

Lectura, escritura y reflexión en el aula: una práctica constante



Reading, writing, and reflection in the classroom: a constant practice

Juan Joel Linares Simancas

juanlinaressimancas@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7739-0903>

Teléfono: + 51 916339585

Universidad Nacional Federico Villarreal

Facultad de Humanidades

Departamento Académico de Lingüística y Literatura

Lima, Perú



Recepción/Received: 24/10/2024

Arbitraje/Sent to peers: 25/10/2024

Aprobación/Approved: 30/11/2024

Publicado/Published: 01/09/2025

Resumen

No cabe la menor duda que promover la lectura y la escritura ha sido una tarea compleja a lo largo del tiempo. Ambas dimensiones están presentes en el salón de clases; sin embargo, las actividades relacionadas con ellas pueden no ser siempre las más pertinentes. Esto puede deberse, por un lado, a la disposición de los maestros al aplicar estrategias que no siempre son las más idóneas, y por el otro, a la forma en que los estudiantes asumen este proceso. En este artículo, se intenta reflexionar sobre la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, así como su incidencia en el proceso de formación. También se analiza el impacto que tuvo la pandemia durante y después de su curso, la cual ciertamente generó enormes desafíos para la sociedad en general. En conclusión, se describe la relevancia de la lectura en los ámbitos escolares y no convencionales, además del papel que deben desempeñar los centros educativos en la consolidación de escenarios lectores.

Palabras clave. Lectura, Experiencia en Lectura, Promoción, Comprensión, Escritura, Maestros, Pandemia.

Abstract

There is no doubt that promoting reading and writing has been a complex task over time. Both dimensions are present in the classroom; However, the activities related to them may not always be the most relevant. This may be due, on the one hand, to the willingness of teachers to apply strategies that are not always the most suitable, and on the other, to the way in which students undertake this process. This article attempts to reflect on the nature of teaching and learning reading and writing, as well as its impact on the training process. The impact that the pandemic had during and after its course is also analyzed, which certainly generated enormous challenges for society in general. In conclusion, the relevance of reading in school and non-conventional settings is described, in addition to the role that educational centers must play in consolidating reading scenarios.

Keywords. Reading, Reading Experience, Promotion, Comprehension, Writing, Teachers, Pandemic.

Lo que se transmite no es sólo el lenguaje, sino nuestra relación con el lenguaje. Por ejemplo, nuestro amor al lenguaje, nuestra desconfianza hacia el lenguaje, nuestra atención al lenguaje, nuestro respeto por el lenguaje, nuestra delicadeza con el lenguaje, nuestro descuido con el lenguaje, nuestra manera de escuchar el lenguaje.

Jorge Larrosa.

Introducción

Al inicio de cada taller de promoción de lectura y escritura, suelo preguntar a los participantes cuál ha sido su experiencia más cercana con la lectura, asimismo, qué autores han sido significativos para ellos y si los recomendarían a otras personas. Además de estas preguntas, y con cierta intencionalidad, les pregunto qué recuerdan de su enseñanza y aprendizaje de las primeras letras. Muchos de los asistentes, con expresión de desconcierto, responden a medias, alegando no conocer autores significativos o no recordar textos que hayan leído; y mucho menos recordar la enseñanza de las primeras letras. Otros, asumen que la pregunta no va dirigida a ellos y acaban mirando a su alrededor, pensando que hubiera sido mejor haberse quedado en casa haciendo otros quehaceres en lugar de estar perdiendo el tiempo allí.

Una de las razones por las cuales planteo estas preguntas es para determinar si los maestros, quienes están en la primera línea de la enseñanza de las primeras letras, tienen el hábito de la lectura y si acaso han incursionado en la escritura. Me interesa saber si tienen alguna cercanía o familiaridad tanto con la escritura como con la lectura, y si están al tanto de los avances en pedagogía, enseñanza y, por supuesto, de las nuevas tecnologías, tan importantes en el ámbito educativo contemporáneo.

Buena parte de los asistentes a estos talleres son maestros, otro grupo está compuesto por bibliotecarios, especialistas en el área de Lenguaje y aquellos que buscan consejos, recomendaciones y sugerencias. Por lo general, este último grupo tiene al menos una idea sobre los temas tratados en los talleres de lectura, lo que hace que su presencia sea valiosa ya que, de alguna manera, han realizado actividades de promoción y creación de espacios que fomentan la creatividad dentro del contexto escolar.

A grandes rasgos, este último grupo presenta ciertas ventajas, ya que suelen llevar a cabo y activar procesos altamente beneficiosos e interesantes tanto para sus estudiantes como para sus propias vidas y, por supuesto, para su ejercicio docente. Entre las consultas más destacadas están: cómo lograr que un estudiante lea o escriba y cómo hacer que un estudiante desarrolle capacidades críticas cuando ya tiene el hábito de la lectura (en el caso de que ya lo posean).

Por lo general, mis respuestas a estas preocupantes interrogantes son reflexiones que buscan generar una solución o, al menos, alguna tentativa que nos conduzca por el camino correcto o que nos permita entender la situación y cómo podríamos darle una atención pertinente y adecuada.

El problema es que cuando el maestro pregunta, no está buscando únicamente cómo abordar el problema; más bien, desea saber si existe un remedio o fórmula que le permita avanzar en sus clases. Esta situación pone de manifiesto un problema recurrente en el salón de clases, relacionado con la forma en que se enseñan los contenidos, así como con las técnicas y estrategias presentes en la enseñanza de las primeras letras, la lectura y la escritura.

En ocasiones, el maestro cree, y de hecho está convencido, de que el niño es capaz de resolver de forma autónoma algún tipo de actividad o hallar la solución a alguna situación comunicativa. Sin embargo, cuando el niño no conoce o no tiene las herramientas suficientes y consolidadas, difícilmente podrá responder a la tarea asignada, a pesar de la naturaleza innata de los niños en relación con el lenguaje (Gil, 2018). De forma

permanente, la experiencia con la lectura en el contexto académico ha sido tradicionalmente traumática, ya que, como señala Palacios (2004), la escuela es la encargada de “matar la letra”, entontecerla y enmudecerla: nos desazonan la lengua y con ello la vida, afirma la autora.

¿Qué actividades se les piden a los estudiantes en áreas de Lenguaje y Comunicación?

Desde las primeras edades, a los estudiantes se les indica que deben identificar la idea principal de un determinado texto y realizar un resumen de lo leído. Sin embargo, ¿cómo podrían hacerlo sin herramientas claras? Si no se les proporcionan las instrucciones adecuadas, los estudiantes no podrán completar la tarea asignada; no se puede emprender una tarea sin antes tener claro de qué se trata. Del mismo modo, si pedimos a los estudiantes que hagan un ensayo sobre un tema o que escriban algún trabajo o monografía; a menudo estos encargos arrojan resultados insatisfactorios. Generalmente, cuando se les asignan estas tareas, se hace con otros fines y no con aquellos que pudieran ser beneficiosos para los estudiantes. Muchos de los problemas actuales que enfrentan los estudiantes se deben a una constante falta de procesos que contribuyan a la comprensión de lo leído. Por muchas estrategias que existan, si no hay un trabajo previo con los estudiantes, la labor del maestro se convierte en un inmenso reto (Mendoza *et al.*, 2023).

