



Perspectivas investigativas sobre Lectura Literaria y Mediación Lectora en Contextos Escolares

María Camila Restrepo Álvarez

Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia (maria.restrepol@amigo.edu.co)

ORCID: 0000-0001-9427-1335

Natalia Andrea Alzate Alzate

Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia (natalia.alzateal@amigo.edu.co)

ORCID: 0000-0001-8047-9709

David Alberto Londoño Vásquez

Institución Universitaria de Envigado, Medellín, Colombia (dalondono@correo.iue.edu.co)

ORCID: 0000-0003-1110-7930

Recibido: 6 de julio de 2022 | Aceptado: 1 de febrero de 2023 | Publicado en línea: 17 de julio de 2023

DOI: <http://dx.doi.org/10.18175/VyS13.1.2022.2>

RESUMEN

Objetivo: analizar las apuestas teóricas que se han desarrollado frente a la lectura literaria y la mediación lectora en contextos escolares, apuntando a su comprensión desde la relación que se establece con los planes de lectura nacionales y las estrategias para motivar la lectura de literatura en la escuela.

Método: se realizó una revisión bibliográfica cualitativa desde una perspectiva de análisis hermenéutico, de tipo descriptivo. El corpus consolidado proviene de publicaciones tipo informe de investigación disponibles en Digitalia, Ebsco, Google académico y Scielo, tesis de maestría y doctorado publicadas en repositorios institucionales entre el 2014 y el 2020. Los textos encontrados fueron sistematizados y analizados mediante una matriz previamente validada.

Conclusiones y discusiones: los abordajes y perspectivas encontrados hacen énfasis en la importancia de la lectura de literatura en contextos escolares, pero al mismo tiempo llaman la atención sobre el peligro de reducir las estrategias y mediaciones únicamente a los aspectos de orden académico y curricular.

PALABRAS CLAVE

lectura literaria, mediación lectora, plan lector, mediador de lectura, contexto escolar.

Perspectives about Literary Reading and Reading Mediation in School Contexts

ABSTRACT

Objective: this review article is focused on the theoretical stakes that have been developed in publications from Spanish speaking countries regarding literary reading and reading mediation in school contexts, aiming to the comprehension of the topic from the relationship that it establishes with the National reading plans and the strategies to motivate the literary reading in the school. **Method:** for this, a qualitative bibliographic review was done from the perspective of hermeneutical analysis, with a descriptive scope. The consolidated corpus comes from research reports type publications available in Digitalia, Ebsco, Google Scholar and Scielo, and Master and doctoral theses published in institutional repositories between 2014 and 2020. The texts found were systematized and analyzed by the means of a previously validated matrix. **Conclusions and discussion:** the approaches and perspectives found put the emphasis on the importance of the reading of literature in school contexts, but at the same time they draw attention to the danger of reducing the strategies and mediations only to academic and curricular aspects.

KEYWORDS

Literary reading; reading mediation; reading plan; reading mediator; school context.

INTRODUCCIÓN

La revisión que se propone a continuación, se deriva de una investigación que analizaba la formación de los maestros en el área de la literatura en los programas de pregrado que forman licenciados en educación infantil. El interés fundamental era cuestionar la instrumentalización de la literatura infantil en los currículos formales; para esto, se hizo una indagación sobre los planes de lectura escolares, en relación con las políticas de lectura para los países hispanoamericanos y la forma como eran implementados por los maestros en una institución educativa de la ciudad de Medellín.

En este trabajo se asume que los actos de lectura en contextos escolares requieren estrategias didácticas que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes y lleven a buen término los objetivos planteados para dichos actos. Los escenarios en los que se promueve la lectura en contextos escolares son, por lo general, dinamizados por los maestros, quienes finalmente asumen el rol de mediadores. Diversos autores han abordado el tema de la mediación lectora (Munita, 2014; Anaya, 2020; García, 2020) para referirse a un conjunto de estrategias que se realizan con el fin de despertar el interés por la literatura, disfrutar los espacios de lectura, tejer puentes entre distintas percepciones de la realidad y fortalecer vínculos de afecto entre el mediador y el estudiante.

Sin embargo, el estado del arte elaborado, producto de la investigación, evidenció que los currículos formales de las facultades de Educación tienen la urgencia de incluir en los perfiles de formación al maestro como mediador literario. Lo anterior, porque en los contextos escolares las estrategias para la mediación se han tomado como un ejercicio de imposición de lectura con finalidades académicas, que obtienen como resultado la respuesta contraria a la esperada, como lo mencionan Zamudio y Vega (2018), “no solo ocasiona una pérdida clara de la efectividad de esta mediación docente” (p. 111), sino que también convierte el ejercicio de lectura literaria en una herramienta para superar pruebas escolares.

Teniendo en cuenta lo dicho, este artículo agrupa y analiza las investigaciones recientes que abordan la lectura literaria en contextos escolares. Nos interesa proponer que la lectura desde la perspectiva de experiencias socializadoras tiene como fin el acercamiento al texto literario en la escuela, lo que implica un ejercicio social e históricamente situado (Larrosa, 2003) que devela además la idea que cada contexto y cada época han construido sobre este tema. La propuesta de análisis se hace estableciendo una distinción entre lectura de textos escolares y lectura literaria en contextos escolares (Sanjuán, 2011).

En la primera acepción, las actividades suelen tener como objetivo central producir niños lectores de códigos escritos; en este sentido las experiencias de lectura se anclan a las perspectivas tradicionales de la *literacidad* y a las prácticas letradas institucionales, por lo que elementos que estén por fuera de este orden, relacionados, por ejemplo, con los componentes estéticos, como el gozo, el placer, el disfrute y la apreciación de la obra, quedan invisibilizados. La segunda acepción privilegia la lectura como una práctica social y cultural en la que el fin último no es aprender el código, sino tener una experiencia con el libro, que es posible, entre otras cosas, por una relación entre el sujeto lector, el libro y un tercero que hace las veces de mediador: una relación triádica que reconoce como necesarias las estrategias de acercamiento y socialización entre el libro y sus receptores (Duarte, 2020).

Aunque las escuelas cuentan con cierta autonomía para implementar estrategias de lectura literaria en sus aulas de clase, deben ceñirse a unos lineamientos dados por los estamentos gubernamentales; son estos los que dirigen lo que el país va a entender por lectura en las escuelas, y, a su vez, son los que establecen los aspectos que se deben enseñar, diferenciados por grados; se tiene en cuenta, por ejemplo, una lista recomendada de libros y de actividades según la edad de los estudiantes. Por lo general, es el plan iberoamericano de lectura el que da directrices que son incorporadas a los planes de lectura nacionales, que pasan a ser materializados mediante estrategias llevadas a cabo por cada institución escolar. Las estrategias son ejecutadas por maestros, no necesariamente expertos en literatura, a los que se les asigna el área del plan lector, y que terminan convirtiéndose en mediadores de lectura.

Teniendo en cuenta este contexto, en los ambientes escolares las estrategias para la mediación se han tomado como un ejercicio de imposición de lectura con finalidades académicas, que obtienen como resultado una respuesta contraria a la esperada, pierden efectividad y reducen el ejercicio de lectura literaria a una herramienta para superar pruebas escolares (Zamudio y Vega, 2018). En la mayoría de los casos, el resultado es una serie de actividades centradas en el componente lúdico que hace énfasis en la lectura grupal, pero desatiende al lector como individuo y a sus intereses literarios (García, 2020).

