

**Docentes de Lenguaje como Mediadores de Lectura de la Institución Educativa María
Auxiliadora (IEMA) de Santuario, Risaralda**

Melissa Reales Ríos

Universidad de la Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Proyectos Educativos Mediados por TIC

Chía, 2024

**Docentes de Lenguaje como Mediadores de Lectura de la Institución Educativa María
Auxiliadora (IEMA) de Santuario, Risaralda**

Presentado Por:

Melissa Reales Ríos

Director:

Mg. Lida Alexandra Isaza Sandoval

**Trabajo presentado como requisito para optar el título de
Magíster en Proyectos Educativos Mediados por TIC**

Universidad de la Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Proyectos Educativos Mediados por TIC

Chía, 2024

Agradecimientos

A Dios, porque él ha guiado mi camino.

A la profeta Mercedes de Portela, por el acompañamiento y asesoría, y porque gracias a su libro ‘Aconcagua Un camino de Alturas’ pude emprender este proyecto.

A mi esposo, por sus oraciones, incondicionalidad y apoyo.

A mis padres y hermanos, David y Andrey Reales, por animarme a continuar estudiando.

A mi asesora Lida Alexandra Isaza Sandoval, por su compromiso, sus correcciones a tiempo y conocimiento impartido.

A mi amiga Lorena Zuluaga, por sus asesorías en corrección de estilo.

Al rector Rafael Vélez Díaz, por conceder el permiso para ejecutar el proyecto en la institución.

A todos los docentes beneficiarios por participar activamente del proceso de formación.

Resumen

El proyecto educativo “Docente IEMA mediador de lectura” permitió identificar que no hay una formación adecuada ni se cuenta con las herramientas necesarias en mediación lectora por parte de los docentes de lenguaje de la Institución Educativa María Auxiliadora de Santuario, Risaralda. Por ello, se trazó como objetivo fortalecer los conocimientos en mediación lectora en los docentes de lenguaje de esta institución a través de un proceso de capacitación. Para alcanzar el objetivo propuesto, se construyó una matriz OMI y se realizó la investigación bajo el enfoque mixto, con un diseño investigativo que utilizó el modelo evaluativo de desarrollo profesional de Guskey, con el cual se logró que, en el corto plazo de implementación, el 71,4 % de los docentes fortalecieran el conocimiento y estrategias en mediación lectora, en comparación con la línea base que había del 28,6 %, lo que evidencia que la implementación del proyecto ‘Docente IEMA mediador de lectura’ fue bueno.

Palabras claves: lectura sociocultural, mediación lectora, conversación literaria, modelo Guskey

Tabla de contenido

Introducción	9
1 Problema Educativo.....	11
1.1 Diagnósticos Institucionales.....	12
1.1.1 <i>Diagnóstico del problema educativo.....</i>	<i>12</i>
1.1.2 <i>Diagnóstico de integración TIC.....</i>	<i>16</i>
1.2 Planteamiento del Problema Educativo.....	21
1.2.1 <i>Identificación del Problema Educativo.....</i>	<i>24</i>
1.2.2 <i>Análisis de Causalidad del Problema Educativo.....</i>	<i>25</i>
1.2.3 <i>Justificación de la Intervención del Problema Educativo.....</i>	<i>26</i>
1.2.4 <i>Caracterización del Contexto.....</i>	<i>28</i>
1.2.5 <i>Pregunta de Investigación.....</i>	<i>29</i>
1.3 Objetivos del Proyecto Educativo Mediado por TIC	29
1.3.1 <i>Objetivo General.....</i>	<i>29</i>
1.3.2 <i>Objetivos Específicos</i>	<i>29</i>
1.4 Estado del Arte	29
1.5 Marco Teórico.....	38
1.5.1 <i>Referente Pedagógico</i>	<i>38</i>
1.5.2 <i>Lectura Sociocultural.....</i>	<i>39</i>
1.5.3 <i>Mediación Lectora</i>	<i>41</i>
1.5.4 <i>Estrategias de Mediación Lectora</i>	<i>43</i>
2 Diseño del Proyecto Educativo Mediado por TIC	52
2.1 Diseño de Objetivos, Metas e Indicadores.....	52
2.2 Diseño de Actividades.....	55
2.2.1 <i>Fichas de las Actividades del Proyecto.....</i>	<i>56</i>
2.3 Restricciones, Supuestos y Riesgos.....	56
2.3.1 <i>Restricciones</i>	<i>56</i>
2.3.2 <i>Supuestos.....</i>	<i>57</i>
2.3.3 <i>Riesgos</i>	<i>57</i>
2.4 Cronograma de Actividades	58
3 Implementación del Proyecto Educativo Mediado por TIC.....	59
3.1 Descripción de la Implementación	59
3.2 Seguimiento al Proceso de Implementación.....	64
3.2.1 <i>Análisis de Ejecución del Cronograma.....</i>	<i>64</i>
3.2.2 <i>Activación de Restricciones, Supuestos y Riesgos</i>	<i>65</i>
4 Enfoque y Diseño Metodológico	66
4.1 Enfoque de la Investigación.....	66
4.2 Diseño de la Investigación Evaluativa	67
4.3 Preguntas de las Fases del Modelo de Evaluación.....	68
4.4 Técnicas e Instrumentos.....	69
4.5 Población y Muestra.....	72
4.6 Consideraciones Éticas.....	72
4.6.1 <i>Validación de Instrumentos por Juicios de Expertos</i>	<i>73</i>
4.6.2 <i>Formato de Consentimiento Informado</i>	<i>74</i>
5 Evaluación del Proyecto Educativo Mediado por TIC.....	76

5.1	Evaluación del Proyecto Educativo Mediado por TIC según las Fases del Modelo de Evaluación	77
5.1.1	<i>Fases del Modelo</i>	78
5.1.2	<i>Triangulación de los Datos</i>	78
5.2	Análisis de Objetivos, Metas e Indicadores a la luz del Modelo de Evaluación.....	94
5.2.1	<i>Resultado de los Indicadores</i>	97
5.2.2	<i>Conclusiones de los Resultados Obtenidos en los Indicadores.....</i>	99
5.3	Acciones de Mejora para el Proyecto Educativo	100
6	Conclusiones	101
7	Referencias.....	104
Anexos	111