Uno de los problemas en la enseñanza reside en las diversas propuestas presentes, además de las ediciones de libros, las leyes aprobadas y los planteamientos en torno a ellas. Al enseñar comprensión lectora, nos encontramos con textos y sus respectivas preguntas. Si el niño comprende lo leído, puede responder de manera acertada; a diferencia de aquel que no comprende, no podrá contestar. En este sentido, no se enseña a comprender algo, solo se evalúa la comprensión, y ahí radica el problema.

De modo habitual la comprensión de la lectura y la escritura han estado supeditada a términos de evaluación. Solo se sabe si alguien ha comprendido algo cuando responde a un cuestionario; solo así se sabe si el estudiante ha comprendido, pero la comprensión es mucho más compleja y de mayor alcance. Por lo general, la mayoría de textos escolares destinados a la enseñanza de la lectura y del español presentan los siguientes problemas:

1. Hay una sobrecarga de preguntas literales que inducen a los estudiantes a realizar una lectura superficial.
2. Hay un elevado número de preguntas en el apartado de comprensión lectora que no guardan relación con esta habilidad.
3. Hay actividades que se enfocan en el reconocimiento de palabras escritas con B o V, lo cual pertenece al campo de la ortografía, pero no a la comprensión lectora.

En la actualidad, muchos ejercicios no abordan adecuadamente la comprensión lectora. Un ejemplo se encuentra en los manuales y textos escolares, que tienen objetivos específicos como la enseñanza del español; sin embargo, al examinarlos, encontramos actividades que no contribuyen a la enseñanza de la lectura, y menos aún de la escritura.

Una de las sugerencias que suelo recomendar, es la lectura en el aula como parte de la actividad docente. No obstante, esta lectura debe estar acompañada de actividades que promuevan el gusto por leer, es decir, una lectura que permita un proceso dialógico no solo con el texto sino con los demás, y, por supuesto, con el contexto y la circunstancia del lector.

Sin embargo, existen muchas actividades que un maestro puede llevar a cabo, pero sin la lectura, difícilmente se pueden lograr los objetivos planteados en su programa. El maestro debe ser consciente de que no solo basta con desarrollar en los estudiantes habilidades comunicativas - aunque esenciales para su desempeño futuro, sino también fomentar la comprensión y la lectura en el aula, ya que son fundamentales para el desarrollo cognitivo.

Un individuo que lee no solo resolverá correctamente aspectos del lenguaje, sino que también abordará otros campos del conocimiento. Sin embargo, estas habilidades deben ser desarrolladas a temprana edad, ya que es entonces cuando el niño se encuentra en su etapa de exploración y descubrimiento. A pesar de que el ser

humano, por naturaleza, tiene el lenguaje, “la construcción del hábito lector requiere de un largo aprendizaje y, sobre todo, exige un esfuerzo continuado” (Lluch y Sánchez-García, 2017: 2).

Pero, ¿cuáles son las orientaciones que suelen darse en el contexto escolar? Si revisamos las actividades que se llevan a cabo dentro de un salón de clases, encontramos una infinidad de ellas. Por ejemplo:

La comprensión lectora

La comprensión lectora es crucial en el desarrollo de los estudiantes. Según los expertos, no se trata solo de la decodificación de signos, palabras, oraciones o textos, sino de que los estudiantes tengan la capacidad de analizar y reflexionar sobre lo leído. En primer lugar, implica entender el significado de un texto y, en segundo lugar comprenderlo en profundidad. Muchas de las experiencias pedagógicas que se llevan a cabo en el aula pueden estar orientadas o no a la lectura; sin embargo, estas actividades suelen no ser las más adecuadas debido a que los maestros a veces carecen de las competencias necesarias para ejecutarlas correctamente. La intención y la disponibilidad, aunque importantes, no son suficientes, ya que la comprensión necesita tanto de ejercicios específicos como de motivación las cuales deben surgir del seno escolar.

La comprensión lectora implica una serie de pasos, cada uno de los cuales es importante. El primero se orienta a la identificación de los elementos esenciales que el lector debe reconocer de forma literal. El segundo permite al estudiante interpretar lo que ha leído. Y, por último, a partir de la lectura, el estudiante puede emitir opiniones y juicios sobre lo leído.

Estos pasos suelen estar acompañados de actividades beneficiosas, pero si no se han enseñado previamente, es posible que no se alcancen los objetivos propuestos por el maestro. La finalidad de la comprensión consiste en la comprensión misma de lo leído, sin otro camino o vía que la comprensión en sí misma (Llamazares *et al.*, 2013).

Otra de las valoraciones presentes, especialmente en pruebas estandarizadas con finalidades evaluativas, son las ortográficas. Estas pruebas pueden estar “bien como competencia individual o bien como parte de la competencia lectora” (Luesia *et al.*, 2023: 602). Sin embargo, no demuestran completamente cuánto ha aprendido un estudiante en esta área, aunque existen correlaciones entre la ortografía y la comprensión lectora (Pascual-Gómez y Carril-Martínez, 2017).

En ese sentido, se cree que la ortografía tiene una relación directa con la comprensión, ya que el dominio de las normas gramaticales en su conjunto presupone altos niveles de comprensión, aunque en términos instrumentales y no de aprendizaje y aprehensión del lenguaje como tal. Dominar gramaticalmente la lengua implica un aprendizaje fundamental para el estudiante, equivalente a la comprensión, pero esto no siempre es así, ya que el dominio del código no supone una comprensión eficaz, especialmente en el contexto de la habilidad lectora.

En ese sentido, la experiencia nos dice que muchos niños finalizan su ciclo académico sin saber leer, “logrando apenas un mínimo de destrezas lectoras, que escasamente corrigen en el bachillerato; finalmente llegan a la universidad con serios problemas de comprensión, que perjudican considerablemente el proceso de formación profesional” (Carrillo y Carrillo, 2016 : 54).

La mayoría de experiencias que suelen socializarse durante las sesiones de lectura y escritura están relacionadas con todas aquellas estrategias implementadas en el aula. Sin embargo, estas suelen estar mediadas por esquemas reduccionistas y dogmáticos, desprendidos de teorías literarias y comunicativas, y por “diseños didácticos orientados a la mediación estandarizada y, por ende, no representativa de las riquezas socioculturales de los lectores” (Sánchez, 2023 :107), colocando al estudiante en un rol pasivo, donde solo “identifica información explícita, sin estrategias para detectar significados profundos que relacione con su experiencia” (Monge, 2020: 2), generando ciertos inconvenientes no solo para los propios maestros, sino también para los estudiantes.

Las últimas pruebas indican una tendencia hacia lecturas con finalidades prácticas (Ministerio de Educación y Formación Profesional citado por Contreras-Barceló, 2023), dejando de lado aspectos beneficiosos. No obstante, aún se privilegian prácticas no adecuadas para los objetivos deseados, como las copias y el dictado tradicional, que siguen presentes en el aula (Melo, 2023).

Una consecuencia de estas prácticas es que, al finalizar la escolaridad, la lectura no será recordada como una actividad placentera, ya que desde el inicio esta se impune como parte del programa educativo. Así, la lectura se percibe más como una responsabilidad que podría generar enfado (Montes-Salas *et al.*, 2014), en lugar de ser una fuente de placer.

