



DEG

División
Educación
General



FORMANDO
COMUNIDADES
LECTORAS

Este material corresponde a una propuesta destinada a promover procesos de reflexión que favorezcan el análisis, la actualización y la innovación de estrategias de fomento de la lectura, elaborado por la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, con la colaboración del Nivel de Educación Media de la División de Educación General del Ministerio de Educación.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

Facultad de Educación
Vicuña Mackenna 4860, Macul
Santiago – Chile

MINISTERIO DE EDUCACIÓN:

División de Educación General
Av. Bernardo O'Higgins N° 1371
Santiago – Chile

AUTORES:

Cristián Donoso
Catalina Lecaros
Maili Ow

DISEÑO:

Catalina Benavente Larraín

ILUSTRACIÓN:

Alejandra Acosta

CON LA COLABORACIÓN DE:

Sandra Molina Martínez
Jasnaya Carrasco Segura

Registro de Propiedad Intelectual

DIBAM N° 2020-A-1945

ISBN 978-956-401-558-0

Segunda Edición

Impresión: FYRMA GRÁFICA LTDA.

Edición: 3.500 Ejemplares

Marzo de 2020

Santiago de Chile

IMPORTANTE

En el presente documento se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante”, “el compañero” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo) para referirse a hombres y mujeres.

Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal respecto de cómo aludir conjuntamente a ambos sexos en el idioma español, salvo usando “o/a”, “los/las” y otras similares, y ese tipo de fórmulas supone una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión de la lectura.



¿Cuál es la principal razón por la que eliges (o elegirías) leer en soporte digital?



Literacidad literaria digital en la escuela.
Análisis de prácticas lectoras de estudiantes de 7° básico a 2° medio.
PROYECTO FONIDE 181800034



ES MÁS ECOLÓGICO
24 %



ME PERMITE BUSCAR CONTENIDOS ASOCIADOS AL TEXTO CON RAPIDEZ
16 %



ES MÁS BARATO QUE COMPRAR UN LIBRO
16 %



ES MÁS CÓMODO DE TRANSPORTAR
9 %



PUEDO BUSCAR EN EL MISMO DISPOSITIVO EL SIGNIFICADO DE PALABRAS DE INMEDIATO
8 %



NADIE SABE QUÉ ESTOY LEYENDO PORQUE NO SE VE EL TÍTULO (ES MÁS PRIVADO)
7 %



ME PARECE MÁS MODERNO
7 %



ES MÁS LIVIANO CUANDO LOS LIBROS TIENEN MUCHAS PÁGINAS
3,5 %



OTRA RAZÓN
9,5 %

Índice

► **PRESENTACIÓN** 7

► **INTRODUCCIÓN** 9

Capítulo I:

► **CONCEPTOS PREVIOS** 11

- 1.1 ¿Qué es leer?
- 1.2 ¿Para qué se lee en la comunidad educativa?
- 1.3 Leer en los tiempos de internet y redes sociales
- 1.4 Los lenguajes que leemos: multimodalidad y lenguaje visual
- 1.5 Fomento, animación y mediación lectora
- 1.6 De lo macro a lo micro: una lógica fractal para formar lectores

Capítulo II:

► **PLAN LECTOR** 25

- 2.1 ¿Qué es un Plan Lector?
- 2.2 Lectura y Plan Lector
- 2.3 ¿Qué compone el Plan Lector?
- 2.4 Responsables y líderes del Plan Lector
- 2.5 El Plan Lector como fractal de formación
- 2.6 Literatura fractal

Capítulo III:

► **CÓMO DISEÑAR UN PLAN LECTOR** 51

- 3.1 Fases del diseño de un Plan Lector
- 3.2 Propuesta metodológica para diseñar un Plan Lector
- 3.3 Resultados de un Plan Lector

Capítulo IV:

► **PLAN DE LECTURAS DOMICILIARIAS** 68

- 4.1 ¿Qué es un Plan de Lecturas Domiciliarias?
- 4.2 Alcance del Plan de Lecturas Domiciliarias
- 4.3 El Plan de Lecturas Domiciliarias como fractal interno

Capítulo V:

► **CÓMO CONSTRUIR Y MEDIAR EL PLAN DE LECTURAS DOMICILIARIAS** 80

- 5.1 Los procesos de selección de textos
- 5.2 Secuenciar textos para descubrir lectores
- 5.3 Espacios de elección o cómo descubrir los propios gustos lectores
- 5.4 Mediadores y mediación de las lecturas

Capítulo VI:

► **CÓMO EVALUAR EL PLAN LECTOR Y EL PLAN DE LECTURAS DOMICILIARIAS** 90

- 6.1 Enfoque de la evaluación: ampliar el espectro de lo evaluable y las formas de hacerlo
- 6.2 Plan de Lecturas Domiciliarias y sus aprendizajes
- 6.3 Elección de actividades evaluativas e instrumentos de evaluación
- 6.4 Ejemplos de instancias e instrumentos de evaluación
- 6.5 Evaluar el Plan Lector de la comunidad educativa
- 6.6 Ejemplos de evaluaciones del Plan de Lecturas Domiciliarias

► **CONCLUSIONES** 125

► **BIBLIOGRAFÍA** 127

Presentación

La lectura representa una herramienta esencial para la adquisición de conocimientos y aprendizajes, aportando al desarrollo de procesos cognitivos y afectivos de las personas, en la formación del gusto estético y el desarrollo de la imaginación, la creatividad y la sensibilidad, elementos claves de base, considerados una oportunidad que apoyará la formación educativa de los estudiantes en la trayectoria escolar.

En coherencia con lo anterior, el Ministerio de Educación participa de un acuerdo general a largo plazo denominado Plan Nacional de Lectura, que involucra a diferentes instituciones que promueven el fomento lector, como son la Dirección de bibliotecas, archivos y museos (DIBAM) mediante el Sistema nacional de bibliotecas, Consejo Nacional del libro y la lectura del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA), a través de las cuales se han desarrollado líneas de trabajo que favorecen la implementación de iniciativas para fomentar la lectura, con su respectivo monitoreo y evaluación, entre otras acciones.

En esta oportunidad, el presente texto de apoyo consiste en proponer una didáctica actualizada en la lectura, que invite a formar lectores activos, con una comprensión integral de lo que se lee y con la posibilidad de comprometerse efectivamente con su contenido, a partir de los propósitos reales con que leen las personas. Instamos a las comunidades educativas a generar espacios de guía y acompañamiento para el mejoramiento de la lectura y el fomento del gusto por la lectura, lo cual es determinante para el desarrollo personal y social de niñas, niños, jóvenes y adultos.

Raimundo Larraín Hurtado
Jefe División de Educación General
Ministerio de Educación

Introducción

El propósito de este documento es entregar lineamientos teóricos y prácticos para llevar adelante el Plan Lector de una comunidad educativa. La propuesta utiliza como metáfora de la lectura en la comunidad educativa la figura de los fractales. A diferencia de los fragmentos de un todo que al separarse logran una particularidad que los distingue, los fractales —como la lectura que se propone en este texto— replican la unidad mayor o menor con la cual se relacionan. De esta forma, se postula entender la lectura como un compromiso y proyecto de toda la comunidad educativa, que involucra una visión respecto de por qué se lee en la comunidad, considera la diversidad de los perfiles e intereses lectores validando las prácticas de lectura de la juventud actual, sus propósitos y formatos, temáticas y géneros; pero también recoge los desafíos a los que se enfrentan los docentes: seleccionar obras, mediar su lectura y evaluarlas.

La metáfora de los fractales postula que lo que ocurre con cada uno de los lectores, es deseable que ocurra también a escala ‘sala de clases’, ‘biblioteca’, ‘laboratorios’, ‘gimnasios’, ‘comunidad’ y, por qué no, ‘hogar’. Pero, ¿qué son los fractales?

En 1975, el matemático Benoit Mandelbrot propuso el concepto de ‘fractal’ (fracturado en latín) para referir una cualidad de objetos y fenómenos naturales que explica que en la irregularidad es posible encontrar continuidad. De esta manera, los fractales dan cuenta de réplicas exactas de un objeto a distintas escalas a través de un proceso recursivo que da continuidad —incluso infinita— a la creación de estructuras irregulares, pero semejantes. La explicación matemática devela una cualidad que se manifiesta en diversidad de ejemplos, tales como algunas plantas y flores, las caracolas de mar, la formación de las nubes o los copos de nieve. No obstante, la teoría de los fractales no se limita a explicar realidades naturales, dio origen a una nueva rama de la geometría (la geometría fractal) y ha tenido y tiene múltiples proyecciones, tanto productivas —presentes en el diseño o la informática— como explicativo—interpretativas. En el caso de la lectura, permite explicar la cualidad creativa del lenguaje y de la literatura, expresada, también, a través del concepto de recursividad. Una de las cualidades esenciales del lenguaje humano (el verbal, pero también de otros lenguajes culturales) es su potencial creativo que permite dar origen a una infinidad de enunciados con un número finito de elementos.

De esta manera, las regularidades que tiene la naturaleza y las insospechadas y deslumbrantes formas que encuentra para organizar sus procesos y sistemas, dar origen y mantener a los seres vivos, se traspasan, replican y concretan en realidades culturales que los seres humanos han construido a lo largo de la historia, al modo de un espejo que multiplica las cualidades naturales. Este es el caso del lenguaje, sistema modelizador de cultura por excelencia (Lotman, 1996), y la creación artística sobre este construida: la literatura. Ambos comparten esta cualidad presente en la naturaleza que ha asombrado a matemáticos, científicos y artistas, lingüistas, literatos y teóricos.

En el campo de la literatura existe una corriente estética vinculada al fractalismo, esto es, a la ‘manera de entender el mundo y tener una actitud vital’ que concibe que los fenómenos se replican de idéntica forma independientemente de la escala en que se consideren, afectándose unos a otros irremediabilmente. En términos específicos, la literatura fractal es aquella en la que es posible encontrar mecanismos que multiplican —a distintas escalas— los elementos que la constituyen, por ejemplo, los relatos circulares, las narraciones en lógica de cajas chinas o la puesta en abismo.

La propuesta que se presenta se organiza en seis capítulos. En el **capítulo 1** se abordan los conceptos que fundamentan la propuesta de Plan Lector para las comunidades educativas. El **capítulo 2** responde a la pregunta central de la propuesta: ¿qué es un Plan Lector?, contrastándolo con el Plan de Lecturas Domiciliarias y las prácticas institucionales asociadas a esta iniciativa. El **capítulo 3** entrega herramientas prácticas para diseñar un Plan Lector, distinguiendo sus componentes y fases. Los **capítulos 4** y **5** están dedicados a la definición, construcción y mediación del Plan de Lecturas Domiciliarias, distinguiéndolo del Plan Lector que lo contiene y del cual es solo una de sus iniciativas. Finalmente, el **capítulo 6** desarrolla el desafío de la evaluación de la lectura en la comunidad educativa, entregando herramientas y ejemplos para llevarla a cabo.

I. Conceptos previos



1.1 ¿Qué es leer?

La lectura, antes que todo, es una **práctica social**. Las personas están constantemente leyendo en la calle, en el bus, en la cocina, en el parque, en el trabajo o donde sea que estén. Leer forma parte de la vida cotidiana, a veces se realiza automáticamente, otras veces resulta de una acción planificada, en función de un propósito específico.

Resulta evidente que leer es determinante para el desarrollo personal y social de las personas, permite alcanzar los propios objetivos, contribuyendo al bienestar individual y, a la vez, posibilita la adquisición de habilidades sociales necesarias para la formación ciudadana, lo que habilita para la vida en comunidad. Por todo ello, en las sociedades democráticas la lectura se ha planteado como un derecho de las personas (Plan Nacional de la Lectura 2015–2020).

Antes, en tiempos no muy lejanos en los que leer era una acción que podían realizar unos pocos, la lectura se entendía como la habilidad de decodificar mensajes escritos. A partir de esa idea, se podía trazar fácilmente una línea divisoria entre los que podían hacerlo —los alfabetizados—, y los que no —los analfabetos—. Hoy, el concepto de lectura va mucho más allá: leer implica la comprensión integral y la posibilidad de usar activa y efectivamente lo que se lee, valorando y comprometiéndose con su contenido.

Esa definición apela al concepto actual de **literacidad**. Este término nace del desarrollo de la idea de alfabetización, pero vista como una práctica sociocultural situada, encarnada por sujetos reales que interactúan y que gira en torno a la cultura escrita, lo cual incluye todas las prácticas de interacción letrada y de oralidad, desde las más mínimas hasta las más complejas (Flotts et al, 2016).

Actualmente, la idea de literacidad se ha desarrollado a tal punto que hoy se habla de multiliteracidades, es decir, distintas formas de moverse en el espacio letrado; por ejemplo, literacidad funcional, digital, crítica o estética.

La lectura es una habilidad que se desarrolla a lo largo de la vida. Como tal, se entiende como un proceso en el que una persona, desde su infancia, va adquiriendo de manera **progresiva** la competencia para leer textos más largos, complejos, diversos y desafiantes. En ese camino de formación, el lector transitará variados senderos: tendrá diferentes espacios de lectura, se enfrentará a muchos géneros y contextos distintos, leerá con distintos propósitos y con distintas personas. En su trayectoria personal de lectura, irá integrando su conocimiento y visión de mundo y podrá compartirlo con otros. Así, la lectura se concibe como una actividad comunitaria, dialógica y construida entre miembros de una comunidad.

Por otra parte, leer es una actividad **cognitiva**, en la cual un lector interactúa con el contenido de un texto para construir su sentido. La lectura, desde esta consideración psicolingüística, es el resultado de esa interacción, en la cual texto y lector aportan en igualdad de condiciones una parte activa para lograr el significado. Louise Rosenblatt lo refiere como una **transacción**, donde el significado no se aloja estáticamente en ninguna parte, sino que siempre es dinámico y fruto de esa relación particular (Rosenblatt, 1995).

Además, leer es más que una habilidad cognitiva, pues **involucra los afectos y la emocionalidad** de ese proceso. Crecientemente, de la mano de un movimiento relativamente reciente en educación que busca recoger la dimensión afectiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la lectura también se ha abordado desde su dimensión afectiva. La idea de “leer para sentir” (Sanjuán, 2014), busca visibilizar la emocionalidad y afectividad involucradas en el proceso de lectura, destacando su importancia central en la generación de hábitos y placer por leer. No obstante, es importante destacar que, como habilidad cognitiva, la lectura también produce placer y que este no se limita a la afectividad. Por ejemplo, existe placer intelectual cuando el lector satisface sus propósitos de lectura, constata el control que tiene sobre lo que lee, maneja las convenciones literarias, descubre relaciones del texto con otros textos o manifestaciones culturales.



Todo acto de lectura es un acontecimiento, o una transacción que implica a un lector en particular y un patrón de signos en particular, un texto, que ocurre en un momento particular y dentro de un contexto particular. En lugar de dos entidades fijas que actúan una sobre la otra, el lector y el texto son dos aspectos de una situación dinámica total. El “significado” no existe “de antemano” “en” el texto o “en” el lector, sino que se despierta o adquiere entidad durante la transacción entre el lector y el texto.

Rosenblatt, 1996, s.p.



La lectura ya no se entendería solo como el resultado de unas habilidades cognitivas, sino que se abordaría teniendo en cuenta la experiencia vital de los alumnos, que puede estar cargada de conocimientos valiosos para la interpretación de los textos (...) es difícil establecer vinculaciones significativas con el texto literario sin esa aportación personal del lector al proceso de lectura, en la que entran en juego aspectos emocionales, vitales y socioculturales.

Sanjuán, 2014, Leer para sentir, p. 176.



La literacidad es ante todo algo que la gente hace; es una actividad localizada en el espacio entre el pensamiento y el texto. La literacidad no reside simplemente en la mente de las personas como un conjunto de habilidades para ser aprendidas, y no solo yace sobre el papel, capturada en forma de textos, para ser analizada. Como toda actividad humana, la literacidad es esencialmente social y se localiza en la interacción interpersonal.

Barton y Hamilton, 2004, p.109.

1.2 ¿Para qué se lee en la comunidad educativa?

El derecho a la lectura se entiende desde el **derecho a la educación**. Por lo tanto, y más allá de que la lectura también se adquiere desde los primeros años en el entorno familiar y social en que se desenvuelven niñas, niños y jóvenes, es la comunidad educativa la que tiene la misión de iniciar formalmente y acompañar este proceso. La tarea es difícil, necesita una programación y tiempos adecuados en el entendido de que la lectura es una actividad compleja que varía según los contextos, las situaciones, los propósitos, los diferentes textos y los diferentes lectores.

En ese escenario, la comunidad educativa debería plantearse como un espacio de **guía y acompañamiento** de esta actividad, para hacerla crecer y desarrollarse mediante un programa que la ordene y fomente gradualmente. Por cierto, algunos propósitos, como leer para aprender, serán claves y muy frecuentes en las situaciones de lectura que se planteen, pero eso no quiere decir que los otros no deban considerarse. Precisamente, en el contexto de diversificación de las prácticas lectoras es imperativo diversificar los propósitos con los que se lee en la comunidad educativa.

Un objetivo clave es **formar lectores activos**, para lo cual la lectura debe ser abordada como una experiencia auténtica que considere los propósitos reales con que leen las personas. Y leen por muchas razones: para aprender, para informarse, para trabajar, para realizar una tarea, para tener un momento de ocio o, simplemente, para disfrutar. Así, se deberían integrar estos propósitos para que la competencia lectora se desarrolle de manera natural y completa desde la comunidad educativa.

En el caso del **lector juvenil**, la comunidad educativa debe asumir el desafío de promover la lectura en una edad en que las prácticas lectoras se han extendido y dispersado según los gustos particulares. Es difícil llegar a consensos que permitan aunar de manera práctica y eficiente los gustos comunes en torno a ciertos géneros. En ese sentido, estrategias como las encuestas de prácticas e intereses lectores, la mediación adecuada de los textos y la lectura, así como las instancias de elección de lecturas son claves para la promoción del hábito lector en esta edad. Por estas razones, el perfil del docente debiese caracterizarse por su flexibilidad, cumpliendo un rol a ratos más próximo al del acompañante de lecturas.

Al ser la lectura una práctica social, el desarrollo de competencias lectoras significa no solo poseer las habilidades y conocimientos para leer, sino que también valorar y utilizar la lectura para distintos fines. Por lo tanto, el objetivo del Plan Lector de cada comunidad educativa es cultivar no solo la competencia lectora misma sino, además, el **compromiso** con la lectura. Esto implica priorizar estrategias que logren que el estudiantado tenga la motivación para leer y comprender que la lectura se compone de un conjunto de características afectivas y conductuales en las que se incluye el interés, el placer de leer, una sensación de control sobre lo que se lee, el involucramiento en la dimensión social de la lectura, y distintas y frecuentes prácticas de lectura.

Esta visión de la lectura es particularmente relevante, pues en el hogar, como también en la comunidad educativa, se debería propender a despertar el **hábito de leer, el gusto por la lectura**, y desembocar finalmente en la **lectura por placer**. Ahora bien, es importante considerar que el disfrute de la lectura se da en múltiples contextos, con diversos propósitos y diferentes tipos de textos. Se goza leyendo individualmente, pero también se disfruta muchísimo de la lectura compartida y en voz alta; se puede tener predilección por la lectura literaria, pero también es posible deleitarse leyendo para obtener información o para aprender a hacer algo.



Competencia lectora es comprender, utilizar, reflexionar e interactuar con los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y el potencial personales y participar en la sociedad.

OCDE (2017)

1.3 Leer en los tiempos de internet y redes sociales

Los cambios vertiginosos de la sociedad, especialmente de la mano de la tecnología y las nuevas prácticas culturales, han originado —contrariamente a lo que pueda pensarse— muchos más lectores. Tal vez ellos no se corresponden con la imagen tradicional del lector de libros de papel; sin embargo, se está continuamente leyendo en infinidad de soportes: paredes y suelos, avisos luminosos, telas, cartones, papeles; y cada vez más pantallas: televisores, computadores, tabletas, teléfonos móviles. A su vez, el uso cada vez más extendido de internet implica necesariamente muchos lectores y escritores



Como plantea Chartier, hoy se leen textos que inicialmente fueron escritos en soportes como rollos o códices, es decir, fueron textos impresos. Un buen ejemplo son los Diálogos de Platón, que hoy, sin embargo, muchos leen en pantalla.

Roger Chartier, ¿La muerte del libro? (2007).



Para Jankowski y Hanssen, Multimedialidad es «la integración digital de diferentes tipos de medios dentro de un único sistema tecnológico.

En Díaz Noci, J. (2009). Multimedia y modalidades de lectura: una aproximación al estado de la cuestión.

activos e interconectados, no solo leyendo sino también produciendo contenido, opinando en redes sociales, subiendo imágenes y todo tipo de textos a la red que conecta mundialmente.

En el caso de los libros, el cambio del papel a las pantallas expresa **no solo un cambio de soporte o medio**, sino que tiene además un alto impacto en las prácticas de lectura, ya que no se lee del mismo modo un texto impreso que uno digital; cambian la interacción con el texto, los lugares, los tiempos destinados a leer, los grados de concentración requeridos, entre otros múltiples aspectos.

El uso actual que da el estudiantado a las tecnologías está estrechamente relacionado con las redes sociales como plataformas de comunicación, en donde la lectura, producción textual y uso de imágenes tiene límites difusos y, más bien, deberían considerarse como un todo desde el punto de vista del significado que se construye. La comunidad educativa no solo no puede desconocer esta realidad, sino que debe conocerla, valorarla y promoverla. De esta forma, el concepto de lectura tiene necesariamente que ampliarse en función de este nuevo contexto de circulación, consumo y producción de textos. En este sentido, considerar que los lectores son también productores de contenido y que cuando leen en internet además participan opinando, generando nuevas ideas, subiendo todo tipo de informaciones, en múltiples modos—imágenes, audios, videos, textos escritos— y en crecientes y diferentes combinaciones.

De esta forma, internet posibilita todo un mundo de prácticas de literacidad también en la dimensión de producción de mensajes y contenidos. En efecto, las prácticas letradas en internet no solo han acelerado la recepción, sino también la producción de mensajes. Las redes sociales y plataformas de creación e intercambio de contenidos han sido especialmente significativas para la generación de nativos digitales que hoy son adolescentes. Nuevamente, la comunidad educativa debería observar atentamente las posibilidades educativas de estos medios. Plataformas como Wattpad y otras para la escritura creativa, o Goodreads y otros foros de reseñas e intercambio de opiniones sobre la lectura, las comunidades de lectores liderados por booktuber y las de fanáticos que consumen y producen fanfiction, fanart o fanfilm, pueden resultar recursos claves para formar lectores, pues tienen el grado de actualización digital necesarios para captar la atención del estudiantado; estas son prácticas auténticas de literacidad de las nuevas generaciones y, por lo tanto, aseguran mejor la lectura desde una aproximación afectiva.

1.4 Los lenguajes que leemos: multimodalidad y lenguaje visual

Cada vez son más los géneros en que los lenguajes verbal y visual componen el texto de manera inseparable: una noticia, un aviso publicitario, una tira cómica o una novela gráfica son solo algunos ejemplos de ello. Sin embargo, se evidencia una distancia entre lo que se lee fuera y dentro de la comunidad educativa, ya que esta privilegia, a veces de manera exclusiva, la lectura del lenguaje verbal, obviando géneros que incorporan otros lenguajes, como las imágenes fijas o móviles.

La semiótica social (Halliday & Kress, 1994, 2006) invita a mirar integralmente los fenómenos de significación y a observar que la comunicación y sus prácticas asociadas son, antes que todo, una combinación de lenguajes o modos de significar dispuestos en distintos medios integrados. Así, todos son lenguajes que se pueden “leer” integradamente, por lo que en definitiva los fenómenos comunicativos deberían considerar la combinación de estos lenguajes o modos antes que aislar cada uno para un análisis por separado. Por ejemplo, ¿tiene sentido analizar solo las imágenes, o solo los textos verbales de un libro álbum, de un cómic o de un texto publicitario sin llegar posteriormente a una interpretación integrada de sus lenguajes? En suma, el enfoque multimodal lleva a ver que la comunicación auténtica siempre involucra varios modos, lenguajes o códigos de comunicación.

Desde la perspectiva multimodal, surgen interrogantes claves tales como qué implica leer y qué leen niñas, niños o jóvenes cuando leen. Si se comprende la lectura como una habilidad primordialmente comunicativa y por ende multimodal, se debe redefinir el concepto de alfabetización, reconociendo el rol que cumple la imagen en la sociedad actual y particularmente en los textos literarios y académicos, así como su relación con el lenguaje verbal para la construcción de significados (Meneses, Ow y Unsworth, 2012).



Avalados por una civilización que puso al texto en el centro del conocimiento, nos hicieron creer en el divorcio de la palabra y la imagen. Nos enseñaron que la ilustración es asunto exclusivo de analfabetos, salvajes e infantes. Pero la realidad es otra y las evidencias están literalmente a la vista.

Antología visual del libro ilustrado en Chile, de Claudio Aguilera A.



Kress (2005), propone que la comunicación ocurre a través de diferentes modos de significación como el texto, imágenes, gráficos, sonido, música, etc. de manera simultánea. Por esta razón, para entender el significado de un acto comunicativo hay que tener en cuenta todos los modos utilizados en él y no se pueden estudiar de forma aislada, por cuanto están estrechamente relacionados entre sí.

González García, J. El enfoque multimodal, p.3.

La lectura de textos verbales escritos posee, paradójicamente, un fuerte componente visual —pues implica habilidades de percepción y discriminación de letras impresas— y se caracteriza por ser un proceso lineal y secuencial, mientras que la lectura de imágenes se define por su simultaneidad, pues permite el acceso instantáneo a ellas; en este sentido, el recorrido de lectura de imágenes no es lineal. Al confluir ambos lenguajes en una obra, el lector es quien activamente debe construir el significado.

Varios teóricos e investigadores afirman que se aprende a pensar mirando arte y descubriendo el sentido de las imágenes y que, además, el lenguaje visual nos conecta con otras dimensiones, como la social y la afectiva. Los libros álbum, las novelas gráficas, los cómics, los poemas visuales, la ciberliteratura, entre otros, comunican tanto a través del lenguaje verbal como del lenguaje visual, planteando a los docentes el desafío de aprender a mirar, de “leer y enseñar a leer” esas imágenes, a la vez que pensar y hablar sobre lo que se comunica a través de ellas. Junto con esto, el lenguaje visual plantea sus propios desafíos en la medida que contiene dentro de sí mismo otros lenguajes, tales como el color, los planos o las perspectivas.

1.5 Fomento, animación y mediación lectora

Si bien la lectura tiene un espacio privilegiado en la comunidad educativa, la preocupación por formar lectores involucra a distintos actores de la sociedad y se concreta en acciones que operan en diferentes niveles, de tal forma que es posible identificar acciones de fomento, animación y mediación lectora.

