

Leer en red: alcances y retos de la promoción de la lectura en la provincia de Loja

Reading in network: scopes and challenges of reading promotion in Loja province

Leitura em rede: alcance e desafios da promoção da leitura na província de Loja

Stephanie Guaño
Universidad Nacional de Loja
stephanie.guano@unl.edu.ec

Resumen. El proyecto Leer en red de la Universidad Nacional de Loja tiene el objetivo de fortalecer las habilidades lectoras de estudiantes de Educación Básica y Bachillerato en la provincia de Loja. Durante la ejecución, se ha utilizado la herramienta mapa de empatía para entender la experiencia lectora de los participantes, a partir de estos resultados los ejecutores diseñan sesiones de mediación contemplando tres ejes: 1) enfoque conversacional y lúdico; 2) ampliación del acceso a través de la digitalización y la difusión por redes; y, 3) uso de recursos digitales asociados a un texto. Actualmente, se han ejecutado 4 ciclos de sesiones de mediación con un total de 860 beneficiarios y se ha observado un aumento en el tiempo de lectura de los participantes, así como el fortalecimiento de habilidades necesarias para consolidar lectores autónomos.

Palabras clave: Promoción de la lectura, experiencias de lectura, sesiones de mediación, recursos digitales, mapa de empatía

Abstract. The objective of the project Leer en red of the Universidad Nacional de Loja is to strengthen the reading skills of students of elementary and high school in the province of Loja. During the execution, the empathy map tool has been used to understand the reading experience of the participants. Based on these results, the executors design mediation sessions contemplating three axes: 1) conversational and playful approach; 2) widening access through digitalization and dissemination through

networks; and, 3) use of digital resources associated to a text. Currently, 4 cycles of mediation sessions have been executed with a total of 860 beneficiaries and an increase in the reading time of the participants has been observed, as well as the strengthening of the necessary skills to consolidate autonomous readers.

Key words: Reading promotion, reading experiences, mediation sessions, digital resources, empathy mapping

Resumo. O objectivo do projecto Leer en red da Universidade Nacional de Loja é reforçar as capacidades de leitura dos estudantes do Ensino Básico e do Ensino Secundário na província de Loja. Com base nestes resultados, os executores concebem sessões de mediação baseadas em três eixos: 1) abordagem conversacional e lúdica; 2) alargamento do acesso através da digitalização e difusão através de redes; e, 3) utilização de recursos digitais associados a um texto. Actualmente, foram implementados 4 ciclos de sessões de mediação com um total de 860 beneficiários e foi observado um aumento do tempo de leitura dos participantes, bem como o reforço das competências necessárias para consolidar leitores autónomos.

palavras-chave: Promoção da leitura, experiências de leitura, sessões de mediação, recursos digitais, mapeamento de empatia

Recibido: 10.12.2022

Aceptado: 22.12.2022

1. Introducción

La UNESCO (2015) considera que las competencias lectoras son fundamentales para el desarrollo del individuo y la conformación de una ciudadanía autónoma, democrática, plural y empática. Sin embargo, esta misma organización ha detectado barreras que limitan el acceso a materiales de lectura, así como el fortalecimiento de habilidades lectoras en países en desarrollo. Entre estas están los costos de textos físicos y digitales y acercamientos a la lectura desde

la obligatoriedad, así como la pertenencia a contextos en los que la lectura no es una práctica cotidiana.

Según el INEC (2012), en Ecuador el 50,3% de los ecuatorianos dedican entre 1 y 2 horas semanales a leer y apenas el 5,4% lee más de 5 horas a la semana. Al contrastar estos datos con las motivaciones de los individuos para leer, se tiene que no se registra ningún grupo etario que lea por placer y que el 33% de los jóvenes de entre 16 a 24 años lo hacen por obligaciones académicas; otra de las razones con altos resultados (32%), es la búsqueda de información. En cuanto a los niveles de comprensión lectora en el país, resulta interesante señalar los resultados obtenidos tras la aplicación del examen PISA en 2018 a estudiantes de 15 años. El examen PISA señala 6 niveles de comprensión lectora y un puntaje mínimo para cada nivel, siendo el nivel 2 el que reúne las competencias lectoras mínimas y por lo tanto se considera básico. Según el Instituto de Evaluación Educativa (2018), El “Ecuador cuenta con un alto porcentaje de estudiantes por debajo del nivel básico de competencia en lectura (...), el 51% de los estudiantes no alcanzaron el nivel 2” (p. 41). En cuanto a los niveles de comprensión lectora en la provincia, el estudio más reciente fue aplicado en la Universidad Nacional de Loja a estudiantes del primer ciclo de la carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales: Matemáticas y Física y determina que el 70% de los alumnos que fueron parte del estudio “no cumplen con los parámetros de fluidez, entonación y dicción al momento de leer, es decir su lectura es deficiente para un nivel universitario” (Ordoñez y León, 2020, p. 191), por lo tanto, apenas está en un nivel de decodificación de significado, que es el más básico pero resulta indispensable para alcanzar niveles de comprensión textual, inferencial e intertextuales. Además, que existan problemas de fluidez y dicción en la lectura, también demuestra que la práctica de esta es baja.