Una causa de esta situación es que la enseñanza de la lectura y escritura a menudo se realiza mediante experiencias alejadas de los estudiantes y maestros, usando textos que no forman parte de sus procesos culturales. El desarrollo de la lectura y escritura implica un rompimiento de la tradición, permitiendo que el aprendizaje se dé en la medida en que se adquiere la capacidad de leer y decir en autonomía absoluta. Según Larrosa (2003), el aprendizaje de la lectura debe enfocarse no solo en lo que dice el texto, sino en lo que el texto dice al lector.

Sin embargo, tanto la lectura como la escritura forman parte de esquemas tradicionales establecidos por la escuela. Estos enfoques implican que la enseñanza es igual a la suma de trazos, formas y normas, resultando en repetición y memorización (Melo, 2023). Este enfoque, conocido como motriz, convierte la lectura en un acontecimiento sin trascendencia alguna para el estudiante, haciendo necesario establecer una interrelación entre lector, texto y contexto.

El primero, orientado fundamentalmente a todos aquellos conocimientos que posee el lector, es decir, todo lo que es, además acerca del mundo que lo rodea, de igual modo, todo lo que sabe de él. El segundo, ofrece la posibilidad de saber cuáles son las intenciones comunicativas del propio texto; así como del autor, su contenido y la manera en que se ha organizado el mensaje, y por último, el contexto, el cual “comprende las condiciones de lectura, tanto las que se fija el propio lector (...) como las derivadas del entorno social” (Colomer, 1997: 5).

Muchos maestros, y por supuesto, los que asisten a estos talleres afirman que ellos enseñan a leer a sus estudiantes, pero es crucial definir qué significa realmente enseñar a leer. En ocasiones, la enseñanza de la lectura ha sido a través de los años un ejercicio que ha dejado una suerte de sinsabor, no solo para los estudiantes, sino también para los propios maestros, quienes de forma tradicional enseñan a leer como si se tratara de una mera y mecánica actividad de aprendizaje, es decir, se enseña leer como se enseña a contar o hacer actividades escolarizadas tradicionales (Carrillo, 2011). En ese sentido “leer y escribir deben ser ejercicios del espíritu, antes que habilidades mecánicas o mecanismos de desciframiento de signos convencionales” (Cajiao, 2013:60).

Para la escuela, un lector es aquel que puede adquirir destrezas y decodificar códigos presentes en el texto. Sin embargo, aunque no lo queramos asumir como tal, las destrezas se van perdiendo con el tiempo debido a la poca práctica y a un entorno limitado, lo que puede generar analfabetismo funcional (Arrieta de Meza y Meza, 2005).

De esta manera, la enseñanza de la lectura debe ser efectiva, contribuyendo al desarrollo cognitivo y perfeccionando el lenguaje, la capacidad lectora, la ortografía, el vocabulario y el pensamiento lógico y verbal (Giler-Medina, 2023). También porque “constituye en una extraordinaria herramienta de trabajo intelectual, ya que pone en acción las funciones mentales del estudiante activando su inteligencia repercutiendo directamente en el rendimiento escolar” (Córdova *et al.*, 2009: 160).

Un aspecto importante a destacar es que la globalización ha puesto a la lectura y escritura en una nueva dinámica competitiva, generando que las sociedades modernas demanden de sus ciudadanos otros niveles de acción donde la lectura y la escritura entran en juego. Por ello, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) ha señalado si acaso los estudiantes están preparados para las demandas y retos de la sociedad del futuro; así como también si “;son capaces de analizar, razonar y comunicar con efi-

“¿cómo se relaciona con sus ideas?” (Flores, 2016: 1). Aquellos estudiantes que ejercen los procesos antes mencionados obtienen importantes beneficios, especialmente en el ámbito laboral.

Un estudio de la Sociedad Española de Neurología destaca la importancia de la lectura para el cerebro, afirmando que mientras se lee, se obliga al cerebro a ordenar ideas, pensar correctamente, ejercitar la memoria e imaginar (Flores, 2016). Asimismo, porque activa mecanismos cognitivos neuronales, permitiendo que el cerebro se involucre en procesos como el interés, la comprensión y la memoria (Monzón *et al.*, 2023). Asimismo la lectura es un instrumento para adquirir conocimientos, habilidades y destrezas en campos humanos, científicos y tecnológicos (Barboza, 2002) entre otros.

En este punto, es fundamental resaltar que dentro del aula, los maestros inician el proceso de lectura, pero esta se convierte en una actividad instrumental donde se privilegia la repetición y la memoria. Al llegar al nivel superior, se exige a los estudiantes activar procesos competitivos, pero los resultados son escasos debido a la falta de mecanismos que desarrollen una comprensión lectora básica y la producción de ideas y conceptos, tan importantes en la actualidad.

Por otra parte, superar los niveles básicos de comprensión puede acompañarse del desarrollo del pensamiento crítico, que genera habilidades cognitivas superiores, generando un “aumento satisfactorio en su experiencia educativa, es decir, los estudiantes estarán mejor preparados para la clase, enriqueciendo sus discusiones, por lo tanto el desempeño del estudiante será mucho mejor” (Bean, citado por Flores, 2016: 130).

El pensamiento crítico permite al lector no solo decodificar información, sino también tomar posiciones y construir una nueva realidad e interpretación (Begoña y Sanmartí, 2009). Además, porque puede llegar a interiorizar y construir su propio significado (Gutiérrez y Montes de Oca, 2004). No se trata solo de comprender, sino de situar la lectura en un contexto sociocultural, empleándola con objetivos claves en la formación personal y social (Begoña y Sanmartí, 2009).

En este mismo orden de ideas, el pensamiento crítico, cuando es asumido con certeza, puede construir esquemas que pueden ir desde pensamientos simples hasta aquellos considerados complejos, los cuales son de gran estímulo, aparte de generar importantes procesos de cambio en los estudiantes. Dentro del campo de la pedagogía, por ejemplo, todo individuo que posea un pensamiento crítico puede ser capaz de resolver problemas, “tomar decisiones y aprender nuevos conceptos” (Bezanilla *et al.*, 2018; Mackay, Franco y Villacis, 2018: 337).

A lo largo de mi trayectoria como promotor, docente e investigador en el área, he acumulado diversas experiencias que me han llevado a presenciar y comprender una crisis no solo en la cantidad de lecturas disponibles, sino también en la calidad de los lectores. Muchos padres y maestros comparten inquietudes sobre las políticas de lectura, las cuales a menudo imponen la obligatoriedad de ciertos textos, descuidando lo que Roland Barthes denominó como “el placer del texto”, tanto en la lectura como en la escritura. Además, tanto la escuela como el propio estado suelen pasar por alto la diversidad (Ferreiro, 2014) que podría enriquecer estas prácticas..

No se trata, en ese sentido, “que la sociedad disponga de abundante información si no se cuenta con capacidades de lectoescritura suficientemente desarrolladas” (Jarvio, 2021: 6) que puedan destacar esta problemática de manera efectiva. Lamentablemente, en ocasiones, el Estado comete el error de confiar en individuos inexpertos para seleccionar los libros que, según ellos, fomentarán el gusto por la lectura, tratándolos casi como recetas. Tanto la lectura como su promoción deben estar arraigadas en la realidad de los estudiantes. A lo largo de mi experiencia, he conocido diversas propuestas, diseños y estrategias interesantes, pero lamentablemente muchas de estas quedan en el papel, sin impacto ni relevancia para un público tan crítico como los niños y adolescentes.