Fomento lector

El fomento lector comprende iniciativas de carácter institucional —puede ser del Estado u organizaciones civiles— que buscan garantizar el acceso a la lectura de todos los miembros de una comunidad o grupo, a partir de la consideración del valor social y cultural de esta. Se traduce en acciones concretas, a mediana y gran escala, que promueven la lectura y la formación de lectores.

En Chile, las iniciativas de fomento lector se sustentan en la política Nacional del Libro y la Lectura y su Plan Nacional de la Lectura 2015–2020, el cual tiene por objetivo “crear las condiciones para asegurar a todos los habitantes del país, incluyendo a los pueblos originarios con sus lenguas y a las comunidades tradicionales, rurales y de inmigrantes, la participación y el acceso a la lectura, al libro, la creación, el patrimonio y los saberes, protegiendo y fomentando la diversidad cultural y territorial, con equidad e integración social” (Plan Nacional de la Lectura 2015–2020).

Este plan define algunas poblaciones como grupos estratégicos para fomentar la lectura, uno de los cuales está conformado por los mediadores de lectura, que comprende a docentes y bibliotecarios como destinatarios primordiales.

Animación lectora

Si el fomento lector, por definición, entra en el ámbito del diseño y planificación, la animación a la lectura está en el de la acción del docente, y de todo monitor o mediador de lectura. La animación a la lectura consiste en todas las acciones y estrategias destinadas a mejorar la experiencia de lectura de otros y, en consecuencia, aumentar la probabilidad de generar lectores. El docente mediador de lectura tiene varias formas o estrategias para realizar esta tarea, algunas de las cuales son cada vez más conocidas: el kamishibai, la lectura de libros álbum, el uso de música o instrumentos musicales durante la lectura, la observación de producciones visuales, entre otras, son estrategias cada vez más frecuentes en aulas y bibliotecas. En el nivel de Educación Media, las acciones de animación a la lectura son menos conocidas y estructuradas, pero las nuevas tecnologías han aportado distintos géneros de exposición, divulgación y comentario de textos, como los booktube, los fanfic, instabook o booktrailers, entre otros; estos géneros altamente visuales y mediados por la tecnología pueden ser usados para la animación a la lectura de estudiantes mayores. Además,

con la revalorización de la lectura como práctica social que se realiza en comunidades lectoras, se han reactivado los clubes de lectura, las conversaciones y los foros literarios. Hay que señalar, sin embargo, que la animación a la lectura no es un fin en sí mismo, sino que tiene como fin último la vinculación de los lectores con los libros, y no solo que el estudiantado disfrute de una actividad atractiva de lectura.

Mediación lectora

La definición de mediación de lectura y el rol del mediador nacen del carácter cultural y estético de la lectura —en contraposición a lo recreativo de la intervención misma—. Su propósito es generar vínculos auténticos y profundos entre los lectores y los materiales de lectura, lo que implica trabajar tanto en la selección de lecturas como en la generación de espacios significativos de encuentro entre los textos y los lectores.

La mediación de la lectura, en el contexto escolar, es la relación establecida entre docentes, bibliotecarios, textos y estudiantes. Esta relación va más allá del “animar a leer” pues tiene un rol sociocultural fundamental en la formación de cada estudiante, guiando y acompañando el desarrollo de “trayectorias de lectura”. El mediador cumple un rol fundamental al facilitar, acercar, promover y desarrollar el hábito lector en públicos diversos.

Esta visión demanda al mediador lograr transformar ese primer espacio de animación en un espacio de formación y educación en torno a lo literario, así como a las múltiples posibilidades que otorgan los libros y lecturas. En la Educación Media implica, a veces, reencantar, guiar y mantener la práctica de lectura de jóvenes que la conciben solo como una obligación, sin encontrar en ella un espacio para el disfrute a través del arte.

La puesta en marcha de un Plan Lector plantea desafíos en los tres niveles señalados; es decir, un compromiso y acción de la comunidad educativa (fomento lector); la generación de acciones de animación lectora que vayan más allá del aula y de la exclusiva responsabilidad de la comunidad educativa, como puede ser la biblioteca (animación lectora); y de la labor de los profesionales de la educación a los que se convoca especialmente a mediar las lecturas, esto es, todos los docentes y profesionales de la educación que participan en la formación de las nuevas generaciones de lectores (mediación lectora).

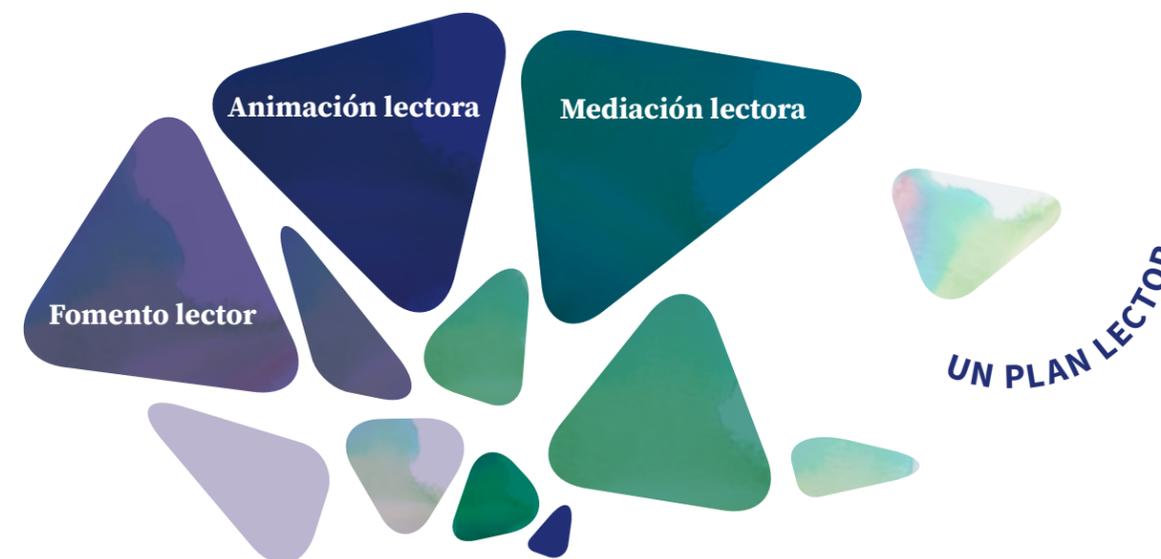


Figura 1:
Desafíos en tres niveles

1.6 De lo macro a lo micro: una lógica fractal para formar lectores

Como derecho educativo, la lectura se constituye en un propósito que la comunidad hace suyo y lo concreta en diversas acciones. Al ser una práctica cultural, se espera que se reconozcan y validen las distintas formas de ejercer este derecho por parte de las nuevas generaciones de lectores, particularmente, cuando están en una etapa vital que los demanda fuertemente a construir sus propias voces.

Desde una lógica fractal, es decir, una manera de entender la lectura que ‘replica en distintas escalas’ lo que se espera de ella, formar lectores en la Educación Media señala como uno de sus grandes desafíos el que su tratamiento escolar sea coherente con la visión antes desarrollada; es decir, que desde las macro y las micro prácticas de lectura se entienda como una actividad que ocurre siempre en contexto y con propósitos diversos, implicando no solo procesos cognitivos sino también afectos y emocionalidad. Para su adquisición progresiva es necesario desarrollar acciones de fomento, animación y mediación lectora en torno a textos contruidos con diversos lenguajes y que circulan en soportes o medios tanto impresos como digitales.

En este desafío juega un rol fundamental el Plan Lector que cada comunidad educativa pueda construir, mediar y evaluar, de modo de asegurar que lo que se propone a nivel macro pueda lograr coherencia y sinergia en cada una de las acciones a nivel micro que se vinculen con la lectura.

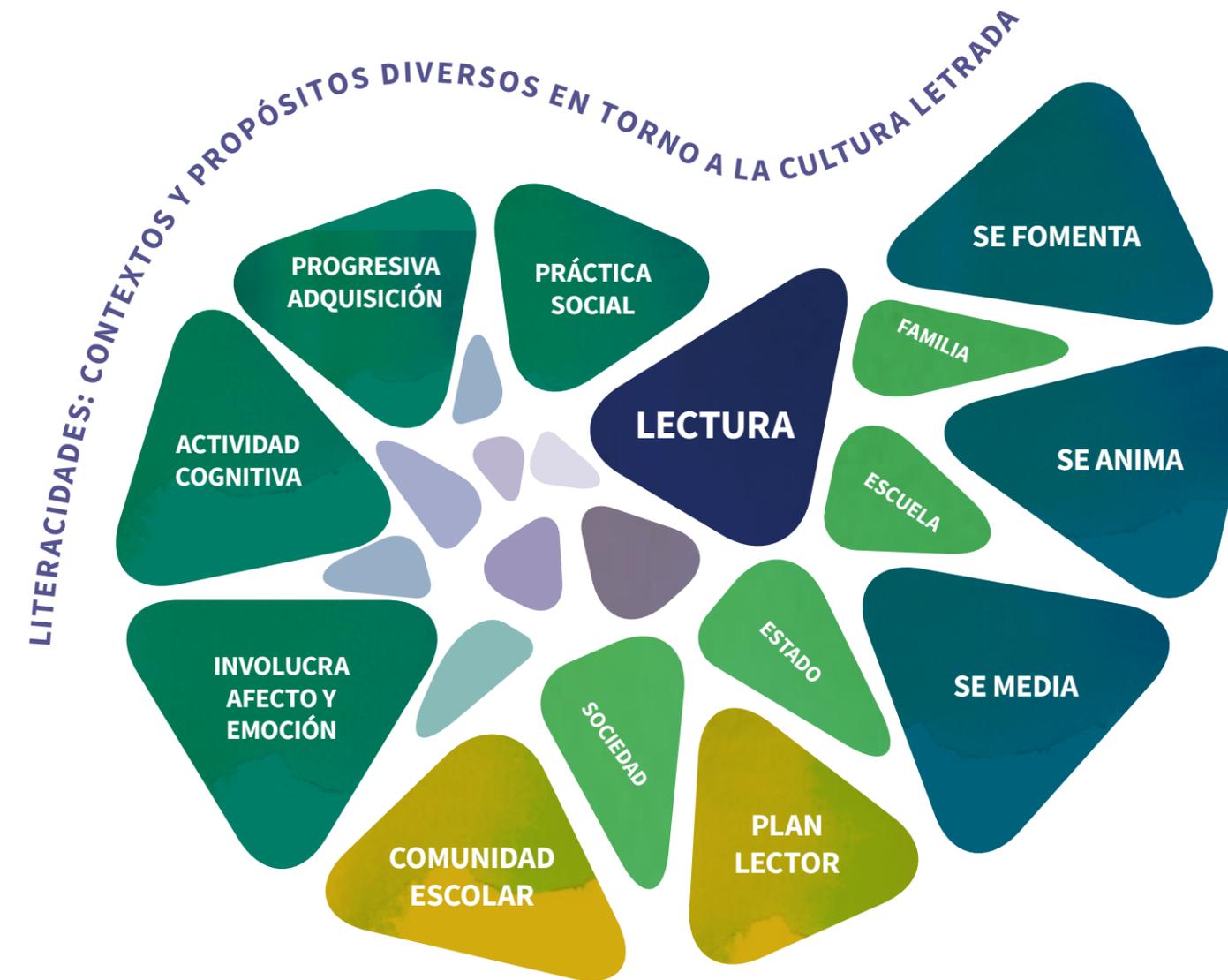


Figura 2:
Comunidad escolar y Plan Lector

II. Plan Lector



La cita al margen es la respuesta de un estudiante de 4° medio a la pregunta: *¿Qué te gustaría leer en el liceo?* Al plantear sus deseos, este estudiante aborda algunos aspectos centrales para tener en cuenta a la hora de pensar un Plan Lector. Por una parte, plantea el tema de la actualidad, es decir, cómo un Plan Lector debería de alguna manera conectar con las experiencias y/o contingencia del lector, algo que sucede muy frecuentemente cuando se lee el diario o internet, pero menos cuando se lee en la comunidad educativa. En segundo lugar, el Plan Lector no debería restringirse solo a algunos textos, géneros o tipo de lectura —en la comunidad educativa suelen privilegiarse los textos literarios—, ya que existen diferentes lectores, que prefieren distintos géneros, y alguien puede disfrutar más la lectura de un texto periodístico, histórico, artístico, científico o deportivo, que de una novela. Por último, al pedir que exista la oportunidad de escoger, visibiliza la relevancia de dar espacio a las propias motivaciones e intereses, incorporando lo que cada estudiante lee fuera de la comunidad educativa o dentro de ella, pero por razones que se alejan de la obligatoriedad. Para abordar todos estos ámbitos se requiere definir qué es un Plan Lector.



Sería bueno que existieran libros más actuales, y que no fueran siempre del mismo tipo, sino que existieran de diversas áreas, en busca de mayor interés por la lectura, pudiendo ser de carácter deportivo, novelas, entre otras cosas. Además de que sería bueno que se nos diera la oportunidad de escoger algunos libros”.

Estudiante de 4° medio

Encuesta de Percepción de la lectura en Educación Media.
MINEDUC, agosto de 2019.

2.1 ¿Qué es un Plan Lector?

Existen distintas concepciones sobre qué es un Plan Lector, y pese a la relevancia de que cada comunidad educativa se apropie del concepto y lo interprete desde su propia realidad, un buen Plan Lector debe estructurarse en torno a su objetivo primordial: la formación de lectores.

Se puede decir entonces que un Plan Lector es un proyecto que busca formar más y mejores lectoras y lectores, lo cual implica tener una visión amplia de lo que es la lectura y de cómo son los lectores para, en consecuencia, elaborar un plan que acoja ese amplio espectro. Muchas veces, sin embargo, se entiende por Plan Lector algo bastante más reducido: el Plan de Lecturas Complementarias, domiciliarias o recreativas, componente muy importante, pero parcial de un Plan Lector.

En el cuadro a continuación se contraponen algunas ideas en torno a una visión restringida y una amplia de Plan Lector.

PLAN LECTOR		
	VISIÓN RESTRINGIDA	VISIÓN AMPLIA
Concepto	Repertorio de lecturas que mantienen al y la estudiante leyendo permanentemente.	Proyecto lector que busca involucrar a todas las y los estudiantes incluyendo prácticas diversas de lectura.
Propósito	Conocimiento de obras de acuerdo a un canon literario; desarrollo de habilidades del lenguaje, especialmente, comprensión lectora.	Formación de más y mejores lectores; integración de las prácticas lectoras espontáneas de los estudiantes con los distintos tipos de lectura propios del ámbito escolar.

PLAN LECTOR

	VISIÓN RESTRINGIDA	VISIÓN AMPLIA
Contexto y responsabilidad	<ul style="list-style-type: none"> ▶ No hay noción de contextos particulares de aplicación del Plan Lector. Se trabaja con la idea de Planes Lectores aplicables a cualquier contexto, por lo tanto, todos leen los mismos textos, sea cual sea la localidad donde viven y las características particulares de cada institución educativa. ▶ El Plan Lector se realiza principalmente en el domicilio, las lecturas se realizan en tiempos extraescolares, creando un trayecto formativo lector paralelo y, a veces, inconexo con el resto de las actividades de aprendizaje de la asignatura. ▶ Responsables: los docentes de Lengua y Literatura. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Conciencia y/o conocimiento del contexto de aplicación y destinatarios del Plan Lector. Se trabaja con la idea de que cada contexto y destinatarios tienen necesidades lectoras distintas. ▶ El Plan Lector se construye considerando las características particulares de cada institución educativa. ▶ El Plan Lector se realiza en distintos tiempos y espacios: aula, biblioteca, patios, pero también en el hogar. ▶ Es de responsabilidad de toda la comunidad educativa y se vincula estrechamente con el currículum en distintas asignaturas.
Plan de acciones	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Selección de un repertorio de lecturas idóneo, vinculado a la obligatoriedad. ▶ Creación de un listado de obras a leer año a año. ▶ Secuenciación de las obras. ▶ Evaluación de las lecturas con énfasis en la comprensión lectora. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Planificación de estrategias y espacios para las diversas prácticas lectoras. ▶ Los estudiantes leen para satisfacer distintos propósitos, personales y sociales, escolares y extraescolares. ▶ Actividades se planifican a lo largo del proceso y la evaluación se hace tanto del proceso (evaluación formativa), como de los resultados o productos de la lectura (evaluación sumativa).

En síntesis, un Plan Lector es una iniciativa a nivel institucional —de toda la comunidad educativa— que propone la formación de lectores, articulando diversas estrategias y espacios, y no solo el Plan de Lecturas Domiciliarias. Plantea una responsabilidad compartida, sustentada en una visión social de la lectura, concibiéndola como una práctica que permite a las personas realizar distintas actividades en su vida personal y social.

2.2 Lectura y Plan Lector

El abordaje de un Plan Lector pasa, en primer lugar, por entender la lectura como una práctica, como un proceso lector. Snow (2002) ha propuesto tres dimensiones para comprender este proceso: *lector*, *texto* y *actividad*. La dimensión **lector** involucra conocimientos, habilidades, experiencias y motivación que las personas ponen en funcionamiento cuando se enfrentan a la práctica o actividad de leer. El **texto** se refiere al objeto (que puede ser material o digital) que un determinado sujeto efectivamente lee. La dimensión **actividad** involucra la interacción texto/lector, motivada por los propósitos u objetivos de quien la desarrolla. Por último, la autora señala que estas tres dimensiones se ponen en funcionamiento en un determinado contexto, no solo físico sino sobre todo sociocultural, que determina en parte las prácticas lectoras.

En el proceso lector, las dimensiones señaladas pueden actualizarse de muy diferentes maneras: hay diferentes textos, diferentes lectores, diferentes actividades lectoras y, por último, diferentes contextos socioculturales en los que se enmarca la lectura. Desde esta perspectiva, el **Plan Lector** debería asumir esa complejidad del proceso y considerar esas dimensiones en su formulación. La idea es que un Plan Lector no se restrinja a un tipo de texto, de lector, de actividad o de contexto (el escolar, por ejemplo), porque el riesgo de ello es dejar fuera todo lo que no se corresponda con esas dimensiones.

Citando nuevamente al estudiante que da inicio a este capítulo, es posible que un texto deportivo no forme parte de un Plan Lector tradicional, y es muy posible que las prácticas lectoras, los textos relacionados con esa temática y los lectores mismos queden fuera del proceso que típicamente prioriza la comunidad educativa.



Figura 3: Dimensiones del proceso lector (Snow, 2002).



Mediante una consideración amplia, el Plan Lector puede constituirse en un **proyecto dinámico** que tenga por objetivo formar más y mejores lectores dentro de una comunidad educativa; se espera que sea **participativo y colaborativo**, entendiendo que varias voces pueden construir una idea más amplia del proceso lector; es deseable que tenga conciencia de los **destinatarios** reales a los que se dirige y considere una visión global de la **comunidad educativa**, donde en cada nivel — según su complejidad propia— se puedan ir abordando y dando espacio a los distintos propósitos de lectura, propios tanto de la vida escolar como de la vida privada y pública. Y, finalmente, puede transformarse en una serie de **acciones concretas** y bien programadas, que hipotéticamente conseguirán el objetivo. Es importante, además, que incorpore maneras de **evaluar** los logros en los aprendizajes de los estudiantes y también cada una de las acciones implementadas. Por ejemplo, para evaluar el logro de los estudiantes, debería considerar instancias de evaluación formativa y sumativa, así como diferentes tipos de instrumentos, según los objetivos de la evaluación. Por su parte, para evaluar la efectividad del Plan Lector en su conjunto, deberían evaluarse cada una de las acciones que contempló, para ver si funcionaron correctamente, mantenerlas, mejorarlas o reemplazarlas.

2.2.1 Los lectores en un Plan Lector

a. Propósitos de la lectura

El lector, de forma intencional o coyuntural, tiene distintos propósitos cuando lee. Como toda práctica de la vida diaria de las personas, el repertorio de finalidades es muy amplio. Hay algunos muy propios de la comunidad educativa y posteriormente de la vida académica, como leer para aprender o informarse de algún tema, pero hay otros propósitos que tienen que ver más con la vida cotidiana, con la lectura puramente funcional (como es leer un aviso en redes sociales o un instructivo de un dispositivo tecnológico), con los momentos de ocio o con las actividades que se realizan por placer, como jugar un videojuego, ir al cine, ver una película o hacer deportes.

Lluch y Zayas (2015) proponen algunos de los propósitos típicos de la lectura en la escuela:

- ▶ *Leer para aprender en todas las asignaturas*, también referido como leer para estudiar; la lectura es una habilidad transversal que tributa a cualquier aprendizaje.
- ▶ *Leer para aprender a leer*, es decir, propiamente lo que se hace en la clase de Lengua y Literatura: aportar claves para leer estratégicamente, de manera informada y para formar ciertos perfiles de lector, como el lector literario.
- ▶ *Leer para aprender a disfrutar de la lectura*, es decir, las instancias escolares en las que se da la posibilidad para la lectura libre y autónoma que fortalecen el deseo y gusto por leer.

Sin embargo, la lectura es una actividad que también se realiza fuera de la comunidad escolar cotidianamente. Por ejemplo, se lee para participar en la sociedad, para trabajar, para jugar, para conversar con alguien o interactuar a través de redes sociales, para satisfacer la curiosidad sobre un tema, para distraerse o pasar el tiempo. Los estudiantes, y particularmente los jóvenes, sorprenden con prácticas lectoras y propósitos que no fueron anticipados, ajenos al mundo adulto, como proponer la lectura y escritura para promover ideas y propósitos planetarios, organizar grupos y campañas sociales, dar a conocer sus preferencias o manifestar sus demandas.

Lo importante es entender que los distintos propósitos condicionan la experiencia lectora, tanto fuera como dentro de la comunidad educativa. El esquema a continuación propone algunos de los **propósitos de lectura**:

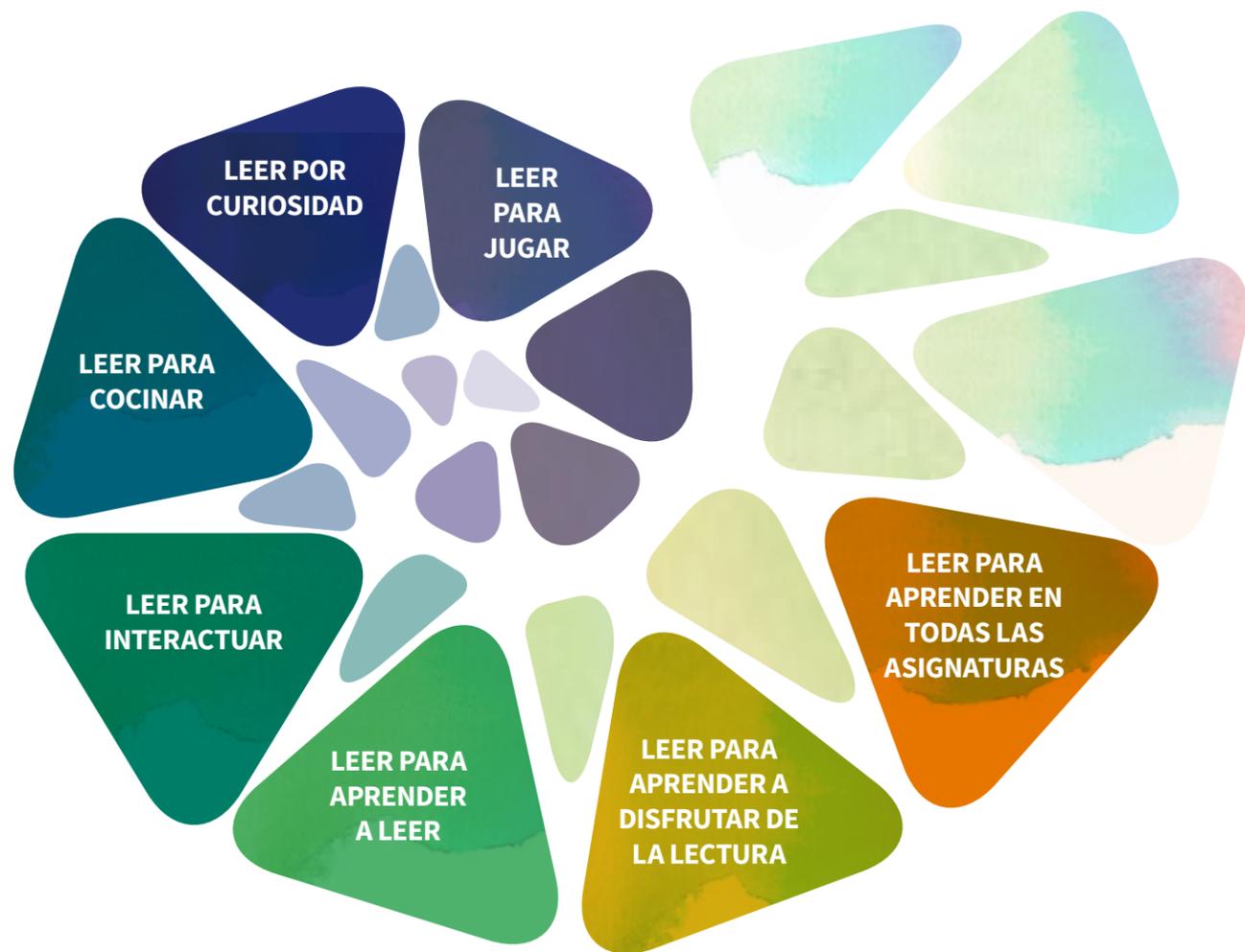


Figura 4:
Propósitos de la lectura

La comunidad educativa, antes que encapsular la lectura en los propósitos típicamente valorados, podría tender vasos comunicantes con todas aquellas prácticas lectoras menos académicas, pero que forman parte del quehacer habitual de los estudiantes. En ese sentido, lo primero es legitimarlas, entendiendo que contribuyen al objetivo final de la formación de lectores, comprendido desde una óptica amplia; y, luego, intencionar espacios formales para su desarrollo y vínculo con el trabajo escolar. De esta manera, las y los estudiantes también ampliarán su concepto de lectura, haciéndose conscientes de que ella es parte de las actividades de su vida cotidiana.

