Respuesta lectora #10 “Me parece muy triste y me da mucha lástima que alguien tenga que irse del hogar que ama por la guerra, y también siento tristeza que siempre los inocentes terminen pagando por los errores de los demás”. MARCOS</p> <p>Respuesta lectora #11 “Me hizo sentir nostálgica, y a la vez con emoción de querer saber que podía suceder con la historia. El sentido que le podría llegar a dar al texto sería de calidez, de inspiración, pienso, creería yo para que muchos más estudiantes lo leyeran. Me hizo pensar que todo pasa por algo y todo es una experiencia que debemos llevar y recordar como algo benéfico para nuestro día a día”. KATIA</p>
--	--	---

Tabla 34. Respuestas lectoras del libro álbum *Lejos de mi país*

Tipo de vínculo: Experiencias

Tipo de vínculo	# Respuestas	Respuestas (citas)
Experiencias	3	<p>Respuesta lectora #1 “Se relaciona con mi vida en cuanto la separación que tuve con mi padre, en ese momento me sentí muy triste, ya que estaba acostumbrada a verlo todos los días y al irse, yo tenía que acostumbrarme a no verlo en mi día a día”. LINA</p> <p>Respuesta lectora #2 “Este libro me dejó demasiado triste, ya que lo mismo que le pasa a la niña me pasa a mí, ya que mi mamá también salió del país para buscar un mejor futuro para mis hermanitos y para mí. Se siente muy feo no tener a la mamá o al papá al lado de uno porque uno siempre necesita de ellos. Siempre me sentí triste porque en parte yo entiendo a la niña, yo sé que es no tener a la mamá o al papá”. CARINA</p> <p>Respuesta lectora #3 “Sentí desconsolación, sabemos que esto del</p>

		<p>toque de queda es duro de sobrepasar, pues quisiera salir corriendo a ayudar a todas esas familias. Me tocó un caso así, tuvimos que irnos de El Tambo porque la guerrilla aprisionaba el pueblo".</p> <p>MANUELA</p>
--	--	---

Lectura guiada #4 "Llorar a lágrima viva"

Llorar a chorros.

Llorar la digestión.

Llorar el sueño.

Llorar ante las puertas y los puertos.

Llorar de amabilidad y de amarillo.

Abrir las canillas,

Las compuertas del llanto.

Empaparnos el alma,

la camiseta.

Inundar las veredas y los paseos,

y salvarnos, a nado, de nuestro llanto.

Asistir a los cursos de antropología,

llorando.

Festejar los cumpleaños familiares,

llorando.

Atravesar el África,

llorando.

Llorar como un cacuy,

como un cocodrilo...

si es verdad

que los cacuyes y los cocodrilos

no dejan nunca de llorar.

Llorarlo todo,

pero llorarlo bien.

Llorarlo con la nariz,

con las rodillas.

Llorarlo por el ombligo,

por la boca.

Llorar de amor,

de hastío,

de alegría.

Llorar de frac,

de flato, de flacura.

Llorar improvisando,

de memoria.

¡Llorar todo el insomnio y todo el día!

Oliverio Girondo

Reseña

“Llorar a lágrima viva” es un poema del poeta argentino Oliverio Girondo (1932), escritor vanguardista. Destaca por hablar del llanto desde una perspectiva trágica, pero a la vez cómica. Podemos ver el uso de la anáfora “Llorar” ... que se repite en varios versos logrando buen ritmo y musicalidad.

Este poema vanguardista, que parece un juego, nos muestra una expresión tan humana como lo es el llanto de una manera novedosa, en donde la hipérbole es el recurso empleado por excelencia. Los versos combinan de manera creativa las múltiples variantes en las que las lágrimas afloran.

A través de la naturaleza de este poema y su escritura tan a flor de piel, el lector tiene la oportunidad de ahondar en su manera de sentir y descubrir el misterioso mundo de las lágrimas y las maneras posibles en las que llorar nos vuelve siempre más humanos.

Proseguimos con los tipos de vínculos que hallamos en las respuestas de nuestros estudiantes frente a esta obra.

1. “Llorar a lágrima viva” # Respuestas en los tipos de conexión	
Pensamientos	11
Emociones	8
Experiencias	2

Tabla 35. Respuestas lectoras del poema “Llorar a lágrima viva”

Tipo de vínculo: Pensamientos

Tipo de vínculo	# Respuestas	Respuestas (citas)
Pensamientos	11	Respuesta lectora #1 “Pienso que es un poema que nos invita a sentir, escuchar, tener en cuenta aquello que nos da vida, también me hace sentir la dicha de poder sentir las emociones, de ser

		<p>capaz de tomar aquellas melodías del mundo que nos rodea”. LAURA</p> <p>Respuesta lectora #2 “Este poema me hizo sentir bien. Me hace entender que uno puede llorar hasta por la felicidad más grande. También me hizo saber que uno puede liberarse cuando llora y lo comprobé y es verdad. Llorar a veces te puede ayudar a sentirte bien”. CARINA</p> <p>Respuesta lectora #3 “Llorar nos sirve para desahogarnos, para sentirnos libres y mejor. Pienso que es bueno porque nos ayuda a sanarnos tanto espiritual como mentalmente, pero tampoco llegar al límite de entrar a una depresión”. LINA</p> <p>Respuesta lectora #4 “Me ha hecho pensar que no siempre lloramos de tristeza, también podemos llorar de alegría, triunfo, etcétera. Me he sentido impresionada leer esto, ya que es muy diferente al resto y a lo que pensamos”. NELLY</p> <p>Respuesta lectora #5 “Siento que llorar es una forma de expresar los sentimientos; a veces puede ser de forma positiva o negativa las veces que se llora. El poema describe el motivo por el cual se llora la mayoría de las veces”. JONATHAN</p> <p>Respuesta lectora #6 “Llorar no es para nada malo, al contrario, nos podemos desahogar y sacar nuestros sentimientos a través de esta acción. Pienso que a veces es bueno, ya que también podemos reflexionar mediante este acto y meditar nuestra situación”. SAORI</p> <p>Respuesta lectora #7 “Lo que yo sentí través de este poema es que llorar no es malo porque a través de esta acción nos relajamos, nos desahogamos de nuestros problemas y también que llorar de alegría es algo bonito porque celebramos éxitos y logros de nuestra vida”. FÉLIX</p> <p>Respuesta lectora #8 “Pues a mí me ha hecho pensar que todo en la vida es un llanto, sea de alegría o tristeza”. LEIDY</p> <p>Respuesta lectora #9 “Me ha hecho pensar que todo en la vida es llanto, ya sea de alegría, rabia o tristeza. Llorar es bueno, nos ayuda a</p>
--	--	---

		<p>desahogarnos y quitarnos un peso de encima en ciertos casos”. ÁNGELA</p> <p>Respuesta lectora #10 “Pues yo creo que este poema nos quiere dar a entender que en todo momento uno puede llorar, ya sea para desahogarse, por alegría, en fin, por cualquier motivo y, de cualquier manera”. YENNY</p> <p>Respuesta lectora #11 “El mensaje que me deja el poema llorar es que ese concepto se aplica a muchos momentos de nuestra vida, y es que es más común de lo que pensamos, y que también llorar a veces ayuda el alma”. MARCOS</p>
--	--	---

Tabla 36. Respuestas lectoras del poema “Llorar a lágrima viva”

Tipo de vínculo: Emociones

Tipo de vínculo	# Respuestas	Respuestas (citas)
Emociones	8	<p>Respuesta lectora #1 “Este poema me hizo sentir un poco melancólico, también pude sentir la fuerza de éste y su profundo sentimiento”. MARLON</p> <p>Respuesta lectora #2 “Este poema de llorar me hizo sentir muy triste, ya que recordé momentos muy tristes que no me gusta recordar”. VALERIA</p> <p>Respuesta lectora #3 “Me pareció muy interesante porque cada vez que lo leo, yo quiero volver y volver a leerlo” porque dese hace un poco tiempo he llorado mucho y este poema trato de imaginarme yo misma sobre ese tema. PAOLA</p> <p>Respuesta lectora #4 “Con este poema me sentí muy bien, es muy bonito, quien lo hizo tiene mucho sentimiento para hacer algo tan bonito casi lloro porque soy un poco sentimental. Me gustó mucho”. ALEXANDRA</p> <p>Respuesta lectora #5 “Lo que pude sentir leyendo Llorar fue una sensación de gusto, de saber que el llanto no sólo es de tristeza, también de muchas más cosas y de sensaciones que se viven día a día”. KATIA</p>

		<p>Respuesta lectora #6 “Este poema me fascinó, me sentí muy bien leyéndolo y me identifiqué mucho. Cuando yo lo leo me siento libre y puedo sacar todas las penas de mi corazón y el dolor que tengo acumulado”. MARÍA</p> <p>Respuesta lectora #7 “Este poema me ha encantado demasiado, me he sentido extremadamente identificado con todo lo que dice”. NICK</p> <p>Respuesta lectora #8 “El sentido que le doy a mi vida es sentirme identificada, ya que he llorado por amor, llorar el sueño, llorar a chorros”. LEIDY</p>
--	--	--

Tabla 37. Respuestas lectoras del poema “Llorar a lágrima viva”

Tipo de vínculo: Experiencias

Tipo de vínculo	# Respuestas	Respuestas (citas)
Experiencias	2	<p>Respuesta lectora #1 “Este poema es el que más me ha llamado la atención en la forma que relata y en las que uno se puede identificar fácilmente. A veces solemos llorar tanto que lloramos sinceramente con cuerpo y alma hasta no poder más, hasta quedar completamente secos. Este poema de verdad me ha encantado, tiene muchos sentimientos propios y a lo largo destructivos. Docente: ¿Destructivos? Me explicas, por favor. Es en la manera que lloramos intencionalmente, que a lo último de tanto llorar podemos desahogarnos con nosotros mismos; en este poema es donde cualquier persona se encuentra”. JAZMINE</p> <p>Respuesta lectora #2 Hablando sinceramente, sé muy bien lo que llorar hasta secarse por completo, sé lo que se siente el dolor inconsolable del alma y todas las lágrimas que un cuerpo puede liberar por pensamientos propios... Cuando lloramos, lloramos con todo el cuerpo, de</p>

		pies a cabeza y nuestro dolor propio es capaz de oscurecernos hasta el día más bello". NICK
--	--	---

- **Lectura guiada #5 "Negra Soy"**

"Negra soy"

*¿Por qué me dicen morena?
 Si moreno no es color,
 yo tengo una raza que es negra
 y negra me hizo Dios.
 Y otros arreglan el cuento
 diciéndome de color
 dízque pa' endúlzame la cosa
 y que no me ofenda yo.
 Yo tengo mi raza pura
 y de ella orgullosa estoy,
 de mis ancestros africanos
 y del sonar del tambó.
 Yo vengo de una raza que tiene
 una historia pa' contá
 que rompiendo sus cadenas
 alcanzó la libertá.
 A sangre y fuego rompieron,
 las cadenas de opresión,
 y ese yugo esclavista
 que por siglos nos aplastó.
 La sangre en mi cuerpo
 se empieza a desbocá,
 se me sube a la cabeza
 y comienza a protestá.
 Yo soy negra como la noche,
 como el carbón mineral,
 como las entrañas de la tierra
 y como el oscuro pedernal.
 Así que no disimulen
 llamándome de color,
 diciéndome morena,
 porque negra es que soy yo.*

Mary Grueso

Reseña

La autora afrocolombiana Mary Grueso Romero, una de las voces más poderosas del Pacífico, en su poema “Negra Soy” (2008) defiende con consciencia y orgullo su condición de ser una mujer negra descendiente de esclavos.

“Negra soy” se proclama como un canto al amor propio, a la tierra y a su gente, en especial a las mujeres. Es un encuentro con las raíces negras, las tradiciones de su pueblo y a su vez, se convierte en la defensa de la herencia cultural de una raza que ha sufrido de la indiferencia gubernamental y de constantes discriminaciones.

En este poema, la autora nos permite acercarnos al lenguaje coloquial del Litoral Pacífico colombiano, en donde lo reivindica al usar expresiones propias de su cultura con un tono alegre y expresivo, y con la musicalidad y ritmos propios de los vocablos con sabor africano.

Damos paso a los tipos de vínculos que hallamos en las respuestas de nuestros estudiantes frente a esta obra.

5. “Negra soy” # Respuestas en los tipos de conexión	
Pensamientos	18
Emociones	2
Experiencias	1

Tabla 38. Respuestas lectoras del poema "Negra soy"

Tipo de vínculo: Pensamientos

Tipo de vínculo	# Respuestas	Respuestas (citas)
Pensamientos	18	<p>Respuesta lectora #1 "Este poema fue muy reflexivo, ya que te hace pensar que no es malo ser de color, sino que es súper bueno". VALERIA</p> <p>Respuesta lectora #2 "Es un poema muy bonito donde personas de raza negra se deben sentir muy orgullosas por el color de su piel. Me gusta mucho que las personas se sientan orgullosas de su color, sean negros o no". SAORI</p> <p>Respuesta lectora #3 "Me gusta que este poema deje en tan alto nivel a mis razas, a nuestras raíces, me transmite un sentimiento de orgullo por quien soy. Este poema me gusta muchísimo, porque representa y expresa muy bien lo que es la raza negra, este poema me parece que deja en alto a la raza negra." MARCOS</p> <p>Respuesta lectora #4 "Me ha gustado mucho este poema, pues expresa muy fielmente el orgullo de pertenecer a una raza tan única como lo es la raza negra, la piel morena es un motivo de orgullo. Su lenguaje es muy entendible y comparto el gusto por el acento que se habla en estos sitios." NICK</p> <p>Respuesta lectora #5 "Me ha atraído mucho este poema en cómo se siente orgullosa de su raza, de pertenecer a ella, esta raza negra es tan única por su color, su forma de expresar, su cultura y en la forma que se siente." JAZMINE</p> <p>Respuesta lectora #6 "Este poema me pareció muy lindo e interesante porque habla de cultura negra y también resalta lo lindo de la cultura, un poco del hablado, y también creo que resalta el orgullo que lleva una persona de color." YENNY</p>

	<p>Respuesta lectora #7 “Me gustó porque hablan de lo linda que es la raza negra y las cosas tan bellas que tiene esa cultura.” LINA</p> <p>Respuesta lectora #8 “Este poema me gustó, ya que habla de la raza, la cultura, su descendencia y que hay gente que se siente orgullosa de esto, y otros que les da pena decir que son negros. “. JONATHAN</p> <p>Respuesta lectora #9 “Este poema me ha hecho reflexionar de que no debemos avergonzarnos de lo que somos, no sólo si somos negros también gordos, chiquitos, altos, delgados, etc. Tenemos que sentirnos orgullosos de lo que somos”. MARLON</p> <p>Respuesta lectora #10“Para mí un poema muy bonito. Pues habla de la raza negra y todas las virtudes que tiene una mujer de piel morena. Pues muchos se avergüenzan de su color sabiendo que eso no nos hace menos feos o lindos. Debería sentirse todo el mundo cómodo y orgulloso de su tono de piel.” ÁNGELA</p> <p>Respuesta lectora #11 “Pues me hizo pensar que todos debemos aceptarnos por nuestro color de piel sin importar qué tan diferentes somos.” CATALINA</p> <p>Respuesta lectora #12 “Pues la verdad me pareció agradable que todas las personas se concientizaran, dejaran a un lado el ser racista porque un color de piel no hace más o menos a una persona.” KATIA</p> <p>Respuesta lectora #13 “Pues es un poema muy bonito porque ser una persona negra no la hace menos. Tal y como Dios nos mandó, así mismo, nos tenemos que amar y apoyar, no importa la raza, todos somos iguales y nos debemos apoyar y amar tal y como somos.</p>
--	--

	<p>No importa el color de piel, todos somos iguales y creados por el mismo Dios.” ALEXANDRA</p> <p>Respuesta lectora #14 “A mí me gustó saber que hay gente que está orgullosa de sí misma, nadie debe sentirse mal por su color, raza o cultura, si eres negro o mestizo, serlo con orgullo, después de todo. Para mí eso es Colombia, un país con una variedad de razas y culturas, en el que todos convivimos. No todas las personas tienen la capacidad de aceptarse a sí mismas, a las cuales le recomendaría este poema, y no solo a gente negra, sino a cualquiera, porque el mensaje que deja al texto va dirigido a cualquier persona. Seamos espontáneos y originales que de eso se trata, de ser nosotros mismos y con mucho orgullo.” JULIÁN</p> <p>Respuesta lectora #15 “Me pareció un poema muy lindo, ya que refleja a la mujer negra como es, sin penas, ni complejos, bella sin importar nada. ¡Me causa orgullo poder tener personas de color, pues tienen una esencia magnífica!” LAURA</p> <p>Respuesta lectora #16 “Mi opinión frente a este texto es que esta mujer de piel negra no le avergüenza para nada su color de piel y le da gracias a Dios porque la hizo de color y está llena de sabor y creo que la sociedad en mi opinión es muy triste que la gente sea tan superficial y solo piensen en lo físico, juzgan a las personas por su color de piel y no por sus sentimientos, pensamientos y personalidad.” FÉLIX</p> <p>Respuesta lectora #17 “Me hizo pensar que esta mujer que escribió esto se quiere mucho tal y cómo es y da como apoyo a aquellas personas que no lo hacen, también nos enseña a nosotros que no debemos discriminar a nadie. Y aquí la parte del tema, del mensaje en particular” NELLY</p>
--	--

		<p>Respuesta lectora #18 “Me gusta como esta poeta expresa de hermoso su orgullo a su color de piel. Son personas que se nota que aman su raza.” CARINA</p>
--	--	--

Tabla 39. Respuestas lectoras del poema “Negra soy”

Tipo de vínculo: Emociones

Tipo de vínculo	# Respuestas	Respuestas (citas)
Emociones	2	<p>Respuesta lectora #1 “Me sentí bien, me sentí feliz, las personas de color son hermosas, todos somos iguales, negro o blanco merecen respeto, seamos personas humildes, amémonos y ámense tal como son...” MANUELA</p> <p>Respuesta lectora #2 “Este poema me hizo sentir bien, ya que algunas personas que se acomplejen por su color de piel, lo pueden leer, y estoy segura que van a cambiar de opinión.” CARINA</p>

Tabla 40. Respuestas lectoras del poema “Negra soy”

Tipo de vínculo: Experiencias

Tipo de vínculo	# Respuestas	Respuestas (citas)
Experiencias	1	<p>Respuesta lectora #1 “...por ejemplo, yo tuve un novio negrito y fue hermosa la relación porque era humilde, cariñoso, atento.” MANUELA</p>

- **Lectura guiada #6 *El sonido de los colores***

Reseña

El sonido de los colores (2001) es un libro álbum del autor e ilustrador Jimmy Liao, el cual nos propone un viaje poético y creativo que se mueve en imágenes ricas en detalles, de

una gran calidad estética tanto para niños como para adultos y en el que se advierten varios referentes literarios y artísticos, por ejemplo, “alusiones culturales a las que dedica parte de sus páginas a pintores como Matisse, Escher, libros como *El Mago de OZ*, *Donde viven los monstruos*, o bien *El Jardín de Abdul Gasazi* de Chris Van Allsburg”¹⁹

Este libro álbum está inspirado en un poema de Rainer Maria Rilke, en su *Libro de las imágenes*, en el que todos los colores se traducen en sonidos y en olores, es así como en esta obra encontraremos la historia de una niña de 15 años quien pierde la visión y a la par, su ángel de la guarda se despide de ella en el metro, lugar que será recurrente en la obra y donde la veremos en soledad creando mundos sorprendentes.