Tabla de figuras

Figura 1	<i>Discriminación del diagnóstico aplicado a docentes y estudiantes IEMA</i>	13
Figura 2	<i>Árbol de problemas</i>	25
Figura 3	<i>Porcentaje de asistencia a cada taller de formación</i>	80
Figura 4	<i>Porcentajes de satisfacción por cada aspecto</i>	81
Figura 5	<i>Nivel de conocimientos de los docentes (postest)</i>	84
Figura 6	<i>Resultados de conocimientos teóricos</i>	84
Figura 7	<i>Resultados del cuestionario de soporte y cambio organizacional</i>	87
Figura 8	<i>Resultados del cuestionario uso del nuevo conocimiento</i>	88
Figura 9	<i>Resultados del cuestionario efectos y perspectivas de los estudiantes</i>	91
Figura 10	<i>Frecuencia de participación en cada actividad mediadora</i>	91
Figura 11	<i>Frecuencia de actividades mediadoras que aportan al desarrollo lector</i>	92

Tabla de tablas

Tabla 1	<i>Resultados del diagnóstico I</i>	15
Tabla 2	<i>Promedios de cada dimensión TIC</i>	17
Tabla 3	<i>Diagnóstico TIC por dimensiones y sus categorías</i>	18
Tabla 4	<i>Ficha de identificación institucional</i>	28
Tabla 5	<i>Diferencias entre la narración oral y la lectura en voz alta según Aidan Chambers</i>	48
Tabla 6	<i>Definición y estructura de las preguntas de 'DIME'</i>	51
Tabla 7	<i>Diseño de matriz OMI</i>	53
Tabla 8	<i>Preguntas de las fases del modelo de evaluación</i>	68
Tabla 9	<i>Técnicas e instrumentos implementados en el proyecto</i>	70
Tabla 10	<i>Reacción participante, resultado ATLAS.ti</i>	81
Tabla 11	<i>Aprendizaje de los participantes, resultados ATLAS.ti</i>	85
Tabla 12	<i>Uso de nuevos conocimiento y habilidades, resultados ATLAS.ti</i>	90
Tabla 13	<i>Efectos y perspectivas del alumnado, resultados ATLAS.ti</i>	93
Tabla 14	<i>Objetivos específicos, metas e indicadores del proyecto</i>	95
Tabla 15	<i>Resultados de los indicadores</i>	98

Introducción

Para el ser humano, leer comprende una habilidad que facilita la comunicación a partir de la comprensión de lo plasmado por los escritos a lo largo del tiempo. Para Ahmed (2011), leer es el recurso cognitivo por naturaleza que no solo proporciona información, sino que forma al lector, creando en él hábitos de reflexión, análisis, esfuerzo y concentración; además de gozo, entretenimiento y distracción. Cabe destacar, que el concepto de lectura se ha ido transformando de ser “una habilidad mecánica a un proceso cognitivo hasta llegar a comprenderse como una práctica [sociocultural]” (Robledo, 2013a, p.45).

El rol de las instituciones es crucial para la formación de lectores que “conciban la lectura como parte esencial de su cotidianidad” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2021, p.70), donde este proceso de formación “no se trata de limitarse a la enseñanza de la decodificación, sino que, sin dejarlo de lado, el aula debe constituirse como un entorno donde lectura sea una actividad cotidiana, significativa, que promueva interés, genere retos académicos y también placer” (MEN, 2021, p.70). No obstante, ante esta situación, Reyes (2013) sostiene que pese a los doce años escolares que cursan los estudiantes, la escuela poco los forma como lectores autónomos, y esto puede atribuirse a los pocos conocimientos, falta de actividades adecuadas y carencia de acompañamiento (mediación) que el docente ejerza en el aula de clase, pues en su etapa formativa, probablemente no fue capacitado para ello (Cerrillo, 2007). Es allí, donde la formación de docentes mediadores toma relevancia, pues son ellos “quienes pueden convertir el entorno escolar en ambientes donde la lectura sea protagonista” (MEN, 2021, p.71) a través de acciones cuyo “objetivo es acompañar los procesos de lectura y de apropiación del mundo letrado, de manera que les permita [a los estudiantes] superar barreras y desarrollar el gusto y el hábito lector” (Donoso et al., 2020, p.87).

A partir de lo anterior, el presente proyecto educativo ‘Docente IEMA mediador de lectura’ trazó como objetivo fortalecer los conocimientos de mediación lectora en los docentes de lenguaje por medio de tres módulos de capacitación: reconocimiento de la lectura como práctica sociocultural, el fortalecimiento de las estrategias de mediación lectora y la socialización del enfoque ‘DIME’ como forma de conversación literaria. De este modo, se propuso un indicador de impacto que aumentara en un 50 % la apropiación de estos conocimientos y aplicación de estas estrategias de educación mediadora por parte de los docentes.

El proyecto fue abordado bajo un enfoque mixto, basado en el diseño de la investigación evaluativa; por tanto, se utilizó el método cualitativo a partir del análisis de la doctrina y antecedentes sobre la mediación lectora, y cuantitativo al realizar la captura y procesamiento de información, teniendo instrumentos base como cuestionarios, grupo focal y entrevistas aplicadas a una población específica.

De acuerdo con este planteamiento, el proyecto se dividió en cuatro etapas: diagnóstico, diseño, implementación y evaluación. La primera etapa buscó diagnosticar los conocimientos básicos de los docentes en mediación lectora e integración TIC en la institución. En la segunda etapa, teniendo en cuenta los resultados obtenidos del diagnóstico, se diseñó el plan de formación docente a partir de la metodología de marco lógico que relaciona los objetivos, metas e indicadores en la matriz OMI; en la tercera etapa, donde se realizó la implementación, se ejecutaron las actividades planeadas en la etapa anterior, además de realizar un seguimiento al proceso con base en la matriz trazada. Finalmente, en la cuarta etapa, se evaluaron los objetivos, metas e indicadores con respecto al modelo evaluación Guskey.

1 Problema Educativo

Todo proyecto parte de la identificación de un problema, en este caso, de tipo educativo. Esta es la razón de su existencia, pues un sujeto, desde su perspectiva, identifica una situación de inconformidad que quiere transformar mediante un proyecto educativo. Sin embargo, para que la problemática pueda ser modificada a través del proyecto debe contar con las siguientes características (Sistema de Información [Siempro] & Organización de las Naciones Unidas para la Educación [Unesco], 1999):

- *Auto-referencialidad*, ya que es identificado y planteado según la perspectiva, formación o creencia de un actor social, por tanto, lo que es un problema para él no necesariamente lo es para otro.
- *Evidencias* que fundamenten que la problemática es real; para ello, debe utilizar fuentes de información verídica y confiable.
- *Situacionalidad* porque depende del lugar y momento histórico donde este acontezca, ya que cada población tiene un contexto histórico, social, cultural, económico, político y simbólico diferente a los demás.