LEER DISTINTOS TIPOS DE TEXTOS, EN DIVERSOS SOPORTES, CON MÚLTIPLES LENGUAJES Y PROPÓSITOS

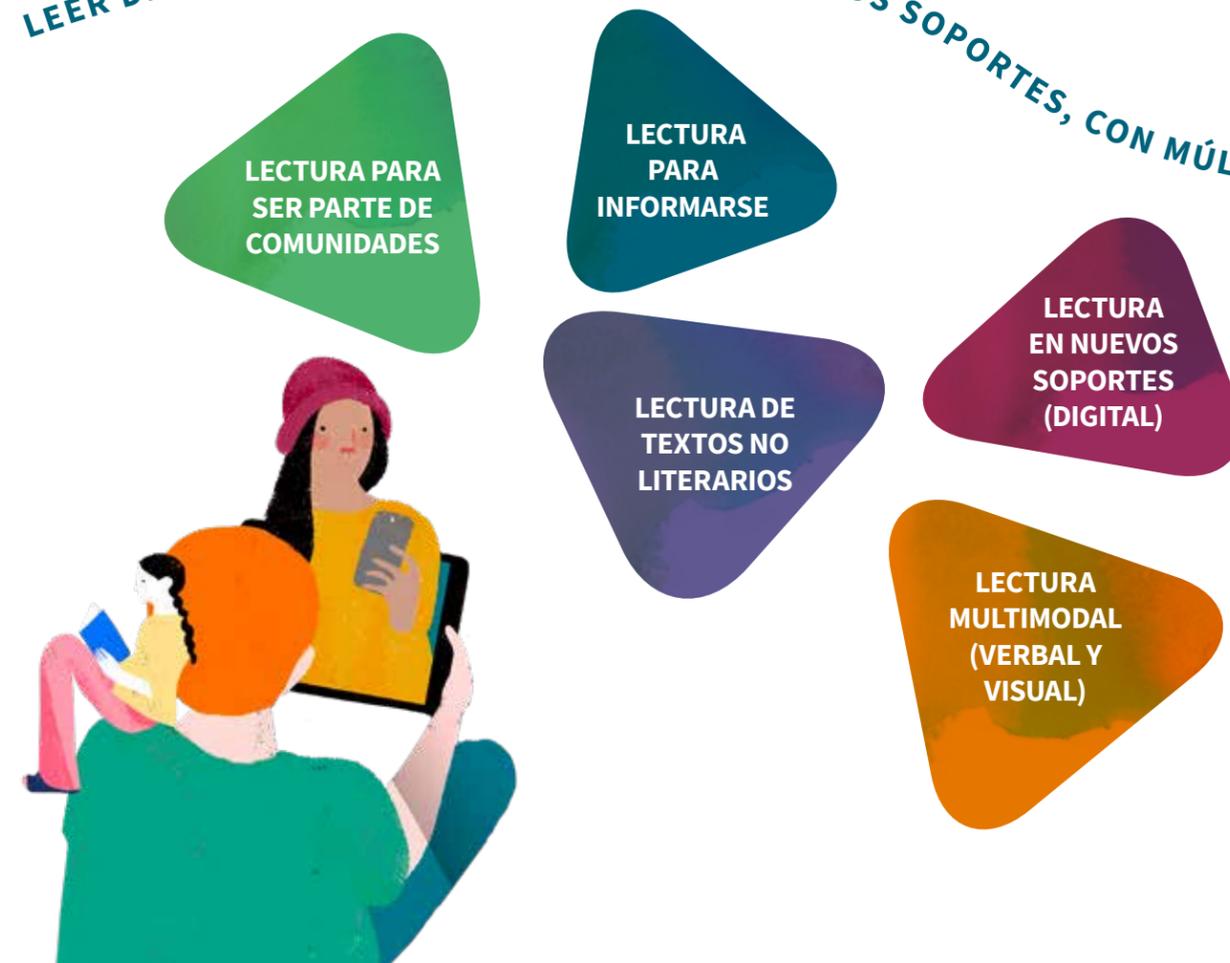


Figura 5:
Distintos tipos de textos, en diversos soportes, con múltiples lenguajes y propósitos.

b. Perfiles de lectores

Uno de los hallazgos más relevantes que se obtienen de las encuestas de hábitos lectores, es que estas permiten visualizar la gran y heterogénea cantidad de perfiles de lectores, así como las variables que inciden en y ellos. Los lectores varían según edad, estrato socioeconómico, valoración social de la lectura, frecuencia de lectura, modos de leer y, por supuesto, géneros, temáticas y soportes de su preferencia. Tal variedad y dispersión plantea un desafío grande para la construcción de un Plan Lector que, en teoría, debería integrar perfiles antes que destacar unos por sobre otros.

En una encuesta nacional de lectura realizada en México (Consejo de la Cultura y las Artes, México, 2006), se plantean tres criterios de clasificación de los perfiles lectores: diversidad, frecuencia y finalidad. Algo similar se puede recoger de los estudios sobre el comportamiento lector a nivel nacional en Chile (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2011; 2014). **Diversidad** se refiere al tipo de publicaciones (incluyendo los textos digitales) que son de preferencia de los lectores; **intensidad** se relaciona con la frecuencia con que se lee; y **finalidad**, si se lee por placer o con fines utilitarios. Esta, que es una forma de clasificar a los lectores entre otras posibles, arroja mucha información diversa y permite comprender cómo la regla, al hablar de lectores, es la diversidad. La pregunta para el Plan Lector, entonces, es ¿cómo abordar en un proyecto integral esa diversidad de perfiles, dando espacios a que cada uno pueda conectarse con la práctica que le es más afín de acuerdo con sus intereses, tiempos y propósitos? Antes que abordar la tarea de abarcar cualquier perfil lector que surja, una estrategia es conocer los perfiles lectores de los estudiantes de un curso.

La teórica española, Ana Díaz-Plaja (2009), propone categorías para identificar tipos o perfiles lectores; no obstante, estos perfiles no son ‘puros’ y es recomendable considerarlos en relación unos con otros y en una lógica de transición, ya que, así como los lectores son diversos, las experiencias lectoras modifican y diversifican sus perfiles.

Perfiles lectores

De ←————→ Hacia
(y viceversa)

Aproximación general a los libros	Lector encasillado: lector cómodo en un género. No es capaz de salir de su zona conocida. Es decir, lee solo un tipo de género literario: lee solo fantasía; lee solo novelas históricas, entre otras.	Lector omnívoro: quien lee de todo, valora las obras desde lo literario y estético. Es decir, puede leer diversos géneros literarios y sobre distintos temas.
En relación con el circuito literario	Lector débil: lee solo por recomendaciones, no conoce el circuito literario y recomienda en base a argumentos no literarios. Es decir, recomienda porque el libro “está de moda” y no porque lo haya leído.	Lector fuerte: conoce tendencias y autores, sabe dónde buscar, recomienda y dinamiza su entorno lector. Conoce bibliotecas, librerías, lee críticas literarias, entre otras.
Preferencias de formato del libro	Lector sólido: tradicional, fiel al soporte físico y la lectura lineal. Hábil en este soporte, no se siente cómodo con otros. Es decir, jamás leería en una tablet ni menos en el teléfono celular.	Lector líquido: fluye como las olas. Transita de un formato a otro, lee en múltiples formatos y de múltiples formas. Maneja diversos modos y medios. Es decir, lee libros digitales y en el computador, con el mismo agrado que un libro en papel.
Trayectoria como lector	Lector visitante: llega a la lectura por modas y luego se va. Es decir, quien leyó Crepúsculo solo porque “había que leer”, pero luego no se adentró en el mundo de la lectura. No se siente cómodo.	Lector nativo: ha crecido en un entorno propicio y concibe la lectura como un placer. Lee por afición. Es un lector que ha transitado desde pequeño en un mundo letrado, donde se siente a gusto.
Otros perfiles	Lector con itinerario trunco: lee hasta que algo interrumpe su trayecto. Es preciso motivarlo. Es decir, muchos de los estudiantes que se sintieron fascinados con la lectura en sus primeros años, pero que debido a malas condiciones o contextos quebraron su recorrido hacia la formación de un hábito.	Lector conquistado: cae en la literatura por una moda, pero se queda. Descubre un vínculo literario con otro medio y lo explota para quedarse. Es decir, quien leyó Crepúsculo porque “había que leer”, pero luego no se sintió cómodo en el mundo de la lectura.

En una reciente investigación realizada en dos regiones de Chile, se indagó en las prácticas de lectura digital de estudiantes de 7° básico a 4° medio. Los resultados de una muestra de 890 estudiantes dan cuenta de cómo los perfiles lectores literarios varían significativamente según la variable género y de cómo estos resultados se movilizan si la lectura se realiza en soportes digitales, de forma que si bien los estudiantes de género masculino leen menos, están más dispuestos a leer digitalmente.

¿Cómo te consideras como lector literario?

Tipo de lector	Femenino %	Masculino %
No soy lector literario	5,20	10,76
Soy mal lector literario	11,47	19,62
Soy lector literario regular	41,99	48,33
Soy buen lector literario	41,34	21,29



Literacidad literaria digital en la escuela.
Análisis de prácticas lectoras de estudiantes
7° básico a 2° medio.
Proyecto FONIDE 181800034, 2019.

2.2.2 Los textos del Plan Lector

El texto es el dispositivo para la lectura, el objeto semiótico a partir del cual el lector construye el significado. Este ha sido tradicionalmente definido por la lingüística textual en los siguientes términos:

Unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee carácter social. Se caracteriza por su cierre semántico y comunicativo y por su coherencia, debida a la intención comunicativa del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las de nivel textual y las del sistema de la lengua.

Bermúdez, 1982, p.95

Los textos se pueden clasificar según géneros, que en el decir de Bajtín (1989) son un conjunto de enunciados relativamente estables ligado a una esfera social determinada. Los alcances de esta definición amplían considerablemente el concepto de texto, ya que permite incluir no solo las manifestaciones más complejas —como la novela— sino también actuaciones verbales más simples, como un saludo. Desde esta perspectiva, el lector se encuentra siempre rodeado por una infinidad de dispositivos significantes para interactuar y, en última instancia, el concepto mismo de texto, desde una óptica semiótica, termina por salir del dominio lingüístico para llegar a los textos formados por otros lenguajes o códigos, por ejemplo: una pieza musical puede ser considerada un texto musical; una pintura, un texto visual.

En efecto, si bien la tradición cultural occidental ha priorizado el texto verbal escrito (Kress & Van Leeuwen, 2001); como ya se ha señalado, a causa de los cambios culturales y tecnológicos actuales, emerge una visión de texto semióticamente más complejo, que frecuentemente combina lenguajes o modos de significación (texto multimodal) y combina soportes o medios para la expresión (texto



La Biblioteca Digital Escolar pone a disposición de las comunidades educativas una diversidad de textos tanto en términos de géneros, como temáticas. Por ejemplo:

- ▶ AUDIOLIBROS
- ▶ MANGAS
- ▶ HISTORIETAS Y COMIC
- ▶ VIDEOJUEGOS
- ▶ MEMORIAS
- ▶ MANUALES E INSTRUCTIVOS
- ▶ ABECEDARIOS
- ▶ PELÍCULAS
- ▶ CANCIONES
- ▶ BIOGRAFÍAS
- ▶ NOVELAS Y CUENTOS
- ▶ NOVELAS GRÁFICAS
- ▶ LIBROS ÁLBUM Y LIBROS ILUSTRADOS
- ▶ DICCIONARIOS Y ENCICLOPEDIAS
- ▶ MITOS Y LEYENDAS

<https://bdescolar.mineduc.cl/>

multimedial). Es un hecho que en la comunidad educativa la irrupción de la imagen en los textos escritos es algo cada vez más frecuente. Basta mirar un texto escolar para ver cómo la composición multimodal es crecientemente más rica y compleja; o pensar en la incorporación progresiva de géneros como los cómics, las novelas gráficas, los anuncios publicitarios, los videos musicales, los memes, que también pueden ser “leídos”. Existen géneros multimodales, y las mismas historias se pueden ver en modos semióticos y medios diversos. Piénsese, por ejemplo, en el complemento que realiza el cine a muchas novelas que se leen en la Educación Media (por ejemplo, lectura de El Hobbit (1937) de J.R.R. Tolkien y visualización de la película de Peter Jackson (2012), o Los Juegos del Hambre (2008) de Suzanne Collins, y la película de Gary Ross (2012).

En síntesis, y en vistas a la construcción de un Plan Lector, resulta clave complejizar la visión que se tiene sobre los dispositivos textuales. Se tiene que considerar, en primer lugar, tanto la variedad de géneros que circulan en la sociedad, como su composición —crecientemente— multimodal y los soportes o medios en que circulan. Estas consideraciones pueden resultar determinantes a la hora de elaborar un proyecto inclusivo, donde los lectores se vinculen más ampliamente con sus propósitos de lectura, y se integren perfiles lectores menos tradicionales.

2.2.3 Las actividades de lectura en la comunidad educativa

La actividad lectora es la materialización del acto de leer y responde a los propósitos y objetivos del lector, las operaciones que estos realizan para procesar el texto y los resultados que obtienen de sus lecturas. La actividad lectora es dinámica y cambiante; por ejemplo, el lector puede modificar sus propósitos iniciales, u obtener resultados distintos de los que había planificado. La actividad involucra también la metacognición que le permite monitorear su propia comprensión, su propio desempeño lector, así como el proceso de su lectura y los resultados que va obteniendo, con lo cual puede hacer ajustes durante el proceso o modificaciones en sus objetivos.

Una forma de describir procesos de actividad lectora diferente es la que propone Louise Rosenblatt (1996) a propósito de la lectura literaria. Considera la lectura como una transacción entre texto y lector, y elabora dos maneras distintas de leer: la eferente, en la cual el lector se preocupa de lo que “va a extraer” en cuanto a información después de leer; mientras que en la estética lo relevante es lo que el o la lectora está viviendo y experimentando con el texto durante la lectura. De esta forma, la autora propone que un mismo texto puede ser leído de las dos maneras o como una mezcla, siendo el modo estético lo que normalmente se asocia con la lectura literaria.

Tipos de lectura

El lector se puede situar en distintos tramos de ambos polos



Lectura instrumental:

Su fin está en la búsqueda de información y la resolución de problemas

Propósito o fin

Lectura como experiencia

artística o estética:

Su fin está en sí misma y la experiencia vital que posibilita al lector

En esa interacción, el texto y sus características condicionan también la práctica, los resultados y el ajuste de expectativas. Por ejemplo, un lector puede recurrir al texto ¡Buenazo! (2017) del famoso chef peruano Gastón Acurio. Su propósito es buscar una receta para preparar un exquisito plato. Sin embargo, al cabo de un rato, su experiencia lectora cambia al darse cuenta de que el libro está hecho en torno a experiencias personales del autor sobre la cocina, que enmarcan las recetas. Esos textos transmiten una experiencia emocional en torno a la cocina. La experiencia



Figura 6:
Tipos de lectura

lectora entonces se modifica, se altera ligeramente: junto con una lectura funcional —leer para hacer algo— se terminará disfrutando también de las anécdotas en torno a los porotos pallares, el locro o las causas. Finalmente, los resultados de la lectura también serán diferentes a los previstos.

2.2.4 Los contextos lectores

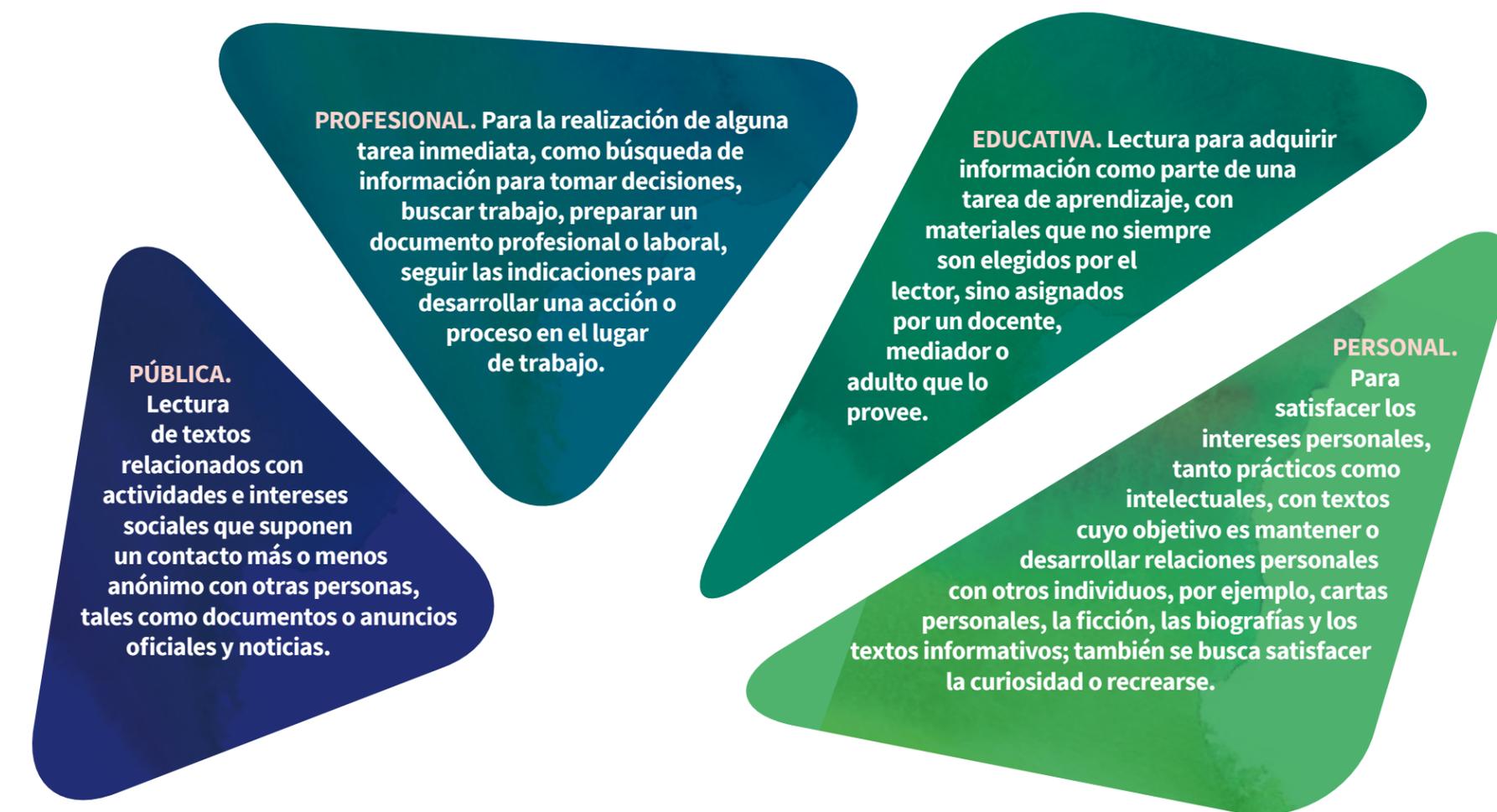
La lectura acontece en distintos espacios, los cuales también condicionan su proceso y resultados. Es diferente leer en la comunidad educativa que, en la calle, en la biblioteca o en el dormitorio. Si bien cuando se piensa en contextos de lectura suelen venir a la mente situaciones y espacios escolares o académicos, en realidad los contextos pueden ser muy variados. Por ejemplo, leer un artículo en la clase de ciencias naturales, el WhatsApp en el metro o un libro digital en la propia cama se relaciona a ciertos propósitos de lectura, así como leer el WhatsApp en la clase de ciencias naturales, el libro en el metro y el artículo en la cama se asocia con otros. La prueba PISA, por ejemplo, siguiendo el Marco Común Europeo de Referencia, distingue distintas situaciones de lectura: personal, pública, educativa y profesional (OCDE, 2017). En esa prueba, existe una preocupación por nutrir la evaluación de diferentes situaciones de lectura, no solo apelando a que los contextos en que se lee determinan la práctica, sino también que esa es la forma más certera de conceptualizar la lectura.



Títulos similares en la BDE:

- ▶ *Historia y cultura de la alimentación en Chile*, de Carolina Sciolla.
- ▶ *Cocina eco. Comer bien, gastar menos, aprovechar más*, de Assumpta Miralpeix.
- ▶ *La química y la cocina*, de José Luis Córdova Frunz.

SITUACIONES DE LECTURA SEGÚN PISA (OCDE, 2017)



Una de las variables que explica las diferencias entre lectores, es la diversidad de contextos de lectura en que participan las personas (Snow, 2002). Por ejemplo, un estudiante que está acostumbrado a tener un ambiente de lectura familiar además del espacio de lectura escolar puede modificar sustancialmente su perfil lector.



Figura 7: Situaciones de lectura según PISA (OCDE, 2017).

2.3 ¿Qué compone el Plan Lector?

Más allá de las diferencias contextuales, deseables por lo demás, a las que debe responder un Plan Lector, existen algunos componentes que deberían estar en cualquiera sea el contexto. Estos componentes son:

A	Concepto de lectura	El Plan Lector se debería trabajar a partir de una definición de la lectura.
B	Objetivos del Plan Lector	A partir de la definición, elaborar objetivos educativos en torno a la lectura: qué se quiere conseguir con el Plan Lector.
C	Definición de actores involucrados y definición de sus roles	Quiénes liderarán el Plan Lector, quiénes participarán, cómo se distribuirán los roles.
D	Destinatarios	Para quiénes se elabora el Plan Lector, es decir, conciencia de los destinatarios, de sus propósitos e intereses, para poder direccionar un proyecto que conecte con ellos y los beneficie.
E	Acciones y prácticas	Una vez definidas las dimensiones anteriores, corresponde diseñar la serie de acciones que conformarán el Plan Lector. Estas van desde el Plan de Lecturas Domiciliarias, hasta la práctica de lectura diaria (por ejemplo, leer cinco minutos antes de comenzar la jornada escolar) o las actividades en torno al día del libro.
F	Evaluación	La evaluación del Plan Lector responde a la idea de evaluación de proyectos. La idea es evaluar cómo funcionó el Plan Lector, qué acciones fueron positivas, cuáles se pueden cambiar y qué ideas nuevas surgen para su mejora.

2.4 Responsables y líderes del Plan Lector

Si se piensa en el núcleo del Plan Lector, existen dos espacios donde debería tener un lugar privilegiado de ejecución, con sus correspondientes actores: uno es la Biblioteca Escolar; el otro es la asignatura de Lengua y Literatura. La sinergia que puede darse entre ambas, y, por lo tanto, entre docente y bibliotecario, es clave para consolidar el Plan Lector, ya que ambos espacios y actores, desde sus roles, cumplen tareas claves en el fomento de la lectura.

El docente de Lengua y Literatura tiene una doble función: por una parte, debe trabajar disciplinariamente con la cultura letrada y ser promotor de la educación literaria, favoreciendo el acercamiento académico de sus estudiantes a los fenómenos lingüísticos y literarios; a la vez, debe fomentar hábitos y gusto por la lectura por medio de acciones concretas que favorezcan estos objetivos. Estas dos dimensiones pueden resultar a ratos incluso contradictorias, y uno de los desafíos de la o el docente es gestionar ambas sin desfavorecer ninguna. Específicamente, en lo que respecta al Plan Lector, su rol como mediador y animador de la lectura es clave para fomentar hábitos y gusto por la lectura. Un ejemplo central de esto es el llamado Plan de lecturas Complementarias, que tradicionalmente es gestionado por el docente de Lengua y Literatura y que, a menudo, constituye el Plan Lector completo de la comunidad educativa. En estos casos, el Plan Lector queda a decisión exclusiva del docente —o del Departamento de Lenguaje, si viene al caso—. Sobre eso, hay que reparar en que, aunque la lectura complementaria es una de las acciones claves del Plan Lector, es solo una de las posibles.

Por su parte, la biblioteca es el espacio privilegiado para que acontezca la lectura escolar: ella ofrece variadas posibilidades para satisfacer los distintos propósitos lectores. Ella es el lugar donde conviven las distintas asignaturas, permeándose sus límites, gestándose nuevas y diferentes posibilidades de aprendizajes. La biblioteca ofrece espacios para el desarrollo de habilidades que no son posibles en el aula, como la búsqueda de información, la consulta esporádica, la posibilidad de elección y experimentación. Con una adecuada gestión, genera la posibilidad de



El propósito del CRA es convertirse en un espacio formativo, de información y recreación. La colección y los servicios del CRA van más allá de los que prestaba la biblioteca tradicional, ya que cuenta con material audiovisual, publicaciones periódicas, material concreto y otros recursos interactivos que apoyan la enseñanza.

Mekis, 2016, p.29.

que los estudiantes desarrollen vínculos emocionales y creativos con los recursos de la colección. En ese sentido, la función del bibliotecario no solo como administrador de la biblioteca, sino como animador de la lectura también tiene un valor central para formar lectores.

Ahora bien, no solo el docente de Lengua y Literatura y el bibliotecario deberían tener participación. En un Plan Lector, dados los múltiples objetivos que pueden levantarse, deberían participar los docentes de las otras asignaturas, aportando temas, textos o ideas que, desde sus espacios disciplinares, amplíen el repertorio de textos y prácticas lectoras para la comunidad educativa. También deberían asumir tareas y responsabilidades el equipo directivo, asegurando un suficiente apoyo en la gestión del Plan Lector. Y, por último, se debería incluir a toda la comunidad educativa: ¿cómo participarán los padres, las madres y los apoderados? O mejor aún ¿cómo se pueden integrar a la comunidad educativa pensada como comunidad lectora?



Al año 2018 existen 11.079 bibliotecas escolares; 8.547 en Educación Básica, 2.429 en Educación Media. Lo anterior implica 8.364 escuelas y liceos que imparten Educación Básica y media regular con dependencia particular subvencionada y municipal. En cuanto a cobertura en matrícula básica y media regular, ésta alcanza a un 93,82% en básica (1.969.818 estudiantes) y 93,49% en media (767.814 estudiantes).

<http://www.bibliotecas-cra.cl/cobertura-cra>

En definitiva, el mayor desafío de esta propuesta es la articulación entre estos espacios, pues un buen Plan Lector debiese ser un proyecto **participativo, dialogado** y que responda a **diferentes objetivos educativos**.

- ▶ **Participativo** significa que debería involucrar a distintas personas en su construcción, es decir, parte importante y representativa de la comunidad educativa. También la participación se puede extender a padres, madres, familia y a los mismos estudiantes.
- ▶ **Dialogado**, porque al ser una obra colectiva, su forma más natural de conformarse es mediante la interacción dialógica entre quienes participan de su definición, gestión y evaluación.
- ▶ Por último, y dadas las dos condiciones anteriores, los **objetivos educativos** a los que puede responder el Plan Lector pueden ser variados y dependen de la comunidad educativa en la cual se desarrolla. Por ejemplo, un Plan Lector podría servir para fomentar el interés por la Ciencia, por la Historia, Geografía y Ciencias Sociales, por el Arte, entre otras materias. Podría favorecer la formación ciudadana o a la discusión de actualidad. Podría potenciar el trabajo por proyectos interdisciplinarios, o la lectura e interpretación colectiva. De esta forma, se hace necesaria la participación y colaboración de los docentes y demás actores de la comunidad escolar.

DESAFÍO DE ARTICULACIÓN

PEI: se traduce en...

