

Análisis de las estrategias didácticas aplicadas en el Plan Lector por los practicantes de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Industrial de Santander a los estudiantes de séptimo y noveno grado del Colegio Piloto Simón Bolívar de Bucaramanga. Estudio Etnográfico

Ammy Yulieth Ardila Pérez y Andrea Patricia Jiménez Serrano

Trabajo de grado para optar al título de Licenciadas en Literatura y Lengua Castellana

Director

Wilson Gómez Moreno

Doctor En Investigación En Humanidades, Artes Y Educación.

Universidad De Castilla-La Mancha

Universidad Industrial De Santander

Facultad De Ciencias Humanas

Escuela De Idiomas

Licenciatura En Literatura Y Lengua Castellana

Bucaramanga

2026

Dedicatoria

A mí, por haber sostenido este sueño incluso en los días en que parecía demasiado grande.

Por las noches largas, las páginas corregidas una y otra vez, las dudas atravesadas y la convicción que insistió en quedarse.

Me dedico este trabajo porque detrás de estas páginas hay esfuerzo, renunciaciones, aprendizaje y una versión de mí que se negó a rendirse.

Ammy Yulieth Ardila Pérez

A mi esposo, Edgar Andrés, por ser mi compañía constante en cada etapa de este camino, por sostenerme en los momentos en los que sentí que no podía continuar y por recordarme, con su amor y paciencia, la fortaleza que habita en mí. Gracias por ser mi apoyo incondicional, mi refugio en los días difíciles y la motivación que me impulsó a seguir adelante. Este logro también es tuyo, porque en cada esfuerzo, en cada desvelo y en cada paso, estuviste presente.

Andrea Patricia Jiménez Serrano

Agradecimientos

Primeramente, agradecemos a nuestro director de trabajo, el profesor Wilson Gómez Moreno, por acompañarnos a lo largo de este proceso, por su orientación, su disposición y sus valiosos aportes, los cuales fueron fundamentales para el desarrollo y culminación de este trabajo.

Ammy:

Agradezco a mis padres, por su amor y esfuerzo para brindarme lo necesario y hacer posible este sueño. A mi familia paterna y materna, por su afecto, confianza y por hacer más liviano este proceso. A mis amigos, por acompañarme y convertir la escritura de este trabajo en un trayecto menos solitario. A mi compañera Andrea, por la paciencia y fortaleza compartidas durante este camino. De manera especial, a mis nonas, Rosa y Ana, cuyas memorias habitan estas páginas: a Rosa, que partió sin conocer el rumbo que tomaría mi vida; y a Ana, que no alcanzó a ver culminado este proceso. Finalmente, a todas las personas que, de una u otra manera, acompañaron este camino y creyeron en mí, gracias.

Andrea:

Agradezco a mis padres, a mi hermana y a mis abuelos por acompañarme a lo largo de esta etapa académica, por su interés constante y su respaldo. De manera especial, a mi esposo por estar siempre a mi lado, brindándome su compañía y comprensión. En última instancia, agradezco a todas aquellas personas que, de una u otra manera, hicieron parte de este proceso y me brindaron su apoyo.

CONTENIDO

Introducción	7
1. Objetivos	22
1.1 Objetivo general:	20
1.2 Objetivos específicos:	20
2. Marco teórico	21
2.1 Antecedentes	21
2.2 Bases teóricas	26
2.3 Referente legal	36
3. Diseño metodológico	39
3.1 Tipo de investigación	39
3.2 Población y muestreo	40
3.3 Instrumentos de recolección de datos	43
3.4 Técnicas y procedimientos de análisis	44
3.4.1 El primer encuentro con las letras	46
3.4.2 La voz que encendió el gusto por leer	48
3.4.3 Docentes que abren camino o lo limitan	51
3.4.4 Nuestras lecturas compartidas	54
3.4.5. Entre el ideal y la realidad del aula	58
3.4.6. Lectura desde realidades distintas	63
3.5 Etapas y actividades ejecutadas	68
4. Resultados	71
5. Conclusiones	76
6. Fuentes primarias	79
Referencias bibliográficas	80

Lista de Figuras

Figura 1. Comparación de los resultados en lectura en las pruebas PISA (2006–2022)	15
Figura 2. Formato digital de la Matriz categorial completa 2025	80

Lista de Tablas

Tabla 1. Matriz Categorical 2025

46

Resumen

Título: Análisis de las estrategias didácticas aplicadas en el Plan Lector por los practicantes de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Industrial de Santander a los estudiantes de séptimo y noveno grado del Colegio Piloto Simón Bolívar de Bucaramanga. Estudio Etnográfico*

Autor: Ammy Yulieth Ardila Pérez y Andrea Patricia Jimenez Serrano**

Palabras clave: Colombia, Plan Lector, estrategias, practicantes, etnografía.

Descripción: El Plan Lector en Colombia se configuró como una respuesta a problemáticas históricas relacionadas con el limitado acceso a materiales de lectura, a la falta de hábitos lectores y las deficiencias en la comprensión lectora. Por otra parte, actualmente es considerada como estrategia pedagógica que orienta la articulación de proyectos de lectura, escritura y oralidad dentro del currículo, mientras promueve experiencias significativas de acercamiento a los textos. Esta investigación cualitativa de enfoque etnográfico identifica las estrategias didácticas, metodológicas y prácticas más efectivas para el Plan Lector información basada en nueve entrevistas semiestructuradas realizadas a los docentes en formación de las Prácticas Pedagógicas II y III de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Industrial de Santander, quienes trabajaron con estudiantes de séptimo y noveno grado del Colegio Centro Piloto Simón Bolívar de Bucaramanga. Los resultados revelan categorías emergentes que muestran variaciones en prácticas de mediación lectora, reconociendo la importancia de la lectura y el uso de estrategias didácticas. Sin embargo, se evidencian incongruencias que obstaculizan hábitos lectores por insuficiencia de recursos, limitada inversión familiar e institucional, escaso tiempo asignado y algunas actividades que restringen el ritmo y propósitos formativos de la lectura. En los hallazgos se describen las tensiones entre política lectora y práctica pedagógica, la comprensión sobre otros factores que afectan la formación lectora y finalmente, el cambio de visión de la lectura netamente académica a una experiencia estética para la comprensión crítica del mundo y la apropiación cultural a través de múltiples textualidades.

* Trabajo de Grado

**Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana. Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Idiomas. Director Wilson Gómez Moreno.

Abstract

Title: Analysis of the didactic strategies applied in the Reading Plan by pre-service teachers of the Literature and Spanish Language program at the Industrial University of Santander with seventh- and ninth-grade students at Colegio Piloto Simón Bolívar in Bucaramanga: An ethnographic study*

Authors: Ammy Yulieth Ardila Pérez and Andrea Patricia Jimenez Serrano**

Keywords: Colombia, Reading Plan, strategies, pre-service teachers, ethnography

Description: The Reading Plan in Colombia emerged as a response to historical issues related to limited access to reading materials, lack of reading habits, and deficiencies in reading comprehension. Currently, it is considered a pedagogical strategy that guides the integration of reading, writing, and oral communication projects within the curriculum, while promoting meaningful experiences of engagement with texts. This qualitative research, based on an ethnographic approach, identifies the most effective didactic, methodological, and practical strategies for the implementation of the Reading Plan. The study is based on nine semi-structured interviews conducted with pre-service teachers from Pedagogical Practices II and III of the Literature and Spanish Language program at the Industrial University of Santander, who worked with seventh- and ninth-grade students at Colegio Centro Piloto Simón Bolívar in Bucaramanga.

The findings reveal emerging categories that show variations in reading mediation practices, highlighting the importance of reading and the use of didactic strategies. However, inconsistencies are also identified that hinder the development of reading habits, such as insufficient resources, limited family and institutional investment, restricted time allocation, and certain activities that constrain the pace and formative purposes of reading. The results also describe tensions between reading policies and pedagogical practices, as well as the influence of other factors affecting reading development. Finally, the study evidences a shift from viewing reading as a purely academic activity to understanding it as an aesthetic experience that fosters critical comprehension of the world and cultural appropriation through multiple textualities.

*Bachelor Thesis

**Faculty of Human Sciences. Language School. Bachelor's degree in Literature and Spanish Language. Director Wilson Gómez Moreno

Introducción

Problema

La lectura constituye uno de los procesos fundamentales en la formación académica, social y cultural de los individuos, ya que a través de ella se desarrollan habilidades cognitivas, comunicativas y críticas que permiten comprender la realidad, interpretar diversos tipos de textos y construir conocimiento. En el ámbito educativo, la lectura no se limita a la simple decodificación de palabras, sino que implica un proceso complejo de interacción entre el lector, el texto y el entorno sociocultural en el que se produce el acto lector. En este sentido, se encuentran autores que han resaltado la importancia de promover prácticas lectoras significativas dentro del contexto escolar.

Según Isabel Solé, la lectura es un proceso interactivo mediante el cual el lector construye significado a partir de sus conocimientos previos y de las estrategias que utiliza para comprender el texto (Solé, 1992). De igual manera, Daniel Cassany señala que leer implica comprender e interpretar los textos dentro de un contexto sociocultural determinado, lo cual exige la participación activa del lector en la construcción del significado (Cassany, 2006). En consecuencia, el desarrollo de la comprensión lectora se convierte en un aspecto fundamental dentro del proceso educativo, lo que hace necesario implementar estrategias pedagógicas que promuevan el acercamiento de los estudiantes a la lectura.

En el contexto colombiano, según la Encuesta Nacional de Lectura (ENLEC) realizada por el DANE en 2017, el 47 % de los colombianos mayores de cinco años no leyeron ningún libro durante el último año, lo que evidencia problemáticas relacionadas con la motivación y la apropiación de la lectura en la población. Esta situación se intensifica en

los niveles educativos básico y medio, especialmente en las instituciones educativas públicas, donde las condiciones socioeconómicas y la heterogeneidad de los estudiantes pueden dificultar su desarrollo exitoso. Entre estas evaluaciones se encuentra el *Programme for International Student Assessment* (PISA), que evalúa las competencias de estudiantes de 15 años en áreas como lectura, matemáticas y ciencias. En los resultados más recientes, Colombia obtuvo 409 puntos en lectura, cifra inferior al promedio de los países de la OCDE. Estos resultados evidencian que una proporción significativa de estudiantes presenta dificultades para comprender, analizar e interpretar textos de diversa complejidad.

De manera complementaria, los resultados de las pruebas Saber 11 aplicadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), el desempeño de los estudiantes colombianos en el área de lectura crítica ha presentado avances moderados en los últimos años. En 2023, el promedio nacional en esta prueba fue de 65 puntos, mostrando un ligero incremento frente al promedio de 64 puntos registrado en 2022. Sin embargo, los informes del ICFES evidencian que el rendimiento en lectura se ha mantenido relativamente estable durante los últimos años, con puntajes cercanos a los 53 y 54 puntos en varios periodos de evaluación. Además, se identifican diferencias entre sectores educativos, ya que los estudiantes de instituciones privadas suelen obtener puntajes más altos que aquellos de instituciones oficiales. Estos resultados reflejan la necesidad de fortalecer las competencias lectoras en el sistema educativo colombiano mediante estrategias pedagógicas que promuevan la comprensión y el análisis crítico de los textos. Es importante precisar que las cifras utilizadas corresponden a los informes oficiales más recientes disponibles, dado que no se cuenta con actualizaciones publicadas al momento del desarrollo de esta investigación.

Ante este panorama, el Estado colombiano ha desarrollado diferentes políticas educativas y culturales orientadas al fomento de la lectura y al acceso a la cultura escrita. Uno de los primeros antecedentes normativos en este campo es la Ley 98 de 1993, la cual tiene como objetivo promover la producción editorial, facilitar el acceso al libro y fomentar el hábito de la lectura en la sociedad colombiana. Posteriormente, la Ley General de Educación 115 de 1994 estableció los principios y fines de la educación en el país, reconociendo la importancia de desarrollar competencias comunicativas que permitan a los estudiantes interpretar, argumentar y producir textos. En concordancia con esta normativa, el Decreto 1860 de 1994 reglamentó aspectos relacionados con la organización del currículo y el desarrollo de proyectos pedagógicos dentro de las instituciones educativas, lo que permitió la implementación de estrategias destinadas a fortalecer la lectura y la escritura en el aula. En ese mismo año se promulgó el Decreto 1743 de 1994, el cual promueve el desarrollo de proyectos pedagógicos transversales orientados a la formación integral de los estudiantes.

Seguidamente, el Ministerio de Educación Nacional publicó los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, los cuales plantean que la enseñanza del lenguaje debe orientarse hacia el desarrollo de procesos de comprensión e interpretación textual. Más adelante, se establecieron los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, los cuales definen las habilidades que los estudiantes deben desarrollar en relación con la lectura, la escritura y la comunicación oral. En el ámbito de la evaluación educativa, el Decreto 1290 de 2009 estableció el sistema de evaluación del aprendizaje en las instituciones educativas, otorgando mayor autonomía a los establecimientos para desarrollar estrategias pedagógicas que favorezcan el desarrollo de competencias académicas, entre ellas la comprensión lectora.

Después, la Ley 1379 de 2010 fortaleció el acceso a la lectura mediante el desarrollo y la consolidación de las bibliotecas públicas en el país.

Asimismo, el gobierno colombiano impulsó el Plan Nacional de Lectura y Escritura Leer es mi cuento, una estrategia orientada a fortalecer los niveles de lectura y escritura en estudiantes de educación básica y media. De manera complementaria, el Decreto 1075 de 2015 unificó las normas que regulan el sistema educativo en el país, estableciendo lineamientos claros para el desarrollo de competencias comunicativas y la formación integral de los estudiantes. En este marco, el Plan Lector se ha consolidado como una estrategia pedagógica presente en diversas instituciones educativas, cuyo propósito es promover el hábito lector, mejorar la comprensión textual y facilitar el acercamiento a distintos tipos de textos, tanto literarios como académicos. Su desarrollo en el aula busca integrar la lectura en las prácticas pedagógicas cotidianas, favoreciendo habilidades de interpretación, análisis y reflexión crítica.

Por otra parte, existen insumos que permiten evaluar y orientar el fortalecimiento de estas iniciativas, entre los cuales se destacan el Diagnóstico Nacional de Bibliotecas Escolares, las Pruebas Saber y las Pruebas PISA. No obstante, en el contexto escolar, el Plan Lector se reduce a la asignación de lecturas o a actividades aisladas, sin la existencia de procesos sistemáticos de seguimiento, evaluación o reflexión pedagógica que permitan evidenciar su impacto en el desarrollo de las competencias lectoras. Esta situación pone de manifiesto la necesidad de analizar las estrategias didácticas que se llevan a cabo en estos espacios, con el fin de comprender de qué manera contribuyen realmente al fortalecimiento de la lectura en el contexto escolar.

En el caso del Colegio Centro Piloto Simón Bolívar de Bucaramanga, los practicantes de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Industrial de Santander desempeñan un papel relevante en el desarrollo de actividades relacionadas con el Plan Lector en los grados séptimo y noveno. Durante los procesos de Práctica Pedagógica Investigativa I y II, se identificó que el Plan Lector se desarrolla mediante una hora semanal destinada al acercamiento a la lectura; sin embargo, este espacio no cuenta con una evaluación estructurada de las actividades propuestas, lo que dificulta identificar su impacto en el desarrollo de las competencias lectoras de los estudiantes.

En este orden de ideas, los practicantes de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Industrial de Santander juegan un papel relevante al ser agentes de formadores en contacto con los estudiantes de noveno y séptimo grado del Colegio Centro Piloto Simón Bolívar, donde llevan a cabo diversas estrategias didácticas que impactan la experiencia lectora. En el diagnóstico logrado en la Práctica Pedagógica Investigativa I y II por las autoras de esta propuesta, se ha identificado que el desarrollo del Plan Lector en los grados noveno y séptimo se destina una hora semanal para este espacio de acercamiento a la lectura y no cuenta con una evaluación estructurada sobre las actividades propuestas, por lo tanto, se dificulta medir el su impacto en el desarrollo de las competencias lectoras de los estudiantes.