Debido a esto, el rol del maestro como mediador de lectura se ve sesgado por la responsabilidad de seguir un plan de estudios ya estandarizado con el que se aborda la literatura como una estrategia pedagógica para verificar los aprendizajes obtenidos de un estudiante (Cansoy *et al.*, 2020), o un control que dé cuenta de que el estudiante cumplió con el compromiso de lectura asignada (Lim *et al.*, 2015); sin embargo, esta investigación asume que el trabajo de la mediación y, por tanto, del mediador trasciende los requerimientos académicos que se instalan frente a la labor de la lectura.

En este sentido, se plantea la revisión de la literatura, con dos intenciones. Inicialmente, profundizar en los abordajes recientes que los investigadores, interesados en temas derivados de la enseñanza de la lectura y la literatura, han realizado de manera específica en el campo de la mediación lectora en contextos escolares. Luego, problematizar el lugar que los planes de lectura ocupan en las investigaciones y su incidencia en los roles que los docentes asumen a la hora de realizar lecturas literarias con los estudiantes.

Para esto, primero se reflexiona el lugar de la enseñanza de la lectura y la literatura desde perspectivas que cuestionan el instrumentalismo didáctico con el que se implementa la lectura literaria en los contextos escolares. En un segundo momento, se conceptualiza sobre la mediación en la lectura literaria, el papel que desempeñan las estrategias y cuál es la importancia del mediador. Para proponer por último una reflexión tomando como base algunas apuestas del Plan de Lectura Iberoamericano, y enmarcar aquí las inquietudes que se pueden recoger a partir de las investigaciones agrupadas en el área de la enseñanza de la lectura y la literatura, en relación con la mediación lectora en contextos escolares.

METODOLOGÍA

Este trabajo es una revisión del estado del arte de corte cualitativo (Guevara, 2016) que, desde una perspectiva hermenéutica-comprensiva (Herrera, 2010), da cuenta del abordaje que han tenido en los últimos años las categorías teóricas *lectura literaria* y *mediación lectora*, esto teniendo como marco de comprensión el Plan de Lectura Iberoamericano y lo que se espera, a partir de sus lineamientos para los planes lectores institucionales, de la mediación lectora en los contextos escolares de los países hispanohablantes (Pérez *et al.*, 2019). La perspectiva hermenéutico-comprensiva permite acercarse a la revisión de dichos conceptos y a la construcción conceptual que se ha dado a partir de los diferentes momentos de consolidación teórica tanto de la lectura literaria como de la mediación lectora (Londoño y Castañeda, 2010). El procedimiento de análisis se realizó en tres momentos; primero, categorización; luego, elección de descriptores de búsqueda; posteriormente, selección de fuentes, que al final fueron analizadas mediante una matriz. A continuación, se detalla el proceso.

La categorización se hizo a partir de una revisión conceptual de las categorías teóricas predominantes. Luego se efectuó una búsqueda en los textos que hacen parte del corpus, para revisar cómo habían sido abordadas, lo que permitió después establecer definiciones sobre cada una y proponer puntos de partida para hacer el análisis correspondiente. Por

ende, la lectura literaria se propone aquí para aludir, como se mencionó en la introducción, a una práctica de lectura social y culturalmente situada en el contexto escolar, que tiene como fin, más que el aprendizaje de un código, propiciar el acercamiento al libro (Larrosa, 2003, Duarte, 2020). La mediación lectora se refiere al conjunto de estrategias empleadas para favorecer el acercamiento al texto literario. Esto incluye actividades y recursos pensados para estimular experiencias estéticas y lúdicas que vinculan al lector con el libro (Munita, 2014; Anaya, 2020; García, 2020).

El trabajo, luego de construir las definiciones teóricas de cada categoría de análisis (Rivas, 2015), consistió en la posterior elección de descriptores de búsqueda (Muñoz, 2016), inicialmente planteados de forma intuitiva, pero se fueron delimitando a medida que surgían estos en la búsqueda. Estos descriptores fueron: estrategias de lectura, estrategias didácticas, lectura de literatura, lectura literaria, literatura, literatura en la escuela, mediación de lectura y plan lector.

El interés fundamental de este trabajo consistió en conocer los abordajes recientes de los investigadores en el área de la enseñanza de la lectura y la literatura sobre el tema de la mediación lectora en contextos escolares. Por esta razón, las fuentes seleccionadas para el análisis fueron tesis de maestría y doctorado, y artículos resultado de una investigación, en un marco temporal que contemplaba investigaciones realizadas entre el 2014 y 2022, y un marco geográfico delimitado a países hispanohablantes.

La búsqueda se hizo en diferentes bases de datos, tales como Digitalia, Ebsco, Google académico y Scielo; estas fueron seleccionadas porque, después de analizar el tipo de publicaciones que ofrecen en el vínculo lectura, literatura y educación, se encuentra que dichas bases recopilan una cantidad de investigaciones que permiten establecer un panorama y, por tanto, un estado de la cuestión (Londoño, 2020).

Durante la búsqueda inicial se rastrearon 45 artículos; después de revisar títulos, resúmenes e introducciones se privilegiaron 33 artículos que respondían a las categorías en cuestión; estos fueron analizados e incorporados a este trabajo ubicándolos en la categoría más pertinente. El análisis se hizo a través de una matriz categorial que contemplaba desde el país y la institución en la que fue realizada, hasta aspectos más claves como alcances, acercamientos teóricos y conclusiones.

RESULTADOS

La información que se presenta da cuenta de la agrupación y el análisis de las investigaciones rastreadas que responden, en un primer momento, al lugar que ocupa la enseñanza de la lectura y la literatura; en este apartado se revisa el uso didáctico del texto literario; en segunda instancia, se hace alusión a las preguntas que se formulan para problematizar las estrategias y mediaciones en la lectura literaria; en último lugar, se propone, a manera de conclusión, una reflexión sobre el lugar del plan lector en la mediación lectora.

El lugar de la enseñanza de la lectura y la literatura: del instrumentalismo didáctico al potencial creativo de la lectura literaria

En la revisión literaria para la categoría lectura y literatura, se encontraron dos tendencias; la primera da cuenta del sentido y significado de la literatura y su incidencia en el desarrollo de la personalidad y el fortalecimiento de las habilidades del pensamiento; la segunda resalta la relación que el lector establece con el libro a través del vínculo que puede tener con quien hace las veces de mediador. Se identificaron once artículos resultado de investigaciones, que representan aportes realizados por académicos de Argentina, Chile, Colombia, España y México, en su mayoría, desde una perspectiva cualitativa que trasciende el paradigma academicista desde el cual la didáctica de la literatura suele asociarse a usos instrumentales del libro (Rienda, 2014). El abordaje del tema permite establecer la lectura literaria como una forma más concreta de enunciar la categoría a la que hacemos referencia, pues los estudios revisados se distancian de la lectura de textos académicos o escolares y centran su atención en la literatura como expresión artística y estética.

En este contexto, en relación con la primera tendencia, Chacón (2015), en Guatemala, se interesó por conocer el estilo de enseñanza de la literatura mediante metodologías que trascendieran la lectura academicista. Según el autor, a través de la lectura literaria se viven experiencias creadoras, permeadas por espacios de tensión en los que los lectores atraviesan diferentes emociones, pero también encuentran rutas de diálogo que les posibilitan construirse, conocer la historia y la cultura que les rodea; con lo que pueden llegar a consolidar una idea del yo en relación con el ser social, lo que finalmente permite la transformación cultural y social que favorece la solución de las problemáticas y necesidades actuales.