En ese sentido, se hace necesario reconocer que los niños ya tienen una base elemental en lectura y escritura antes de ingresar a la escuela, pues constantemente están expuestos a signos en su entorno. Sin embargo, al adentrarse en el ámbito escolar, se enfrentan a un esquematismo que a menudo perturba su sensibilidad lec-

tora, en donde se ven obligados a seguir una lectura impuesta por el programa educativo, que en ocasiones está desfasado y carece de sentido para ellos (Bettelheim y Zelan, 2015).

A lo largo de los años, la pedagogía ha intentado controlar todos los procesos educativos, incluida la lectura, convirtiéndola en un mero experimento, como sugieren Bettelheim y Zelan (2015). Por lo que se hace crucial que la experiencia de lectura sea, ante todo, una relación con los signos, para que el niño reconozca el entramado implícito en el texto desde sus primeras etapas de aprendizaje. Tanto el lector como el texto son sistemas de representación que han sido significados previamente por otros. Cuando un niño aprende las primeras letras, está construyendo un sistema que se integrará en otro hasta formar el lenguaje. De este modo, el texto y el lector son componentes esenciales de la comunicación, dialogando a través de signos. Por ello, es crucial reconocer las experiencias de lectura que el individuo trae consigo.

A pesar del tiempo transcurrido, los métodos de enseñanza apenas han variado, al igual que las estrategias de lectura. En lugar de escandalizarnos por este panorama, los maestros se resisten al cambio, prefiriendo mantener sus métodos y estrategias porque son más fáciles de implementar, al haber sido sus propias formas de aprender y familiarizarse con las letras.

La enseñanza de la lectura y su promoción continúan siendo abordadas como simples materias más, aprendidas como la suma o cualquier otra operación, es decir, como adquirir destrezas que requieren el desarrollo de competencias memorísticas, utilizando a menudo materiales que permiten al maestro evaluar si los estudiantes han alcanzado dichas habilidades. No obstante, la lectura va más allá de la mera decodificación de signos lingüísticos, ya que implica la interacción con otros en diversos escenarios y contextos reales o virtuales (Caballeros *et al.*, 2014). Además, implica desarrollar en “el aula situaciones reales de comunicación donde los niños puedan enfrentarse con distintos propósitos, con textos cada vez más complejos y progresar como lectores” (Maco y Contreras, 2013: 68).

Actualmente, la enseñanza de la lectura y la escritura se centra en una mera decodificación, donde las palabras se leen de forma individual y se presta especial atención a la pronunciación correcta. Sin embargo, este enfoque tradicional ha sido identificado como un factor de fracaso escolar (De Briceño *et al.*, 2011). La lectura, junto con la escritura, se reduce a la repetición mecánica de frases, pasando por alto su potencial para contribuir al desarrollo integral de las capacidades individuales. En este sentido, la lectura va más allá de una mera decodificación de palabras o signos lingüísticos, siendo una herramienta fundamental para el desarrollo completo de los individuos (Sanz, 2005).

Considero que los estudiantes aún necesitan practicar la escritura de forma continua hasta que las palabras fluyan con naturalidad. Sin embargo, esta realidad está acompañada con frecuencia por creencias arraigadas entre los maestros, quienes insisten en que la enseñanza debe basarse en métodos tradicionales “que enfatizan el aprendizaje de la ortografía, la gramática y la caligrafía” (Ministerio de Educación, 2022: 5), relegando otras metodologías potencialmente más efectivas y afectivas.

Otro enfoque adoptado por algunos maestros es privilegiar el producto sobre el proceso en la escritura, lo que implica la producción de un texto sin correcciones o revisiones posteriores por parte del maestro. No obstante, este enfoque limita el desarrollo de habilidades de escritura y la capacidad de aprender de los propios errores.

Este ejercicio en el ámbito del lenguaje, la escritura y la lectura continúa su curso en la mayoría de las instituciones educativas, una situación que no solo causa preocupación y llama la atención, sino que a veces deja a los maestros sin saber qué hacer. En consecuencia, muchos optan por la ruta más fácil: seguir con la lenta y amarga labor de enseñar, tal como se les enseñó a ellos. Esto, lamentablemente, se traduce en una desventaja para los estudiantes, quienes transitan su etapa escolar sin experimentar la novedad y la emoción que ofrecen los buenos libros, junto con la riqueza de experiencias que estos conllevan. En este contexto, resulta imperativo que los maestros, para poder transmitir el placer por la lectura, hayan experimentado este placer antes, reconociéndolo como una actividad de gran trascendencia, algo que muchos de ellos no han tenido la oportunidad de tener.

Ante esta situación, es crucial que los maestros experimenten la lectura como un acto de libertad. Como sugiere Petit, citada por Carrillo (2011), desde las etapas iniciales, los estudiantes deben tener la oportunidad de explorar sus propios conocimientos a través de la lectura, lo que algunos expertos han denominado “los saberes previos”. Este enfoque promueve una experiencia enriquecedora que se desarrolla a través del diálogo y del propio lenguaje.

Además, esta experiencia se nutre del diálogo y del propio lenguaje. Para ello la escritora venezolana Lydda Franco Farías (2007) destaca con precisión que cada lector debe ser consciente de las sensaciones nuevas que descubre con la lectura y que tiene la responsabilidad de transmitirlos a los demás. Por otro lado, Ricoeur (1996) sostiene que la lectura es una de las experiencias más vibrantes que puede experimentar un individuo y, al mismo tiempo, “puede llegar a ser, también, un placer, una aventura que lleva al lector a convertirse en un asiduo visitante de esos universos posibles” (Carrillo y Carrillo, 2016: 54).

No obstante, en la actualidad, muchos maestros afirman que no encuentran resonancia en los libros que leen. A pesar de esto, obligan a sus estudiantes a leerlos como parte del programa académico, lo cual agrava la situación al negar el verdadero sentido de la lectura como goce y experiencia del lector con el libro. Esto transforma la lectura en una mera obligación que cumplir para demostrar que el estudiante ha adquirido las anheladas competencias lectoras. Por tanto, para que un maestro pueda transmitir amor por la lectura, primero debe haberla experimentado como una actividad trascendental, conquistada a través de todos los sentidos (Araque, 2021).

Recuerdo que, en mis primeros años como docente, mi lugar no fue un salón de clases, sino la biblioteca escolar, lo que me permitió disfrutar plenamente de los libros. En una ocasión, el profesor titular de la asignatura de Castellano y Literatura me llevó a un estudiante que, según él, molestaba mucho y debía ser castigado, sugiriéndome que lo pusiera a “leer”. Nunca he estado de acuerdo con los castigos, y menos aún con hacer que la lectura forme parte de ellos, ya que esto puede llevar a los estudiantes a asociar la lectura con el castigo. En lugar de ello, le sugerí al estudiante que aseara y ordenara los estantes y libros. En una ocasión, el estudiante “castigado” se quedó mirando un libro de autos que había donado a la biblioteca días antes. El joven continuó leyendo ese mágico libro, incluso después del receso, días después se lo regalé. Había encontrado su lectura predilecta, su propia lectura.

