

Capítulo 1. Tres tendencias metodológicas y didácticas en los talleres de promoción, animación y mediación de lectura literaria en Colombia

*Laura Ximena Blanco Quintero
Jony Alexander Rodríguez Valderrama*

Qué encontrará el lector

Este capítulo surge de la inquietud sobre la metodología y la didáctica utilizadas en talleres de promoción, animación y mediación de lectura literaria (en adelante PAM) dentro de las investigaciones desarrolladas en Colombia entre los años 2005 y 2020. Se concibe el taller como un espacio-tiempo para la conceptualización, la reflexión y la vivencia, el fomento del autoaprendizaje, además de ser un momento en el que confluyen pensamiento, sentimiento y acción (González, 1989). Aquí se tienen en cuenta trabajos que emplean o explican un diseño metodológico y didáctico que contiene estrategias concretas para promover la

lectura en lugares como aulas, bibliotecas escolares y públicas y espacios no convencionales¹.

Se trata de una revisión del estado de la cuestión de las tendencias de las estrategias en los talleres enfocados en la PAM. Se entiende por tendencia “una directriz o un direccionamiento colectivo que pretende lograr un fin (...) común. Es un punto de mira o de referencia hacia el cual avanzan muchas personas, hasta que se convierte en un eje central de la mirada colectiva” (Saldarriaga, 2008, p. 45). De ahí que las estrategias presentadas en este trabajo se seleccionen porque constituyen el punto de referencia de la mirada colectiva de los investigadores.

Por tanto, se establecen tres tendencias metodológicas y didácticas. La primera, *la promoción de lectura desde y con la comunidad*, consiste en conocer gustos, intereses, necesidades y particularidades de los lectores y, a partir de ello, seleccionar las obras literarias apropiadas para los talleres. La segunda, *hacia una relación íntima con la lectura*, busca construir un vínculo entre lector y texto, esto es, un diálogo entre la subjetividad del lector y el contenido de la obra en donde intervienen la interpretación y la sensibilidad. La tercera, *espacios de conversación y de socialización*, es el ambiente en donde los lectores comparten su experiencia de lectura y, a la vez, se fomenta la escucha, el reconocimiento de sí mismo y del otro, y se produce un acercamiento al mundo de lo social.

Estas tendencias metodológicas y didácticas deben ser entendidas como estrategias, en cuanto son “procedimientos y recursos que utiliza el docente para promover aprendizajes significativos, facilitando intencionalmente un procesamiento del contenido nuevo de manera más profunda y consciente” (Díaz-Barriga, 1998, p. 19). Aunque este autor habla esencialmente de un docente, también puede llevarse a cabo por un mediador de lectura que

1 Se entiende por espacios no convencionales, cualquier lugar en donde se agrupa una comunidad por razones distintas a las académicas o escolares. Ejemplo: hospitales, cárceles, plazas de mercado, etc.

utiliza estrategias diversas para acercar la literatura a lectores potenciales como estudiantes, usuarios de biblioteca y población en general.

Por otra parte, la promoción de lectura tiene un carácter interdisciplinar, dado que las investigaciones consultadas se enmarcan en disciplinas diversas como la pedagogía, la didáctica, la bibliotecología, la sociología y la psicología. En consecuencia, el capítulo aspira a ser de utilidad para docentes, docentes en formación, bibliotecólogos o interesados en la labor de fomentar el hábito lector en quienes no han tenido un acercamiento al mundo de la literatura.

Finalmente, este trabajo no pretende ser un manual de actividades, incluso cuando se presentan algunas dentro de las categorías, sino una muestra de las estrategias utilizadas con mayor frecuencia para promover la lectura literaria.

Paso a paso: descubriendo las tendencias

Esta investigación es de carácter cualitativo, pues se enmarca en los estudios sociales y de las ciencias humanas, y de tipo documental, porque consiste en la revisión, el análisis, la sistematización y la clasificación de investigaciones entre las que se incluyen trabajos de grado, tesis de maestría, artículos de revistas indexadas, entrevistas, libros y conferencias digitales. La búsqueda se realizó en medios digitales como bases de datos (Dialnet, Scielo, Google Académico, Digitalia, etc.), repositorios institucionales de universidades públicas y privadas, y contenidos audiovisuales de fuentes verificadas, además de consultas bibliográficas en bibliotecas públicas.

Para el análisis de la información se hizo una lectura juiciosa del material recopilado; después se redactaron las bibliografías

anotadas en donde se sintetizó la información. Posteriormente, se diseñaron matrices de sistematización, en las cuales se clasificaron tanto las estrategias didácticas como las consideraciones teóricas que influyen en el planteamiento de dichas estrategias halladas en las investigaciones. En último término, se determinaron las tendencias dentro de las conformaciones prácticas de la PAM y se configuraron tres categorías con el objetivo de condensar los procedimientos didácticos en los talleres.

1. Preliminares

1.1 Didáctica de la literatura y PAM: una relación estrecha

Para los fines de esta investigación, en la revisión documental se han tenido en cuenta los talleres de promoción de lectura de trabajos centrados en la lectura literaria. Ahora bien, al hacer referencia a talleres de PAM es natural acercarse al concepto de didáctica de la literatura, aun cuando parezca que el término se limita a las aulas, debido a que es un hecho que los talleres de las investigaciones son espacios en donde los contenidos y las actividades son de carácter didáctico.

En tal sentido, la tendencia de la didáctica de la literatura, incluyendo su concepción, ejecución y sustentos teóricos actuales, afecta notablemente la manera de abordar la lectura literaria en los talleres y la metodología utilizada para promoverla.

Vásquez (2006) afirma que a lo largo del siglo XX la concepción de literatura y su enseñanza se puede dividir en tres grandes tendencias. La primera se refiere a la literatura desde un enfoque cronológico en el que se alude a fechas, movimientos y obras representativas de cada periodo, es decir, la tendencia del *privilegio de la historia de la literatura*. La segunda se centra en el

análisis estructural del texto literario para ver su funcionamiento, organización y textualidad. Vásquez denomina esta tendencia como *privilegio del texto literario*. Y la tercera es la tendencia del *privilegio del lector de literatura*, en donde el sustento mayor es la *estética de la recepción*, ya que lo importante allí es la recepción de la obra y la interpretación que cada lector hace de ella, así como la preponderancia de la emoción, el gusto y el placer por la lectura.

Esta última se ha corroborado en la mayoría de las investigaciones analizadas, ya sea por su presencia directa como sustento teórico de los trabajos o por su influencia en el diseño y la realización de talleres. Consiste en considerar la importancia que tiene la recepción del texto en el lector, es decir, cómo lo interpreta, y la correlación entre lo que dice la obra y la conciencia del lector. Y para esto, se parte de la idea de que el texto no es un objeto completo, sino que, desde su creación, esto es, en la escritura, busca tener un efecto en el lector y, por tanto, ser completado a través del acto lector; asimismo, supone la presencia de un lector activo.

A partir de lo anterior, el propósito de las propuestas de los investigadores ha sido fomentar el goce estético y el placer por la lectura literaria a través de recursos y actividades que también se han convertido en tendencia y que serán explicadas junto con cada categoría en el desarrollo del capítulo.