Dicho lo anterior, en este capítulo se presentan los resultados de dos diagnósticos llevados a cabo por la investigadora y gestora del proyecto, con el fin de establecer la problemática educativa que se pretende transformar en la Institución Educativa María Auxiliadora de Santuario, Risaralda. El primero, es un cuestionario realizado a 7 docentes de lenguaje para reconocer sus conocimientos básicos frente a la lectura como práctica sociocultural, mediación lectora y conversación literaria. El segundo, es un grupo focal con 15 estudiantes de diferentes grados (6° - 10°), para conocer sus perspectivas y opiniones en cuanto a las estrategias de acompañamiento en el proceso lector al interior del aula por parte de los

maestros de lenguaje. Por otra parte, se analizaron las condiciones de la integración TIC dentro de la institución, con el fin de determinar la ruta a seguir para el diseño e implementación del proyecto.

Para delimitar el problema educativo, se realizó un árbol de problemas y el análisis documental. Se construyó un marco teórico con base en tres conceptos claves: lectura sociocultural, mediación lectora y conversación literaria, orientado a la problemática que se pretendió abordar en el proyecto educativo, el cual corresponde a bajas estrategias en mediación lectora por parte en los profesores de lenguaje de la Institución Educativa María Auxiliadora, Santuario.

1.1 Diagnósticos Institucionales

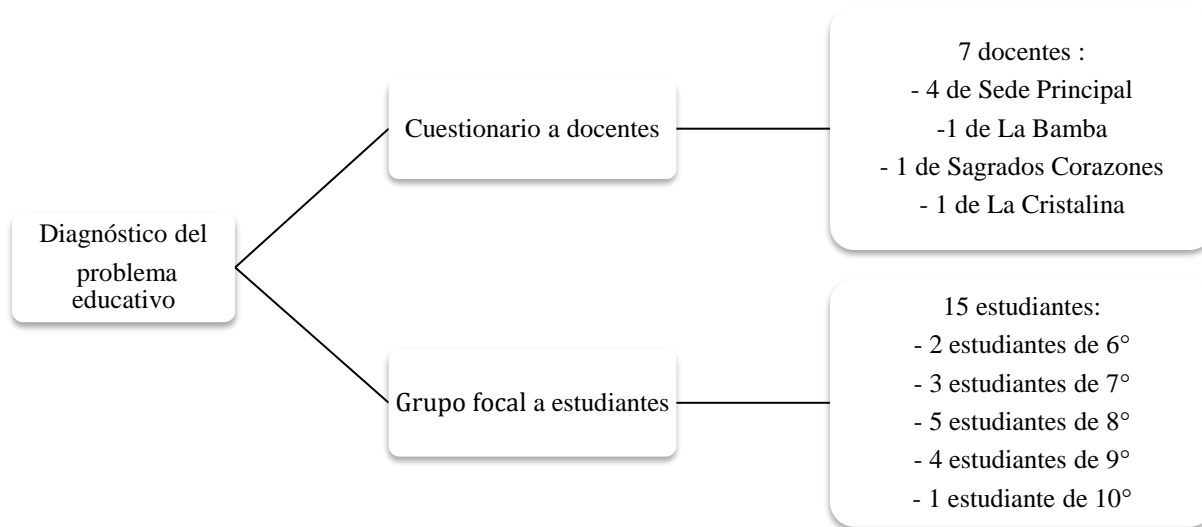
Para diagnosticar el problema educativo dentro de IEMA, se diseñaron y evaluaron dos instrumentos: un cuestionario y un grupo focal, aplicado a 7 docentes de lenguaje y 15 estudiantes, respectivamente. En cuanto al diagnóstico TIC, se aplicó a 2 docentes con gobernabilidad dentro de la institución en el área tecnológica, un cuestionario con base en ‘La matriz TIC: una herramienta para planificar las Tecnología de la Información y Comunicación en las instituciones educativas’ publicado por la IIPE-Unesco (Lugo & Kelly, 2011).

1.1.1 Diagnóstico del problema educativo

Para identificar el problema educativo, bajos conocimientos en mediación lectora por parte de los docentes de lenguaje de IEMA, se realizaron dos instrumentos: el primero, un cuestionario en Google Forms aplicado a 7 docentes de las diferentes sedes IEMA; el segundo, un grupo focal aplicado a 15 estudiantes de la sede principal (ver Figura 1). No fue posible realizar el grupo focal con estudiantes de las sedes rurales, debido a que no se contó con el permiso institucional para realizar el respectivo desplazamiento.

Figura 1

Discriminación del diagnóstico aplicado a docentes y estudiantes IEMA



Cabe destacar que el permiso por parte del rector para desarrollar el proyecto en la institución es otorgado (Anexo 1), además, se gestionan los consentimientos informados de los docentes beneficiarios (Anexo 2), de los acudientes de los estudiantes participantes en el grupo focal (Anexo 3a) y de los estudiantes encuestados para la fase final del modelo de evaluación (Anexo 3b); además de la validación de los instrumentos por parte de expertos (Anexo 4).

Resultado Diagnóstico del Problema Educativo

El primer diagnóstico fue aplicado a una población de 7 docentes del área de lenguaje de las diferentes sedes de IEMA, con el objetivo de medir los conocimientos básicos que tienen los docentes frente a la mediación lectora y participación en planes de formación en mediación lectora (Anexo 5). Para esto, se aplicó un cuestionario dividido en tres secciones: conocimientos básicos en mediación lectora (4 preguntas abiertas y 3 preguntas cerradas), acompañamiento de los procesos de lectura en el aula (15 preguntas cerradas con escala ordinal simulando las

categorías tipo Likert) y participación en planes de formación en mediación lectora (5 preguntas cerradas y una pregunta abierta). Cabe destacar que este instrumento fue utilizado, con el fin de generar datos históricos que permitan a futuro realizar comparaciones entre el pretest (diagnóstico) y posttest, como se efectuó en el apartado 5.1.2.2. Por otra parte, se desarrolló un grupo focal con 15 estudiantes de diferentes grados (6° - 10°), con el objetivo de conocer sus perspectivas y opiniones con respecto a las estrategias de acompañamiento en el proceso lector al interior del aula por parte de los docentes de lenguaje (Anexo 6). Se realizaron 15 preguntas abiertas; el encuentro fue grabado por medio de video (Anexo 7).

El análisis de las preguntas abiertas se realizó a través de Excel, por lo cual, se etiquetaron las palabras relacionadas a los campos semánticos de la lectura sociocultural y mediación lectora para crear las categorías (ver Tabla 1); por lo cual, se concluye que el 42,9 % de los docentes no reconoce la lectura como una práctica sociocultural. En cuanto a mediación lectora, el 42,9 % no relaciona su concepto como “un puente entre una lectura y una persona; donde se posibilita el acceso, la colaboración o el acompañamiento en esa relación lector-texto-contexto” (Ávila, 2018, p.26); dicho de otro modo, en el proceso de acompañamiento en el cual el mediador es el puente facilitador del encuentro entre lectores y lecturas.