Ahora, ¿cuántos maestros insisten en que los estudiantes lean libros que forman parte del programa de estudio, logrando que estos lleguen a odiar e incluso repudiar la lectura? Sin embargo, este fenómeno no siempre ha sido así, pues las personas no nacen con ese desdén por la palabra escrita, puesto que este sentimiento suele surgir en algún momento de sus vidas, especialmente cuando llegan a la escuela, donde la lectura se convierte en una asignatura más, con ciertos requerimientos, muchos de ellos desfasados y carentes de sentido. La lectura, como ha señalado Solé, citado por Santos (2022), debería responder más a un anhelo que a una obligación o deber. Por lo tanto, una de las formas de acercar al estudiante al texto, la lectura y la escritura es permitiendo que este desarrolle su identidad a través de una praxis relacionada con sus representaciones culturales, las cuales son fundamentales en su formación tanto como ciudadanos como individuos en una sociedad cada vez más plural y diversa (Martínez-Palma *et al.*, 2023).

A lo largo de la vida académica, los estudiantes se enfrentan a la lectura de diversos materiales provenientes del currículo. No obstante, existe una diversidad en los márgenes del sistema educativo que está asociada a sus propios intereses, metas y necesidades como individuos, lo que a la larga configurará su propia identidad en materia de lectura. Esta identidad ha sido conceptualizada como la configuración de una biblioteca interior que se va construyendo con el tiempo (Míguez *et al.*, 2023).

¿Qué se necesita para que un niño odie la lectura?

Primero, se cree que para que alguien llegue a odiar la lectura, basta con que los libros formen parte de una rutina, es decir, de un programa. Otra causa es la presencia de pruebas estandarizadas. En general, este tipo

de evaluaciones no solo presentan la lectura como algo aburrido, sino que fomentan, a largo plazo, una despreciable sensación y un permanente repudio por todo lo escrito. Esto se debe a que los estudiantes leen solo para aprobar el examen y no para disfrutar del contenido. En términos más simples, la lectura se convierte en un ejercicio gramaticalizado, donde es necesario “llenar de cuadros, responder preguntas que nada aportan al lector en su proceso de construcción del sentido” (López, 2013:16).

Segundo, la asignación de tareas lectoras, pruebas y trabajos es otra de las formas recurrentes. Una de las razones por las que los estudiantes odian la lectura es que se les niega la posibilidad de experimentar nuevas ideas a través de la lectura de textos que pueden elegir ellos mismos. Además, existe la creencia de que los libros deben siempre enseñar algo, ignorando las sensaciones que pueden dejar en los lectores y la experiencia personal con el texto, lo cual limita su aprendizaje.

Tercero: otra forma de fomentar el rechazo hacia la lectura es convertirla en una actividad rutinaria. Esto se debe a los innumerables procedimientos implementados en las aulas, que contribuyen a que los estudiantes aborrezcan la lectura. Entre los más destacados se encuentra la lista de palabras desconocidas, además de hacerles llenar formularios de lectura y controles. Algunos maestros **aún someten a sus** estudiantes a buscar aquellas palabras desconocidas y a registrarlas en una cartilla con enunciados poco habituales. Este enfoque genera no solo repudio, sino también una aversión duradera, que puede llevar a que los estudiantes eviten los libros una vez que finalicen su ciclo escolar.

Cuarto: hacer que los estudiantes lean en voz alta delante de sus compañeros es otra práctica contraproducente. La vergüenza que sienten puede hacer que los niños odien la lectura, ya que se convierte en una fuente constante de posibles errores y humillación pública. Incluso si los niveles de lectura varían, los niños deben leer en voz alta. Continuar con esta práctica, especialmente con los lectores lentos, cohibidos o introvertidos, mientras se escucha a los lectores seguros y avanzados, provoca que aquellos que presentan dificultades sean objeto de burlas, pierdan interés o sientan vergüenza. Este tipo de actividades puede hacer que los lectores con dificultades sean desplazados en el futuro. Sin embargo, la lectura en voz alta puede ser una excelente estrategia cuando se utiliza adecuadamente, como demuestra el proyecto de lectura *We Love Reading* (en español, “Amamos Leer”) [Castillo -Campos, 2023].

Las acciones antes mencionadas pueden llevar a que los estudiantes no solo sientan aversión por las actividades relacionadas con la lectura, sino también rechacen cualquier contacto con ella. En este sentido, la escuela y los maestros, en gran medida, pueden contribuir a estas actitudes negativas.

Finalmente, el aprendizaje de la lectura se logra a través de la práctica constante, y no siempre requiere un método específico para alcanzar los objetivos propuestos. Lo único necesario es la presencia de una persona que dirija la actividad en el aula. Sin embargo, esta persona no solo debe poseer las herramientas adecuadas para ejecutar dicha actividad, sino también es necesario que sea sensible y “que evidencie que la lectura es un valor, no solo porque es importante en sí misma, sino porque se lleva a cabo su práctica en contextos reales” (Cova, 2004: 54). De allí que el aprendizaje y hasta la experiencia de las primeras letras debe ser interesante, valiosa y agradable; “el esfuerzo que supone el aprender a leer se verá compensado por las inmensas ventajas que brinda el poseer esta capacidad (...) Pero cuando no se aprende a leer como es debido las consecuencias suelen ser irremediables” (Berrheim como se citó en Jiménez, 2016: 130) además difíciles de superar en su totalidad.

¿Es posible promover la lectura en tiempos de pandemia y pospandemia?

Durante el periodo de confinamiento implementado para contener la propagación del virus, el mundo experimentó una serie de cambios que impactaron profundamente en todas las esferas de la vida cotidiana. Uno de los más significativos fue el ámbito educativo, el cual se vio transformado de manera abrupta en el año 2020, afectando no solo a estudiantes, sino también a maestros y padres, quienes se vieron enfrentados a un proceso de enseñanza sin precedentes, exacerbado por la falta de preparación en el uso de tecnologías emergentes (UNESCO, 2020). El uso de herramientas tecnológicas, que ya presentaba desafíos antes de la crisis sanitaria, se vio agravado con la llegada de la pandemia (Carranza -Yuncor *et al.*, 2024).

Esta etapa inédita y drástica trajo consigo cambios significativos en casi todos los aspectos de la vida, incluyendo el ámbito educativo (Shafique y Hameed, 2023), con la transición hacia modalidades de enseñanza remota mediadas por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Perdomo, 2022), evidenciando un punto de inflexión de gran repercusión debido a las brechas tecnológicas existentes (Alonso y Frederico, 2020). Por ejemplo, en Ecuador, solo el 37% de los hogares presentan acceso a internet, lo que implica que aproximadamente “4 de cada 10 familiares poseen este recurso” (UNESCO, citado por Ayala y Gaibor, 2021: 16), lo que se traduce en una restricción en el acceso a recursos educativos.; mientras que en toda Latinoamérica, aproximadamente el 95 % de la matrícula escolar se vio afectada por el cierre masivo de escuelas y el distanciamiento social (Salgado, 2022).

Un año después de los acontecimientos, la UNESCO publicó un informe detallado sobre los niveles educativos en la mayoría de los países, destacando que los índices más preocupantes se encontraban en lectura y escritura, respectivamente. Aunque este dato pueda parecer novedoso, en la práctica no lo es, ya que tanto la lectura como la escritura han sido áreas problemáticas durante décadas, especialmente en los países menos favorecidos por las políticas públicas.