Plan Lector institucional recoge la diversidad de lectores y lecturas



Figura 8:
Diversidad en el Plan Lector

2.5 El Plan Lector como fractal de formación

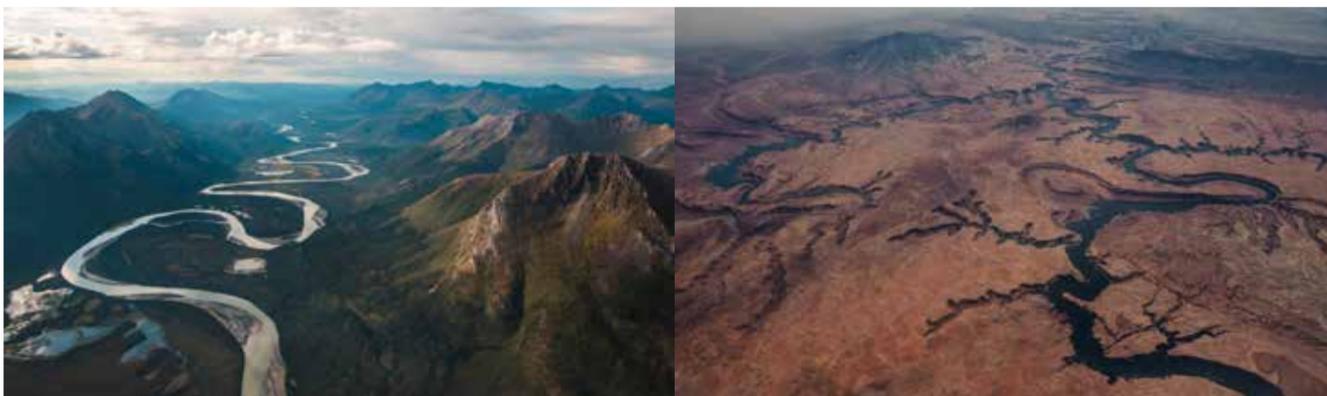
Como se ha señalado en la introducción, los fractales se definen como patrones que se repiten sin fin y que replican a distintas escalas una misma estructura y aspecto, por lo que el todo no solo contiene a cada una de sus partes, sino que cada parte mantiene la estructura y aspecto del todo.

Pese a la complejidad geométrica de los fractales, resultan muy familiares pues la naturaleza está llena de ellos: árboles, ríos, líneas costeras, nubes y tantos otros.

Los troncos de los árboles se desarrollan fractalmente a lo largo de los siglos.



Las riberas de los ríos presentan continuidad en la irregularidad de las formas lo que da cuenta de una formación fractal de las orillas fluviales, pero también marítimas.



Imágenes de libre uso de: pxhere.com

La imagen del fractal permite enriquecer y profundiza la visión que se propone de Plan Lector: el Plan Lector de una comunidad educativa reúne dentro de sí múltiples y diversos espacios en los que se desarrollan acciones que involucran lectura, tales como las aulas, la biblioteca, el hogar, un laboratorio al interior de la comunidad educativa, los patios, entre otros. Pero, a su vez, implica una amplitud de propósitos y acciones de forma tal que en cada uno de ellos debiera desarrollar la lectura manteniendo la lógica con que se enfrenta el Plan Lector de la institución, centrada en la formación de lectores.

El Plan Lector debe articular todas las dimensiones involucradas en él: texto, lector y actividad; su finalidad es permear de lectura los espacios de la comunidad educativa completa, incluyendo espacios extraescolares, como los hogares. Es deseable que lo que se plantee en el Plan Lector impacte y se replique en cada una de las acciones que se lleven a cabo. En un escenario de diversidad de textos, lectores y actividades, es recomendable dar espacio, valorar e integrar la lectura por placer, de forma que esta se asocie no solo a algunas prácticas o textos, sino que a su gran diversidad: al placer de aprender por medio de la lectura, al placer de entretenerse leyendo, al placer de entender y profundizar en el análisis literario de una obra, entre muchos otros.

Es importante destacar que en un objeto, proceso o realidad fractal, los elementos que lo componen son irregulares, diversos, pero con una lógica de continuidad y réplica a distintas escalas. Del mismo modo, en un Plan Lector no se espera homogeneizar las actividades, sino respetar la diversidad de estas para darle continuidad en torno al gran propósito de formar lectores.

2.6 Literatura fractal

El concepto de fractal también ha sido usado en las distintas artes, donde obviamente la literatura no queda exenta de participación. Si bien es un concepto discutido (Zavala, 2004; Nava, 2010, Paniagua, 2007) existe cierto consenso sobre la presencia de los fenómenos fractales en distintas obras literarias, incluso no recientes, lo que da cuenta de una posibilidad que la literatura siempre ha tenido —y tiene— de replicarse y dar continuidad a sus formas. Para Pablo Paniagua (2007), la literatura fractal es aquella donde es posible encontrar mecanismos de repetición de los elementos que la constituyen. Estos mecanismos pueden ser muy diversos, pero vinculados todos ellos a la recursividad del lenguaje y de lo literario. Ejemplos de mecanismos fractales, sobre todo en los géneros narrativos, son los relatos circulares, las narraciones enmarcadas o en lógica de cajas chinas, y la metaficción, particularmente, la puesta en abismo. No obstante, también es factible encontrar ejemplos en la poesía del folclor popular y de autor, así como en las prácticas de narración oral que permiten replicar de padres a hijos contenidos para asegurar el no olvido. No obstante, en cada nuevo recontado, la historia que se comunica es una versión distinta, pues cada persona que la cuenta tiene una perspectiva y razón particular para contarla, pese a lo cual, sigue siendo la misma historia (Mikkelsen, 2002).

Un ejemplo muy evidente de mecanismo fractal se encuentra en los géneros folclóricos denominados ‘Cuentos de nunca acabar’ como el que se propone:

El pato

Este era un pato
que tras de una pata andaba
y por oír lo que hablaba
se puso a escuchar un rato.

En esto estaba
cuando apareció otro pato
más copetón y más alto,
que tras la pata andaba
y por oír lo que hablaba
se puso a escuchar un rato.

En esto estaba
cuando apareció otro pato...



Laval, Ramón A.

Cuentos chilenos de nunca acabar.

Santiago: Cervantes, 1910.

Disponible en Memoria Chilena:

<http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-8203.html>

Son ejemplos clásicos de literatura fractal las narraciones enmarcadas de Las mil y una noches, recopilación de cuentos conocidos especialmente en la versión de Antoine Galland (Siglo XVIII), Las metamorfosis de Ovidio (Siglo I) o el Decamerón de Bocaccio (Siglo XIV).

Por otra parte, autores que se caracterizan por escribir obras en las que los fractales adquieren una dimensión más conceptual e interpretativa son Kafka, Borges y Cortázar. De este último, un cuento que destaca por la presencia de los fractales es Continuidad de los Parques. El fragmento a continuación pertenece a la obra El proceso, de Kafka. Como se podrá apreciar, lo fractal aparece en una dimensión conceptual que requiere interpretación:

Era un largo pasillo al que se abrían algunas puertas toscamente construidas que daban paso a las oficinas instaladas en el piso. Aunque en el pasillo no había ventanas por donde entrara directamente la luz, no estaba completamente a oscuras, porque algunas oficinas, en lugar de presentar un tabique que las separara del corredor, tenían enrejados de madera que llegaban hasta el techo, a través de los cuales se filtraba un poco de luz, y podía verse a unos cuantos funcionarios, que escribían sentados a una mesa o que, de pie junto al enrejado, miraban por sus intersticios a la gente que pasaba por el corredor. En el pasillo no se veía a muchas personas a causa, seguramente, de que era domingo. Todas tenían un aspecto muy decente y estaban sentadas a intervalos a lo largo de una fila de bancos de madera dispuestos a ambos lados del corredor. Había dejadez en el vestir de aquellos hombres, aunque a juzgar por su fisonomía, sus maneras, su corte de barba y otros pequeños detalles imponderables, pertenecían obviamente a las clases más altas de la sociedad. Como en el corredor no existían perchas, habían dejado sus sombreros sobre los bancos, siguiendo posiblemente cada uno de ellos el ejemplo de los otros. Cuando los que estaban sentados cerca de la puerta vieron venir a K. y al ujier, se pusieron de pie cortésmente, visto lo cual sus vecinos se creyeron obligados a imitarles, de modo que todos se levantaban a medida que pasaban los dos hombres. Pero ninguno de ellos se ponía derecho del todo, pues quedaban con las espaldas inclinadas y las rodillas dobladas dando la sensación de ser mendigos callejeros.

F. Kafka, fragmentos de El proceso



Obras de Franz Kafka en la Biblioteca Digital Escolar:

- ▶ La metamorfosis
- ▶ El castillo
- ▶ El proceso
- ▶ Cartas al padre



Ejemplos de obras metaficcionales en la Biblioteca Digital Escolar:

- ▶ **La lectora**, de Traci Chee.
- ▶ **La vida simplemente**, de Óscar Castro.
- ▶ **La ladrona de libros**, de Markus Zusak.

Finalmente, distintos mecanismos metaficcionales, particularmente la puesta en abismo y la metalepsis, proveen de múltiples ejemplos de obras actuales que juegan con la recursividad y son, de una u otra forma, fractales. Ejemplos: Corazón de tinta, La historia interminable, La ladrona de libros, entre otros. Todas las obras en las que los protagonistas son lectores pueden constituirse en ejemplos para reflexionar acerca del carácter fractal de la literatura, es decir, cómo en esta se representan (replican) las prácticas de lectura de los jóvenes en distintas épocas. Las escenas de lectura allí contenidas pueden, a su vez, potenciar la identificación de los jóvenes lectores con los protagonistas.



III. Cómo diseñar un Plan Lector

La amplitud con que este estudiante entiende la lectura, reconociendo los distintos propósitos que ella tiene y su presencia en el “diario vivir”, es lo que se busca potenciar con la propuesta generada en el presente capítulo. Se identifican tres fases de ejecución: la primera plantea la necesidad de aclarar los conceptos que subyacen al diseño del Plan Lector; la segunda destaca la importancia de tener claridad de sus destinatarios y contexto; y la tercera busca definir las acciones que se llevarán a cabo. Todo esto, involucrando a la mayor cantidad posible de actores, así como los distintos espacios en los que la lectura está presente en la vida cotidiana de la comunidad educativa, de manera que esta se constituya en una real comunidad de lectores.



La lectura es una puerta a otro mundo, un escape de la realidad, la lectura es una de las cosas más significativas que pueden existir, es un método de aprendizaje, una manera de conocer diversas realidades, la lectura nos permite abrir nuestra mente a nuevas posibilidades, nos permite sentirnos más cercanos al resto de las personas ya que, muchas veces, las realidades de los libros las encontramos en el diario vivir. Personalmente, la lectura es algo que me da vida, es una vía de escape a mi realidad, es algo maravilloso, algo valioso, único e inigualable.”

Estudiante de 2° medio

3.1 Fases del diseño de un Plan Lector

En su formulación, un Plan Lector debería pasar por tres fases, como señalan Lluch y Zayas (2015). Una fase **conceptual**, en que se discuta el concepto de lectura, su potencial formativo y su utilidad para la vida, los beneficios detrás de esta competencia y cómo se puede abordar desde la comunidad educativa; se ha de abordar el concepto de Plan Lector como **proyecto cultural**, y cómo este se puede articular al interior de la comunidad educativa repartiendo tareas y responsabilidades. Estas implican, además de las acciones concretas, la evaluación de cada una y de los resultados del proyecto en general.

Esta dimensión también considera articular el Plan Lector a partir de los referentes institucionales, como el PEI, que deberían orientar la manera particular en que la institución conceptualiza la lectura y los propósitos que ella va a tener dentro de la comunidad educativa.

Una segunda fase es la **contextual**, que consiste en tener conciencia de para quiénes se está construyendo el Plan Lector. Esta conciencia de los destinatarios implica conocer expectativas, experiencias previas con la lectura, intereses y preferencias, gustos, prácticas de lectura y escritura, plataformas y medios en donde se realizan estas prácticas, entre otros antecedentes. Por lo tanto, el Plan Lector no puede ser el mismo para todos, siendo necesaria la conciencia del para quién, que proviene de una capacidad de diagnóstico que busque conectar la visión que se tiene de los lectores (lo intencionado, buscado) con los lectores reales. Esta consideración de los destinatarios, supone, por ejemplo, tener en cuenta que las lecturas a las que hoy se enfrentan los estudiantes son multimodales, lo que impacta en las acciones que se tomarán luego, pues se podría intencionar desde la asignatura de Artes Visuales la enseñanza y aprendizaje del lenguaje visual y su articulación con el lenguaje verbal, lo cual es también una forma de alfabetización.

Finalmente, la tercera fase corresponde al **plan de acciones** concretas, que solo se entienden a partir de las respuestas a los puntos anteriores. Si se considera en el marco conceptual, por ejemplo, la lectura como práctica social, al llegar al marco de acciones, esta noción se va a

traducir en iniciativas que involucren los distintos ámbitos en los que se desenvuelven normalmente los estudiantes, diversificando las acciones e incorporando nuevos actores y espacios.

Valga subrayar que un Plan Lector ha de estar conformado no solo de acciones, se requieren propósitos u objetivos que lo direccionen, así como la atención a las necesidades e intereses de sus destinatarios reales; solo así es posible evitar que se convierta en una herramienta pedagógica poco efectiva.

Fase 1 Conceptual	¿Qué entendemos por lectura?
	¿Qué entendemos por Plan Lector?
	¿Cuáles serán los objetivos del Plan Lector?
Fase 2 Contextual	¿Cuál es el contexto interno (leyes, políticas) e interno (PEI) para el Plan Lector?
	¿Cuáles son nuestros destinatarios objetivos?
	¿Cómo distribuimos tareas y responsabilidades considerando los recursos disponibles?
Fase 3 Marco de acciones	¿Qué acciones concretas elegiremos para cumplir los objetivos del Plan Lector?
	¿Cómo evaluaremos cada acción, y el Plan Lector en general?



3.2 Propuesta metodológica para diseñar un Plan Lector

A continuación, se presenta una propuesta sobre cómo se podría diseñar colectivamente el Plan Lector de una comunidad educativa. En ella, se asume que el proceso es liderado por el equipo de lenguaje, los encargados de biblioteca, y, en lo posible, representantes del equipo técnico y directivo, aunque esto debe decidirse en cada ocasión, según la realidad concreta de la comunidad educativa.

En el capítulo anterior se enumeraron algunos componentes que, más allá de las diferencias entre las comunidades educativas, deberían estar presentes en cualquier Plan Lector:

Fase 1 Conceptual	A Concepto de lectura
	B Objetivos del Plan Lector
Fase 2 Contextual	C Definición de actores involucrados y definición de sus roles
	D Destinatarios
Fase 3 Marco de acciones	E Acciones y prácticas
	F Evaluación

Los componentes **A**, (concepto de lectura), **B** (objetivos del Plan Lector) deberían ser trabajados en la fase 1, es decir, la **conceptual**.

El componente **C** (participantes y distribución de responsabilidades) y **D** (destinatarios) debería ser el foco de la fase **contextual**, articulando las preguntas sobre para quiénes se elabora el Plan Lector, cuáles son las expectativas de sus potenciales usuarios.

Finalmente, **E** (acciones y prácticas) y **F**, evaluación del Plan Lector, forman parte de la tercera fase: **marco de acciones**.

El esquema siguiente muestra la distribución de componentes según las fases ya señaladas:

Fase 1 Conceptual	Conformación del equipo central del Plan Lector
	Concepto de lectura
	Concepto y objetivos del Plan Lector
Fase 2 Contextual	Conocimiento de marco de políticas externas e internas sobre la lectura (currículum; Plan Nacional de Lectura; PEI)
	Definición de actores involucrados y definición de sus roles
	Conocimiento de los destinatarios (estudiantes, familias, contexto sociocultural)
Fase 3 Marco de acciones	Conjunto de acciones a lo largo del año
	Evaluación de las acciones del Plan Lector

3.2.1 Fase Conceptual

Conformando el equipo de articulación del Plan Lector

El primer paso, de la primera fase, es conformar el equipo responsable del diseño, implementación y evaluación del Plan Lector. Este será el **grupo nuclear** que abrirá la discusión, dialogará para tomar acuerdos y diseñará el proyecto en consecuencia. El equipo puede estar conformado por diferentes actores. En nuestro ejemplo, estará conformado por los docentes de Lengua y Literatura, por el encargado de biblioteca, y por representantes del equipo técnico y directivo; sin embargo, el ideal es que esta primera fase sume a los distintos integrantes de la comunidad educativa: docentes, estudiantes, familias, entre otros, al diálogo. El equipo responsable debe convocar a distintos integrantes de forma que se diversifiquen las miradas, lo que enriquecerá la discusión inicial.

Conversando sobre el concepto de lectura

El equipo debería tener una discusión inicial a la hora de comenzar a diseñar el Plan Lector. ¿Cuál es el concepto que se tiene de lectura? ¿Para qué sirve leer en la sociedad actual? ¿Qué objetivos se pueden alcanzar si se posee una buena competencia lectora? ¿Cuáles son los beneficios personales y sociales? Esta discusión permitirá orientar los logros esperados del Plan Lector. Puede ser útil acudir a referencias internacionales que han definido la lectura desde una óptica amplia, como las pruebas PISA o PIRLS, o a textos académicos (ver capítulos anteriores).

Por ejemplo, es distinto diseñar un Plan Lector que concibe la lectura como una práctica principalmente escolar y académica, a uno que concibe la lectura como una práctica social cotidiana. En la misma lógica, es distinto diseñar un Plan Lector que busque que a los estudiantes les vaya bien en las pruebas estandarizadas de comprensión lectora (SIMCE, PSU) a uno que busque incentivar la formación ciudadana, el gusto por la historia o la ciencia o el trabajo interdisciplinario, entre otros. En suma, la definición del concepto de lectura es el primer paso para la elaboración posterior y funciona como una declaración de principios.

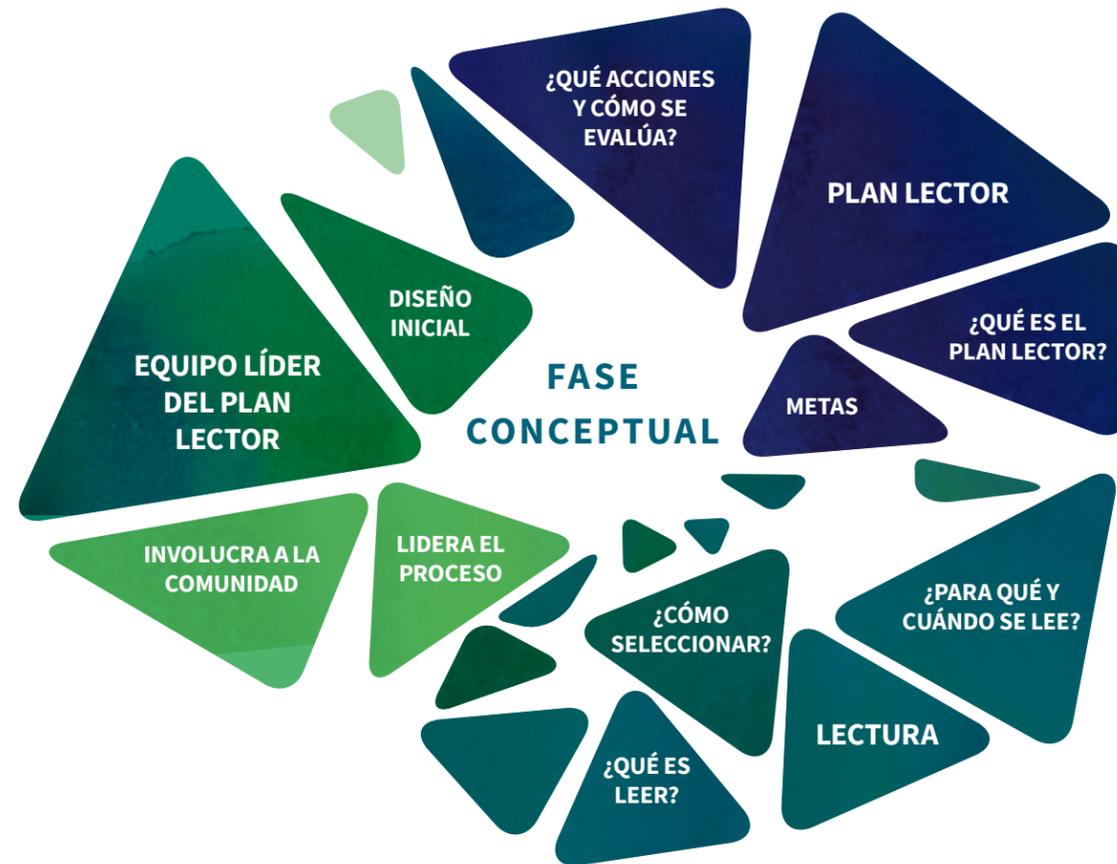
Definiendo el concepto de Plan Lector y sus objetivos

Una vez delineada la primera parte, sigue la pregunta de cómo un proyecto lector puede hacerse cargo de esa definición, es decir, se conceptualiza el Plan Lector como un proyecto con sus metas propias. Al definir objetivos, es recomendable ampliar el objetivo más inmediato de “fortalecer la comprensión lectora”, y entender el Plan Lector como un proyecto complejo que puede satisfacer distintos propósitos. Concretamente, las preguntas que pueden guiar esta parte son: ¿Cuáles serán los objetivos que busca el proyecto? ¿Con qué propósitos se va a leer durante el año escolar? ¿Qué actores serían necesarios para llevar a cabo el proyecto? ¿Qué recursos se requieren? A continuación, se detallan algunas posibilidades:

Objetivos	Participantes	Recursos
Mejorar la comprensión lectora	Docentes de Lengua y Literatura	Humanos
Generar hábitos lectores		Económicos
Descubrir el gusto por la lectura y el placer lector	Bibliotecarias/os, responsables del CRA	Culturales
Motivar la comprensión crítica	Docentes de otras asignaturas (cuáles)	Infraestructura, por ejemplo, equipamiento o espacios de la Biblioteca Escolar o de la Biblioteca Comunal
Contribuir a la formación ciudadana		
Favorecer la alfabetización científica, artística, u otras	Familias y apoderados	
Vincular la lectura con diversas actividades performáticas (actuación, pintura, dibujo, debates)	Equipos técnico y directivo	



Figura 9:
Fase conceptual del PL



3.2.2 Fase Contextual

La fase contextual es, en primer lugar, tener conciencia de que el Plan Lector se elabora y aplica en un escenario concreto, para destinatarios concretos, y en el cual participan actores concretos.

Evaluando regulaciones internas y externas

El escenario está regulado externamente por políticas en torno a la lectura (Ley General de Educación, Currículo Nacional, Plan Nacional de la Lectura, entre otros) e internamente por el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la comunidad educativa. El conocimiento de las orientaciones curriculares en que se trata la lectura como una habilidad transversal y que satisface distintos propósitos puede resultar un marco adecuado para la implementación. Por otra parte, el Plan Lector debería considerar líneas de conexión con el Proyecto Educativo Institucional, de manera que funcione como una extensión específica del proyecto general.

Definiendo roles, participantes y responsables

La definición de los actores involucrados y sus responsabilidades, que se había bosquejado en la primera fase, toma cuerpo en esta segunda, porque es necesario tener en cuenta a las personas que llevarán a cabo el proyecto. Un Plan Lector que busque, entre otros objetivos, fortalecer la alfabetización científica, por ejemplo, durante el mes de la ciencia, deberá contar con el docente de ciencias entre sus integrantes; lo mismo si se quiere educar en Filosofía, artes o formación ciudadana, se deberían incluir a los docentes correspondientes. Si además se quiere involucrar a las familias o a los estudiantes, es necesario evaluar la factibilidad de una participación activa de ellos en el Plan Lector y definir sus acciones y responsabilidades.

Conociendo a los destinatarios y su contexto

Esta es la parte central de la segunda fase, porque el Plan Lector se inserta en una comunidad concreta que tiene aspiraciones, intereses y demandas específicas. En ese sentido, el desafío del Plan Lector es convertirse en un proyecto integrador que sume intereses y perfiles más que los restrinja. En efecto, como se trató en el capítulo anterior, los perfiles lectores son múltiples e idealmente el Plan Lector debería dar cabida a los más posibles. En esta fase los responsables del diseño deberían conocer:

- ▶ el contexto sociocultural de sus estudiantes,
- ▶ qué valoran sus estudiantes de la lectura, y qué experiencias previas han tenido,
- ▶ cuáles son las expectativas personales o familiares en torno a la lectura,
- ▶ qué posibilidades o dificultades tienen para acceder a los textos,
- ▶ qué familiaridad tienen con la lectura digital,
- ▶ cuáles son las temáticas, géneros o prácticas lectoras de interés de los estudiantes, entre otras.

En algunos casos, se realizan encuestas sobre intereses lectores, levantamiento de perfiles lectores, consulta a las familias o trabajo con la biblioteca, analizando qué los estudiantes prefieren leer. Cualquiera sea el método, esta información será valiosa durante el diseño e implementación de acciones. En otras palabras, la fase contextual significa tener conciencia de que el Plan Lector se inserta en una comunidad social determinada que se debe conocer antes de planificar acciones.