Con respecto a lo anterior, surge la necesidad de analizar las estrategias metodológicas y didácticas implementadas en el marco del Plan Lector, así como los significados y percepciones que los practicantes de docencia construyen sobre su papel como mediadores de lectura. En este sentido, la presente investigación busca comprender las contribuciones que estas estrategias pueden tener en el fortalecimiento de las competencias

lectoras de los estudiantes. En consecuencia, esta investigación etnográfica se orienta a establecer las relaciones de sentido entre las estrategias implementadas en el Plan Lector y comprender las contribuciones del desarrollo de las competencias lectoras desde la mirada de los practicantes de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Industrial de Santander en los estudiantes de séptimo y noveno grado del Colegio Centro Piloto Simón Bolívar de Bucaramanga.

Pregunta de investigación

¿Cuáles son las estrategias didácticas y metodológicas implementadas en el Plan Lector en los grados séptimo y noveno de la Institución Educativa Centro Piloto Simón Bolívar, desde la percepción de los practicantes de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Industrial de Santander?

Justificación

Esta investigación se fundamenta en la importancia de la lectura como uno de los procesos esenciales en la formación académica cognitiva y social de los estudiantes. A partir de varios autores y documentación se sustenta que la lectura no se limita únicamente al reconocimiento de signos escritos, sino que implica un proceso complejo de construcción de significado que se desarrolla desde la interacción entre el lector, el texto y el contexto sociocultural en el que se produce el acto de leer. Desde este planteamiento, se comprende la lectura como un proceso activo y dinámico que resulta relevante para el desarrollo de competencias comunicativas que permitan a los estudiantes interpretar, analizar y reflexionar sobre los diferentes tipos de textos con los que interactúan en su vida académica y cotidiana.

Este estudio retoma los planteamientos de Frank Smith (2008), quien en su obra *Comprensión de la lectura: análisis psicolingüísticos de la lectura y su aprendizaje* plantea

que la comprensión lectora depende de la capacidad del lector para relacionar la información del texto con sus conocimientos y experiencias previas:

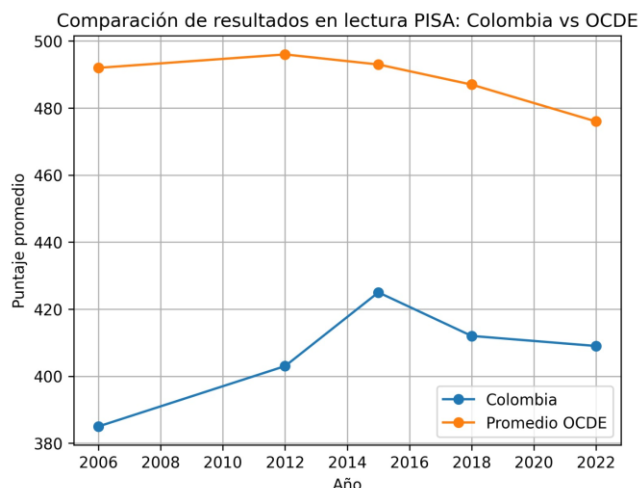
El lector aprende de un libro sólo si es capaz de entender los símbolos impresos y de reorganizarlos en su mente dentro del campo de sus propias experiencias. Esta habilidad para pensar, razonar y conceptualizar hace posible concebir nuevas ideas de las páginas impresas sin haberlas experimentado, pero es necesario que haya experimentado cada símbolo que le ha de ser una ayuda para el desarrollo de nuevas ideas. (2008, p. 29).

Con la propuesta de Smith (2008), se abordan aspectos como la comprensión y el vínculo con el aprendizaje desde lo empírico, donde se evidencia mayor recepción de la información cuando el individuo ha estado en contacto con saberes previos que le permitan interpretar los símbolos del texto. Es importante abordar la lectura, incluso cuando este proyecto se enfoque en el Plan Lector, ya que nace con el objetivo de incentivar el hábito de leer y mejorar las habilidades comunicativas de la comunidad. En este contexto, la lectura se entiende como un proceso dinámico de creación de significado, donde la persona analiza, organiza y redefine la información del texto basándose en sus conocimientos previos. Este enfoque es relevante para el análisis, porque permite ver la lectura no solo como una destreza práctica, sino también como una actividad que favorece un aprendizaje profundo y la formación del pensamiento crítico.

La importancia de fortalecer las competencias lectoras también se evidencia en evaluaciones internacionales como en las pruebas PISA en las cuales Colombia participa desde el 2006, se encontraron falencias en las diferentes instituciones educativas alrededor de esta habilidad. En esa ocasión, Colombia obtuvo un puntaje de 385 en lectura crítica, el

puntaje máximo alcanzado es 425 puntos en 2015, aunque se visualizan mejoras los resultados han sido fluctuantes. En la aplicación del 2022, solo el 49% de los estudiantes colombianos alcanzaron al menos el nivel 2, en comparación al 74% promedio de la OCDE.

Comparación de resultados en lectura PISA: Colombia vs OCDE



Nota. Comparación de los resultados en lectura de Colombia y el promedio de la OCDE en las pruebas PISA (2006–2022)

Con la figura anterior se observan algunos avances en determinados periodos, no obstante, los resultados continúan siendo inferiores al promedio de la OCDE. Frente a este panorama, el Estado colombiano desde la Ley General 115, la cual establece entre los fines de la educación el desarrollo de habilidades comunicativas para leer, comprender interpretar y producir textos; incluyó la necesidad de creación de estrategias, planes, proyectos y la aplicación de diferentes políticas públicas alusivas a la educación enfocadas a favorecer el proceso de lectura y alfabetización. Estos se han ido renombrando según los cambios administrativos que se presentan, por ello encontramos los Proyectos Institucionales de Lectura, Escritura y Oralidad (PILEO), Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE), Proyecto Institucional de Lectura y Escritura (PILE), El Estado ha propuesto diversas

estrategias como todas las políticas públicas entre otras nominaciones al mismo. Aun así, su intención es la misma: forjar lectores, escritores y oradores en todos los ciclos y áreas de conocimiento.

Entre las estrategias destacadas aparecen los PILEO como apuestas pedagógicas, ya que retoma lo planteado por Cruz (2014), quien define el plan lector como «un conjunto de estrategias de las que el profesorado se sirve para que el alumnado sea un lector competente, comprenda los conocimientos, investigue sobre ellos y desarrolle la capacidad de transmitir lo aprendido» (p. 38). En este sentido, el plan lector no se limita a la lectura mecánica o aislada, sino que constituye una estrategia pedagógica intencionada y fundamentada. Esto implica que el docente desempeñe un papel activo como mediador del proceso, orientando a los estudiantes para que comprendan en profundidad los textos, formulen preguntas, contrasten información y, a partir de ello, construyan su propio conocimiento.

Además, es relevante enfatizar que la implementación en muchas instituciones educativas presenta debilidades en su ejecución, seguimiento y evaluación. Esta situación es más evidente en contextos donde la planificación depende totalmente del docente del área de Lengua castellana o practicantes sin un itinerario institucional claro. Frente a este escenario, los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006) organizan la formación de las competencias comunicativas desde orientaciones generales hasta desempeños más específicos. En ese orden de ideas, se espera que los estudiantes de séptimo y noveno grado desarrollen la capacidad de interpretar, argumentar y proponer a partir de textos de diversas tipologías, en los cuales reconocen su estructura, intención comunicativa y sentido social.

Agregado a lo anterior, se atiende a los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), pensados como orientaciones mínimas y progresivas para garantizar la calidad de la educación en cada grado escolar para el desarrollo de las competencias comunicativas sólidas, establecidos por el Ministerio de Educación Nacional. En los grados séptimo y noveno se hace énfasis en la lectura crítica de textos narrativos e informativos, la identificación de ideas principales, la interpretación de intenciones comunicativas y la producción de respuestas argumentadas a partir de los textos leídos (MEN, 2016).

En articulación con lo anterior, la Práctica Pedagógica Investigativa, se configura como un componente fundamental en la formación de futuros educadores, en tanto posibilita la coordinación entre los saberes teóricos y las realidades del contexto escolar. Más allá de la aplicación de contenidos, este proceso sitúa al docente en formación en escenarios reales de enseñanza, donde enfrenta dinámicas educativas, sociales y culturales que demandan la toma de decisiones pedagógicas contextualizadas. Por ello, la práctica se configura como un espacio de aprendizaje significativo que favorece el desarrollo de habilidades pedagógicas, didácticas e investigativas, al tiempo que promueve la reflexión crítica sobre el quehacer docente.

En coherencia con lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional la define como:

Un proceso de autorreflexión que se convierte en un espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica, donde el estudiante de licenciatura aborda saberes de manera articulada y desde diferentes disciplinas, enriqueciendo la comprensión del proceso educativo y de la función docente. (2016, p. 5).

A partir de esta definición, se reconoce que la Práctica Pedagógica Investigativa permite la ejecución de actividades y se proyecta como un espacio para la formación de educadores críticos y reflexivos, capaces de comprender las problemáticas del aula, de proponer alternativas pedagógicas situadas, incluida la producción de conocimiento pedagógico, en el que la teoría y la práctica se integran mediante procesos continuos de análisis y reflexión. Así se demuestra la inscripción del modelo educativo de la Universidad Industrial de Santander, que asume la investigación como eje articulador, en diálogo con principios como la formación integral, la pedagogía dialógica, la flexibilidad curricular y la pertinencia social.

Desde esta perspectiva, las Prácticas Pedagógicas se desarrollan teniendo en cuenta tres aspectos fundamentales: la observación, la inmersión y la investigación, las cuales permiten un acercamiento progresivo al ejercicio docente. Inicialmente, la observación posibilita reconocer las dinámicas del aula y los estilos de enseñanza; posteriormente, la inmersión favorece la participación activa en los procesos educativos; y, finalmente, la investigación orienta el análisis crítico de la práctica, con miras a la formulación de propuestas de mejoras fundamentadas. Este recorrido formativo fortalece competencias como la interpretación, la toma de decisiones y la adaptación a contextos diversos.

Asimismo, el convenio entre la Universidad Industrial de Santander y la Institución Educativa Centro Piloto Simón Bolívar posibilita el desarrollo de estas experiencias en contextos reales de enseñanza, lo que favorece un aprendizaje situado. Este vínculo institucional genera beneficios recíprocos: por un lado, permite a los docentes en formación diseñar, implementar y ajustar estrategias didácticas en escenarios concretos; por otro,

contribuye al fortalecimiento del entorno escolar mediante el acompañamiento pedagógico y el intercambio de saberes.

En relación con el presente estudio, la Práctica Pedagógica Investigativa adquiere un papel central, al constituirse en el escenario desde el cual se analizan las estrategias didácticas vinculadas al Plan Lector. A partir de la experiencia directa de los practicantes, es posible comprender no sólo las prácticas implementadas, sino también los significados, percepciones y tensiones que emergen en la mediación de la lectura en el aula. De este modo, la práctica se consolida como un espacio clave para la producción de conocimiento pedagógico y para la comprensión contextualizada de los procesos de formación lectora en la educación básica.

La investigación asume un enfoque etnográfico que busca comprender cómo se ejecuta el Plan Lector en los grados séptimo y noveno de la Institución Educativa Centro Piloto Simón Bolívar. Esta institución reconoce en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) al Plan Nacional de Lectura y Escritura como un proyecto transversal, lo que implica su funcionamiento articulado a los objetivos formativos y a las dinámicas del aula. Aunque presenta este reconocimiento poco se ha indagado sobre la planificación, aplicación, percepción y evaluación de este plan dentro de espacios reales de enseñanza, en este caso desde la experiencia directa de los practicantes de Licenciatura en Licenciatura y Literatura de la Universidad Industrial de Santander.

Se considera pertinente el uso de la investigación etnográfica en este proyecto al abordarse como:

El modo científico de captar esta diversidad y estas prácticas, se realizan mediante el método reflexivo de la etnografía y el trabajo de campo. Ello implica

involucrarse durante un lapso de tiempo en todas las actividades de las personas y grupos estudiados, vincularse en el propio lugar (o lugares) en donde se despliegan las relaciones sociales, y así lograr captar las lógicas y estrategias de los propios actores sociales. (Restrepo, 2018, p.12).

Para el autor de la cita anterior, el trabajo de campo, por tanto, es una experiencia flexible indispensable en la formación del antropólogo/a o de investigadores de las ciencias humanas, pues nos permite acceder a una sensibilidad cultural diferente y a la construcción de un conocimiento teórico y pragmático de la sociedad estudiada. Al tener en cuenta lo anterior se hace válido este modo con nuestra investigación, ya que entre los objetivos de este proyecto se busca comprender de manera profunda y contextualizada en el aula de clase las estrategias didácticas, metodológicas y prácticas empleadas por los practicantes de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Industrial de Santander mientras se desarrollaba el Plan Lector en el estudiantado de noveno y séptimo grado de la Institución Educativa Centro Piloto Simón Bolívar de Bucaramanga. Con el uso de entrevistas abiertas para realizar el acercamiento a la situación y a la perspectiva de los practicantes.

1. Objetivos

1.1 Objetivo general:

Identificar, a partir de un estudio etnográfico, las estrategias didácticas, metodológicas y prácticas implementadas en el Plan Lector con los estudiantes de séptimo y noveno grado de la Institución Educativa Centro Piloto Simón Bolívar desde la percepción de los practicantes de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Industrial de Santander.

1.2 Objetivos específicos:

1. Indagar a partir de entrevistas en profundidad las implicaciones didácticas del Plan Lector en los estudiantes de séptimo y noveno grado del Colegio Centro Piloto Simón Bolívar desde la perspectiva de los practicantes de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Industrial de Santander.

2. Recopilar estrategias didácticas pertinentes y contextualizadas a los intereses de los estudiantes del Colegio Centro Piloto Simón Bolívar, con base en la percepción de los practicantes de la Universidad Industrial de Santander, para favorecer la implementación del Plan Lector en la institución educativa.

3. Reconocer los factores sociales, familiares y escolares que influyen en la relación de los estudiantes del Colegio Centro Piloto Simón Bolívar con la lectura desde la perspectiva de los practicantes de la Universidad Industrial de Santander.

2. Marco teórico

2.1 Antecedentes

Desde el sector de propuestas políticas encontramos el Ministerio de Educación llevar a cabo en 1992 el Plan Nacional de Lectura *Es rico leer* para dotar a los municipios de servicios bibliotecarios y reforzar los servicios de bibliotecas. Después, para 1996 Colcultura fortaleció la creación de bibliotecas como instrumentos de educación y desarrollo. Continúa el Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas titulado *Leer libera*, llevado a cabo por el Ministerio de Cultura, a través de la Biblioteca Nacional de Colombia, para mejorar el acceso a la información y el conocimiento, mediante el fortalecimiento de Bibliotecas públicas, lo cual permitió la promulgación de la ley 1379 de 2010. Para finalizar, el Ministerio de Educación y el Ministerio de Cultura cooperan con el Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad *Leer es mi cuento*. Sin embargo, la efectividad de su implementación depende de varios factores, como la formación docente, la disponibilidad de recursos, la motivación de los estudiantes y la planificación de estrategias.

Entre los estudios realizados sobre el Plan Lector se encuentra Evaluación de características, de implementación y gestión del plan lector en dos instituciones educativas de Pachacútec - Ventanilla, y propuesta de mejoras a la gestión del programa del año 2013 realizado por Sony Ludim Meléndez Carrasco. Quien se propone en su tesis de Magíster en Lima-Perú conocer las características, recursos técnicos, metodológicos y de gestión que está aplicando el programa del Plan Lector en dos instituciones educativas de Pachacútec – Ventanilla, e identificar las causas por las que los estudiantes del segundo grado de secundaria de dichas instituciones no comprenden lo que leen. En relación a este Trabajo de

Grado se comparte el nivel de escolaridad y la falencia en comprensión lectora de la población. Finalmente, entre los resultados o hallazgos se presenta la situación de un gran porcentaje de analfabetismo funcional, es decir la persona tiene instrucción escolar, sabe descifrar el alfabeto, pero no comprende lo leído; el descuido irresponsable de las funciones por parte de los órganos administrativos y la propuesta a una educación y didáctica holística, que permite abarcar funciones multidimensionales y transdisciplinarias.