Tras estos resultados, es claro que los niveles de lectura adquiridos en el proceso de formación son básicos y en algunos casos deficientes, por lo que resulta necesario observar las prácticas vigentes en las instituciones educativas con respecto al desarrollo de habilidades lectoras. Según Patricia Rodríguez (2018), las

instituciones educativas utilizan, en su mayoría, resúmenes para evaluar la comprensión lectora, hay que señalar que esta práctica solo proporciona información de nivel textual con respecto de la lectura. Otro resultado importante es que la lectura es percibida como una imposición, no solo por la obligatoriedad, sino porque son los docentes quienes eligen el texto y un alto porcentaje de estudiantes se siente desmotivado porque no entiende lo que lee. Además, desde la perspectiva docente se considera tener “un déficit en el plan de lectura y guías de anticipación” (Rodríguez, 2018, p. 56). Esto último revela que existen problemas en cuanto a los materiales de lectura: selección, existencia de textos y guías adecuadas.

De todo lo dicho se desprende que las prácticas pedagógicas con relación a la lectura no son cien por ciento adecuadas y requieren apoyo, tanto a nivel de la selección de textos pertinentes para la edad, contextos e intereses de los estudiantes, como a nivel del proceso que parta de la realidad de los estudiantes, diversifique las actividades, utilice el ludismo y la tecnología y que plantee retos interesantes de asumir. Para ello el proyecto de vinculación de la Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura de la Universidad Nacional de Loja denominado Recursos digitales para la promoción de la lectura en cuatro cantones de la provincia de Loja o más comercialmente Leer en Red ha propuesto la ejecución de sesiones de mediación lectora en diferentes espacios y trabaja con un enfoque de la lectura como experiencia y proveedora de un espacio íntimo.

La lectura como experiencia

Según Larrosa (2006) la experiencia es “eso que me pasa” (89) y se define desde la exterioridad, la subjetividad y la transformación. Esto dado que la experiencia es el resultado del encuentro con un acontecimiento / persona / objeto ajeno al individuo que la vive, sin embargo, el lugar de la experiencia es el individuo, en sus ideas, palabras, representaciones, sentimientos, saber, corporalidad, o voluntad y esta experiencia tiene efectos, es decir que forma y transforma algún aspecto del sujeto que la vive. Se trata entonces de un doble movimiento:

Un movimiento de ida porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización, de salida de mi mismo, de salida hacia fuera, un movimiento que va al encuentro con eso que pasa, al encuentro con el acontecimiento. Y un movimiento de vuelta porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que yo soy, en lo que yo pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero, etcétera (Larrosa, 2005, p. 90).

En ese sentido, se podría pensar a la experiencia como un pasaje o tránsito del individuo hacia otra cosa, en ese recorrido el individuo es afectado por aquello que le acontece. Pensada así la lectura, el encuentro con el texto debe producir un tipo de afectación, en ese sentido el texto corresponde con el acontecimiento exterior, por lo tanto, debe significar un reto, en tanto presenta realidades, temas, emociones, personajes y situaciones que son ajenas al entorno del sujeto. Ahora bien, como la experiencia incluye un recorrido de vuelta al individuo, a su subjetividad, lo trascendente en la lectura es la relación que se establece con el lenguaje, con los personajes o situaciones para que sea capaz de transformar el propio lenguaje, opiniones o ideas del sujeto lector. En ese sentido, el rol de mediador por un lado es producir el encuentro de los lectores con el texto y por el otro es generar diferentes puntos de acceso al texto que vehiculen la ruta de retorno del sujeto sobre sí mismo.

La lectura como espacio íntimo

Para Michelle Petit (2008), la lectura transgresora está ligada a la creación de un espacio íntimo para el lector, capaz de separarlo de su entorno permitiéndole percibirse como un sujeto con pensamiento independiente: “es desterritorializante, abre espacios de pertenencia, es un gesto de distanciamiento, de escape” (p.134). En ese sentido, el nivel de exterioridad que puede tener el texto al proveer de mundos ajenos pero imaginables o de información capaz de cuestionar los conocimientos previos tiene la capacidad de distanciar al lector de su entorno y que al mismo tiempo le permite reconocerse a sí mismo. Esta forma de comprender a la lectura reconoce el trabajo subjetivo que

hace el lector al construirse a sí mismo en un ejercicio constante de identificación y desidentificación con el que interpela al texto y a través de este a su realidad. En este contexto, el rol del mediador será producir diversos ejes de conversación que produzcan tanto la identificación como la desidentificación, valiéndose para ello de actividades capaces de generar vínculos entre el lector y las situaciones descritas, valiéndose para ello de especulaciones, dilemas morales, caracterizaciones, ejercicios de escritura creativa, entre otras formas.