Así mismo, Falbo (2017) realizó en Argentina una investigación que alude a la lectura de literatura como mentora de la imaginación y de la creatividad. Según esta investigación, no cualquier texto literario hace posible el desarrollo creativo; hace falta una relación particular entre texto y lector que propicie confianza y seguridad suficiente para invitar a expandir y dejar volar la imaginación. Esto, según sus aportes, dependerá en gran medida del sujeto y la relación que tenga con el libro, del espacio que se tenga para realizar ejercicios de lectura y del objetivo con el que estos sean llevados a cabo.

En la discusión sobre la lectura literaria como experiencia y puente con el fortalecimiento de las habilidades de pensamiento se encuentra la investigación que Sanjuán y Senís (2017) realizaron en España; un estudio etnográfico a través del cual se pudo identificar que las experiencias de lectura de literatura, realizadas por gusto, podrían llegar a vincular al lector con los personajes y con el contexto en el que se desarrolla la historia, en una íntima relación literatura-vida que le posibilita a quien lee vivir la realidad de los personajes literarios en tanto dure la lectura; aquí, el elemento de análisis más potente es la “literaturización” (p. 14), un concepto que se refiere al poder de la literatura cuando se le permite consolidarse, indefinidamente, en la vida del lector. En este sentido, la experiencia de lectura trasciende el acto decodificador de la información y vincula en ello aspectos no solo intelectuales, sino también emocionales y sensoriales.

En el contexto colombiano se han encontrado estudios que hablan de este vínculo entre lectura, literatura y habilidades del pensamiento desde diferentes lugares. En primer lugar, se resalta una investigación que, aunque no está en el marco temporal trazado para este trabajo, es retomada porque permite ampliar la trayectoria del tema en el país; así, Martínez y Murillo (2013), mediante una investigación documental, dieron cuenta de las concepciones de la literatura en la última década en el país. En su estudio se resalta la literatura como manifestación estética, artística, histórica y cultural, que requiere un ejercicio de lectura diferente, en la que la imaginación y el intelecto se unen para brindar experiencias sensibles que permeen las dimensiones de desarrollo del sujeto.

También en ese contexto nacional, González (2018) desarrolla una investigación cualitativa en la que se cuestiona el uso del lenguaje dialógico en la creación de historias compartidas e invención de cuentos entre los adultos y niños; el trabajo consistió en escribir historias en conjunto, para luego analizar el lenguaje y la narrativa. Aquí se determina que la imaginación proyecta la lectura de literatura hacia un objetivo social, en el que el texto leído le permite al lector darle un nuevo sentido y significado a su lenguaje, con lo que le es posible establecer relaciones con quienes le rodean mediante interacciones dinámicas.

En el mismo lugar, Ortiz y Peña (2019) se preguntaron por la influencia de la lectura en los primeros años de vida en la construcción del sujeto lector. Los autores evocaron el proceso de adquisición de hábitos de lectura, manifestando que no se tiene un camino definido o una guía que se debe seguir, sino que, paso a paso, y por medio de relaciones, encuentros y sentimientos que se tengan frente a un texto, se irá desarrollando el sujeto como lector. Los autores asumieron la lectura de literatura más compleja que un proceso de abstracción en el que se decodifica un texto y se le otorgan algunos sentidos y significados a lo escrito; desde su perspectiva, este tipo de lectura trasciende y permea cada ámbito de la vida del sujeto lector y le posibilita desde la adquisición de aprendizajes académicos, históricos y culturales hasta el desarrollo de la creatividad, la intuición, la transformación y el crecimiento personal.

Hauy (2014), en Argentina, encontró que la lectura de literatura hace parte de un proceso formativo que posibilita el desarrollo integral de los estudiantes, al lograr la adquisición de nuevas habilidades del pensamiento. Allí, el rol del maestro es fundamental como mediador y facilitador de estos espacios de lectura como medio para explorar la creatividad y la imaginación, e incluso como una salida del mundo real a un mundo imaginario en el que todo es posible, más que un requisito académico para alcanzar los objetivos de una asignatura.

Respecto a las estrategias, se han desarrollado varias investigaciones desde una perspectiva cualitativa. Merino (2015), en Chile, utilizó la poesía como estrategia didáctica para fomentar la lectura de literatura en estudiantes del nivel de preescolar, y aclara su acción de leer desde una postura más estética que crítica. Bianchi (2020), en Colombia, habló de la mediación lectora como estrategia usada por los docentes y se refirió puntualmente a la literatura como una obra de arte. Mata (2020), en España, puntualizó en la mediación como una posibilidad para generar puentes y establecer vínculos, en donde el maestro puede trascender el aula de clases.

También en España, Díaz *et al.* (2022) realizaron la investigación del lector ideal al mediador competente: metacognición y hábitos lectores en la formación de docentes, con el objetivo de

analizar los hábitos de lectura de 170 docentes en formación y sus procesos de metacognición de lectura, y encontraron que la lectura tiene un papel importante, puesto que contribuye a mejorar la conciencia metacognitiva y las estrategias que se derivan de esta, y concluyeron que los maestros en formación requieren una transformación en cuanto a la relación que tienen con la lectura, para desarrollar un “proceso lector más rico que les brinde mejores resultados, es decir, mejor comprensión lectora y también mejor conocimiento técnico sobre la práctica lectora, que es algo capital para enseñar a leer más allá de la alfabetización lectora básica” (p. 12), para lo cual es necesario favorecer las prácticas de lectura que potencien la reflexión, la sensibilización y conceptualización de lo leído.

En estos casos, los hallazgos investigativos demuestran que el vínculo y la confianza maestro-estudiante se logran a través de la lectura literaria. El interés de los niños y jóvenes por estos temas depende, en gran medida, de la relación afectiva que tengan con quienes hagan las veces de mediadores de lectura; con ellos podrán vivir sus primeras experiencias literarias, lo que resultará definitorio en su concepción de la lectura en la vida adulta.

Las preguntas por las estrategias y mediaciones en la lectura literaria

En relación con la lectura de literatura, las estrategias didácticas son las que posibilitan que el maestro, refiriéndonos específicamente a un contexto escolar, adquiera un rol de mediador entre el estudiante y la lectura. Al hablar sobre estrategias didácticas, evocamos aquellas herramientas que se utilizan en pro de alcanzar un objetivo, como lo define Tobón (2010), citado en Jiménez y Robles (2016), “un conjunto de acciones que se proyectan y se ponen en marcha de forma ordenada para alcanzar un determinado propósito” (p. 108); es decir, aquellos métodos, recursos, actividades, y demás, que utilizan los maestros para posibilitar a sus estudiantes la interiorización de aquellos conocimientos que se pretende que adquieran, haciendo reales los objetivos y contenidos de aprendizaje. Teniendo en cuenta esto, en este apartado relacionamos dieciocho artículos resultado de la investigación, realizados a nivel internacional y nacional, en los que se especifica la relevancia que tienen las estrategias didácticas respecto a la mediación de lectura literaria.

Se cuenta con investigaciones, en su mayoría tesis de doctorado y maestría, llevadas a cabo en Argentina, Chile, España y México, y que abarcan perspectivas diversas sobre las estrategias didácticas y el rol del docente como mediador. Una de las perspectivas más comunes encontrada hace énfasis en el rol del maestro mediador como aquel que propicia espacios de lectura placenteros y vivenciales, y que busca que la lectura trascienda la actividad específica de una asignatura; la otra perspectiva identificada evidencia que la labor docente, cuando se trata de lectura literaria, sigue marcada por la función alfabetizadora. Las investigaciones en conjunto reconocen el lugar del docente como mediador y concuerdan en la importancia que tiene el maestro en el aula al ser quien asume la tarea de invitar, posibilitar y orientar a los estudiantes durante los espacios de lectura en su contexto escolar.