1.2 El reto de la PAM

La tendencia de apoyarse en la estética de la recepción surge gracias a la reiterada crítica de los investigadores sobre la instrumentalización de la lectura perpetuada en las instituciones. El principal reto para la promoción de lectura es dejar atrás la lectura instrumental o utilitaria (Venegas, 2013), en vista de que con ese enfoque todo el potencial estético y artístico de la literatura es opacado por la pretensión de usarla como medio para obtener mejores resultados en exámenes estandarizados, de carácter

nacional e internacional, o de llevarla al aula como una exigencia para aprobar asignaturas sin tener en cuenta el factor sensible y social que la caracteriza. En ese sentido, se centra la lectura en la escuela porque normalmente es vista como un instrumento y en pocas ocasiones como un hecho sociocultural (Álvarez, 2005) que tiene potencialidades más allá de su rol pedagógico. Los trabajos sostienen que esta concepción ha alejado a los estudiantes y a las personas en general de la lectura, dado que trasciende las paredes de las aulas y se observa en espacios como las bibliotecas y lugares no convencionales donde se han realizado talleres de PAM. Al respecto, Gaitán (2017) asegura que

Es importante crear propuestas metodológicas dentro de la didáctica literaria, las cuales *se desprendan totalmente de una función evaluativa* que solo tiene en cuenta el acto de decodificar palabras, olvidando así, las habilidades creativas e imaginativas (...) [que se] pueden desarrollar al momento de acercarse al texto literario. (p. 73) (cursivas fuera de texto)

De manera que es esencial para la promoción de la lectura orientarse hacia una concepción de la literatura que la reconozca como una creación compleja, la cual requiere de perspectivas más amplias si se quiere sacar provecho de todo lo que puede aportar. Suárez (2014) afirma que es necesario “un cambio de método para el acercamiento (...) al texto literario, atendiendo a la complejidad de la literatura, en la reivindicación de la lectura activa, plural, dialógica como la mejor forma para acercarse a dicha complejidad” (p. 216). La autora recalca que el cambio de método también requiere de la transformación del lector pasivo, quien se queda en una lectura superficial, hacia un lector activo, crítico y consciente del proceso implicado en la lectura de una obra literaria.

Del mismo modo, varios autores como Bolívar (2015), Reyes (2019) y Rodríguez (2015) concuerdan en que la escuela utiliza la literatura como una herramienta para la enseñanza de la lengua en aspectos lingüísticos y formales que se alejan de la esencia de la obra literaria, de su carácter artístico y de sus posibilidades estéticas y sensibles, las cuales suponen su mayor riqueza. Robledo (2020b) explica que

esto se debe a que hay una infravaloración y un desconocimiento de la verdadera función de la literatura y se opta por convertirla en una herramienta para aprender aspectos de la lengua y valores moralizantes que se apartan de su verdadera finalidad: fomentar el goce estético y ensanchar la realidad de quien se enfrenta a ella. Desde esta perspectiva, los autores orientan el diseño de sus talleres a la búsqueda del goce estético, del placer y de la relación entre el lector, el texto y el contexto, de forma tal que las obras literarias sean abordadas como la finalidad en sí y no como un medio.

Este rechazo a la enseñanza de la literatura en la escuela tradicional da como resultado la adopción de un punto de vista completamente distinto para la promoción de la lectura literaria no solo dentro del aula, sino también en bibliotecas y en espacios no convencionales. Robledo (2010) explica por qué es tan importante este aspecto:

Las investigaciones y las experiencias innovadoras han demostrado que, en la medida en que la escuela transforme la didáctica de la lectura y la escritura hacia una concepción de prácticas comunicativas, sociales y culturales, en esa medida, la promoción de la lectura cobra sentido y se hace necesaria. (p. 31)

Por consiguiente, a partir de la tendencia en la didáctica de la literatura que se relaciona con la PAM y gracias a la búsqueda de alternativas a la instrumentalización de la lectura, surgen, a su vez, tres tendencias en la metodología de los talleres diseñados para sus investigaciones.

2. Resultados

2.1 La PAM desde y con la comunidad

Una de las estrategias metodológicas y didácticas en los talleres de PAM es el reconocimiento de la población y su contexto. En ella

resalta la importancia de identificar gustos, intereses, necesidades y particularidades de los lectores para mejorar el proceso de selección de obras literarias y el desarrollo de actividades. Esto provoca un acercamiento significativo entre el texto y el lector, así como una mayor facilidad para la comprensión y la interpretación de las obras, gracias a que han sido seleccionadas con base en características de su entorno cercano y de sus referentes previos. De manera que los lectores realizan asociaciones entre el contenido de la obra y el conocimiento que tienen de su propio contexto.

Además de las características de la población, es necesario identificar los aspectos socioculturales del lugar, porque de ellos también surgen claves para la selección del contenido literario. Ejemplo de esto es el estudio que Quesada (2017) lleva a cabo con los trabajadores y sus familiares menores en la plaza de mercado de Tunja. El autor se involucra con la población a través de un proceso de interacción y de conversación durante más de dos años, y a partir de esto y con el fin de reconocer una manera efectiva de implementar los talleres, identifica la relación que mantienen con la lectura tanto adultos como niños desde el hogar y en la escuela, además de sus características personales.

Igualmente, Castañeda (2015) estudia las características de la población en Mitú y las condiciones en las que se encuentra la Biblioteca Pública Departamental, con el objetivo de conocer en profundidad las particularidades que lo convierten en un municipio de carácter multicultural, para trabajar sobre ello en su labor de mediadora de lectura. Además, la investigación resalta la necesidad de entablar relaciones con agentes culturales del municipio (bibliotecarios, líderes comunitarios, secretaría de educación) para potenciar el desarrollo de actividades.

En concordancia con lo anterior, Prieto *et al.* (2008) aseguran que una característica fundamental de un mediador de lectura es su disposición para acercarse a la comunidad, para escuchar y para conocer aspectos como aficiones, intereses, niveles lectores

y problemáticas lectoras individuales y grupales que influyen en la relación con la lectura, el proceso lector y, por supuesto, la construcción del hábito.

Gallego y Hoyos (2016) y Vásquez-Ramos (2019), por su parte, aseguran que es necesario que los expertos encargados de estos espacios ejecuten actividades de acuerdo con características como la edad, el grado de escolaridad, los intereses y las posibilidades de los participantes. Estas afirmaciones se presentan en la práctica en trabajos como el de Reyes (2019), quien observa desde el inicio una mala actitud frente a la lectura en los estudiantes de grado noveno, por lo que toma la decisión de seleccionar textos relacionados con su ciudad de residencia (Bogotá) para que la lectura resulte más cercana a sus experiencias. De esta manera, la actitud de los estudiantes cambia sustancialmente y su participación es más notoria y espontánea. La autora confirma que la lectura contextualizada facilita la comprensión y la creación de sentido de lo que se lee.

Además, Robledo (2010), entre otros estudiosos de la PAM, resalta a lo largo de su obra la importancia de identificar las características de los lectores a quienes van dirigidas las actividades de promoción de lectura, puntualizando que el mediador debe “Estar en capacidad de realizar un diagnóstico participativo con las poblaciones con las que va a desarrollar la acción de promoción-diagnóstico, tanto de sus condiciones económicas, sociales y culturales, como de sus necesidades de información, sus intereses y gustos (p. 37).