Es importante señalar que durante gran parte del siglo XX, en la mayoría de los países latinoamericanos, la enseñanza de la lectura se ha centrado en objetivos alfabetizadores, donde simplemente se espera que los estudiantes adquieran lo más básico, ya que leer se considera simplemente un deber educativo, *pero sin mayores afanes* (Santos, 2022). Este panorama, ciertamente ha generado enormes desafíos para los maestros, ya que no solo deben enseñar a leer, sino también abordar otros aspectos fundamentales relacionados con la lectura.

Con la llegada de la pandemia, muchos escenarios educativos tuvieron que adaptarse y evolucionar para garantizar la continuidad de la enseñanza. Sin embargo, esto implicó que los maestros tuvieran que cambiar sus métodos de enseñanza y adaptarse a un modelo que, en muchos casos, era impensable anteriormente. En el entorno tradicional del aula, por ejemplo, los maestros tenían control sobre cuándo y cómo emplear diferentes estrategias de enseñanza, y podían adaptarse fácilmente a los cambios que surgieran de manera presencial. Sin embargo, este nivel de adaptabilidad se vio desafiado cuando la enseñanza se trasladó al entorno virtual o a distancia (Mendoza, 2020).

A pesar de todos los esfuerzos realizados para evitar una desaceleración en el progreso educativo, estudios indican que los estudiantes no lograron alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos, ni mucho menos las metas diseñadas, debido a que las estrategias implementadas no permitieron la interacción deseada.

Por ejemplo, en el ámbito de la Comprensión Lectora, se observó una falta de eficacia en la implementación de las estrategias, lo que generó un rezago evidente en el aula de clases (Garagatti *et al.*, 2022). Posterior a la pandemia, muchos maestros informaron que la mayoría de los estudiantes “presentaban dificultades en el proceso lector” (Romero *et al.*, 2023: 2). De esta manera, cerca del 68% de los estudiantes en América Latina enfrentan graves problemas de lectura (Sánchez, Cárdenas y Bosisio, 2023).

A pesar de estos desafíos, muchos maestros, en medio del confinamiento y la transición a la educación virtual y remota, desarrollaron técnicas innovadoras que surgieron de las circunstancias en las que se encontraban. Dado que la mayoría de las actividades educativas dependen de los maestros y sus enfoques pedagógicos, estos se vieron inmersos en un gran reto (Castillo-Torres y Bastardo-Contreras, 2021).

Aunque los estudiantes siempre han enfrentado dificultades en lectura y escritura, estas dificultades se intensificaron exponencialmente después de la pandemia, a pesar de los esfuerzos llevados a cabo por los maestros en entornos virtuales. Sin embargo, algunos maestros encontraron en las herramientas digitales un aliado poderoso para implementar propuestas que anteriormente habían arrojado resultados importantes en la lectura interpretativa y la comprensión lectora. Es importante recordar que la comprensión lectora se ve influenciada por las experiencias previas del lector, las cuales son procesadas durante y después de la lectura (Castillo-Torres y Bastardo-Contreras, 2021).

Gracias a los entornos virtuales y la educación remota, muchas actividades que tradicionalmente se beneficiaban de estos medios experimentaron avances significativos. Sin embargo, es innegable que en sociedades

altamente tecnologizadas, el exceso de información puede sobrecargar a los individuos, llevándolos a perder de vista el valor del lenguaje, a pesar de su importancia tanto en el ámbito escolar como en la vida cotidiana.

Durante y después del confinamiento, se observaron avances significativos en la lectura en entornos remotos. No obstante, muchas prácticas tradicionales se mantuvieron en el aula, lo que generó ciertos retrasos que no estaban alineados con los desafíos presentes. No cabe duda que las actividades diseñadas durante el confinamiento tenían objetivos específicos, especialmente en asignaturas que tradicionalmente se enseñaban de manera presencial. Por lo tanto, estas actividades representaron un importante desafío no solo para los estudiantes, sino también para todos los involucrados en este nuevo modelo educativo (Martínez-Méndez, 2021).

Asimismo, de acuerdo con Martínez-Méndez (2021), entre las actividades realizadas durante y después de la pandemia se incluyeron las siguientes:

1. Actividades de lectura y escritura con el objetivo de fortalecer los conocimientos y abordar las debilidades que ya se manifestaban en la modalidad presencial.
2. Desarrollo de competencias lectoras.
3. Fomento de la oralidad.
4. Promoción del desarrollo emocional, tanto en el ámbito de la lectura como en otros aspectos.
5. Utilización de actividades lúdicas para fortalecer las habilidades de lectura..
6. Promoción de lecturas libres, permitiendo a los estudiantes elegir los libros que les interesen.
7. Elaboración de reportes sobre los materiales de lectura.
8. Empleo de la escritura a mano.

Desde los primeros años de escolaridad, especialmente en el ciclo primario, la enseñanza de la lectura y la escritura incluye el aprendizaje del código alfabético y “ el desarrollo de procesos de comprensión de lectura, el desarrollo de la producción textual” (Murillo, 2022: 80), entre otras actividades inherentes al ciclo académico. A pesar del confinamiento y la transición a la modalidad virtual o a distancia, la enseñanza no experimentó cambios significativos, sino que se mantuvieron los mismos enfoques de enseñanza tradicional, lo que resultó en retrasos y subutilización de las ventajas que la tecnología es capaz de ofrecer.

Conclusión

A lo largo del tiempo, la responsabilidad de fomentar la lectura ha recaído principalmente en la escuela y, por supuesto, en los maestros y maestras, quienes han asumido esta labor con plena dedicación, aunque enfrentando algunas debilidades que se han hecho más evidentes durante y después de la pandemia. A pesar de las enormes brechas existentes, estas dificultades se han ido superando gradualmente. No obstante, la promoción de la lectura no es exclusiva del ámbito escolar; también es una responsabilidad que recae en los padres de familia. Ellos deben no solo educar, sino también formar a través de la lectura, buscando generar un interés genuino por la misma que vaya más allá de la obligación impuesta por el contexto escolar.

Aunque existen diversas experiencias en torno a la lectura, es importante reconocer que no todas las estrategias son efectivas en todas las situaciones, ya que la experiencia de la lectura puede variar según las circunstancias individuales de cada persona. Por tanto, es fundamental que la promoción de la lectura y la escritura parta de sujetos que comprendan su importancia en la sociedad, fomentando procesos de comprensión y diálogo entre los lectores y sus mediadores.

En este sentido, compartimos la reflexión de las docentes universitarias Margot Carrillo y Carmen Carrillo, quienes señalan que desde las universidades debe “emprenderse un programa de formación que llegue a involucrar al mayor número de personas en la experiencia de una lectura comprensiva y placentera” (Carrillo y Carrillo, 2016: 54) mas esto requiere de la participación activa de maestros y padres, quienes desempeñan un papel fundamental en estas actividades. Solo así se podrían alcanzar los objetivos propuestos en materia de lectura y escritura, asimismo, consolidar lectores autónomos capaces de comprender, analizar e interpretar

textos con plena libertad, aun en tiempos convulsos como los vividos en el pasado y por los que nos toca vivir. ©

Juan Joel Linares Simancas. Docente de Educación Media y universitaria. Licenciado en educación, mención Castellano y Literatura, egresado de la Universidad de Los Andes - Venezuela; Magister en Literatura Latinoamericana (ULA). Doctorado en Letras (USB). Ejerció la docencia en la Universidad Nacional Experimental “ Simón Rodríguez” Núcleo Valera y en la Universidad Pedagógica Libertador, Núcleo Valera y Boconó. Investigador y docente. Sus líneas de investigación giran en torno a la promoción del libro y la lectura; además de la Literatura Latinoamericana y el Discurso de la Novela Histórica Latinoamericana Contemporánea. Ha sido ponente en diversos eventos en Venezuela y en el exterior. Ha colaborado en revistas de la Universidad de Los Andes, así como en el extranjero. Facilitador de talleres de lectura en espacios convencionales y no convencionales. Reside en la ciudad de Lima-Perú.