Por otra parte, en Propuesta de un plan de monitoreo, acompañamiento y evaluación a la aplicación del Plan Lector para la mejora de la gestión curricular del nivel primaria de la I.E. 00298 “José Antonio Encinas Franco” del distrito y provincia de Moyobamba, región San Martín elaborado por Edilberto Ramírez Cruzado (2018). Determina como problema, el escaso monitoreo, acompañamiento y evaluación a la aplicación del Plan Lector en el nivel de Primaria en la I.E, que se evidenció en los resultados de la evaluación censal, actas de evaluaciones y en los informes de sus calificaciones por mes. Para este autor lo que puede lograr una eficiente aplicación del Plan Lector es que los docentes se capaciten y busquen mejores estrategias para ponerlas en práctica en su labor y así poder lograr buenos resultados en los aprendizajes de sus estudiantes. Por ende, este trabajo aporta en la investigación la importancia de las estrategias, metodologías y didácticas para el manejo del plan lector con el fin de forjar en los estudiantes sus habilidades lectoras.

En el contexto colombiano, se identifica el trabajo de grado Evaluación del Plan Lector del Colegio Hernando Durán Dussán, realizado en Bogotá en 2014 por Leandro García et al. Este estudio tiene como propósito valorar el Plan Lector de mencionada institución centrándose en el análisis de las actividades relacionadas con la lectura que se desarrollan en dicho espacio educativo. Quienes evidenciaron problemas de lectura y en

preocupación a las afectaciones que conlleva en los procesos cognitivos y culturales de los estudiantes en las distintas disciplinas, deciden profundizar con el uso de diálogos con los docentes e investigadores e incluyeron dos instrumentos que se usan en el presente Trabajo de Grado: las entrevistas abiertas y los diarios de campo. Entre los resultados se presentan la relevancia de articular metodologías y herramientas con las nuevas tecnologías, la accesibilidad a variedad de textos para que el alumnado desarrolle sus gustos, desde el contexto familiar y cultural el estudiante construye su motivación a leer, la necesidad por parte del profesorado de recibir capacitaciones y orientaciones de la aplicación de nuevos métodos de enseñanza en la competencia lectora.

Posteriormente, en la tesis Leer Y Comunicar: Un Análisis Del Plan Lector En El Desarrollo De Habilidades Comunicativas En Estudiantes De Grado Décimo Y Undécimo realizada por Paula Nathalia Rodriguez en el 2023. Quien se propone analizar la influencia del proyecto de Plan Lector del Colegio Cooperativo de Sopó, respecto al desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes de grado décimo y undécimo. Para los resultados Rodriguez menciona la dependencia de múltiples factores en el desarrollo del Plan Lector, entre ellos: los participantes (administrativos, docentes y estudiantes) lecturas seleccionadas, interés que se proyecta, participación activa en todo el proceso, actividades complementarias, creatividad para el fortalecimiento de habilidades y conocimientos a partir de los libros. Además del reconocimiento de la lectura como herramienta integral para la formación de ciudadanos críticos, aunque se evidencia el esfuerzo por considerar el interés de los estudiantes, aun así, hace falta integralidad, la democratización en la selección de las lecturas y la percepción de imposición académica en el Plan Lector.

Finalmente, algunos documentos alusivos al Plan Lector en el área de Santander que orientan nuestra investigación corresponden a la investigación titulada *Fortalecimiento de habilidades lectoras y escritas en los estudiantes de séptimo grado del Seminario San Pedro Claver en Barrancabermeja, Santander mediante un programa semanal de lectura y creación literaria*, desarrollada por Raquel María Ruiz Pérez y Rosiris Martínez Jaimes en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia. El objetivo principal de este estudio fue fortalecer las habilidades de comprensión lectora y expresión escrita en estudiantes de séptimo grado mediante la realización de un programa semanal de lectura acompañado de estrategias pedagógicas orientadas al análisis, la interpretación y la producción escrita. Para ello, se diseñó una propuesta didáctica que incluía espacios de lectura de aproximadamente treinta minutos semanales, así como actividades de creación literaria como cuentos y poemas, con el propósito de promover procesos de aprendizaje significativo y estimular el interés por la lectura en los estudiantes.

Dentro de la metodología, se desarrollaron diversas actividades didácticas que combinaban la lectura de textos seleccionados con ejercicios de escritura creativa, debates y socialización de producciones literarias. Estas estrategias buscaban fortalecer habilidades cognitivas como la interpretación, el análisis y la argumentación, además de incentivar la participación activa de los estudiantes en los procesos de lectura y escritura. Entre los resultados obtenidos, se evidenciaron mejoras significativas en la comprensión lectora de los estudiantes, quienes lograron identificar ideas principales, interpretar personajes y realizar análisis críticos de los textos. Asimismo, se observó un mayor interés por la lectura y un progreso en la expresión escrita, lo cual contribuyó al desarrollo de habilidades comunicativas y al fortalecimiento del pensamiento crítico. Este antecedente resulta

relevante para la presente investigación, ya que demuestra cómo la implementación de estrategias didácticas orientadas a la lectura puede favorecer el desarrollo de competencias lectoras en estudiantes de educación básica. De igual manera, permite reconocer la importancia de diseñar actividades pedagógicas contextualizadas que promuevan la participación activa de los estudiantes y fortalezcan su relación con la lectura dentro del entorno escolar.

Otro antecedente local para vincular es la investigación de Fuentes Durán (2021) quien llevó a cabo un estudio en Bucaramanga titulado *Fortalecimiento de la lectura interpretativa desde las Ciencias Sociales en estudiantes de grado noveno de la institución educativa Colegio de Santander*. El propósito fue diseñar y ejecutar una propuesta pedagógica para mejorar la comprensión e interpretación de textos en educación secundaria. Utilizando un enfoque cualitativo, se emplearon técnicas como grupos focales y análisis de contenido para identificar dificultades lectoras. Los hallazgos mostraron que los estudiantes tenían debilidades en la interpretación y conexión de ideas, lo que impacta sus competencias comunicativas. Esta investigación subraya la necesidad de fortalecer estrategias pedagógicas para promover la lectura en el ámbito escolar. Este estudio aporta al presente trabajo, ya que evidencia la necesidad de fortalecer las estrategias pedagógicas orientadas a la promoción de la lectura en el contexto escolar, aspecto que también se analiza en relación con las prácticas desarrolladas por los practicantes durante el proceso del Plan Lector, con ello comparte población en grado noveno y la selección de estrategias llevadas al aula para fomentar la lectura.

En conjunto los estudios seleccionados resaltan la necesidad de estrategias pedagógicas innovadoras para fomentar las habilidades lectoras en estudiantes. Se evidencian

muchas investigaciones sobre propuestas didácticas y evaluación de programas, son pocos los estudios que examinan las prácticas pedagógicas desde la experiencia de los docentes en formación. Esta investigación busca añadir valor al explorar, a través de un enfoque etnográfico, las estrategias didácticas de los practicantes en la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana.

2.2 Bases teóricas

En este apartado se hace consideración de los conceptos que transversalizan el actual trabajo de investigación. Inicialmente, la lectura comprendida por Solé en *Estrategias de lectura* de 1992, donde conceptualiza y comparte recomendaciones al profesorado para llevar a cabo la lectura en el aula. El segundo concepto para abordar es el Plan Lector, ya que es la herramienta clave que se ha desarrollado para el fomento y el fortalecimiento de la lectura en el aula de clase, desde lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional con *Leer es mi cuento*. Los demás conceptos se trabajarán según el transcurso y las bifurcaciones que el trabajo de investigación requiera.

2.2.1 La lectura como práctica cultural y educativa

La lectura es comprendida desde diversas perspectivas teóricas que coinciden en reconocerla como un proceso activo, dinámico y complejo, Solé (1987), para quien la lectura conlleva la interacción entre un lector activo, el texto que es procesado y examinado para alcanzar una finalidad. Las finalidades están comprendidas en las diferentes funciones que se atribuyen a la lectura, ya sea la lectura cognitiva, estética, metalingüística, conativa, fática, entre otras. En esta misma línea, Emilia Ferreiro amplía la comprensión de la lectura al situarla dentro de un marco histórico y social, afirmando que «leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica da nuevos sentidos a esos

verbos» (Ferreiro, 2000, p. 1). Desde esta perspectiva, la lectura deja de entenderse únicamente como una habilidad técnica para convertirse en una práctica cultural que se transforma según los contextos sociales. Esto implica que el acto lector no puede reducirse a la decodificación, sino que está mediado por las condiciones históricas, culturales y educativas en las que se desarrolla el sujeto.

Asimismo, Ferreiro (2000) cuestiona los enfoques tradicionales de enseñanza que reducen la alfabetización a una técnica, señalando que «esta visión ha contribuido a problemáticas como el fracaso escolar, al no considerar los procesos cognitivos y sociales implicados en el aprendizaje de la lectura». En función de lo anterior, la presente investigación retoma la lectura como un proceso dinámico entre lector, texto y contexto, en el cual intervienen no solo habilidades académicas, sino también prácticas culturales que se configuran en la cotidianidad de los individuos.

Por otra parte, Caldera Et. al, toman como referencia a Bruno y Beke al mencionar la lectura como: «proceso que implica la interacción de acciones cognitivas de alto nivel, mediante los cuales el lector relaciona el contenido del texto con sus conocimientos previos, construye y reconstruye cognitivamente el significado de lo que ha leído» (2010, p. 7-8).

Teniendo en cuenta estos aportes esta investigación plantea la lectura como un proceso dinámico entre lector, texto y contexto. De esta manera se transversalizan los procesos de lectura entre el individuo, su entorno y los textos que comprende, sumado a ello complementa e integra las áreas del conocimiento y las competencias que requiere el lector. La lectura se concibe en esta investigación como una habilidad académica, una práctica cultural educativa conectada a la cotidianidad de los seres humanos manifestada de diversas

maneras de acuerdo con los sentidos, las significaciones, los usos y las apropiaciones de las comunidades.

2.2.2 Competencias comunicativas y comprensión lectora

Ramos Macaya (2014) en su tesis las define como «el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes esenciales para que todos los individuos puedan tener una vida plena como miembros activos de la sociedad». Con esto en mente, las competencias hacen referencia a la capacidad de realizar una tarea asignada. Es decir, los estudiantes además de saber deben dominar y aplicar este saber en un contexto más real, para que logren desenvolverse en las distintas situaciones que enfrenten en su cotidianidad. En relación con la comprensión lectora, el psiquiatra y psicólogo Bruno Bettelheim, junto con la psicoterapeuta Karen Zelan, aportan una visión centrada en el significado y la experiencia del lector, señalando que el aprendizaje de la lectura debe introducir al niño «en el fascinante mundo de la palabra escrita, que habrá de estimular sus ansias intelectuales y emotivas» (Bettelheim & Zelan, 1983). Este planteamiento permite entender que la lectura no solo cumple una función cognitiva, sino también afectiva y motivacional. Es decir, el proceso lector se fortalece cuando el estudiante encuentra sentido en lo que lee, lo que favorece su interés y su desarrollo como lector autónomo.

De esta manera, la comprensión lectora no puede limitarse a la evaluación de resultados, sino que debe considerar los procesos internos del estudiante, su relación con el texto y su contexto sociocultural. En cuanto a la valoración de las competencias puede hacerse desde la observación considerada como la «técnica reina para la evaluación de las competencias porque permite dar cuenta del grado de dominio que un individuo posee de ciertas competencias mediante su actuación en contexto» (Moreno, 2012). Su valoración no

resulta sencilla porque no puede medirse desde un solo aspecto, pues, esta requiere de varios criterios establecidos por el docente.

2.2.3 Niveles de comprensión lectora

La comprensión lectora se presenta como un proceso complicado que va más allá de simplemente reconocer signos lingüísticos, ya que requiere la creación activa de significado a partir de la interacción entre el lector, el texto y el entorno. Así, la lectura no debe considerarse como una habilidad aislada, sino como un proceso que se desarrolla gradualmente y que involucra diferentes niveles de interpretación y asimilación del contenido del texto.

Según Isabel Solé (1992), la comprensión lectora se produce mediante la activación de conocimientos previos, la formulación de hipótesis y la confirmación de significados, lo cual permite al lector avanzar desde una comprensión básica hacia niveles más sofisticados de interpretación. De manera similar, Daniel Cassany (2007) sostiene que leer no se limita a entender lo que el texto expresa, sino que también implica interpretar lo que sugiere y adoptar una postura crítica respecto a su contenido. Desde esta óptica, se identifican tres niveles esenciales de comprensión lectora: literal, inferencial y crítica, los cuales están interconectados y permiten una construcción progresiva del significado.

- En la lectura literal se reconocen las ideas principales y se fortalece la memoria a través de anotaciones o ilustraciones. Este nivel, conocido como “Comprensión centrada en el texto”, se refiere a comprender adecuadamente el contenido del texto y a recordarlo de manera exacta y correcta. Este tipo de pensamiento se vincula con preguntas que requieren identificar la información que se presenta de forma explícita

en el texto, es decir, aquellas que piden encontrar la idea principal, así como reconocer y recordar hechos y detalles.

- La lectura inferencial, corresponde a la comprensión del significado implícito del texto, que abarca la identificación de las intenciones y objetivos del autor; análisis de sus ideas, evaluaciones, declaraciones y posturas, así como la deducción de circunstancias y relaciones contextuales que no están expresadas de manera explícita en el texto. En el ICFES (2024) esta lectura corresponde al nivel 3, por ende, el lector demuestra que: infiere información implícita en los textos, establece relaciones intertextuales, reconoce intenciones comunicativas del texto y sienta las bases del análisis de información contenida en un texto.
- Por su parte, la lectura crítica implica una dimensión evaluativa de la comprensión, en la que el lector no solo interpreta el texto, sino que lo cuestiona, valora y toma postura frente a él. En este sentido, Asunción (1985, p. 15) señala que este nivel exige procesos de abstracción, conceptualización de ideas y organización de un sistema de valores que permita emitir juicios sobre lo leído. Desde esta perspectiva, la lectura crítica no sustituye los niveles literal e inferencial; por el contrario, se articula con ellos y se nutre de ambos para dar lugar a la reflexión del lector sobre la visión de mundo propuesta por el autor. A partir de ello, el lector desarrolla la capacidad de evaluar contenidos, formular cuestionamientos, proponer alternativas y asumir una postura crítica frente al texto.

2.2.4 Promoción de la lectura en el contexto escolar

En esta investigación, la promoción de la lectura se asume como un campo de actuación educativo, cultural y social orientado a ampliar las posibilidades de acceso,

participación y permanencia en la cultura escrita. Desde esta comprensión, promover la lectura no se reduce al desarrollo de actividades destinadas a crear hábitos lectores; supone, más bien, generar condiciones para que los sujetos se relacionen con lo escrito de formas significativas, reconociéndose como participantes de una cultura atravesada por los textos.

Desde esta perspectiva, la promoción de la lectura no se agota en formar lectores frecuentes, sino que también involucra una dimensión de democratización cultural, en la medida en que busca acercar a los estudiantes a los libros, la literatura y otras prácticas vinculadas con la experiencia lectora. En este horizonte, los planteamientos de Colomer (2005) resultan relevantes al entender la escuela como un espacio donde la lectura puede construirse como experiencia compartida, más allá de su tratamiento exclusivamente escolar o instrumental.

A esta comprensión se suma la perspectiva de Ferreiro (2000), para quien la lectura se inscribe en prácticas sociales y culturales más amplias. Desde esta mirada, promover la lectura implica favorecer la participación de los sujetos en esos universos de sentido que circulan en la cultura escrita, reconociendo que leer es dominar una habilidad y habitar formas de relación con el conocimiento, con otros y con el mundo.