2. Metodología

2.1. Diagnóstico aplicado

El mapa de empatía es una herramienta del marketing diseñada por Dave Gray que se utiliza para diseñar un perfil de usuario basado en sus sentimientos y experiencias (Solórzano, 2021) de forma que se facilite crear experiencias que satisfagan sus necesidades. La herramienta tiene un diseño visual que permite ubicar estratégicamente lo que los usuarios sienten, piensan, ven, escuchan y hablan con respecto de un tema o experiencia en particular. Para esta investigación, la experiencia de los participantes que se aborda es la lectura y el mapa de empatía fue aplicado en cada espacio de intervención.

Figura 1: Mapa de empatía.



Fuente: *Nota.* Tomado de *Mapa de empatía*, por X- plan, 2020, Innokabi, (<https://innokabi.com/mapa-de-empatia-zoom-en-tu-segmento-de-cliente/>)

Cómo se observa el primer cuadrante se relaciona con lo que el participante ve en su entorno: a quiénes ve leyendo, cuál es su actitud, qué textos están presentes en su entorno y cuál es la oferta a la que tiene acceso.

En el cuadrante opuesto se plantea la pregunta ¿qué oye? relacionada con las opiniones de amigos, familiares y docentes sobre la lectura y sobre las lecturas que hace el participante. El cuadrante superior responde a las preguntas ¿qué sienten y qué piensan cuando leen? ¿Qué textos producen experiencias positivas? ¿Qué otros elementos contribuyen? ¿Qué espera cuando decide leer? ¿Qué características tienen los textos que eligen? En el cuadrante inferior se pregunta por la postura pública de los participantes con respecto de la lectura ¿qué opina de leer textos físicos o digitales? ¿Por qué elige leer o no leer? ¿Qué textos recomienda y por qué?

Finalmente, en la parte inferior izquierda se ubican los obstáculos y experiencias negativas de los participantes con respecto de la lectura ¿qué les disgusta? ¿Qué dificultades tienen al momento de elegir un texto? ¿Qué elementos externos les interrumpen la lectura? etc. Y en la parte inferior derecha se establecen las necesidades de los participantes.

Todas las respuestas son analizadas y categorizadas para construir los perfiles lectores de los participantes. En cada espacio de ejecución las respuestas se agruparon en tres perfiles generales: lectores, personas que han tenido encuentros afortunados y no lectores. Los primeros son aquellos capaces de identificar los textos según sus intereses y de recomendar textos. Quienes han tenido encuentros afortunados son quienes han disfrutado experiencias de lectura, pero tienen dificultades que limitan su autonomía como lectores y finalmente, los no lectores son aquellos que no demuestran experiencias positivas con respecto de la lectura. Cada grupo tiene necesidades distintas y estas se establecerán para diseñar las sesiones de mediación a cargo de los estudiantes de la Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura de la Universidad Nacional de Loja.

2.2. Características de la intervención (sesiones de mediación)

Las sesiones de mediación dependen del diagnóstico inicial y cada equipo de trabajo diseña sus actividades, sin embargo hay una estructura general que todas las sesiones comparten. Cada sesión de mediación inicia con una prelectura orientada a producir el movimiento de exteriorización del lector al texto; para ello se utilizan estrategias como predicciones a partir de los títulos, lectura de imágenes, conversatorio sobre experiencias personales asociadas al texto, presentación de varios textos para que los participantes elijan, introducción de curiosidades que desarticulen un conocimiento o costumbre, etc. El siguiente momento es el de lectura, dependiendo de la extensión del texto este momento tiene interrupciones para producir nuevas anticipaciones; además puede darse en diferentes modalidades, lectura silenciosa, en voz alta y teatralizada por parte del mediador, o en voz alta y en turnos por parte de los participantes. Finalmente, la

poslectura tiene un enfoque conversacional y lúdico, puede incluir actividades como juegos de roles que aprovechan dilemas presentes en el texto, escritura de finales alternativos, búsquedas del tesoro, biografías de personajes, construcción de recomendaciones entre pares, comprobación de predicciones, relleno de información faltante, escritura de adivinanzas, collages, entre otras.