Como se puede evidenciar, este análisis sobre las características, las necesidades y los intereses de los lectores en un taller de PAM tiene el objetivo de seleccionar adecuadamente las obras literarias que se abordan. A propósito de esto, Cano (2016) explica que “cuando un mediador de lectura escucha a los jóvenes, sabe de antemano los libros que debe leer con ellos; qué actividades de expresión artística proponer y también, qué espacios serán los más indicados para conversar” (p. 4). Esto indica que no se trata de llevar libros

escogidos al azar, por el contrario, es fundamental elegir material diverso que genere un primer acercamiento a la lectura. Además, Sánchez (2020) agrega un aspecto importante al afirmar que cada espacio de lectura es particular y que las estrategias didácticas solo funcionan si el mediador conoce tanto las características del lector como de los textos que va a usar, es decir, el mediador también debe saber cómo sacar provecho de las obras que ha seleccionado.

Los libros pueden seleccionarse de diversas maneras, dependiendo de las preferencias del mediador y de las circunstancias del espacio. En las investigaciones analizadas hay varios ejemplos de los métodos que se pueden emplear para ello. Castaño y Montoya (2015), en su trabajo con estudiantes de preescolar, deciden observar el comportamiento y la actitud de los niños, y preguntar a los docentes que previamente se habían encargado del grupo, sobre sus características; de esta forma, escogen el texto que podría adaptarse a ellos. Como es un grupo de niños pequeños, hiperactivos y curiosos, deciden llevar una obra sobre un personaje con el que se sienten identificados: *Las aventuras de Pinocho*. Los talleres se centran en fomentar la construcción de sentido en los niños a partir de la familiaridad con el tema de la lectura sin dar mayor importancia a la longitud de la novela.

Asimismo, Martínez (2014) opta por una selección bibliográfica acorde con la realidad social de sus estudiantes, en este caso adolescentes, de manera que los acerca a la reflexión sobre sí mismos y sobre su entorno, pues se trata de residentes de un barrio con problemáticas sociales que van desde la discriminación racial hasta la existencia de fronteras invisibles. Por tanto, la promotora elige títulos como *El sol de los venados* de Gloria Cecilia Díaz, *Los agujeros negros* de Yolanda Reyes y *El lugar más bonito del mundo* de Ann Cameron, entre otros, por sus temáticas relacionadas con la infancia, la pobreza y el amor por la literatura.

Hasta este punto, los trabajos citados explican la selección de material bibliográfico por medio de la observación y el análisis

de las características de los lectores; no obstante, hay autores que ponen en marcha esta estrategia de formas distintas.

Es común utilizar pruebas diagnósticas o cuestionarios con el propósito de determinar las lecturas pertinentes para abordar en los talleres, así como actividades lúdicas o creativas que resultan reveladoras para los fines de selección. Por ejemplo, Morales y Pulido (2018) hacen entrevistas semiestructuradas a los docentes y un taller inicial a los estudiantes, en donde se analizan sus reacciones frente a la lectura. Asimismo, incluyen un cuestionario referente a aspectos relevantes como el nivel de importancia que le dan a la lectura, si les gusta o no, entre otros. En contraste, Gómez (2020) utiliza dos instrumentos distintos: la hoja de vida lectora y el relato de vida lector. La primera busca indagar aspectos de la vida personal y del lugar que tiene la lectura dentro de los hogares de los estudiantes; la segunda les solicita contar de forma libre cómo ha sido la experiencia a lo largo de su vida con la lectura. A partir de los cuestionarios, el autor establece posibles intereses temáticos de los lectores (amor, miedo, terror, humor, entre otros) para llevar una selección de libros que ellos mismos pueden escoger a voluntad en una actividad llamada *buffet literario*. Esta se relaciona con la propuesta de Robledo (2020c), denominada *degustaciones literarias*, que consiste en exponer un conjunto de libros en el lugar donde se realizan las sesiones, para que los lectores elijan, ojeen y revisen hasta que encuentren uno que satisfaga sus gustos.

Entre otros ejemplos de diagnósticos se encuentra el planteamiento de Sánchez (2014) sobre el uso del test de Proust como una herramienta distinta para conocer características personales de los lectores que proporcionan datos útiles para elegir obras literarias de su interés. Además, Caro (2008) recomienda motivar la lectura a partir de una *pregunta interna* que los lectores se formulan a sí mismos y desde la cual el mediador sugiere obras que permitan acercarse lo más posible a su respuesta.

En resumen, quien realiza la intervención decide qué perspectiva funciona mejor para seleccionar los textos, siempre que tenga en cuenta a la población intervenida. Esto implica que los mediadores deben ser lectores dedicados, con un bagaje literario amplio del cual puedan echar mano cuando se requiera, porque de ellos depende la elección del material. Además, deben ser capaces de elegir obras sencillas, mas no simples, que no representen una dificultad para acercarse a la lectura, pero que tampoco limiten las capacidades de los lectores.

Es de vital importancia prestar atención a la calidad de las obras literarias, puesto que una mala elección puede limitar las posibilidades de una verdadera relación con la lectura. A propósito, Robledo (2020a) asegura que los lectores requieren y merecen textos diversos y de calidad. Añade que para ello es necesario que el mediador se cualifique a través de la consulta y lectura juiciosa de variedad de autores y de obras. Además, propone tres criterios para determinar su calidad, a saber: elementos textuales (contenido de la obra, elaboración de la trama, calidad de la escritura, imágenes, entre otros), paratextuales (edición, carátula, papel y encuadernación) y extratextuales (lo que se va a hacer con las obras). De igual forma, tanto Castrillón (2013) como Vásquez (2014) resaltan la importancia de que el maestro pueda decidir entre una selección de buena literatura, de calidad y variada, donde los títulos estén alejados de los llamados *best sellers* y de obras de autoayuda, dado que no abarcan la complejidad temática, formal y estética que caracteriza a la literatura.

Finalmente, queda establecido que al identificarse con el texto y encontrar temas familiares, el lector logra una verdadera experiencia de lectura. Esto lo han confirmado las investigaciones al describir el cambio de actitud de los lectores frente a las obras. Por el contrario, cuando el texto no produce ninguna conexión con ellos, es común que demuestren apatía. Lograr un acercamiento verdadero entre lector-texto-contexto requiere “trabajar desde y con la comunidad en [la] creación y recreación constante de los

proyectos de promoción de lectura” (Quesada, 2017, p. 11). Es indispensable considerar la calidad de las obras literarias en la selección de material bibliográfico y su diversidad, pero siempre en relación con los gustos, intereses, necesidades y particularidades de los lectores para no ceder a la creencia de que si un conjunto de actividades funciona con un grupo de lectores, va a funcionar con todos. El mediador debe tener en cuenta que la realidad es mucho más compleja y requiere de la reinención constante de las herramientas didácticas y metodológicas que promuevan la lectura y acerquen un poco más a la formación del hábito lector.