Esta es una obra que realmente hace homenaje a los sentidos y a las percepciones, y en el que los sonidos y los olores nos permiten habitar de algún modo la ceguera de su protagonista, quien en toda la historia aparece acompañada de animales y de la naturaleza y de una poderosa imaginación que nos invita a anteponer la fantasía por encima de la realidad.

Ahora, compartimos la recopilación de las respuestas a la lectura de la obra *El sonido de los colores*, agrupadas por el tipo de vínculo

6. El sonido de los colores	
# Respuestas en los tipos de conexión	
Emociones	11
Pensamientos	4
Experiencias	2

¹⁹ Tomado de <https://laboratoriodeescritura.com/blog/es/2010/01/el-sonido-de-los-colores-jimmy-liao/>

Tabla 41. Respuestas lectoras del libro álbum *El sonido de los colores*

Tipo de vínculo: Emociones

Tipo de vínculo	# Respuestas	Respuestas (citas)
Emociones	11	<p>Respuesta lectora #1 “Este libro me hizo sentir mucha tristeza por aquellas personas que no tienen el sentido de la visión, en el momento de ponernos las vendas y el momento en el que no veía me hizo sentir e imaginar lo mal que sería vivir sin poder ver cada día de tu vida, esto también me hizo valorar y agradecer mucho a Dios el que pueda ver”. MARCOS</p> <p>Respuesta lectora #2 “Me sentí realmente temerosa, todo estaba oscuro, me puse en el lugar de las personas invidentes, fue algo que jamás olvidaré, es difícil vivir así cuando antes no utilizabas de manera más aguda tus otros sentidos, espero seguir viendo este mundo, que, aunque sea un poco cruel, tiene algo maravilloso que me hace querer verlo siempre”. SAORI</p> <p>Respuesta lectora #3 “Siendo sincera me sentí extremadamente rara como si fuera yo quien me estuviera perdiendo en el mundo, me sentí desolada como por decirlo así en un trance, con muchas ganas de llorar”. MANUELA</p> <p>Respuesta lectora #4 “Me sentí muy bien porque pude sentir como si estuviera en la historia y pude vivir por un momento lo que vivía la protagonista”. MARLON</p> <p>Respuesta lectora #5 “Me sentí un poco mal no por la niña sino por mí, porque ella salía y hacía todo sin ayuda de nadie y yo muchas veces me quejo y siempre necesito de alguien”. CATALINA</p> <p>Respuesta lectora #6 “Me sentí muy frustrada, ya que no podía ver nada, me sentía como en una cárcel oscura sin salida y pues el libro me pareció muy bueno, ya que uno sin poder ver lo explica todo con detalles y uno puede sentirse casi igual que la niña de 15 años que iba perdiendo poco a poco su vista”. PAOLA</p> <p>Respuesta lectora #7 “Me sentí al principio mal porque la niña se quedaba sin vista, pero ya después me</p>

		<p>comencé a sentir bien al saber que la niña hacia sus propios mundos en su mente, y no se sentía menos por ser ciega". CARINA</p> <p>Respuesta lectora #8 "Me sentí impotente, asombrada y triste, ya que me imagino como la pudo haber pasado esta chica y en mi caso cómo me sentiría. Me asombró mucho ella como puede imaginarse el mundo y de alguna manera volver eso como un juego, me dio pesar porque nadie le ayudó cuando se cayó, nosotros que gracias a Dios estamos bien, pero no estamos exentos de esto". NELLY</p> <p>Respuesta lectora #9 "Me sentí frente a esta obra de alguna u otra forma con una impotencia al saber que la chica no podía ver y era un tipo de frustración por ella al subirse al metro y no ver las personas y solo podía imaginarlas como animales o elefantes. Es un poco triste porque es una niña muy joven y no poder ver este mundo tan maravilloso que tenemos y las cosas tan lindas que tenemos a nuestro alrededor, pero lo que más me gusta de ella es que le ponía un sentido a su vida a pesar de su condición hacía que los colores fueran melodías y sonidos y así tenía cada día una esperanza de todos los días levantarse y disfrutar su vida al máximo". MARÍA</p> <p>Respuesta lectora #10 "Me sentí muy intrigado con esta historia porque muestra la forma en la que una persona invidente puede percibir el mundo". NICK</p> <p>Respuesta lectora # 11 "Me sentí intrigada en saber cómo hacen para continuar con sus vidas sin el poder de la vista que es importantísimo y también con miedo, porque no sabría cómo afrontar la situación". KATIA</p>
--	--	---

Tabla 42. Respuestas lectoras del libro álbum *El sonido de los colores*

Tipo de vínculo: Pensamientos

Tipo de vínculo	# Respuestas	Respuestas (citas)
Pensamientos	4	<p>Respuesta lectora #1 “Pues a mí me ha hecho pensar que uno llegar a perder la vista sería muy duro porque sería aprender de nuevo. El sentido que le doy a mi vida es que es admiración al o a las personas que sufren de esto, la capacidad que tienen para defenderse”. LEIDY</p> <p>Respuesta lectora #2 “Es un libro un poco reflexivo porque a muchas personas les ha pasado así, de un momento a otro pueden perder su vista y poder superar o intentar lidiar con ello no creo que es fácil, sería empezar como una nueva vida”. ANITA</p> <p>Respuesta lectora #3 “A pesar de que el libro no me llamó mucho la atención, me parece que las personas invidentes son mucho más inteligentes que nosotros, ya que ellos por su discapacidad agudizan sus sentidos”. LINA</p> <p>Respuesta lectora #4 “Este libro por un momento me ha hecho imaginar cómo sería mi vida sin este sentido, sin poder ver, aun ya sabiendo de qué color es todo; este tipo de libros pueden ser reflexivos para muchas personas, incluso a mí me hace valorar más lo que son mis ojos y cada parte del cuerpo. Debe ser muy difícil perder la vista cuando ya conoces los bellos colores del mundo y aún más difícil debe ser la desesperación que se siente. Sé que varios de mis compañeros van a estar de acuerdo con lo que digo y hasta pueden sentirse identificados. Este libro sé que ha dejado una gran enseñanza en cada una de las personas que lo han leído”. JULIÁN</p>

Tabla 43. Respuestas lectoras del libro álbum *El sonido de los colores*

Tipo de vínculo: Experiencias

Tipo de vínculo	# Respuestas	Respuestas (citas)
Experiencias	2	<p>Respuesta lectora #1 “Mi opinión y lo que sentí mediante la lectura del libro fue miedo de perder totalmente la visión de por sí tengo un problema y veo muy poco y por esa razón no me imagino una vida sin ver nada y por eso sentí miedo”. FÉLIX</p> <p>Respuesta lectora #2 “Me sentí con mucho miedo, ya que esa niña fue quedando ciega poco a poco. También me sentí identificada porque mi abuelo, por parte de abuela, perdió la visión desde muy joven, entonces me dio como tristeza verlo partir en un hospital, cuando se murió o antes de morir dijo que nos quería ver a todos, pero no podía, pero que se iba feliz porque sentía que todos estábamos con él”. ALEXANDRA</p>

2) Compendio de las respuestas lectoras pertenecientes a las lecturas con discusión literaria

Este apartado agrupa el resumen de las respuestas lectoras de las obras que tuvieron lectura con discusión literaria por parte de la docente durante la IFL. Dichas obras fueron:

Tabla 44. Relación de obras de la modalidad lectura con discusión literaria en los momentos de la intervención, 2019

Títulos	Género	Fechas	Momentos de la intervención
<i>El árbol rojo (DL)</i>	Libro álbum	Marzo 7 de 2019	Inicio
<i>Los pájaros(DL)</i>	Libro álbum	Marzo 18 de 2019	
"La oveja negra"	Fábula	Abril 4 de 2019	Durante
"Credo" (DL)	Poema	Julio 31 de 2019	
<i>La piedra azul (DL)</i>	Libro álbum	Octubre 23 de 2019	Final
<i>La peineta colorada (DL)</i>	Libro álbum	Octubre 30 de 2019	

Fuentes: Elaboración propia, 2019

- **Lectura con discusión literaria #1 *El árbol rojo***

El árbol rojo

A veces el día empieza vacío de esperanzas y las cosas van de mal en peor.

La oscuridad te supera. Nadie entiende nada.

El mundo es una máquina sorda, sin sentido ni lógica.

A veces esperas y esperas, y esperas y esperas, y esperas y esperas.

Y esperas... pero nada ocurre.

Y entonces todos tus problemas llegan de golpe.

Ves pasar de largo cosas maravillosas.

Los más espantosos destinos resultan inevitables.

A veces no tienes ni idea de qué debes hacer, ni de quién se supone que eres. Ni de dónde estás.

Y parece que el día va a terminar igual que empezó.

Pero de pronto ahí está, delante de ti, rebosante de color y vida, esperándote tal como lo imaginaste. **Shaung Tan**

Reseña

El árbol rojo es un libro álbum que se caracteriza por tener una narración no secuencial, en la que sobresalen imágenes autónomas que, inspiradas en el mundo interior de los niños y adultos, describen emociones y sentimientos mediante monstruos, barcos de papel y caracoles gigantes, escenarios extraños, tormentas, entre otros. Todas las imágenes están sujetas a múltiples interpretaciones, por lo que cada quien podrá extraer su propio significado.

Otra de las características visuales, es la presencia de una niña solitaria que aparece en el centro de cada una de las imágenes, con la cual el lector podrá identificarse, toda vez que ella refleja lo inevitable de la vida, el lidiar con situaciones difíciles y/o momentos oscuros comunes a las personas.

Tanto el texto, que es mínimo en esta obra, al igual que las imágenes están impregnadas de un halo sombrío en casi toda la obra, solo al final cuando la niña se ve sorprendida por el árbol rojo que crece en su cuarto, entendemos cómo la esperanza siempre de un modo u otro logrará aliviar los sentimientos que nos causan dolor.

Ahora, mostraremos la recopilación de las respuestas a la lectura de la obra *El árbol rojo*, agrupadas por tipo de vínculo:

1.El árbol rojo	
# Respuestas en los tipos de conexión	
Experiencias	4
Pensamientos	3
Emociones	1

Tabla 45. Respuestas lectoras del cuento *El árbol rojo*

Tipo de vínculo: Experiencias

Tipo de vínculo	# Respuestas	Respuestas (citas)
Experiencias	4	<p>Respuesta lectora #1 “Me identifico mucho con el texto porque yo también tengo mi pasado como sombra negra. Me creo mi mundo en el cual me siento mejor. La vida real la que tenemos que vivir día a día, la que tenemos que soportar 24/7, es duro de llevar todo esto. Todos tenemos historias, sucesos, problemas y dificultades que no sabemos soportar. Siempre debemos llegar al final y ese día será nuestra libertad. Niña, te entiendo muy bien, yo todos los días de mi vida los llevó con fuerza, mis rincones negros son donde se me vienen ideas ilógicas a la cabeza”. MANUELA</p> <p>Respuesta lectora #2 “Bueno, me sentí reflejada en la historia porque a pesar de que todo esté mal y haya días grises, hay una luz, personas que lo animan a uno, que no lo abandonan y están con uno, no sólo en los días buenos, sino que también en los días malos ayudándonos a encontrar una solución, y al final de ese túnel, de esa cotidianidad, llegamos a ver la esperanza, a pesar de todo y a tener fe para solucionar los problemas del día a día”. KATIA</p> <p>Respuesta lectora # 3 “La verdad este libro me gustó mucho por lo que trasmite su historia y por su desenlace. Realmente me identifiqué con este libro, ya que a veces hay días en los que te sientes solo y triste, no te encuentras y no sabes qué hacer, pero cada vez todo se va volviendo mejor, llega alguien que te hace pasar un buen momento o logra sacarte una sonrisa y pum... tu día vuelve a coger color, vuelves a recordar los motivos por los cuales estudias y vives. Lo malo no es la vida si no el momento por el que pasas, el cual con esfuerzo y con actitud vas a superar”. JULIÁN</p> <p>Respuesta lectora # 4 “A medida que iba escuchando más el libro me estaba identificando mucho con el protagonista, y me adentré totalmente en el personaje, me sentí muy comprendido por la tristeza que invadía</p>

		diariamente a la protagonista del libro, y me recuerda muchas cosas por las cuales yo he pasado y sigo pensando, sólo que al igual que el personaje a veces me he ahogado en mí mismo, en medio de tantas cosas que siento que a mi edad aún no debería afrontar... En fin". NICK
--	--	---

Tabla 46. Respuestas lectoras del cuento *El árbol rojo*

Tipo de vínculo: Pensamientos

Tipo de vínculo	# Respuestas	Respuestas (citas)
Pensamientos	3	<p>Respuesta lectora #1 "A pesar de nuestros problemas, tristezas siempre va ver una luz llena de esperanza para nuestros problemas. El árbol rojo nos da una esperanza de vida al final del túnel". ALEXANDRA</p> <p>Respuesta lectora #2 "El árbol rojo trata sobre una niña, la cual vive muy triste y sola, sumida en los problemas. Ella ve a los problemas con una gran oscuridad que la va consumiendo poco a poco, y ella tiene también un árbol rojo pequeño, el cual simboliza esperanza, pero que va creciendo cada vez más, lo que quiere decir que la esperanza para ella va creciendo cada vez más.</p> <p>Me parece que deja una muy bella y gran enseñanza puesto que, aunque a veces las cosas se ponen difíciles y nos llenamos de problemas, siempre habrá esperanza por más pequeña que sea". MARCOS</p> <p>Respuesta lectora #3 "Yo entendí de este libro que trata de reflejar a la sociedad por la forma en que muestra sus problemas y el peso diario que les acompaña. Sin embargo, también nos hace entender que el árbol rojo tiene un propósito en la vida y una luz que todos podemos hallar, mostrando así una esperanza para salir de la rutina y de la depresión". MARÍA</p>

Tabla 47. Respuestas lectoras del cuento *El árbol rojo*

Tipo de vínculo: Emociones

Tipo de vínculo	# Respuestas	Respuestas (citas)
Emociones	1	Respuesta lectora #1 “A veces me he sentido así de triste, de desanimada, y he llegado a pensar que no tengo a nadie”. JAZMINE

- **Lectura con discusión literaria #2 *Los pájaros***

Reseña

Los pájaros es una obra poética que algunos lectores incluyen en la categoría de libros existencialistas y en los libros que “hablan sin personajes individualizados o trama (más allá de la imprescindible para elaborar la metáfora), sobre algún aspecto de las relaciones humanas o la experiencia vital”.²⁰ Esto último, porque a pesar de que vemos a un hombre que libera de su camión a una bandada de pájaros de colores y termina por enseñar a volar a un tímido pajarito negro que se niega a salir, no vemos nombres de ningún tipo; solo acciones concretas de sus personajes que se alinean rítmicamente con el texto.

En este libro álbum se fusionan en armonía dos líneas narrativas diferentes (visual y textual) que logran un discurso narrativo sólido. Por un lado, apreciamos una secuencia narrativa de las ilustraciones, cuyos colores y formas nos brindan calidez, alegría y esperanza y que además gozan de una capacidad de independencia del texto. De otro lado, de manera abstracta, justa y reflexiva tenemos un texto conciso que aparece en algunas páginas y nos insiste en detenernos en las pequeñas cosas y en los detalles.

En virtud de lo anterior, este libro álbum nos reclama detenernos en su mensaje, el cual fluye y se acopla a las imágenes sutiles y limpias, “Algunos días son diferentes. Días que podrían ser parecidos a los demás. Y sin embargo poseen algo... que los otros no tienen”.

²⁰ <http://revistababar.com/wp/los-pajaros/>

Como expresa Peb Bruno (2013): El texto acompaña y hace contrapunto a las imágenes: discreto por sus silencios y fuerte por lo que es, lo que cuenta y da²¹.

Es así como el lector tiene ante sí una obra que permite distintos planos de interpretación. Demandará atender su propuesta plástica, que en sí ya es una metáfora visual, y también analizar la fuerza de su mensaje a través de sus palabras reflexivas que, incluso, nos permitirían si propusiéramos otras ilustraciones, tener muchas más historias debido a su abstracción, intensidad y vida propia.