Notas

1. Proyecto que consiste en leer en voz alta en lugares públicos donde niños, niñas y familias en general se acercan para escuchar cuentos. El objetivo de este proyecto radica en promover aspectos como la integridad, la diversidad y el respeto de las personas.
2. Cursiva nuestra.

Referencias bibliográficas

- Alonso, María Luisa. y Frederico, Aline. (2020). El rol de las bibliotecas en tiempos de COVID-19: reflexiones y propuestas. *Desde el Sur*, 12(1), 241-262. <https://doi.org/10.21142/DES-1201-2020-0015>
- Araque, Juan Carlos. (2021). Del placer de leer y el juego literario. *Revista Educare*, 25(3), 278-302. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v25i3.1575>
- Arrieta de Meza, Beatriz y Meza Cepeda, Rafael. (2005). La comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana De Educación*, 36(13), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie36133565>
- Ayala, Asdrubal y Gaibor, Karolina. (2021). Aprendizaje de la lectoescritura en época de pandemia. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 5(e), 13-22. <https://www.retosdelacienciaec.com/Revistas/index.php/retos/article/view/369>
- Barboza, Francis. (2002). La enseñanza de la Lectura en los inicios de la alfabetización: Concepción del docente. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 7, 187-220. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65200710.pdf>
- Begoña, Oliveras y Neus Sanmartí. (2009). La lectura como medio para desarrollar el pensamiento crítico. *Educación Química*, 20 (Suplemento), 233 -245. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php>
- Bettelheim, Bruno y Zelan, Karen. (2015). *Aprender a leer*. Barcelona: Planeta.
- Bezanilla, María José., Poblete, Manuel., Fernández, Donna., Arranz, Sonia y Campo, Lucía. (2018). El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. *Estudios pedagógicos*, 44(1), 89-113. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000100089>
- Caballeros, Marta., Sazo, Eva y Gálvez, José Andrés. (2014). El aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad: experiencias exitosas de Guatemala. *Interamerican Journal of Psychology*, 48(2), 212 -222. <https://www.redalyc.org/pdf/284/28437146008.pdf>

- Cajiao, Francisco. (2013). *¿Qué significa leer y escribir?. En Leer para comprender, escribir para transformar.* Bogotá: Libros Maestros.
- Carranza-Yuncor, Nelly., Rabanal-León, Helen Villena, Luigi y Mora, María. (2024). Competencia digital. Análisis comparativo pospandemia en maestros de instituciones urbanas y rurales. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 76(1), 31-48. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/99045>
- Carrillo, Margot. (2011). Saber leer en la escuela. una aproximación a los aspectos históricos y metodológicos del asunto. *Revista Estética*, 18, 33-45. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/36567>
- Carrillo, Margot y Carrillo, Carmen (2016). Lectura en tres etapas. *Lenguaje y Textos*, 43, 53-60. <http://dx.doi.org/10.4995/lyt.2016.5825>
- Castillo-Campos, Mar. (2023). Que las niñas y niños amen la lectura...¿ puede cambiar el mundo? *Álabe*, (27), 213-220. DOI: 10.25115/alabe27.878.
- Castillo-Torres, Yedmi y Bastardo -Contreras, Xiomara. (2021). Estrategias metodológicas de comprensión lectora para estudiantes de bachillerato, contexto ecuatoriano en tiempo de pandemia. *Polo del Conocimiento*, 6(12), 1084 -1105. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8219295>
- Colomer, Teresa. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 20, 6-15. Recuperado de <https://www.academia.edu>
- Contreras -Barceló, Elisabet. (2023). Lectura y creación. Un estudio sobre lectura literaria y creatividad en formación inicial de docentes. *Ocnos*, 22(2), 1-14. <https://www.revistaocnos.com/index.php/ocnos/article/view/383>
- Córdova, Doris., Ochoa, Karlos y Rizk, Mirna. (2009). Concepciones sobre la enseñanza de la lectura en un grupo de docentes en ejercicio que se profesionalizan a nivel superior. *Investigación y Postgrado*, 24(1), 159-187. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3223318.pdf>
- Cova, Yaritza. (2004). La práctica de la lectura en voz alta en el hogar y en la escuela a favor de niños y niñas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 5(2), 53 -66. <https://www.redalyc.org/pdf/410/41050205.pdf>
- De Briceño Caldera, Reina., De Urrecheaga Escalante, Dilia Teresa. y De Serrentino Terán, Mirian. (2011). La lectura en el medio escolar: una experiencia pedagógica. *Educere*, 15(51), 451 -462. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35621559015.pdf>
- Ferreiro, Emilia. (2014). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito.* México: Siglo XXI.
- Flores, David. (2016). La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación superior. *Zona Próxima*, 24, 128 -135. <https://www.redalyc.org/journal/853/85346806010/html/>
- Franco, Lydda. (2007). Reflexiones sobre la lectura, escritura y los maestros. *Kuruwinda*. 1, 51-53.
- Garagatti, Noemí., Rivera, Edith., Garro, Luzmila y Clemente, Consuelo. (2022). Comprensión lectora en la virtualidad: Experiencia de docentes peruanos en el contexto Covid 19. *Apuntes Universitarios*, 12(4), 62 -78. <https://apuntesuniversitarios.upeu.edu.pe>
- Gil, José María. (2018). Qué es la creatividad lingüística: una explicación neurocognitiva a partir de nombres de comercios de Mar de Plata. *Logos*, 28(1), 116 -134. <http://www.scielo.cl/scielo>
- Giler-Medina, Patricio., Cusme, Yasmina., Quiroz, Jessenia y Ceballo, Eliana. (2023). Competencia lectoescritora en el aprendizaje de la Lengua y Literatura en estudiantes de Básica Superior. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 11(2), 82 -92. <https://incyt.upse.edu.ec/pedagogia/revistas/index.php/rcpi/article/view/688/644>
- Gutierrez, Ariel y Montes de Oca, Roberto. (2004). La importancia de la lectura y su problemática en el contexto educativo universitario. El caso de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(3), 1-12. DOI. <https://doi.org/10.35362/rie3433265>
- Jarvio, Antonia. (2021). La promoción de la lectura en la vinculación universitaria. *Revista Iberoamericana para la investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23), 1-25. Recuperado de <https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1058>