En el contexto colombiano, esta perspectiva encuentra resonancia en los desarrollos impulsados por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, especialmente en la Política Nacional de Lectura, Escritura, Oralidad y Bibliotecas Escolares y en el Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad, donde la promoción de lectura se entiende como una apuesta formativa y cultural que rebasa los enfoques centrados únicamente en competencias o resultados académicos. A ello se suman aportes provenientes de estudios como la Encuesta de Consumo Cultural del DANE (2007), que permiten reconocer que la

promoción de la lectura también responde a desafíos sociales asociados con las desigualdades de acceso a la cultura escrita. Vista desde este lugar, promover la lectura implica también ampliar oportunidades de participación para distintos grupos sociales.

En la escuela, esta promoción toma forma en planes lectores, proyectos institucionales, selección de obras, prácticas de animación y otras experiencias pedagógicas que buscan consolidar vínculos más cercanos entre estudiantes y lectura. En esa dirección, investigaciones como las desarrolladas por Ludim (2019), Noemí Vásquez (2010) y Ruben Pabón (2021) permiten comprender el Plan Lector como una expresión concreta de esta promoción en el escenario escolar.

En este marco cobra importancia la figura del promotor de lectura, entendida no solo como quien incentiva prácticas lectoras, sino como quien genera condiciones para el encuentro entre sujetos y cultura escrita. En el ámbito escolar, este papel puede ser asumido por docentes, bibliotecarios o practicantes, cuya labor se orienta a dinamizar experiencias lectoras, propiciar participación y fortalecer procesos de apropiación de la lectura. Más que limitarse al fomento del gusto lector, el promotor se configura aquí como un agente pedagógico y cultural que impulsa experiencias, moviliza prácticas y posibilita distintas formas de acercamiento a los textos. A través de diversas mediaciones, sin que promoción y mediación se confundan conceptualmente, contribuye a que la lectura pueda vivirse como experiencia compartida dentro de la escuela. Desde esta perspectiva, asumir la promoción de la lectura en la sección teórica de esta investigación permite comprender el Plan Lector, como estrategia didáctica y una práctica institucional que busca fortalecer la participación de los estudiantes en la cultura escrita, además de dar lugar a procesos formativos significativos en torno a la lectura.

2.2.5 Mediación lectora

La mediación lectora se entiende como una práctica educativa intencionada que facilita la conexión entre los lectores y los textos a través de procesos de acompañamiento, diálogo e interpretación. Más que una acción complementaria en la enseñanza de la lectura, representa una intervención formativa que guía la construcción de significados y promueve experiencias lectoras más profundas. Desde esta perspectiva, González (2008) sostiene que procesos como la lectura conjunta y el pensamiento en voz alta son formas de mediación que ayudan a guiar la comprensión y fomentan interacciones cognitivas y dialógicas en torno al texto. Este enfoque desplaza la comprensión lectora de un ejercicio individual hacia un proceso acompañado, donde la mediación se convierte en un apoyo para la interpretación.

En esta misma línea, Nadia Fiore (2018) ve la mediación como una experiencia de socialización lectora, donde la conversación literaria, la escucha y el intercambio de interpretaciones fortalecen la construcción colectiva del sentido. Desde esta perspectiva, mediar implica no solo guiar la lectura, sino crear condiciones para que los lectores dialoguen tanto con los textos como entre ellos.

Desde el ámbito de la didáctica, Juan Mata Anaya, Manuel Núñez Delgado y José Rienda Polo (2015) ayudan a entender la mediación como una práctica que vincula decisiones pedagógicas, selección de textos, estrategias de interacción y creación de entornos lectores. Desde esta mirada, el mediador debe facilitar el acceso a la lectura y elaborar experiencias que la hacen significativa. Asimismo, las reflexiones de Carmen Briceño, junto a Urrecheaga y Serrentino (2010), subrayan que las prácticas pedagógicas en relación con la lectura dependen considerablemente de las concepciones que tiene el docente sobre lo que significa

formar lectores, lo que convierte la mediación en una práctica inseparable de la formación docente.

En este contexto, adquiere importancia el sujeto mediador, definido como el actor que guía, dinamiza y resignifica la experiencia lectora. En el entorno escolar, este rol recae en el docente y, para los fines de esta investigación, en los practicantes de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, cuya actuación pedagógica se establece como una forma concreta de mediación. Desde una perspectiva etnográfica, Eduardo Restrepo (2018) ayuda a entender a estos individuos no solo como ejecutores de estrategias, sino como actores situados que toman decisiones pedagógicas en interacción con las dinámicas reales del aula. Esto implica reconocer que el practicante, como sujeto mediador, interpreta contextos, responde a necesidades emergentes y configura modos particulares de acercar a los estudiantes a la lectura.

En este sentido, el sujeto mediador se define por promover actividades lectoras, por el uso de su habilidad en crear vínculos entre el texto, los estudiantes y sus contextos, favoreciendo experiencias de lectura que vayan más allá de lo instrumental y se orienten hacia la construcción de significado. En relación con la presente investigación, este concepto permite entender que las estrategias didácticas desarrolladas por los practicantes dentro del Plan Lector son procedimientos metodológicos y formas de mediación que revelan concepciones sobre la enseñanza de la lectura y el papel del docente en la formación de lectores.

2.2.6 Estrategias de lectura

Solé (1992) entiende que la capacidad de pensamiento estratégico no funciona como “receta” para ordenar la acción, está posibilita avanzar su curso en función de criterios de

eficacia (p. 58). Además, entre los comunes de las estrategias debe evidenciarse una utilidad para regular las actividades, mientras que la aplicación permite seleccionar, evaluar y continuar las orientaciones. Aunque, entre otras características de las estrategias se encuentra que no detallan ni están sujetas a adecuarse a todos los casos, serán decisiones inteligentes pero arriesgadas acerca del camino más pertinente que se debe tomar. En complemento a lo anterior, para Yolanda Campos (2000) el propósito de las estrategias es «facilitar la adquisición, almacenamiento, y la utilización de la información». Visto así, las estrategias son formas de enseñar usadas para ayudar y orientar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Es por ello que las estrategias requieren tanto de recursos y habilidades cognitivas para su desarrollo como de formación de parte del docente. No todos los estudiantes responden de la misma manera a las estrategias que lleva a cabo el docente, algunos logran desempeñarse más que otros por diferentes razones, pero gracias a las estrategias empleadas, el docente puede establecer las causas de los resultados del nivel de desempeño.

Por lo anterior, los practicantes llevaron al aula las siguientes estrategias: en primer lugar, la lectura guiada se presenta como una práctica esencial, ya que implica el apoyo del docente durante el proceso de lectura. Este acompañamiento se realiza mediante preguntas, explicaciones y comentarios que ayudan a aclarar dudas y a profundizar en el contenido del texto. En relación con esto, la lectura colectiva fomenta la interacción entre los estudiantes, favoreciendo el intercambio de ideas y la construcción conjunta de significados. Este tipo de práctica no solo fortalece la comprensión lectora, sino que también desarrolla habilidades comunicativas y sociales, al crear espacios de diálogo sobre lo leído.

Asimismo, la lectura en voz alta complementa estos procesos al facilitar la fluidez, la entonación y la comprensión, además de crear oportunidades para socializar la lectura. Según Fiore (2018), esta práctica refuerza la dimensión social del acto de leer, permitiendo que los participantes compartan experiencias y significados. Por otro lado, la discusión de textos amplía estos procesos al posibilitar el análisis, la interpretación y el debate de ideas, promoviendo el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad argumentativa. En este contexto, se establece como una estrategia fundamental para fortalecer la lectura crítica, incentivando a los estudiantes a formarse una opinión sobre los textos.

De manera coherente con lo anterior, las actividades de interpretación buscan que los estudiantes comprendan el significado global del texto, establezcan conexiones y construyan significados a partir de su experiencia como lectores. Estas actividades se ven reforzadas mediante el uso de preguntas orientadoras, que dirigen la comprensión y centran la atención en aspectos relevantes del texto, facilitando así procesos de análisis y reflexión más profundos.

2.3 Referente legal

En cuanto a los aspectos legales, se reconoce que la evaluación de las competencias de los estudiantes en Colombia se fundamenta en los Estándares Básicos de Competencias, los Lineamientos Curriculares, el Plan Nacional de Desarrollo, el CONPES 3222 y la legislación relacionada con el fomento de la lectura y el acceso al libro. En este sentido, la Ley 98 de 1993 establece normas orientadas a la democratización y promoción del libro colombiano. Particularmente, en su artículo 31 se reconoce a Fundalectura como organismo asesor del Gobierno en la formulación de planes y programas de fomento lector, lo cual

evidencia el interés del Estado por fortalecer el hábito de la lectura y promover la circulación del libro en el país.

En esta misma línea, la Ley 115 de 1994, conocida como la Ley General de Educación, señala en su artículo 22 los objetivos específicos de la educación básica secundaria, entre los cuales se destaca el desarrollo de la capacidad para comprender textos y expresar mensajes complejos de manera oral y escrita en lengua castellana. Este planteamiento se relaciona directamente con el presente estudio, ya que establece las bases para el fortalecimiento de las competencias comunicativas, siendo la lectura y la escritura elementos fundamentales en la formación integral de los estudiantes.

Por otra parte, la Ley 1379 de 2010, orientada a la organización y fortalecimiento de la Red Nacional de Bibliotecas Públicas, resalta la importancia de consolidar un país de lectores capaces no solo de decodificar textos, sino de interpretarlos de manera crítica y constructiva. En este marco, esta ley impulsa el fortalecimiento de las bibliotecas como espacios esenciales para la promoción de la lectura, lo cual favorece a las instituciones educativas al proporcionar escenarios adecuados para el desarrollo de prácticas lectoras significativas.

Asimismo, el Proyecto de Ley No. 130 de 2013 – Senado plantea la necesidad de fomentar la lectura y la escritura mediante la incorporación de una hora diaria dedicada a estas prácticas en todos los niveles educativos, tanto en instituciones públicas como privadas, con el propósito de integrarlas de manera transversal en el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Esta iniciativa refuerza la importancia de la lectura como eje fundamental del desarrollo humano y educativo.

En complemento a este marco normativo, se incorpora el Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (PNLEO), específicamente el documento *Fundamentos de la Política Nacional de Lectura, Escritura, Oralidad y Bibliotecas Escolares* (Ministerio de Educación Nacional, 2022), el cual constituye un referente clave en la consolidación de políticas públicas orientadas al fortalecimiento de las competencias comunicativas en Colombia. Este documento reconoce que el desarrollo de capacidades en lenguaje —leer, escribir, hablar y escuchar— es un factor determinante en la calidad educativa, dado que posibilita la construcción de conocimiento, la participación social y el fortalecimiento del pensamiento crítico. De igual manera, evidencia la persistencia de brechas en el acceso y apropiación de la cultura escrita, lo que hace necesario fortalecer acciones pedagógicas, institucionales y culturales que promuevan prácticas lectoras significativas en los contextos escolares. En este sentido, la política propone estrategias como el fortalecimiento de las bibliotecas escolares, la formación de mediadores de lectura, el acceso a diversas prácticas de lectura, escritura y oralidad, y el impulso a la investigación en estos campos, con el fin de garantizar el derecho a una educación inclusiva y de calidad.

En síntesis, el marco normativo colombiano evidencia un sólido respaldo institucional al fortalecimiento de la lectura y la escritura como pilares fundamentales de la formación integral. Desde las disposiciones orientadas al fomento del libro y la democratización del acceso a la lectura, hasta los lineamientos educativos que promueven el desarrollo de competencias comunicativas, se configura un panorama que reconoce la importancia de formar lectores críticos y competentes. En consonancia con lo anterior, las políticas públicas y proyectos legislativos analizados resaltan la necesidad de generar

condiciones pedagógicas, institucionales y culturales que favorezcan prácticas lectoras significativas dentro y fuera del aula. Bajo esta perspectiva, el presente estudio se sustenta en dichos lineamientos, al considerar el Plan Lector como una estrategia clave para materializar estos propósitos en el contexto escolar.

3. Diseño metodológico

3.1 Tipo de investigación

El presente trabajo tiene un enfoque cualitativo, ya que, según Sampieri (2018) en su libro *Metodología de la investigación*: «las investigaciones cualitativas se basan en una lógica y proceso inductivo, que parte de explorar y describir, para finalmente generar perspectivas teóricas Van de lo particular a lo general»(p. 8), por lo tanto, se basa en la revisión documental de fuentes oficiales del Ministerio de Educación, informes de evaluación, literatura académica sobre lectura, y documentos de política pública. Se hace uso del análisis crítico-interpretativo para identificar patrones, fortalezas y limitaciones del PILEO en su aplicación práctica desde la perspectiva de los practicantes de la Universidad Industrial de Santander, para la cual se realizan entrevistas en profundidad, la construcción de matrices y el análisis de las respectivas categorías, de las cuales se basarán las conclusiones y recomendaciones.

En cuanto al producto del informe etnográfico, se comprende desde Restrepo el objetivo de la etnografía:

Busca un estudio etnográfico, es decir, describir contextual y a menudo complejas y específicas relaciones entre prácticas y significados para unas personas

concretas sobre algo en particular (sea esto un lugar, un ritual, una actividad económica, una institución, una red social, o un programa gubernamental) (2018, p. 26)

Se presenta como estructura viable para la investigación, al abordarse la perspectiva de una población, en este caso de los practicantes de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana y además sobre una problemática que se desea abordar desde lo particular en la Institución Educativa Centro Piloto Simón Bolívar de Bucaramanga, y también favorece la introducción de técnicas para la recolección de información, tal es el caso de las entrevistas y el análisis de documentos, para una debida triangulación.

3.2 Población y muestreo

El espacio donde se sitúa nuestra población es la Institución Educativa Centro Piloto Simón Bolívar, creada en 1984 por el alcalde de Bucaramanga, Dr. Carlos Virviescas Pinzón, con la fusión de algunas concentraciones escolares del sector. A la institución se le concede la licencia de funcionamiento oficial para grados desde Preescolar hasta Básica Secundaria el 29 de noviembre de 1999. Con el paso de los años, la institución amplió su oferta educativa y actualmente cuenta con la licencia de funcionamiento de naturaleza OFICIAL con población mixta de grado Preescolar hasta Básica Media con Bachiller ACADÉMICO CON PROFUNDIZACIÓN EN COMERCIO.

La muestra involucrada en este proyecto de investigación son nueve practicantes de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana entre los semestres de octavo y noveno de la Universidad Industrial de Santander, quienes tuvieron cinco cursos con un aproximado de 40 estudiantes con los estudiantes de séptimo y noveno grado del Colegio Centro Piloto Simón Bolívar, desde el Plan Lector y algunas lecciones generales del área de Lengua

Castellana. En relación con sus experiencias y reflexiones pedagógicas, se busca comprender las estrategias utilizadas en las implementaciones del Plan Lector propuestas y las dinámicas generadas por los futuros docentes en torno a la promoción de la lectura dentro del aula.

En relación con lo anterior, resulta pertinente considerar algunos datos sobre las prácticas lectoras en la población estudiantil. En microdatos del 2022, de acuerdo con la Encuesta Nacional de Calidad de Vida (ENCV), alrededor de 7,3 millones de niños, niñas y adolescentes entre los 5 y los 17 años, equivalente al 73,3% de la población, manifiestan no leer fuera de la jornada escolar. No obstante, según las encuestas realizadas por la Cámara Colombiana del Libro con el objetivo de caracterizar a la población colombiana de acuerdo con los comportamientos, prácticas y percepciones con respecto a la lectura en el año 2023, los menores entre los 6 a los 17 años solo en las ciudades de Bogotá, Barranquilla y Bucaramanga es mayor el porcentaje que lee sin que la lectura sea obligatoria, a pesar de esta mejora, esto evidencia que la lectura extracurricular aún no se consolida como una práctica frecuente dentro de esta franja de edades, por lo cual se mantiene la necesidad de fortalecer las estrategias pedagógicas que promuevan el hábito lector incluso fuera del entorno escolar.