2.2 Hacia una relación íntima con la lectura

Esta estrategia supone la respuesta de los investigadores a la instrumentalización de la literatura que se explicó anteriormente. Para desarrollarla, los mediadores dedican gran parte de su esfuerzo a construir una relación íntima con la literatura, en la cual se promueve el goce estético y la experiencia de lectura. En esta relación creada entre el lector y el texto influye el contenido de la obra literaria y los aspectos sociales, culturales, cognitivos y emocionales del lector, así como las características de su subjetividad. No solo se produce placer por la dimensión estética de la literatura, sino que también se construye un significado desde la comprensión y la interpretación. Al respecto, Bolívar y Gordo (2016) aseguran que esta relación entre lector y obra literaria es compleja y que el valor literario de la obra se hace presente cuando el lector ausculta y reflexiona sobre el texto, cuando realiza una lectura consciente y crítica, ya que la literatura se encarga de narrar la vida, y es a partir de ese encuentro entre el elemento humano de las obras y la experiencia del lector que se da la experiencia estética. Por su parte, Campo y Pillimur (2011) expresan que el mediador busca formar lectores activos que dialoguen con las obras y se sumerjan en su contenido para estimular su sensibilidad y, por consiguiente, sientan placer durante la lectura.

Robledo (2020c) explica que por medio de esta relación el lector accede a mundos y experiencias posibles de la literatura y construye significado, de tal forma que ve y siente la vida de manera distinta a su realidad; este acceso se genera por medio de la sensibilidad y de las emociones. A propósito, Higuera (2016), en su trabajo en la cárcel El Olivo², demuestra la importancia de establecer el vínculo entre lector y texto al llevar cuentos de literatura fantástica de temas diversos que provocan reflexión y consiguen conmover al lector por las situaciones que presentan. Así, el lector logra un proceso de confrontación de su realidad y de reinterpretación de sí mismo. Higuera explica de qué se trata esta reflexión:

la experiencia de la lectura literaria posibilitó a los internos adentrarse en su ser y escudriñar experiencias personales relacionadas con la privación de la libertad, al igual que aspectos vivenciales que les permitían explorar su humanidad (...) Aun entre personas con poco acceso y hábito de lectura, la literatura se convierte en un filtro para pensar sobre las vivencias para que sean interpretadas y apropiadas de nuevas formas. (pp. 110-111)

La autora se refiere al cambio provocado en la percepción del otro, de ellos mismos y del mundo, gracias a las posibilidades mencionadas. Sobre esta cuestión, Molina y Palacios (2018) aseguran que la pedagogía de la literatura se debe enfocar en el gusto por vivenciar la experiencia estética de la literatura, de manera que se enriquezca su dimensión humana y la visión de mundo. Igualmente, Valencia y Osorio (2011) manifiestan que la lectura debe promoverse como una oportunidad para descubrir emociones, sensibilidades propias y para crecer en todas las dimensiones potenciales.

Por otro lado, la motivación del mediador es un factor imprescindible cuando se busca construir el gusto por la lectura, porque, de acuerdo con Gaitán (2017), no es posible promoverla sin ser un lector habitual y apasionado. Esto implica que el mediador debe ser un entusiasta de la literatura que demuestre y transmita el goce que siente por ella. A propósito, Ladino (2008), López (2013), Silva

2 Ubicada en el municipio de Santa Rosa de Viterbo, Boyacá.

et al. (2010) y Valencia y Osorio (2011) concuerdan en que el gusto por la literatura no puede enseñarse, sino que se debe contagiar a través del ejemplo, la actitud y la pasión con la que el mediador la da a conocer. Altamirano (2012, citado en Altamirano, 2016) define este concepto de contagio literario como “la transmisión de un sentimiento estético verbal del profesor [o mediador] hacia los alumnos a través del acto de la comunicación literaria modélica, para despertar en ellos el entusiasmo que conduzca al disfrute de la literatura de manera directa y personal” (p. 158).

La labor del mediador comienza desde su actitud por la lectura, por lo que lograr promoverla con eficacia depende en gran medida de su habilidad para contagiarla en la ejecución de los talleres. Por otra parte, la comunicación literaria modélica, mencionada por Altamirano (2016), hace referencia a la lectura en voz alta de textos literarios utilizando varios recursos que imprimen emotividad a la obra, de tal manera que la sensibilidad de la literatura es transmitida a quienes escuchan. Esta es la actividad presentada con mayor frecuencia en el diseño didáctico de las investigaciones sin importar la edad o el contexto de los lectores. Se asegura que para realizarla correctamente es necesario prestar atención a recursos de la voz como la entonación, el ritmo, la proyección, los matices, los silencios, la expresión corporal y todos los factores que puedan afectar el significado que se le da a la obra y su intención comunicativa, de tal forma que los lectores-escucha tengan acceso al universo de sentidos y emociones del texto a través de la voz del mediador (Altamirano, 2016; Ladino, 2008; Molina y Palacios, 2018; Silva et al., 2010; Venegas, 2014).

Estos autores también demuestran cómo a partir de la implementación de los recursos mencionados se obtienen varios beneficios para la relación entre los lectores y las obras literarias. Por ejemplo, el hecho de que la lectura en voz alta sea un acercamiento eficaz, cómodo y participativo para quienes se relacionan por primera vez con la lectura (Molina y Palacios, 2018; Reyes, 2019) e, incluso, para aquellos que no saben leer (Farieta et

al., 2018). A su vez, es una de las actividades que más fomentan la emotividad, la sensibilidad y una experiencia de sentido debido al valor estético de la literatura que se comparte mediante la voz (Farieta et al., 2018; Loaiza, 2016; Roa et al., 2017). A partir de lo anterior, Vásquez (2014) y Venegas (2014) aseguran que los educadores, bibliotecarios o mediadores deben retomar el valor de esta práctica, puesto que ofrece a quienes la experimentan un momento de reflexión y de deleite por el simple hecho de escuchar lo que una buena lectura puede ofrecer.

Otra de las actividades utilizadas en el diseño didáctico de las investigaciones es la escritura, la cual es promovida como una forma para expresar todo lo que provoca la lectura. Loaiza (2016) explica que a través de la escritura el lector demuestra su criterio, su capacidad de construir una opinión personal y su sensibilidad a partir de la experiencia estética que vive con la literatura. De esta forma es posible para los lectores manifestar por escrito sus más profundas emociones, no solo por el texto, sino las que llevan dentro de sí y son descubiertas gracias a la lectura. Además, Higuera (2016) asegura que la escritura aflora sentimientos y experiencias en los lectores y que se debe desarrollar a la par con la lectura, porque permite la construcción de una voz propia. De igual manera, Robledo (2010) recomienda incluir en los talleres propuestas de escritura vinculadas a la lectura con el objetivo de estrechar la relación con el texto y de producir un efecto de coautoría, con ejercicios como cambiar algunas partes de la obra para incorporar al repertorio personal de los lectores algunas estructuras poéticas y narrativas.

En concordancia con lo anterior, Reyes (2019) lleva a la práctica esta actividad para que haya una materialización del sentido que se ha construido a partir de la lectura. Sugiere a los lectores la escritura de relatos cortos sobre vivencias relacionadas con el contenido de los textos, con el propósito de que adopten la escritura como método para consolidar el sentido y las emociones evocadas. Por su parte, Higuera (2016) realiza un taller de escritura al finalizar la

lectura de las obras, denominado *Voces en libertad*. Allí los lectores plasman cada sensación, reflexión y pensamiento propiciado por las obras donde se da vuelo a su imaginación. Asimismo, Rodríguez (2015) y Suárez (2014) promueven la escritura como seguimiento del proceso lector y proponen a los alumnos llevar un diario de lectura donde consignen las interpretaciones del texto.