En este orden de ideas, Dueñas *et al.* (2014), en España, mediante un análisis de informes autobiográficos, proponen reflexionar sobre los procesos de mediación de lectura que acercan

a los estudiantes a la literatura, y los textos con los que se realizan estos ejercicios. Por medio de un análisis de autobiografías de 62 maestras en formación y una revisión a la literatura, concluyeron que en los grados iniciales y básica primaria los estudiantes tienen un gran deseo de leer y comprender el mundo que les rodea, puesto que los textos a los que se acercan radican en los autores o novelas que cuentan con más publicidad o están de moda; pero al llegar a los grados superiores, la obligatoriedad de las lecturas tiene el efecto inverso a aquello que desean los maestros, y los estudiantes se muestran más reacios a una lectura placentera.

En este mismo contexto, Munita (2014) realiza una investigación cualitativa, en la que encuentra que la mediación de lectura que efectúa el docente no es, ni debe ser, un acto neutral; al contrario, es siempre portadora de sentido y significado, y hace parte de la transformación paulatina de la percepción del mundo no solo de los estudiantes, sino también del maestro. Según el autor, la formación literaria del maestro es vital en el proceso y favorece el acercamiento de sus estudiantes a las obras.

La obra de Munita es significativa porque se ha convertido en un referente sobre el tema. Al respecto, se destaca también una investigación realizada en Chile, denominada “‘Controlar’ las lecturas literarias: Un estudio de casos sobre la evaluación en el Plan de Lectura Complementaria de Educación Básica” (Munita y Pérez, 2013); el año de publicación está por fuera del marco de selección de este artículo, pero se trae a colación porque sitúa una discusión luego retomada por más autores, que apunta a la relación existente entre las creencias que tienen los docentes sobre la lectura y la literatura, y su forma de evaluar el plan lector. Su población fueron tres docentes de diferentes escuelas, y utilizaron entrevistas semiestructuradas y muestra de documentos escritos, donde encontraron que “el tipo de lector que serán nuestros niños y jóvenes depende, en buena medida, del lector que construimos en nuestras prácticas didácticas” (p. 197); es decir, la relación que desarrollean los estudiantes con la lectura es, en gran parte, el reflejo de las estrategias que hayan utilizado los docentes encaminadas al acercamiento a la lectura literaria.

Guiñez y Martínez (2015), también en Chile, efectúan un estudio para relevar la importancia de la mediación en los grados de educación básica, con lo que muestran que los procesos de lectura que son satisfactorios están atravesados por la motivación, la dedicación, la curiosidad y el tiempo de calidad que dedique una persona cercana, ya sea en el hogar o en la escuela, para favorecer el espacio de lectura. Así mismo, los autores señalan que, en los primeros años, se hace indispensable un “otro” que teje puentes entre el niño y el texto por medio de la palabra, contribuyendo así a la construcción de un camino individual a través de la lectura.

Por su parte, García *et al.* (2018) llevan a cabo en Chile una investigación con 47 estudiantes de prekínder, cuyo objetivo se enfoca en conocer el impacto de la lectura interactiva en habilidades verbales y el papel que cumple el maestro en este proceso. En sus conclusiones, las estrategias de mediación deben estar permeadas por la reflexión consciente del maestro, y, por tanto, la misma elección de un libro debe ser repensada en pro de su complejidad textual, para asegurar que, además de generar curiosidad, también propicie el intercambio de ideas y lenguaje. Los autores aseguran que en las aulas los maestros dedican poco tiempo al desarrollo de la alfabetización, con lo que convocan al aprovechamiento del tiempo, en cuanto se posibiliten los espacios para el acercamiento de los estudiantes a la lectura, no necesariamente con fines académicos.

Zamudio y Vega (2018), en España, bajo una metodología cuantitativa, llevan a cabo una investigación que se basa en la distribución de cuestionarios, donde se analizan creencias y actitudes relacionadas con el fomento lector. Concluyen que, cuando el maestro realiza un ejercicio de mediación en el que impone ejercicios de lectura, esto resta efectividad al acercamiento del estudiante al mundo literario; se encuentra, además, que la familia tiene un rol importante en este proceso de iniciación a la lectura, ya que, normalmente, apoyan y secundan los espacios de lectura propuestos en el contexto escolar. Allí se propone que un docente que posibilite espacios de lectura debe proveer libros que cumplen con las necesidades y los intereses de los estudiantes, con lo que se evita la concepción de la lectura de literatura como una competencia que se debe adquirir para alcanzar un logro académico.

También en España, Blasco *et al.* (2019) proponen, mediante un análisis cualitativo, evidenciar las claves en la mediación para el desarrollo de la comprensión de lectura; allí, los autores manifiestan que, a mayor cooperación entre docentes, se estimularán también su desarrollo y sus competencias profesionales, culturales y sociales; esto se verá reflejado en la relación que cada uno de ellos tenga con sus estudiantes; es decir, en un contexto educativo en el que los docentes disfruten de vínculos de afecto o confianza y realicen trabajo colaborativo, esto se proyectará en los niños y jóvenes.

Siguiendo con este orden de ideas, Peña (2019) menciona que el verdadero reto de los maestros se encuentra en posibilitar que los estudiantes reconozcan la importancia de la lectura para crecer en diversos sentidos, sin sentir rechazo o apatía y fomentando el hábito de leer hasta convertirlo en habilidad de lectura. El autor se basa en una investigación de corte cuantitativo, relacional y empírico, realizada en México con cien sujetos; concluye que, para hacer de la lectura un ejercicio de aprendizaje permanente y simultáneo se requieren aspectos como un buen contenido de literatura, la aplicación de estrategias didácticas que motiven las preguntas y las percepciones de los estudiantes, encaminados a nuevas visiones y perspectivas del mundo que les rodea.

Por otro lado, Mata (2020), en España, señala que la mediación es una forma de “tender puentes entre realidades separadas, de hacer interesante y deseable lo ignorado. La mediación no buscaría restaurar una relación deteriorada sino crear vínculos y afectos” (pp. 5 y 6); es decir, el rol del maestro tiene la capacidad de trascender el aula de clases, pues no solo es quien posibilita un libro durante una jornada escolar, sino que da sentido y significado a los textos, palabras, espacios, y al ejercicio de lectura como tal, proyectando a sus estudiantes para que se conviertan en buenos lectores.

Arenas *et al.* (2020) realizan una investigación de corte cuantitativo y un alcance exploratorio observacional, en la que pretendían conocer la mediación de lectura en Chile, Polonia y Portugal. Los autores señalan que los maestros, como mediadores de lectura en el contexto escolar, tienen un rol fundamental en la adquisición de hábitos de lectura y el desarrollo de habilidades y capacidades necesarias para adquirir conocimientos por medio de esta. Así mismo, los autores manifiestan una diferencia entre aquellos estudiantes que se acercan a la lectura de manera extrínseca y por imposición, de los estudiantes que logran una motivación intrínseca, que leen para aprender; allí influyen los ambientes y la promoción de lectura ejecutada en las escuelas y aquellas estrategias didácticas que utilizan los docentes para afianzar el hábito lector a partir de la motivación, la invitación y el enamoramiento de los libros y la literatura.