En cada sesión de mediación se incluyen recursos digitales para la realización de las actividades que se combinan con material concreto. Entre los recursos usados están las presentaciones interactivas que se utilizan para hacer lectura de imágenes o leer ficciones interactivas. Recursos audiovisuales para introducir datos o presentar textos; ruletas para ejecutar juegos, gamificaciones para concretar niveles de lectura literal desde la perspectiva de un personaje, pizarras interactivas y corchos digitales, encuestas, etc.

Además, en concordancia con el segundo eje de trabajo, los textos y las actividades de mediación son digitalizados y compartidos a través de la página de facebook @leerenred y la página web www.leerenred.wordpress.com

2.3. Beneficiarios y espacios de ejecución

El proyecto de vinculación Leer en red (Recursos digitales para la promoción de la Lectura en cuatro cantones de la provincia de Loja) se ejecuta en los cantones Loja, Gonzanamá, Espíndola y Catamayo y ha funcionado en 20 instituciones diferentes entre colegios de bachillerato, fundaciones de acompañamiento escolar, centros de adolescentes infractores e instituciones que ofrecen bachillerato acelerado.

Durante los 21 meses de ejecución del proyecto se han involucrado un total de 860 beneficiarios distribuidos de la siguiente manera: 178 en el cantón Catamayo; 626 en el cantón Loja, 44 en Espíndola y 12 en Gonzanamá. Se trata de una población heterogénea, principalmente adolescentes dentro del sistema regular de educación, sin embargo, también se ha trabajado con niños a través de la fundación Dolores

Cacuango, dedicada al acompañamiento de tareas escolares para niños en sectores vulnerables; adolescentes privados de libertad y adultos que han retomado sus estudios tras varios años de abandono escolar.

Cabe aclarar que aunque el mapa de empatía fue aplicado a la totalidad de los beneficiarios, la encuesta de satisfacción solo se aplicó a 604 participantes hasta la fecha de escritura de este artículo; los datos continúan recogiendo hasta el 18 de diciembre del presente año.

2.4. Instrumento de seguimiento

Al término de cada ciclo de ejecución se aplica una encuesta a los beneficiarios que permite contrastar el tiempo de lectura de los participantes antes y después de las 10 sesiones de mediación lectora. La encuesta además facilita la recopilación de las percepciones de los beneficiarios en cuanto a las habilidades de lectura que las sesiones de mediación han apoyado, la forma en que su opinión sobre la lectura ha cambiado en caso de que así sea, y finalmente, las actividades y textos que más disfrutaron.

Además, se aplica una actividad de evaluación cualitativa diseñada por cada grupo ejecutor y orientada a observar las actividades que ejecutan los participantes cuando leen, entre ellas: reconocer el tipo de texto que leen, relacionar el texto con su experiencia u otros referentes (textos, canciones, series, etc), desarrollar una opinión, recomendar textos, subrayar o señalar frases que consideren relevantes y recordar la información que les provee el texto.

3. Resultados

3.1. Resultados del diagnóstico

Los resultados se han organizado en función de los tres perfiles de lectores generales identificados tras la aplicación del mapa de empatía.

No lectores: este grupo es el más numeroso, casi la mitad de los beneficiarios se ubica aquí. Para este grupo la lectura es considerada

una actividad obligatoria, exclusivamente ligada a espacios formales de educación, y en algunos casos también es considerada una actividad frustrante tanto por falta de comprensión del texto como porque al leer en voz alta tienen dificultades de pronunciación y fluidez, lo que produce vergüenza para con sus pares. En su entorno próximo no existen personas que lean por placer, la lectura solo se considera para buscar información o como una tarea. Los textos que tienen a su alcance corresponden con materiales relacionados con sus estudios o los de sus familiares, textos religiosos, informativos, memes, otras publicaciones de redes sociales, blogs informativos y no usan medios pagados de distribución de textos digitales. Además, en su entorno escuchan opiniones negativas sobre la lectura como que es aburrida o inútil, estas opiniones, muchas veces trascienden la actividad para calificar al sujeto como alguien poco capaz o que no sabe, aunque también reciben recomendaciones sobre la actividad lectora, pero pocas veces de un texto en particular. Públicamente se asumen como personas que prefieren realizar otro tipo de actividades en su tiempo libre, pero en caso de leer prefieren leer textos cortos, informativos, cómicos y con gráficos. De todo ello se concluye que para este grupo el entorno con respecto de la lectura resulta hostil en tanto no provee de diversidad de materiales que puedan provocar interés, ni de espacios de lectura no normativos, además sus pares y familiares reproducen la idea de que la lectura es aburrida.

De todo lo dicho, se desprende que las necesidades de este grupo tienen que ver con el acceso a materiales de lectura cortos, con un lenguaje claro y fluido mediados por una recomendación que apele a intereses específicos y que sea capaz de generar la necesidad de lectura. Además de espacios horizontales de mediación lectora donde se produzcan conversaciones que ligen el texto con las experiencias, eliminen apreciaciones normativas de los textos y modalidades de lectura que puedan exponer a los beneficiarios a sentimientos negativos.