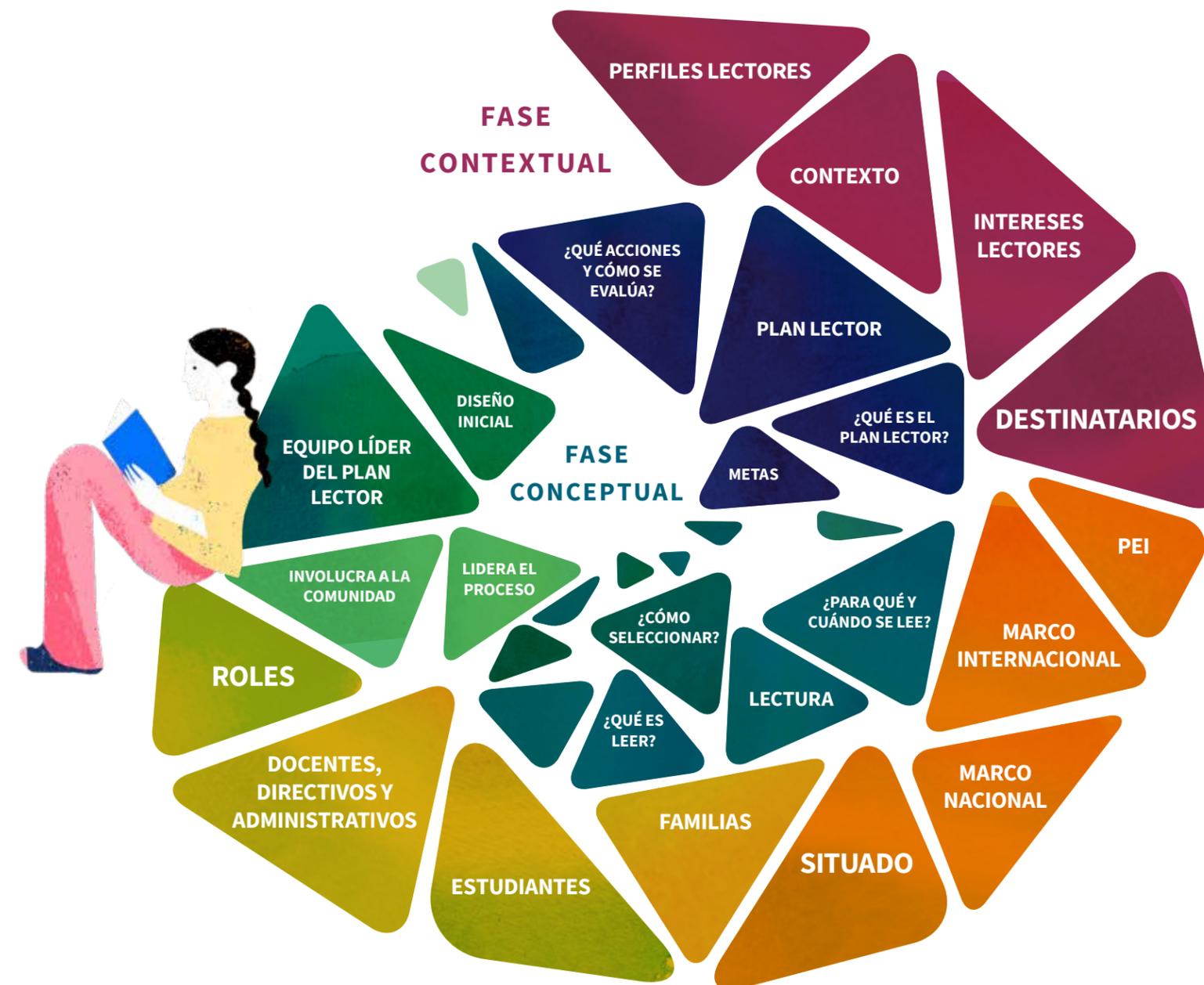


Figura 10:
Fase contextual del PL

3.2.3 Fase Plan de Acción

Planificando acciones del Plan Lector

Las acciones del Plan Lector son todas las iniciativas destinadas a cumplir sus objetivos. En ese sentido, todo objetivo debería tener una o más acciones relacionadas. Existe un conjunto variado y muy diverso de prácticas educativas típicas del Plan Lector, algunas más usuales que otras, por ejemplo:

- ▶ la lectura domiciliaria, con distintas formas de evaluar sus resultados;
- ▶ la lectura silenciosa de cinco a quince minutos antes de comenzar la jornada escolar;
- ▶ los concursos literarios o concursos artísticos de dibujo, grabado o pintura a partir de la lectura de cuentos o poemas, que suelen realizarse en abril en torno a la celebración del día del libro;
- ▶ la lectura de obras completas en aula, por ejemplo, lectura dramatizada o expresiva;
- ▶ las visitas a la biblioteca, a una charla informativa sobre ella —¿qué textos tenemos disponibles? ¿Dónde podemos buscarlos según sus temas?—, a una sesión de lectura guiada o a una jornada de cuentacuentos;
- ▶ un ciclo de alfabetización científica durante el mes de la ciencia, o su equivalente durante el mes de las artes;
- ▶ una actividad de cine y literatura, destinada a comparar obras literarias y cinematográficas;
- ▶ un proyecto interdisciplinario a propósito de obras que permitan vincular asignaturas;
- ▶ un proyecto de lectura conjunta entre estudiantes y apoderados;

- ▶ la realización de ferias vinculadas a la lectura y los libros, por ejemplo, comicón, venta de libros usados y presentación de autores y géneros. Generalmente estas acciones se realizan en el contexto de celebración del día del libro;
- ▶ concursos de lectura en voz alta;
- ▶ obras de teatro;
- ▶ visitas de autores de literatura infantil y juvenil;
- ▶ préstamos sistemáticos de obras a los hogares, por ejemplo, a través de bolsos o mochilas con libros;
- ▶ recopilación de relatos orales o invitación a padres y madres a leer;
- ▶ talleres literarios y clubes de lectura, entre otros;
- ▶ visitas a bibliotecas públicas o ferias del libro.

Evaluando las acciones del Plan Lector

Cualquier acción que se implemente debe ser evaluada con la finalidad de valorar su aporte a los objetivos del Plan Lector que se definieron inicialmente. En este punto, hay que recordar que la participación y asignación de responsabilidades, definidas inicialmente, tienen que contemplar instancias de evaluación. Cada una de ellas debería tener un encargado de cuidar su implementación y evaluación final. Por ejemplo, las acciones de la celebración del día del libro (concurso literario, concurso de ilustraciones, festival de recitado, obras de teatro, entre otras) deberían ser evaluados por quienes las implementan, es decir, posiblemente por los docentes de Lengua y Literatura o encargados de biblioteca. Asimismo, las lecturas de otras asignaturas, por ejemplo, las del mes de la ciencia o del arte, deberían ser evaluados por los docentes o encargados de biblioteca. Algunas preguntas que guíen la evaluación podrían ser:

3.3 Resultados de un Plan Lector

Un ejercicio de imaginación permitiría ver que, al cabo de la Educación Media, un Plan Lector que siga medianamente las indicaciones antes expuestas podría alcanzar los siguientes resultados:

Anualmente las y los estudiantes leerán/realizarán:

6 libros del Plan de Lecturas Complementarias (con al menos una instancia de elección para el estudiante).

1 libro anual de otra asignatura.

1 actividad de trabajo multimodal/multimedial, por ejemplo, comparación entre libro y película.

1 actividad de trabajo por proyecto interdisciplinario, en el que un texto es abordado por dos o más asignaturas.

2 actividades, una por semestre, en la lógica de “leer para realizar algo” (actuación, actividades artísticas varias, entre otras).

Solo este simple diseño hará que, **al cabo de la Educación Media**, los estudiantes hayan leído y/o realizado en total:

- ▶ Lectura domiciliaria, al menos **36 libros**.
- ▶ Lectura de **6 libros** de otras disciplinas.
- ▶ Comparación de **6 libros** con películas.
- ▶ **6 actividades** de lectura interdisciplinaria.
- ▶ **12 actividades** de “lectura performática”, es decir, leer para poner en escena alguna realización creativa.

Total: Lectura de **42 libros**, más de **18 actividades** de comparación/análisis/interpretación o creación.

Los números anteriores no consideran que en todas estas instancias se puede ampliar el espectro de participación a las familias de los estudiantes. Un proyecto de estas características, al menos en su diseño, estaría abriendo distintos espectros de participación:

- A.** a potenciales lectores que quedan al margen de las actividades académicas tradicionales que la comunidad educativa selecciona para la lectura escolar;
- B.** a los intereses lectores de los estudiantes;
- C.** a los espacios de animación a la lectura llevados a cabo desde la biblioteca;
- D.** a otros docentes, que tendrán un rol activo durante el Plan Lector;
- E.** a las familias, que podrán participar de una o más instancias de lectura, comentarios en torno a la lectura o actividades varias.

En conclusión, si la comunidad educativa tiene la difícil misión de formar más y mejores lectores, el diseño de un Plan Lector que se asuma como un proyecto cultural complejo puede sentar bases culturales imborrables en las nuevas generaciones de estudiantes.

IV. Plan de Lecturas Domiciliarias



Las palabras de los estudiantes de 2° medio plantean una serie de consideraciones necesarias de tener en cuenta en la formulación del Plan Lector. En primer lugar, que el éxito en la lectura, como en cualquier otra actividad, está relacionado con la voluntad o compromiso que se pone al iniciar la tarea. Una acción que desde el comienzo se lleva a cabo con ganas y compromiso tendrá muchas más posibilidades de terminar cumpliendo sus objetivos. En la lectura, como dicen los estudiantes, los temas, la extensión, los géneros de los textos —y se podría agregar la dificultad lingüística, estructural, cercanía etaria, geográfica, identitaria, entre otros— son aspectos que considerar cuando se planifica un Plan Lector. Con especial atención, la condición de “lectura obligatoria” (una de las prácticas más comunes del sistema educacional) debería tratarse con el cuidado que merece, porque la obligatoriedad de un repertorio de textos que no sintonice con sus lectores podría ocasionar más perjuicios que beneficios.

* Encuesta de Percepción de la lectura en Educación Media. MINEDUC, agosto de 2019.

“ La lectura me provoca una cierta felicidad siempre y cuando me interese el tema del texto o libro que estoy leyendo, ya que no soy muy aficionada a la lectura en general, suelo leer textos cortos como poemas, historias o experiencias”.

Estudiante de 2° medio *

“ En las ocasiones en las que leo novelas de mi elección la lectura me entretiene, es un buen pasatiempo, además de sano, el cual deja una enseñanza en algunas oportunidades. Es divertido imaginar los escenarios de los relatos, sin embargo, se torna aburrido y agotador cuando debo leer los libros que son obligatorios para el colegio.”

Estudiante de 2° medio *

4.1 ¿Qué es un Plan de Lecturas Domiciliarias?

El Plan de Lecturas Domiciliarias o Plan de Lecturas Complementarias (en adelante PLD) es la concreción más común del Plan Lector en una comunidad educativa. En algunas oportunidades se confunden, reduciendo las acciones del segundo solo a lo que sucede en el primero. El PLD forma parte de la asignatura de Lengua y Literatura y de las tareas que realizan sus docentes. La idea de que exista una “extensión” de la asignatura en los hogares, es decir, que los estudiantes lean textos de manera independiente, es una práctica escolar tan naturalizada que se acepta sin cuestionamientos. Su fundamento original está en un objetivo mayor de la comunidad educativa: formar lectores autónomos e independientes. Para ello, se dispone como actividad pedagógica la lectura de textos autogestionada por el estudiante, para que posteriormente se evalúe el nivel de comprensión alcanzada y la aplicación de contenidos propios de la disciplina. Un análisis de esta práctica puede reparar en algunas características comunes a las distintas realizaciones:

- ▶ Generalmente el PLD está conformado de textos literarios, mayormente del género narrativo, y dentro de este, principalmente de novelas.
- ▶ Por lo general, el PLD desemboca en una prueba de comprensión lectora (a nivel micro y macroestructural, es decir, detalles y sentido global) más la aplicación de algunos contenidos propios de la disciplina.
- ▶ En su mayoría, el PLD corre como una línea paralela a la asignatura de Lengua y Literatura: los textos no se contextualizan ni se tratan en clases, sino que quedan en manos exclusivamente de los estudiantes. El docente se involucra solo al momento de aplicar una prueba o control de lectura.

- ▶ Cada vez es más frecuente encontrar al interior de los Planes lectores diferentes opciones y/o disyuntivas: ¿lecturas canónicas o emergentes?; ¿lectura juvenil o adulta?; ¿lectura para evaluar comprensión lectora u otro tipo de aprendizajes?; ¿prueba de libro u otra actividad evaluativa?; ¿se incorporan textos multimodales?; ¿lectura para aplicar contenidos o para fomentar hábitos y gusto por la lectura?; el docente decide todos los libros o se abren espacios para que el estudiante pueda elegir?; ¿se incorpora lectura en plataformas digitales?

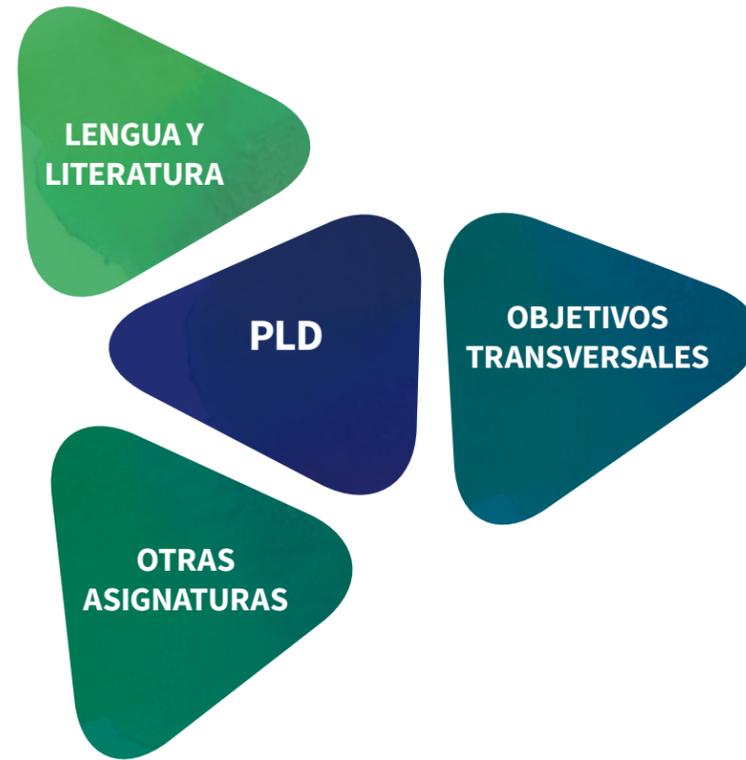
Es importante preguntarse ante estas características comunes, si el PLD necesariamente tiene que ser así. Las últimas interrogantes, presentadas como disyuntivas o caminos a elegir, constatan la tensión que actualmente existe en la relación entre lectura y comunidad educativa a partir de los cambios que la cultura ha puesto sobre la práctica lectora y los textos, con sus modos y medios de circulación. Estas disyuntivas podrían resolverse al inicio del año académico, definiendo las orientaciones que fundamenten el Plan Lector y sus objetivos (fases conceptual y contextual), tanto para el proyecto general como para cada una de sus acciones, dentro de las cuales, como ya se dijo, el PLD es una de sus concreciones centrales. En ese sentido, en este capítulo se problematiza el diseño y práctica del PLD, de manera de abrir la discusión en torno a sus posibilidades.

4.2 Alcance del Plan de Lecturas Domiciliarias

Un paso inicial para el PLD es precisar su rango de acción. Si el objetivo central es formar más y mejores lectores, nada obsta para que el PLD pueda relacionarse tanto con la asignatura de Lengua y Literatura como con otras asignaturas y, en último término, con los objetivos transversales de la educación presentes en el Currículo Nacional. Así, la práctica de lectura, por medio del PLD, asume más plenamente su condición transversal dentro del currículum.



Figura 12:
Plan de Lecturas Domiciliarias



Para definir los objetivos específicos que se pueden pensar en los distintos espacios, una distinción sobre la lectura que conviene tener en cuenta es la que se hace entre lectura intensiva y extensiva (Ruiz Cecilia, 2018).

La lectura intensiva pone al texto, la materia textual, sus capas significativas y su contexto de producción, en el centro del análisis. Es una lectura interpretativa, analítica, más lenta, cuidadosa, y por lo mismo, menos fluida, donde la información y conceptos propios de la disciplina cobran importancia como herramientas para la lectura. Por el contrario, la lectura extensiva es más propia de la lectura cotidiana y funcional, es decir, con foco en construir significados y, por lo mismo, más rápida, fluida y centrada en las conexiones entre el texto y los referentes que evoca en el lector. Ambas formas de leer son necesarias según los propósitos de lectura que se tenga. Por ejemplo, el análisis de un poema necesita una lectura intensiva, mientras que la lectura de un best seller o

de un texto de divulgación científica requiere más la lectura extensiva. Siguiendo con el ejemplo, la lectura intensiva probablemente esté más circunscrita al espacio de la asignatura de Lengua y Literatura, mientras que la extensiva puede servir tanto para esta asignatura como para otras asignaturas y para objetivos transversales.

En suma, un primer espacio de acción del PLD es la asignatura de Lengua y Literatura, desde donde emerge y se gestiona el PLD. En el contexto de la clase, por ejemplo, en la contextualización de una obra, los textos pueden ser abordados por medio de la lectura intensiva. En este espacio se pueden analizar, por ejemplo, los distintos tipos de textos, los elementos del mundo narrado, la estructura y recursos del lenguaje poético, la función de las acotaciones en el drama, la estructura y estrategias comunicativas de los textos expositivos, la relación entre texto e imagen en los textos instructivos; y por supuesto, las estrategias de comprensión lectora atinentes a cada uno de ellos, propiciando la reflexión metalingüística. Pero la clase de Lengua y Literatura no se restringe a esto: se espera que en esta asignatura se intencione un tránsito entre la lectura eferente y la estética, siendo el punto de llegada la lectura placentera e informada.

Un segundo espacio de acción es el de todas las demás asignaturas. Al tener la lectura un carácter transversal e instrumental, ella está presente en todos los procesos de aprendizaje: en matemática la comprensión de los problemas tiene gran relevancia; en historia la lectura de fuentes originales enriquece y profundiza sus contenidos; en ciencias los textos expositivos son material imprescindible; en artes visuales la lectura de imágenes y el manejo de su lenguaje es algo ineludible.

Desde el inicio se ha planteado la necesidad de que la comunidad educativa se involucre en el Plan Lector. Esto también atañe al PLD, por lo que una pregunta inicial en su definición es: ¿quedará el PLD circunscrito a la asignatura de Lengua y Literatura, o se pueden abrir vasos comunicantes con las otras asignaturas? En lo que sigue, se desarrollará una reflexión al respecto, evidenciando la impronta principalmente literaria que ha tenido y tiene el PLD, y también el sentido que puede tener desarrollar proyectos interdisciplinarios desde el PLD, en los cuales los docentes de otras asignaturas aporten sus conocimientos y los unan al de el docente de Lengua y Literatura.

4.2.1 PLD y lectura literaria. ¿Por qué los estudiantes deben leer literatura?

Históricamente la comunidad educativa ha privilegiado los textos literarios para la lectura domiciliaria. Como documenta Colomer (1996), fue desde el siglo XIX, en el contexto de las corrientes pedagógicas de vanguardia y el auge de las bibliotecas escolares como complemento para la formación escolar, que se propuso la lectura de obras completas, principalmente novelas. De esta forma, la función de la biblioteca era proveer al estudiante de una selección adecuada de textos y garantizar el acceso universal a ella. El texto literario conectaba con varios propósitos de la educación formal: generar identidad —nacional en el caso de la Europa del siglo XIX—, contribuir a la formación estética y moral del estudiante y consolidar la práctica lectora personal bajo el supuesto que esta actividad se realizaría con gusto. Bajo esa lógica, la escuela europea propició la lectura de obras ejemplares, clásicos nacionales o universales y los ordenó historiográficamente.

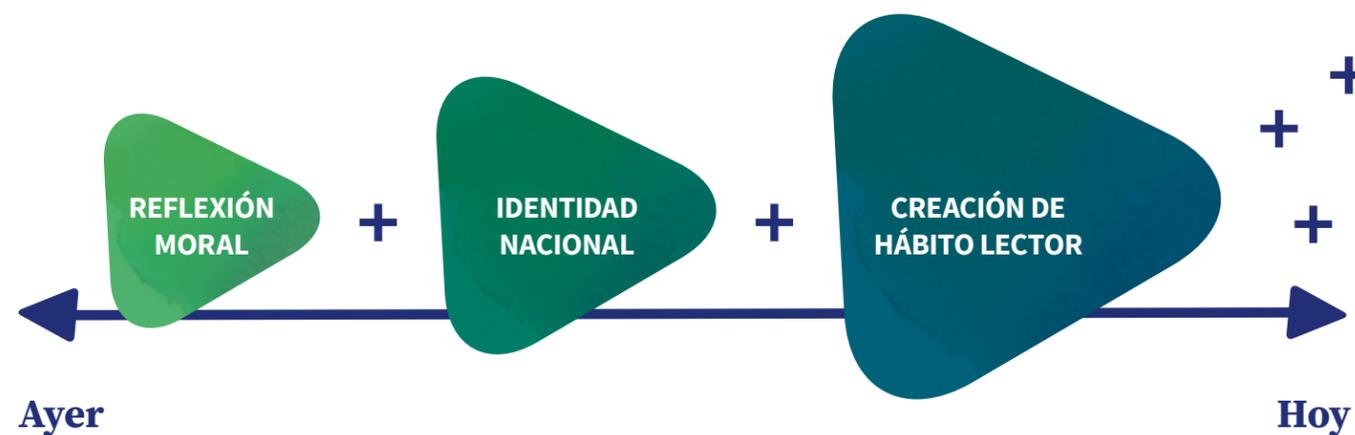


Figura 13:
Propósitos de la lectura literaria

En Chile, el camino fue similar desde fines del siglo XIX y sobre todo desde la reforma de 1928. Los objetivos dispuestos para la asignatura de Castellano, desde su inicio y en sucesivas reformas a lo largo del siglo XX, buscaron que la literatura formara el gusto, fuera objetivo de reflexión moral, forjara identidad nacional y creara hábitos lectores en los estudiantes.

Actualmente esos fundamentos siguen, de una u otra forma, vigentes. Un rastreo de los principales objetivos que el currículum actual (MINEDUC, 2015 y 2019) tiene para la literatura en la Educación Media, permite concluir que esta busca:



Figura 14:
Propósitos de la Literatura en el Currículum Nacional.



Los objetivos educativos consisten en ayudar al niño a construir las herramientas de sus placeres, y no a la obligación de experimentarlos (COLOMER, 2001), y en la conciencia de que la lectura literaria implica un placer “estético, intelectual y cultural que, lejos de operar por magia, se construye”. (TAUVERON, 2002, p. 14).

En Munita, 2017, p. 385 .

Estas orientaciones concuerdan con la integración entre contenidos, habilidades y actitudes que pretende la *educación literaria*. Munita (2017) observa que la educación literaria actualmente se propone superar, por una parte, la visión de la literatura como saber conceptual, cuyo dominio tiene un fin en sí mismo y, por otra parte, la idealización del placer como el objetivo excluyente, el cual no basta para formar lectores literarios que diversifiquen sus posibilidades de interpretación y fruición de los textos. Así, la educación literaria sería enseñar “maneras de leer”, para que el lector tenga a su disposición un repertorio de modos —una caja de herramientas— para leer de distintas maneras según sus propósitos. Por ejemplo, frente a un poema estructural o conceptualmente complejo, tiene un repertorio adecuado para analizar e interpretar sus sentidos; y frente a una novela de aventuras o un best seller puede optar por una lectura compenetrada solo con el argumento, y, por lo tanto, sin distanciamiento analítico. Pasión e información se sintetizan en la persona del lector y en sus propósitos. Esta capacidad de “elegir” las lecturas literarias ha sido explicada mediante la imagen del “va y viene dialéctico” entre participación y distanciamiento; o mediante los conceptos de *lectura extensiva e intensiva*, explicados anteriormente.

En síntesis, un camino frecuente para elaborar el PLD es buscar los objetivos propios de la educación literaria. Dado que sus objetivos son complejos, el desafío está en el diseño e implementación de un PLD que se acerque a lograrlos.



Según Lluch (2014) hoy en día, mucha información acerca de las preferencias de los estudiantes, sobretodo adolescentes y preadolescentes, está en internet. Los jóvenes comparten información y visitan sitios especializados, blogs o incluso siguen a sus autores preferidos o siguen a algún booktuber. Tener presencia en redes sociales y participar de estos espacios casi naturales para los más jóvenes es una forma de acercarse también al mundo de sus gustos.

Mekis y Anwandter, 2019, p. 52.

4.2.2 PLD y lectura no literaria: ampliando horizontes y fronteras

Si bien la idea de educación literaria puede ser un excelente motor para movilizar el PLD, no necesariamente es la única. Actualmente los jóvenes pueden preferir otros géneros, es decir, pueden ser lectores de un perfil diferente.

Opiniones de estudiantes de 7° básico a 4° medio

¿Qué me gustaría leer en el liceo?	En el liceo me gustaría leer libros que traten de misterio, de casos basados en investigación, o también de historias de amor.
	Me gustaría leer un libro sobre la segunda guerra mundial.
	En el liceo me gustaría leer más libros sobre la sexualidad o sobre las enfermedades que más se presentan en la adolescencia, comprender más a fondo qué cambios tenemos en esta etapa, tanto cambios psicológicos o físicos por medio de los libros.
	El libro de algún famoso.
	El diario de Dross.
	Documentales.
	La historia de un jugador de fútbol.
	Me gustaría leer cómics entretenidos como el del Condorito.
	Artículos de moda y maquillaje.
	Libros digitales.
	Me gustaría leer el Génesis.
	Me gustaría leer libros de autores que valgan la pena leer (nacionales), y no así libros juveniles que terminan siendo cliché.
Libros con aspectos filosóficos, políticos. En general, libros que nos ayuden a comprender el ambiente en el que vivimos.	
Libros de deportes.	

Encuesta de Percepción de la lectura en Educación Media.

MINEDUC, agosto de 2019.

Progresivamente, se observa que comunidades educativas incorporan en su PLD textos de otras disciplinas (Historia, Filosofía, Ciencias, entre otras), lo cual enriquece la selección. Las Bases Curriculares (MINEDUC, 2015 y 2019) proponen la lectura frecuente de textos informativos y argumentativos, y se pueden destacar los siguientes objetivos: **NOTA AL MARGEN CON OBRAS BDE:**

- ▶ Leer para desarrollar una actitud crítica e indagadora frente a lo que leen, desarrollando la habilidad de opinar.
- ▶ Leer para participar en los temas que los afectan como ciudadanos.



La BDE dispone de títulos de distintas temáticas factibles de abordar en las distintas asignaturas de la Educación Media, por ejemplo, cuenta con al menos:

- ▶ 350 títulos distintos para Ciencias Sociales y Geografía
- ▶ 200 para Arte
- ▶ 130 para Filosofía
- ▶ 50 para Física
- ▶ 50 para Matemática
- ▶ 100 para Química

También es factible encontrar libros digitales para abordar en Tecnología, Educación Física, Inglés, Música, Lengua Indígena, entre otros.



Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) puede definirse como una modalidad de enseñanza y aprendizaje centrada en tareas, un proceso compartido de negociación entre los participantes, siendo su objetivo principal la obtención de un producto final. Este método promueve el aprendizaje individual y autónomo dentro de un plan de trabajo definido por objetivos y procedimientos. Los alumnos se responsabilizan de su propio aprendizaje y descubren sus preferencias y estrategias en el proceso. Así mismo pueden participar en las decisiones relativas a los contenidos y a la evaluación del aprendizaje (Thomas, 2000).

En García-Valcárcel et al, 2017, p. 114.

- ▶ Leer para complementar la lectura de las obras literarias, desarrollando habilidades de investigación y de interpretación más complejas.
- ▶ Leer para favorecer la comprensión lectora general.
- ▶ Leer críticamente para comprender qué busca conseguir el autor con su texto, por qué lo escribió y con qué otros discursos se relacionan.

Estos cinco objetivos entregan orientaciones para dirigir la lectura de textos no literarios y, como puede verse, no son incompatibles en modo alguno con los propuestos para la lectura de textos literarios. Por lo tanto, más que un cambio de objetivos, parece abrirse el abanico para una selección de textos que incorpore otros modos de aproximación a temas y reflexiones. Por ejemplo, leer “Ser niño ‘huacho’ en la historia de Chile (siglo XIX)” (2006), texto histórico de Gabriel Salazar, puede conducir objetivos en torno a la identidad personal y social o a la comprensión crítica, tal como se ha hecho con la lectura literaria desde otro ángulo.