Ahora, mostraremos la recopilación de las respuestas a la lectura de la obra *Los pájaros*, agrupadas por el tipo de vínculo:

2. Los pájaros # Respuestas en los tipos de conexión	
Emociones	7
Pensamientos	10
Experiencias	0

Tabla 48. Respuestas lectoras del cuento *Los pájaros*

Tipo de vínculo: Emociones

Tipo de vínculo	# Respuestas	Respuestas (citas)
Emociones	6	<p>Respuesta lectora #1 “Como segundo adjetivo diré que fue muy triste ver lo rechazado que era al principio el pequeño pajarito negro y escogí este adjetivo porque se parece mucho a una historia de un amigo y yo fui la primera persona que le hablé porque él era morenito tirando a negro”. VALERIA</p> <p>Respuesta lectora #2 “Me hizo sentir algo muy raro de explicar, como una persona única que intentó hasta que el pájaro logró volar”. ANITA</p>

²¹ <http://tierraoral.blogspot.com/2013/01/los-pajaros.html>

		<p>Respuesta lectora #3 “Me hizo sentir por un momento triste y en otro feliz porque al momento que el hombre suelta los pájaros y el pájaro negro se queda y no es capaz de volar y no aprende y después aprende y regresa con su familia y con la discusión llego a la conclusión que no es un libro solo para niños sino para adultos”. FÉLIX</p> <p>Respuesta lectora #4 “En esta historia sentí mucho respeto, tolerancia y admiración por aquellas personas, las cuales se sienten y son diferentes porque a pesar de eso no les importa, siempre lo que hacen o dicen acerca de ellas y tan solo se aman y aceptan. También en cómo trato a los demás, ya que en mi actitud hacia los demás se reflejan mis emociones y personalidad y como me gusta que me traten, aprendí a no juzgar sin saber por qué y en cambio tratar de entender diferentes situaciones...” LAURA</p> <p>Respuesta lectora #5 “Me hizo sentir paz y me imaginé que estaba en un lugar grande, en un lugar donde me sentía tranquilo y en paz”. MARLON</p> <p>Respuesta lectora #6 “Frente a esta obra me sentí rara, no puedo definir muy bien, es como si yo estuviera esperando la persona correcta, para yo ayudarlo a él y él ayudarme a mí. Pienso que yo requiero de una persona, así como el pajarito, sé que por momentos conoce, comparte, se va y vuelve porque sabe que esa persona lo merece. Imagino que ojalá yo fuera un pájaro, salir a volar y volar y volver a un lugar no por obligación sino porque en el alma nace volver”. MANUELA</p>
--	--	---

Tabla 49. Respuestas lectoras del cuento *Los pájaros*

Tipo de vínculo: Pensamientos

Tipo de vínculo	# Respuestas	Respuestas (citas)
Pensamientos	10	<p>Respuesta lectora #1 “Este libro me hizo pensar que no hay nada malo en ser diferente, me sentí identificada porque el señor se parece a mi padre”. VALERIA</p> <p>Respuesta lectora #2 “Este libro me hizo pensar que no hay nada malo en ser diferente, que todos somos iguales y no hay que discriminar a las personas y tras de eso me sentí identificada porque el señor se parecía a mi padre, entonces</p>

		<p>fueron muchas la emociones porque me recordaba a él". ALEXANDRA</p> <p>Respuesta lectora #3 "Esta lectura me ha hecho pensar en lo perfecto que puede llegar a ser una amistad. Me refleja varias amistades que siempre se han hecho sentir y estado conmigo en todo momento a pesar de las dificultades". KATIA</p> <p>Respuesta lectora #4 " En cuanto a este libro, he entendido centralmente que nos comunica la aceptación a la diferencia, la comprensión, apoyo, amabilidad y solidaridad que puede tener una persona cuando sus intenciones son buenas al tratar de ayudar a una persona "diferente"... la verdad es que en cuanto a mi manera de pensar veo a las personas no en realidad por lo que aparentan "físicamente", sino que me gusta fijarme en lo pequeño, en esos pequeños detalles que dan pequeñas ventanas para ver el alma perfecta y hermosa que puede tener alguien en su ser, más de lo que se pueda aparentar físicamente, también me he acordado que cuando las personas necesitan un apoyo extra, en cuanto a animarlos a hacer algo". NICK</p> <p>Respuesta lectora #5 "Me ayudó a reflexionar sobre lo ignorante que uno puede llegar a ser por ver una persona diferente cuando cada persona tiene su propia esencia". LINA</p> <p>Respuesta lectora #6 "En cuanto a este libro, he entendido centralmente que nos comunica la aceptación a la diferencia, la comprensión, apoyo, amabilidad y solidaridad que puede tener una persona cuando sus intenciones son buenas al tratar de ayudar a una persona "diferente" ... NICK OJO</p> <p>Respuesta lectora #7 "Frente a este libro me transmite aceptación para todas las personas así sean diferentes, se me relaciona mucho con la aceptación que muchos no dan hacia las personas que sufren de algún tipo de discapacidad". NELLY</p> <p>Respuesta lectora #8 Según mi entendimiento frente a este libro, ha sido que trasmite la aceptación para toda aquella persona diferente, a</p>
--	--	--

		<p>la comprensión y la aceptación hacia las personas con discapacidades y que al igual que el pajarito del cuento se le dificulta volar en comparación a los otros pájaros, el señor puede representar a toda aquella persona que acepta las personas algo diferentes, tal y como son". JAZMINE</p> <p>Respuesta lectora #9 "Mi opinión frente al libro es que ha sido que representa la aceptación hacia aquellas personas diferentes que se sienten menos que los demás, y que de alguna manera necesitan un apoyo extra, animarlos a hacer algo, y que también hay personas que son solidarias como el señor del cuento y los anima y ayuda sin esperar nada a cambio". MARÍA</p> <p>Respuesta lectora #10 "Este libro me hizo pensar que no hay nada malo en ser diferente, que todos somos iguales y no hay que discriminar a las personas..." ALEXANDRA</p>
--	--	--

- **Lectura con discusión literaria #3 "La oveja negra"**

En un lejano país existió hace muchos años una oveja negra.

Fue fusilada.

Un siglo después, el rebaño arrepentido le levantó una estatua ecuestre que quedó muy bien en el parque.

Así, en lo sucesivo, cada vez que aparecían ovejas negras eran rápidamente pasadas por las armas para que las futuras generaciones de ovejas comunes y corrientes pudieran ejercitarse también en la escultura.

Augusto Monterroso

Reseña

Augusto Monterroso en este relato hiperbreve o también conocido como fábula o bestiario, logra, a través de un lenguaje mordaz y la crudeza de sus personajes, desbaratar el concepto que tenemos de una fábula inocua y con una moraleja ejemplarizante; es, así pues, que el autor nos presenta antienseñanzas de los animales que los hace difícil distinguir del proceder humano.

En este relato vemos como una oveja negra, distinta al rebaño, al rebelarse contra los estereotipos creados es rápidamente rechazada y ejecutada. Con el tiempo, le llega la absolución y le erigen una estatua para ser recordada; sin embargo, y aquí viene lo más

inquietante y parecido a la realidad, la historia sigue repitiéndose sin que nada cambie, los dueños del poder continúan fusilando a las ovejas negras controversiales y la historia levanta estatuas en su nombre.

“La oveja negra” nos muestra el actuar oscuro del hombre contemporáneo y la inversión de los valores en estos tiempos, atrás quedan las historias inocentes, puesto que este relato y en tanto otros de Monterroso podemos apreciar una verdadera subversión de la literatura.

Proseguimos con la clasificación por el tipo de vínculo para la obra *La oveja negra*:

3. “La oveja negra” # Respuestas en los tipos de conexión	
Pensamientos	7
Emociones	4
Experiencias	2

Tabla 50. Respuestas lectoras del relato hiperbreve “La oveja negra”

Tipo de vínculo: Pensamientos

Tipo de vínculo	# Respuestas	Respuestas (citas)
Pensamientos	7	<p>Respuesta lectora #1 “Me ha traído una sensación de identificación con la situación actual en mi país y en la historia del gobierno, la guerra, la paz, puesto que esto hace referencia a la discriminación, acallar voces diferentes (acallar la diferencia), como representa en el texto con las ovejas negras, me ha gustado mucho y deja una inmensa reflexión”. NICK</p> <p>Respuesta lectora #2 “Mi entendimiento frente a este cuento ha sido el cómo han matado a las ovejas negras, sin necesidad en sí, solo por ser diferentes, e identifico esto con la actualidad, en la que hoy en día las personas discriminan y también matan a la gente diferente a ellas, pienso que se podría</p>

		<p>identificar en cuanto al gobierno de acá en Colombia, pues ha habido sucesos donde matan a las personas que proponen cambio y se salen de las “normas” de un país, los terminan matando”. ANITA</p> <p>Respuesta lectora # 3 “Mi entendimiento hacia este libro ha sido que como han matado a las ovejas negras se ha relacionado con la historia del gobierno colombiano, puesto que en estas situaciones han matado aquellas voces diferentes que proponen un cambio y también se veía involucrada la discriminación”. YENNY</p> <p>Respuesta lectora #4 “Esto me da una sensación un poco de impotencia, ya que nadie hizo nada para impedir que fusilaran a las ovejas negras, también siento que hubo injusticias, ya que no es justo que fusilen a unas ovejas por el simple hecho de ser negras, es más pienso que a ningún ser le deben hacer daño, discriminar o rechazar por el simple hecho de ser diferente”. JULIÁN</p> <p>Respuesta lectora #5 “Esto me logra hacer sentir una impotencia, frustración, ya que ninguno intenta hacer nada para impedir que fusilaran a estas ovejas por el hecho de ser negras, me parece totalmente injusta esta crueldad, ninguna persona o animal se debe rechazar o hacer daño por su color, su forma de ser o pensar, debemos entender que todos somos iguales”. JAZMINE</p> <p>Respuesta lectora #6 “Pienso que estuvo muy mal haber hecho eso, solo por tener un color diferente y me da rabia e impotencia que las hayan matado por ser de color negro”. JONATHAN</p> <p>Respuesta lectora #7 “Me sentí muy triste, ya que cada vez que aparecía una oveja negra la fusilaban. Creo que esto es como un mensaje fuerte, ya que pienso yo, que esto quiere dar a entender que una persona que tenga un pensamiento diferente a las demás, puede ser rechazada por las demás y discriminada”. SAORI</p>
--	--	---

Tabla 51. Respuestas lectoras del relato hiperbreve "La oveja negra"

Tipo de vínculo: Emociones

Tipo de vínculo	# Respuestas	Respuestas (citas)
Emociones	4	<p>Respuesta lectora #1 "Con esta historia sentí ira y tristeza por la discriminación que se ve y me da este sentimiento porque esto no ha cambiado". CATALINA</p> <p>Respuesta lectora #2 "En La oveja tuve una sensación de rabia, de tristeza porque discriminaron a una oveja que era de diferente tipo de color, y por ello la excluyeron y mataron. No me pareció bien lo que hicieron en aquellos días". KATIA</p> <p>Respuesta lectora #3 "Pues una imagen puede ser de rabia, porque la discriminaban por ser diferente, negra, pero ya después querían representarla". LEIDY</p> <p>Respuesta lectora #4 "Pues sentí una sensación de injusticia por parte de las ovejas blancas hacia las negras". VALERIA</p>

Tabla 52. Respuestas lectoras del relato hiperbreve "La oveja negra"

Tipo de vínculo: Experiencias

Tipo de vínculo	# Respuestas	Respuestas (citas)
Experiencias	2	<p>Respuesta lectora #1 "Tuve una sensación como de intriga y tristeza y se me vino a la mente mi abuela ella sentía que la rechazaban por ser de color". MANUELA</p> <p>Respuesta lectora #2 "La parte que me conmovió fue cuando fusilan a la oveja, me hace sentir tristeza porque siento que es lo que pasa hoy en día la discriminación, muchas personas siempre discriminan a las otras por su diferente color de piel. Un día hablé con una persona de raza negra que le hacen mucho bullying por su color de piel y él me decía que ellos se sentían destruidos cuando les hacían bullying por eso, entonces sentí tristeza cuando fusilaron a la oveja solo por ser diferente". CARINA</p>

- **Lectura con discusión literaria #4 “Credo”**

“Credo” es un poema que versiona críticamente a su hipotexto el credo católico, que todos conocemos. Esta propuesta narrativa nos plantea una separación entre el hombre y la divinidad y alude a la responsabilidad que el ser humano tiene de su propia desgracia, dejando por fuera toda figura paternalista de Dios.

El lector se verá confrontado con la lectura, dado que esta obra poética incita a un debate de tipo ideológico a través de la sátira a la conducta humana; en donde la poeta Bibiana Bernal nos desnuda el lado oscuro del ser humano, desprovisto en este caso de cualquier asomo de bondad o de justicia.

Este hipertexto, con un corte altamente existencialista, demanda atención no solo a los recursos estilísticos de que hace uso, sino a su texto tan atemporal y realista. La crudeza con la que se describe el actuar del hombre logra una sensación de desesperanza, pero al mismo tiempo de confrontación consigo mismo. De ahí que nos anticipemos a pensar que el análisis de esta obra vendrá acompañado de nutridas discusiones ideológicas como herramienta de interpretación al discurso narrativo propuesto.

“Credo”

*Creo en el hombre,
exilado todopoderoso,
buscador del cielo
creador del infierno.*

*Creo en el engaño,
su único argumento.*

*Concebido por obra
y gracia del relámpago, nació de
la mentira virgen, padeció bajo
el poder del instinto y fue
despojado de la sutileza.*

*Creo en el hombre,
en su efímera entrega,
en su amor tejido con espuma,
en sus palabras de perpetuo aire,
en sus promesas de niebla,*

*en su tiempo sin memoria,
en la debilidad de su carne
y en su soledad eterna, amén.*

Poeta Bibiana Bernal

Ahora, mostraremos la recopilación de las respuestas a la lectura del poema “Credo”, agrupadas por el tipo de vínculo:

1. “Credo” # Respuestas en los tipos de conexión	
Pensamientos	7
Emociones	7
Experiencias	0

Tabla 53. Respuestas lectoras del poema “Credo”
Tipo de vínculo: Pensamientos

Tipo de vínculo	# Respuestas	Respuestas (citas)
Pensamientos	7	<p>Respuesta lectora #1 “Me hizo pensar de una manera muy realista (más) todo aquello que nos conlleva a la mentira y a un mundo maravilloso”. LAURA</p> <p>Respuesta lectora #2 “Me ha hecho pensar que, aunque sus palabras sean frías y duras es una realidad. El sentido que le doy a mi vida es que tal vez todo lo que se dice en ese credo puede pasar”. LEIDY</p> <p>Respuesta lectora #3 “Pienso que este credo es muy bueno, ya que muestra la realidad y no engaña a las personas mostrando mundo color de rosas si no como en realidad es”. CATALINA</p> <p>Respuesta lectora # 4 Me ha hecho sentir un poco más relacionado a la realidad, me ha hecho pensar un poco en la manera de la cual actuamos, como dice en el primer párrafo “buscador del cielo, creador del infierno” esto yo lo relaciono a la vida cotidiana de muchas personas, ya</p>

		<p>que la mayoría cree en Dios en busca de una salvación, pero aun así cometen pecados y muchos de ellos de manera consciente". JULIÁN</p> <p>Respuesta lectora #5 "Este asombroso poema me ha hecho pensar y reflexionar bastante acerca de la total y cruda realidad humana que expone, tanto de hombres como mujeres y se podría decir que se sale del credo común que ya nos sabemos de memoria, pienso que da una muestra de los pecados o defectos del hombre, pero también lo balancea con lo bueno que puede tener el ser humano, las palabras acomodadas perfectamente a la expresión de cruda vida y realidad del hombre, dan la sensación de sentir identificación". NICK</p> <p>Respuesta lectora #6 "Este poema me hizo pensar en lo cruel que está el mundo por nosotros, no cambiaría mi credo por este porque éste habla del infierno, del relámpago, yo creo que no deberíamos pensar en eso antes es de creer en Dios porque nuestro mundo, nuestras personas sean mejores cada día.". ALEXANDRA</p> <p>Respuesta lectora #7 "No sólo hay un credo, y no todos tienen que tratarse de lo mismo, este credo me hizo reflexionar cosas sobre quién soy, algo profundo y a la vez genial". SAORI</p>
--	--	--

Tabla 54. Respuestas lectoras del poema "Credo"

Tipo de vínculo: Emociones

Tipo de vínculo	# Respuestas	Respuestas (citas)
Emociones	7	<p>Respuesta lectora #1 ". A mí este credo me sorprendió un poco, ya que está expresado de una manera por decirlo así, sin pelos en la lengua, por otra parte, es algo distinto a lo que siempre hemos escuchado". JULIÁN</p> <p>Respuesta lectora #2 "Me sentí un poco tensa por la forma en que Bibiana escribió este Credo, pero luego me puse a pensar y lo que dice allí es toda la realidad". KARINA</p> <p>Respuesta lectora #3 "Sentí emoción al encontrar una forma en la cual se expresan directamente sin mentiras y sin ningún tipo de compasión". LAURA</p>

	<p>Respuesta lectora #4 “Me hizo sentir como un escalofrío cada que lo iba leyendo, me pareció muy bueno, ya que es frío y con la realidad, me hizo imaginarme el infierno y como cada día con nuestras actitudes y acciones volvemos de este mundo, un mundo peor, feo y sombrío prácticamente un infierno”. NELLY</p> <p>Respuesta lectora #5 “Me hizo sentir que, sobre todas las cosas cada persona es libre de hacer lo que piensa porque el credo que nos mostraron de Bibiana Bernal fue muy bueno y trata de muchas cosas tanto buenas como malas y eso me parece muy interesante”. PAOLA</p> <p>Respuesta lectora #6 “Frente al credo de Bibiana Bernal me sentí muy asombrada con sus palabras que eran tan únicas. También me sentí muy identificada, ya que había mucho del respeto a sí mismo y hoy en día ya no se ve eso porque nosotros debemos aprender a querernos como Dios nos mandó para así poder querer a los demás o demostrar algún tipo de afecto y eso nos llevará a tener una mejor vida y hará que los demás nos vean diferente”. MARÍA</p> <p>Respuesta lectora #7 “Me sentí identificada con algunas palabras, ya que hace mucho tiempo me hicieron algo muy feo y creo que todavía no lo puedo asimilar porque cuando me levanto en las mañanas me acuerdo de todo ese mal y me pongo a llorar, también puedo pensar que uno como persona perdona a todos los que nos han herido”. ALEXANDRA</p>
--	--

- **Lectura con discusión literaria #5 *La piedra azul***

Reseña

La piedra azul como lo hemos mencionado antes es un libro álbum²². Como toda obra de su tipo se destacan en ella elementos paratextuales

²² Normalmente el término “libro-álbum” o “álbum” se aplica a los libros que recurren principalmente a la imagen para contar una historia. Un álbum ilustrado, se puede definir como una obra en la que la ilustración, esencialmente predominante, se compenetra con el texto, que puede estar ausente o presente. Funciona como un punto en el que confluyen lo textual y lo visual, en un equilibrio perfecto. Se puede considerar al álbum como una forma de arte visual, si lo contemplamos como un medio de expresión que tiene como propósito obtener una respuesta estética en el lector a través del sentido de la vista (Teimoy Sánchez, 2015).

como soporte (portada y contraportada), guardas, formato del libro, tipografía, título e ilustraciones; siendo este último uno de los más sobresalientes, dado que las imágenes que presenta este libro son llenas de color, detalles y sensibilidad, las cuales guardan una relación armónica con el texto que está escrito en un estilo de prosa poética.

Como bien lo expresa Teimoy Sánchez (2015) “El álbum puede narrar historias, emociones o sentimientos, es un libro para explorar, para sentir, pero sobre todo para ver”. Y *La piedra azul* es un claro ejemplo de todas esas posibilidades, pues presenta una trama narrativa que contiene una carga emocional teñida de nostalgia, la cual va desde principio a fin y está presente en sus ilustraciones, sus personajes y sobre todo en su texto. En él podemos observar expresiones que el narrador omnisciente empleará para mostrarnos cómo se siente la piedra: “La piedra azul recordó a su otra mitad. Un arranque de nostalgia, capaz de partir el cielo y la tierra, hizo que se quebrara una vez más”; “Y, a medida que se volvía más y más pequeña, su añoranza era cada vez más grande” y “Quería volver a casa”.

Dichas expresiones aparecen justo cuando la piedra ha sido transformada en algún nuevo objeto y cuando su propietario (a) de turno experimenta algún dolor o pérdida (recordemos que los personajes que adquieren la piedra están igual de solos, tristes y rotos como ella). Estas expresiones se repetirán con frecuencia, al punto de que el lector las leerá como un estribillo, y permitirán a nivel interpretativo, que éste pueda captar elementos simbólicos de la obra como “la división de la piedra”, “el deseo de volver con la otra mitad” y “la sensación de desarraigo”.

De acuerdo con lo anterior, consideramos que este libro a nivel interpretativo nos ofrece de un lado, un rico potencial visual que acompaña al texto que exigirá a los lectores valorar los elementos visuales, los cuales cumplen una importante labor narrativa, siendo más presentes incluso que el texto, como suele suceder en los libros álbum. En consecuencia, la elaboración de respuestas frente a esta característica vendrá desde la apreciación estética de la obra y de sus recursos estilísticos.