Troglia (2020), en Argentina, por su parte, afirma que los momentos de lectura en los que se ve envuelta la persona han estado mediados, directa o indirectamente; todo momento de lectura se relaciona con un mediador. Con lo que reafirma el rol del maestro como mediador de lectura literaria en un contexto escolar, siendo este quien deja huellas en torno a la lectura que acompañarán los sujetos, no solo en su formación académica, sino en cada aspecto de su vida. Es necesario comprender que la literatura no debe, y no puede, ser usada únicamente como estrategia escolar para afianzar conocimientos, perdiendo todo su valor creativo, “se necesita pensar en primer lugar que la literatura no existe por, para, gracias a la escuela sino en ella, con ella, a veces a pesar de ella” (p. 22).

La investigación denominada “Conceptualizaciones sobre mediación, animación y promoción de la lectura: acercamiento a sus procesos y actividades” (González *et al.*, 2022), realizada en Chile, tuvo por objetivo la caracterización de términos como *mediación, promoción y animación de lectura*, por lo que los autores llevaron a cabo un rastreo de cuarenta documentos y hallaron alrededor de 109 definiciones, que fueron analizadas por medio de una matriz de contenido, encontrando, con relación a la mediación, que un mediador suele ser un adulto que posee conocimientos literarios, es creativo y ejecuta la tarea de animación de lectura facilitando un acercamiento a los libros por medio del diálogo y relaciones afectivas positivas.

En Colombia, durante los últimos años, se ha evidenciado un interés particular sobre este tema; se resaltan aquí siete artículos, resultado de investigaciones que dan cuenta de lo que se ha venido indagando a nivel país respecto a estrategias de mediación de lectura. Todas ellas nos invitan a reflexionar en cuanto a los hábitos de lectura literaria y el papel de la escuela en la transformación de la sociedad por medio de la literatura.

Por su parte, Aziza *et al.* (2015) realizan una investigación hermenéutica en un colegio de Bogotá, con la que pretendían conocer el carácter intersubjetivo de la lectura de literatura, por lo que afirman que el mediador de lectura debe concebir la literatura como encuentro consigo mismo y los otros y presentarla a sus estudiantes como la oportunidad de construirse, reconstruirse y dar sentido a su vida, presentando con ello el carácter estético del mundo que le rodea.

Tambien, Ortiz (2018) afirma que “el papel del profesor es propiciar una lectura orientada a develar el mundo que el texto despliega –mundo del texto– y el mundo del lector” (p. 62). De allí la importancia de que el maestro se conciba y reconozca a sí mismo como promotor de espacio de lectura, aquel que teje un puente entre el estudiante y la literatura; dicha visión transforma al profesor que integra a los niños con los espacios de lectura.

Así mismo, González (2018) se refiere a la literatura, la subjetividad y la educación, y afirma que, por medio de cuentos y literatura, es posible conectarse con personajes, lugares, situaciones que enriquecen la visión del mundo, la creatividad y la imaginación. Para esto, es importante que el maestro, encargado del acercamiento a la lectura literaria, sea también un apasionado del tema, aspecto que le facilitará promover el contacto con el libro. En otras palabras, un maestro que realiza lectura constante y se siente conectado a la literatura llamará la atención de los estudiantes a partir de su propia experiencia.

En este sentido, Romero (2018) realiza una investigación de corte cualitativo con adolescentes, utilizando las narrativas; el autor menciona que la tarea que posee el maestro, en cuanto mediador

y promotor de lectura, no debe ser compleja, siempre y cuando posea habilidades de imaginación y creatividad. Hacerse consciente de su rol de mediador y apropiarse de este proceso, lo llevará a la reconstrucción cotidiana de su quehacer pedagógico, pensando en prácticas y estrategias didácticas acordes a los intereses y necesidades de sus estudiantes.

Ibarra y Ballester (2019) hablan sobre la literatura en tiempos de globalización, por lo que afirman que la literatura posee “la mágica facultad de transformar, de exorcizar demonios, conjurar la locura, construir un espacio propio para el ser humano y sobre todo, de hacerle soñar con la posibilidad de transformar la realidad para mejorarl” (p. 60), por lo que el papel del mediador de lectura en un contexto escolar posee la tarea, no solo de acercar al estudiante a la lectura literaria, sino al fortalecimiento de lectura crítica, la reflexión, la creación autónoma de sentidos y significados.

Cruz (2019), desde la etnografía educativa, se refiere a la mediación como “una intervención necesaria para que los estudiantes logren educarse en el campo de la literatura” (p. 8), ya que este acercamiento literario les provee las herramientas para conocer y apreciar las expresiones culturales y artísticas desde diversas miradas (quien escribe y quien lee). Identificó tres tipos de mediación durante el proceso de lectura literaria en un contexto escolar: omnipresente, presente, distante.

Por último, García (2020) se pregunta por el papel del mediador de lectura en el ámbito escolar y define estas estrategias como las acciones con las que una Institución Educativa garantiza que toda la comunidad educativa tenga acceso a espacios para el disfrute de la lectura de literatura; además de esto, el autor define que, como mediadores, los maestros deben poseer capacidades enmarcadas en el “saber ser” y el “saber hacer”; poseer la capacidad de transmitir a sus estudiantes el amor por la literatura y la emoción al enfrentarse a un nuevo texto o autor sin caer en pretensiones explicativas ni expositivas, es decir, sin limitarse a lo académico. El mediador de lectura debe ser, por obligación, un sujeto lector, poseer actitud y motivación personal además de amor hacia la literatura.

DISCUSIÓN

La educación literaria es un proceso progresivo, comienza en el instante mismo en el que un sujeto inicia la vida y se va complejizando a medida que crece (Álvarez, 2011). En este marco la literatura adquiere el tinte de experiencia creadora de sentido, un puente que conecta con el conocimiento del mundo y posibilita la construcción de la identidad propia. Aquí la relación entre lector y libro se teje a través del vínculo que puede tener con quienes hacen las veces de mediadores.

Si bien en la relación que el sujeto crea con la literatura influyen diversas condiciones culturales, sociales, políticas, familiares y demás, el proceso de enseñanza de la lectura se ve afectado, más que todo, por prácticas escolares que centran su atención en los aspectos formales del lenguaje y dejan de lado las conexiones personales entre el lector y el texto. Álvarez (2011) dice que este tipo de acercamientos no estimula la lectura personal, ni genera vínculos emocionales con el texto o el mediador de lectura.

Teniendo en cuenta lo anterior, las agrupaciones planteadas en esta revisión permiten evidenciar unas tendencias y relaciones categoriales que, por ejemplo, en el caso de la lectura literaria muestran una necesidad de replantear el lugar de la enseñanza de la lectura y la literatura, para superar la perspectiva del instrumentalismo didáctico, dándole protagonismo al potencial creativo de la lectura.

Los autores coinciden en que para potenciar la lectura de literatura es necesaria una relación entre el desarrollo del pensamiento con aspectos como la imaginación y la creatividad (Klimenko *et al.*, 2019). En los estudios que responden a esta categoría, se aprecia que la lectura literaria apunta al desarrollo del individuo a quien se le da el estatus de sujeto lector (Quiroz, 2017), mediante experiencias que lo acercan a realidades diferentes, por medio de experiencias estéticas relacionadas con el pensamiento crítico, el reconocimiento y control de las emociones, la capacidad de empatía y la posibilidad de expandir las formas de sentir y sentirse en el mundo (Martínez y Murillo, 2013; Chacón, 2015; Falbo, 2017; Sanjuán y Senís, 2017; González, 2018; Ortiz y Peña, 2019).