La incorporación de textos no literarios en el PLD también tiene fundamentos metodológicos: progresivamente se han incorporado líneas de metodología de trabajo interdisciplinario, aprendizaje basado en proyectos y aprendizaje basado en investigación. Para todas estas innovaciones, el PLD puede contribuir sustantivamente. Algunas evidencias de formulación de Plan Lector explicitan esas colaboraciones interdisciplinarias: por ejemplo, en las listas del PLD, a propósito de la lectura de “El túnel” (1948) de Ernesto Sábato, se señala: “este texto se lee en conjunto con la asignatura de Filosofía”. Lo mismo la novela gráfica “Persépolis”, leída en conjunto con la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Esa simple indicación revela una planificación conjunta de objetivos que contribuyen a ambas asignaturas y puede revelar un trabajo por proyectos.

En suma, cualquiera sea la opción que se tome (literario, interdisciplinar) es necesario que esté respaldada por la definición de objetivos previos y acorde con el Plan Lector en su conjunto. Por último, es clave que la iniciativa sea conocida, compartida y en colaboración permanente con los encargados de Biblioteca, que son agentes centrales en la conformación y gestión del PLD.

4.3 El Plan de Lecturas Domiciliarias como fractal interno

Se ha señalado, pero es conveniente insistir, que el Plan de Lecturas Domiciliarias ha tendido a homologarse al Plan Lector de una comunidad educativa, quizás al ser la práctica de lectura más recurrente, extendida y con mayor tradición en el sistema escolar chileno. No obstante su indiscutible presencia, es posible y deseable resignificarlo en función del objetivo último que se propone: la formación de lectores. De suyo, contar con la lectura permanente y obligada de obras literarias no forma lectores, es más, puede desincentivar a muchos jóvenes que ven en esta actividad escolar un imperativo que preferirían eliminar.

En una lógica fractal de formación lectora, el Plan de Lecturas Domiciliarias comparte la visión de la lectura, los lectores y sus actividades, así como los objetivos del Plan Lector que la comunidad educativa se ha propuesto. En suma, el Plan de Lecturas Domiciliarias debiera ser, a escala menor y con sus particularidades, una réplica del Plan Lector y, por ende, debiera contar con los mismos respaldos y apoyos institucionales.



V. Cómo construir y mediar el Plan de Lecturas Domiciliarias



A continuación, se exponen algunos criterios a tener en cuenta a la hora de conformar un PLD. Para ello, se desarrollan cinco criterios:

- ▶ 5.1 **selección**, 5.2 **secuenciación**, 5.3 **elección**, 5.4 **mediación**. El quinto criterio, **evaluación**, será desarrollado en el siguiente capítulo (VI).

5.1 Los procesos de selección de textos

La selección de textos tiene que estar en sintonía con la definición del Plan Lector y del propósito específico que se le ha dado al PLD. En ese sentido, en principio no hay libros mejores que otros, sino aquellos que permiten desarrollar de mejor manera una idea u objetivo de un PLD específico. Con todo, las Bases Curriculares recomiendan obras con cierto reconocimiento de sus autores o de sus críticos, o textos que tratan temas contingentes o significativos (MINEDUC, 2015).

Esta orientación canónica ha estado presente en la comunidad educativa como un criterio de aseguramiento de calidad de los textos escogidos. Sin embargo, la calidad no es patrimonio de textos canónicos, y actualmente existen nuevos géneros y autores en las zonas más periféricas del campo literario que pueden ser incluidas dado el interés de sus contenidos, su aporte innovador y la preferencia que por ellos tienen los jóvenes. En conclusión, lo más importante es que la selección esté respaldada por un objetivo general y por objetivos específicos. ¿Qué se quiere lograr con el PLD de este curso, de este nivel educativo?



Esta sensación de que hay un canon oculto basado en no se sabe muy bien qué criterios, se confirma cuando, a pesar del volumen de títulos editados al año, una revisión aleatoria de los títulos que aparecen en las bibliotecas escolares o públicas, de los libros recomendados en los colegios como lectura, nos lleva a la repetición de libros que necesariamente hace creer en el uso de unos criterios conscientes o no, pero que llevan a que grupos diferentes de personas elijan libros similares.

Lluch, 2010, p.57.



Una iniciativa imprescindible es la Biblioteca Digital Escolar, centro de recursos virtuales gestionado por el CRA al cual tienen acceso los establecimientos públicos.

Se puede consultar en http://www.bibliotecas-cra.cl/Biblioteca_Digital_Escolar



Las constelaciones literarias representan una forma de relacionar las obras que las y los lectores han leído a partir del establecimiento de vínculos explícitos entre ellas. Estas relaciones las establecen las y los lectores y pueden ser mediadas por las y los docentes a partir de conceptos como personajes, temáticas, géneros literarios, entre otros. Algunos beneficios de las constelaciones son:

- ▶ la ampliación del repertorio de lecturas;
- ▶ la consideración de la perspectiva de las y los lectores;
- ▶ la formación de competencias de lectura intertextual.

Entre las recomendaciones que se pueden hacer a partir de las evidencias de nuevos textos, formatos y lectores, están:

- ▶ que la selección apueste por incluir los nuevos géneros de preferencia de los jóvenes lectores;
- ▶ que la selección tenga un grado de actualidad y vele porque los textos sean significativos tomando en cuenta la edad de los estudiantes (vale decir, que no basta con declarar que la selección es contemporánea si solo tiene obras del siglo XX);
- ▶ que se incorporen géneros multimodales, como los cómics o novelas gráficas;
- ▶ abrirse a la posibilidad de incorporar formas de lectura en línea: hay buenas versiones digitales de los mismos títulos que se piden en formato libro que el docente puede recomendar en vez del texto impreso. En ese sentido, distintas iniciativas virtuales recientes como la Biblioteca Digital Escolar o la Biblioteca Pública Digital son recursos que pueden fortalecer esta decisión.

5.2 Secuenciar textos para formar lectores

La secuenciación es el criterio que permite relacionar los libros entre sí, y se puede hacer considerando distintas ideas. Por ejemplo, puede haber un criterio de dificultad progresiva en términos de extensión o de dificultad conceptual; puede haber un criterio de progresión temática, por ejemplo, si el Plan Lector tributa a un contenido transversal (ciudadanía, medio ambiente). Jover (2010) propone secuencias de textos bajo la idea de “**Constelaciones literarias**”, donde cada obra tributa a una figura mayor que resulta al trazar las líneas entre los puntos. Esa figura, por

ejemplo, puede ser el motivo de la búsqueda del padre, de la pérdida de la inocencia, del primer amor, de la destrucción del planeta o del viaje del héroe. El motivo une las obras, que pueden ser de distintas épocas y períodos estéticos.

Constelaciones literarias



Ampliación del canon literario
(obras clásicas como contemporáneas).

Importancia concedida
no solo al momento del análisis sino también al de la **interpretación**.

BENEFICIOS

Consideración de la perspectiva
del lector escolar.

Itinerarios de lectura en **contraste con otras manifestaciones artísticas**.



Figura 15:
Beneficios de las constelaciones literarias



Figura 16:
Ejemplo de constelación literaria en torno a 'El poder de la naturaleza'

Constelaciones literarias

Ejemplo de constelación literaria en torno a "El poder de la naturaleza"



La secuenciación también puede ser realizada por los mismos lectores: como si la lectura fuera un camino o viaje personal, es el lector quien va reuniendo y adicionando las nuevas lecturas mediante relaciones personales, de modo de ir conformando sus propios itinerarios lectores (Petit, 2003).

5.3 Espacios de elección o cómo descubrir los propios gustos lectores

Cualquiera sea el o los objetivos específicos detrás de un Plan Lector, se recomienda tener presente su objetivo general: la formación de lectores. Este foco implica respetar la particularidad de cada uno de ellos y explorar instancias de elección de los estudiantes, en el entendido de que la tradicional lectura obligatoria debe ceder espacio a las preferencias de los lectores.

Existen **dos maneras** de dar instancias de elección: la **primera posibilidad**, trabajar con repertorios opcionales de lecturas mensuales, entre las cuales el estudiante elige una. Es recomendable que esas instancias de elección respondan a su vez a cierto criterio: por ejemplo, dos novelas contemporáneas europeas; dos tragedias o dos comedias, entre las que se elige una. Lo que no debiera suceder es que esas instancias de elección muestran una reunión al azar entre las posibilidades (por ejemplo, elegir entre una tragedia griega y una novela latinoamericana).

La **segunda posibilidad** es entregar la responsabilidad total de la elección al estudiante y apoyarse del equipo de la biblioteca, quienes serían los encargados de acompañar y mediar el proceso de elección.

Si se opta por la **primera posibilidad**, además es relevante que el docente que define el PLD pueda involucrarse desde el inicio en el proceso de selección de los textos de manera que los sienta propios y evidencie que la biblioteca responde a sus necesidades como docente. No basta con que los estudiantes puedan elegir, si lo que se busca es que el proceso sea significativo realmente, ese espacio lo deben tener también los docentes y el equipo de la biblioteca misma. Cabe recordar que el saber elegir también es una habilidad que se debe formar.

Formar el gusto lector desde las propias opiniones

¿Qué le pedirías a tus profesores sobre la lectura?

Respuestas de estudiantes de 8ª básico

“Que nosotros elijamos los libros que vamos a leer”.

“Que tomen en consideración los gustos de sus alumnos sobre la lectura”.

“Que las lecturas domiciliarias sean a elección”.

“Que nos hicieran votar para elegir el tema del libro”.

“Yo les pediría que nos dejen leer algunos libros a elección y con base en eso realizar trabajos”.



5.4 Mediadores y mediación de las lecturas

Al plantear una visión amplia de Plan Lector, en la que se enmarca la propuesta del PLD, se asume el trabajo conjunto de los diversos actores involucrados, entre los cuales el personal de biblioteca es clave como articulador de la comunidad de lectores en la que se busca transformar la comunidad educativa. El objetivo de la mediación lectora es acompañar los procesos de lectura y de apropiación del mundo letrado, de manera que les permita superar barreras y desarrollar el gusto y el hábito lector. Esto se traduce en diferentes acciones:

- A. Vincularse con las prácticas pedagógicas de aula, de manera de apoyarse mutuamente y ser efectivos en la formación de lectores. De esta manera, se intenciona un vínculo con las y los docentes de las diferentes asignaturas, en el que el personal de biblioteca potencia la labor de “mediadores de lectura” que ellos desarrollan, apoyándolos, por ejemplo, en la búsqueda de textos o en la identificación de intereses lectores de los estudiantes. Así también, visitar la biblioteca como actividad de aprendizaje dentro de una asignatura favorece el vínculo con ella y el descubrimiento de nuevas colecciones, propósitos de lectura y maneras de leer.
- B. Motivar y buscar nuevas estrategias que permitan a toda la comunidad —en la que los docentes son especialmente relevantes— descubrir o profundizar su identidad lectora. Se pueden desarrollar acciones desde la biblioteca especialmente dirigidas a docentes, directivos y funcionarios que permitan el desarrollo lector de quienes son los mediadores de lectura, pues obviamente si el docente no lee difícilmente será un mediador de lectura eficaz para los estudiantes. Además, se pueden desarrollar distintas actividades que permitan que los estudiantes visiten la biblioteca, sientan validadas sus prácticas lectoras extraescolares, puedan desarrollar actividades de creación a partir de lecturas, solo por nombrar algunas ideas.



Entrevista a Felipe Munita en torno al concepto de mediación lectora.

<https://www.youtube.com/watch?v=ub8npnokCZo>



Encuesta de Percepción de la lectura en Educación Media.

MINEDUC, agosto de 2019.

- C. Diversificar y contextualizar las lecturas, de manera que ellas se relacionen con la realidad, intereses y edad de los estudiantes, facilitando y acompañando la construcción de sentido para la propia vida. Este tipo de acciones permiten favorecer el acceso a los libros y ayudar a construir interpretaciones más profundas que las que podrían haber llegado de manera autónoma.
- D. Proponer nuevas maneras de evaluar, que se alejen de la lógica de “controlar” la lectura y se centren en la relación que pueden establecer los estudiantes con el texto, transformándose la lectura en una experiencia que los conecta —texto y lector— vitalmente. Este punto se desarrolla en el capítulo siguiente.



Mediar para formar lectores

¿Qué le pedirías a tus profesores sobre la lectura?

Respuestas de estudiantes



Encuesta de Percepción de la lectura en Educación Media.

MINEDUC, agosto de 2019.

VI. Cómo evaluar el Plan Lector y el Plan de Lecturas Domiciliarias



Mediar para formar lectores

¿Qué le pedirías a tus profesores sobre la lectura?

Respuestas de estudiantes

“Yo creo que podríamos como curso quedarnos unos minutos cada día a resolver preguntas del libro que no entendemos o resolver dudas”.
8° básico

“Realizar un análisis exhaustivo sobre los textos a leer y conocer las diversas perspectivas de otros autores frente al mismo texto”.

4° medio

“Yo les pediría a mis profesores que prefieran hacer más trabajos que pruebas, ya que son más didácticos, en cambio las pruebas son más por la parte de escribir y saber una alternativa, la cual se podría haber copiado”.

1° medio

“Le pediría que la evaluación fuese más recreativa y hacer trabajos prácticos, que nos causen emoción y ganas de seguir leyendo y no tantas pruebas escritas”.

4° medio



Encuesta de Percepción de la lectura en Educación Media.
MINEDUC, agosto de 2019.

En la encuesta realizada a 288 estudiantes entre 7° básico y 4° medio de distintos liceos de cinco regiones del país, ante la pregunta “¿qué les pedirías a tus profesores sobre la lectura escolar?”, las respuestas fueron mayoritarias en torno a dos temas: mediación de la lectura y estrategias de evaluación. Por ejemplo, los estudiantes proponen que se hable o se analice el libro en clases, lo que equivale a una mediación de lectura, pero también abogan sobre cambiar las formas de evaluar y bajar la frecuencia de las pruebas. Finalmente, en la última opinión se sugiere que la evaluación no debería hacer perder la emoción sobre el libro leído, lo que hace pensar cuántas veces estos dos términos —evaluación y emoción— están conectados.

Otros estudiantes en la misma encuesta señalaron diversificar los géneros y los temas de los textos, tener posibilidad de elegir y la conveniencia de leer en conjunto, mediante más instancias de lectura dialógica.

Para contribuir a esa discusión, el propósito de este capítulo es proponer formas de diversificar la evaluación de la lectura domiciliaria, ampliando los objetivos de lectura y textos para lograr un Plan Lector inclusivo. En este sentido, se invita a repensar la evaluación que hoy se está realizando, en cierta medida reducida, en la dimensión de objetivos, exclusivamente a medir el grado de comprensión lectora, y en la dimensión de instrumentos, centrada en las pruebas de lápiz y papel, muchas veces de alternativas.

6.1 Enfoque de la evaluación: ampliar el espectro de lo evaluable y las formas de hacerlo

La evaluación es un componente central e inherente al proceso de enseñanza y aprendizaje. Se entiende como “un conjunto de prácticas pedagógicas que fomentan la reflexión en torno al aprendizaje y la enseñanza, y facilitan a docentes y estudiantes la toma de decisiones para mejorar” (MINEDUC, 2017, p.7). Una de las distinciones más relevantes que ha sido recientemente destacada por la política educativa chilena en su Decreto 67, es la distinción de la evaluación de aula según su **propósito**:

- ▶ **Formativo**, “cuando está destinada a monitorear y acompañar el aprendizaje de las y los estudiantes, es decir, cuando la evidencia de sus desempeños se obtiene, interpreta y usa por docentes y estudiantes para tomar decisiones acerca de los siguientes pasos en el proceso de enseñanza–aprendizaje” (MINEDUC, 2017, p. 9).
- ▶ **Sumativo**, “cuando se utiliza para certificar los aprendizajes logrados, lo que generalmente se comunica mediante una calificación” (Ibidem, p. 9).

Estas orientaciones, por cierto, tocan el meollo de la evaluación de la lectura e invitan a implementarlas para monitorear el **proceso**, el **progreso** y el o los **producto(s)** de la misma (MINEDUC, 2018).

Por ejemplo, la lectura del PLD puede ser evaluada por los estudiantes mientras leen, con preguntas como: ¿qué entiendo de esta lectura?, ¿cómo se construyen y evolucionan los personajes, la trama, las situaciones críticas?, ¿cómo interpreto determinados hechos, comportamientos, símbolos?, ¿qué voy sintiendo a medida que voy leyendo? Asimismo, se podría evaluar el progreso de la lectura



El Decreto 67, que entra en vigor el año 2020, plantea “avanzar hacia un uso más pedagógico de la evaluación, vinculada estrechamente a promover el desarrollo del aprendizaje, entendiéndola como un aspecto intrínseco de la enseñanza.

MINEDUC, 2018, p. 4.



Evaluación Para el Aprendizaje se basa en un concepto amplio de lo que significa evaluar cuyo centro es la noción de un proceso de observación, monitoreo y establecimiento de juicios sobre el estado del aprendizaje de los alumnos y alumnas a partir de lo que ellos producen en sus trabajos, actuaciones e interacciones en clases. El rol de la evaluación desde esta perspectiva es orientar, estimular y proporcionar información y herramientas para que los estudiantes progresen en su aprendizaje, ya que a fin de cuentas son ellos quienes pueden y tienen que hacerlo.

MINEDUC, 2007, p.10.

a lo largo del año: ¿cómo las interpretaciones, los argumentos para respaldar mis opiniones, la capacidad analítica, va mejorando a medida que va avanzando el año? Por último, ¿cuáles son los resultados de la lectura? En los tres casos, los instrumentos de evaluación deberían ser diferentes: en el primero caso, parece ideal usar una bitácora de lectura, la cual puede ser orientada por el docente mediante preguntas que orienten la documentación del proceso. En el segundo caso, parece apropiado usar un portafolio de distintas interpretaciones o análisis de los libros que se van leyendo a lo largo del año; trazando así un itinerario para visualizar el progreso entre marzo y diciembre. Por último, los resultados de la lectura, en función de los objetivos diversos que pueden plantearse, deberían optar por trabajos, actividades o pruebas que permitan concentrar la evidencia de aprendizaje respecto de ese(os) objetivo(s) planteado(s).

La importancia de conectar y no hacer excluyentes la evaluación formativa y sumativa está, finalmente, en la línea de la evaluación para el aprendizaje que busca maximizar la relación entre evaluar a partir de evidencias para mejorar los aprendizajes.

Si bien la “prueba del libro” o “control de lectura” mensual es la práctica más observada transversalmente en el sistema educativo chileno (Munita y Pérez, 2013), y en muchos casos la única que se realiza en torno al PLD, cabe preguntarse si es la mejor forma de evaluar los objetivos amplios que se pueden pensar para el mismo. Respecto de los objetivos, además de la comprensión lectora, ¿qué otros aprendizajes se pueden evaluar y cuál es la mejor forma de hacerlo?, ¿se pueden evaluar aprendizajes actitudinales, transversales; o se puede evaluar adecuadamente la lectura reflexiva, crítica y/o creativa mediante una prueba de lápiz y papel con alternativas?

En algunas ocasiones, las situaciones evaluativas pueden ser novedosas, pero el instrumento evaluativo y posterior juicio termina abordando aprendizajes típicos que se podrían observar igualmente con una actividad evaluativa tradicional del tipo “prueba”. Es necesario, por lo tanto, trabajar con la idea desafiante de que **cada objetivo de aprendizaje en torno a la lectura debería** llevar a la reflexión sobre cuál es la situación de aprendizaje y de evaluación más idóneos.



Por ejemplo, el objetivo de observar la respuesta emocional a la lectura de una novela juvenil puede evaluarse mediante **la escritura de un diario de lectura** (actividad evaluativa) en la cual el estudiante, a medida que va leyendo, anota sus impresiones a partir de ciertas orientaciones entregadas como guía (¿Qué te gustó de lo que leíste hoy?, ¿qué te emocionó?, ¿qué no te gustó?, ¿por qué?). La evaluación la puede realizar el docente mediante una rúbrica (instrumento) donde se evalúe, entre otras cosas, la capacidad del estudiante de plasmar su reacción emocional frente a la lectura. También, para evaluar la creatividad a partir de la lectura, se puede pedir la **transformación** de un cuento en un cómic, y el instrumento puede ser una pauta tipo escala de valoración donde se listen y gradúen aspectos claves de la transformación, como mantener a grandes rasgos el referente de la historia original, proponer un guion a partir del cuento, construir viñetas apropiadas, establecer diálogos cuando sea necesario, y valorar algunos aspectos propios del lenguaje visual propuesto. Un tercer ejemplo, mediante la **representación teatral**, se podría evaluar el trabajo en equipo, la colaboración entre pares, la apropiación de roles dentro de la representación, entre otros, todo lo cual puede ser chequeado en una pauta de cotejo o en una escala de valoración.

En síntesis, los tres ejemplos permiten evaluar la capacidad crítica, reflexiva, creativa o el involucramiento afectivo en torno a la lectura. Se inician en una lectura comprensiva e interpretativa basales, pero se proponen otros aprendizajes a partir de ellos y, consecuentemente, se buscan los instrumentos más adecuados. Se podrían presentar más ejemplos (aprendizajes disciplinares, interdisciplinares, actitudinales, transversales), lo que lleva a concluir que, si los aprendizajes son varios y heterogéneos, la evaluación también debería serlo, tanto en situaciones de evaluación como en instrumentos usados.



Figura 17:
Propósitos de la lectura literaria



Una de las mayores problemáticas que, tradicionalmente, ha enfrentado la educación literaria en la escolaridad chilena [...] es la desmotivación que genera en la mayoría de los estudiantes el hecho, institucionalizado y convertido en rutina, de leer en forma obligada un libro para luego contestar una prueba sobre lo leído.

Munita y Pérez, 2013, p.180.

6.2 Plan de Lecturas Domiciliarias y sus aprendizajes



A partir de esta metodología [Aprendizaje basado en proyectos], el alumno pasa a ser el protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje y el profesor un mediador o guía de dicho proceso (Vizcarro et al., 2008). Algunos de los puntos claves del ABP son que proporciona a los estudiantes contextos de aprendizaje reales (Buck Institute for Education, 2013); les implica en el diseño, la resolución del problema y, sobre todo, en la toma de decisiones y la actividad investigadora que conlleva (Grahame, 2011).

Ausín et al, 2016, p.32.

En efecto, el PLD puede favorecer distintos aprendizajes. Una aproximación inicial debería distinguir aquellos propiamente de la asignatura de Lengua y Literatura (habilidades de lectura, conocimientos disciplinarios sobre historia literaria, conocimiento de los géneros, figuras literarias, entre otros); los aprendizajes transversales (formación ciudadana, conciencia medioambiental, vida en sociedad u otros); y, eventualmente, los de otras disciplinas (resolución de problemas, alfabetización científica, artística, conocimiento histórico, entre otros). Entre estos objetivos puede haber intersecciones, es decir, aprendizajes interdisciplinarios, los cuales pueden ser abordados en proyectos (ABP).

En cada uno de esos espacios, como en las intersecciones del diagrama, pueden estar involucrados conceptos, procedimientos y actitudes de cada ámbito.



Figura 18:

Multiplicidad de objetivos del PLD

Así, por ejemplo, el PLD puede servir para un trabajo que aborde Literatura y Medio Ambiente. En este tipo de trabajos, el libro es un dispositivo para planear aprendizajes múltiples. El cuadro de abajo muestra un ejemplo de aprendizajes que pueden tributar a la línea de formación disciplinar de la asignatura, formación transversal y formación de otras asignaturas:



Figura 19:

Articulación de objetivos en torno al PLD.

Por ejemplo, en la lectura de Poemas y antipoemas de Nicanor Parra (1954), en un poema como “Defensa del árbol” se puede motivar aprendizajes disciplinarios (analizar la estructura métrica del poema, comprender la ironía o figuras como la hipérbole, y construir el sentido del poema); aprendizajes transversales (reflexionar sobre el cuidado de la naturaleza a partir de la situación puntual), y trabajar interdisciplinariamente con asignaturas como ciencias para reflexionar sobre la conciencia ecológica. En la tabla a continuación, se presentan los objetivos de la actividad y su referencia curricular, la primera disciplinar (1º medio, lectura) y las otras dos tomadas de los objetivos generales de la Educación Media (MINEDUC, 2015).



Defensa del árbol (Poemas y antipoemas, 1954).

<https://www.nicanorparra.uchile.cl/antologia/poemasyantipoemas/defensaarbol.html>

Ámbito de aprendizaje	Objetivo de la actividad	Objetivo curricular
Disciplinar	Reconocer, mediante marcas textuales, presencia de ironía e hipérbole en el discurso poético.	<p>OA4, Lectura, 1º medio</p> <p>Analizar los poemas leídos para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Los símbolos presentes en el texto. ▶ La actitud del hablante hacia el tema que aborda. ▶ El significado o el efecto que produce el uso de lenguaje figurado en el poema. ▶ El efecto que tiene el uso de repeticiones (de estructuras, sonidos, palabras o ideas) en el poema. ▶ La relación entre los aspectos formales y el significado del poema. ▶ Relaciones intertextuales con otras obras. <p>(MINEDUC, 2015, p. 62).</p>
Transversal	Reflexionar sobre el cuidado del entorno natural como valor ciudadano.	<p>i. Conocer la importancia de la problemática ambiental global y desarrollar actitudes favorables a la conservación del entorno natural</p> <p>(MINEDUC, BBCC 2015, p. 15).</p>
Interdisciplinar	Relacionar el poema “Defensa del árbol” con iniciativas de cuidado ecológico vinculado con la reforestación y cuidado de árboles urbanos.	<p>a. Conocer diversas formas de responder a las preguntas sobre el sentido de la existencia, la naturaleza de la realidad y del conocimiento humano.</p> <p>(MINEDUC, BBCC 2015, p. 14).</p>

En este caso, para facilitar el ejemplo, se ha optado por tomar un poema de fácil acceso y lectura breve. Como texto, se transforma en un dispositivo para lograr distintos aprendizajes relevantes, que podrían estar engarzados en una unidad didáctica. La definición clara de objetivos de aprendizaje permitirá pasar a la siguiente etapa, que es elegir una situación evaluativa e instrumentos adecuados.

6.3 Elección de actividades evaluativas e instrumentos de evaluación

La definición de los aprendizajes del PLD debería condicionar las actividades e instrumentos a utilizar. Esto implica asumir que, dependiendo de el o los aprendizajes que se busca trabajar con los estudiantes, es necesario elegir la situación e instrumentos evaluativos más adecuados. Esto es una invitación a diversificar las situaciones e instrumentos. Por ejemplo:

- ▶ Si el aprendizaje tiene que ver con la capacidad de expresar la implicancia emocional con el texto, la actividad evaluativa podría ser un diario de lectura.
- ▶ Si se quiere evaluar el nivel de reflexión respecto de un dilema ético planteado en una novela, el “juicio al personaje” puede ser una buena manera de observar ese aprendizaje.
- ▶ Si se quiere evaluar la respuesta creativa que provoca la lectura, una actividad plástica (dibujo, pintura) o alguna actividad multimodal usando las nuevas tecnologías pueden ser adecuados.
- ▶ Si se quiere observar el grado de comprensión lectora a nivel micro y macroestructural, el control de lectura puede ser una actividad evaluativa adecuada.