Con respecto a las estrategias de mediación, analizadas por medio de Excel (ver Tabla 1), el 28,6 % de los maestros identifica como estrategias: dar autonomía al estudiante para seleccionar la lectura de su gusto; 14,3 % lectura de contextos y de imágenes, mientras que el resto no tiene estrategias claras de mediación lectora. Cabe destacar que, si bien dar autonomía al estudiante en la elección del libro hace parte del proceso, no refleja el acompañamiento del proceso lector (Munita, 2020), de este modo, se evidencia que para el 85,7 % de los docentes se hace necesario aumentar sus estrategias. Por otro lado, de acuerdo con la tabla de frecuencias

absolutas y relativas (Anexo 14), el 57 % de los docentes manifiestan que siempre realizan conversaciones literarias, mientras que un 43 % algunas veces las realiza antes, durante y/o después de la lectura; no obstante, el 85,7 % confiesa que no conoce el enfoque de conversación literaria ‘DIME’ de Aidan Chambers, por lo cual se evidencia la necesidad de capacitar a los docentes en este tema.

Si bien el 57 % de los docentes siempre genera conversaciones antes, durante y/o después de la lectura, los estudiantes durante el grupo focal sostienen que los docentes realizan preguntas tradicionales o típicas (¿Cuál es el personaje principal? ¿Cuál es la idea principal? ¿Cuál es el nudo, enlace y desenlace de la obra?) dejando a un lado los conocimientos previos y los pensamientos, sentimientos que el texto les pudo evocar, lo cual desde una mirada teórica es importante rescatar. También sostienen que existe un bajo acompañamiento de la lectura en clase, pues el proceso se basa en asignar el libro, leerlo en clase, ya sea de manera individual o grupal y, luego de algunos días, evaluar. Con respecto al enfoque sociocultural de la lectura, un estudiante menciona que *“los profesores esperan que los educandos comprendan lo mismo que el profesor”*, no teniendo en cuenta el enfoque sociocultural, el cual expone que el contexto del lector es relevante para lo que el estudiante puede comprender de la lectura.

Tabla 1

Resultados del diagnóstico I

Código	Comentario	Frecuencia	Porcentaje
Reconoce la lectura sociocultural	Reconoce elementos básicos que definen la lectura sociocultural	4	57,1 % 4 de cada 7 docentes
No reconoce la lectura sociocultural	No reconoce elementos que caracterizan la definición de la lectura como práctica sociocultural	3	42,9 % 3 de cada 7 docentes

Define mediación lectora	Define correctamente la mediación lectora	4	57,1 % 4 de cada 7 docentes
No define mediación lectora	Define incorrectamente la mediación lectora	3	42,9 % 3 de cada 7 docentes
Con estrategias claras	El docente reconoce como estrategia de mediación la lectura de imágenes y de contexto	1	14,3 % 1 de cada 7 docentes
Sin estrategias claras	No presenta estrategias claras para mediar la lectura	4	57,1 % 4 de cada 7 docentes
Autonomía en la selección de libros	Docente reconoce como estrategia de mediación dar autonomía al estudiante para que seleccione el texto que quiere leer.	2	28,6 % 2 de cada 7 docentes

El diagnóstico permitió demostrar que la problemática que se pretende abordar para fortalecer los conocimientos en mediación de la lectura en los docentes de lenguaje de IEMA, es acertada. Por tanto, el diagnóstico anterior se toma como base para diseñar e implementar el proyecto.

1.1.2 Diagnóstico de integración TIC

El diagnóstico de integración TIC se diseñó con base en la matriz TIC de la IIPE-Unesco, dado que el documento permite perfilar el estado situacional TIC de la institución educativa, identificando fortalezas, debilidades, oportunidades, amenazas y caminos alternativos frente al diseño e implementación de esta (Lugo & Kelly, 2011). El cuestionario de integración TIC se diseñó en Google Forms (Anexo 8) y fue respondido por dos docentes, ya que ambos poseen gobernabilidad dentro de la institución en el área tecnológica.

La matriz TIC propuesta por la IIPE-Unesco agrupa seis dimensiones o puertas de entrada: “1) gestión y planificación, 2) las TIC en el desarrollo curricular, 3) desarrollo profesional de los docentes, 4) cultura digital en la institución escolar, 5) recursos e

infraestructura de TIC y 6) institución escolar y comunidad” (Lugo & Kelly, 2011, p.10). Así mismo, cada dimensión esta subdividida en categorías, las cuales “se encuentran ‘graduadas’ de acuerdo con tres etapas de integración de las TIC: inicial, intermedio y avanzado” (Lugo & Kelly, 2011), asignándoles una escala numérica: inicial = 1.66, intermedio = 3.33 y avanzado = 4.99.

Resultados del Diagnóstico TIC

Los resultados obtenidos de cada dimensión o puerta de entrada del diagnóstico TIC se tabularon por medio de Excel (Tabla 2) y en la tabla 3 se grafican las categorías que la componen.

Tabla 2

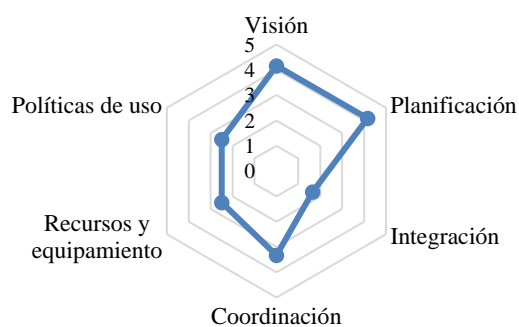
Promedios de cada dimensión TIC

Dimensión	Promedio	Estado
Gestión y planificación	3,05	Inicial
Las TIC y el desarrollo curricular	2,33	
Desarrollo profesional de los docentes	2,63	
Cultura digital	2,22	
Recursos e infraestructura TIC	2,38	
Institución escolar y comunidad	2,33	