De una manera u otra, los investigadores se preguntan por la relación que tiene el lector con el libro, a partir de la mediación que el maestro logra. Según lo dicho, la clave es tejer un vínculo de confianza entre estudiante y maestro, donde el primero apueste plenamente al proceso civilizador y emancipador del segundo y este, a su vez, realice un proceso consciente de mediación literaria. Este vínculo positivo favorece las interacciones que se dan en el aula de clase, evitando relaciones de poder y autoritarismo, para lograr equilibrio y comunicación asertiva entre los participantes. Por medio de este ambiente de confianza y estabilidad emocional, los estudiantes pueden proyectarse e identificarse con el maestro, con lo cual, les resulta motivador y significativo el aprendizaje que adquieran en sus clases, se sienten escuchados, y se permite el desarrollo de diversos roles que potencian la autoestima, autoconfianza, tolerancia a la frustración, y deseos de superación (Hauy, 2014; Merino, 2015; Bianchi, 2020; Mata, 2020).

En el contexto expuesto, hablar de mediación y mediador en el ámbito de la lectura de literatura implica pensar en una serie de experiencias y prácticas en las que se pretende un acercamiento y una familiarización con el mundo escrito y con el libro, no solo desde el contexto didáctico y educativo, sino también con la dimensión estética y sensible del libro (Rancière, 2015). Sobre esto, las investigaciones referenciadas permiten evidenciar que la pregunta por el rol del docente como mediador se mantiene vigente, y con ello la necesidad de seguir pensando los espacios y las estrategias que se usan para acercar el texto al sujeto lector (Caride *et al.*, 2018).

En la agrupación que se hizo para hablar de la mediación lectora, salió a relucir un interés común de los investigadores evidente en preguntas por el tipo de estrategias que se emplean y los fines de estas, cuando se trata de leer literatura en la escuela. Según esto, los investigadores concuerdan en que los contextos educativos en los que los estudiantes utilizan la lectura para llegar a consensos, compartir sus puntos de vista y escuchar y respetar las opiniones de los demás, desarrollan mayor confianza en sí mismos; por el contrario, un acercamiento a la lectura a partir de la enseñanza directiva por medio de instrucciones y menos focalizada en los ejercicios de mediación obstaculiza el desarrollo de habilidades sociales y reflexivas que, a su vez, permite la lectura de literatura (Dueñas *et al.*, 2014; Munita, 2014; Guiñez y Martínez, 2015; García *et al.*, 2018; Zamudio y Vega, 2018; Blasco *et al.*, 2019).

En los trabajos encontrados para esta categoría, los investigadores relacionan mediación con estrategias didácticas, y en todas ellas apuntan al rol trascendental que poseen los maestros como promotores de espacios en los que los estudiantes puedan acercarse a la literatura de forma positiva (Aziza et al., 2015; González, 2018; Ortiz, 2018; Romero, 2018; Cruz, 2019; Ibarra y Ballester, 2019; Munita, 2019; Peña, 2019; Arenas et al., 2020; Mata, 2020; García, 2020; Troglia, 2020), por medio de la motivación, la emoción, los vínculos afectivos y las experiencias significativas (Lavelle, 2018). Con esto, la literatura trasciende el fin académico y brinda posibilidades para la transformación personal y social; en otras palabras, es “el terreno afectivo donde nace la motivación que los jóvenes tienen por la lectura” (Cruz, 2013, p. 316).

A manera de conclusión: ¿cuál es el lugar del plan lector en la mediación de lectura literaria?

Como ya se dijo, se evidencia que las investigaciones en los temas aquí expuestos se preguntan por el mediador, la mediación y el vínculo del estudiante con la literatura en el contexto escolar, pero hay un vacío en estos estudios cuando se trata de poner en tensión el lugar que ocupan los planes de lectura nacionales y escolares en estos interrogantes, lo que se presenta como una limitación para dar cuenta de una revisión bibliográfica como la que se propone.

En las apuestas de los investigadores aquí referenciados se resalta que en la percepción que el estudiante tiene sobre la lectura literaria no solo influyen las prácticas pedagógicas o los métodos que haya utilizado el docente para presentarle la lectura, sino también la relación afectiva que comparten estudiante y docente; pues de esta se deriva el deseo de hacerlo por cuenta propia y no como una obligación académica; de ahí que la intervención de los maestros debe llevar a fortalecer procesos no solo cognitivos, sino también sociales, personales y emocionales. Sin embargo, no hay una relación directa entre estas reflexiones y la relevancia que puedan tener los planes lectores para lograr esto.

En este contexto, es relevante señalar que el Plan Iberoamericano de Lectura tiene una reactivación en el 2017 por la Red Iberoamericana de Responsables de Políticas y Planes de Lectura (CERLALC, 2017), que a su vez da línea en la implementación de los Planes Nacionales de Lectura (PNL). El informe que aporta este plan da cuenta de objetivos, logros y dificultades que han enfrentado veintiún países (incluido Colombia), en un esfuerzo por resaltar “la valoración de la lectura como factor clave de integración social y condición indispensable para el pleno ejercicio de la ciudadanía” (CERLALC, 2017, p. 20). Basándose en esto, se efectúa el diseño de políticas, planes y acciones que garanticen el cumplimiento de objetivos. Para Colombia, la meta planteada radica en el incremento del número de lectores, la cantidad y calidad de lecturas, lo que se supone que debe fortalecerse a través del Plan Nacional de Lectura y Escritura “Leer es mi cuento”.

A su vez, los países dinamizan estos planes mediante estrategias más concretas que son llevadas al contexto escolar. La estrategia comúnmente utilizada es denominada *Plan Lector*, que podría entenderse como “el diseño de un instrumento, de una actuación destinados a favorecer la competencia lectora del alumnado y la apropiación del gusto por la lectura” (Mejía et al., 2017, p. 5). Los planes lectores tienen la función de desarrollar lo que está estipulado

en los planes nacionales de lectura, y deben “proponer un acercamiento a la lectura de forma lúdica, placentera que requiere estar a cargo y bajo la supervisión de los docentes” (Espinosa y Calderón, 2012, p. 35).

La estrategia del plan lector permite que las instituciones educativas dinamicen el acercamiento de los estudiantes a la lectura, de forma asertiva, promoviendo con ello el hábito lector, el pensamiento crítico y reflexivo, la socialización y el intercambio de ideas y la transformación de la realidad. No obstante, y pese a la importancia de dicho tema en la actualidad, como ya se ha dicho, son pocas las investigaciones que se han dedicado a indagar sobre este aspecto. Para esta revisión se realizó una búsqueda, en la que se encontraron tres investigaciones, en Chile, México y España.

Las investigaciones se refieren a la importancia de las interacciones entre docentes y estudiantes, y de las capacitaciones para quienes hacen las veces de mediadores. Orellana y Melo (2014), en Chile, realizan una investigación de enfoque cuantitativo, centrada en el ambiente letrado y las estrategias didácticas que se utilizan en el nivel de preescolar; los autores señalan que, para favorecer un ambiente letrado y una relación positiva con la lectura de literatura en los estudiantes, no son suficientes el material de lectura ni el contenido de interés de los niños y niñas, hace falta la interacción. Guevara y Rugerio (2017), en México, también hablaron de la interacción entre maestro y estudiante durante la lectura; según sus observaciones, la lectura conjunta favorece la interiorización de sentimientos y valores; por último, Martínez y Torres (2019), en España, mediante un estudio descriptivo de los hábitos lectores de los estudiantes de primaria y su influencia familiar, y del Plan Lector en los contextos escolares, se refieren a la necesidad de capacitar a los docentes que cumplen el rol de mediadores de lectura.