Un segundo aspecto es la elección del instrumento de evaluación. Más allá de su forma específica, es necesario volver a la distinción entre evaluación formativa y sumativa. La primera puede establecerse para evaluar el proceso o el progreso en la lectura y la segunda para evaluar los productos o resultados de la lectura.

También, y específicamente para evaluar la lectura, conviene tener presente la distinción de la **evaluación referida a normas y a criterios** (Beach et al, 2012). Los instrumentos referidos a normas suelen usarse para la evaluación sumativa de productos o resultados de la lectura, y funcionan con la lógica de “única respuesta correcta”. La evaluación referida a normas más típica es la prueba

de alternativas —preguntas cerradas— donde una sola opción, entre cuatro o cinco, es la correcta. Esta parece ser una de las prácticas más comunes para evaluar el PLD. No obstante, no es la única y, en muchos casos, no es la mejor. Si bien la evaluación normativa es necesaria cuando hay que definir el nivel de logro de aprendizajes objetivables (por ejemplo, para evaluar conocimientos gramaticales u ortográficos), parece no ser la mejor solución a la hora de evaluar los procesos de la lectura, dado que, por definición, la lectura es una construcción subjetiva, que varía entre los lectores y que está abierta a la interpretación personal.

La **evaluación referida a criterios**, por su parte, es más propia de la evaluación de proceso y consiste en desarrollar criterios a observar, por ejemplo, una idea de respuesta o comportamiento esperado, asumiendo que puede haber varias formas de aproximarse a esa idea o comportamiento, y, por lo tanto, incluye un **rango amplio** de respuestas específicas que actualicen esa idea que puede llamarse “respuesta correcta” o “respuesta esperada”. Este tipo de evaluación evita la dicotomía entre respuesta correcta y respuesta incorrecta, y más bien asume la diversidad de ideas en torno a la lectura, para lo cual fija ciertos criterios amplios e integradores de distintas respuestas posibles. En este sentido, los instrumentos de evaluación más idóneos para elaborar criterios son las pautas del tipo rúbrica o **pauta de criterios observables**.

6.4 Ejemplos de instancias e instrumentos de evaluación

Las siguientes experiencias de aprendizaje de lectura y escritura pueden llevarse a cabo tanto dentro del aula como fuera de ella y se proponen a modo de ejemplo para facilitar y potenciar las iniciativas de cada docente. Se recoge lo expuesto en capítulos anteriores respecto a la relevancia

que ha adquirido la lectura digital y su incorporación en las actividades escolares, particularmente en el desarrollo de lectores. Finalmente, se presentan algunas colaboraciones de docentes que han desarrollado algunas de estas propuestas.

- ▶ **Café literario (leche o chocolate literario, en una versión más juvenil o infantil):** actividad en la que se agrupa a los estudiantes compartiendo un café o chocolate caliente para conversar y compartir sus experiencias de lectura. Se proponen preguntas que permitan una conversación literaria a partir, por ejemplo, de un tema, un género o subgénero literario, personajes comunes u otro elemento que focalice las opiniones y dé espacio para su fundamento. Los estudiantes pueden generar productos que registran esta conversación y sus reflexiones, lo que le permite a el docente realizar el juicio evaluativo —que no implica calificación necesariamente— de la lectura realizada. El diseño de las preguntas, por lo tanto, es la intervención clave del docente, para lo cual se recomienda la metodología DIME de Aidan Chambers para 7° y 8° básico o la Tertulia Literaria de Ramón Flecha para la Educación Media.
- ▶ **Escritura creativa en medios digitales:** actividad que puede realizarse de forma individual o grupal y que permite profundizar en la lectura desde una perspectiva propia —personal o de equipo— al recrear el texto de manera original, ya sea en el mismo género discursivo o en otro. Se propone que ello se realice en medios digitales de manera que sea una actividad evaluativa que se conecte con la experiencia cotidiana de los estudiantes y los ponga en situación real de autoría del nuevo texto que queda a disposición pública. Estos medios pueden ser Twitter, Instagram, plataformas de creación como Wattpad, blogs, foros u otro. La evaluación se puede realizar mediante una pauta de criterios claves que se deberían observar en la actividad.
- ▶ **Video reseña o Booktube:** la comunidad educativa puede tener un canal de YouTube en el cual los estudiantes interesados, puedan subir sus “reseñas” de libros y otros tipos de lectura —incluidas lecturas multimodales como son las películas—. Dichas reseñas implican, además de la lectura del texto que recomienda, un proceso de elaboración y reflexión que permita organizar y exponer su argumento por escrito y realizar una doble evaluación: del proceso de escritura y del producto “reseña” en YouTube —sin mención a que, evidentemente, “controla” la lectura—.

La evaluación se puede realizar mediante una pauta de criterios claves (referencia adecuada a la obra reseñada, uso y manejo de TICS, trabajo en equipo) que se deberían observar en el resultado.

- ▶ **Crítica literaria:** realizar una crítica implica procesos cognitivos de alta complejidad, dando por supuesta la lectura misma, sin la cual es imposible evaluar el texto. El acceso que tienen los estudiantes actualmente a contactarse directamente con autores, ilustradores y editoriales, permite proponer que este trabajo se realice en espacios digitales que posibiliten el hipervínculo con otros espacios como las webs o blogs de autores y fanáticos, así como redes sociales; también se puede proponer la creación de foros entre los mismos estudiantes que permitan el intercambio de opiniones. Esta evaluación se convierte así en un ejercicio auténtico de toma de posición y argumentación. Sin embargo, el ejercicio de evaluar una lectura también puede desarrollarse de forma presencial, en una actividad dentro del aula como podría ser un debate, en la biblioteca dentro de una actividad de ciclo, u otra instancia que la comunidad considere significativa. La recomendación para este tipo de actividades es elaborar una serie de criterios que puedan verificarse *in situ*, relacionados con la capacidad de argumentación y apoyo con evidencias textuales, principalmente.
- ▶ **Caza del tesoro:** los textos no literarios tienen distintos propósitos, pero uno de los más relevantes es la divulgación de conocimiento científico. La instancia de evaluación comprendida como un espacio de aprendizaje es una oportunidad de profundizar en los contenidos y vincularlos con otras fuentes de conocimiento disponibles en la red. De esta forma, el docente propone a) un objetivo, b) desarrolla una serie de preguntas y c) un listado de recursos que el estudiante —o varios de ellos— utilizan para construir su propia respuesta. Este tipo de actividad permite desarrollar competencias tanto cognitivas como tecnológicas, pero de manera resguardada, tanto de la pertinencia como de la veracidad del contenido utilizado. La evaluación se puede realizar mediante una rúbrica que distinga los aspectos claves sobre respuesta adecuada y documentada de las preguntas formuladas y actividades propias del proceso de investigación.
- ▶ **Webquest:** esta experiencia de evaluación es idónea para acompañar una metodología de proyecto que se desarrolle en torno a una o varias lecturas para investigar sobre un tema dado. Es un tipo de investigación controlado por el docente, ya que es este quien da un tema general y una serie de buenos recursos para realizar la investigación (lo que, de paso, permite enseñar

qué es un recurso confiable, además de habilidades de investigación). El diseño general de la Webquest implica: a) una introducción al tema a investigar, b) la descripción clara de la tarea, c) un conjunto de recursos web dados por el docente, d) una evaluación (por ejemplo, una rúbrica) para autoevaluar los resultados de la Webquest, y, e) un cierre de la actividad, generalmente de tipo metacognitivo, para sintetizar los aprendizajes realizados durante la investigación.

6.5 Evaluar el Plan Lector de la comunidad educativa

Del mismo modo que es imprescindible evaluar las lecturas de los estudiantes para ponderar sus logros y avances en competencias de lectura, es imperativo que la comunidad escolar realice procesos sistemáticos de evaluación de su Plan Lector. Desde una lógica fractal, la mejora continua de los procesos de lectura en la institución escolar requiere revisar constantemente las decisiones tomadas y su implementación. De esta forma, la evaluación del Plan Lector es un continuo de acciones que tienen por propósito recabar e interpretar datos que permitan ajustar desde el diseño hasta el replanteamiento de él y de cada uno de sus componentes. Esto implica distintos niveles de evaluación que se interrelacionan.

Retomando la propuesta inicial de lectura que se ha presentado, la evaluación del Plan Lector debiera considerar todas las dimensiones involucradas, esto es: lectores, textos, actividades de lecturas y los contextos en las que estas se realizan. Dada la complejidad de abordar todos los elementos contenidos en cada una de las dimensiones, se recomienda proponer una evaluación organizada en torno a los componentes del Plan Lector.

A continuación, se retoman los componentes revisados en capítulos anteriores y se proponen preguntas que podrían dar origen a procesos de evaluación, así como tramos temporales para realizarlos y actividades e instrumentos para este propósito.

Componente del Plan Lector	Preguntas que orientan los procesos de evaluación	Finalidad	Tramos temporales	Experiencias de aprendizaje e instrumentos evaluativos
	QUÉ SE EVALÚA	PARA QUÉ SE EVALÚA	CUÁNDO EVALUAR	CÓMO SE EVALÚA
Concepto de lectura	<ul style="list-style-type: none"> ¿En qué medida el concepto de lectura consensuado es pertinente a la comunidad educativa? ¿Qué tan compartido es este concepto? ¿Cómo se expresa o no este concepto en las distintas actividades de lectura? 	Aunar concepto comunitario de lectura y sus propósitos, considerando el contexto.	Anualmente	Actividades de diálogo comunitario, por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> Consejos de profesores. Reuniones de apoderados o centros de padres. Reuniones de estudiantes.
Objetivos del Plan Lector	<ul style="list-style-type: none"> ¿Recogen los objetivos propuestos las necesidades e intereses de lectura de la comunidad educativa? ¿En qué medida son objetivos que forman competencias y hábitos lectores? ¿Es posible o no determinar avances en el logro de los objetivos? ¿Qué objetivos merecen un mayor acompañamiento para lograrlos? ¿Qué objetivos se deben modificar, eliminar o agregar? 	Socializar y compartir comunitariamente los propósitos del Plan Lector, considerando el contexto.	Anualmente	Es deseable utilizar una metodología que permita recoger y sistematizar las opiniones, finalizando con una revisión del Plan Lector y una propuesta de mejora. Se sugiere realizar un focus group y/o usar una lista de chequeo con los principales objetivos, verificando su cumplimiento.

Componente del Plan Lector	Preguntas que orientan los procesos de evaluación	Finalidad	Tramos temporales	Actividades e instrumentos evaluativos
	QUÉ SE EVALÚA	PARA QUÉ SE EVALÚA	CUÁNDO EVALUAR	CÓMO SE EVALÚA
Actores y roles	<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué actores han sido claves en la implementación del Plan Lector y por qué? ¿Qué actores requieren un mayor apoyo? ¿Con qué dificultades y facilidades han contado los actores para asumir sus responsabilidades dentro del Plan Lector? ¿Están involucrados todos los que debieran estar? ¿Es necesario hacer ajustes? ¿Cuáles? 	Definir y distribuir responsabilidades en el proyecto y evaluar el funcionamiento de cada uno.	Anualmente y después de cada actividad relevante en torno a la lectura.	<ul style="list-style-type: none"> Reuniones de trabajo de los actores responsables de cada una de las iniciativas del Plan Lector. Encuesta evaluativa breve que permita hacer seguimiento, desde la perspectiva de los responsables, a corto, mediano y largo plazo de cada una de las iniciativas (puede ser tan breve como una página con 3 a 5 preguntas, por ejemplo).
Destinatarios	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo es la lectura en mi comunidad educativa (liceo, escuela)? ¿Cómo me gustaría que fuera? ¿Qué me gustaría leer? ¿Cómo me gustaría trabajar las lecturas? ¿Qué es lo que más me ha gustado leer y qué menos? ¿Qué le pediría a los docentes, bibliotecarios, directivos y padres para que leamos más? 	Conocer características claves de la comunidad para la cual se elabora el PL.	Anualmente	<ul style="list-style-type: none"> Aplicación de un cuestionario o encuesta que recoja las prácticas lectoras de los estudiantes y permita hacer seguimiento anualmente. Para construir este instrumento se pueden revisar los estudios de comportamiento lector que se han realizado en nuestro país.

Componente del Plan Lector	Preguntas que orientan los procesos de evaluación	Finalidad	Tramos temporales	Actividades e instrumentos evaluativos
	QUÉ SE EVALÚA	PARA QUÉ SE EVALÚA	CUÁNDO EVALUAR	CÓMO SE EVALÚA
Acciones y prácticas	<p>Uso y trabajo de biblioteca:</p> <p>¿Qué uso se da a la biblioteca? ¿Cómo funcionan las colecciones por parte de las y los distintos usuarios (estudiantes, docentes, administrativos y personal, familias)? ¿Qué es lo más y lo menos solicitado? ¿Qué nuevos títulos se deben adquirir? ¿Qué tan efectivas son las estrategias de mediación desarrolladas? ¿Cuáles han sido las más exitosas y por qué? ¿Cuáles menos y por qué? ¿Qué se requeriría para mejorar el uso que se da a la biblioteca? ¿Qué tan alineado está el quehacer de la biblioteca con el Plan Lector de la comunidad educativa? ¿Qué apoyos, condiciones y facilitadores han sido clave? ¿Qué ha dificultado su labor?</p> <p>¿Cómo se ha integrado con el desarrollo del currículum en las distintas asignaturas?</p>	<p>▶ Conocer el funcionamiento de recursos claves (biblioteca institucional, biblioteca de aula) para potenciar su utilidad.</p>	<p>Semestral o, al menos, anualmente.</p>	<p>▶ Reunión de trabajo con actores involucrados: bibliotecario, profesores, jefe técnico, entre otros.</p> <p>▶ Es deseable utilizar una metodología que permita recoger y sistematizar las opiniones, finalizando con una revisión del Plan Lector y una propuesta de mejora.</p> <p>▶ Se sugiere utilizar la metodología del <i>focus group</i> dirigido por el docente de lenguaje o bibliotecario.</p>

Componente del Plan Lector	Preguntas que orientan los procesos de evaluación	Finalidad	Tramos temporales	Actividades e instrumentos evaluativos
	QUÉ SE EVALÚA	PARA QUÉ SE EVALÚA	CUÁNDO EVALUAR	CÓMO SE EVALÚA
Acciones y prácticas	<p>Plan de Lecturas Domiciliarias en Lengua y Literatura:</p> <p>¿Cómo funcionó el plan de lecturas en cada curso y nivel escolar? ¿En qué medida se lograron sus objetivos? ¿Qué textos mantener? ¿Cuáles cambiar o incluir? ¿Es adecuado el orden de los libros? ¿En qué medida funcionó que los estudiantes escogieran (o no escogieran) los libros que debían leer? ¿Qué actividades e instrumentos evaluativos tuvieron mejores logros de aprendizaje o fueron mejor recibidos por los distintos actores de la comunidad escolar? ¿Qué cambios se deben introducir? ¿Qué apoyos o condiciones se requieren para que el PLD logre sus propósitos el próximo año?</p>	<p>▶ Evaluar el funcionamiento de los distintos componentes y criterios que están en la definición del PLD.</p>	<p>Semestral o, al menos, anualmente.</p>	<p>▶ Reunión de trabajo de los equipos docentes de Lengua y Literatura, otras asignaturas y los responsables de la biblioteca.</p> <p>▶ Es deseable finalizar el proceso evaluativo con una propuesta mejorada del PLD para el año siguiente, así como de la ampliación de este a otras asignaturas.</p>

Componente del Plan Lector	Preguntas que orientan los procesos de evaluación	Finalidad	Tramos temporales	Actividades e instrumentos evaluativos	
	QUÉ SE EVALÚA	PARA QUÉ SE EVALÚA	CUÁNDO EVALUAR	CÓMO SE EVALÚA	
Acciones y prácticas	Lecturas en otras asignaturas ¿Qué se leyó en otras asignaturas? ¿Qué objetivos tenían estas lecturas? ¿En qué medida se lograron? ¿Cómo se trabajó la articulación entre las asignaturas? ¿Qué cambios se debieran introducir para el próximo año? ¿Qué apoyos se requieren? ¿Cómo fue la recepción de los distintos actores de la comunidad escolar? ¿Qué rol jugó la biblioteca en estas lecturas?	Evaluar las acciones transversales de lectura en otras asignaturas, proyectar mejoras en función de la transversalidad de la lectura.	Semestral o en tres momentos.	Reuniones de trabajo de los actores responsables de cada una de las iniciativas del Plan Lector. Actividades de diálogo comunitario, por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> ▶ Consejos de profesores. ▶ Reuniones de apoderados o centros de padres. ▶ Reuniones de estudiantes. 	
	Prácticas lectoras diversas ¿En qué medida la comunidad educativa promueve la lectura espontánea y autónoma? ¿Qué rol está jugando la biblioteca al respecto? ¿Qué se requeriría para lograr que las y los estudiantes lean por iniciativa propia?	Conocer y evaluar instancias no académicas de lectura (lectura recreativa, de comunicación entre pares, entre otras) para integrarlas al PL.			Es deseable utilizar una metodología que permita recoger y sistematizar las opiniones, finalizando con una revisión del Plan Lector y una propuesta de mejora en relación con estas prácticas lectoras.
	Intencionalidad y prácticas de lectura en espacios formales no convencionales (como actos, celebraciones, actividades colectivas): ¿Qué objetivos tenía la actividad, cómo se vinculaban con el Plan Lector y en qué medida se lograron? ¿Cómo fue la recepción por parte de los estudiantes? ¿Qué apoyos y condiciones fueron clave? ¿Qué dificultó la actividad? ¿Qué cambios es necesario hacer para una nueva implementación de la actividad?	Conocer el espacio comunitario en el que se dan las prácticas habituales de lectura, para integrarlas al PL.			

Finalmente, lo que sostiene esta mirada del Plan Lector es que, pese a la diversidad de cada uno de sus componentes y de los niveles en los que está presente, hay unos principios que son invariables y se reiteran a distintas escalas y en diferentes contextos: el objetivo general del PL en la formación de lectores que implica considerar al lector, el texto y el contexto en cada uno de las intervenciones, de manera que se constituya en un espacio de desarrollo de los lectores, atendiendo a la diversidad de edad, gustos, propósitos; diversidad de géneros, subgéneros, temas, autores, soportes del texto; y diversidad del contexto en que se desarrolla la actividad lectora.

6.6 Ejemplos de evaluaciones del Plan de Lecturas Domiciliarias

A continuación, se presentan algunos ejemplos de evaluación del PLD, con sus objetivos, actividades e instrumentos. En su realización, colaboraron docentes de aula quienes aportaron sus experiencias y materiales. El foco estuvo puesto en mostrar evaluaciones alternativas a la prueba de lápiz y papel, favoreciendo la diversificación necesaria de objetivos, instrumentos y experiencias evaluativas que se ha planteado en las páginas anteriores.

Escritura Creativa en Medios Digitales: Un acercamiento grupal (8° básico)

Colaboración de Trinidad Arellano Moya

La escritura creativa en medios digitales es, de por sí, una propuesta que no es estática y que se sirve de las nuevas tecnologías que se van desarrollando día a día. Por lo mismo, es importante

recalcar que en esta propuesta pedagógica no se limita a proponer el trabajo en una plataforma en específico, dado que estas son relevantes un minuto y al siguiente, no. Es importante recalcar que no se espera que el docente que implementa esta actividad posea un conocimiento extenso de las plataformas digitales disponibles para el uso en aula, si no que sea capaz de crear desafíos que motiven a sus estudiantes a pensar de forma más profunda en su escritura y en el análisis que harán de la literatura leída (Ryan, 2010). Pues, como se verá a continuación, el valor agregado más grande de los medios digitales es que permiten construir textos combinando diferentes medios como la imagen, la voz, la música, el video, las transiciones, el movimiento y la escritura (Skinner & Hagoood, 2008). Asimismo, este medio permite interactuar, en tiempo real y de forma más inmediata con otros lectores, escritores o usuarios. Las características descritas previamente serán utilizadas en esta actividad de evaluación.

- ▶ **Curso:** 8° básico
- ▶ **Objetivo de la actividad:** Crear una plataforma digital a partir de una epopeya de su elección utilizando diversos medios digitales y los recursos que estos poseen para interactuar con otros usuarios de las plataformas.
- ▶ **OA de las Bases Curriculares:**
- ▶ **OA 6:** Leer y comprender fragmentos de epopeya, considerando sus características y el contexto en el que se enmarcan.
- ▶ **OA15:** Escribir, con el propósito de persuadir, textos breves de diversos géneros (por ejemplo, cartas al director, editoriales, críticas literarias, etc.), caracterizados por:
 - ▶ La presentación de una afirmación referida a temas contingentes o literarios.
 - ▶ La presencia de evidencias e información pertinente.
 - ▶ La mantención de la coherencia temática.

- ▶ **Indicaciones para la evaluación:** Cada grupo (4 estudiantes) deberá construir una plataforma digital a partir de la lectura de una epopeya elegida por ellos mismos. Se espera que aprovechen los recursos que entrega la mayoría de los medios digitales disponibles. Los estudiantes deberán incluir en sus plataformas:
 - ▶ La reseña o crítica literaria.
 - ▶ Una ilustración creada por ellos a partir de un momento en la lectura en que se sintieron interpelados (sería interesante que indagasen en la construcción de un GIF o imagen en movimiento).
 - ▶ Un audio de no menos de 1 minuto que evoque, a su parecer, el sentir del héroe o heroína al relatar su epopeya (puede ser una canción con letra o solo instrumental, u otro sonido de su elección).
 - ▶ Un video de stop motion que ilustre el contexto en que se da esta epopeya. Al ser una evaluación que involucra distintos productos, se recomienda dedicar, al menos, 3 clases de 90 minutos para crear los productos y una última clase para subir los materiales a la plataforma digital elegida. Asimismo, se evaluará la interacción entre los grupos, teniendo estos que dejar, al menos, un comentario en la plataforma de otro grupo, comentando alguno de sus productos y su opinión sobre estos.

► **Rúbrica de Evaluación:** Plataforma Digital

	Logrado (3 puntos)	Por Lograr (2 puntos)	En Proceso (1 punto)	No Logrado (0 puntos)
Reseña o Crítica Literaria				
Tesis	Indican su opinión de forma clara, expresando explícitamente si recomendarían, o no, la epopeya leída.	Indican de forma implícita su opinión, expresando si recomendarían o no la epopeya leída.	Indican su opinión de forma ambigua, contradiciéndose o no clarificando si recomendarían, o no, la epopeya leída.	No indican si recomendarían o no la epopeya leída.
Cantidad de argumentos	Mencionan tres argumentos.	Mencionan dos argumentos.	Mencionan un argumento.	No entregan argumentos.
Calidad de argumentos	Los tres argumentos apoyan la tesis.	Solo dos argumentos apoyan la tesis.	Solo un argumento apoya la tesis.	Ningún argumento apoya la tesis.
Ilustración				
Originalidad	La ilustración es creada por los estudiantes.	---	---	La ilustración no es creada por los estudiantes.
Descripción de la ilustración	La descripción de la ilustración da cuenta de su relación con el texto y del proceso de creación (materiales usados, etc.).	La descripción de la ilustración da cuenta de su relación con el texto, pero no del proceso de creación.	La descripción de la ilustración da cuenta del proceso de creación, pero no de su relación con el texto.	No se presenta descripción de la ilustración o esta no da cuenta ni del proceso de creación ni de su relación con el texto.
Calidad	La ilustración se encuentra limpia y ordenada para ser incluida en la plataforma.	---	---	La ilustración no se encuentra limpia y ordenada para ser incluida en la plataforma.

	Logrado (3 puntos)	Por Lograr (2 puntos)	En Proceso (1 punto)	No Logrado (0 puntos)
Audio				
Longitud	El audio tiene una duración de no menos de 1 minuto.	---	---	El audio tiene una duración menor a un minuto.
Descripción Audio	La descripción del audio da cuenta del sentir del héroe o heroína presente en la epopeya y una razón del grupo para seleccionar ese audio.	La descripción del audio da cuenta del sentir del héroe o heroína presente en la epopeya y no da una razón del grupo para seleccionar ese audio.	La descripción del audio no da cuenta del sentir del héroe o heroína presente en la epopeya pero sí da una razón del grupo para seleccionar ese audio.	La descripción del audio no da cuenta del sentir del héroe o heroína presente en la epopeya ni da una razón del grupo para seleccionar ese audio.
Video Stop Motion				
Duración	El video dura entre 30 segundos y un minuto.	---	---	El video dura menos de 30 segundos o más de un minuto.
Descripción	La descripción del video da cuenta de los materiales utilizados para su construcción y de la relación que tiene con el contexto de la epopeya.	La descripción del video no da cuenta de los materiales utilizados para su construcción pero si de la relación que tiene con el contexto de la epopeya.	La descripción del video da cuenta de los materiales utilizados para su construcción pero no de la relación que tiene con el contexto de la epopeya.	La descripción del video no da cuenta de los materiales utilizados para su construcción ni de la relación que tiene con el contexto de la epopeya.

	Logrado (3 puntos)	Por Lograr (2 puntos)	En Proceso (1 punto)	No Logrado (0 puntos)
Plataforma Digital				
Material	Los cuatro productos son subidos a la plataforma con sus descripciones correspondientes en los tres casos necesarios (Ilustración, Audio y Video de Stop Motion).	Tres de los productos son subidos a la plataforma con sus descripciones correspondientes en los casos necesarios O Los cuatro productos son subidos a la plataforma pero solo dos de los 3 tienen sus descripciones correspondientes en los casos necesarios.	Dos de los productos son subidos a la plataforma con sus descripciones correspondientes en los casos necesarios O Los cuatro productos son subidos a la plataforma pero solo 1 de los 3 tiene sus descripciones correspondientes en los casos necesarios.	Uno o ninguno de los productos son subidos a la plataforma con sus descripciones correspondientes en los casos necesarios O Los cuatro productos son subidos a la plataforma pero ninguno tiene sus descripciones correspondientes en los casos necesarios.
Interacción				
Interacción	Los estudiantes realizan, a lo menos, un comentario en la plataforma de otro grupo, comentando alguno de sus productos y su opinión sobre estos.	— —	— —	Los estudiantes no realizan, a lo menos, un comentario en la plataforma de otro grupo comentando alguno de sus productos y su opinión sobre estos.