En síntesis, construir un vínculo entre las obras literarias es una tendencia, debido a que fomenta el goce estético y promueve la experiencia de lectura. Es así como la literatura puede convertirse en un objeto de formación y transformación capaz de ampliar la visión de mundo del lector. Sin embargo, crear espacios emotivos y disponer a los estudiantes para dejarse afectar por la literatura requiere de un mediador apasionado por ella, dispuesto a contagiarla y consciente de que es necesario proponer actividades que potencien el acercamiento sensible entre lector y texto.

2.3 Espacios de conversación y de socialización

Esta estrategia consiste en el momento del taller en el que cada lector comparte su experiencia de lectura con los demás, lo que propicia un ambiente de escucha y de respeto. Allí se busca comentar la experiencia de lectura desde el punto de vista personal y de forma libre, sin fichas ni preguntas guía que condicionen la percepción del lector o se queden en los aspectos formales del texto. Es un espacio de oportunidad para que cada participante exprese con sinceridad diversos aspectos como la relación encontrada entre el texto con sus propias vivencias, las opiniones que surgen de la obra, las interpretaciones y los sentidos que construye en su encuentro con la lectura y las emociones que suscita. De esta manera, se da valor a su voz y a las ideas que presenta, y se reconoce como lector, porque consolida su inmersión en la literatura al apropiarse del texto lo suficiente para hablar de él desde su subjetividad.

Sobre esta categoría, Castrillón (2007, citada en Caro, 2013) explica la importancia de que

Existan lugares, en donde, mediante una práctica socializada de la lectura, sea posible la apropiación de la cultura escrita, en donde los participantes actúen como sujetos activos de un proceso que les permita descubrir, por una parte, sus potencialidades como lectores y escritores, (...), y por otra, [la conciencia de] que la lectura les concierne, los convoca y que necesitan de ella. (p. 22)

La autora aclara que la socialización de la lectura permite romper la barrera que separa a las personas de la lectura, se da una apropiación de la actividad y se crea un vínculo con ella, que es el primer paso para la formación del hábito lector.

Vásquez (2006) justifica la presencia de esta categoría en los talleres cuando asegura que la lectura tiene una relación estrecha con el diálogo, porque “hace que nuestra individualidad requiera apetito de camaradería: contar, compartir, charlar, discutir, debatir” (p. 149). Esta cuestión parece ser conocida por los investigadores, dado que la mayoría destina un espacio para conversación dentro de los procesos de PAM. Asimismo, Petit (2009) demuestra en su obra, a partir de experiencias y testimonios de lectores que participaron en talleres, la enorme relevancia que tiene dedicar unos momentos para ser escuchados y validados por el otro. Resalta la importancia e influencia que tiene la presencia del otro en la percepción de sí mismo y en la construcción de significado. Por ello, un aspecto vital del mediador es su capacidad para escuchar a los participantes cuando expresan sus opiniones e impresiones con respecto a la lectura (Roa et al., 2017). Esta actitud determina en gran medida la consolidación del gusto por la lectura y su identificación como lectores activos, dado que sus opiniones son validadas por el mediador y por los otros, situación que genera seguridad en la propia voz y motivación para seguir leyendo.

Morales y Pulido (2018) presentan su propia definición sobre los espacios de discusión y los espacios de socialización:

Discusión e indagación: es un espacio para conversar, escuchar las apreciaciones de los niños [o lectores en general] frente al texto explorado, el planteamiento de cuestionamientos, la formulación de hipótesis, la caracterización de conceptos y la problematización de situaciones en las que se ven involucrados los personajes.

Socialización: es el espacio para compartir entre los estudiantes las creaciones de cada uno y exponer las elaboraciones. (p. 108)

En el desarrollo de la categoría se tiene en cuenta la presencia de ambos tipos de actividades, tanto en las que se discuten y se comparten puntos de vista como en las que se presentan productos escritos y visuales realizados por los lectores con base en los textos abordados en los talleres.

Adicionalmente, Loaiza (2016) afirma que la lectura literaria en su carácter formador de mundos imaginarios “tiene cualidades que contribuyen en el sujeto al desarrollo de las capacidades expresivas y comunicativas” (p. 26). Estas características de la literatura son potenciadas cuando se lleva a cabo una lectura compartida en un espacio donde impera la escucha activa y la reflexión individual y conjunta.

Esta estrategia didáctica cuenta también con algunas características comunes que se han encontrado en los documentos revisados. Son cualidades esenciales que se presentan de manera intrínseca y simultánea en el intercambio literario. Se plantean de acuerdo con el análisis que se ha hecho sobre el diseño de los talleres, así como con su relación con estudiosos de la PAM.

La primera característica se denomina *reconocimiento de sí mismo*. Se da principalmente durante la lectura de las obras y luego se materializa en las conversaciones que se hacen en conjunto. Bolívar (2015) asegura que los mundos intangibles e imaginarios presentados en la literatura son capaces de revelar mundos ocultos del elemento humano y, por tanto, del mundo interior del lector; aunque este descubrimiento se da desde que el lector establece

el contacto con el texto y se consolida durante la conversación. A propósito, Cano (2016) sostiene que, a través de las conversaciones y diálogos con otros, los lectores son capaces de conocer aspectos nuevos de sí mismos, cuestionar y hasta motivarse para poner en práctica experiencias que han escuchado de otros en los talleres.

Por su parte, Petit (2009) afirma que en la lectura se forjan relatos propios a partir de fragmentos encontrados en los textos. Estos relatos permiten que los participantes en lecturas compartidas adquieran destreza para expresarse, así como la habilidad de escuchar a los demás. La autora (2009) explica que en la relación creada entre el texto y el lector se presenta un doble efecto. Primero, el reconocimiento de lo propio a causa de la identificación que se da con el contenido del texto; se profundiza en aspectos de la propia vida dentro de la experiencia de lectura y esto facilita considerablemente hablar de ello. El segundo, la formación de la empatía en los lectores, dada la identificación que encuentran con el texto y el efecto sensible producido por las emociones que suscita la experiencia.

Este aspecto de la empatía hace referencia a la segunda característica: *la escucha activa*. Mesa (2016) dice que los espacios de socialización, como los clubes de lectura, fomentan la escucha y el diálogo a través de los cuales se reconoce la experiencia de lectura propia y de los demás. De igual manera, Bolívar (2015) propone en su proyecto no prescindir de estos espacios donde se motiva un encuentro amable “que invite a la disertación y atenta escucha de los otros, respeto por los pensamientos ajenos y una ética renovada” (p. 21). Por consiguiente, la escucha y la empatía frente a las percepciones de los demás y compartir las experiencias de lectura son los rasgos que componen la posibilidad de reconocer al otro desde el punto de vista de la solidaridad, la tolerancia y el respeto.

Petit (2016) reafirma de manera explícita las dos características propuestas cuando dice que “leer sirve para elucidar la propia

experiencia singular” (p. 59), es decir, para comprender lo que está dentro de sí como lector, para explorar las propias particularidades a través del lenguaje. Además, deja claro que “solo la literatura da un acceso semejante a lo que [otros] han sentido, soñado, temido, elaborado, aunque vivan en ambientes que difieren en todo del nuestro” (p. 59). Así, los espacios de socialización y de conversación son un momento en que las potencialidades de la literatura se vuelven una realidad por medio de las voces de los lectores y también de su silencio.