Los estudios referenciados que indagan acerca del plan lector coinciden con las otras investigaciones aquí mencionadas, y evidencian que la lectura de literatura permite la comprensión de sí mismo, del otro y lo otro; le facilita al estudiante hacerse consciente de su realidad y al mismo tiempo le brinda la posibilidad de crear realidades alternas que dan sentido y significado al texto. Sin embargo, cuando se indaga sobre la manera en la que aparecen estos planes lectores en las investigaciones recientes, y se trata de evidenciar cuál es la influencia que han tenido en la mediación de lectura literaria y qué efectos han logrado en los planes concretos en las aulas escolares, lo que se evidencia es que no hay, hasta el momento, una proliferación de estudios al respecto; asunto que es de interés para esta revisión, porque puede convertirse en el punto de partida para próximos estudios.

En este sentido, la lectura de literatura en un contexto escolar no debe ser concebida solo como actividad cotidiana para lograr objetivos académicos, sino como eje articulador y trascendental en la formación de los estudiantes. Es claro que la escuela tiene un papel trascendental en la formación lectora, pues es allí donde se configuran los diversos modos de leer que los sujetos continuarán aplicando durante su vida (Cuesta, 2003).

Aunque las tendencias ubican a los maestros como mediadores, con un rol fundamental en la adquisición de hábitos de lectura de los estudiantes, la labor sigue siendo más una obligación asignada al azar, indistintamente de la preparación que pueda tener el docente en el área de la literatura. Esta es una preocupación recurrente en los investigadores que indagan estos temas;

sus preguntas abren un tópico de estudio interesante en el campo de la lectura y la literatura en la escuela, y van en la vía de cuestionar el currículo escolar, tanto por su visión instrumental de la literatura como por la falta de acompañamiento y capacitación de los maestros en el área de la mediación y la promoción de la lectura.

REFERENCIAS

- Anaya, J. (2020). Mediaciones, lectura y literatura. *Revista da fundarte*, 42(42), 01-20. <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/788>
- Arenas, C., Otero, H. & Tatoj, C. (2020). La mediación lectora en contextos internacionales. Los casos de Chile, Polonia y Portugal. *ISL: Investigaciones sobre Lectura*, 13, 169-198. doi: <https://doi.org/10.37132/isl.voi13.309>
- Aziza, L., Lagos, A. & Salazar, J. (2015). Sobre la lectura literaria como un encuentro intersubjetivo. *Folios de Humanidades y Pedagogía* 4, 77-90. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/FHP/article/view/6408/5321>
- Bianchi, M. (2020). Aportes a la formación de docentes – mediadores de lectura de Literatura Infantil. *Praxis Pedagógica*, 20 (26), 167-184. doi: <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.20.26.2020.167-184>
- Blasco, C., Arraiz, A. & Garrido, A. (2019). Claves de la mediación para el desarrollo de la comprensión lectora. Un estudio cualitativo en aulas de 4º de educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30 (2), 9-27. doi: 10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25335
- Cansoy, R., Parlar, H. & Polatcan, M. (2020). Collective teacher efficacy as a mediator in the relationship between instructional leadership and teacher commitment. *International Journal of Leadership in Education*, 1-19. <https://n9.cl/872ty>
- Caride, J. A., Caballo, M. B. & Gradaílle, R. (2018). Leer en tiempos de ocio: los estudiantes, futuros profesionales de la educación, como sujetos lectores. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 17 (3), 7-18. https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2018.17.3.1707
- CERLAC. (2017). *Planes nacionales de lectura en Iberoamérica 2017: objetivos, logros y dificultades*. Bogotá: CERLAC.
- Chacón, A. (2015). Enseñar literatura: la apertura del canon, más allá de los métodos y de las guías de lectura. *Enseñanza de la Literatura: Perspectivas Contemporáneas*, 175-186. <https://n9.cl/sm4we>
- Cruz, M. (2013). Lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores. *Universitat de Barcelona*, 1-507. <http://hdl.handle.net/2445/47204>
- Cruz, M. (2019). Mediación docente en la lectura literaria en secundaria. *Campo Abierto. Revista De Educación*, 38(1), 5-18. Recuperado a partir de <https://tejuelo.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/3151>
- Cuesta, C. (2003). Los diversos modos de leer literatura en la escuela: La lectura de textos literarios como práctica sociocultural. *Memoria Académica*, 1-109. <https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1058/te.1058.pdf>
- Díaz, M., Echegoyen, Y. & Martín-Ezpeleta, A. (2022). Del lector ideal al mediador competente. *OCNOS*, 21 (2), 1-15. doi: https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.2.2967
- Duarte, D. (2020). Lectura y habitus: un acercamiento a la sociología de la lectura. *Literatura: Teoría, Historia, Crítica*, 22 (1), 321-338.

- Dueñas, J. D., Taberno, R., Calvo, V. & Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores, *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 11, 21-43. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259130756004>
- Espinosa, D. M. & Calderón, L. A. (2012). El plan lector como estrategia didáctica para fortalecer la comprensión lectora. Universidad Libre de Colombia, 1-150. <https://hdl.handle.net/10901/8161>
- Falbo, G. (2017). Los escondites del lobo. Literatura para niños y lectura. *Tram[p]as de la Comunicación y la Cultura*, 78, 1-20. <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/trampas/article/view/4220>
- García, A. (2020). El papel del mediador de lectura literaria en el ámbito escolar. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 1-118. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/24395/GarciaPe%c3%b1aJoseAlexander2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García, P., Valenzuela, M. & Muñoz, K. (2018). Impacto de la lectura repetida interactiva en las habilidades verbales de preescolares de contextos vulnerables. *Educación y Educadores*, 21 (3), 409-432. doi:10.5294/edu.2018.21.3.3
- González, C. (2018). Uso del lenguaje dialógico en la lectura compartida de literatura infantil y en la creación de historias conjuntas: Aportes de la psicología educativa histórico-cultural al desarrollo de la conciencia narrativa infantil. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 55 (2), 1-18. doi: <https://doi.org/10.7764/PEL.55.2.2018.9>
- González, C., Gladic, J. & Contador, N. (2022). Conceptualizaciones sobre mediación, animación y promoción de la lectura: acercamiento a sus procesos y actividades. *Tejuelo*, 36, 41-68. Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.36.41>
- Guevara, Y. & Rugerio, J. P. (2017). Interacciones profesor-alumnos durante lectura de cuentos en escuelas preescolares mexicanas. *RMIE: Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22 (74), 729-749. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v22n74/1405-6666-rmie-22-74-00729.pdf>
- Guevara, R. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *Folios*, 44, 165-179. <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n44/n44a11.pdf>
- Guiñez, M. & Martínez, E. (2015). Mediación lectora y primera infancia: Construcción de sentidos subjetivos e identitarios. Estudio de caso en niños de 3º y 4º de educación básica del Colegio Adventista de Valdivia. *Estudios Pedagógicos*, 41, 115-134. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300008>
- Hauy, M. E. (2014). Lectura literaria. Aportes para una didáctica de la literatura. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, 22-34. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85331022003>
- Herrera, J. D. (2010). *La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. CINDE, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, Bogotá.
- Ibarra, N. & Ballester, J. (2019). En torno a la lectura literaria en tiempos de globalización y diversidad(es). *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 33, 53-64. doi: 10.7179/PSRI_2019.33.04
- Jiménez, A. & Robles, F. J. (2016). Las estrategias didácticas y su papel en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista Edúcate Conciencia*, 9 (10), 106-113. <https://docplayer.es/72454390-Las-estrategias-didacticas-y-su-papel-en-el-desarrollo-del-proceso-de-ensenanza-aprendizaje.html>
- Klimenko, O., Aristizábal, A. & Restrepo, C. (2019). Pensamiento crítico y creativo en la educación preescolar: algunos aportes desde la neuropsicopedagogía. *Katharsis*, 28, 98-128. <https://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis/article/view/1258>
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: FCE.
- Lavelle, P. (2018). Literatura, reflexão e semelhança. Uma afinidade entre Benjamin E Ricoeur. *Kriterion: Revista de Filosofia*, 59, 235-253. <https://www.scielo.br/j/kr/a/DNYW6TsSv4zxRMpdRqcJLdy/abstract/?lang=pt>