Encuentros afortunados: este grupo se caracteriza porque ha tenido experiencias positivas con la lectura, pero no han desarrollado plenamente sus habilidades de selección de textos en función de sus intereses. Además, la actividad lectora continúa

ligada al ámbito académico y en ocasiones tiene la connotación de obligatoria. Tienen acceso a textos literarios como cuentos o novelas, textos religiosos, revistas, periódicos, textos informativos digitales, blogs y foros referidos a intereses particulares (música, series, deportes), fanfics y cómics; descargan materiales de lectura gratuitos y prefieren no pagar por textos digitales, tampoco invierten económicamente en libros físicos a menos que sea obligatorio. En su entorno familiar y académico, pocas personas leen fuera de ámbitos de educación formal y a pesar de ello hay quienes les recomiendan textos particulares, sin embargo prefieren las recomendaciones de pares o personas cercanas con quienes comparten algún tipo de interés, estas recomendaciones resultan un referente importante al momento de decidir leer un texto. Sin embargo, tienen dificultades para encontrar los textos recomendados o para decidir por su propia cuenta qué leer, además en sus entornos familiares es común que escuchen que la lectura es aburrida, o interrumpan esta actividad con mandados u otras peticiones y en ocasiones sienten que las personas con autoridad en su entorno juzgan lo que leen.

De todo ello se establece que las necesidades de este grupo están asociadas a participar de actividades en las que la lectura constituya un medio de socialización e intercambio con sus pares, así como el acceso a materiales de lectura mediados por una recomendación o reseña que anticipe o describa algún elemento estructural del texto. Además, requieren de espacios adecuados para leer en sus entornos.

Lectores: este es el grupo menos numeroso, apenas 57 personas de los 860 beneficiarios se ubica aquí y se caracterizan porque identifica bien el tipo de textos que disfruta leer, entre los géneros que mencionan destacan el romance, la ciencia ficción, los cómics y el terror. Tienen acceso a diferentes géneros y formatos de lectura, buscan invertir en comprar textos digitales o físicos, además hay dos perfiles que destacan porque además de consumir fanfics los escriben. En su entorno hay referentes que leen por placer, aunque también hay quienes lo hacen solo por obligación, reciben recomendaciones de textos tanto de sus familiares y docentes como en ámbitos digitales por parte de tiktokers; sin embargo, también hay personas que juzgan sus

gustos lectores. Se posicionan como personas que disfrutaban de leer, principalmente cuentos y textos juveniles, recomiendan textos y dicen que disfrutaban de compartir con personas con gustos similares, aunque esta actividad no es fácil porque hay pocas personas con los mismos intereses. Una de las principales dificultades de este grupo es encontrar los textos físicos que buscan debido a la escasa oferta, además los textos digitales no siempre aparecen en formatos completos y de forma gratuita.

De todo ello es posible concluir que las necesidades de este grupo se relacionan con la ampliación de la oferta física y digital, así como la creación de espacios de discusión, intercambio y socialización en función de los gustos lectores.

3.2. *Las intervenciones y sus respuestas*

El perfil de no lectores fue el más numeroso en cada espacio de ejecución, aunque se hizo más evidente en las instituciones que ofertan bachillerato acelerado para personas que suspendieron sus estudios en un determinado momento y los retoman en la adultez y en el Centro de Adolescentes Infractores Varones - Loja. En estos espacios la prelectura estuvo orientada a indagar por experiencias emocionales y dilemas morales a partir de la exposición de casos, preguntas y la lectura de imágenes. De este modo el movimiento de exterioridad se producía el desde la exposición de contextos lejanos, pero se buscaba la identificación con situaciones reconocibles que provocan interés. En cuanto a la lectura, la modalidad en voz alta era ejecutada por los mediadores y luego se proponía una actividad (preguntas) que obligue a retomar la lectura de forma individual y silenciosa. La poslectura se orientaba a la toma de posición con respecto de las situaciones que aparecían en el texto, entre ellas la especulación y escritura de finales alternativos, juego de roles y la elaboración de productos como collages, afiches y objetos de origami.

En el contexto de retornar a la presencialidad, se trabajó con textos físicos y los recursos digitales utilizados no requerían conexión, por lo que se trabajó con materiales audiovisuales como recurso para

producir anticipaciones durante la prelectura y galerías fotográficas asociadas a preguntas. Las poslecturas utilizaron materiales concretos como cartulinas, recortes, tarjetas de presentación, entre otros.