De otro lado, el elemento que también se destaca es su trama narrativa y el conflicto que experimenta su protagonista la piedra azul en la búsqueda por regresar al lado de su otra mitad. Consideramos que la obra exige a nivel literario que el lector esté atento a su contenido, en el que se develan las relaciones afectivas, las rupturas, las búsquedas

interiores, el deseo de regresar al origen, y desde luego, la conexión con la otra parte (esté en uno mismo o en otro).

Ahora, mostraremos la recopilación de las respuestas a la lectura del libro álbum *La piedra azul*, agrupadas por el tipo de vínculo:

5.La piedra azul	
# Respuestas en los tipos de conexión	
Experiencias	7
Emociones	7
Pensamientos	7

Tabla 55. Respuestas lectoras del libro álbum *La piedra azul*

Tipo de vínculo: Experiencias		
Tipo de vínculo	# Respuestas	Respuestas (citas)
Experiencias	7	<p>Repuesta lectora #1 “Esta lectura me hizo recordar a mi perrita que yo tenía desde que tengo memoria, pero ella murió de causa natural y me sentí solo por mucho tiempo, pero a los cuatro años de no tener ninguna mascota, de repente un día apareció una perrita en la puerta de mi casa, y cuando la vi y, por un momento de la nada me hizo sentir que era mi otra perrita, así que la acogí, y hasta el día de hoy, aún la tengo viviendo conmigo. Yo pienso que la mayoría de mis compañeros se pusieron nostálgicos con esta lectura incluyéndome, pero lo bueno es que se destaparon y demostraron sus sentimientos”. MARLON</p> <p>Respuesta lectora #2 “Me pude sentir de cierta forma identificada con el tema en la historia, porque una vez tuve un perrito y me lo robaron y embarazó a una perrita y nos regalaron uno de los cachorros, entonces de alguna forma una parte de él volvió a mí después de un tiempo”. ÁNGELA</p> <p>Respuesta lectora #3 “Este libro me hizo recordar aquellos días en los que era pequeña y jugaba</p>

	<p>con mis amigos, pero ahora que he crecido y ellos también, y han tomado otro camino, lejos de mí, algunas veces los veo y cuando eso pasa recuerdo aquellos momentos en los que éramos unidos". SAORI</p> <p>Respuesta lectora #4 "Me sentí muy identificada con el libro, ya que como dice el libro la piedra fue partida en dos, así me sentí yo con la partida de mi abuelo, llena de tristeza de que ya no voy a volver a ver a mi abuelo, así pasen muchos años. Me parece hermoso cuando en el libro apareció que la piedra volvió con su mitad, eso quisiera yo que mi abuelo volviera, pero es imposible por eso me identifiqué mucho. Pero a la vez me siento feliz de que mi abuelo está el lugar lleno de paz y armonía". ALEXANDRA</p> <p>Respuesta lectora #5 "Me hizo sentir identificada en cierta parte, ya que a ella se la llevaron del lugar donde siempre había estado, y eso es lo que he vivido yo últimamente, también me hizo sentir muy triste por todo lo que tuvo que pasar y me pareció muy lindo de que a pesar de todo lo que pasó ella, aún seguía con la esperanza de que iba a volver a su casa.</p> <p>Docente: ¿qué es lo que has vivido últimamente?, ¿en qué se pareció o en qué se diferencia de la obra?</p> <p>Debido un accidente que tuvo mi papá tuvimos que irnos para otra ciudad (Armenia) de donde estaba, se parece porque la piedra también se fue o bueno la alejaron de donde era". NELLY</p> <p>Respuesta lectora#6 "Me sentí un poco identificada porque cuando me mudé de ciudad sentí como si me hubieran quitado una parte de mí". LINA</p> <p>Respuesta lectora #7 "Me ha hecho relacionar mucho la historia con mi mamá y de cómo a pesar de tantas dificultades hemos continuado juntos y siempre volveremos a poder estar juntos". NICK</p>
--	--

Tabla 56. Respuestas lectoras del libro álbum *La piedra azul*

Tipo de vínculo: Emociones

Tipo de vínculo	# Respuestas	Respuestas (citas)
Emociones	7	<p>Respuesta lectora#1 “Me sentí triste y nostálgica con la historia, pues me recordó diferentes sucesos que me han estado pasando actualmente”.</p> <p>Docente: sé que es personal, pero en qué crees que se parece o se diferencia del texto.</p> <p>“Se parece en la tristeza que siento al ver y percibir como personas muy importantes se han alejado de mí sin ningún motivo y los daños que causan. Y se diferencia que en el libro se describe de diferentes maneras la piedra al romperse, en cambio mis pedazos no han cambiado, al contrario, siguen igual al día o en el tiempo en que fueron y se siguen rompiendo”. LAURA</p> <p>Respuesta lectora #2 “Me gustó el libro por sus frases, sus imágenes, pero al mismo tiempo me sentí muy triste porque el libro cuando la piedra azul se destrozaba y se partía en pedazos, me identifiqué mucho por todo lo que pasó con mi abuela, mi hermano y mi madre, era casi la misma historia, ya que cada vez que la piedra recordaba su otra mitad se sentía muy mal”. PAOLA</p> <p>Respuesta lectora #3 “Me sentí muy bien por el hecho de que me hizo experimentar dos emociones que son importantes para uno, las cuales fueron nostalgia y alegría, porque lo pude relacionar, con mi vida, con el hecho de que también tengo una persona que está lejos y nos tuvimos que alejar. Y alegría porque la final pudo volver con su otra mitad. En este libro me sentí muy contenta y a pesar de todo me gustó mucho”. KATIA</p> <p>Respuesta lectora #4 “Me hizo sentir muy triste por todo lo que tuvo que pasar y me pareció muy lindo de que a pesar de todo lo que pasó ella, aún</p>

	<p>seguía con la esperanza de que iba a volver a su casa”. NELLY</p> <p>Respuesta lectora #5 “Me gusta este cuento porque es algo que puede pasar en la vida real porque nosotros los seres humanos tenemos la costumbre de tomar lo que queremos sin pensar en nada. El sentimiento que este libro álbum me causa fue tristeza porque me ha pasado de que muchas personas hacen conmigo lo que quieren estando yo sola sin mi mamá y yo sin poderme defender. Me causó tristeza”. CATALINA</p> <p>Respuesta lectora #6 “Me sentí un poco nostálgica porque me hizo acordar cuando tuve que separarme de mi mamá, también sentí que el libro dice toda la verdad porque a veces uno siempre está para las personas ayudándolas en sus tristezas y a veces las personas no se dan cuenta que uno también necesita de ellos, una también se siente triste”. KARINA</p> <p>Respuesta lectora #7 Este libro hizo que me identificara mucho, la verdad, gracias a Dios, nunca he tenido que separarme de alguien o algo que amo, pero esto es un constante pensamiento que está en mi mente constantemente, bueno, más que un pensamiento o una pesadilla se volvió uno de mis mayores miedos en la vida, con tan sólo pensar o imaginar que en algún momento yo no tendré a mis seres queridos, me llena de miedo y de tristeza. Me identifiqué con la obra no porque a mí me hubiese pasado algo así, sino que a veces me invade la nostalgia cuando imagino aquellos mejores momentos y recuerdos que he vivido con mi familia, y el momento el que ya no lo tendré y me pregunto ¿qué haré cuando ya no estén si ellos son mi vida?” MARCOS</p>
--	---

Tabla 57. Respuestas lectoras del libro álbum *La piedra azul*

Tipo de vínculo: Pensamientos

Tipo de vínculo	# Respuestas	Respuestas (citas)
Pensamientos	7	<p data-bbox="715 439 1343 680">Respuesta lectora #1 “La forma en que la piedra va cambiando la relaciono con la vida, en la manera de cómo cambiamos a lo largo del tiempo, tal vez dejando huellas en la vida de otras personas o tal vez simplemente obteniendo enseñanzas de aquellas personas con las que alguna vez compartimos”. JULIÁN</p> <p data-bbox="715 721 1343 1034">Respuesta lectora #2 “Para mí este libro es como una cebolla a la que le quitamos una capa en cada lectura y logramos hallar más detalles y palabras que dan más de una interpretación. Esta historia logra ser el valor que le damos a las cosas, el amor y el cariño más sincero donde uno brinda sin esperar nada a cambio, tenemos que valorar sea la más mínima cosa porque eso hace parte de nuestro crecimiento”. JAZMINE</p> <p data-bbox="715 1075 1343 1249">Respuesta lectora #3 “Pues a mí me ha hecho pensar que uno siempre se encuentra con su otra mitad sea un amor, un animal o un familiar. El sentido que le da a mi vida es que mi papá se fue, pero siempre será mi otra mitad”. LEIDY</p> <p data-bbox="715 1290 1343 1572">Respuesta lectora #4 “Este libro nos muestra cómo por más quebrantada que alguien pueda estar al haber sido separada de su mitad, siempre volverá a donde fue feliz, lo que se atrae naturalmente se vuelve a unir y así esté totalmente gastada y destruida, nunca se cansará de insistir en volver a su otra mitad, a su complemento. Siempre se vuelve a dónde se fue feliz”. MARÍA</p> <p data-bbox="715 1612 1343 1926">Respuesta lectora #5 “El haber leído este libro me hace pensar y creer que todos nosotros en algún momento vamos a estar aferrados a alguien y que siempre vamos a estar con ellos en las buenas y en las malas sin importar las circunstancias y cómo decía el libro mostrando que vamos dejando marcas en la vida de alguien, así como ellas en las de nosotros y va a ser muy difícil que nos olvidemos de ellos”. JONATHAN</p> <p data-bbox="715 1966 1343 2029">Respuesta lectora #6 “Este libro me hace pensar que todos pertenecemos a alguien, a nuestra otra mitad</p>

		<p>o simplemente a un lugar al cual siempre volveremos sin importar las circunstancias, sin importar lo que pase”. JULIÁN</p> <p>Respuesta lectora #7 “Me gusta este cuento porque es algo que puede pasar en la vida real porque nosotros los seres humanos tenemos la costumbre de tomar lo que queremos sin pensar en nada”. CATALINA</p>
--	--	--

- **Lectura con discusión literaria #6 *La peineta colorada***

Reseña

La *peineta colorada* es un libro álbum del escritor e historiador Fernando Picó²³, ilustrado por María Antonia Ordóñez, que nos trae de vuelta un poco de historia del Puerto Rico a mediados del siglo XIX, en el que según fuentes históricas, quienes capturaran esclavos fugitivos y los entregaran a las autoridades eran recompensados con dinero. Así pues, a partir de este hecho, Picó creó una anécdota imaginada, en la cual empleó nombres de personajes reales, los cuales extrajo del Archivo General de la Isla.

La historia narra la complicidad entre una niña llamada Vitita y la vieja curandera Siña Rosa por proteger a una esclava fugitiva de los actos codiciosos de Pedro Calderón, hombre temido por la comunidad, quien cobraba 8 pesos por cada esclavo fugitivo que capturaba y entregaba al alcalde.

En medio de un lenguaje lleno de coloquialismos y de ilustraciones impregnadas de los paisajes, tradiciones y cultura del pueblo puertorriqueño en la época colonial, nos relatan una historia que habla de la amistad, del respeto, de la solidaridad con el otro y de los anhelos de libertad. “Eso de atrapar negros y entregarlos al alcalde, eso no es cosa de negros. Aunque roben huevos y guineos. Los negros deber estar con los negros, no en contra de ellos”, aseguraba siño Rosa, personaje que también nos invita a mantenernos fieles a nuestras propias convicciones y a luchar por lo que consideramos correcto.

²³ La obra puede ser consultada en: https://issuu.com/ekare/docs/la_peineta_colorada

Proseguimos con la recopilación de las respuestas a la lectura del libro álbum *La peineta colorada*, agrupadas por el tipo de vínculo:

6.La peineta colorada # Respuestas en los tipos de conexión	
Pensamientos	9
Emociones	6
Experiencias	0

Tabla 58. Respuestas lectoras del libro álbum *La peineta colorada*

Tipo de vínculo: Pensamientos

Tipo de vínculo	# Respuestas	Respuestas (citas)
Pensamientos	9	<p>Respuesta lectora #1 “Ésta resultó ser una lectura muy bonita donde nos pudimos expresar en la manera que vemos las cosas, pero también logró reforzar nuestros valores de la amistad y el respeto hacia los demás, así como la importancia de mantenerse fiel a lo que nosotros consideramos correcto”. JAZMINE</p> <p>Respuesta lectora #2 “Me gustó porque ayudaron a la cimarrona a pesar de las consecuencias que tenía haberle ayudado y sin embargo lo hicieron. También me gustó el final porque la historia termina de una buena manera, ya que termina en una familia donde le brindan apoyo y le dan amor. La señora que la adopta la hace pasar por la sobrina”. JONATHAN</p> <p>Respuesta lectora #3 “Me gustó cómo la niña ayudó a la cimarrona a que la encontraran y ver como no era interesada y no intentaba solo beneficiarse, sino que buscó la manera de ayudar de una manera tan creativa. Me gustó ver cómo sucedían antes las cosas en Puerto Rico y conocer un poco su historia”. ÁNGELA</p> <p>Respuesta lectora #4 “Es un libro álbum muy conmovedor, no recuerdo los nombres de dichos personajes; sin embargo, me pareció un muy</p>

		<p>buen gesto lo que hizo la muchacha de ayudar a la morena o negra sabiendo las consecuencias, no todas las personas lo hacen y más sabiendo lo que le podía llegar a pasar”. ANITA</p> <p>Respuesta lectora #5 “Me sentí muy bien porque me pareció que la Señora Rosa hizo bien con la niña Vitita en ayudar a la cimarrona a pesar de que fuera una esclava, ahí se muestra que no todas las personas tienen mal corazón con las personas de raza negra”. CARINA</p> <p>Respuesta lectora #6 “Para mi concepto ésta es una de las lecturas que más me ha llamado la atención por la manera que nos hace reflexionar, la manera en que nos hace valorar más las cosas, lo que significa el valor de la amistad, del respeto, de que todos somos un equipo, la manera que logra mostrar las culturas. También pude aprender lo que es lealtad, este valor en mí era importante, pero ahora veo lo valioso que es para nosotros como personas. Por otra parte, vemos la manera que nos va envolviendo la historia, donde nosotros mismos pensamos que somos los personajes. No discriminemos a nadie, todos somos iguales y todos merecemos respeto”. NELLY</p> <p>Respuesta lectora #7 “Me ha encantado mucho este libro, muestra un lado de la historia de la esclavitud que no conocía y que personalmente pienso que todos deberían de saber y conocer”. NICK</p> <p>Respuesta lectora #8 “Me pareció muy bueno porque la gente en el libro a pesar de que existiera la esclavitud estaban felices.”. MARLON</p> <p>Respuesta lectora #9 “Me parece que este libro expresa y representa muy bien la verdadera esencia de una raza muy hermosa y preciada, de una manera que entretiene al espectador”. MARCOS</p>
--	--	---

Tabla 59. Respuestas lectoras del libro álbum *La peineta colorada*

Tipo de vínculo: Emociones

Tipo de vínculo	# Respuestas	Respuestas (citas)
Emociones	6	<p>Respuesta lectora #1 “Me siento algo enojada al principio de esta historia, ya que trataban a las personas negras como si fueran mercancías. Pero al final, alegre, ya que por lo menos una de estas personas pudo ser feliz”. SAORI</p> <p>Respuesta lectora #2 “Tristeza: porque las familias negras no podían salir, ya que era capturadas y vendidas. Ira: por lo que eran sometidas estas personas. Alegría: porque al final de esta historia una persona negra pudo ser feliz con una familia que la ama”. LINA</p> <p>Respuesta lectora #3 “Me sentí muy feliz, pues al ver como Vitita y Siño Rosa lograron ayudar a Carmela, pues merecía la vida que ganó, y también por las locuras que le hicieron a Calderón para proteger a Carmela”. CATALINA</p> <p>Respuesta lectora #4 “Este libro me hizo sentir que agradezco que no estemos en aquella época porque debió ser muy difícil tratar de ayudar a alguien y no poderlo hacer”. VALERIA</p> <p>Respuesta lectora #5 “Me sentía un poco frustrada porque eso se sigue viendo de muchas formas, en personas, animales y eso no me gusta”. MANUELA</p> <p>Respuesta lectora #6 “Este libro me hizo en parte sentir lo que vivían las personas de raza negra en esa época, su cultura y sus costumbres. Sentí como si yo fuese un personaje dentro del libro”. MARCOS</p>

3) Compendio de respuestas lectoras perteneciente a las lecturas autónomas

Aquí reunimos las respuestas lectoras de las lecturas autónomas por parte de los estudiantes durante la IFL. Dichas obras fueron:

Tabla 60. Relación de obras de la modalidad lectura autónoma en los momentos de la intervención, 2019

Títulos	Género	Momentos de la intervención
<i>El principito</i>	Novela	
<i>El túnel</i>	Novela	Inicio
<i>La lluvia sabe por qué</i>	Novela	
<i>Como agua para chocolate</i>	Novela	Durante
<i>Satanás</i>	Novela	
<i>Viaje</i>	Novela	Final

Fuente: Elaboración propia, 2019.

- **Lectura autónoma #1 *Como agua para chocolate***

Reseña

Como agua para chocolate de la escritora mexicana Laura Esquivel²⁴, es una novela publicada en 1989, nos cuenta la historia de Tita, cuyo nacimiento ocurre sobre la mesa de una cocina, en medio de una sopa de fideos, aliños y en especial cebollas; además, acompañada de un torrente de lágrimas que traía la niña acumuladas desde el vientre, quizá por la suerte que presentía sobre su destino negado para el amor a cuenta de una tradición férrea de sus antepasados que al ser la menor de las hijas la obliga a cuidar de su progenitora, mamá Elena, hasta que muera y a no casarse nunca.

Esta obra, ambientada en la revolución mexicana y perteneciente al género del realismo mágico, nos ofrece una historia llena de amores, conflictos, tradiciones y por supuesto

²⁴ La obra puede ser consultada en:

http://www.secst.cl/upfiles/documentos/04042016_851pm_5703283da4e3b.pdf

recetas de cocina mexicanas de la época, dado que el libro está dividido en 12 capítulos que corresponden a los 12 meses del año y en cada uno de ellos está presente una receta, algunas por cierto muy exóticas.

La manera como está narrada la obra nos hace ver como normales algunos hechos que son fuera de lo común, tendientes a lo sobrenatural, y es que el género realismo mágico logra fusionar lo real y la ficción de una forma muy natural. Sus personajes Tita y su amor imposible Pedro, quien para estar cerca de ella se casa con su hermana Rosaura, propician todo tipo de situaciones embarazosas y tormentosas que terminan por seducir a los lectores.