En este contexto, los estudiantes con los que trabajaron los practicantes de la Universidad Industrial de Santander, se encuentran en un rango de edad entre los 12 a los 17 años, etapa que corresponde a la adolescencia temprana y media, en ella se evidencian transformaciones significativas en la manera de pensar y relacionarse con el entorno. Durante este periodo, los jóvenes comienzan a desarrollar un pensamiento más reflexivo que les permite cuestionar ideas, analizar situaciones y construir opiniones propias. De acuerdo con la teoría del desarrollo psicosocial propuesta por Erik Erikson (1968), los adolescentes atraviesan la etapa denominada identidad frente a confusión de roles, en la cual buscan definir

quiénes son, cuáles son sus intereses y cuál es su papel dentro de la sociedad (Erikson, 1968). Este proceso de construcción de identidad también se refleja en el ámbito educativo, ya que los estudiantes empiezan a mostrar mayor interés por temas que se relacionan con su realidad y con sus experiencias personales. Sumado a esto, desde la perspectiva cognitiva, el desarrollo intelectual de los adolescentes también se fortalece considerablemente. Según Jean Piaget, durante esta etapa los individuos alcanzan el estadio de las *operaciones formales*, caracterizado por la capacidad de pensar de manera abstracta, formular hipótesis y analizar diferentes puntos de vista (Piaget, 1969). Estas habilidades resultan fundamentales para procesos educativos como la comprensión lectora, la interpretación de textos y la construcción de argumentos, aspectos que son esenciales en el desarrollo de las competencias comunicativas dentro del contexto escolar.

Por ello, en el ámbito educativo, estas características convierten a la adolescencia en una etapa clave para el fortalecimiento de las competencias lectoras y comunicativas. Los estudiantes de esta edad poseen mayores capacidades para interpretar textos, establecer relaciones entre ideas y argumentar sus puntos de vista. En consecuencia, resulta necesario implementar estrategias pedagógicas que respondan a los intereses y necesidades de los adolescentes, favoreciendo así una relación más significativa con la lectura y con los procesos de aprendizaje desarrollados en el aula. Para finalizar, la selección de esta población, se destaca lo planteado por Restrepo (2018), quien señala que para la etnografía el estudio se realiza con personas «situadas, también porque dependen en gran parte de una serie de experiencias (de observaciones, conversaciones, inferencias e interpretaciones) sostenidas por el etnógrafo en un momento determinado, para estas personas que también hacen y significan» (p. 26). En este sentido, la elección de esta población se facilitó, ya que

previamente, en las Prácticas Pedagógica I y II, se ha tenido contacto con ella; de esta manera se establecieron relaciones significativas que favorecen y enriquecen el enfoque etnográfico de esta investigación.

3.3 Instrumentos de recolección de datos

Al tratarse de una investigación con enfoque cualitativo de tipo etnográfico, los instrumentos de recolección de datos seleccionados, responden a la necesidad de captar en profundidad las prácticas pedagógicas, percepciones y dinámicas propias del contexto escolar en el que se implementa el Plan Lector. Por tanto, los instrumentos que se emplearon son: la entrevista en profundidad, la construcción de matrices y análisis de categoría investigación. Se realizaron entrevistas en profundidad semiestructuradas, con una duración aproximada de 30-49 minutos, con el propósito de explorar la percepción de los practicantes sobre el Plan Lector y su impacto en los estudiantes. Las entrevistas fueron realizadas de forma presencial, según horarios y la disponibilidad de los practicantes. A partir de la información recolectada se construyó una matriz de análisis de categorías que permitió organizar y considerar los datos cualitativos de las entrevistas, donde se identifican los temas recurrentes: 1) Las primeras interacciones de los practicantes con la lectura, 2) principal influencia de la lectura en el practicante, 3) el rol del docente como filtro y guía en el proceso de la lectura, 4) las estrategias usadas por los practicantes para llevar a cabo el Plan Lector, 5) la percepción del practicante sobre el Plan Lector y 6) influencia del contexto de los estudiantes.

3.4 Técnicas y procedimientos de análisis

El análisis de los datos se desarrolló desde un enfoque cualitativo, basado en la codificación temática, que permitió identificar patrones y recurrencias significativas en los

discursos de los participantes. Las entrevistas fueron transcritas de manera literal y se examinaron con el apoyo de software o herramientas de transcripción, para facilitar la organización y el tratamiento de la información. A través de este proceso, las categorías de análisis surgieron en relación con las estrategias didácticas aplicadas, la participación estudiantil, las prácticas de lectura y el impacto del Plan Lector.

Las categorías que se analizan a continuación surgieron de la interpretación y agrupación temática de las entrevistas realizadas a los practicantes de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Industrial de Santander, quienes desarrollaron su práctica en estudiantes de séptimo y noveno grado de la Institución Educativa Centro Piloto Simón Bolívar. A través de sus discursos se identificaron percepciones, valoraciones y experiencias relacionadas con la lectura, la enseñanza y la implementación del Plan Lector. Estas categorías parten del análisis cualitativo como dimensiones que revelan tanto las trayectorias personales de los practicantes como su visión del proceso lector dentro del aula. En total se establecieron seis categorías:

1. *El primer encuentro con las letras*, recoge las primeras vivencias con la lectura y su carga afectiva
2. *La voz que encendió el gusto por leer*, los primeros agentes como docente, familia o entorno que despertaron su interés lector.
3. *Docentes que abren camino o lo limitan*, se examina al docente como mediador y modelo lector.
4. *Nuestras lecturas compartidas*, se identificaron tanto en como ellos aprendieron y cuales trabajaron con sus estudiantes de práctica.

5. *Entre el ideal y la realidad del aula*, que refleja su comprensión, valoración y sentido crítico del programa.
6. *Lecturas desde realidades distintas*, alude a las realidades sociales, culturales y familiares que inciden en relación con la lectura.

El análisis de estas categorías permite comprender de manera integral cómo los futuros docentes configuran sus representaciones sobre la lectura, el acto pedagógico y el papel del Plan Lector como herramienta formativa, así como las experiencias personales que configuran su identidad lectora y su rol en el aula, las cuales se formaron desde dos entornos: el entorno académico durante el colegio y la universidad, y el entorno social o familiar.

Tabla 1. Matriz categorial. 2025

<i>Categoría</i>	<i>Subcategorías</i>
<i>Entorno académico</i>	Docentes que abren camino o lo limitan
	Nuestras lecturas compartidas
	Entre el ideal y la realidad del aula
<i>Entorno social y familiar</i>	El primer encuentro con las letras
	Lecturas desde realidades distintas
	La voz que encendió el gusto por leer

Esta tabla, presenta la organización por categorías de las entrevistas realizadas a los practicantes de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana.

3.4.1 El primer encuentro con las letras

Las experiencias lectoras desde la primera edad marcan el inicio del vínculo emocional y cognitivo con los textos. En la mayoría de las situaciones, estos primeros

acercamientos pueden determinar el tipo de relación que las personas establecen posteriormente con la lectura. Como sostiene el Psicolinguista Smith (2008), contribuciones a la psicología cognitiva y la investigación de la lectura, «los niños aprenden relacionando su comprensión de lo nuevo con lo que ya conocen, y en el proceso modifican o elaboran su conocimiento previo» (p. 96), lo que sugiere que el proceso lector depende en gran medida del contexto afectivo y de las vivencias personales. En el caso de los practicantes, sus relatos muestran que los primeros encuentros con los libros estuvieron mediados por familiares o experiencias escolares que fueron significativas. La lectura, fue recordada como un momento de disfrute, cercanía y descubrimiento. Uno de los participantes expresó:

(...) de hecho a mí me gusta leer bastante, yo creo que eso comenzó desde pequeño en mi casa siento que mi mamá fue la que cultivó ese gusto, ese interés, porque ella nos ponía a leer cuentos, ¿sí? O me leía cuentos a mí antes de dormir, entonces eso me llamaba bastante la atención, o a veces como con esos folleticos de las iglesias que dan que dan como parábolas y así, yo llegaba y me ponía a leer en voz alta, mi mamá siempre como que trató de incentivar me eso, ya después yo le fui cogiendo el gusto y leía cuentos de hecho[mmm] mi mamá trabajó donde una señora ya de edad y ahí le llevaban el periódico y con el periódico venían unas revistas así como unos cuentitos y los coleccionaba y me los regalaban a mí, entonces ya era feliz leyendo esos cuentitos que me daban. (Carlos PPI-III)

El fragmento anterior refleja cómo la lectura compartida genera lazos emocionales y motiva el interés hacia la lectura desde temprana edad. Asimismo, el relato resalta como la lectura se integra a las rutinas de cada persona, como por ejemplo el practicante recuerda los

folletos de la iglesia, esto demuestra que los textos cotidianos también pueden convertirse en materiales formativos. Cuando Carlos menciona que leía los folletos en voz alta, es una muestra de una lectura que nace de la curiosidad y del deseo de interpretar el mundo desde lo que le resulta familiar y significativo.

De manera similar a lo contado por Carlos, otros practicantes también destacan como las experiencias familiares influyeron en su acercamiento inicial a la lectura. Tal es el caso de Dora, quien reconoce en su padre un acompañante fundamental en su proceso lector.

(...) Sí, yo puedo decir que es algo que mi papá me inculcó desde bastante pequeña. Él es docente justamente de sociales, entonces también la lectura es algo que está muy presente en su vida de igual manera. Entonces él desde muy chiquita siempre se centró en hacer actividades conmigo de lectura, digamos, salíamos al parquecito o ahí mismo en las habitaciones, él leía conmigo en voz alta también me hacía preguntas y demás. Entonces desde ese momento empecé a desarrollar amor por la lectura. (Dora PPI-III)

Desde el relato de Dora se percibe la lectura como una práctica interactiva y reflexiva, donde el adulto comparte el texto lo cual favorece el diálogo y comprensión. Esta relación refleja la idea de Solé (1992), quien dice que, para comprender un texto, poder interpretarlo y utilizarlo es una condición indispensable no sólo para superar con éxito la escolaridad obligatoria, sino para desenvolverse en la vida cotidiana en las sociedades letradas. La figura del padre como mediador resulta significativa porque introduce la lectura como una práctica viva, dialógica y afectiva. Freire (1989) sostiene que «nadie se educa solo. Los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo» (p. 80-88). Esta afirmación encuentra eco en la

experiencia de Dora, ya que su aprendizaje inicial de lectura se da precisamente en ese vínculo humano que da sentido a las palabras. No se trata únicamente de decodificar, sino de leer para comprender, conversar y compartir. En este contexto, la lectura se convierte en un acto de encuentro, en el que la palabra escrita se transforma en un medio para estrechar lazos familiares y desarrollar pensamiento crítico.

3.4.2 La voz que encendió el gusto por leer

El gusto por la lectura difícilmente surge de manera espontánea; por lo general, se construye a partir de experiencias mediadas por otros que despiertan la curiosidad y el deseo de leer. Cassany (2007) afirma que «leer y escribir no son solo teorías lingüísticas o procesos psicológicos, sino también prácticas socioculturales» (p. 10). Desde esta perspectiva, los practicantes entrevistados reconocen que sus primeras motivaciones lectoras provinieron de personas significativas, como abuelos, padres y profesores. Esta mediación se refleja en el siguiente fragmento:

(...) Más adelante empecé a interesarme por las historias gracias a un profesor que tuve, un docente en formación de la UIS. Cuando yo estaba en décimo llegó este docente, un muy buen profesor... Él nos empezó a acercar a la lectura, pero desde la ficción. Lo hizo a partir de historias, especialmente cuentos de ficción medieval; comenzó con la tradición celta, las leyendas de hadas europeas... y, digamos, eso empezó a llamar mucho mi atención hacia la lectura. (Camilo PPI-III)

Con lo anterior, se puede evidenciar cómo las experiencias lectoras positivas generan un impacto duradero en la formación personal y profesional de los futuros docentes. En este sentido, la lectura no se enseña desde la imposición, sino desde el ejemplo, la emoción y la

cercanía; principios que los practicantes reconocen como fundamentales en su propia trayectoria y que ahora orientan su forma de acompañar a sus estudiantes en el Plan Lector.

Una experiencia similar es relatada por César:

(...) Y esa experiencia sí me ha ayudado muchísimo. Más, a intentar construir un camino por ahí que sí pueda realmente darle respuesta a eso que me guía, de alguna manera. Y entonces, pues, leyendo a otros, por ejemplo, vinculándome o relacionándome con otras personas de ese mismo entorno, he podido acercarme muchísimo más a, quizás no al placer de leer o a la lectura como tal, pero sí a entenderla. (Cesar PPI-III)

En relación con lo anterior, la antropóloga francesa Michèle Petit (1999), reconocida por sus estudios sobre la lectura como práctica cultural, sostiene que la lectura se construye en gran medida a partir de encuentros significativos que permiten a los sujetos darle sentido a su experiencia y a su realidad. De esta manera, las figuras mediadoras no solo acercan a los estudiantes a los textos, sino que contribuyen a que estos establezcan vínculos personales con la lectura, fortaleciendo su dimensión subjetiva y cultural.

Asimismo, Colomer (2005) plantea que el acceso a la literatura depende en gran medida de las oportunidades de interacción con textos diversos y de la mediación de adultos que orienten estos encuentros. Esto refuerza la idea de que el gusto por leer no es un proceso individual aislado, sino una construcción que se da en contextos sociales específicos, donde el acompañamiento cumple un papel determinante. A partir de ello, se hace evidente que la mediación no solo implica la selección de textos, sino también la creación de ambientes que favorezcan el diálogo, la exploración y la interpretación. Cuando los estudiantes tienen la

posibilidad de acercarse a lecturas que conectan con sus intereses y experiencias, se generan condiciones más propicias para el desarrollo de una relación significativa con los textos.

Finalmente, la construcción del gusto por la lectura está estrechamente relacionada con las oportunidades de encuentro con los textos y con la calidad de las experiencias que los acompañan. Tanto en el ámbito familiar como en el educativo, la mediación se fortalece cuando existe un acompañamiento afectivo y flexible. Por ello, los entrevistados reconocen que, como futuros docentes, su tarea no solo consiste en enseñar a leer, sino en convertirse en referentes capaces de despertar curiosidad, sensibilidad y pensamiento crítico en sus estudiantes.

3.4.3 Docentes que abren camino o lo limitan

A partir de las entrevistas realizadas a los practicantes de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la UIS, se puede identificar que el papel del docente influye significativamente en la relación que los estudiantes construyen con la lectura dentro del aula. Las experiencias compartidas por los participantes muestran que los profesores pueden convertirse en mediadores que faciliten el acercamiento a los textos o, por el contrario, en agentes que dificulten el interés por leer. De esta manera, la forma en que el docente presenta las actividades, el tipo de estrategias que utiliza y su actitud frente a la lectura pueden marcar la diferencia en cómo los estudiantes perciben esta práctica.