Por otro lado, Castrillón y Álvarez (2013, citados en Roa et al., 2017) agregan una característica vital que también se encuentra en el trabajo de varios autores y que consiste en que “toda mediación debe ser asumida como intervención irremediablemente comprometida con el mundo del otro y el mundo social (...) La mediación debe ser asumida como intercambio de sujetos que buscan entenderse entre ellos y conformar su propia identidad personal” (p. 19). Los autores confirman, por una parte, que la acción emprendida por la promoción de lectura provoca un intercambio entre el lector consigo mismo y con el mundo del otro, y por otra, que la PAM se vincula estrechamente con el mundo social.

En concordancia con lo anterior, Gallego y Hoyos (2016) dicen que los clubes de lectura son instrumentos para fomentar la cohesión social, ya que se dan encuentros no solo de lectores, sino de una comunidad, donde se realizan actividades de tipo participativo. Esto último se une al valor democrático que Castrillón (2007) y Toro (2013) le atribuyen a la actividad de los clubes de lectura. Ellos aseguran que es una herramienta promotora de valores y creadora de hábitos positivos para los lectores, más allá del vínculo que ya se crea con el texto, además de que se propende al conocimiento colectivo y compartido. Del mismo modo, Morales y Pulido (2018) y Plazas (2019) expresan que da lugar a la construcción colectiva de conocimiento entre lectores y mediador a partir del diálogo que se establece entre todos: se piensa en compañía del otro.

Las actividades que promueven la discusión en torno a la lectura literaria, como los clubes de lectura, deben adaptarse al aula de manera eficaz, puesto que se trata de herramientas propias de las bibliotecas. Por ejemplo, Farieta *et al.* (2018) utilizan una estrategia que denominan círculos lectores, en donde se cumplen las mismas características explicadas anteriormente sobre los clubes de lectura, pero con la particularidad de establecer unos roles entre los estudiantes de la siguiente manera: un coordinador o moderador del diálogo, una comisión de selección (eligen los textos y los temas), una comisión del diálogo de círculo de lectores (toman nota sobre las conclusiones de la discusión) y los participantes. Estos roles se intercambian en cada sesión y se disponen así, a fin de fortalecer lazos entre los lectores, fomentar el diálogo y, sobre todo, incentivar la participación activa.

Además, Gaitán (2017) propone una herramienta denominada *lectura cooperativa*, que consiste en la creación de grupos de tres o cuatro integrantes, con diferentes procesos de aprendizaje, en donde cada uno tiene un rol y una tarea que cumplir. Los grupos se dividen en un lector (quien tiene la mayor habilidad para el proceso lector), un encargado de formular preguntas (quien presenta mayor dificultad de lectura) y un moderador (quien ordena la carpeta de lectura y da la palabra). De esta forma, los estudiantes apoyan su proceso de manera recíproca y ningún grupo se ve en desventaja frente a los demás, se promueve el trabajo en equipo, el diálogo y la participación. Finalmente, en relación con la creación de espacios de diálogo en el aula, Sánchez (2014) destaca la importancia de mantener activos a los lectores por medio de interrogantes formulados antes, durante y después de la lectura, puesto que permiten aprovechar su naturaleza conversadora para enfocarla hacia discusiones sobre lectura.

También hay autores que luego de dedicar un tiempo considerable a la lectura de obras literarias con los estudiantes, llevan a cabo actividades de orden más lúdico que las descritas hasta ahora. Ejemplo de ello es Rodríguez (2015), quien promueve en los

estudiantes la lectura de varias obras tanto en su lugar de residencia como dentro del aula y propicia espacios en horas de clase para conversar acerca de los avances de lectura. Posteriormente realiza, junto con los lectores, un evento denominado *peñas literarias*, en donde ellos deciden la forma de compartir sus hallazgos e intereses, ya sea mediante tertulias, representaciones teatrales, actividades al aire libre, entre otras. Asimismo, Bolívar y Gordo (2016) y Dueñas (2019) organizan festivales de literatura en donde los lectores comparten con el resto de la institución su experiencia de lectura por medio de estantes alusivos a lo leído. Dueñas considera que esta actividad tiene la ventaja de transformar a los lectores en mediadores, ya que son capaces de contagiar a los asistentes al festival el gusto por la lectura literaria.

Ahora bien, es necesario comprender que en estos espacios no se le da el protagonismo a la lúdica o al entretenimiento con actividades que se alejan de la búsqueda de sentido de las obras. No es un momento de distensión para los lectores y el mediador, sino un lugar de reflexión y de sentido crítico de los lectores frente al contenido de los textos. A propósito de esto, Robledo (2010) explica que “hoy en día, una condición esencial de las actividades de promoción de lectura es mantener los textos como centro de las mismas, procurando que el encuentro de los lectores y los textos sea más directo, auténtico y libre” (pp. 33-34). Esto no significa que las actividades no puedan ser creativas o producir diversión en los lectores, sino que es necesario mantener a la lectura como protagonista de las sesiones con el objetivo de que no se desvíen los propósitos de los talleres. Asimismo, Venegas (2014) observa la necesidad de no caer en la parafernalia de las actividades lúdicas obviando la lectura por sí misma. Es importante tener presente que estos espacios deben promoverse después de la lectura y de la construcción de sentido, y no convertirse en un reemplazo de ella.

Para concluir, queda claro que la mayoría de los investigadores concuerdan en que una estrategia esencial dentro de la promoción de lectura es que el mediador fomente espacios de discusión y

socialización en donde se motive la participación de cada uno de los lectores y la escucha activa, con el fin de que puedan compartir su experiencia con la obra literaria de forma autónoma y sin condicionamientos externos. Para ello, existe una variedad de actividades reconocidas que se siguen utilizando, como los clubes de lectura y las tertulias, y que pueden ser adaptadas a cada grupo de lectores. Todo esto depende de la actitud del mediador y de su creatividad en el diseño y la promoción de actividades distintas que motiven a los lectores a construir y mantener el vínculo con la lectura y, en el mejor de los casos, a contagiar esa experiencia a los demás.

3. Consideraciones finales: un camino por recorrer

Los talleres de promoción, animación y mediación de lectura son, fundamentalmente, el espacio-tiempo en donde se consolidan los esfuerzos para acercar la lectura a las personas. Son el momento en el que confluyen todas las estrategias didácticas y metodológicas cuyo horizonte es formar lectores autónomos, críticos y sensibles. Además, estas acciones se pueden y se deben dar en contextos distintos a la escuela como bibliotecas, espacios no convencionales y cualquier otro lugar donde haya lectores potenciales.

Es preocupante que exista un número considerable de investigaciones académicas que promuevan la lectura literaria desde un enfoque instrumental con el único propósito de obtener resultados de carácter institucional como mejores puntajes en las Pruebas Saber o como herramienta para la enseñanza de la lengua. Esto resulta contraproducente, ya que, de acuerdo con las fuentes consultadas, se ha comprobado que solo se logra un mayor rechazo a la lectura. Por ello es primordial centrar la atención en el proceso de lectura antes que en el resultado, lo que requiere no perder de vista que la función de la literatura es producir un

goce estético en el lector y una expansión de su realidad (Robledo, 2020b).