Ahora, mostraremos la recopilación de las respuestas a la lectura de la novela *Como agua para chocolate*, agrupadas por el tipo de vínculo:

1. Como agua para chocolate # Respuestas en los tipos de conexión	
Emociones	2
Experiencias	0
Pensamientos	0

Tabla 61. Respuestas lectoras de la novela *Como agua para chocolate*

Tipo de vínculo: Emociones

Tipo de vínculo	# Respuestas	Respuestas (citas)
Emociones	2	<p>Respuesta lectora #1 “Con esta obra sentí muchas cosas como rabia, felicidad, tristeza, entre otras emociones, también me sentí muy identificada con el libro porque la historia romántica que tiene Tita, pero de que no pueden ser felices juntos, pero se ven a escondidas es algo muy parecido a mi situación amorosa”. VALERIA</p> <p>Respuesta lectora #2 “Me sentí muy feliz, pero triste porque mamá Elena no dejó a Tita que estuviera con Pedro y mamá Elena se tuvo que morir para que ellos estuvieran juntos y casarse.</p>

		<p>Carta a mamá Elena Señora, buenas tardes, hoy me vengo a referir a usted, ya que me parece que en el libro <i>Como agua como chocolate</i> trata muy mal a Tita y no estoy de acuerdo que por ser la hija menor la tuviera que cuidar siempre y no se pudiera conseguir a alguien. Usted sabe que Pedro estaba enamorado de ella. Debió haber dejado que ese amor fluyera porque Tita la iba seguir acompañando con sus recetas. Solo quería darle mi opinión, que tenga buen día". JAZMINE</p>
--	--	--

- **Lectura autónoma #2 *El principito***

Reseña

El principito (en francés: *Le Petit Prince*) de Antoine de Saint-Exupéry es una novela corta publicada en 1943 y considerada una de los tres mejores libros del siglo XX en Francia. La historia comienza con un piloto quien tras sufrir la avería de su avión se pierde en el desierto del Sahara y termina sorprendentemente conociendo a un niño príncipe proveniente de otro planeta.

Esta obra, a través de su emblemático personaje *El principito* y sus diálogos con el aviador y, desde luego, su entrañable amistad con un zorro y una rosa nos trae de vuelta la nostalgia, la amistad, la soledad, la pérdida, el amor, la capacidad de asombro de los más pequeños y sus preguntas sabias y las mil maneras de ver el mundo tan distinto a los adultos que han olvidado por completo ser niños.

La historia presenta una profunda reflexión filosófica, en la que son visibles las críticas sociales a la extrañeza con la que los adultos suelen ver las cosas y al mismo tiempo, a su obsesión por las cosas aparentemente importantes donde predominan las cifras, los números y las estadísticas, pero no lo intangible, de ahí su consabida frase «*No se ve bien sino con el corazón. Lo esencial es invisible a los ojos*».

El principito que está narrado con una dosis de poesía y es considerado como un libro infantil que cuenta con ilustraciones hechas con acuarelas por el mismo autor, es toda una crítica a la adultez en la que hay observaciones constantes hacia el sentido de la vida y la

naturaleza humana, que invita al lector a cuestionarse muchos aspectos y sí es adulto a ver con nostalgia lo efímero de la niñez.

A continuación, el bloque de respuestas a la lectura de la novela *El principito*, agrupadas por el tipo de vínculo:

2.El principito # Respuestas en los tipos de conexión	
Emociones	2
Experiencias	0
Pensamientos	0

Ahora, mostramos el resumen de respuestas lectoras para el tipo de vínculo emociones.

Tabla 62. Respuestas lectoras de la novela *El principito*

Tipo de vínculo: Emociones

Tipo de vínculo	# Respuestas	Respuestas (citas)
Emociones	2	<p>Respuesta lectora #1 “Me sentí un poco curiosa frente a este libro por el hecho de que según lo que entendí, este libro se basa como en la perspectiva de un niño”. VALERIA</p> <p>Respuesta lectora #2 “¡Oh! Principito de mil aventuras muéstrame tu esencia, hazme ver a través del corazón y dame tu sabiduría para poder anhelarte al lado de la luna como si estuviese en una estrella pura”. LAURA</p>

El turno ahora es para la novela juvenil *La lluvia sabe por qué*.

- **Lectura autónoma #3** *La lluvia sabe por qué*

La novela juvenil *La lluvia sabe por qué*²⁵ de María Fernanda Heredia y publicada en el año 2017 cuenta la historia de dos jóvenes, Antonio y Lucía, quienes viven momentos de dolor que los marcará de por vida. Ambos desde diferentes vivencias estarán sumidos en la soledad y les tocará convivir con personas que les hieren de diferentes modos.

Antonio, por ejemplo, está lejos de su madre, quien se fue a España a ganarse la vida, y le toca soportar el maltrato físico y verbal al que es sometido por su tío con quien vive. A su vez, Lucía, debe lidiar con el *bullying* de su colegio, al ser expuesta por sus propias amigas en las redes sociales en una foto en la que está semidesnuda. En medio del infierno que viven ambos, aparecerá un tercer personaje Delfina, con quien tanto Antonio y Lucía podrán desahogarse.

Podemos decir que esta obra abarca sentimientos de soledad en los adolescentes y la forma cómo ellos viven esta situación desde la incompreensión de sus padres, el rechazo que pueden tener por sus amigos y a la vez por grupos en las escuelas quienes les hacen *bullying* constantemente. Esta trama tan propia de las últimas décadas, hace que los jóvenes se sientan identificados, escuchados y a la vez consolados, pues los valores como el amor y la amistad verdadera les harán tener una luz en medio de la oscuridad.

Ahora, mostraremos la recopilación de las respuestas a la lectura de la novela *La lluvia sabe por qué*, agrupadas por el tipo de vínculo:

3. La lluvia sabe por qué # Respuestas en los tipos de conexión	
Emociones	1
Experiencias	0
Pensamientos	0

²⁵ La obra se puede consultar en: https://www.academia.edu/30577372/La_lluvia_sabe_por_que_BOOK

Tabla 63. Respuestas lectoras de la novela *La lluvia sabe por qué*

Tipo de vínculo: Emociones

Tipo de vínculo	# Respuestas	Respuestas (citas)
Emociones	1	<p>Respuesta lectora #1 «“Las lágrimas tienen tantos motivos”. La elegí porque es la verdad, a veces uno llora por felicidad, por tristeza, por rabia, etc. Y cuando una no dice porque llora, confundimos a las personas por lo mismo, porque hay muchos motivos, pero ellos no saben cuál de todos es ese motivo por el que uno llora». KARINA</p>

- **Lectura autónoma #4 *Satanás***

Reseña

Satanás es una novela urbana del escritor colombiano Mario Mendoza, fue publicada en el año 2002. Esta obra se destaca por retratar a la Bogotá oscura a través de un lenguaje descarnado que incurre en descripciones bastante gráficas.

Esta novela entrelaza cuatro historias de personajes comunes que acaban segados por mal, María, la vendedora de tintos que termina robando a altos ejecutivos; el padre Ernesto que sucumbe a las redes del amor y se enfrenta a una posesión demoníaca en el barrio La Candelaria; Andrés, quien presencia fuerzas oscuras en los retratos que pinta y el más perturbador de todos, Campo Elías, un excombatiente de Vietnam, quien se convierte en el más oscuro y exterminador de los personajes de esta obra.

En este relato que retrata lo maligno en la vida cotidiana y narra una de las peores masacres de la Bogotá contemporánea, los personajes se entrelazan y desembocan en la perversión de Campo Elías, quien se mueve entre la dualidad del bien y el mal, y quién se escapa de la realidad para darle vida a la ficción, dado que algunos elementos de la trama narrativa de *Satanás* ocurrieron en la vida real, lo que hace mucho más interesante el argumento de la obra.

Continuamos con la clasificación de las respuestas a la lectura de la novela *Satanás*, agrupadas por el tipo de vínculo:

4.Satanás # Respuestas en los tipos de conexión	
Pensamientos	1
Emociones	0
Experiencias	0

Tabla 64. Respuestas lectoras de la novela *Satanás*

Tipo de vínculo: Pensamientos

Tipo de vínculo	# Respuestas	Respuestas (citas)
Pensamientos	1	Respuesta lectora #1 “A mi parecer este libro es muy interesante, pues nos muestra muchas situaciones que suceden con frecuencia en nuestra sociedad hoy en día, y, además, te agrega cierto suspenso e incertidumbre; es decir, como estar viendo una película basada en hechos reales, además tiene una gran cualidad, este libro describe muy bien los entornos en los que suceden las distintas situaciones, te transporta a esos lugares y te hace sentir como si estuvieras dentro del libro”. MARCOS

Seguimos con la novela psicológica *El túnel*.

- **Lectura autónoma #5 *El túnel***

Reseña

El túnel es una novela corta de tipo psicológico del escritor argentino Ernesto Sábato, la cual fue publicada en 1948. Esta obra oscura narrada en primera persona por su protagonista el pintor Juan Pablo Castel nos cuenta la historia de un hombre solitario, incomprendido, que detesta la humanidad y que se obsesiona con el amor de una mujer, **María Iribarne Hunter**.

Esta mujer quien visita el Salón de Primavera de 1946, es la única espectadora que centra su atención en la pintura en la que se ve a una mujer observar el horizonte a través de una ventana, obra llamada *Maternidad* del pintor Juan Pablo Castel. A partir de este momento, el pintor se obsesionará con María, quien es una mujer casada con el señor Allende, un hombre invidente.

Castel quien siempre soñó tener un amor, hará todo lo opuesto a amar, y terminará acabando con la vida de la única mujer que realmente lo comprendió, es de esta forma que leeremos una obra que se narra desde la cárcel y que nos llevará inevitablemente a relacionar su trama narrativa y la oscuridad de su protagonista con tantos feminicidios del siglo XXI.

Ahora, mostraremos la recopilación de las respuestas a la lectura del libro álbum *El túnel*, agrupadas por el tipo de vínculo:

<i>El túnel</i> # Respuestas en los tipos de conexión	
Pensamientos	1
Emociones	0
Experiencias	0

Tabla 65. Respuestas lectoras de la novela *El túnel*

Tipo de vínculo: Pensamientos

Tipo de vínculo	# Respuestas	Respuestas (citas)
Pensamientos	1	Respuesta lectora #1 "Sentí que a pesar de que este libro fue escrito hace varios años presenta varias situaciones que suceden actualmente como son los feminicidios que a veces son causados por obsesión y celos". MARÍA

Finalmente, presentamos la novela corta *Viaje*.

- **Lectura autónoma #6 *Viaje***

Reseña

"Mamá me llamó *Viaje*. *Viaje*, como si de algún modo hubiera querido heredarme su impaciencia. Pero mamá fue la que se marchó el año en que cumplí los once. Debí haberlo sabido, pero no lo supe. Mamá se paró frente al granero con una maleta a sus pies. - Volveré, *Viaje* -dijo ella suavemente. Pero alcé la vista y pude ver la forma en que la luz temblaba en su cabello haciendo que se viera como un ángel, como alguien de otro mundo. Incluso en ese instante ella estaba en otra parte. -No, hijo, -me dijo el abuelo-: ella no volverá."

Esta obra perteneciente a la literatura infantil y juvenil fue escrita en el año 1996 por Patricia Maclachlan, narra la historia de dos niños que fueron abandonados por su madre en la casa de sus abuelos y que sienten que han perdido su pasado de la memoria; sin embargo, el abuelo será quien halle la forma de devolverse eso que han perdido.

Esta novela corta retrata una realidad que es común a muchos niños y niñas quienes como familia tienen a su abuela y/ o abuelo, y algunos afortunados tienen a los dos como los protagonistas de esta historia, quienes deberán adaptarse a nuevos modos de vida y a lo

que denominamos la brecha de edad y diferencias generacionales, pero el amor será el que finalmente triunfe y nos dé una lección de vida.

A continuación, el bloque de respuestas a la lectura de la novela *Viaje*, agrupadas por el tipo de vínculo:

6. Viaje # Respuestas en los tipos de conexión	
Emociones	1
Experiencias	0
Pensamientos	0

Tabla 66. Respuestas lectoras de la novela *Viaje*

Tipo de vínculo: Experiencias

Tipo de vínculo	# Respuestas	Respuestas (citas)
Experiencias	1	Respuesta lectora #1 “Con el libro me sentí identificado, ya que en algún momento de mi vida también me tocó vivir sin mi mamá, con mis abuelos y en el campo, por lo cual el libro se hace similar a una parte de mi crecimiento. El hecho de no crecer con una mamá es la verdad muy difícil, y más cuando nunca te has separado de ella. Los abuelos, aunque estén tal vez poco adaptados a la actualidad y a la tecnología, siempre van a querer lo mejor para nosotros. Siempre nos van a apoyar, a pesar de las dificultades, mientras ellos puedan, siempre van a ser los mejores consejeros en nuestras vidas”. JULIÁN

Anexo 16. Clasificación de tendencias en las tres modalidades de lectura.

Tabla 67. Clasificación de tendencias en las tres modalidades de lectura.

Tendencias	Obras	Modalidad de lectura	Momentos de la intervención
1. Movilización de conocimientos sobre el género	"Espantos de agosto"	Lectura guiada	Inicio
	<i>Satanás</i>	Lectura autónoma	Durante
2. Captación del mensaje de la obra	<i>Eloísa y los bichos</i>	Lectura guiada	Inicio
	"Llorar a lágrima viva"	Lectura guiada	Durante
	"Negra soy"	Lectura guiada	Final
	<i>El árbol rojo</i>	Lectura con discusión literaria	Inicio
	<i>Los pájaros</i>	Lectura con discusión literaria	Inicio
	"Credo"	Lectura con discusión literaria	Durante
	<i>El túnel</i>	Lectura autónoma	Inicio
3. Desahogo personal	<i>El principito</i>	Lectura autónoma	Inicio
	<i>Eloísa y los bichos</i>	Lectura guiada	Inicio
	"Llorar a lágrima viva"	Lectura guiada	Durante
	<i>El sonido de los colores</i>	Lectura guiada	Final
	<i>El árbol rojo</i>	Lectura con discusión literaria	Inicio
	<i>Los pájaros</i>	Lectura con discusión literaria	Inicio
	"Credo"	Lectura con discusión literaria	Durante
<i>La piedra azul</i>	Lectura con discusión literaria	Final	

	"Espantos de agosto"	Lectura guiada	Inicio
	<i>Eloísa y los bichos</i>	Lectura guiada	Inicio
	<i>El sonido de los colores</i>	Lectura guiada	Final
	<i>El árbol rojo</i>	Lectura con discusión literaria	Inicio
4. Experiencia de lectura inmersiva	<i>La piedra azul</i>	Lectura con discusión literaria	Final
	<i>Como agua para chocolate</i>	Lectura autónoma	Durante
	<i>Viaje</i>	Lectura autónoma	Final
	<i>Lejos de mi país</i>	Lectura guiada	Durante
	"Negra soy"	Lectura guiada	Final
5. Empatía con el que es "diferente"	<i>Los pájaros</i>	Lectura con discusión literaria	Inicio
	<i>La oveja negra</i>	Lectura con discusión literaria	Durante
	La peineta colorada	Lectura con discusión literaria	Final

Fuente: elaboración propia, 2019.

Anexo 17. Inventario de la biblioteca de aula para la IFL

Inventario biblioteca de aula (bibliobanco) El Rincón literario

Orden por estantería y géneros

Total libros: 347

Tabla 68. Estantería 1 Libros donados/comprados= 107

Género	Título	Autor	Editorial	Ej.
Novela	<i>Amor a cuatro estaciones</i>	Nacarid Portal Arráez	Dejá Vu	2
Novela	<i>El beso de plata</i>	Anette Curtis Klause	Norma	1
Novela	<i>El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde</i>	Robert Louis Stevenson	Norma	1
Novela	<i>Cuando me alcances</i>	Rebecca Stead	Norma	1
Novela	<i>Delirio</i>	Laura Restrepo	Santillana	1
Novela	<i>Dulce compañía</i>	Laura Restrepo	Norma	1
Novela	<i>Cambio de voz</i>	Irene Vasco	Norma	1
Novela	<i>Relato de un asesino</i>	Mario Mendoza	Planeta	1
Novela	<i>Las aventuras de Tom Sawyer</i>	Mark Twain	Panamericana	1
Novela	<i>Cóndores no entierran todos los días</i>	Gustavo Álvarez Gardeazábal	Panamericana	1
Novela	<i>En la laguna más profunda</i>	Óscar Collazos	Norma	2
Novela	<i>Ronda de perdedores</i>	Jorge Saldaña	Norma	1
Novela	<i>El hospital y la rosa</i>	Jairo Aníbal Niño	Panamericana	1
Novela	<i>El lápiz del carpintero</i>	Manuel Rivas	Alfaguara	1
Novela	<i>El Valle de los cocuyos</i>	Gloria Cecilia Díaz	SM	1
Novela	<i>La mujer vampiro</i>	María Teresa Andruetto	SM	1
Novela	<i>Los vecinos mueren en las novelas</i>	Sergio Aguirre	Norma	1
Novela	<i>Querido hijo: estás despedido</i>	Jordi Sierra i Fabra	Alfaguara	1
Novela	<i>La lluvia sabe por qué</i>	María Fernanda Heredia	Norma	1
Novela	<i>Una vida más</i>	Marcelo Birmajer	Norma	1
Novela	<i>Bajo la luna de mayo</i>	Gerardo Meneses Claros	Norma	1
Novela	<i>Por favor vuelve a casa</i>	Christine Nöstlinger	Norma	1
Novela	<i>Los pargos azules</i>	Elena Corujo	Norma	1
Novela	<i>El muchacho de la boina blanca</i>	Alberto Echavarría	Norma	1
Novela	<i>Las alas de la soledad</i>	Lucrecia Maldonado	Norma	1
Novela	<i>El hombre que quería escribir una carta</i>	Evelio José Rosero	Norma	1
Novela	<i>Tokio Blues</i>	Haruki Murakami	Maxi Tusquets	2
Novela	<i>La chica del tren</i>	Paula Hawkins	Booket	2
Novela	<i>El principito</i>	Antoine de Saint-Exupery	Planeta	1
Novela	<i>El principito</i>	Antoine de Saint-Exupery	Emecé	1
Novela	<i>El Perfume</i>	Patrick Süskind	Planeta	2
Novela	<i>Los Escorpiones</i>	Walter Dean Myers	Norma	2
Novela	<i>Jazmines.com</i>	Eduardo Dayan	Libresa	2
Novela	<i>Las pesquisas comenzaron en Baker Street</i>	Jairo Buitrago	Norma	2
Novela	<i>Me dicen Sara Tomate</i>	Jean Ure	Norma	2
Novela	<i>Palomas son tus ojos</i>	Eduardo Dayan	Norma	2
Novela	<i>Angelitos Empantanados</i>	Andrés Caicedo	Norma	2
Novela	<i>Nunca seremos estrellas del rock</i>	Jordi Sierra i Fabra	Alfaguara	2
Novela	<i>La alegría de querer</i>	Jairo Aníbal Niño	Panamericana	2
Novela	<i>Hoyos</i>	Louis Sachar	SM	2