- Jiménez, Bilian. (2016). Trasfondo semiótico de los procesos de lectura y escritura en la infancia. En Hurtado, R. (Coord). *Enseñanza de la lectura y la escritura en la educación preescolar y primaria* (pp. 129 -141). Editorial L Vieco S.A.C. Antioquia, Colombia.
- Larrosa, Jorge. (2003). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Llamazares, María Teresa., Ríos, Isabel y Buisán, Carmen. (2013). Aprender a comprender. Actividades y estrategias de comprensión lectora en las aulas. *Revista Española de Pedagogía*, 71(255), 309 -326.
- Lluch, Gemma y Sánchez -García, Sandra. (2017). La promoción de la lectura: un análisis crítico de los artículos de investigación. *Revista Española de Documentación Científica*, 40(4), 1-14. <https://doi.org/10.3989/redc.2017.4.1450>
- López, Y. (2013). El placer de la lectura y la escritura en la escuela. En *Leer para comprender, escribir para transformar*. Bogotá: Libros Maestros.
- Luesia, Juan., Plaza, Juan., Benítez, Isabel y Sánchez -Martín, Milagrosa. (2023). Desarrollo y validación del Test de Competencia Ortográfica (TCORT) en estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Revista Española de Pedagogía*, 81(286), 601 -636.
- Mackay, Ruben., Franco, Diana y Villacis, Pamela. (2018). El pensamiento crítico aplicado a la investigación. *Universidad y Sociedad*, 10(1), 336 -342. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202018000100336
- Maco, Ethel y Contreras, Elwin. (2013). Leer y escribir... más allá de la escuela. *Horizonte de la ciencia*, 3(4), 67 -70. <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia>
- Martínez -Palma, Elizabeth., Valenzuela -Rettig, Pilar., Rabanal -Gatica, Dámaso y Fernández -Darráz, María. (2023). Representaciones de género y plan lector en Chile: Estudiodel corpus literario para primera infancia. *Ocnos*, 22(2), 1-19. <https://www.revistaocnos.com/index.php/ocnos/article/view/343/696>
- Martínez-Méndez, Karla Irene. (2021). Leer y escribir en tiempos de pandemia. *Educación y Ciudad*, 41, 71-86. <https://doi.org/10.36737/01230425.n41.2021.2530>
- Melo, John. (2023). Crónicas escolares: un acercamiento a la escritura en primaria. *Revista Enunciación* (Preliminar), 28(1), 1-31. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php>
- Mendoza, Daver., Heras, Emérita., Díaz, Walter y Merino, Teresita. (2023). Comprensión lectora, metacognición y estrategias didácticas: rutas para el aprendizaje en estudiantes de primaria. *Foro Educativo*, 40, 167 -194. DOI: <https://doi.org/10.29344/07180772.40.3296>
- Mendoza, Lucía. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(núm. especial), 343 -352. DOI: <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.119>
- Míguez, Carla., Agrelo -Costas, Eulalia y Mociño -González, Isabel. (2023). What do I recommend reading and why? Reading preferences of Primary and Early Childhood Education teachers in training. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(1), 27 -57. <http://dx.doi.org/10.24310/isl.v18i1.15736>
- Ministerio de Educación. (2022). *Creencias docentes, aprendizaje autorregulado y desempeño en escritura: una aproximación desde la Evaluación Muestral 2018* (Estudios Breves N.º 7). Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
- Monge, Winder. (2020). *Comprensión lectora de los estudiantes de sexto grado en la IE Domingo Savio del municipio de San Vicente del Caguán Caquetá -Colombia*. (Tesis de Maestría, Universidad Metropolitana de Educación, Panamá). Recuperado de <https://repositorio.umecit.edu.pa>
- Montes -Salas, Ana María., Rangel -Bórquez, Yadira y Reyes -Angulo, José Antonio. (2014). Comprensión lectora. Noción de lectura y uso de macrorreglas. *Ra Ximhai*, 10(5), 265 -277. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134018.pdf>

- Monzón, Noemía., Gutiérrez, José Antonio., Vázquez, José., Jaraíz, Francisco Javier., Sevilla, Santiago y Parejo, Ramón. (2023). Hábitos de lectura de los estudiantes de las universidades ecuatorianas. *Información, cultura y sociedad*, 48, 137 -156. <https://doi.org/10.34096/ics.i48.12504>
- Murillo, Marielos. (2022). Pandemia covid -19 y los rezagos en la lectura y la escritura en la educación primaria costarricense. Algunas propuestas para optimizar la recuperación de aprendizaje en los nuevos espacios de trabajo. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(10), 71 -90. <https://digitalcommons.fu.edu/cgi/viewcontent.cgi>
- Palacios, María Fernanda. (2004). *Sabor y saber de la lengua* (2da edición.). Caracas: Otero Ediciones.
- Pascual -Gómez, Isabel y Carril -Martínez, Isabel. (2017). Relación entre la comprensión lectora, la ortografía y el rendimiento: un estudio en Educación Primaria. *Ocnos*, 16(1), 7 -17. <https://www.redalyc.org/pdf/2591/259151088001.pdf>
- Perdomo, Bexi. (2022). Docentes y barreras enfrentadas en la enseñanza remota de emergencia por COVID -19: revisión integrativa. *Foro educacional*, 38, 7 -37. <https://doi.org/10.29344/07180772.38.2999>
- Ramírez, Elsa. (2016). De la promoción de la lectura por placer a la formación integral de lectores. *Investigación Bibliotecológica*, 30(69), 95 -120. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ibbai.2016.04.014>
- Ricoeur, Paul. (1996). *Historia y narración. Vol. III*. México: Siglo veintiuno editores.
- Romero Saldarriaga, Miriam., Quintero Iturralde, Jessica Yajaira., Cabrera Maldonado, Néstor Eduardo., Pontón Bermeo, Marcia Irene., Bravo Aguirre, Byron Antonio y Romero Saldarriaga, Jorge Geovanny. (2023). Los rezagos de la lectura post -pandemia en estudiantes ecuatorianos del nivel elemental en el año 2022 -2023. *Tesla*, 3(1), 1-18. <https://tesla.puertomadereditorial.com.ar/index>
- Salgado, Mariluz. (2022). Factores de éxito en la enseñanza de comprensión lectora en la educación remota de emergencia (ERT). *Actualidades Investigativas en Educación*, 22(1), 1-33. <https://doi.org/10.15517/aie.v22i1.49073>
- Sánchez, Miriam., Cárdenas, Raúl y Bosisio, Agnese. (2023). Los efectos de la educación virtual pos pandemia en el aprendizaje de la lectura. *Recimundo*, 7(2), 184 -198. [https://doi.org/10.26820/recimundo/7.\(2\).jun.2023.184-198](https://doi.org/10.26820/recimundo/7.(2).jun.2023.184-198)
- Sánchez, Ricardo. (2023). Notas sobre la lectura literaria escolar como experiencia estética: algunos alcances pedagógicos. *Revista Contextos*, 52, 106 -115. <http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/2482/2603>
- Santos, Carol. (2022). Promoción de lectura virtual con estudiantes de secundaria: una intervención en el contexto de la pandemia de COVID en México. *Álabe*, 25, 1-25. DOI: 10.15645/Alabe2022.25.4
- Sanz, Ángel. (2005). La lectura en el proyecto PISA. *Revista de Educación*, (núm extraordinario), 95 -120. <http://dpto.educacion.navarra.es/planlectura/documentosdeinteres>
- Shafique, Sabat y Hameed, Ansa. (2023). Pandemia, problemas y posibilidades. Un estudio cualitativo de las perspectivas de los profesores de inglés como lengua extranjera en instituciones de educación superior (IES). *Mextesol Journal*, 47(3), 1-13. https://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=46463
- UNESCO. (2020). Global Education Coalition. *UNESCO*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>