Queda establecido que el mediador de lectura desempeña un rol crucial para cumplir con los objetivos de la PAM. Su trabajo es tan amplio como el de cualquier profesional de la educación, dado que requiere de una formación pedagógica sólida (Naranjo, 2005). En él se incluye desde la preparación consciente y dedicada de las sesiones de trabajo, el conocimiento amplio y suficiente de la población con la que va a trabajar, hasta las habilidades sociales, comunicativas y didácticas para construir en ellos el gusto por la literatura. Además, es imperativo que sea un lector ávido, apasionado por la literatura y con un bagaje amplio que le permita elegir con pericia el material de lectura. Por lo tanto, es imprescindible que cuente con la formación adecuada para desempeñar su función satisfactoriamente.

De igual forma, es necesario dejar atrás la creencia de que promover la lectura consiste en asignar altas cantidades de obras a los lectores para que abarquen el mayor número posible en un tiempo determinado. En realidad, esto resulta contraproducente, porque la lectura de una obra, sin importar su extensión, debe hacerse en un tiempo prudente para que el lector comprenda, interprete y construya significado a partir de ella y en compañía de otros. Es más provechoso leer un solo libro desde una perspectiva reflexiva y crítica, que leer decenas sin dedicar tiempo a su comprensión y disfrute.

El interés por promover el goce estético y la interpretación desde la recepción del lector incluye, dentro de sus acciones, la formación de un lector activo, reflexivo y crítico, que explora las obras hasta hallar en ellas sentidos y construye a partir de cada texto su propio criterio.

La lectura en voz alta es la actividad más frecuente en los talleres de PAM, porque es la forma más efectiva de acercar a las personas a la lectura sin importar sus características particulares. Se trata de una herramienta relacionada con la oralidad, que supera la barrera del código y da la posibilidad de acceder a la lectura a quien lo desee, incluso a quien no tenga un nivel de alfabetización medio. Es una actividad de carácter inclusivo que puede parecer sencilla, pero que demanda preparación al mediador, puesto que, para hacerse correctamente, se requiere atender los matices de la voz e imprimir la emotividad que exige el texto.

También se concluye que la promoción de lectura tiene un alcance más amplio que el disfrute, el goce estético y el encuentro con el otro. Es una labor que puede influir en las actitudes participativas, democráticas y, por tanto, ciudadanas de los lectores (Castrillón, 2007; Toro, 2013), lo que quiere decir que la PAM es tanto una labor pedagógica y educativa como social y formativa.

Se encontró la tendencia de orientar la promoción de lectura en edades tempranas, entre la primera y segunda infancia, por encima de los demás rangos de edad. Es recomendable, para investigaciones futuras, centrar los esfuerzos en poblaciones distintas como adolescentes, adultos o adultos mayores, cuyas necesidades de lectura también son importantes. Es necesario igualmente prestar atención a espacios distintos de la escuela y la biblioteca pública, teniendo en cuenta que fuera de ellos existen poblaciones que tienen menos oportunidades de acercarse a la lectura.

Finalmente, se espera que este análisis documental sea de provecho y sirva de precedente para futuros trabajos que profundicen en la metodología y didáctica de los talleres de promoción, animación y mediación de lectura, en vista de que es un campo al que no se le ha dedicado suficiente estudio, pese a ser el espacio en donde se da el acercamiento directo entre la literatura y los lectores.

Referencias

- Altamirano, F. (2016). Didáctica de la literatura: ¿cómo se contagia la literatura? *La Palabra*, (28), 155-171. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/la_palabra/article/view/4813
- Álvarez, D. (2005). Lectura y formación ciudadana. Un estudio aplicado a la escuela de animación juvenil. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, (28), 147-167.
- Bolívar, C. (2015). *Estrategias de iniciación, acercamiento y enamoramiento hacia el texto literario en el ámbito escolar* [Trabajo de grado de Maestría, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. Repositorio institucional UPTC. <https://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/1696>
- Bolívar, C. y Gordo, A. (2016). Leer texto literario en la escuela: una experiencia placentera para encontrarse consigo mismo. *La Palabra*, (29), 199-211. <https://doi.org/10.19053/01218530.n29.2016.5710>
- Campo, L. y Pillimur, L. (2011). *El goce estético en el ejercicio de la animación a la lectura de textos literarios en la biblioteca pública infantil* [Trabajo de grado, Universidad del Valle]. Repositorio digital Univalle. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/4101>
- Cano, C. (2016). *De la promoción de lectura al desarrollo de la autonomía: una sistematización de experiencia* [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia]. Repositorio institucional Universidad de Antioquia. <http://hdl.handle.net/10495/14525>

- Caro, J. (2008). Desde la loma: un estudio de apropiación de la lectura y la escritura. *Códice*, 4(1), 63-69. <https://cnb.gov.co/codices/online/Vol4-2008I.pdf>
- Caro, J. (2013). Algunas aproximaciones a las prácticas de lectura y escritura en la biblioteca. *Códices*, 9(2), 11-25.
- Castañeda, N. (2015). *Formación ciudadana con agentes culturales a través de estrategias de promoción de lectura en la ciudad de Mitú, Vaupés* [Trabajo de grado, Universidad de la Salle]. Ciencia Unisalle. https://ciencia.lasalle.edu.co/sistemas_informacion_documentacion/1/
- Castaño, A. y Montoya, C. (2015). Fundar el vínculo con la literatura: un elemento clave para la formación literaria. En G. Aragón y A. Bautista-Cabrera (eds.), *Literatura, Lenguajes y Educación* (pp. 83-106). Universidad del Valle.
- Castrillón, S. (2007). Alfabetización, ciudadanía y toma de conciencia. En R. Silva (ed.), *Leyendo en Babel* (pp.71-86). Universidad ICESI.
- Castrillón, S. (2013). Hay que encontrar el espacio para que los docentes puedan leer, discutir y conversar sobre lo que leen de una manera abierta. *Leer para comprender, escribir para transformar* (pp.143-145). Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-325413_archivo_pdf_riodeletras.pdf
- Díaz-Barriga, F. (1998). Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato. *Perfiles Educativos*, (82), 1-31. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208204>

- Dueñas, C. (2019). *Una experiencia de promoción de lectura literaria en el grado noveno de la institución educativa técnica Rafael Uribe de Toca* [Trabajo de grado de Maestría, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. Repositorio institucional UPTC. <http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/2821>
- Farieta, N., Mendoza, M. y Osma, C. (2018). *La experiencia literaria en voz alta: un círculo de lectura poética en ciclo I y grado noveno* [Trabajo de grado de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio institucional Pontificia Universidad Javeriana. <http://hdl.handle.net/10554/34703>
- Gaitán, P. (2017). *Lectura cooperativa: estrategia metodológica para generar acercamientos significativos al texto literario* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio institucional UPN. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/3190>
- Gallego, M. y Hoyos, A. (2016). La biblioteca y los procesos de comprensión lectora de las infancias. *Infancias Imágenes*, 15(2), 253-261.
- Gómez, J. (2020). *Talleres literarios: una propuesta para potenciar el gusto lector en estudiantes de educación media de un colegio público de Bucaramanga bajo el marco de la jornada escolar complementaria* [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. Repositorio Universidad Autónoma de Bucaramanga. <http://hdl.handle.net/20.500.12749/7324>
- González, M. (1989). *El taller de los talleres. Aportes al desarrollo de talleres educativos*. Ángel Estrada. <https://filadd.com/doc/60-gonzalez-cuberes-1987-el-taller-de-los-talleres>