Novela	<i>Los agujeros negros</i>	Yolanda Reyes	Alfaguara	2
Novela	<i>El terror de sexto "B"</i>	Yolanda Reyes	Alfaguara	2
Novela	<i>Lástima que estaba muerto</i>	Margarita Mainé	Norma	2
Novela	<i>Amigo se escribe con H</i>	María Fernanda Heredia	Norma	2
Novela	<i>El misterio de Crantock</i>	Sergio Aguirre	Norma	2
Novela	<i>Los años terribles</i>	Yolanda Reyes	Norma	2
Novela	<i>Crescendo (Hush Hush)</i>	Becca Fitzpatrick	B	1
Novela	<i>Silencio (Hush Hush)</i>	Becca Fitzpatrick	B	1
Novela	<i>Los ojos del perro siberiano</i>	Antonio Santa Ana	Norma	2
Novela	<i>El abogado del marciano</i>	Marcelo Birmajer	Norma	2
Novela	<i>Mensaje para ti</i>	Ana María Machado	Norma	2
Novela	<i>Los escapados</i>	Evelio José Rosero	Norma	3
Novela	<i>El olvido que seremos</i>	Hector Abad Faciolince	Planeta	2
Novela	<i>Angélica</i>	Lygia Bojunga Nunes	Norma	2
Novela	<i>Un camino al purgatorio</i>	John Fábio Lastra	Lastra Serna	2
Novela	<i>El sol de los venados</i>	Gloria Cecilia Díaz	SM	2
Novela	<i>Todos los futbolistas van al cielo</i>	Pedro Badrán	Norma	2
Novela	<i>El diario de Ana Frank</i>	Ana Frank	Norma	2
Novela	<i>Los Papeles de Miguela</i>	Jairo Aníbal Niño	Panamericana	2
Cuento	<i>Cuentos colombianos</i>		Alfaguara	2
Cuento	<i>Cuentos de amor, de locura y de muerte / Cuentos de la selva</i>	Horacio Quiroga	Libresa	2
Cuento	<i>Doce cuentos peregrinos</i>	Gabriel García Márquez	Oveja Negra	1
Cuento	<i>Narraciones Extraordinarias</i>	Edgar Allan Poe	Panamericana	2
Cuento	<i>El almohadón de plumas y otros cuentos</i>	Horacio Quiroga	Alfaguara	1
Cuento	<i>El almohadón de plumas y otros cuentos</i>	Horacio Quiroga	Loqueleo	1
Cuento	<i>Cuentos de la selva</i>	Horacio Quiroga	Panamericana	1
Cuento	<i>Cuentos de amor, de locura y de muerte</i>	Horacio Quiroga	Panamericana	1
Cuento	<i>Cuentos de amor, de locura y de muerte</i>	Horacio Quiroga	Libresa	2
Cuento	<i>Cuentos de amor, de locura y de muerte</i>	Horacio Quiroga	Libros 4 hidalgos	1
Cuento	<i>Casa tomada y otros cuentos</i>	Julio Cortázar	Alfaguara	1
Superación	<i>Juventud en Éxtasis 2</i>	Carlos Cuauhtémoc Sánchez	Selectas Diamante	1
Superación	<i>Once Minutos</i>	Paulo Coelho	Planeta	1
Superación	<i>El caballero de la armadura oxidada</i>	Robert Fisher	Obelisco	1

Tabla 69. Estantería 2 Libros propios =36

Género	Título	Autor	Editorial	Ej.
Novela	<i>Cumbres Borrascosas</i>	Emily Brontë	Bruguera	1
Novela	<i>El Perfume</i>	Patrick Süskind	Seix Barral	1
Novela	<i>El diario de Ana Frank</i>	Ana Frank	Artemisa	1
Novela	<i>Ciudades de papel</i>	John Green	Panamericana	1
Novela	<i>Todo al mismo tiempo ahora</i>	Ana María Machado	Norma	1
Novela	<i>La balada de María Abdala</i>	Juan Gossain	Seix Barral	1
Novela	<i>Foto estudio corazón</i>	María Fernanda Heredia	Norma	1
Novela	<i>Cóndores no entierran todos los días</i>	Gustavo Álvarez Gardeazábal	Printer Edinal	1
Novela	<i>El Llano en llamas</i>	Juan Rulfo		1
Novela	<i>La isla misteriosa</i>	Julio Verne		1
Novela	<i>La rebelión de las ratas</i>	Fernando Soto Aparicio		1
Novela	<i>El terror de sexto "B"</i>	Yolanda Reyes	Alfaguara	1

Novela	<i>Querido Hijo: estás despedido</i>	Jordi Sierra i Fabra	Alfaguara	1
Novela	<i>Cupido es un murciélago</i>	María Fernanda Heredia	Norma	1
Cuento	<i>VI Premio Nacional La Cueva- patas de cucarrón y otros cuentos</i>	La Cueva	La Cueva	1
Cuento	<i>Premio Nacional La Cueva I- la música de los ángeles y otros cuentos</i>	La Cueva	La Cueva	1
Cuento	<i>Cuentos de La Cueva por Colombia</i>	La Cueva	La Cueva	1
Cuento	<i>Cuentos de La Cueva por Soledad</i>	La Cueva	La Cueva	1
Cuento	<i>Cuentos de La Cueva por Colombia 3</i>	La Cueva	La Cueva	1
Cuento	<i>Cuentos de La Cueva por Colombia 6</i>	La Cueva	La Cueva	1
Cuento	<i>Cuentos de La Cueva por Colombia 7</i>	La Cueva	La Cueva	1
Cuento	<i>Cuentos de La Cueva por Colombia 8</i>	La Cueva	La Cueva	1
Cuento	<i>II Premio Nacional La Cueva- la piel de Mabina y otros cuentos</i>	La Cueva	La Cueva	1
Novela	<i>Padres ajenos</i>	Julia Mercedes Castilla	Norma	1
Novela	<i>El hombre más rico de Babilonia</i>	George S. Clason	Obelisco	1
Cuento	<i>Colombia Cuenta: Cuentos ganadores 2015, volumen I</i>	Varios autores	Ministerio de Educación	1
Cuento	<i>Colombia Cuenta: Cuentos ganadores 2015, volumen II</i>	Varios autores	Ministerio de Educación	1
Novela	<i>Orgullo y prejuicio</i>	Jane Austin	Libica	1
Novela	<i>El general en su laberinto</i>	Gabriel García Márquez	Oveja negra	1
Novela	<i>El lugar más bonito del mundo</i>	Ann Cameron	Alfaguara	1
Novela	<i>Del amor y otros demonios</i>	Gabriel García Márquez	Norma	1
Novela	<i>Gatos, hombres y otras especies domesticables</i>	María José Martínez	Aguilar	1
Novela	<i>Leonard Michaels (en inglés)</i>	Sylvia	Points	1
Novela	<i>Crónica de una muerte anunciada</i>	Gabriel García Márquez		1
Novela	<i>Carta al Padre</i>	Franz Kafka	Unión Ltda	1
Cuento	<i>Cuentos de Oscar Wilde</i>	Oscar Wilde	Skla	1

Tabla 70. Estantería 3 Libros del bibliobanco= 52

Novela	<i>El Libro de Yodín</i>	Gloria Chávez Vásquez	White Owl	28
Novela	<i>Agmmandiel El camino de los reinos</i>	Gloria Chávez Vásquez	White Owl	6
Novela	<i>La metamorfosis</i>	Franz Kafka	Comcosur	1
Novela	<i>El retrato de Dorian Gray</i>	Oscar Wilde	Libresa	1
Novela	<i>Los funerales de Mamá Grande</i>	Gabriel García Márquez	Sudamericana	1
Novela	<i>El viejo y el mar</i>	Ernest Hemingway	Carvajal	1
Novela	<i>El viejo y el mar</i>	Ernest Hemingway		1
Novela	<i>La guerra de las galaxias</i>	George Lucas	Carvajal	1
Novela	<i>El coronel no tiene quién le escriba</i>	Gabriel García Márquez	Sudamericana	1
Novela	<i>La escuela encantada</i>	Carol Drinkwater	Imprenta SM	1
Novela	<i>La voragine</i>	José Eustasio Rivera	Incompleto	1
Novela	<i>El Profeta</i>	Khalil Gibran	ACIE	1
Novela	<i>Mientras llueve</i>	Fernando Soto Aparicio	Bedout	1
Novela	<i>Belarus (Inglés)</i>	Lee Hogan	ROC	1
Novela	<i>El Astillero</i>	Juan Carlos Onetti	Bruguera	1
Novela	<i>El terror de sexto B</i>	Yolanda Reyes	Santillana	1
Novela	<i>La casa grande</i>	Álvaro Cepeda Samudio		1
Novela	<i>Nacida inocente</i>	Di Pego – Hurwood	Martínez Roca	1
Cuento	<i>5 cuentos colombianos</i>	Caicedo, Carrasquilla, Espinosa, González & Vargas.	La Prensa	1
Poema	<i>Final del Amor (Lit. Quindiana)</i>	Humberto Jaramillo Ángel	Kanora	1

Tabla 71. Estantería 4 Novelas Bestseller= 54

Novela	<i>Como agua para chocolate</i>	Laura Esquivel	El Tiempo	1
Novela	<i>El nombre de La Rosa</i>	Umberto Eco	El Tiempo	1
Novela	<i>Moby Dick</i>	Hermann Melville	El Tiempo	1
Novela	<i>Antes del fin</i>	Ernesto Sábato	El Tiempo	1
Novela	<i>Memorias de Adriano</i>	Marguerite Yourcenar	El Tiempo	1
Novela	<i>Siddharta</i>	Hermann Hesse	El Tiempo	1
Novela	<i>Las uvas de la ira Tomo I</i>	John Steinbeck	El Tiempo	1
Novela	<i>Las uvas de la ira Tomo II</i>	John Steinbeck	El Tiempo	1
Novela	<i>Rebelión en la granja</i>	George Orwell	El Tiempo	1
Novela	<i>El sonido y la furia</i>	William Faulkner	El Tiempo	1
Novela	<i>El amante de Lady Chatterley</i>	D. H. Lawrence	El Tiempo	1
Novela	<i>Papá Goriot</i>	Honoré de Balzac	El Tiempo	1
Novela	<i>El Último magnate</i>	F. Scott Fitzgerald	El Tiempo	1
Novela	<i>Los jefes / Los cachorros</i>	Mario Vargas Llosa	El Tiempo	1
Novela	<i>Historia del cerco de Lisboa</i>	José Saramago	El Tiempo	1
Novela	<i>Fuente Ovejuna /El caballero de Olmedo</i>	Lope de Vega	El Tiempo	1
Novela	<i>Adiós a las armas</i>	Ernest Hemingway	El Tiempo	1
Novela	<i>West Side Story</i>	Irving Shulman	Euroliber	1
Novela	<i>Historias de Patt Hobby</i>	Scott Fitzgerald	Euroliber	1
Novela	<i>Nada y así sea</i>	Oriana Fallaci	Euroliber	1
Novela	<i>El hombre del brazo de oro</i>	Nelson Algren	Euroliber	1
Novela	<i>El palanquín de las lágrimas</i>	Chow Ching Li	Euroliber	1
Novela	<i>La Sanción del Loo</i>	Tevanian	Euroliber	1
Novela	<i>La partida</i>	Miguel Delibes	Euroliber	1
Novela	<i>La hora 25</i>	Constant V. Gheorghiu	Euroliber	1
Novela	<i>La sonrisa de la Gioconda</i>	Aldous Huxley	Euroliber	1
Novela	<i>La mosca</i>	Georges Langelaan	Euroliber	1
Novela	<i>Nieve de primavera</i>	Yukio Mishima	Euroliber	1
Novela	<i>La isla azul</i>	Jean Raspail	Euroliber	1
Novela	<i>El hombre elefante</i>	Michael Howell	Euroliber	1
Novela	<i>En el Erial</i>	David Herbert Lawrence	Euroliber	1
Novela	<i>Diario de un cura rural</i>	Georges Bernanos	Euroliber	1
Novela	<i>El Mundo, la carne y el P. Smith</i>	Bruce Marshall	Euroliber	1
Novela	<i>Michael de Sant Pierre</i>	Acusada	Euroliber	1
Novela	<i>La pistola</i>	James Jones	Euroliber	1
Novela	<i>Verano del 42</i>	Herman Raucher	Euroliber	1
Novela	<i>Caravana hacia el sur</i>	Helga Moray	Euroliber	1
Novela	<i>Oceola, El Gran Jefe de los Seminolas</i>	Mayne Reid	Euroliber	1
Novela	<i>Prado florido</i>	John Galsworthy	Euroliber	1
Novela	<i>Retratos</i>	Giovanni Papini	Euroliber	1
Novela	<i>El bárbaro y la geisha</i>	Robert Payne	Euroliber	1
Novela	<i>Mi encuentro con el Dios de la lluvia</i>	Laslo Passuth	Euroliber	1
Novela	<i>Harricana</i>	Bernard Clavel	Euroliber	1
Novela	<i>La Vuelta al mundo en 80 días</i>	Julio Verne	Euroliber	1
Novela	<i>El río triste</i>	Fernando Namora	Euroliber	1
Novela	<i>Las barreras de la pasión</i>	Frank G. Slaughter	Euroliber	1
Novela	<i>Cumbres borrascosas</i>	Emily Bronte	Euroliber	1
Novela	<i>Así habló Zaratrusta</i>	Friedrich Nietzsche	Euroliber	1
Novela	<i>El último mohicano</i>	J. Fenimore Cooper	Euroliber	1
Novela	<i>La dama de las Camelias</i>	Alejandro Dumas	Euroliber	1
Novela	<i>Las minas del Rey Salomón</i>	Henry Ridder Haggard	Euroliber	1
Novela	<i>Las aventuras de Sherlock Holmes</i>	Arthur Conan Doyle	Euroliber	1
Teatro	<i>Hamlet / Macbeth</i>	William Shakespeare	El Tiempo	1
Cuento	<i>Siete cuentos góticos</i>	Karen Blixen	Euroliber	1

Tabla 72. Estantería 5 Libros de la biblioteca escolar institucional (préstamo)= 98

Género	Título	Autor	Editorial	Ej.
Novela	<i>La isla del tesoro</i>	Robert L. Stevenson	Vicensi Vives	1
Novela	<i>Bendito, Cereno / Billy Budd, marinero.</i>	Hermano Melville	Oveja Negra	1
Novela	<i>Henry 9</i>	Don Trachte	Oveja Negra	1
Novela	<i>Don Abundio 6</i>	Frank Ridgeway	Oveja Negra	1
Novela	<i>Los ejércitos</i>	Evelio Rosero	Anaya	1
Novela	<i>Viaje</i>	Patricia MacLachlan	Fondo de Cultura Económica	1
Novela	<i>Relato de un naufrago</i>	Gabriel García Márquez	Oveja Negra	1
Novela	<i>El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde</i>	Robert Louis Stevenson	Euroliber	1
Novela	<i>Una vaca, dos niños y trescientos ruiseñores</i>	Ignacio Sanz	Edelvives	1
Novela	<i>La muda</i>	Francisco Montaña Ibáñez	Sudamericana	2
Novela	<i>La increíble historia de la cándida Eréndira y de su abuela desalmada</i>	Gabriel García Márquez	Oveja Negra	1
Novela	<i>Martina y la carta del monje Yukio</i>	Alejandra Jaramillo Morales	Loqueleo	1
Novela	<i>El mejor pintor de flores del mundo</i>	Carlos José Reyes	Loqueleo	1
Novela	<i>Tres montañas en el mar</i>	Mario González Restrepo	Norma	1
Novela	<i>Angélica</i>	Lygia Bojunga Nunes	Norma	1
Novela	<i>Memorias de un chico que no creció</i>	Susana Henao	Libresa	1
Novela	<i>La Mala Hora</i>	Gabriel García Márquez	Oveja Negra	1
Novela	<i>Las Aventuras de Tintín: Stock de coque</i>	Hergé	Juventud	1
Novela	<i>Oliver Twist</i>	Charles Dickens	Vicent Vives	1
Cuento	<i>La bruja Yagá y otros cuentos</i>	A.N. Afanásiev	Anaya	2
Cuento	<i>Crimen y misterio</i>		Alfaguara	1
Cuento	<i>Cuentos de Perrault</i>	Charles Perrault	Anaya	1
Cuento	<i>Colombia cuenta: Cuentos ganadores 2015, volumen I</i>	Varios autores	Ministerio de Educación	1
Cuento	<i>Colombia cuenta: Cuentos ganadores 2015, volumen II</i>	Varios autores	Ministerio de Educación	1
Cuento	<i>Subidos de tono, cuentos de amor</i>	Varios autores	Coedición Latinoamericana	1
Cuento	<i>Cuentos de terror 2</i>	Bennett, Kilworth, Krailing & Price	Norma	1
Cuento	<i>La calle es libre</i>	Kurusa Monika Doppers	Ekaré	1
Cuento	<i>Lejos de mi país</i>	Pascale Francotte	Plaza & Janés	2
Cuento	<i>Se busca lobo</i>	Ana María Machado	Norma	2
Cuento	<i>Narraciones Extraordinarias</i>	Edgar Allan Poe	Salvat	1
Cuento	<i>La vuelta al mundo en ochenta cuentos</i>	Gódia, Jané, Morales	Cultura	2
Cuento	<i>Mis cuentos preferidos de los hermanos Grimm</i>	Grimm	Combel	1
Cuento	<i>Por favor, sea breve</i>	Clara Obligado	Páginas de Espuma	1
Cuento	<i>La Mona Risa</i>	Luis María Pescetti	Alfaguara	1
Cuento	<i>La oveja negra y demás fábulas</i>	Augusto Monterroso	Punto de Lectura	2
Cuento	<i>Antología de lecturas amenas</i>	Darío Jaramillo Agudelo	Panamericana	1
Cuento	<i>Doce cuentos peregrinos</i>	Gabriel García Márquez	Oveja Negra	1
Cuento	<i>Cuentos</i>	Tomás Carrasquilla	Alfaguara	1