Con respecto de las diferencias etarias, cabe señalar que también se trabajó con niños a través de una fundación de acompañamiento escolar, en este caso, debido a la virtualidad y a que los niños comparten sus actividades escolares con diferentes formas de trabajo, la adquisición del código escrito estaba retrasada. Los participantes presentaban problemas de reconocimiento de letras, significados de palabras y fluidez que limitan su autonomía como lectores; sin embargo, disfrutaban de escuchar historias por lo que el trabajo se orientó a despertar la curiosidad por estas historias y a proveerles de herramientas para que puedan acceder a la lectura de forma independiente y satisfactoria. Para ello, las sesiones incluyeron juegos para realizar ejercicios visuales, reconocimiento de palabras entre letras muy similares, lectura de trabalenguas y adivinanzas. Los textos se seleccionaron bajo los siguientes criterios: uso de un lenguaje sencillo que provea de comparaciones, rimas, descripciones, diálogos y otros recursos que dinamicen la lectura; historias fantásticas que a su vez presenten situaciones reconocibles; personajes divertidos con conflictos reconocibles; además se incluyeron textos que recogen la oralidad que en formato son similares a los que conocen, pero que les proveen de otros contextos y conflictos. En este caso tanto las prelecturas como las poslecturas utilizaban juegos y actividades de construcción de animales de papel, collages, entre otros.

El perfil de personas que tuvieron hallazgos afortunados estuvo concentrado principalmente en instituciones de educación formal en espacios urbanos y rurales, aunque también hubo perfiles así en las instituciones de bachillerato acelerado. Para tomar en cuenta las necesidades de este perfil, las prelecturas incluyeron la presentación de textos desde especulaciones a través de preguntas como ¿qué creen que pasaría si...? De este modo se presentaba uno de los ejes del texto. Las lecturas en este caso podían utilizar la modalidad de lectura en voz alta, por turnos, o aprovechar audiolibros junto con el texto en físico. Y en las poslecturas se proponían conversaciones y se valoraban todas

las posturas, además se incluían recomendaciones de otros textos relacionándolos los comentarios de los participantes, además se incluyeron actividades de escritura creativa ligadas al fanfic, finales alternativos, secuelas, etc.

El trabajo con los lectores no tuvo muchas variantes con respecto de las actividades propuestas para el perfil de hallazgos afortunados, lo más destacable es el aprovechamiento de sus recomendaciones para hacer nuevas recomendaciones para los pares y en ocasiones de sus intereses de lectura para el desarrollo de las sesiones. Los géneros más utilizados fueron el cómic, la ciencia ficción, historias de superhéroes, terror, poesía de amor, y romance.

3.3. Resultados de las evaluaciones propuestas por los mediadores

Las evaluaciones no corresponden con pruebas, sino con actividades de poslectura que utilizan indicadores que permiten observar la relación de los participantes con el texto y las actividades que desempeñan satisfactoriamente para comprenderlo. Los indicadores utilizados para el nivel literal de lectura son 1) reconoce el tipo de texto que lee; 2) recuerda la información que provee el texto; y, 3) caracteriza personajes y situaciones. Para el nivel inferencial de lectura los indicadores usados son 1) proyecta finales y situaciones basadas en elementos del texto; 2) relaciona el texto con otros productos culturales o sus propias experiencias para llegar a conclusiones lógicas; y, 3) relaciona diferentes aspectos del texto para llegar a conclusiones. Los indicadores para el nivel de lectura crítica son 1) recomienda lectura a sus pares; 2) busca información adicional sobre el texto y el autor; y, 3) Comenta sus opiniones personales sobre el texto. Cada evaluación utiliza diferentes indicadores, pero no más de tres.

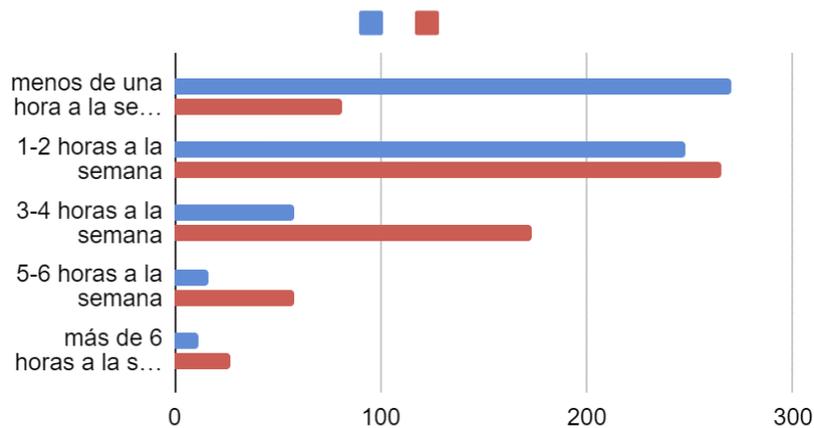
Los resultados reportados por los mediadores en sus informes revelan que el nivel literal se ha concretado en todos los espacios de ejecución, mientras que el nivel inferencial y el nivel crítico han alcanzado resultados parciales. Los participantes comentan sus opiniones, toman posturas con respecto de las situaciones del texto y relacionan sus experiencias con los personajes y acciones presentadas en el texto; sin