En algunos casos, los practicantes recuerdan experiencias positivas con docentes que lograron despertar su interés por la lectura mediante estrategias cercanas a los gustos de los

estudiantes. Así lo menciona uno de los entrevistados, quien resalta la importancia de considerar sus intereses en la selección de lecturas:

(...) La primera vez que nos dimos cuenta de que a ellos lo que les gusta es la ficción, que sean libros cortos y que los entretengan... entonces como profesores uno debería tener en cuenta esos gustos para hacer más fácil el acercamiento a la lectura. (Catalina PPI-III)

Este tipo de experiencias evidencia que cuando el docente propone lecturas atractivas y las presenta de manera dinámica, se generan mayores posibilidades de que los estudiantes desarrollen interés por los textos. En este sentido, el profesor cumple un papel fundamental como mediador entre el estudiante y la lectura, ya que puede contribuir a que esta práctica sea percibida como una actividad significativa y no únicamente como una obligación académica. Asimismo, dentro de esta categoría, Camilo reconoce que la actitud del docente frente al grupo influye en el ambiente del aula. La seguridad con la que el profesor desarrolla su clase y la claridad con la que explica los contenidos son aspectos clave para mantener la atención de los estudiantes. Al respecto, el practicante señala:

(...) Si un profesor duda lo que está diciendo, no muestra seguridad. Me pasó con mi compañero... empezaba a explicar cosas y sí se perdía y empezaba a preguntarme... entonces si ven que el profesor no está seguro de lo que está diciendo o tiene dudas, se alborotan todos. (Camilo PPI-III)

Lo anterior permite evidenciar que la forma en que el docente se posiciona frente al grupo influye en el desarrollo de los procesos de aprendizaje. Desde esta perspectiva, el profesor no sólo transmite contenidos, sino que cumple un papel de mediador en la construcción del conocimiento y en el acercamiento de los estudiantes a las prácticas lectoras. Como señala Colomer (2005), el docente actúa como mediador entre el lector y el texto, orientando las estrategias que permiten comprender, interpretar y disfrutar la lectura. Así, la seguridad y el acompañamiento del docente dentro del aula pueden favorecer o limitar la participación de los estudiantes en las actividades relacionadas con la lectura. En esta misma línea, Freire (1984) plantea que la lectura no se limita a la decodificación de palabras, sino que implica una comprensión crítica de la realidad, en la cual el docente cumple un papel fundamental como mediador que orienta y acompaña el proceso formativo del estudiante.

Por otra parte, algunos practicantes reflexionan sobre la manera en que se implementa el Plan Lector dentro de las instituciones educativas. Aunque reconocen que su presencia en el currículo escolar representa un avance importante para fomentar el hábito lector, también consideran que en ocasiones su aplicación no logra despertar un verdadero interés en los estudiantes. En relación con ello, uno de los entrevistados afirma:

(...) Yo creo que el gran acierto del plan lector es estar en los colegios. Siento que es necesario que los estudiantes lean, pero no de la manera como lo están haciendo. (Cesar PPI-III)

Esta idea pone de manifiesto que la existencia del Plan Lector dentro de las

instituciones educativas no garantiza por sí sola el desarrollo del gusto por la lectura. La forma en que se implementa y las estrategias didácticas utilizadas por los docentes resultan elementos clave para que los estudiantes se involucren activamente en este proceso. Igualmente, Delia Lerner (2001) señala que la enseñanza de la lectura debe centrarse en prácticas reales y significativas, en las que los estudiantes encuentren sentido a lo que leen, lo cual depende en gran medida de las propuestas didácticas que el docente desarrolle en el aula. Finalmente, también se identifican testimonios que muestran los intentos de algunos docentes por implementar estrategias que motiven a los estudiantes a acercarse a los textos. En relación con ello, una de las practicantes recuerda la experiencia con una profesora que buscaba promover la lectura mediante diferentes actividades dentro del aula:

(...) Fue con mi profesora de octavo grado, la profesora Gloria, que por desgracia ella ya falleció, que ella se preocupó porque nosotros leíamos. Por una parte, sus estrategias eran bastante positivas, por otras no tanto. Ella, por ejemplo, ponía a los muchachos a colocar cartelitos para que los leyéramos y nos motivamos por la lectura. (Diana PPI-III)

Teniendo en cuenta estos testimonios, se puede observar que el papel del docente dentro del proceso lector es determinante, porque sus decisiones pedagógicas influyen en la manera en que los estudiantes se aproximan a los textos. En consecuencia, la implementación del Plan Lector requiere no solo de la presencia de lecturas dentro del currículo, sino también de estrategias didácticas que respondan a los intereses y características de los estudiantes, permitiendo que la lectura se convierta en una experiencia más significativa dentro del

contexto escolar.

3.4.4 Nuestras lecturas compartidas

En esta categoría se hace referencia a las estrategias implementadas durante el proceso de Plan Lector por parte de los practicantes con sus estudiantes de séptimo y noveno grado. Desde un enfoque etnográfico, se revela cómo las concepciones previas de lectura, las experiencias personales y la formación académica entrelazan las prácticas pedagógicas, las cuales configuran espacios de mediación y promoción del gusto por la lectura y además el fortalecimiento de competencias en comprensión, escritura y ortografía.

Resulta evidente que las prácticas pedagógicas construidas por los practicantes son un diálogo constante entre su biografía lectora, su formación académica y las demandas del contexto escolar. Tal es el caso de la lectura compartida o colectiva, estrategia encontrada en todas las entrevistas para vincular a los estudiantes con los textos llevados a clase, pues respondía a la inmediatez de la situación, e incluso democratiza la participación y asegura un contacto con el texto literario.

(...) Llegué a la clase y efectivamente nadie lo leyó. Entonces, bueno muchachos, no lo leyeron, ¿qué hacemos? Empezamos la lectura. Inicié a leer el primer capítulo, dando vuelta por los puestos paraba un momento y designaba quien continuaba la lectura. (Camilo PPI-III)

Cassany (2006) señala que leer en voz alta y compartir la lectura son formas de generar comunidades interpretativas, en estos espacios los estudiantes reciben ayuda para confirmar, revisar o ampliar el texto para construir sentido de manera grupal con la mediación

de los practicantes. En el caso anterior, los practicantes toman la iniciativa de tener la lectura grupal, pero en una experiencia aparte de una de las practicantes, en la cual ella compartió lecturas que había realizado a la edad de los estudiantes, ellos mismos organizaron sus encuentros y coordinaron la difusión de aquellas lecturas.

(...) Sí, los de Julio Verne, Agatha Christie, sí, entonces noté que algunos sí se interesaban, entonces era como, ay, libro, yo lo quiero leer. Entonces se formaron grupitos y empezaron a leer y luego me los devolvieron. Pero entonces sí, lo más complicado fue la elección del libro, porque yo siento que, si hubiera sido un libro distinto, hubiera sido diferente. (Diana PPI-III)

La practicante encuentra una estrategia de recomendación de lectura teniendo en cuenta la edad y los gustos que recopiló de algunos estudiantes, que permite un acercamiento más espontáneo a la lectura. Esta situación se liga al modelo transaccional de la lectura mencionado por Rosenblatt (1938), en el cual la lectura tiene dos posibilidades de ser recibida: la estética, que consiste en la experiencia emocional, estética e intelectual que ofrece el texto, además de la atención al contenido y la información, y la eferente, aquella que los lectores usan con el objetivo de buscar y extraer información específica.

En el caso mencionado, los estudiantes buscaban una experiencia cercana a la de la practicante que decidió compartirles sus recomendaciones de lectura, basando los criterios de selección en edad y gustos, por lo cual es una postura estética de la cual cabe recalcar que es abierta a la exposición y debate de las interpretaciones, pues debido a la esencia íntima de los textos cada acercamiento de los estudiantes con el mismo texto es diferente. Con ello la

lectura colectiva resulta ser un mecanismo pedagógico válido para activar procesos de interpretación y negociación de significado entre compañeros.

En relación con otra de las estrategias empleadas frecuentemente por los practicantes, se identifica el uso de materiales audiovisuales como apoyo a los procesos de mediación lectora. Frente a las dificultades para sostener el interés de los estudiantes en las lecturas propuestas, así como a la limitada continuidad de estas fuera del aula, los practicantes complementaban sus clases con recursos multimodales, como videos, audiolibros, imágenes y pódcast, entre otros, con el propósito de diversificar las formas de aproximación a los textos y favorecer una mayor vinculación de los estudiantes con las lecturas recomendadas. En lo que respecta a los educadores que trabajaban con el grado noveno, enfrentaron mayores dificultades debido a la elección de la obra "El coronel no tiene quien le escriba" de Gabriel García Márquez, que fue seleccionada por la docente titular del área en el colegio Piloto, ya que los intereses de los estudiantes no se alinearon con el gusto, situaciones identificables para los estudiantes y las actividades para abordar el libro debían ser más atractivas y recursivas para atraer la atención. También se presentaron casos en los cuales la lectura del libro no logró ser finalizada.

(...) Nosotros no acabamos de terminar el libro por interés. A los estudiantes no les interesó en absoluto el libro. Leímos, creo que fueron seis capítulos en total. Cinco capítulos que recuerdo muy bien. Hubo grupos que avanzaron más como a regañadientes. Nosotros decidimos cortarlos. (Cesar PPI-III)

Finalmente, una estrategia muy relevante para los practicantes en su quehacer fue acercar el contexto de las obras o lecturas con la realidad del estudiante, de manera que no sintieran ajeno lo que leían, además de generar un impacto más personal e íntimo entre la obra, el autor y el estudiante. Esta estrategia fue explicada así:

(...) Por lo menos con este de Cupido es un Murciélago, lo que hicimos fue acercarlo mucho a las experiencias de ellos, antes de empezar la lectura. (...) como es una historia que también se desarrolló en un colegio, de un chico de una edad similar a la de ellos, se los presentamos de manera que ellos empezaran a verse como reflejados en el libro. (Danna PPI-III)

Este tipo de mediación demuestra que la lectura es un proceso de construcción de significado contextual, donde los conocimientos previos y las experiencias del lector son esenciales. Frank Smith (2008) señala que la comprensión de un texto depende de la habilidad para relacionarlo con la propia experiencia. Esta visión también se relaciona con las ideas de Paulo Freire (1984), quien considera que leer implica interpretar el mundo a partir de lo que se lee.

Por lo tanto, conectar las obras con el contexto del estudiante no solo aumenta el interés por la lectura, sino que también fortalece la identificación, la interpretación y la reflexión crítica. Así, la mediación pedagógica se enfoca no solo en el texto, sino también en el lector, reconociéndose como un participante activo en la construcción de significado. Esta estrategia, por ende, se presenta como una opción concreta para disminuir la distancia entre

el ideal del Plan Lector y su aplicación en el aula, al situar la experiencia de lectura en el marco de referencia de los estudiantes.

3.4.5. Entre el ideal y la realidad del aula

En el siguiente apartado se recopilan las experiencias y, por ende, las percepciones de los practicantes durante sus procesos de lectura desde sus niveles de formación básicos hasta educación superior, lo que permite visualizar las tensiones existentes entre el discurso normativo, pedagógico del Plan Lector y su implementación real en el aula. En función de las voces de los practicantes, se evidencian limitaciones estructurales, pedagógicas y didácticas que afectan el desarrollo de procesos lectores significativos en los estudiantes. En este sentido, la investigación etnográfica hace posible entender que aquello presentado teóricamente como un proceso integral, dialógico, interactivo y relevante, en la práctica suele descomponerse en tareas separadas, rutinarias y, en muchos casos, desprovistas de sentido para los estudiantes. Esta tensión dialoga con los planteamientos de Lerner (2001), quien advierte una distancia persistente entre las intenciones que orientan la enseñanza de la lectura y las formas concretas en que se materializa en la escuela, donde prevalecen prácticas controlables y fragmentadas sobre experiencias de construcción de sentido.

Al examinar las trayectorias escolares de los practicantes, se identifica una constante desarticulación entre el propósito formativo del Plan Lector y su ejecución. Esto se evidencia en el siguiente testimonio:

(...) Bueno, la verdad es que casi toda mi formación, nosotros no tuvimos un plan lector, ni maestros que se preocuparan por la parte de lectura y la parte crítica de los estudiantes, sí, teníamos una clase que se llamaba plan lector, pero más que

nada era para hacer, no sé, cosas como planas, a veces veíamos cosas de filosofía, a veces veíamos cosas como, sí, lo típico de mejorar la escritura, siempre era eso, pero no como tal la lectura o una lectura en niveles de literal, inferencial y crítica, no (Diana PPI-III)

En lo mencionado por Diana, demuestra que, aunque exista un espacio denominado Plan Lector, este se limita a ejercicios mecánicos o actividades de escritura que carecen de análisis o interpretación. Desde una mirada investigativa, esta situación sugiere que la concepción del programa por parte del docente afecta el diseño y la ejecución, aun cuando se han presentado algunas herramientas de apoyo como Programa de acompañamiento presencial *Vive tu Biblioteca Escolar*, curso virtual *Lecturas al aula*, y la Biblioteca Digital Colombia Aprende. En apoyo a esta idea, Teresa Colomer (2005) señala que la educación literaria no debe restringirse a la realización de actividades, debe además fomentar experiencias de lectura que incluyan interpretación, emoción y diálogo con los textos.

A partir de estas voces, se hace evidente que el ideal del Plan Lector, que es formar lectores críticos y autónomos, enfrenta obstáculos relacionados con la selección de textos, la falta de continuidad y la limitada participación de los estudiantes en las decisiones pedagógicas. Uno de los practicantes lo expresa de la siguiente manera:

(...) También pues que debería procurarse poder abordar mínimamente 3 obras al año. Que los estudiantes también tengan como la opción de opinar que les gustaría leer y así y también de vez en cuando darles un espacio para que lean acerca de lo que ellos quieren (Carlos PPI-III)

Esta afirmación permite entender que, desde la práctica, surge la necesidad de democratizar la lectura en el aula, reconociendo al estudiante como un actor activo en la construcción de su experiencia lectora. Esta idea está relacionada con el modelo transaccional de la lectura, en el cual el significado no se encuentra únicamente en el texto, también se entrelaza la interacción entre el lector, el texto y su contexto (EBSCO, s. f.), lo que destaca la importancia de tomar en cuenta los intereses y las experiencias de los estudiantes.

En relación con lo anterior se encontraron situaciones desde la organización Institucional del Plan Lector, que afectan su ejecución, ya sea por la elección de las obras y la influencia del tiempo destinado al Plan Lector, lo cual fragmenta los procesos y dificulta la continuidad pedagógica. Esta observación por parte de los practicantes fue expresada de la siguiente manera:

(...) Porque muchas veces los jefes de área o las reuniones que hay de área no se sabe llevar el plan de lectura. En ambos casos, en ambas situaciones en las que estuvimos nosotros, en Fundación FundeUIS y en Centro de Piloto Simón Bolívar, el texto elegido no era un buen texto para los estudiantes... No era un buen texto para los estudiantes... Yo pensaría que lo más fácil es agarrar y preguntarle a cada uno.
(Cesar PPI-III)

En este comentario se vislumbra lo planteado por Colomer (2005), quien advierte que la formación del lector literario requiere experiencias continuas, variadas y significativas, en las que el estudiante pueda construir una relación personal con los textos, situación que no se presenta en los estudiantes del grado noveno, pues la elección de la lectura no se consideró acorde al desarrollo contextual ni emocional de los estudiantes, por el contrario, los

practicantes vinculados a los grados séptimos tuvieron la libertad de elegir un libro por cada curso, teniendo presente algunos criterios como: 1) los textos deben presentar situaciones cotidianas, 2) diversificar tipología textual; cuento, novela, versos, entre otros y, 3) enlazarse con los contenidos del periodo.

(...) Pues yo creería que puede ser un poco problemático el hecho de que estén separadas las dos asignaturas, lengua castellana y plan lector, se podrían unir y se podrían trabajar juntas, se podrían hacer actividades que hagan una intertextualidad, una interconexión entre el contenido que estamos viendo en lengua castellana y lo que estamos leyendo en plan lector, porque una hora a la semana los chicos cuando llegan la siguiente semana no se acuerdan de que leyeron, entonces aunque uno haga una retroalimentación pues hay muchísimos datos importantes que se pierden, entonces sería muy bueno como ir trabajando las dos de la mano y como aprovechar un poquito más esas cinco horas (Dora PPI-III)

Este testimonio demuestra que el tiempo institucional destinado no se ajusta a las demandas necesarias para formar lectores competentes. Según Solé (1992), la comprensión de lo leído no se da de manera rápida ni aislada, sino que es un proceso gradual y estratégico que necesita apoyo continuo, activación de conocimientos previos y perfeccionamiento de habilidades interpretativas. Por lo tanto, la fragmentación del tiempo limita la consolidación de estos procesos y reduce la lectura a instantes discontinuos que carecen de profundidad pedagógica.