Cuento	<i>La peineta colorada</i>	Ordóñez & Picó	Ekaré	1
Cuento	<i>Quiero publicar en mi muro</i>	Wilson Gustavo Barbosa Martínez	Lectores	1
Cuento	<i>Robbie y otros relatos</i>	Isaac Asimov	Vicens Vives	1
Poesía	<i>¡Negras somos!</i>	Varios autores	Universidad del Valle	2
Poesía	<i>Antología de mujeres poetas afrocolombianas</i>	Varios autores	Ministerio de Cultura	2
Poesía	<i>A propósito de la poesía latinoamericana contemporánea</i>	Varios autores	Norma	1
Poesía	<i>Canciones de amor y dudas</i>	Varios autores	SM	2
Poesía	<i>De todo corazón</i>	José María Plaza	SM	1
Poesía	<i>Azul</i>	Rubén Darío	Panamericana	1
Poesía	<i>Poesía</i>	Antonio Machado	Vicens Vives	2
Poesía	<i>Raíz de amor</i>		Alfaguara	2
Poesía	<i>Baudilio Montoya, 100 años (Lit. Quindiana)</i>	Baudilio Montoya	Gobernación del Quindío	2
Leyenda	<i>Leyendas de montañas y bosques</i>	Bernard Clavel	Norma	1
Leyenda	<i>Mitos griegos</i>	Mary Pope Osborne	Norma	1
Leyenda	<i>Mitos y leyendas colombianos</i>	Morales & Uhía	Educación	1
Leyenda	<i>Leyendas de amor</i>	Pio Fernando Gaona P.	Magisterio	1
Leyenda	<i>Cuentos y leyendas de Colombia</i>	José Luis Díaz-Granados	Norma	1
Novela gráfica	<i>Luchadoras</i>	Peggy Adam	Rey Naranjo Editores	1
Novela gráfica	<i>Gabo, Memorias de una vida mágica</i>	Bustos, Camargo, Córdoba & Pantoja	Rey Naranjo	2
Novela gráfica	<i>La invención de Hugo Cabret</i>	Brian Selznick	SM	2
Novela gráfica	<i>El extraño caso del Dr. Jekyll & Mr. Hyde</i>	Robert Louis Stevenson	Zorro Rojo	1
Novela gráfica	<i>El extraño caso del Dr. Jekyll & Mr. Hyde</i>	Robert Louis Stevenson	Zorro Rojo	1
Álbum	<i>El sonido de los colores</i>	Jimmy Liao	Ediciones Monserrate S.A.S	1
Álbum	<i>Flotante</i>	David Wiesner		1
Álbum	<i>A un hombre de gran nariz</i>	Da Coll & De Quevedo	Babel	1
Álbum	<i>El cazo de Lorenzo</i>	Isabelle Carrier	Juventud	1
Álbum	<i>Detrás del muro</i>	Carrier & Valentín	Juventud	1
Álbum	<i>Los pájaros</i>	Germano Zullo Albertine	Zorro Rojo	1
Álbum	<i>El laberinto de los dioses</i>	Agustín, Silvia & Manuel Cerezales	Anaya	2
Álbum	<i>Ni era vaca ni era caballo</i>	Doppert & Jusayú	Ediciones Ekaré	2
Álbum	<i>Muertos de susto</i>	María Fernanda Paz-Castillo	Alfaguara	1
Álbum	<i>Los difuntos</i>	Paula Bossio	GatoMalo	1
Álbum	<i>La partida del soldado</i>	Isusi & Ruifernández	El Jinete Azul	2
Álbum	<i>Eloísa y los bichos</i>	Buitrago & Yockteng	Babel	1
Álbum	<i>Háblame</i>	Berrettoni & Carrer	Kalandraka	1
Cómics	<i>Olafo 8</i>	Dik Browne	Oveja Negra	1
Cómics	<i>Olafo 12</i>	Dik Browne	Oveja Negra	1
Historieta	<i>Los once</i>	Cruz, Jiménez & Jiménez	Laguna	1
Historieta	<i>Chico & Rita</i>	Mariscal & Trueba	Rey Naranjo	1
Historieta	<i>El edificio</i>	Buitrago & Rabanal	Babel	1
Historieta	<i>Astro</i>	Javier Olivares	Faktoría	1
Historieta	<i>Paul en el campo</i>	Muchel Rabagliati	Delfín	1
Crónica	<i>Crecimos en la guerra</i>	Pilar Lozano	Panamericana	2

Anexo 18. Guiones de las discusiones literarias realizadas en la IFL**Guiones discusiones literarias**

1. *Espantos de agosto* de Gabriel García Márquez (cuento)/ jueves 14 de febrero de 2019
2. *Eloísa y los bichos* de Jairo Buitrago (libro álbum) / miércoles 27 de febrero de 2019
3. *El árbol rojo* de Shaun Tan (libro álbum) / jueves 7 de marzo de 2019
4. *Los pájaros* de Germano Zullo (libro álbum) / lunes 18 de marzo de 2019
5. “La oveja negra” de Augusto Monterroso (fábula) miércoles 4 de abril de 2019
6. *Camino a casa* de Jairo Buitrago (libro álbum) / miércoles 8 de mayo de 2019
7. *Lejos de mi país* (libro álbum) /miércoles 27 de mayo de 2019
8. “Liliana” de Jairo Aníbal Niño (poesía) / martes 9 de julio de 2019
9. “Llorar” de Oliveiro Gironde (poesía) / martes 16 de julio de 2019
10. “Credo” de Bibiana Bernal (poesía)/miércoles 31 de julio de 2019
11. “DNA” de Luis Alberto de Cuenca(poesía)/ jueves 15 de agosto de 2019
12. “Negra soy” (colección de poesía afrocolombiana) / jueves 29 de agosto de 2019
13. *Háblame* de Marco Berretori Carrara y Chiara Carrer (libro álbum) / jueves 12 de septiembre de 2019
14. *Los direfentes* de Paula Bossio (libro álbum) / lunes 30 de septiembre de 2019
15. *El edificio* de Jairo Buitrago (libro álbum) / jueves 17 de octubre de 2019
16. *La piedra azul* de Jimmy Liao (libro álbum) miércoles 23 de octubre de 2019
17. *La peineta colorada* de (libro álbum) / miércoles 30 de octubre de 2019
18. *El sonido de los colores* de Jimmy Liao (libro álbum) / lunes 4 de noviembre de 2019

GUIÓN-BASE DE PREGUNTAS PARA UNA DISCUSIÓN LITERARIA

Basado en el enfoque Dime (Chambers, 2007)

1. *Espantos de agosto* de Gabriel García Márquez (cuento)/ jueves 14 de febrero de 2019

- ¿Qué es lo que más te gustó de este cuento? ¿Notaste algo especial o extraño en este texto? ¿Qué les dirías a tus amigos de este cuento?
- Detengámonos en el lugar ¿En dónde sucedió la historia? ¿Es importante dónde se sitúa? ¿Podría igual haber sucedido en cualquier otro lugar? ¿O hubiera sido mejor que se situara en otro lugar? ¿Pensaste el lugar mientras leías? ¿Hay pasajes en el libro que hablan especialmente del lugar donde ocurre? ¿Qué te gustó o disgustó de ellos? ¿El lugar era interesante en sí? ¿Te gustaría saber más sobre él?
- En cuanto a los personajes ¿Qué personajes te parecieron más interesantes? ¿Es ese personaje el más importante de la historia? ¿O se trata de alguien más? ¿Qué personaje (s) no te gustó (aron)? ¿Alguno de los personajes te recuerda a alguien que conozcas? ¿O te recuerda a personajes de otros libros? ¿Cómo era Ludovico según la imagen mental que te creó la lectura? ¿En qué aspectos se fundamenta esta imagen? ¿Qué características tienen los perros de guerra? ¿Qué elementos tienes en cuenta para responder a esta pregunta?
- Frente a la propia experiencia ¿Cómo podrías explicar lo que le sucedió a la pareja en este castillo? ¿Alguna vez has estado en una situación similar a la del cuento? ¿Cuál? ¿En qué es similar o diferente lo que te sucedió a ti?
- Ve a profundidad de la historia ¿Qué partes del libro te parecen las más fieles a la vida real? ¿Qué detalles, qué pasajes te ayudaron a “ver” mejor? ¿Qué pasajes se han quedado más grabados en tu mente? ¿Si tuvieras la oportunidad de estar en un castillo con las características del mencionado en el cuento ¿Qué harías?
- Hablemos del tiempo ¿Hay partes de la historia que tomaron mucho tiempo en suceder, pero se contaron rápidamente o en pocas palabras? ¿Y hay partes que sucedieron rápidamente, pero ocuparon mucho espacio para contarse?
- Si hablamos del tipo de narrador ¿Quién estaba contando o narrando la historia? ¿Sabemos? ¿Cómo lo sabemos? ¿Está narrada en primera persona (y si es así, quién es

esta persona)? ¿En tercera persona? ¿Por alguien a quien conocemos en la historia o por alguien a quien conocemos, o no, que está afuera de la historia? ¿Qué piensa o siente la persona que cuenta la historia, el narrador, sobre los personajes? ¿Le gustan o le disgustan? ¿Cómo lo sabes?

GUIÓN-BASE DE PREGUNTAS PARA UNA DISCUSIÓN LITERARIA

Basado en el enfoque Dime (Chambers, 2007)

2. *Eloísa y los bichos* de Jairo Buitrago (libro álbum) / miércoles 27 de febrero de 2019

- ¿Qué es lo que más te gustó de este libro? ¿Notaste algo especial o extraño en este libro álbum? ¿Qué les dirías a tus amigos de este libro?
- En cuanto a las imágenes ¿Qué relación crees que hay en el inicio y final de este libro? ¿Hubo algún patrón, alguna conexión, que notaras? ¿Te pareció que mirabas desde diferentes lugares: ¿a veces, tal vez, desde al lado de los personajes, a veces desde arriba, como si fueras en un helicóptero? ¿Me puedes decir en qué partes del libro te sentiste así?
- Frente a la propia experiencia ¿Hay algo de lo que sucede en este libro que te haya pasado a ti? ¿En qué es similar o diferente lo que te sucedió a ti? ¿Te has sentido alguna vez como un bicho raro? ¿Cuáles son las emociones y los sentimientos que experimentan Eloísa y su padre? ¿Esas emociones y sentimientos cambiaron al final de la historia?
- Ve a profundidad de la historia ¿Qué partes del libro te parecen las más fieles a la vida real? ¿Qué detalles, qué pasajes te ayudaron a “ver” mejor? ¿Siendo que Eloísa se sentía como un bicho por qué crees que se ve como una humana y el resto como bichos a excepción de sus padres y dos niñas más? ¿Por qué crees que podemos apreciar dos humanas más?
- ¿Hubo a alguien a quien no se mencionara en la historia, pero sin el cual ésta no hubiera podido ocurrir? ¿Se te ocurre alguna razón por la cual no haya aparecido o no fuera mencionado?
- Hablemos del tiempo ¿Hay partes de la historia que tomaron mucho tiempo en suceder, pero se contaron rápidamente o en pocas palabras? ¿Y hay partes que sucedieron rápidamente, pero ocuparon mucho espacio para contarse?

GUIÓN-BASE DE PREGUNTAS PARA UNA DISCUSIÓN LITERARIA

Basado en el enfoque Dime (Chambers, 2007)

3. *El árbol rojo* de Shaun Tan (libro álbum) / jueves 7 de marzo de 2019

- ¿Qué es lo que más te gustó de esta obra? ¿Notaste algo especial o extraño en este libro álbum? ¿Qué les dirías a tus amigos de este libro?
- En cuanto a las imágenes ¿Hubo algún patrón, alguna conexión, que notaras? ¿Cómo describirías las imágenes de este texto? ¿Alguna relación entre los estados de ánimo de la protagonista y los colores? ¿Te pareció que mirabas desde diferentes lugares: ¿a veces, tal vez, desde al lado de los personajes, a veces desde arriba, como si fueras en un helicóptero? ¿Me puedes decir en qué partes del libro te sentiste así?
- Frente a la propia experiencia ¿Hay algo de lo que sucede en este libro que te haya pasado a ti? ¿En qué es similar o diferente lo que te sucedió a ti?
- Ve a profundidad de la historia ¿Qué representa o simboliza el árbol rojo en la historia? Y en tu vida ¿Qué sería el árbol rojo?
- ¿Hubo a alguien o algo que no se mencionara en la historia, pero sin el cual ésta no hubiera podido ocurrir?
- Hablemos del tiempo ¿cómo es percibido el tiempo por el personaje principal de la historia?

GUIÓN-BASE DE PREGUNTAS PARA UNA DISCUSIÓN LITERARIA
Basado en el enfoque Dime (Chambers, 2007)

4. *Los pájaros* de Germano Zullo (libro álbum) / lunes 18 de marzo de 2019

- ¿Qué te llamó especialmente la atención del libro álbum *Los pájaros*? ¿notaste algún patrón común en los colores y en las imágenes?
- La primera vez que viste este libro, incluso antes de leerlo, ¿qué tipo de libro pensaste que iba a ser? ¿Qué te hizo pensar eso? Ahora que ya lo has leído, ¿es lo que esperabas?
- En cuanto al lenguaje, ¿Notaste algo especial en la manera en que se usa el lenguaje en este libro? ¿Encontraste palabras diferentes a tu idioma o frases que no sueles usar frecuentemente?
- Frente a los personajes, ¿Alguno de los personajes te recuerda a alguien que conozcas? ¿O te recuerda a personajes de otros libros?
- De acuerdo al contexto, ¿En dónde sucedió la historia? ¿Crees que fue en este u otro país?
- En relación con tu vida ¿Hay algo de lo que sucede en este libro que te haya pasado a ti? ¿En qué es similar o diferente lo que te sucedió a ti?
- ¿Qué representa para ti los pájaros? ¿En la historia los pájaros qué representan? Cuando piensas en el libro ahora, después de todo lo que hemos dicho, ¿qué es lo más importante del libro para ti?

GUIÓN-BASE DE PREGUNTAS PARA UNA DISCUSIÓN LITERARIA
Basado en el enfoque Dime (Chambers, 2007)

2. “La oveja negra” de Augusto Monterroso (fábula) miércoles 4 de abril de 2019

- ¿Qué es lo que más te gustó de este micro cuento? ¿Notaste algo especial o extraño en este texto? ¿Has leído antes textos breves?
- Frente a la propia experiencia ¿Si tú fueras una oveja negra que pensarías de la situación que plantea el microcuento? ¿Qué similitudes hay entre la historia de la oveja negra y la realidad actual?
- Ve a profundidad de la historia ¿Por qué crees que las ovejas negras eran fusiladas? ¿Qué simboliza el color negro en el texto? ¿Cuál consideras tú era la importancia de hacer esculturas cada vez que fusilaban a las ovejas negras? ¿Qué simboliza las estatuas en el parque?
- En cuanto a los personajes ¿Qué piensa o siente la persona que cuenta la historia, el narrador, sobre los personajes? ¿Le gustan o le disgustan? ¿Cómo lo sabes? ¿El narrador aprueba o desaprueba las cosas que suceden y que hacen los personajes? ¿Tú las apruebas o desapruebas? ¿Compartes la actitud de las ovejas blancas frente a las ovejas negras? ¿

GUIÓN-BASE DE PREGUNTAS PARA UNA DISCUSIÓN LITERARIA

Basado en el enfoque Dime (Chambers, 2007)

6. Camino a casa de Jairo Buitrago (libro álbum) / miércoles 8 de mayo de 2019

- La primera vez que viste este libro, incluso antes de leerlo, ¿qué tipo de libro pensaste que iba a ser? ¿Qué te hizo pensar eso? Ahora que ya lo has leído, ¿es lo que esperabas?
- ¿Hubo algo que te desconcertara? ¿Hubo algo que te pareciera extraño? ¿Hubo algo que te tomara totalmente por sorpresa?
- Frente a las imágenes, ¿Hubo algún patrón, alguna conexión, que notaras en las imágenes? ¿Hay pasajes en el libro (piensa no solo en la letra sino en las imágenes) que hablan especialmente del lugar donde ocurre? ¿Qué te gustó o disgustó de ellos?
- ¿En dónde sucedió la historia? ¿Es importante dónde se sitúa? ¿Podría igual haber sucedido en cualquier otro lugar? ¿O hubiera sido mejor que se situara en otro lugar? ¿Pensaste el lugar mientras leías?
- Cuando estabas leyendo la historia, ¿sentiste que estaba sucediendo ahora? ¿O sentiste que había sucedido en el pasado y la estaban recordando? ¿Puedes señalar algo en la escritura o incluso en las imágenes que te haya hecho sentir eso? ¿Cuántas historias diferentes (tipos de historia) puedes encontrar en esta historia?
- Con base en el tipo de narrador ¿Quién estaba contando o narrando la historia? ¿Sabemos? ¿Cómo lo sabemos? ¿Está narrada en primera persona (y si es así, quién es esta persona)? ¿Qué piensa o siente la persona que cuenta la historia, el narrador, sobre los personajes? ¿Le gustan o le disgustan? ¿Cómo lo sabes?
- En cuanto a los personajes, ¿Llegaste alguna vez a saber lo que los personajes pensaban? ¿Nos dijeron alguna vez lo que estaban sintiendo? ¿O la historia fue contada todo el tiempo desde afuera de los personajes, viendo lo que hacían y escuchando lo que decían, pero sin saber nunca lo que pensaban o sentían? ¿Podrías deducir qué le pasó al papá de la niña? ¿Alguno de los personajes te recuerda a alguien que conozcas? ¿O te recuerda a personajes de otros libros?

GUIÓN-BASE DE PREGUNTAS PARA UNA DISCUSIÓN LITERARIA

Basado en el enfoque Dime (Chambers, 2007)

7. *Lejos de mi país* (libro álbum) /miércoles 27 de mayo de 2019

- ¿Hubo algo que te gustará de este libro? ¿Has leído otros libros como éste? ¿En qué es igual? ¿En qué es diferente?
- ¿Hay algo de lo que sucede en este libro que te haya pasado a ti? ¿En qué es similar o diferente lo que te sucedió a ti? ¿Qué partes del libro te parecen las más fieles a la vida real? ¿El libro te hizo pensar diferente acerca de esa experiencia similar que tuviste?
- Detengámonos en el lugar ¿En dónde sucedió la historia? ¿Es importante dónde se sitúa? ¿Podría igual haber sucedido en cualquier otro lugar? ¿O hubiera sido mejor que se situara en otro lugar? ¿Pensaste el lugar mientras leías? ¿Hay pasajes en el libro que hablan especialmente del lugar donde ocurre? ¿Qué te gustó o disgustó de ellos?
- ¿El lugar era interesante en sí? ¿Te gustaría saber más sobre él?
- Si hablamos del tipo de narrador ¿Quién estaba contando o narrando la historia? ¿Sabemos? ¿Cómo lo sabemos? ¿Está narrada en primera persona (y si es así, quién es esta persona)? ¿En tercera persona? ¿Por alguien a quien conocemos en la historia o por alguien a quien conocemos, o no, que está afuera de la historia? ¿Qué piensa o siente la persona que cuenta la historia, el narrador, sobre los personajes? ¿Le gustan o le disgustan? ¿Cómo lo sabes?
- Piensa en ti como un espectador. ¿Con los ojos de quién viste la historia? ¿Viste sólo lo que vio un personaje de la historia o a veces veías las cosas como las veía un personaje y luego como otro, y así? ¿Estabas como dentro de la cabeza de uno de los personajes y sabías sólo lo que ella o él sabían, o la narración te llevaba adentro de varios personajes? ¿Llegaste alguna vez a saber lo que los personajes pensaban?
- ¿Nos dijeron alguna vez lo que estaban sintiendo? ¿O la historia fue contada todo el tiempo desde afuera de los personajes, viendo lo que hacían y escuchando lo que decían, pero sin saber nunca lo que pensaban o sentían?

GUIÓN-BASE DE PREGUNTAS PARA UNA DISCUSIÓN LITERARIA
Basado en el enfoque Dime (Chambers, 2007)

8. “Liliana” de Jairo Aníbal Niño (poesía) / martes 9 de julio de 2019

- ¿Hubo algo que te gustó del poema? ¿Qué te llamó especialmente la atención del poema? ¿Hubo algo que te pareciera extraño en el poema? ¿Has leído otro poema parecido a éste?
- Nos vamos a situar en el lugar ¿Hay partes del poema que hablan especialmente del lugar donde ocurre?
- Frente al narrador ¿Quién estaba contando el poema? ¿Sabemos? ¿Cómo lo sabemos? ¿Está escrito en primera persona (y si es así, quién es esta persona)? ¿En tercera persona? ¿Por alguien a quien conocemos en la historia o por alguien a quien conocemos, o no, que está afuera de la historia?
- En cuanto al lenguaje ¿Notaste algo especial en la manera en que se usa el lenguaje en este poema?
- Hablemos de aspectos personales ¿Has leído otros poemas como éste? ¿En qué es igual? ¿En qué es diferente? ¿Hay algo de lo que sucede en este poema que te haya pasado a ti? ¿En qué es similar o diferente lo que te sucedió a ti? ¿Qué partes del poema te parecen las más fieles a la vida real?