Propuesta Evaluativa — Conversación Literaria (2° medio)

Colaboración de Pablo Catipillán

La conversación literaria es una herramienta de evaluación (tanto de objetivos curriculares como de objetivos de la educación literaria) que permite a los docentes, mediadores de la literatura, profundizar acerca del contexto de formación literaria del estudiante, ahondando en su intertexto, sus hábitos lectores y sus intereses. También indaga en relación con su capacidad de opinión acerca de obras literarias, en pos de generar una disposición favorable (desde la afectividad) hacia las obras, abarcando su compleja experiencia como lector y lectora.

La presente propuesta está pensada para un 2° medio. Respecto del contexto curricular, se espera trabajar el OA03, del eje de lectura y el OA24, del eje de comunicación oral. Ambos objetivos son trabajados desde 7° básico con diferentes indicadores y obras asociadas, por lo que se espera que la presente sea otra aproximación al nivel de logro que puedan tener los estudiantes respecto de estos objetivos:

- ▶ **OA 3:** Analizar las narraciones leídas para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente: el o los conflictos de la historia; un análisis de los personajes que considere su relación con otros personajes, qué dicen, qué se dice de ellos, sus acciones y motivaciones, sus convicciones y los dilemas que enfrentan; la relación de un fragmento de la obra con el total; cómo el relato está influido por la visión del narrador; personajes tipo (por ejemplo, el pícaro, el avaro, el seductor, la madrastra, entre otros); símbolos y tópicos literarios presentes en el texto; las creencias, prejuicios y estereotipos presentes en el relato, a la luz de la visión de mundo de la época en la que fue escrito y su conexión con el mundo actual; el efecto producido por recursos como flashback, indicios, caja china (historia dentro de una historia), historia paralela; relaciones intertextuales con otras obras.
- ▶ **OA 24:** Realizar investigaciones sobre diversos temas para complementar sus lecturas o responder interrogantes relacionadas con el lenguaje y la literatura; delimitando el tema de investigación; seleccionando páginas y fuentes según la profundidad y la cobertura de la información que buscan; usando los organizadores y la estructura textual para encontrar

información de manera eficiente; evaluando si los textos entregan suficiente información para responder una determinada pregunta o cumplir un propósito; evaluando la validez y confiabilidad de las fuentes consultadas; jerarquizando la información encontrada en las fuentes investigadas; registrando la información bibliográfica de las fuentes consultadas; elaborando un texto oral o escrito bien estructurado que comunique sus hallazgos.

► **Indicaciones de la situación evaluativa:** Para profundizar en la comprensión que se tiene acerca de las obras que se están leyendo este mes, es que prepararemos una conversación literaria acerca del libro. Esta conversación será con el docente, y durará aproximadamente 10 minutos, abarcando dos grandes temas;

- **(1)** el texto y los elementos literarios que les hayan gustado del libro (así como su vinculación con alguna de las temáticas que hayamos visto a lo largo del semestre) y,
- **(2)** una investigación que realizarán en torno a alguna de las temáticas que les hayan interesado del libro. Algunas de las temáticas que pueden usar son cómo el contexto del autor influenció la obra, la intertextualidad de la obra o cómo la resolución del conflicto es parte del desarrollo de las o los personajes, entre otras, teniendo que relacionar su investigación con la percepción que hayan tenido del libro. Se les solicitarán al menos tres (3) referencias bibliográficas, que pueden encontrar en Google Scholar, Memoria Chilena u otra fuente fiable y académica de información.

A lo largo de la conversación se les realizarán algunas preguntas, del tipo: Cuéntame acerca de tu experiencia con el libro. ¿Hubo algo que te gustó, algo que no? ¿Qué otra cosa te llamó la atención? ¿Por qué crees que fue así? ¿Puedes identificar esa situación en alguna otra obra literaria? ¿Cómo podríamos imaginarnos una historia así en el contexto en el cual vivimos hoy?

► **Rúbrica Heteroevaluación** — Conversación Literaria (2° medio)

Área	Criterio/Nivel de Logro	Altamente Logrado (4)	Medianamente Logrado (3)	Escasamente Logrado (2)	Por Lograr (1)
Narrativa (OA03)	Aborda la relevancia del conflicto en la trama y cómo las o los personajes se ven desenvueltos en él.	Interrelaciona el desglose del conflicto en la trama con el desarrollo de las o los personajes, tomando una postura fundamentada al respecto y estableciendo una correspondencia con alguna otra obra que conozca.	Menciona el conflicto en relación con la trama de la obra, considerándolo aparte del desarrollo de las o los personajes en la obra. Si bien se evidencia lectura, no hay una postura respecto de la obra ni se puede establecer correspondencia con otra obra que conozca.	Menciona el conflicto y el cómo las o los personajes se desenvuelven en él de una manera superficial, escasamente interrelacionada. Se puede evidenciar una lectura rápida, que no permite hacer relaciones con otras obras.	No menciona el conflicto ni cómo las o los personajes se ven desenvueltos en él. O Su comprensión acerca de estos es totalmente superficial y no evidencia lectura.
	Menciona elementos de la obra que le hayan gustado, vinculándolo con sus conocimientos (tipo de narrador, personajes, tópicos literarios, etc.).	Menciona al menos tres (3) elementos de la obra literaria que le hayan gustado, explayando sus razones y vinculando esas razones a comprensiones conceptuales que tenga de estos elementos.	Menciona al menos dos (2) elementos de la obra literaria que le hayan gustado, explayando sus razones y vinculando esas razones a comprensiones conceptuales que tenga de estos elementos. O Menciona tres (3) elementos pero sin explicar lo suficiente sus razones o la vinculación a los conceptos que los subyacen es superficial.	Menciona al menos un (1) elemento de la obra literaria que le haya gustado, explayando sus razones y vinculando esa razón a la comprensión conceptual que tenga de ese elemento. O Menciona dos (2) elementos pero sin explicar lo suficiente sus razones o la vinculación a los conceptos que los subyacen es superficial.	No menciona elementos que le hayan gustado ni explaya sus razones. O Menciona algunos elementos de la obra pero no explaya sus razones ni los vincula a sus conocimientos.

Área	Criterio/Nivel de Logro	Altamente Logrado (4)	Medianamente Logrado (3)	Escasamente Logrado (2)	Por Lograr (1)
Comunicación Oral (OA24)	Investiga acerca de algún elemento de la obra que le haya parecido atractivo y profundiza su comprensión de este.	Expone, presentando evidencia de fuentes (2) fiables y académicas, los resultados de su investigación, evidenciando que lo investigado le ayuda a comprender más y mejor ese elemento de la obra. Lleva digitales o físicamente las fuentes en las cuales basó su investigación.	Expone, presentando evidencia de fuentes (2) fiables y académicas, los resultados de su investigación, pero no evidencia que lo investigado le ayuda a comprender más y mejor ese elemento de la obra. Lleva digitales o físicamente las fuentes en las cuales basó su investigación.	Expone, presentando evidencia de una fuente fiable y otra no fiable no académica, los resultados de su investigación, evidenciando que lo investigado le ayuda a comprender más y mejor ese elemento de la obra. Lleva digitales o físicamente las fuentes en las cuales basó su investigación.	No expone los resultados de su investigación. 0 La(s) fuente(s) presentada(s) no es(son) fiable y no se evidencia que la investigación le ayudó a comprender más y mejor lo investigado. 0 No lleva digitales o físicamente las fuentes.
	Jerarquiza las ideas a lo largo de la conversación respecto de lo leído y lo investigado.	Se evidencia organización de las ideas en torno a su generalidad y particularidad, respecto de lo leído e investigado, pudiendo interrelacionar profundamente ambas según la intención comunicativa que se presenta.	Se evidencia, en gran parte de la conversación, la organización de las ideas en torno a su generalidad y particularidad, respecto de lo leído e investigado, pudiendo interrelacionar superficialmente ambas según la intención comunicativa que se presenta.	Se evidencia, en algunas partes de la conversación, la organización de las ideas en torno a su generalidad y particularidad, respecto de lo leído e investigado, pero no se logra interrelacionar ambas según la intención comunicativa que se presenta.	No se evidencia organización de las ideas en torno a su generalidad y particularidad, respecto de lo leído e investigado, ni se interrelacionan entre sí.

Área	Criterio/Nivel de Logro	Altamente Logrado (4)	Medianamente Logrado (3)	Escasamente Logrado (2)	Por Lograr (1)
Aspectos Formales	Los participantes de la conversación utilizan un registro y un vocabulario adecuado al tema y al contexto en que esta se produce.		La conversación fluye pertinentemente entre los registros culto formal y culto informal, según la situación comunicativa lo exija. Se utiliza un vocabulario adecuado y preciso respecto de lo que se quiere comunicar, y en el caso de que no sea así, el hablante lo precisa.	La conversación se mantiene en el registro culto informal, sin variación según la situación comunicativa. Si bien se utiliza un vocabulario adecuado, este no es preciso respecto de lo que se quiere comunicar.	La conversación se realiza en un registro inculto totalmente informal. No hay una utilización de vocabulario adecuado al contexto ni a la lectura.
	La estructura de las respuestas es evidente en cada una de ellas.		Se puede apreciar, en la gran mayoría de las respuestas, una estructura, referencias a la obra literaria y a la temática investigada. Se puede evidenciar una planificación de las temáticas a conversar.	Se puede apreciar, en algunas de las respuestas, una estructura, referencias a la obra literaria y a la temática investigada. Se puede evidenciar una planificación de algunas de las temáticas a conversar, pero se demuestra inseguridad respecto de lo que sabe.	No se puede apreciar una estructura en las respuestas, dado que no hay referencias hacia la obra literaria ni a la temática investigada. 0 A lo largo de la conversación existe la sensación de improvisación.

Área	Criterio/Nivel de Logro	Altamente Logrado (4)	Medianamente Logrado (3)	Escasamente Logrado (2)	Por Lograr (1)
Aspectos Formales	La conversación se ciñe al tiempo establecido.		La conversación se ciñe a los 8 minutos de tiempo establecidos.	La conversación supera los 8 minutos de tiempo establecidos, pero no más de 10 minutos.	0
				La conversación se interrumpe antes de los 8 minutos por falta de preparación del estudiante.	
Total		/25 ptos.			

Propuesta Evaluativa — cafés literarios (7° y 8° básico)

Colaboración de María Graciela Veas

Los “cafés literarios” pueden ser realizados durante toda la trayectoria escolar, ya que el medio principal para su realización es la oralidad. En particular, el instrumento de evaluación que se presenta a continuación está destinado a estudiantes de 7° y 8° básico.

- ▶ **OA1:** Leer habitualmente para aprender y recrearse, y seleccionar textos de acuerdo con sus preferencias y propósitos.
- ▶ **OA2:** Reflexionar sobre las diferentes dimensiones de la experiencia humana, propia y ajena, a partir de la lectura de obras literarias y otros textos que forman parte de nuestras herencias culturales, abordando los temas estipulados para el curso y las obras sugeridas para cada uno.

▶ Indicaciones de la situación evaluativa:

Antes de la realización del “café literario” se deben dar a conocer las obras que pueden ser leídas ese mes a través de actividades que permitan motivar su lectura (se aconseja tener entre 2 a 4 títulos). Cada estudiante elegirá un libro y lo leerá durante todo ese mes. Una vez que los y las estudiantes hayan terminado su lectura se deben conformar grupos con 6 a 10 jóvenes que hayan leído el mismo libro.

Para realizarlo, se debe contar con un espacio que permita la distribución de los grupos de forma distanciada para que cada grupo pueda conversar sin ser interferido por el ruido de los demás. Por ello, se aconseja espacios como bibliotecas o casinos de las escuelas. Cada uno de estos grupos debe estar liderado por el docente, quien será el encargado de mediar la conversación a través de preguntas que apunten a elementos temáticos, del contexto de producción y recepción y a las emociones y reflexiones que han tenido al enfrentarse a las obras.

Es muy importante que estas preguntas sean respondidas a través de una discusión productiva entre los integrantes del grupo y que no se transforme en una conversación entre cada estudiante y el docente. El objetivo es que la interpretación y opinión que tiene cada estudiante se vaya nutriendo con la de los demás, en la cual el docente promoverá el pensamiento crítico y la argumentación de preguntas como: “¿estás de acuerdo con tu compañero o compañera?, ¿por qué?”. También, es primordial que el adulto a cargo promueva la participación de todos, la inclusión de metalenguaje y la extensión y profundización del discurso.

Junto con el docente que liderará la conversación al interior de cada grupo, se puede extender la invitación a otros adultos de la comunidad educativa a participar de la conversación. En especial, la participación de los apoderados en esta instancia ha potenciado que el desarrollo de la lectura esté centrada en el disfrute de la obra, más que en la memorización de aspectos formales de esta, ya que los padres y madres logran conocer a través de su propia experiencia el proceso de evaluación de la lectura domiciliaria. Además, se puede solicitar que cada estudiante traiga un bebestible individual y algo comestible para compartir con el grupo. De esta forma, se generará un ambiente ameno para la conversación.

► **Instrumentos de Heteroevaluación:** café literario

Heteroevaluación

	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Demostración de la lectura de la obra	No demuestra la lectura del libro de forma completa ni parcial PORQUE no logra describir elementos de la obra ni parafrasear pasajes del relato.	Demuestra una lectura superficial del libro PORQUE solo describe algunos elementos de la obra (puede parecer que hay aprendizaje “memorístico” solo para aparentar la lectura de la obra o solo se conoce el comienzo del relato, pero la lectura no fue finalizada).	Demuestra de manera parcial la lectura del libro a través de la descripción de distintos elementos de la obra y/o del parafraseo de pasajes del relato. PERO no logra responder preguntas acerca de hechos y elementos constitutivos de la obra.	Demuestra la lectura del libro a través de la descripción de distintos elementos de la obra y/o del parafraseo de pasajes del relato. ADEMÁS, logra responder preguntas acerca de hechos y elementos constitutivos de la obra.
Formulación de opinión acerca de la obra	No formula una opinión acerca de una lectura.	Manifiesta el gusto o disgusto por el libro, pero no logra argumentar su opinión a través de los elementos constitutivos de la narración (narrador, personajes, temáticas, conflicto, ambiente, personajes, estilo), del objeto libro (ilustraciones, autor, edición) o de la experiencia personal con la lectura.	Manifiesta el gusto o disgusto por el libro a partir de los elementos constitutivos de la narración (narrador, personajes, temáticas, conflicto, ambiente, personajes, estilo), del objeto libro (ilustraciones, autor, edición) y/o de la experiencia personal con la lectura. SIN EMBARGO, no apoya o refuta la opinión de los demás a partir de su propia lectura.	Manifiesta el gusto o disgusto por el libro a partir de los elementos constitutivos de la narración (narrador, personajes, temáticas, conflicto, ambiente, estilo), del objeto libro (ilustraciones, autor, edición) y/o de la experiencia personal con la lectura. ADEMÁS, logra apoyar o refutar la opinión de los demás a partir de su propia lectura.

	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Participación activa en la conversación literaria	No participa de la conversación literaria.	Participa de la conversación SOLO cuando se le solicita Y escucha en silencio y con un lenguaje corporal que demuestra atención y respeto por el que habla (contacto visual, cuerpo erguido, entre otros). O Participa de la conversación de forma voluntaria, PERO no mantiene una actitud de escucha.	Participa de la conversación respondiendo a las preguntas realizadas por el mediador O respondiendo a lo dicho por sus compañeros o compañeras, a través de comentarios o preguntas. ADEMÁS, escucha en silencio y con un lenguaje corporal que demuestra atención y respeto por el que habla (contacto visual, cuerpo erguido, etc.).	Participa de la conversación de manera permanente respondiendo a las preguntas realizadas por el mediador Y respondiendo a lo dicho por sus compañeros o compañeras, a través de comentarios o preguntas. ADEMÁS, escucha en silencio y con un lenguaje corporal que demuestra atención y respeto por el que habla (contacto visual, cuerpo erguido, entre otros).

Conclusiones

Leer es uno de los aprendizajes fundamentales de los sistemas educativos actuales, qué duda cabe; no obstante, la formación de esta habilidad transversal y para la vida en sociedad plantea no solo el desafío de entregar herramientas para que niños, niñas, jóvenes y adultos desarrollen el ‘saber leer’, sino, como se ha planteado en esta propuesta, además adquieran el ‘querer leer’, es decir, una actitud positiva y permanente hacia la lectura de modo de transformarla en una práctica habitual.

Si bien los esfuerzos educativos han estado puestos casi siempre en el ‘enseñar a leer’, es necesario complementar este propósito con el desarrollo de una competencia lectora que incorpore la dimensión actitudinal y afectiva ante los textos y su lectura.

Por otra parte, la práctica de lectura para que se sostenga más allá de la institución educativa, esto es, tanto fuera de las aulas y paredes escolares, como una vez terminada la Educación Media, tiene muchas más probabilidades de lograrse si se concibe como una práctica social de la comunidad educativa completa en la que participan todos los actores que la componen: estudiantes, padres, madres y apoderados, docentes, directivos, responsables de biblioteca, entre otros. De esta forma, el Plan Lector es una herramienta que permite formar comunidades lectoras, es decir, espacios formativos en los que se comparte y promueve de forma planificada y sostenida una visión de la lectura, de los lectores, así como de los propósitos con los que se lee. El Plan Lector, en tanto proyecto compartido, consensuado y construido de manera participativa, debiera recoger estos diversos propósitos, prácticas, textos y lectores, dando cabida a la ausente, en ocasiones, dimensión afectiva de la lectura, a través de estrategias que revaloricen los intereses y gustos de los estudiantes.

Los resultados de la Encuesta de Percepción de la Lectura en Educación Media realizada por el MINEDUC en agosto de 2019 entregan insumos relevantes que dan cuenta de cómo las comunidades educativas podrían incorporar sus intereses, motivaciones y necesidades lectoras. Cuando se señala, por ejemplo “Que tomen en consideración los gustos de sus alumnos sobre la lectura” o “Yo le pediría a los profesores que nos hicieran lecturas que llamen más la atención y que nos dejen con intriga para tener más ganas de seguir leyendo”, los estudiantes dan cuenta

no solo de sus experiencias escolares previas respecto de la práctica de lectura, sino también las expectativas que ponen en esta: poder elegir, ampliar los géneros y temáticas de los libros. O, cuando solicitan “Yo le pediría a mis profesores sobre la lectura que prefieran hacer más trabajos que pruebas” y “que compartiéramos en conjunto con el curso la opinión de cada uno sobre el libro que terminamos de leer un día antes de la prueba o trabajo para preguntar algunas dudas que tenemos sobre este”, apelan a los docentes a resignificar y modificar lo que se espera de las lecturas y su mediación en el aula.

En esta propuesta se ha utilizado la metáfora de los fractales para dar cuenta de cómo el Plan Lector, en sus diversas escalas o niveles (aula, biblioteca, institución, hogar), ha de replicar de forma consistente, pero sin perder la especificidad de cada uno, los principios que lo animan: un concepto de lectura, unos procedimientos, unas prácticas lectoras y, por supuesto, un gran propósito: formar lectores.

Finalmente, en sí mismo, el Plan Lector es —y puede ser— una realidad dinámica que requiere una revisión constante, para evaluar sus objetivos, acciones, cumplimiento de responsabilidades y logros. En este sentido, como los fractales en la naturaleza, el Plan Lector puede ser una iniciativa que nazca y muera en corto tiempo al modo de los copos de nieve caracterizados por su carácter efímero, pero también puede, como lo son muchas plantas y árboles perennes, mantenerse en el tiempo, regenerarse y proveer sus frutos. Es en este último escenario de vitalidad en el que se invita a las comunidades educativas a situar esta importante tarea: formar comunidades lectoras a través del diseño y puesta en marcha de planes lectores.

Bibliografía

- ▶ Aguilera, C. (2014). *Antología visual del libro ilustrado en Chile*. Editorial: Quilombo Ediciones, 2014.
- ▶ Ausín, V., Abella, V., Delgado, V. Hortigüela, D. *Aprendizaje Basado en Proyectos a través de las TIC. Una Experiencia de Innovación Docente desde las Aulas Universitarias*. *Formación Universitaria* Vol. 9(3), 31–38.
- ▶ Bajtín, M. (1989). *El problema de los géneros discursivos*, México: Siglo XXI.
- ▶ Barton y Hamilton (2004). *La literacidad entendida como práctica social*, pp. 109–130. En Zavala, V., Niño–Murcia, M. y Ames, P. *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.
- ▶ Beach, R., Appleman, D., Fecho, B., Simon, R. (2016). *Teaching literature to adolescents*. New York and London: Routledge.
- ▶ Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa Calpe.
- ▶ Bordons, G.; Díaz–Plaja, A. (eds.) (2006). *Enseñar literatura en secundaria*. Barcelona: Graó.
- ▶ Chartier, R. (2007). *¿La muerte del libro? Orden del discurso y orden de los libros*. *Coherencia*, vol. 4, núm. 7, julio–diciembre, 2007, pp. 119–129.
- ▶ Chartier, R. (2013). *Leer la lectura*. *Trama & Texturas*, No. 21 (SEPTIEMBRE 2013), pp. 11–23.
- ▶ Colomer (1996), Colomer, T. (1996). *La evolución de la enseñanza literaria. Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 8. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.
- ▶ Colomer, T. (2001). *La enseñanza de la literatura como construcción de sentido*. *Revista Latinoamericana de Lectura*, año 22 n° 4, pp. 1–19.
- ▶ Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2015). *Plan Nacional de la Lectura 2015–2020*. Santiago: CNCA.

- ▶ Consejo Nacional para la Cultura y las Artes– México (2006). Encuesta Nacional de Lectura. México: Dirección General de Publicaciones.
- ▶ Díaz Noci, J. (2009). Multimedia y modalidades de lectura: una aproximación al estado de la cuestión. *Comunicar*, nº 33, v. XVII; pp. 213–219.
- ▶ Díaz–Plaja, A. (2009). Los estudios sobre literatura infantil y juvenil en los últimos años. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 51, pp. 17–27.
- ▶ Flotts, P., Manzi, J., Polloni, M.P, Carrasco, M., Zambra, C., Abarzúa, A. (2016). Aportes para la enseñanza de la lectura. Santiago: OREALC/UNESCO.
- ▶ García–Valcárcel Muñoz–Repiso, A. y Basilotta Gómez–Pablos, V. (2017). Aprendizaje basado en proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 113–131.
- ▶ González García, J. (2018). El enfoque multimodal, pp. 1–28. *Educação*, v. 34, pp. 1–28.
- ▶ Halliday & Kress (1994, 2006).
- ▶ Jover, G. (2007). *Un mundo por leer*. Barcelona: Rosa Sensat.
- ▶ Jover, G. (2009). Constelaciones literarias. Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia. Separata 35. Málaga: Junta de Andalucía.
- ▶ Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold Publishers.
- ▶ Lluch, G. (ed.) (2010). *Las lecturas de los jóvenes: Un nuevo lector para un nuevo siglo*. Barcelona: Anthropos.
- ▶ Lluch, G. y Zayas, F. (2015). *Leer en el centro escolar. El plan de lectura*. Barcelona: Octaedro.
- ▶ Lotman, Y. (1996). *La semiósfera I. Semiótica de la cultura y el texto*. Trad. Desiderio Navarro. Madrid: Cátedra.
- ▶ Mekis, C. (2016). *La formación del lector escolar oportunidades desde el entorno familiar, educacional, cultural y social*. Zaragoza: Prensas universitarias de Zaragoza.
- ▶ Mekis, C. y Anwandter, C. (2019). *Bibliotecas escolares para el siglo XXI. Desarrollo de comunidades de lectura*. Madrid: Narcea S.A de Ediciones.
- ▶ Mikkelsen, N. (2002). *Diamonds Within Diamonds Within Diamonds: Ethnic Literature and the Fractal Aesthetic* Recuperado de <https://academic.oup.com/melus/article-abstract/27/2/95/1005083>
- ▶ MINEDUC (2006). *Evaluación Para el Aprendizaje: Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación – Ministerio de Educación de Chile.
- ▶ MINEDUC (2015). *Bases curriculares de la educación media. 7° básico a 2° medio*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- ▶ MINEDUC (2017). *Evaluación formativa en el aula. Orientaciones para directivos. Gestionando y acompañando el fortalecimiento de la evaluación formativa en las aulas*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación – Ministerio de Educación de Chile.
- ▶ MINEDUC (2018). *Orientaciones para la implementación del decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción escolar*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación de Chile.
- ▶ MINEDUC (2019). *Bases Curriculares de la Educación Media. 3° y 4° medio*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- ▶ Munita, F. & Pérez, M. (2013). “Controlar las Lecturas Literarias: Un estudio de casos sobre la Evaluación en el Plan de Lectura Complementaria de Educación Básica”. *Estudios Pedagógicos*, 39 (1), 179–198.
- ▶ Munita, F. (2017). *La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo*. *Educ. Pesqui*, vol.43, n.2, pp.379–392.
- ▶ OCDE (2017). *Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias. Versión preliminar*, OECD Publishing, París.

- ▶ Paniagua, P. (2008). “La literatura fractal”, versión online, recuperado de <https://erouxcourthes.wordpress.com/2008/04/24/la-literatura-fractal-pablo-paniagua-version-completa/>
- ▶ Perrenoud, Ph. (2008). La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Trad. Miguel Ángel Ruocco. Buenos Aires: Colihue.
- ▶ Petit, M. (2001). Lecturas: Del espacio íntimo al espacio público. México, FCE.
- ▶ Petit, M. (2015). Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural. Buenos Aires: FCE.
- ▶ Ryan, J.; Scott, A. & Walsh, M. (2010). Pedagogy in the multimodal classroom: an analysis of the challenges and opportunities for teachers. *Teach Teach* 16(4): 477–489.
- ▶ Rosenblatt, L. (1996). La teoría transaccional de la lectura y la escritura. En *Textos en contexto*. Buenos Aires: Asociación internacional de lectura y vida.
- ▶ Rosenblatt, L. (1995). *Literature as exploration*. 5th edition. New York: The modern language association of América.
- ▶ Ruiz Cecilia, R. (2011). De la lectura intensiva a la extensiva en la clase de ILE. *Fundamentos didácticos*. *Odisea*, nº 12, ISSN 1578–3820, 2011, 217–232.
- ▶ Sanjuán, M. (2014). Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria. *Impossibilia* N°8, páginas 155–178.
- ▶ Skinner, E. & Hagood, M. (2008). Developing literate identities with english language learners through digital storytelling. *Read Matrix* 8(2): 12–38.
- ▶ Snow, C. (2002). *Reading for understanding: toward a research and development program in reading comprehension*. Pittsburgh: RAND.
- ▶ Universidad de Chile y Consejo de la Cultura y las Artes (2006). *Estudio sobre el Comportamiento Lector a Nivel Nacional*. Santiago: Centro Microdatos.



DEG

División
Educación
General

Este material corresponde a una propuesta destinada a promover procesos de reflexión que favorezcan el análisis, la actualización y la innovación de estrategias de fomento de la lectura, elaborado por la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, con la colaboración del Nivel de Educación Media de la División de Educación General del Ministerio de Educación.



500077