(...) Yo siento que es muy importante la asignatura del plan lector, siento que sí se debe reestructurar y cambiarse, porque los retos que enfrenta la nueva generación es con lo de las inteligencias artificiales, que ahora ya una inteligencia artificial le puede hacer el resumen de un libro, no necesariamente lo tiene que leer, entonces hay que actualizarse para que uno pues también esté como a la par, y no ellos le ganen a uno, sino con uno saber de inteligencia artificial, y no es que no se debe usar, yo siento que las inteligencias artificiales sirven mucho, sobre todo para crear juegos, para potencializar las búsquedas en internet... (Dorian PPI-III)

Lo anterior dialoga con la idea de Lerner (2001), según la cual la formación docente requiere reflexión permanente sobre las propias prácticas lectoras y sobre las transformaciones que interpelan la enseñanza. En este caso, la referencia a nuevas mediaciones tecnológicas se vincula con la necesidad de actualizar las formas de pensar el Plan Lector sin perder su horizonte crítico.

En resumen, esta categoría pone de manifiesto una tensión constitutiva entre el modelo pedagógico del Plan Lector y su ejecución en el entorno escolar. No obstante, también permite destacar propuestas y reflexiones que surgen de la práctica docente, las cuales abren oportunidades para su modificación, centrando al alumno, sus intereses y su entorno como el núcleo del proceso lector. A pesar de los retos mencionados, los educadores valoran el Plan Lector como una herramienta formativa. Sin embargo, concuerdan en la importancia de reorganizarlo, tanto en su estructura como en las tácticas de aplicación, para que realmente logre su objetivo de formar lectores críticos e independientes.

3.4.6. Lectura desde realidades distintas

La riqueza de contextos desde los practicantes hasta los estudiantes de séptimo y noveno grado permitió detectar varios factores que influyen, tanto positivamente como

negativamente, en los procesos de lectura. Esta sección recoge las percepciones de los practicantes sobre la diversidad sociocultural que afecta la experiencia lectora, mostrando que esta no se da en condiciones uniformes, sino que está influenciada por el entorno familiar, el acceso a recursos, las prácticas culturales y las trayectorias educativas previas. Desde el enfoque etnográfico, esta categoría es de gran importancia, puesto que, como indica Restrepo (2018), el estudio de las prácticas sociales debe colocarse en las circunstancias particulares en las que ocurren, reconociendo la variedad de experiencias y significados. A este respecto, los testimonios reflejan que la lectura está fuertemente influenciada por dimensiones emocionales, familiares y económicas. Esto se percibe en el siguiente fragmento:

(...) Hay tipos de carencias. Hay carencias en la Fundación Colegio UIS que no se tienen en el Centro Piloto. O que, si sí tienen, no se notan tanto. Por ejemplo, el afecto o el cariño y demás. Los niños de la Fundación Colegio UIS son chicos super cerrados, super tríos. Entonces, nosotros trabajamos con sextos de primaria... En el Centro Piloto Simón Bolívar era lo contrario. O sea, nosotros llegábamos y ya era el calor de los estudiantes. Que profe, que el saludo. De hecho, a mí me apodaron Jesús en ese colegio. En el Centro Piloto Simón Bolívar. (Cesar PPI-III)

En algunos contextos, se observa que la falta de acompañamiento familiar afecta tanto los procesos académicos como la expresión emocional de los estudiantes. La experiencia lingüística desde temprana edad influye en el desarrollo cognitivo: incrementa el vocabulario, anima la comunicación y la narración propia, fortalece los vínculos afectivos entre adultos y niños al compartir reflexiones, recuerdos, fantasías y observaciones mientras activa y regula las emociones.

(...) Mucho, muchísimo por ejemplo en el colegio Privado. lo que sucedía era que los padres, o sea había padres que no estaban presentes en la educación de sus hijos o mejor dicho no estaban presentes en la vida de sus niños, es decir, digamos los dejaban al cuidado de sus abuelos, de una nana, si ellos no podían estar ahí porque tenían que trabajar. Entonces los niños, quizás era por esto que ellos eran tan... o sea, es sorprendente que niños de noveno sean más afectivos que niños de sexto, eso fue lo que yo pude evidenciar. Porque estos niños de sexto no eran capaces de expresar su cariño con naturalidad, y yo creo que fue precisamente por el hecho de que sus padres no estaban muy presentes en sus vidas. (Diana PPI-III)

En contraste, surgen entornos en los que el capital cultural familiar promueve el desarrollo de hábitos lectores, como lo señala una practicante al comentar sobre la influencia de su familia en su relación con la lectura:

(...) No siento que yo sea así, sino que por mi cuenta y por la influencia de mi familia. Que mis hermanas y mi mamá las tres leen bastante y mi papá también. O sea, en mi entorno familiar como que es mucho eso. (Catalina PPI-III)

Estas diferencias ayudan a comprender que la lectura trasciende su aspecto educativo y se presenta como una actividad social en un contexto determinado. En este marco, las reflexiones de Juan Anaya y Ana Margallo (2015) sobre la lectura como una actividad social que involucra a los primeros agentes, como la familia, a través de la lectura en voz alta de álbumes ilustrados, cuentos y poemas, aseguran un contacto directo y significativo de los niños con el lenguaje escrito antes de iniciar el aprendizaje formal de la lectura y la escritura.

De igual manera, los planteamientos de Teresa Colomer (2008) subrayan la necesidad de reconocer las trayectorias lectoras, desde estas dinámicas cada lector construye significados basándose en su experiencia, pues está orientado por la interpretación desde su contexto sociocultural particular.

En consecuencia, los practicantes identifican que uno de los principales retos del Plan Lector consiste en abordar esta heterogeneidad. No todos los estudiantes poseen los mismos niveles de comprensión ni las mismas referencias culturales, lo que sugiere que las estrategias pedagógicas no pueden ser estandarizadas, sino ajustables a procesos de mediación diferenciados.

A esta complejidad se añaden las desigualdades en el acceso a recursos materiales, que influyen en la implementación del Plan Lector. Mientras que en algunos contextos los estudiantes tienen acceso a libros físicos, en otros este acceso es restringido, lo que obliga a emplear estrategias alternativas, así lo compartió el practicante:

(...) Bueno, pues en el Colegio de Fundación Colegio UIS no había dificultades con llevar a cabo las estrategias porque todos tenían digamos mucha facilidad es, todos tenían su libro original, super ilustrado, super orgánico, pero no duraban. Entonces bueno, digamos que son dificultades digamos que ya más personales de ellos. En este otro colegio, en el Colegio Piloto, sí era más complicado, porque el libro lo tenían 5 estudiantes de 33, el resto los que tenían teléfono, bueno, lo descargaban en el teléfono, entonces teníamos que procurar armar como grupitos y que alguien tuviera el libro en el grupito. (Camilo PPI-III)

Estas circunstancias afectan no solo la dinámica del aula, sino también la calidad de la experiencia lectora, evidenciando que el acceso a los materiales es un factor decisivo en la formación del hábito lector.

(...) no es que los de Funde UIS tuvieran mejor plan lector, de hecho creo todo lo contrario, pero sí pueden tener mejores herramientas para adentrarse a un buen plan lector, de hecho conozco muchos colegios, inclusive públicos, que tienen mejores espacios adecuados para trabajar el plan lector, por ejemplo, yo propondría trabajar el plan lector, no sé, en un espacio que no sea el común, afuera, en una sala cerrada o algo diferente, que esté ambientado de forma diferente, que no sea necesariamente el mismo salón de una o de todas las asignaturas, (Dorian PPI-III)

La disponibilidad de recursos y la organización del espacio influyen en la relación que los estudiantes tienen con la lectura, ya sea promoviendo su apropiación o consolidando la percepción de esta como una actividad impuesta y de poco valor. Por lo tanto, no es suficiente con tener un plan o textos específicos, sino que es fundamental crear condiciones pedagógicas y ambientales que faciliten una experiencia de lectura contextualizada, atractiva y alineada con las necesidades del entorno. Así, el análisis permite concluir que el fortalecimiento del hábito lector requiere no sólo de estrategias didácticas adecuadas, sino también de una reflexión crítica sobre las condiciones en las que estas se aplican, reconociendo que el entorno físico y los recursos disponibles son elementos clave en el proceso de mediación de la lectura.

De igual manera, se observan diferencias en las dinámicas de convivencia y en la actitud hacia el aprendizaje, lo que evidencia que, incluso dentro de un mismo contexto institucional, coexisten diversas realidades que impactan en la mediación pedagógica

(...) estoy con el grado 7.3, es un grado de los séptimos el más problemático, con bastantes dificultades en cuanto a convivencia entre ellos, con los profesores, pero a pesar de eso, pues es sencillo que con nosotros es un grupo que trabaja, que está acoplado a nuestra forma de trabajar, que, si uno coge el hilo con ellos, hay formas de poder hacer clases entretenidas. (Danna PPI-III)

En síntesis, estos hallazgos permiten sostener que muchas de las dificultades en la lectura no son solo de carácter cognitivo, sino también resultan de la desconexión entre los textos propuestos y las realidades de los estudiantes. Cuando la lectura se percibe como distante o poco relevante, el interés disminuye y se limita la construcción de significado. En cambio, cuando se establece un vínculo con su contexto, se favorecen procesos de comprensión, participación y reflexión crítica.

Por lo tanto, esta categoría revela que la lectura es una práctica altamente contextualizada, marcada por múltiples realidades que afectan su desarrollo en el aula. Así, el Plan Lector no debe entenderse desde una lógica homogénea, sino que requiere estrategias flexibles y adaptadas que reconozcan la diversidad del aula como un elemento clave en la formación de lectores. En consecuencia, el fortalecimiento de las competencias lectoras no se basa únicamente en las actividades realizadas, sino en la capacidad de estas para dialogar con las realidades sociales, culturales y materiales de los estudiantes, tratándolos como sujetos activos en la construcción de significado.

3.5 Etapas y actividades ejecutadas

El desarrollo del presente trabajo de grado se realizó por etapas secuenciales, cada una con actividades específicas que permitieron el avance desde la planeación hasta el final del informe. Este proceso se centró en el análisis de las estrategias didácticas aplicadas en el Plan Lector en los grados séptimo y noveno de la Institución Educativa Centro Piloto Simón Bolívar, a partir de las experiencias de nueve practicantes de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Industrial de Santander.

En la primera fase se realizó la identificación del problema de investigación a partir de las observaciones del contexto escolar y de las experiencias vividas durante las prácticas pedagógicas. A partir de ello, se estableció la necesidad de analizar el Plan Lector como una estrategia para el fortalecimiento de las competencias lectoras del estudiantado. Asimismo, con el propósito de aportar una mirada innovadora, el estudio se aborda desde la perspectiva de los practicantes, entendidos como futuros docentes que se encuentran en una posición intermedia entre su formación universitaria y su proyección como mediadores y promotores del saber en el ámbito educativo. De manera simultánea, se realizó la revisión de literatura académica, documentos institucionales y políticas públicas relacionadas con la lectura, la comprensión lectora y el Plan Lector en Colombia. Esta revisión alimentó la construcción y formulación de los apartados correspondientes a los antecedentes, las bases teóricas y la sustentación conceptual en las categorías de análisis.

En cuanto al diseño metodológico de la investigación se define el enfoque cualitativo con perspectiva etnográfica, orientado a comprender las prácticas, percepciones y experiencias de los practicantes en relación con el Plan Lector. Se establecen los elementos metodológicos fundamentales: 1) Tipo de investigación, 2) Población y muestra y 3)

Técnicas e instrumentos de recolección de datos. Asimismo, se diseñó la guía de entrevista semiestructurada, orientada a explorar los aspectos generales hasta los particulares de las experiencias lectoras de los practicantes, sus estrategias pedagógicas, su percepción de Plan Lector y la influencia del contexto en los procesos de lectura.

Al finalizar las preguntas orientadoras de las entrevistas, se aplican las entrevistas en profundidad a los nueve practicantes participantes en un lapso promedio por entrevista de 30 a 40 minutos de manera presencial. Los horarios y lugares de encuentro se realizaron según la comodidad y disponibilidad de los practicantes con el propósito de construir un ambiente de confianza que facilitara la expresión libre de los participantes lo cual permitió obtener información detallada sobre sus experiencias, reflexiones, opiniones y prácticas en el aula. Se procedió a la transcripción literal de las entrevistas, garantizando la fidelidad de las voces de los participantes. Posterior a ello, se diseñó y construyó una matriz de análisis categorial, a partir de fragmentos significativos, identificación de patrones, recurrencias y elementos relevantes en torno a la lectura, el rol docente y la implementación del Plan Lector. Las categorías de análisis emergieron paralelamente al proceso de lectura e interpretación de la información, para finalmente consolidarse en seis ejes principales que orientaron el análisis posterior.

Al recopilar la información suministrada en las etapas anteriores, se desarrolló el análisis mediante la codificación temática, en el cual se interpretaron los discursos de los practicantes basándose en referentes teóricos y del contexto educativo. La redacción en esta fase se organizó con la triangulación de la información integrada por: 1) Voz de los participantes. experiencias y percepciones; 2) Aportes teóricos, autores y estudios previos y 3) Reflexión del investigador. Con este ejercicio se comprendieron algunas tensiones entre

el ideal pedagógico del Plan Lector y su implementación en el aula, así como identificar fortalezas y posibles líneas de mejora.

4. Resultados

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis de las entrevistas realizadas a nueve practicantes de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Industrial de Santander, quienes llevaron a cabo su práctica pedagógica en los grados séptimo y noveno de la Institución Educativa Centro Piloto Simón Bolívar. A partir de la información recogida en las entrevistas, fue posible identificar diferentes aspectos relacionados con las experiencias de lectura, las estrategias utilizadas en el aula y algunos factores del contexto que influyen en el desarrollo del Plan Lector. Los resultados se organizan teniendo en cuenta los objetivos específicos planteados en la investigación, con el fin de presentar de manera clara los principales hallazgos encontrados durante el proceso de análisis.

4.1. Implicaciones didácticas del Plan Lector desde la perspectiva de los practicantes.

En relación con el primer objetivo específico, que busca investigar las implicaciones didácticas del Plan Lector, los hallazgos permiten identificar diferentes percepciones de los practicantes sobre las implementaciones que llevaron a cabo en el aula: en términos generales, el Plan Lector es considerado una estrategia relevante dentro del ámbito escolar, ya que favorece el acercamiento de los estudiantes a la lectura y genera espacios para el trabajo con diversos textos; sin embargo, también se evidencian limitaciones en su implementación que afectan el desarrollo efectivo de las prácticas lectoras. Entre estas

dificultades se destacan, por un lado, el escaso tiempo asignado a las actividades de lectura, lo cual restringe la profundización en los procesos de comprensión; y, por otro, la ausencia de metodologías dinámicas que promuevan la participación activa de los estudiantes, lo que reduce su nivel de interés frente a la lectura.

Desde este análisis, se evidencia que, aunque existe una intención pedagógica clara en torno al fomento de la lectura, las prácticas desarrolladas no siempre logran responder a las dinámicas reales del aula. Esto genera una tensión entre lo planeado y lo ejecutado, lo cual influye en la participación de los estudiantes y en la apropiación de los procesos lectores. Asimismo, esto hace posible identificar que los practicantes asumen un rol activo en la adaptación de sus prácticas pedagógicas ante situaciones como la falta de preparación previa de los estudiantes o el desinterés por la lectura, implementando acciones que buscan mantener la continuidad de la clase y favorecer la participación.

Por otra parte, se reconoce que las implicaciones didácticas del Plan Lector no dependen únicamente de la acción del docente, sino que están mediadas por factores externos, como el acceso a los materiales de lectura y las condiciones socioeconómicas de los estudiantes. En síntesis, se evidencia que el Plan Lector, aunque es valorado como una estrategia importante para el desarrollo de competencias lectoras, requiere ajustes en su implementación para responder de manera más efectiva a las necesidades del contexto educativo, lo que permite afirmar el cumplimiento del objetivo propuesto. Desde esta perspectiva, resulta pertinente profundizar en las estrategias didácticas que los practicantes emplean para enfrentar estas dificultades, lo cual se aborda en el siguiente apartado.