GUIÓN-BASE DE PREGUNTAS PARA UNA DISCUSIÓN LITERARIA
Basado en el enfoque Dime (Chambers, 2007)

9. “Llorar” de Oliveiro Gironde (poesía) / martes 16 de julio de 2019

- ¿Qué es lo que más te gustó de este poema? ¿Notaste algo especial o extraño en este texto? ¿Qué les dirías a tus amigos de este poema?
- Mientras leías ¿encontraste palabras o frases o alguna otra cosa que tenga que ver con el lenguaje que te gustaran?, ¿o que no te gustaran? Sabes que cuando la gente habla con frecuencia usa palabras, frases o formas de hablar que reconoces como tuyas ¿hay palabras o frases usadas así en este poema? ¿Notaste algo especial en la manera en que se usa el lenguaje en este poema?
- Ve a profundidad de la historia ¿Qué partes del poema te parecen las más fieles a la vida real? ¿Qué detalles, qué pasajes te ayudaron a “ver” mejor? ¿Qué pasajes se han quedado más grabados en tu mente?
- ¿Has experimentado las clases de llanto que describe el poema? ¿Recuerdas algún episodio en particular, algún lugar en dónde te paso que te sintieras así? ¿En qué es similar o diferente lo que te sucedió a ti?
- Cuando piensas en el poema ahora, después de todo lo que hemos dicho, ¿qué es lo más importante del libro para ti?
- ¿Si el escritor te preguntara qué se puede mejorar del poema ¿qué le dirías? Si tú hubieras escrito este poema ¿cómo lo hubieras hecho?

GUIÓN-BASE DE PREGUNTAS PARA UNA DISCUSIÓN LITERARIA

Basado en el enfoque Dime (Chambers, 2007)

10. “Credo” de Bibiana Bernal (poesía)/miércoles 31 de julio de 2019

- ¿Hubo algo que te gustó del poema? ¿Qué te llamó especialmente la atención del poema? ¿Hubo algo que te pareciera extraño en el poema? ¿Has leído otro poema parecido a éste?
- ¿Qué piensa o siente la persona el autor del poema?
- Frente a la propia experiencia ¿Entre el credo católico y el de Bibiana con cuál te identificas más y por qué? ¿En qué son similares o diferentes?
- Ve a profundidad de la historia ¿Qué partes del poema te parecen las más fieles a la vida real? ¿Qué detalles, qué pasajes te ayudaron a “ver” mejor? ¿Qué pasajes se han quedado más grabados en tu mente?
- Cuando piensas en el poema ahora, después de todo lo que hemos dicho, ¿qué es lo más importante del libro para ti?
- Frente al lenguaje, ¿Notaste algo especial en la manera en que se usa el lenguaje en este libro? ¿Qué tipo de lenguaje se aprecia en “Credo”?

GUIÓN-BASE DE PREGUNTAS PARA UNA DISCUSIÓN LITERARIA
Basado en el enfoque Dime (Chambers, 2007)

11. “DNA” de Luis Alberto de Cuenca(poesía)/ jueves 15 de agosto de 2019

- ¿Qué es lo que más te gustó de este poema? ¿Hubo algo que te tomara totalmente por sorpresa? ¿Qué les dirías a tus amigos de este texto poético?
- Mientras leías ¿encontraste palabras o frases o alguna otra cosa que tenga que ver con el lenguaje que te gustaran?, ¿o que no te gustaran? Sabes que cuando la gente habla con frecuencia usa palabras, frases o formas de hablar que reconoces como tuyas ¿hay palabras o frases usadas así en este poema? ¿Notaste algo especial en la manera en que se usa el lenguaje en este libro?
- Ve a profundidad del poema ¿Qué partes del poema te parecen las más fieles a la vida real? ¿Qué detalles, qué pasajes te ayudaron a “ver” mejor? ¿Qué pasajes se han quedado más grabados en tu mente?
- Cuando piensas en el poema ahora, después de todo lo que hemos dicho, ¿qué es lo más importante del libro para ti?
- ¿Si el escritor te preguntara qué se puede mejorar del poema ¿qué le dirías? Si tú hubieras escrito este poema ¿cómo lo hubieras hecho?

GUIÓN-BASE DE PREGUNTAS PARA UNA DISCUSIÓN LITERARIA

Basado en el enfoque Dime (Chambers, 2007)

12. “Negra soy” (colección de poesía afrocolombiana) / jueves 29 de agosto de 2019

- La primera vez que viste este libro, incluso antes de leerlo, ¿qué tipo de libro pensaste que iba a ser? ¿Qué te hizo pensar eso? Ahora que ya lo has leído, ¿es lo que esperabas? ¿Te gustó o no te gustó? ¿Lo recomendarías?
- Mientras leías ¿encontraste palabras o frases o alguna otra cosa que tenga que ver con el lenguaje que te gustaran?, ¿o que no te gustaran? Sabes que cuando la gente habla con frecuencia usa palabras, frases o formas de hablar que reconoces como tuyas ¿hay palabras o frases usadas así en este poema? ¿Notaste algo especial en la manera en que se usa el lenguaje en este libro?
- ¿Crees que hay situaciones o experiencias del poema que tienen relación con la vida diaria? ¿Hay algo de lo que sucede en este texto que te haya pasado a ti? ¿El poema te hizo pensar diferente acerca de esa experiencia similar que tuviste?
- Con base en el tipo de narrador ¿Quién estaba contando el poema? ¿Sabemos? ¿Cómo lo sabemos?
- ¿Está narrada en primera persona (y si es así, quién es esta persona)? ¿En tercera persona? ¿Por alguien a quien conocemos en la historia o por alguien a quien conocemos, o no, que está afuera de la historia?
- ¿Qué piensa o siente la persona que escribe el poema?

GUIÓN-BASE DE PREGUNTAS PARA UNA DISCUSIÓN LITERARIA

Basado en el enfoque Dime (Chambers, 2007)

13. *Háblame* de Marco Berretori Carrara y Chiara Carrer (libro álbum) / jueves 12 de septiembre de 2019

- La primera vez que viste este libro, incluso antes de leerlo, ¿qué tipo de libro pensaste que iba a ser? ¿Qué te hizo pensar eso? Ahora que ya lo has leído, ¿es lo que esperabas?
- ¿Hubo algo que te gustará de este libro? ¿Qué te llamó especialmente la atención?
- Con base en el tipo de narrador ¿Quién estaba contando o narrando la historia? ¿Sabemos? ¿Cómo lo sabemos?
- ¿Está narrada en primera persona (y si es así, quién es esta persona)? ¿En tercera persona? ¿Por alguien a quien conocemos en la historia o por alguien a quien conocemos, o no, que está afuera de la historia?
- ¿Qué piensa o siente la persona que cuenta la historia, el narrador, sobre los personajes? ¿Le gustan o le disgustan? ¿Cómo lo sabes? ¿El narrador aprueba o desaprueba las cosas que suceden y que hacen los personajes? ¿Tú las apruebas o desapruebas?
- En cuanto a los personajes, ¿Llegaste alguna vez a saber lo que los personajes pensaban? ¿Nos dijeron alguna vez lo que estaban sintiendo? ¿O la historia fue contada todo el tiempo desde afuera de los personajes, viendo lo que hacían y escuchando lo que decían, pero sin saber nunca lo que pensaban o sentían? ¿Podrías deducir qué enfermedad tiene Sara? ¿Alguno de los personajes te recuerda a alguien que conozcas? ¿O te recuerda a personajes de otros libros?
- Cuando piensas en el libro ahora, después de todo lo que hemos dicho, ¿qué es lo más importante del libro para ti?
- Frente al lenguaje, ¿Notaste algo especial en la manera en que se usa el lenguaje en este libro? ¿Qué tipo de lenguaje se aprecia en *Háblame*?

GUIÓN-BASE DE PREGUNTAS PARA UNA DISCUSIÓN LITERARIA

Basado en el enfoque Dime (Chambers, 2007)

14. *Los direfentes* de Paula Bossio (libro álbum) / lunes 30 de septiembre de 2019

- ¿Hubo algo que te gustará de este libro álbum? ¿Qué te llamó especialmente la atención?
- Vamos a detenernos en la imagen ¿Cómo puedes describir el tipo de dibujos o imágenes que tiene este libro álbum? ¿Qué es lo que más te llama la atención de éstas? ¿Hubo algún patrón, alguna conexión, que notarás?
- ¿Te has sentido alguna vez como el personaje principal de *Los direfentes*? ¿Recuerdas algún episodio en particular, algún lugar en dónde te paso que te sintieras así? ¿En qué es similar o diferente lo que te sucedió a ti?
- Con base en el tipo de narrador ¿Quién estaba contando o narrando la historia? ¿Sabemos? ¿Cómo lo sabemos? ¿Sentías como si todo te estuviera ocurriendo a ti, como si fueras uno de los personajes? ¿O te sentiste como un observador, viendo lo que sucedía, pero sin ser parte de la acción? ¿Si eras un observador, desde dónde mirabas?
- En cuanto a los personajes, ¿Llegaste alguna vez a saber lo que los personajes pensaban?
- ¿Nos dijeron alguna vez lo que estaban sintiendo? ¿O la historia fue contada todo el tiempo desde afuera de los personajes, viendo lo que hacían y escuchando lo que decían, pero sin saber nunca lo que pensaban o sentían? ¿Alguno de los personajes te recuerda a alguien que conozcas? ¿O te recuerda a personajes de otros libros?
- Frente al lenguaje, ¿Notaste algo especial en la manera en que se usa el lenguaje en este libro? ¿Qué tipo de lenguaje se aprecia en *Los diferentes*?
- ¿Qué pasajes se han quedado más grabados en tu mente?
- ¿Cuántas historias diferentes (tipos de historia) puedes encontrar en esta historia?

GUIÓN-BASE DE PREGUNTAS PARA UNA DISCUSIÓN LITERARIA

Basado en el enfoque Dime (Chambers, 2007)

15. El edificio de Jairo Buitrago (libro álbum) / jueves 17 de octubre de 2019

- La primera vez que viste este libro, incluso antes de leerlo, ¿qué tipo de libro pensaste que iba a ser? ¿Qué te hizo pensar eso? Ahora que ya lo has leído, ¿es lo que esperabas? ¿Te gustó o no te gustó? ¿Lo recomendarías?
- En cuanto a las imágenes ¿notaste algo especial en los colores? ¿en qué parte de la historia cambia los colores y por qué crees que se da ese cambio? ¿Cuántas historias diferentes (tipos de historia) puedes encontrar en esta historia? ¿Alguna te llama más la atención y por qué? ¿Has notado las imágenes que otras historias están narrando diferente a la de los personajes principales?
- Nos vamos a situar en el lugar ¿En dónde sucedió la historia? ¿Es importante dónde se sitúa? ¿Podría igual haber sucedido en cualquier otro lugar? ¿O hubiera sido mejor que se situara en otro lugar? ¿Hay pasajes en el libro que hablan especialmente del lugar donde ocurre? ¿Qué te gustó o disgustó de ellos? ¿El lugar era interesante en sí? ¿Te gustaría saber más sobre él?
- Si analizamos el tiempo en qué ocurrió la historia, ¿cuándo ocurrió? ¿Logras identificar algún periodo? ¿Cómo te diste cuenta? ¿Has establecido alguna relación entre los relojes de Levin y el tiempo de la historia?
- En cuanto a los personajes ¿Qué personajes te parecieron más interesantes? ¿El señor Levin es personaje el más importante de la historia? ¿O se trata de alguien más? ¿El personaje de Iván qué cambios hace a la historia?
- Frente al narrador ¿Quién estaba contando o narrando la historia? ¿Sabemos? ¿Cómo lo sabemos? ¿Está narrada en primera persona (y si es así, quién es esta persona)? ¿En tercera persona? ¿Por alguien a quien conocemos en la historia o por alguien a quien conocemos, o no, que está afuera de la historia?

GUIÓN-BASE DE PREGUNTAS PARA UNA DISCUSIÓN LITERARIA

Basado en el enfoque Dime (Chambers, 2007)

16. *La piedra azul* de Jimmy Liao (libro álbum) miércoles 23 de octubre de 2019

- ¿Hubo algo que llamara tu atención en este libro álbum, o que te gustara especialmente? Si tuvieras que recomendárselo a un amigo o amiga, ¿qué le dirías? ¿Cómo intentarías convencerlo de que este libro vale la pena ser leído?
- Mientras leías, o ahora que piensas en el libro, ¿hubo algo que te desconcertara o que te pareciera extraño? ¿Hubo algo que te tomara totalmente por sorpresa, o que nunca antes habías visto en otro libro?
- ¿Crees que hay situaciones o experiencias del libro que tienen relación con la vida diaria? ¿Hay algo de lo que sucede en este libro que te haya pasado a ti? ¿El libro te hizo pensar diferente acerca de esa experiencia similar que tuviste?
- ¿La lectura de *La piedra azul* te hizo recordar otros libros (o quizás películas, cuadros...), o pensar en otras lecturas? ¿Habías leído otros libros como este? ¿En qué se parecen o en qué son diferentes esos otros libros en relación a este?
- Llevemos la atención hacia los personajes. ¿Qué sentimientos me provocan el personaje la piedra azul? ¿Cambiaron mis sentimientos a medida que avanzaba la lectura del libro?
- ¿Quién estaba contando o narrando la historia? ¿Sabemos? ¿Qué piensa o siente el narrador sobre los personajes? ¿Crees que aprueba o desaprueba las cosas que suceden y que hacen los personajes? ¿Hubo momentos en los que te sentiste dentro de la cabeza de uno de los personajes y sabías lo que él/ella sabía, o la narración te llevaba adentro de varios personajes?
- Llevemos la atención hacia el lenguaje. ¿De qué forma las palabras que escoge el escritor le da intensidad a la historia? (por ejemplo: “La piedra azul recordó a su otra mitad. Un arranque de nostalgia, capaz de partir el cielo y la tierra, hizo que se quebrara una vez más”; “Y, a medida que se volvía más y más pequeña, su añoranza era cada vez más grande” y “Quería volver a casa”). ¿Qué me sugiere el tipo de lenguaje utilizado por la escritora?

GUIÓN-BASE DE PREGUNTAS PARA UNA DISCUSIÓN LITERARIA

Basado en el enfoque Dime (Chambers, 2007)

17. La peineta colorada de (libro álbum) / miércoles 30 de octubre de 2019

- ¿Qué es lo que más te gustó de esta historia? ¿Notaste algo especial o extraño en este texto? ¿Qué les dirías a tus amigos de este cuento?
- Detengámonos en el lugar ¿En dónde sucedió la historia? ¿Es importante dónde se sitúa? ¿Podría igual haber sucedido en cualquier otro lugar? ¿O hubiera sido mejor que se situara en otro lugar? ¿Pensaste el lugar mientras leías? ¿Hay pasajes en el libro que hablan especialmente del lugar donde ocurre? ¿Qué te gustó o disgustó de ellos? ¿El lugar era interesante en sí? ¿Te gustaría saber más sobre él?
- Mientras leías ¿encontraste palabras o frases o alguna otra cosa que tenga que ver con el lenguaje que te gustaran?, ¿o que no te gustaran?
- Sabes que cuando la gente habla con frecuencia usa palabras, frases o formas de hablar que reconoces como tuyas ¿hay palabras o frases usadas así en este libro?
- ¿Notaste algo especial en la manera en que se usa el lenguaje en este libro?
- En cuanto a los personajes ¿Qué personajes te parecieron más interesantes? ¿Es ese personaje el más importante de la historia? ¿O se trata de alguien más? ¿Qué personaje (s) no te gustó (aron)? ¿Alguno de los personajes te recuerda a alguien que conozcas? ¿O te recuerda a personajes de otros libros? ¿Crees que Vitita hizo bien en contarle a la señora Rosa lo que sucedió con la mujer en el patio? ¿Qué piensas de la forma de actuar de la vieja Rosa Buitrón con los cimarrones?
- Hablemos del tiempo ¿Hay partes de la historia que tomaron mucho tiempo en suceder, pero se contaron rápidamente o en pocas palabras? ¿Y hay partes que sucedieron rápidamente, pero ocuparon mucho espacio para contarse?
- Si hablamos del tipo de narrador ¿Quién estaba contando o narrando la historia? ¿Sabemos? ¿Cómo lo sabemos? ¿Está narrada en primera persona (y si es así, quién es esta persona)? ¿En tercera persona? ¿Por alguien a quien conocemos en la historia o por alguien a quien conocemos, o no, que está afuera de la historia? ¿Qué

piensa o siente la persona que cuenta la historia, el narrador, sobre los personajes?
¿Le gustan o le disgustan? ¿Cómo lo sabes?

GUIÓN-BASE DE PREGUNTAS PARA UNA DISCUSIÓN LITERARIA

Basado en el enfoque Dime (Chambers, 2007)

18. *El sonido de los colores* de Jimmy Liao (libro álbum) / lunes 4 de noviembre de 2019

- ¿Qué es lo que más te gustó de este libro? ¿Hubo algo que te tomara totalmente por sorpresa? ¿Qué les dirías a tus amigos de este libro?
- ¿Pensaste el lugar mientras leías?
- En cuanto a las imágenes ¿Qué relación crees que hay en el inicio y final de este libro? ¿Hubo algún patrón, alguna conexión, que notaras?
- Frente a la propia experiencia ¿Hay algo de lo que sucede en este libro que te haya pasado a ti? ¿En qué es similar o diferente lo que te sucedió a ti?
- Ve a profundidad de la historia ¿Qué partes del libro te parecen las más fieles a la vida real? ¿Qué detalles, qué pasajes te ayudaron a “ver” mejor? ¿Qué representa para la piedra su otra mitad? ¿Crees que los personajes tomaron la decisión correcta al partir la piedra? ¿Tú en el lugar de la piedra que hubieras hecho?
- Piensa en ti como un espectador. ¿Con los ojos de quién viste la historia? ¿Viste sólo lo que vio un personaje de la historia o a veces veías las cosas como las veía un personaje y luego como otro, y así? ¿Qué piensa o siente la persona que cuenta la historia, el narrador, sobre los personajes?
- Cuando estabas leyendo la historia, ¿sentiste que estaba sucediendo ahora? ¿O sentiste que había sucedido en el pasado y la estaban recordando? ¿Puedes señalar algo en la escritura que te haya hecho sentir eso? ¿Sentías como si todo te estuviera ocurriendo a ti, como si fueras uno de los personajes? ¿O te sentiste como un observador, viendo lo que sucedía, pero sin ser parte de la acción? ¿Si eras un observador, desde dónde mirabas?