- Higuera, G. (2016). *Alas de libertad: promoción de lectura en la cárcel El Olivo de Santa Rosa de Viterbo* [Trabajo de grado de Maestría, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. Repositorio institucional UPTC. <https://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/1702>
- Ladino, M. (2008). *La lectura en voz alta: una buena estrategia de animación a la lectura* [Trabajo de grado, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio institucional Universidad Tecnológica de Pereira. <http://hdl.handle.net/11059/1018>
- Loaiza, C. (2016). *Promoción de lectura y escritura en espacios no convencionales: alternativa de acceso a la cultura escrita* [Trabajo de grado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional Universidad Distrital RIUD. <http://hdl.handle.net/11349/3679>
- López, Y. (2013). El placer de la lectura y la escritura en la escuela. En *Leer para comprender, escribir para transformar*, (pp. 15-25). Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-325413_archivo_pdf_riodeletras.pdf
- Martínez, M. (2014). *Poetas de la calle escribiendo historias experiencia significativa de educación popular: promoción de escritura y lectura incluyente en la biblioteca potrero grande* [Trabajo de grado, Universidad del Valle]. Repositorio Digital Univalle. <http://hdl.handle.net/10893/7630>
- Mesa, N. (2016). *Estrategia pedagógica de mediación lectora. Contribuyendo desde la escuela en la construcción de sujetos lectores* [Trabajo de grado, Universidad del Valle]. Repositorio Digital Univalle. <http://hdl.handle.net/10893/10474>

- Molina, A. y Palacios, A. (2018). *Voz para vos. Secuencia didáctica en la implementación de la lectura en voz alta en el aula como un recurso para movilizar la literatura a los estudiantes del grado 11-2 de la Institución Educativa La Buitrera, Sede José María García de Toledo De Cali* [Trabajo de grado de Maestría, Universidad ICESI]. Repositorio institucional Universidad ICESI. https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/handle/10906/84000
- Morales, L. y Pulido, O. (2018). Ambientes filosóficos para la lectura en la escuela rural. *Praxis y Saber*, 9(21), 99-124. <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n21.2018.8925>
- Naranjo, E. (2005). ¿Debe tener bases pedagógicas el bibliotecólogo dedicado a la promoción de lectura? *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 28(1), 133-145.
- Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Océano.
- Petit, M. (2016). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Fondo de Cultura Económica.
- Plazas, M. (2019). *El aula un punto de encuentro con el libro álbum: una experiencia de promoción de lectura literaria* [Trabajo de grado de Maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional Universidad Distrital RIUD. <http://hdl.handle.net/11349/15188>
- Prieto, G., Torres, A. y Venegas, C. (2008). *Leer sin fronteras: ABC del bibliotecario promotor de lectura*. Biblioteca Nacional de Colombia.
- Quesada, E. (2017). *Sabores y desazones: Experiencias lectoras en la plaza de mercado del sur de Tunja* [Trabajo de grado de

Maestría, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. Repositorio institucional UPTC. <https://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/1948>

Reyes, M. (2019). *Re-crear la lectura* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio institucional UPN. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/10416>

Roa, P., Pacheco, A., Lobo, J., Carreño, A., Mora, S. y Álvarez, D. (2017). *Aquí se lee: el servicio de promoción de lectura en la biblioteca pública*. Ministerio de Cultura: Biblioteca Nacional de Colombia.

Robledo, B. (2010). *El arte de la mediación: espacios y estrategias para la promoción de lectura*. Norma.

Robledo, B. (2020a). *Ciclo Puentes entre maestros, bibliotecas públicas y escolares: cuarta conferencia* [Notas de Conferencia]. Biblioteca Luis Ángel Arango. <https://www.facebook.com/145388974621/videos/2732125357003824/>

Robledo, B. (2020b). *Mediación de lectura en la infancia y el rol del maestro, bibliotecario escolar y público* [Notas de conferencia]. Biblioteca Luis Ángel Arango. <https://www.facebook.com/145388974621/videos/362364938431976/>

Robledo, B. (2020c). *Puentes entre maestros, bibliotecas públicas y escolares* [Notas de conferencia]. Biblioteca Luis Ángel Arango. <https://www.facebook.com/BibliotecaLuisAngelArango/videos/2474003462892425>

Rodríguez, M. (2015). *Propuesta didáctica para la enseñanza y promoción de lectura literaria: Generación de espacios sensibles y*

escenarios emotivos que promueven una experiencia de la lectura [Trabajo de grado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional Universidad Distrital RIUD. <http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/2517>

Saldarriaga, J. (2008). Gestión humana: tendencias y perspectivas. *Estudios Gerenciales*, 24(107), 37-59. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0123592308700408>

Sánchez, C. (2014). De los mediadores a los lectores: cuatro rutas de encuentro con los libros. En N. Ramírez (ed.), *Ruta Maestra* (pp. 46-51). Santillana. <https://rutamaestra.santillana.com.co/wpcontent/uploads/2018/10/Ruta%20Maestra%208.pdf>

Sánchez, C. (2020). *El conflicto armado en la literatura juvenil colombiana* [Notas de conferencia]. Biblioteca Luis Ángel Arango. <https://www.facebook.com/145388974621/videos/349582042896928>

Silva, A., Romero, B., Quintero, D., Villalobos, E., Sanabria, J., Moreno, K., Vargas, L., Martelo, L. y Mujica, D. (2010). *La lectura en voz alta como estrategia didáctica, empleada para despertar el interés por la literatura en los estudiantes del colegio Distrital Prado Veraniego 2* [Trabajo de grado, Universidad de la Salle]. Ciencia Unisalle. https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/314/

Suárez, V. (2014). La lectura como experiencia estético-literaria. *Enunciación*, 19(2), 215-227.

Toro, L. (2013). Una relación significativa: los clubes de lectura y las redes de bibliotecas en Medellín y Barcelona. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 36(1), 75-79.

- Valencia, C. y Osorio, D. (2011). *Estrategias para fomentar el gusto y el hábito de la lectura en primer ciclo* [Trabajo de grado, Universidad Libre]. Repositorio institucional Universidad Libre. <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/6039>
- Vásquez, F. (2006). *La enseñanza literaria: crítica y didáctica de la literatura*. Kimpres.
- Vásquez, F. (2014). La lectura y la escritura en clave didáctica. En N. Ramírez (ed.), *Ruta Maestra* (pp.34-39). Santillana. <https://rutamaestra.santillana.com.co/wpcontent/uploads/2018/10/Ruta%20Maestra%208.pdf>
- Vásquez-Ramos, V. (2019). *Creación de un programa de promoción de lectura y escritura para la Corporación Universitaria de Sabaneta Unisabaneta* [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia]. Repositorio institucional Universidad de Antioquia. <http://hdl.handle.net/10495/16571>
- Venegas, M. (2013). Hay que pensar menos en los libros por sí solos y más en las personas. En Ministerio de Educación Nacional (ed.) *Leer para comprender, escribir para transformar* (pp. 135-141). Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-325413_archivo_pdf_riodeletras.pdf
- Venegas, M. (2014). *La biblioteca escolar, estrategias didácticas de lectura y escritura*. Secretaría de Educación Distrital.