- Lim, H. J., Bong, M. & Woo, Y. (2015). Reading attitude as a mediator between contextual factors and reading behavior. *Teachers College Record*, 117 (1), 1-36. <https://www.tcrecord.org/LIBRARY/exec.asp?ContentID=17715>
- Londoño, D. A. & Castañeda, L. S. (2010). La comprensión como método en las ciencias sociales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 31, 227-252. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistauCn/article/view/43>
- Londoño, D. A. (2020). Revisión del estado del arte y las tendencias investigativas en el campo del lenguaje: Una mirada desde las ciencias sociales. En A. Ramírez, *Tendencias investigativas y referentes en los campos de saber: el caso de las líneas de investigación del grupo PAYS* (pp. 162-204). Fondo Editorial IUE, Envigado.
- Martínez, M. d. & Torres, A. (2019). Hábito lector en estudiantes de primaria: influencia familiar y del Plan Lector del centro escolar. *Revista Fuentes*, 21 (1), 103-114. doi: 10.12795/revistafuentes.2019.v21.i1.07
- Martínez, Z. & Murillo, Á. R. (2013). Concepciones de la didáctica de la literatura en Colombia durante los últimos diez años. *GRAFÍA*, 10 (1), 175-194. doi: <http://dx.doi.org/10.26564/16926250.394>
- Mata, J. (2020). Mediaciones, lectura y literatura. *Revista da Fundarte*, 42, 01-20. doi: 10.19179/2319-0868.788
- Mejía, H. M., Aguas, P. A., Pérez Pulido, G. & Chaparro Salazar, L. D. (2017). Plan lector como estrategia pedagógica para fortalecer las habilidades de pensamiento en los niños de la comuna 13 del barrio La Divisa, de Medellín. UNAC - Repositorio Institucional de la Corporación Universitaria Adventista.
- Merino, C. (2015). Poesía en los primeros años de la infancia: la relevancia de su inclusión en la escuela. *Innovus*, 15 (67), 135-151.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Plan Nacional de Lectura y Escritura “Leer es mi cuento”*. Bogotá: CERLALC.
- Moreno, E. (2018). Literature, political subjectivity and education. A Triad for Reflection. *La Palabra*, 32, 155-166. doi: <https://doi.org/10.19053/01218530.n32.2018.8171>
- Munita, F. & Pérez, M. (2013). “Controlar” las lecturas literarias: Un estudio de casos sobre la Evaluación en el Plan de Lectura Complementaria de Educación Básica. *Estudios Pedagógicos*, 39 (1), 179-198. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100011>
- Munita, F. (2014). El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura. Universidad Autónoma de Barcelona, 1-770. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/313451/fm1de1.pdf?sequence=1>
- Munita, F. (2019). “Volver a la lectura”, o la importancia de la lectura personal en la formación continua del profesorado en didáctica de la lengua y la literatura. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23 (3), 413-430. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/11236>
- Muñoz, B. (2016). Descriptores y palabras clave. *ORL*, 7 (3), 179-183. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/orl201673.14814>
- Orellana, P. & Melo, C. (2014). Ambiente letrado y estrategias didácticas en la educación preescolar chilena. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6 (13), 113-128. doi: 10.11144/Javeriana.M6-13.ALED
- Ortiz, R. (2018). Relación literatura y realidad: aperturas hacia una didáctica de la literatura orientada a la generación de experiencias de lectura en los estudiantes. *Universidad de Antioquia*, 18 (1), 56-66. doi: 10.17533/udea.unipluri.18.1.06
- Ortiz, M. & Peña, J. (2019). La lectura en la infancia y niñez: incidencia en la construcción del sujeto lector. *Sophia*, 15 (2). <http://www.scielo.org.co/pdf/sph/v15n2/1794-8932-sph-15-02-00111.pdf>
- Peña, S. (2019). El desafío de la comprensión lectora en la educación primaria. *Panorama*, 13 (24), 42-56. doi: <http://dx.doi.org/10.15765/pnrm.v13i24.1205>

- Pérez, J. J., Nieto, J. A. & Santamaría-Rodríguez, J. E. (2019). La hermenéutica y la fenomenología en la investigación en ciencias humanas y sociales. *Civilizar*, 19 (37), 21-30. doi:<https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2019.2/a09>
- Quiroz, V. (2016). La construcción social del sujeto lector: Un estudio sobre la subjetividad discursiva en diferentes contextos escolares. Tesis Doctoral. Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://doi.org/10.7764/tesisUC/EDU/22478>
- Rancière, J. (2015). La dimensión estética: estética, política, conocimiento. *Ciencia Política*, 10 (19), 21-43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5157152>
- Rienda, J. (2014). Límites conceptuales de la competencia literaria conceptual. *Signa: Revista De La Asociación Española De Semiótica*, 23. <https://doi.org/10.5944/signa.vol23.2014.11756>.
- Rivas, L. (2015). Definición de variables o categorías de análisis. doi:[10.13140/RG.2.1.3446.6644](https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3446.6644)
- Romero, H. (2018). El maestro mediador de la lectura literaria. Narrativas de una experiencia. *Pontificia Universidad Javeriana*, 1-188.
- Ruiz, E., Rojas, M., Espinal, M. F., Vásquez Rivera, S. M. & Rodríguez Bustamante, A. (2016). Escribir en la universidad. *Poiésis*, 31, 178-187. doi:<https://doi.org/10.21501/16920945.2108>
- Sanjuán, 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, 85-99. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259122665007>
- Sanjuán, M. & Senís, J. (2017). Literatura e identidad. Experiencias de lectura literaria en la infancia y adolescencia de cinco escritores españoles contemporáneos. *Álabe*, 15, 1-19. doi:[10.15645/Alabe2017.15.2](https://doi.org/10.15645/Alabe2017.15.2)
- Troglia, M. (2020). Susurros y linternas. Prácticas de mediación lectora en la escuela secundaria. *Dar a leer*, 18-23. <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/daraleer/article/view/2878/pdf>
- Zamudio, I. & Vega, S. (2018). La consolidación del hábito lector en un mundo globalizado: la mediación familiar y docente. *Aula de Encuentro*, 20 (2). doi: <https://doi.org/10.17561/ae.v20i2.6>