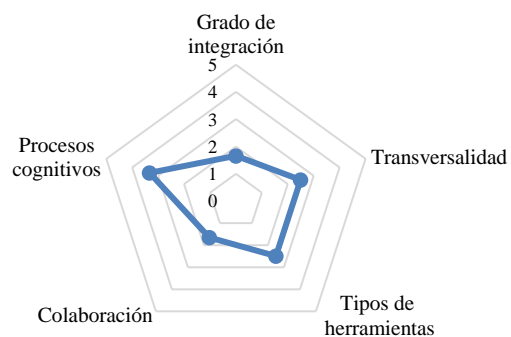
Tabla 3

Diagnóstico TIC por dimensiones y sus categorías

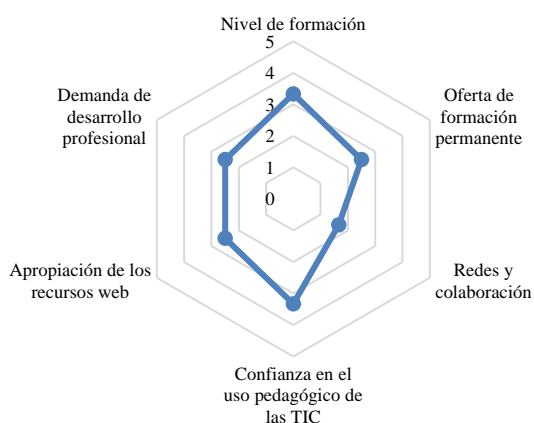
I. Gestión y planificación



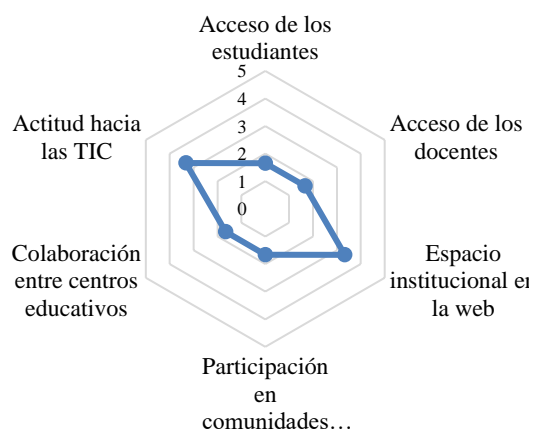
II. TIC y desarrollo curricular



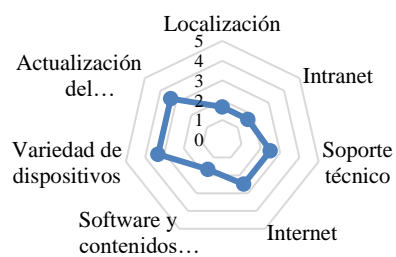
III. Desarrollo profesional de los docentes



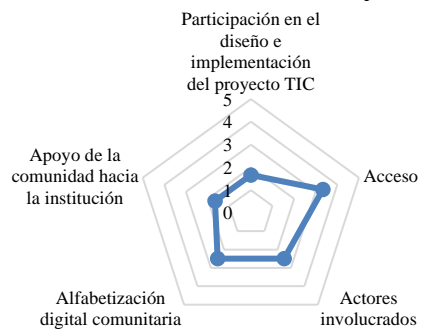
IV. Cultura digital



V. Recursos e infraestructura TIC



VI. Institución escolar y comunidad



Los resultados de la dimensión ‘Gestión y planificación’ registran un nivel avanzado en la categoría ‘visión’ y ‘planificación’, sin embargo, esta información no es congruente con lo que registra la visión institucional, la cual se enuncia a continuación:

La I. E. María Auxiliadora del municipio de Santuario Risaralda será reconocida hacia el año 2023 por brindar una educación de calidad, formando estudiantes proactivos con aptitudes para trabajar en equipo y liderar proyectos que contribuyan al desarrollo de la región. (Institución Educativa María Auxiliadora [IEMA], 2020, p.5)

Por su parte, la categoría ‘coordinación’ se encuentra en nivel intermedio, mientras que ‘integración’, ‘recursos y equipamiento’ y ‘política de uso’ se ubica en un nivel inicial, pues las TIC no son transversalizadas a las diferentes áreas, “no se ha llevado un relevamiento de los recursos TIC” (Lugo & Kelly, 2011, p.12) y, además, la institución carece de una política de uso de internet.

Los resultados de dimensión ‘Las TIC en la elaboración del currículo’ muestran que los procesos cognitivos, el grado de integración, transversalidad, tipos de herramientas y colaboración se encuentran en un estado inicial; por tanto, se puede considerar que son aspectos para tener cuenta en el caso de adaptar un proyecto empleando las TIC.

Los resultados de la dimensión ‘Desarrollo profesional docente’ muestran que el nivel de formación docente y confianza en el uso pedagógico de las TIC está en un punto intermedio, mientras que oferta de formación permanente, redes y colaboración, uso de los recursos web y demanda de desarrollo profesional están en nivel inicial.

Por otra parte, los resultados de ‘Cultura digital’ también se posicionan en un estado inicial, pues su promedio fue el más bajo de todos, 2.22 puntos. Solo dos categorías se ubican en nivel intermedio: espacio institucional en la web y actitud hacia las TIC. Sin embargo, es

importante resaltar que un año después de realizar el diagnóstico, la institución deja de tener sitio web debido a que el profesor que realizaba la donación dejó de hacerlo. Las categorías registradas en escala inicial fueron las siguientes: acceso de los estudiantes, acceso de los docentes, participación dentro de los entornos digitales y apoyo entre entes institucionales.

En cuanto a ‘Recursos e infraestructura TIC’, las categorías localización, intranet, software y contenidos digitales, soporte técnico e internet se asientan en un nivel inicial, en tanto que variedad de dispositivos y actualización del equipamiento en intermedio.

Finalmente, la puerta de entrada ‘Institución escolar y comunidad’ registra el segundo promedio más bajo de la matriz TIC, con 2.33 puntos, pues la comunidad educativa no es un participante activo de los procesos institucionales.

Es menester resaltar que, al comparar los resultados del diagnóstico de integración TIC de la institución educativa con la matriz TIC de la IIPE-Unesco, se evidencia que esta se encuentra en un nivel inicial; lo que indica que los estudiantes pueden acceder a los computadores con una conexión parcial a internet solo una vez a la semana y que se limita a las asignaturas de tecnología e informática. Es necesario destacar que en la sala de informática reposan todos los ordenadores de la institución utilizados por estudiantes de primaria y bachillerato (4° hasta 11°), lo cual dificulta el uso de los equipos por parte de maestros de otras asignaturas, generando en ellos un condicionamiento para implementar las herramientas TIC (Lugo & Kelly, 2011). Por lo anterior, se concluye que dentro del ámbito de gobernabilidad de la investigadora se puede integrar los recursos TIC en el diseño de actividades de capacitación docente.

1.2 Planteamiento del Problema Educativo

La problemática reflejada en la carencia de hábitos lectores lleva a poner la mirada en el tipo de estrategias pedagógicas en las que se apoyan los profesores, pues el hábito de cualquier índole no es innato sino aprendido. Según Reyes (2013): “resulta paradójico que después de cursar doce años entre preescolar, primaria y bachillerato la escuela no forme lectores autónomos” (p.15). Respecto a ello, el Documento CONPES 4068 sostiene que “las capacidades de los docentes colombianos para el desarrollo de procesos de mediación de lectura, escritura y oralidad son bajas y esto se evidencia desde sus procesos formativos” (p.34).