embargo, estas opiniones muchas veces se descontextualizan de los hechos descritos en los textos, no buscan información adicional sobre la lectura o el autor, así mismo las conclusiones a las que llegan no siempre tienen una relación lógica con los hechos descritos. También hay que señalar que las especulaciones y proyecciones realizadas en ejercicios de escritura creativa demuestran apropiación de los personajes, situaciones e informaciones provistas en los textos usados en la sesión, en la mayoría de los casos.

3.4. Resultados de la encuesta de satisfacción

Uno de los indicadores con que se evalúa la efectividad del proyecto es el tiempo de lectura, para ello se les ha pedido a los participantes que señalen las horas que le dedicaban a la lectura antes del taller y al finalizar las sesiones de mediación. En la encuesta participaron 604 personas y en la figura 2 se observa el contraste de los resultados con respecto al tiempo de lectura.

Figura 2: Tiempo de lectura.

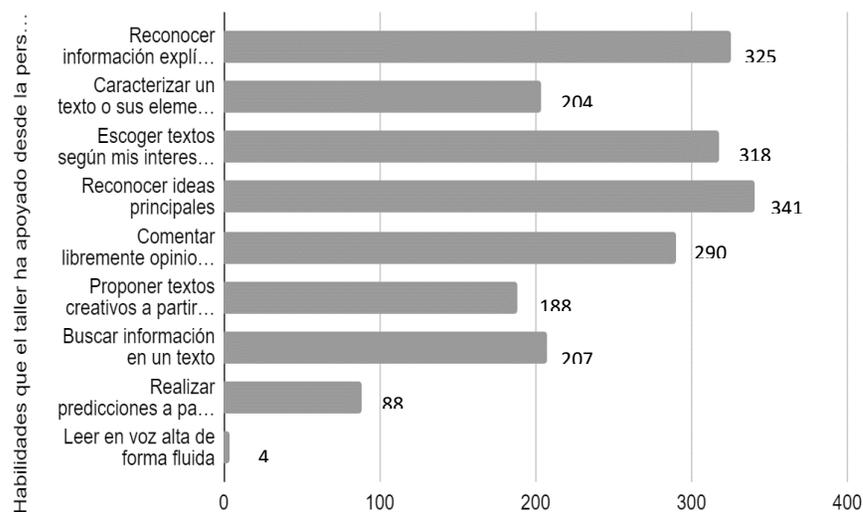


Fuente: Gráfico elaborado a partir de los resultados de la encuesta de satisfacción.

Como se observa, previo al taller 270 participantes, lo que corresponde al 44,7% leían menos de una hora a la semana, esta cantidad se reduce a 81 personas, es decir el 13% de los encuestados, este grupo corresponde con personas que solo leen durante las sesiones. Por otra parte, el intervalo de tiempo que demuestra mayor crecimiento después del taller es entre 3 y 4 horas a la semana, que pasa de 58 personas, es decir el 9,6%, a 173 personas correspondientes al 28,6%. Lo que demuestra que un porcentaje importante de personas lee independientemente de la asistencia a las sesiones de mediación. Hay que señalar que el intervalo de tiempo que más ha sido señalado después del taller es entre 1 y 2 horas a la semana, con un total de 285 personas que corresponden al 47%, en este grupo se incluyen personas que leen solo durante el taller como aquellos que toman un corto tiempo de lectura fuera de este espacio.

Adicionalmente, se ha preguntado a los participantes si las sesiones de mediación han cambiado sus percepciones sobre la lectura y de ser así cómo han cambiado estas. Las respuestas señalan que, en su mayoría, los participantes demuestran una actitud positiva sobre la lectura y la señalan como una actividad que pueden realizar en sus horas libres, por ejemplo, manifiestan: “Ahora leo por desestresarme y por tranquilidad”, o “Antes leía sin entender muy bien, pero ahora ya me pongo en personaje y puedo decir lo que pienso”. En ese sentido se observa que los participantes encuentran en la lectura un espacio íntimo y sienten más confianza al momento de comentar porque han alcanzado una relación cercana con los personajes y situaciones presentadas en los textos. Además, se ha pedido a los participantes encuestados que seleccionen las habilidades que sienten que las sesiones de mediación han apoyado. Las respuestas se señalan en la figura 3.