4.2. Estrategias didácticas situadas para el Plan Lector: hallazgos desde las voces de los practicantes.

Desde los hallazgos de las diferentes entrevistas se logran recopilar estrategias didácticas pertinentes y contextualizadas a los intereses de los estudiantes del Colegio Centro Piloto Simón Bolívar, con base en la percepción de los practicantes de la Universidad Industrial de Santander, para favorecer la implementación del Plan Lector en la institución educativa. Entre las experiencias de los practicantes se encontraron en común la necesidad de adaptar las prácticas pedagógicas para promover un vínculo más relevante con la lectura alineadas con las circunstancias reales del entorno escolar y con los deseos del alumnado.

Particularmente, el uso relacionado con géneros como fantasía, ciencia ficción o textos breves aumentaron la motivación de lectura en los estudiantes. Sumando a lo anterior, otro criterio propuesto por los practicantes en la selección de textos es el efecto espejo que tienen algunas lecturas, tal como, situaciones o toma de decisiones similares al contenido que leen, la selección no debe considerar únicamente los rigurosos criterios académicos, debe complementarse con los gustos con este sentido se involucra a los estudiantes en la elección de las obras.

Al establecer una relación entre el estudiante y su contexto, resulta pertinente integrar el Plan Lector con los contenidos de la asignatura de Lengua Castellana, con el fin de evitar que este se aborde como un espacio aislado. Los practicantes plantean la necesidad de establecer vínculos entre los textos leídos y los contenidos desarrollados en clase; dicha articulación favorece una comprensión más coherente de los procesos de interpretación, análisis y producción textual, además de contribuir al aprovechamiento del tiempo disponible.

Finalmente, la diversificación de actividades pedagógicas que responden al reconocimiento de la flexibilización de los procesos de lectura, el hábito lector no se

construye de manera inmediata, por lo tanto, se requiere de actividades como: discusiones grupales, lectura en voz alta, uso de audiolibros, creación de talleres de escritura y actividades lúdicas para transformar la lectura en una experiencia dinámica. Con lo anterior, se destaca el acompañamiento del docente para orientar y generar espacios graduales de extensión y complejidad de los textos.

En conjunto, estas estrategias evidencian que la efectividad del Plan Lector depende en gran medida a la adaptabilidad del docente al contexto, el reconocimiento del estudiante como sujeto activo y la promoción de experiencias de lectura significativas que trascienden la obligatoriedad. Además, facilitan el manejo de grupo es un lapso tan reducido, en el cual la efectividad debe obtenerse de manera inmediata

De este modo, se da cumplimiento al segundo objetivo planteado, puesto que los resultados permiten identificar estrategias didácticas que dinamizan el proceso lector y favorecen la participación de los estudiantes. No obstante, dichas estrategias están directamente influenciadas por las condiciones del contexto, lo que hace necesario analizar factores sociales, familiares y escolares que inciden en la relación de los estudiantes con la lectura, aspecto que se desarrolla a continuación.

4.3 El contexto configura la experiencia lectora de los estudiantes

Para finalizar, la construcción de la relación entre el estudiante y la lectura no es aislada, está influenciada por factores familiares, sociales, y escolares que estructuran sus experiencias lectoras, estas condiciones inciden en las oportunidades y en las limitaciones para el desarrollo del hábito lector.

En el primer ámbito, está el entorno familiar, el cual desempeña un papel determinante, porque son los que influyen en la formación de los hábitos lectores, entre

algunas experiencias los practicantes destacaron que los estudiantes que provienen de entornos donde la lectura es una actividad vital en su cotidianidad muestran mayor disposición hacia ella. Por el contrario, la ausencia de referentes lectores o falta de acompañamiento puede generar dificultades en la construcción de hábitos y en la valoración de la lectura como práctica significativa.

En cuanto al segundo ámbito, se evidencia la influencia del contexto social y económico, particularmente en relación con la disponibilidad de recursos como libros, fotocopias y materiales de lectura. En algunos casos, los estudiantes no cuentan con los ejemplares físicos, lo cual obliga a recurrir a estrategias como el trabajo en grupo o el uso de versiones digitales. Si bien, estas alternativas permiten dar continuidad al trabajo no siempre se garantiza una práctica adecuada, porque esto conlleva distractores potenciales como el celular durante la clase o dificultades en el seguimiento del texto.

En el tercer ámbito, el entorno escolar también influye de manera significativa en la experiencia lectora, pues este se conforma de los ambientes de aprendizaje, recursos disponibles y dinámicas de interacción entre los integrantes de la institución educativa, además se tiene presente las siete horas promedio de estancia de un estudiante en las instalaciones. Mientras algunos entornos favorecen mayores facilidades materiales, otros se caracterizan por una mayor cercanía afectiva entre docente y estudiante, lo cual también posibilita la motivación hacia la lectura.

Agregado a lo anterior, se resaltan las condiciones del grupo, como: la convivencia, la disposición al trabajo y la dinámica colectiva; influyen en el desarrollo de las actividades de lectura. Incluso en grupos con dificultades comportamentales, se reconoce que la implementación de estrategias adecuadas favorece la participación e interés de los

estudiantes. Finalmente, se identifica la importancia de diversificar los espacios de lectura, proponiendo ambientes distintos al aula tradicional que permitan generar experiencias más atractivas con la intención de cambiar la percepción de la lectura como actividad rígida.

En resumen, con los resultados se evidencia que la relación de los estudiantes con la lectura está determinada por su contexto, los cuales influyen en su interés, participación y acercamiento hacia la lectura, con estos puntos enmarcados se da cumplimiento al tercer objetivo. De este modo, los hallazgos obtenidos orientan al análisis interpretativo que se desarrolla en el siguiente capítulo de conclusiones.

5. Conclusiones

En este estudio etnográfico se resalta la actividad pedagógica de los practicantes de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, mientras se comprende el desarrollo del Plan Lector como una práctica pedagógica compleja, en la que convergen factores didácticos, estratégicos y contextuales que influyen directamente en la relación de los estudiantes con la lectura. En este sentido, la investigación evidencia la falta de indagación profunda sobre la planificación, aplicación, percepción y evaluación del Plan Lector. La práctica pedagógica implementada permitió evidenciar su incidencia en los procesos de lectura, principalmente al facilitar espacios de acercamiento a los textos. Aunque se observaron avances en la participación e interés de los estudiantes, persisten desafíos relacionados con la consolidación de estrategias didácticas que fortalezcan la comprensión lectora.

En relación con la pregunta de investigación, orientada a recopilar las estrategias didácticas aplicadas en el Plan Lector por los practicantes, se demuestra que dichas estrategias no operan como acciones aisladas, sino como prácticas que emergen en el

desarrollo de la clase, en respuesta a las condiciones reales del aula. Esto permite afirmar que la enseñanza de la lectura se configura como un proceso dinámico, en el que el docente en formación adapta sus decisiones pedagógicas de acuerdo con las necesidades del grupo.

De igual forma, se identificó que su desarrollo se lleva a cabo principalmente en espacios limitados, generalmente una hora semanal, en los que se implementan estrategias como la lectura guiada, el uso de recursos multimodales, actividades lúdicas y dinámicas participativas. Si bien estas estrategias favorecen en algunos casos la comprensión lectora y generan momentos de interés, su impacto resulta insuficiente para consolidar hábitos lectores sostenidos, debido a la falta de continuidad, el escaso tiempo y la débil articulación con el currículo institucional.

En este marco, la Universidad asume un papel social orientado a vincular el aprendizaje con la realidad del estudiante, favoreciendo la formación de sujetos críticos y reflexivos. Sin embargo, esta apuesta se ve tensionada por la limitada diversidad de estrategias didácticas disponibles en los procesos de formación. Así, al pasar del plano teórico al escenario de la práctica pedagógica, se pone en evidencia una brecha significativa: el practicante logra identificar las necesidades de los estudiantes y de la institución, pero no siempre dispone de los fundamentos pedagógicos y didácticos suficientes para materializar estas apuestas formativas en acciones concretas dentro del aula.

Se reconoce que la formación inicial docente da prioridad a la lectura de obras complejas para alimentar el conocimiento del docente en formación, sin embargo, se presentan carencias relacionadas con la disponibilidad de recursos y el acceso a una variedad más amplia de obras, especialmente de literatura infantil y juvenil, lo cual puede influir en la construcción de estrategias pedagógicas específicas y relevantes. Estas herramientas son

fundamentales para transformar, a partir de la experiencia, el enfoque de lectura para la población estudiantil.

Con la información suministrada en el presente estudio, se proyecta la necesidad de continuar investigando el Plan Lector desde enfoques que permitan ahondar en su impacto a largo plazo en la formación de hábitos lectores y en la mejora de la lectura crítica. Resulta pertinente ampliar el análisis hacia la relación entre las prácticas pedagógicas y los niveles en comprensión lectora, incorporando procesos de seguimiento que permitan evidenciar transformaciones consolidadas en los estudiantes.

Por otro lado, se identifica como un aspecto pendiente la indagación sobre la articulación del Plan Lector con el currículo institucional, así como su integración con otras áreas del conocimiento, con el fin de consolidarlo como una estrategia transversal que supere su concepción como actividad aislada y favorezca su incorporación significativa en las dinámicas de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, resulta fundamental ampliar la reflexión en torno al papel de la evaluación en este proceso, transitando de enfoques centrados en resultados cuantitativos hacia perspectivas cualitativas que permitan comprender la experiencia lectora de los estudiantes, sus procesos de interpretación y su relación con los textos.

Otro tópico relevante se orienta hacia el análisis del contexto familiar y sociocultural, reconociendo su incidencia en la formación del hábito lector. Explorar con mayor profundidad estas dimensiones permitiría comprender de manera más completa las condiciones para realizar los respectivos diseños de estrategias pedagógicas más adecuadas y contextualizadas que favorecen el acercamiento a la lectura.

Finalmente, se proyecta la necesidad de fortalecer la formación inicial docente en el campo didáctico, especialmente en lo relacionado con la selección de textos, la diversificación de estrategias y la adaptación de la enseñanza a distintos contextos educativos. Esto abre la posibilidad de futuras investigaciones centradas en la relación entre formación docente y prácticas de mediación lectora, así como en el diseño de propuestas pedagógicas innovadoras que contribuyan al fortalecimiento del Plan Lector en el ámbito escolar.

6. Fuentes primarias

Con el fin de facilitar el acceso a la matriz de categorías, la cual presenta una extensión considerable, se ha dispuesto su consulta a través de un código QR. Este recurso permite al lector acceder de manera rápida al documento completo en formato digital, garantizando la organización y claridad en la presentación de la información.



Referencias bibliográficas

Bettelheim, B., & Zelan, K. (1983). Aprender a leer. Crítica.

Biblioteca Nacional de Colombia. (s. f.). Plan nacional de lectura, escritura y oralidad “Leer es mi cuento”. <https://www.bibliotecanacional.gov.co/es-co/Footer/planes/plan-nacional-de-lectura-y-escritura>

Cassany, D. (2007). Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea. Anagrama. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5367396.pdf>

Colomer, T. (2005). Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela. Fondo de Cultura Económica.

Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994. Ley general de educación. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Daniel, R. B. C. (2024). Interpretaciones y prácticas docentes de promoción a la lectura en el marco del plan lector en una institución educativa pública primaria [Tesis]. <https://tesis.pucp.edu.pe/items/9f19dac9-620d-4b26-b028-6bf26c608dfe>

De Almeida González, A. J. C. (2008). Lectura conjunta, pensamiento en voz alta y comprensión lectora. <https://doi.org/10.14201/gredos.22534>

De Briceño Reina, C., De Urrecheaga Dilia, E., & De Serrentino Mirian, T. (2010). Práctica pedagógica de la lectura y formación docente. Revista Scielo.

http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922010000100002

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2007). Encuesta de consumo cultural. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/cultura/consumo-cultural/encuesta-de-consumo-cultural>

EBSCO. (s. f.). Transactional models. <https://www.ebsco.com/research-starters/social-sciences-and-humanities/transactional-models>

Elena, P. R. M. (2024). El plan lector lúdico como estrategia para mejorar la comprensión lectora en los niños del V ciclo de la Institución Educativa 20367 “San Agustín” Huaycho, 2023 [Tesis]. <https://repositorio.unjfsc.edu.pe/handle/20.500.14067/10186>

Erikson, E. H. (1968). Identity: Youth and crisis. W. W. Norton & Company. https://www.academia.edu/37327712/Erik_H_Erikson_Identity_Youth_and_Crisis_1_1968_W_W_Norton_and_Company_1_

Ferreiro, E. (2000). Leer y escribir en un mundo cambiante [Conferencia]. https://blogs.ead.unlp.edu.ar/psicologiagenetica/files/2016/05/leer_escribir_mundo_cambiante_ferreiro-2.pdf

Fiore, N. S. (2018). Lectura en voz alta y conversación literaria. Catalejos. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/2590/2775>

Freire, P. (1972). Pedagogía del oprimido. América Latina.

https://www.opuslibros.org/Index_libros/Recensiones_1/freire_ped.htm

Freire, P. (1984). La importancia de leer y el proceso de liberación. Siglo XXI Editores.

Fundación Empresarios por la Educación & Observatorio de Gestión Educativa. (2023).

Análisis de resultados examen Saber 11° 2023. https://fundacionexe.org.co/wp-content/uploads/2024/07/Analisis-Saber11_2023-VF-1_compressed.pdf

Hernández, A. R. (2016). La historia del libro y de la lectura en Colombia.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5986612>

Impacto del Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas (PNLB) sobre el número de libros leídos

en Colombia. (s. f.). <https://www.elsevier.es/en-revista-cuadernos-economia-329-pdf-S0210026608700311>

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2023). Informe nacional

de resultados del examen Saber 11° 2023. https://www.icfes.gov.co/wp-content/uploads/2025/04/Informe_Saber11_2023.pdf

Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela. Fondo de Cultura Económica.

Ley 98 de 1993. (1993).

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=27901>

Ludim, M. C. S. (2019). Evaluación del plan lector [Tesis].

<https://tesis.pucp.edu.pe/items/54bfd7dc-55bc-4a11-9e35-23f00afb360a>

Mata Anaya, J., Núñez Delgado, M., & Rienda Polo, J. (2015). Didáctica de la lengua y la literatura. <https://pdfcoffee.com/didactica-de-la-lengua-y-de-la-literatura-juan-mata-anaya-5-pdf-free.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2022). Fundamentos de la política nacional de lectura, escritura, oralidad y bibliotecas escolares. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-411451_recurso_22.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (s. f.). Para leer un país. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-122248.html>

Noemí, Q. V. M. (2010). Evaluación del plan lector en secundaria [Tesis]. <https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/9affd059-f8f6-43b8-878c-a28b33b33a1>

Piaget, J. (1969). The psychology of the child. Basic Books. <https://www.alohabdonline.com/wp-content/uploads/2020/05/The-Psychology-Of-The-Child.pdf>

Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad “Leer es mi cuento” <https://www.bibliotecanacional.gov.co/es-co/Footer/planes/plan-nacional-de-lectura-y-escritura>

Restrepo, E. (2018). Etnografía: Alcances, técnicas y éticas. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <https://www.aacademica.org/eduardo.restrepo/3.pdf>

Rubén, P. P. L. (2021). Fortalecimiento de la lectura interpretativa [Tesis].
<https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/15312>

Ruiz, R. M., & Martínez, R. (2024). Fortalecimiento de habilidades lectoras y escritas [Trabajo de grado]. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/64931>

Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, (38), 5–18.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=749227>

Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Graó.

Trixie, T. M. (2018). Propuesta de plan de monitoreo del plan lector [Tesis].
<https://repositorio.umch.edu.pe/handle/20.500.14231/1543>

Transactional Models | Research Starters | EBSCO Research. (s. f.). EBSCO.
<https://www.ebsco.com/research-starters/social-sciences-and-humanities/transactional-models>

Yui, D. Erik H. Erikson - Identity Youth and Crisis 1(1968, W. W. Norton & Company) (1).
https://www.academia.edu/37327712/Erik_H_Erikson_Identity_Youth_and_Crisis_1_1968_W_W_Norton_and_Company_1_