De acuerdo con Cerrillo (2007), el sistema universitario actual no capacita a los futuros docentes de primaria, secundaria o bachillerato para crear y formar lectores, a lo sumo tiene conocimientos en enseñar a leer con elementos que solo se leen en las líneas, es decir, a nivel literal como “(...) conocer el periodo histórico en el que se creó una determinada obra, estudiar la biografía de su autor o ser capaz de identificar y nombrar los recursos [de acuerdo con los tipos de texto]” (Munita, 2020, p.79), pero no profundiza al interior de ellas (inferencial y crítico). Es así como el docente continúa abordando la lectura obligatoria o impuesta sin ninguna mediación, generando evaluaciones con preguntas que requieren de respuestas correctas según el criterio del profesor y exámenes que inhiben diálogos o conversaciones literarias en el aula.

En cuanto a lectura obligatoria, tradicionalmente se plantea en clase un único texto para todos los alumnos; sin embargo, maestros han estado privilegiando el texto de libre elección, dándole más autonomía a cada estudiante sobre el texto que leerá; esto probablemente porque han tomado como referente el decálogo de derechos del lector de Pennac (1992):

- 1) El derecho a no leer, 2) El derecho a saltamos las páginas, 3) El derecho a no terminar un libro, 4) El derecho a releer, 5) El derecho a leer cualquier cosa, 6) El derecho al

bovarismo, 7) El derecho a leer en cualquier sitio, 8) El derecho a hojear, 9) El derecho a leer en voz alta, 10) El derecho a callarnos. (p.57)

Esto no necesariamente ha hecho frente al carente hábito lector de los estudiantes, ya que según Munita (2020), el problema va más allá de la lectura obligatoria o de libre elección, pues esta estrategia no garantiza que el alumno cumpla con realizar la lectura ni mucho menos que fomente en ellos el hábito lector; por tanto, fija la problemática de la práctica docente en la “familiarización, mediación y socialización en relación con el universo escrito” (p.28).

Entiendase familiarización del universo escrito, desde nuestro entendimiento, a un proceso de acercamiento gradual del lector con el texto, en el cual se hace consiente, por la acción del docente, que la lectura en cuestión no es ajena ni lejana a él; puesto que, desde la concepción sociocultural de la lectura, él toma el rol de intérprete y creador de significado, en tanto, lo que comprende del texto no solo está ligado al proceso cognitivo, sino que también está influenciado por el contexto social y cultural en el que se desenvuelve (Linares et al., 2017; Silveira, 2013). En este ámbito, el docente ha fallado al no acompañar al educando a construir un encuentro personal con el texto a través del reconocimiento de otras realidades en las cuales se puedan ver reflejados: “visibilizar la lectura como la oportunidad de que sus alumnos se reconozcan en las experiencias de otros, en conocer a otras personas, otros lugares, otras manera de vivir, en que se sientan identificados” (Marín, s. f., como se citó en Reyes, 2013, p. 25).

Siguiendo con la práctica tradicional docente, se encuentra que una vez seleccionado el texto, por cualquiera de las dos vías expuestas, el educador da algún par de días o semanas para que los niños o jóvenes realicen la lectura y, después, fija una fecha de reencuentro, no para mediar la lectura, sino para verificar su cumplimiento mediante una evaluación. Y si bien esto es pertinente de acuerdo con el sistema escolar, que exige una evaluación diagnóstica, formativa y

sumativa que al final se traduce en una valoración cuantitativa dentro del boletín académico, la falencia es que establezcan preguntas que limiten al educando a las respuestas que, según el criterio del educador, son correctas (Vasco, 2013); olvidando, de este modo, el carácter sociocultural que posee la lectura y restringiéndoles la “reacción emocional, íntima y subjetiva frente a las obras que leen” (Munita, 2020, p.80) cuando intentan descubrir la respuesta esperada.

Otro aspecto para resaltar, es la carencia de acompañamiento por parte del docente al momento de que sus estudiantes realicen la lectura. La Encuesta de Percepción de la Lectura realizada por el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc, 2021) a los adolescentes y docentes de lengua y literatura, expuso que 856 estudiantes piden a sus profesores que medien la lectura; algunos de los comentarios expresados en dicha encuesta son:

‘medien las lecturas de mayor complejidad o bien, en una primer impresión, parecen distantes de los intereses y gustos de los estudiantes’, ‘lean libros con nosotros’, ‘que me guíen y aconsejen’, ‘apoyo’, ‘más explicación’, ‘solo que me guíen en lo que no entiendo de una lectura’, ‘que ayuden a los que les cuesta comprender la lectura’ y ‘que respondan todas mis dudas y que pueda comprender cada una de ellas’. (pp.32 - 44)

Por ende, a partir del informe queda en evidencia el poco acompañamiento del maestro hacia sus alumnos en el proceso lector y la necesidad de los estudiantes; destacando que no solo se debe mediar la lectura a niños de preescolar o primaria sino también a los de secundaria.

Otro aspecto por analizar, corresponde a los exámenes, que, según Vasco (2013) “no permiten que maestros y estudiantes dialoguen e intercambien sus opiniones” (p. 122); es decir, los docentes dan más preeminencia a las pruebas que a la conversación literaria entre docente-estudiantes y estudiantes-estudiantes. Así pues, lo corrobora el informe citado: el 29 % y 26 % de los docentes respondieron que para evaluar la lectura asignan trabajos escritos o grupales y

pruebas escritas, respectivamente; mientras que el 1 % sostiene que evalúa por medio de diálogos literarios (Mineduc, 2021). Quizas esta preferencia exista debido a que moderar una conversación literaria no es tarea fácil, pues no se trata de procedimientos interrogativos y lectivos —como en algunas ocasiones sucede— sino de construir significado y comprensión colectiva del texto a partir de la recolección de los diferentes puntos de vista (Leibrandt, 2018). Así pues, los exámenes se superponen ante el coloquio, en tanto que el docente no posee la experiencia suficiente para llevarlo a cabo, sino que tiende a reducirlo a un interrogatorio y hace notorio la necesidad de ser transmitida en la formación del profesorado (Leibrandt, 2018).

Asímismo, Munita (2020) sostiene que una de las problemáticas para formar lectores es la ausencia de socialización, pues los profesores hacen de la discusión literaria un monólogo “en el cual el control de la palabra radica casi exclusivamente en el adulto” (p.47); por tanto, no genera un ambiente de diálogo entre pares, y esto le impide la oportunidad al interlocutor de compartir su punto de vista, de expandir su comprensión y conocimiento al no escuchar a sus compañeros.