Figura 3: Habilidades que las sesiones de mediación han apoyado, desde la perspectiva de los beneficiarios.



Fuente: Gráfico elaborado a partir de los resultados de la encuesta de satisfacción.

Como se observa, las habilidades que más veces fueron seleccionadas son reconocer información explícita y reconocer ideas principales; estas habilidades se asocian con la reconstrucción global del texto y su comprensión textual de forma que coincide con las apreciaciones de los ejecutores. Otras de las habilidades señaladas por los participantes con mucha frecuencia son comentar libremente mis opiniones, y escoger textos según mis intereses, esta última resulta importante porque permite desarrollar una lectora autónoma. Con respecto de esto último los participantes comentan cosas como “he buscado lecturas nuevas” o “me motivó a leer libros que tenía sin terminar”, lo que deja clara la motivación por leer de forma independiente decidiendo qué textos les podrían resultar satisfactorios.

4. Conclusiones y nuevos retos

Los procesos de mediación lectora desarrollados en el marco del proyecto de vinculación Leer en red (Recursos digitales para la promoción de la lectura en cuatro cantones de la provincia de Loja) han conseguido resultados positivos en cuanto al tiempo de lectura, y el desarrollo de una percepción positiva frente a esta actividad, así como el desarrollo de habilidades de comprensión lectora. Sin embargo, la ejecución también ha demostrado que, en la realidad de las instituciones educativas y socioeconómicas de los beneficiarios, las actividades desarrolladas exclusivamente desde la digitalidad son inoperables y que las características como el ludismo y la aleatoriedad que proveen los formatos digitales son replicables con materiales concretos. Así mismo, es importante señalar la necesidad de ampliar la referencialidad de los ejecutores de los procesos de mediación para poder generar recomendaciones situadas que conecten con los intereses de lectura o la experiencia de los participantes, capaces de producir el movimiento de exterioridad que la experiencia de lectura exige a sus lectores.

Además, según los resultados del mapa de empatía las recomendaciones máspreciadas por los participantes vienen de sus pares o de tiktokers, lo que revela que el espacio de educación formal no es el principal referente al momento de decidir qué leer. En ese sentido, es necesario considerar las características de estas recomendaciones (informales y experienciales) al momento de plantear mecanismos de promoción de la lectura tanto en entornos físicos como en medios digitales. Finalmente, es importante plantearse la forma de reducir la hostilidad del entorno con respecto de la lectura, para evitar situaciones de interrupción, juzgamiento, o reproducción de ideas negativas sobre la lectura como actividad. Estas situaciones se dan en espacios de socialización de los participantes, así como en entornos académicos y familiares, una posible oportunidad para reducir esta hostilidad se encuentra precisamente en la posibilidad de generar espacios informales de socialización a partir de la lectura, que de cierta manera repliquen juegos, retos, y mecanismos de

recomendación relacionados con las prácticas y dinámicas con que están relacionados.

Referencias

- INEC (2012). Hábitos de lectura en Ecuador. *Celibro. Org.*
<https://www.celibro.org.ec/web/img/cms/ESTUDIO%20HABITOS%20DE%20LECTURA%20INEC.pdf>
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Revista de Educación y Pedagogía*, 18, 96-112.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>
- Ordóñez, J. y León, F. (2020). Experiencia lectora y su problemática en el entorno educativo universitario. El caso de la Carrera de Pedagogía y Ciencias Experimentales: Matemáticas y Física de la Universidad Nacional de Loja (Ecuador). *Espacios*, 4 (28), 185-193.
<https://www.revistaespacios.com/a20v41n28/a20v41n28p15.pdf>
- Petit, M. (2008). El derecho a la metáfora. *Signo y Seña*, (18), 131-143.
<https://doi.org/10.34096/sys.n19.5764>
- Rodríguez, P. (2018). Causas pedagógicas que inciden en la comprensión lectora de los estudiantes de octavos años de Educación Básica de la Unidad Educativa “Rafael Suárez Meneses” de la parroquia San Francisco del cantón Ibarra en el año lectivo 2017 – 2018, [Tesis de maestría]. Instituto de Posgrado de la Universidad Técnica del Norte. Ibarra-Ecuador.

<http://repositorio.utn.edu.ec/bitstream/123456789/8694/1/PG%20703%20TESIS.pdf>
- Solórzano, A. (2021). Mapa de empatía en docentes del Centro de Atención Múltiple sobre la infraestructura educativa en San Felipe, Guanajuato. *Divulgare*, 8 (15), 8 - 15.

<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/divulgare/article/view/6455/7690>

UNESCO (2015). *La lectura en la era móvil: un estudio sobre la lectura móvil en los países en desarrollo*. Oficina de la UNESCO en Ciudad de México.