En definitiva, obligar o dar autonomía al estudiante para que lea, realizar un seguimiento a la lectura mediante una evaluación o la falta socialización de lo leído para formar lectores, lleva a entender que el eje central de la problemática en la práctica docente es su ausencia para acompañar al estudiantado en el proceso de la lectura. Por lo cual, este proyecto educativo plantea como problema bajos conocimientos en mediación de la lectura por parte de los docentes de lenguaje de la Institución Educativa María Auxiliadora.

1.2.1 Identificación del Problema Educativo

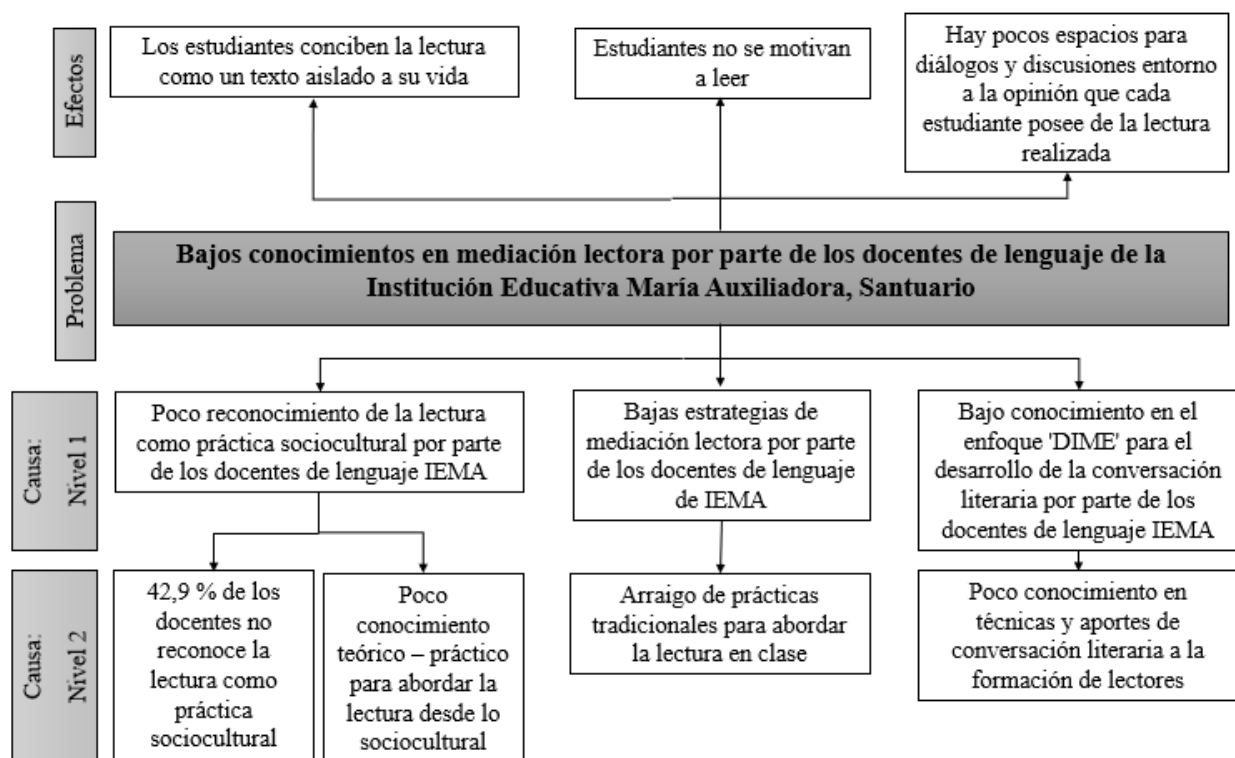
La situación educativa que se buscaba resolver fue identificada no solo desde la experiencia de la investigadora en su trayectoria como estudiante de bachillerato y universitaria,

y al observar las prácticas de sus colegas docentes, sino también confirmado por la información teórica de varios autores nacionales como Yolanda Reyes, Beatriz Helena Robledo y Luis Bernardo Yepes Osorio, e internacionales como Mónica Bombal, Teresa Colomer, Felipe Munita entre otros, expuestos en el planteamiento de problema, la justificación, estado del arte y marco teórico de este documento y el diagnóstico I, presentado en el apartado 1.1.1.

En la Figura 2 se muestra el árbol de problemas que se diseñó para identificar la problemática, en la cual se presenta tres causas principales con sus respectivos efectos.

Figura 2

Árbol de problemas



1.2.2 Análisis de Causalidad del Problema Educativo

En el árbol de problemas, se presentan las causas y efectos del problema educativo identificado en IEMA. Dentro de las causas de primer nivel se encuentra que el poco

conocimiento de la lectura como práctica sociocultural por parte de los docentes “incide en la ajenidad de la práctica [lectora] para muchos aprendices” (Silveira, 2013); ya que desnaturaliza su praxis al omitir que el lector tiene en cuenta sus conocimientos previos, es decir, lo que sabe del mundo y de su experiencia condicionada al entorno social y cultural en el cual se ha desenvuelto, para interpretar y crear un significado del texto leído (Linares et al., 2017; Silveira, 2013; Zapata, 2016).

Por tanto, además de esta causa, implementar estrategias de mediación por parte de los docentes, que son las que influyen en los estudiantes para llevarlos a acercarse a leer de manera genuina, haría frente a esta situación sociocultural, pues, como se plasmó en el planteamiento del problema, no basta con asignar lecturas o dar autonomía para su selección.

Por último, las persistentes metodologías basadas en interrogatorios que restringen las respuestas de los estudiantes a la interpretación monopolizada del docente, donde no cabe una interpretación diferente (Colomer, 2004; Leibrandt, 2018), excluyendo el factor sociocultural y la mediación para que entre los participantes se construya significado, deja en evidencian el bajo conocimiento en el enfoque ‘DIME’ para el desarrollo de la conversación literaria que impide que se desarrollen, al interior del aula, espacios efectivos para el diálogo literario.

1.2.3 Justificación de la Intervención del Problema Educativo

La Encuesta Nacional de Lectura (ENLEC), realizada en 2017 por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2017), reportó que el promedio de libros leídos por personas de 5 años en adelante fue de 5,1 libros al año. En contraste con la Encuesta de Consumo Cultural (ECC), que indaga, entre otras cuestiones, las prácticas lectoras, reportó que:

El promedio de libros leídos por las personas que saben leer y escribir y que leyeron libros (población lectora) en 2020 fue de 3,8 para el rango de 5 años y más. En personas

de 5 a 11 años fue 3,1 y de personas de 12 años o más que afirmaron saber leer y escribir y leyeron libros fue de 3,9 libros. (DANE, 2020, p.3)

Por lo cual, las cifras reportadas llevan a percibir que el promedio de libros leídos redujo, y que, por tanto, los hábitos lectores en Colombia son escasos. Tal promedio se relaciona con “la cantidad de lectura o número de libros leídos en un espacio temporal dado, habitualmente año o semestre”(Katsikas y Leontsini, 1996 como se citó en Galicia & Villuendas, 2011, p.58).

Como respuesta a esta situación, el Ministerio de Cultura del Perú (MINCUL, 2022), sugiere que uno de los mecanismos para desarrollar el hábito lector es “(...) capital humano calificado que guíe el proceso de lectura” (p. 42). En correspondencia con ello, Colomer (2004) plantea que deben tratarse las prácticas y competencias de los docentes orientadas en la mediación, para que de esta manera incidan en el hábito lector de los estudiantes; como lo ejemplifica Munita (2020), en su libro *Hacer de la lectura una experiencia* a través del caso de Catalina, una estudiante de quinto grado:

El docente entra al aula con cinco o seis ejemplares de un mismo libro bajo el brazo: es *Voces en el parque*, el conocido álbum del autor e ilustrador inglés Anthony Browne. Al ver el libro, una de las estudiantes, Catalina, no demora en manifestar su fastidio: «¡Nooo!, ¡qué lata!, ¡yo ya conozco ese libro y es aburridísimo!». (...)

Evidentemente, el estado de ánimo que transmite Catalina no es el mejor comienzo para una sesión de lectura literaria sobre esta obra. Un par de semanas después, habiendo transcurrido ya las sesiones de trabajo planificadas por el docente sobre el texto de Browne, el comentario de Catalina es muy diferente: «yo había visto muchas veces ese libro en la biblioteca, y no lo pedía porque lo encontraba [aburrido], y así como medio raro. Pero ahora que lo vimos aquí me gustó mucho, es entretenido y tiene unas

ilustraciones [muy lindas], como que te hacen imaginar. Ya lo he leído varias veces». (pp. 19-20)

Finalmente, el autor concluye que este cambio tan abrupto en la niña se debe, no a la lectura obligatoria o a un examen, sino al acompañamiento y guía del docente durante el proceso de la lectura. Por este motivo, se plantea desde proyecto ‘Docente IEMA mediador de lectura’ un proceso de mediación lectora que resalte el enfoque sociocultural, que conjugue además de las estrategias de mediación, la conversación literaria.

1.2.4 Caracterización del Contexto

El proyecto educativo fue desarrollado con docentes de lenguaje de las diferentes sedes de la Institución Educativa María Auxiliadora de Santuario, Risaralda (Tabla 4).

Tabla 4

Ficha de identificación institucional

Nombre:	Institución Educativa María Auxiliadora (IEMA)		
Tipo de institución	Pública		
Municipio:	Santuario		
Departamento	Risaralda		
Correo electrónico	iemaria.auxiliadorasantuario@gmail.com		
Sitio web:	No aplica		
Sedes			
Nombre de la sede	Nivel educativo	Dirección	Teléfono
Principal	Educación básica primaria, básica secundaria y educación media	Calle 5 No. 6-26	3687912
Alta Esmeralda	Educación básica primaria y básica secundaria	Vereda Alta Esmeralda	No aplica
La Bamba	Educación básica primaria, básica secundaria y educación media	Vereda La Bamba	No aplica
La Cristalina	Educación básica primaria y básica secundaria	Vereda La Cristalina	No aplica
Sagrados Corazones	Educación básica primaria	Calle 5 No. 6-26 Sede Sagrados Corazones	No aplica

1.2.5 *Pregunta de Investigación*

La pregunta de investigación que plantea es: ¿Cuál es la incidencia del proyecto educativo 'Docente IEMA mediador de lectura' frente al conocimiento en mediación lectora por parte de los docentes de lenguaje IEMA?

1.3 *Objetivos del Proyecto Educativo Mediado por TIC*

1.3.1 *Objetivo General*

Fortalecer los conocimientos de mediación lectora en los docentes de lenguaje de la Institución Educativa María Auxiliadora, Santuario.

1.3.2 *Objetivos Específicos*

1. Fortalecer el reconocimiento de la lectura como práctica sociocultural por parte de los docentes de lenguaje de IEMA.
2. Mejorar las estrategias de mediación lectora por parte de los docentes de lenguaje de IEMA.
3. Mejorar el conocimiento en el enfoque 'DIME' para el desarrollo de la conversación literaria por parte de los docentes de lenguaje IEMA.

1.4 *Estado del Arte*

En la búsqueda de antecedentes relacionados con el objeto de esta investigación, se utilizaron las palabras claves: hábito lector, formación a docentes en lectura, enfoque sociocultural de la lectura, mediación lectora, capacitación docente en mediación lectora.

Después de indagar en diferentes materiales, se recolectaron algunos proyectos, programas, planes de interés de varias entidades públicas y privadas que han adelantado, a nivel internacional y nacional, procesos de formación en mediación lectora, con el fin de promover hábitos de lectura.

A nivel internacional se encontraron cinco proyectos cuyo periodo de ejecución abarcaban desde los 3 hasta los 5 años:

Panamá creó en 2007, el plan ‘Para leer Panamá’ con el fin de “articular, divulgar, fortalecer, formar y promover acciones a favor de la lectura en niños, jóvenes y adultos de todas las regiones” (Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe [Cerlalc], 2017, p.71); para lo cual se trazó seis ejes de acción:

1) lectura como tema de política pública; 2) acciones para la formación de actores en promoción de lectura; 3) estímulo a la creación de materiales de lectura; 4) acciones para fortalecer las bibliotecas públicas; 5) acciones para fortalecer la lectura y la escritura en el sistema educativo; 6) medios de comunicación y la lectura. (Cerlalc, 2017, p.71)

El logro obtenido fue el promover la lectura en diferentes espacios de la comunidad, tales como barrios, escuelas y cárceles; sin embargo, reportó dificultades en su gestión y desarrollo debido a la reducción de presupuesto.

En Chile, el Consejo Nacional del Libro y la Lectura, Ministerio de Educación, Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos lanzaron el Plan Nacional de fomento de la lectura ‘Lee Chile Lee’ 2015- 2020 que buscó cambiar el ámbito social y cultural mediante las políticas públicas de lectura. Su finalidad fue “favorecer el ejercicio del derecho a la lectura, en todos los formatos y soportes, propiciando y visibilizando la participación ciudadana en la implementación del Plan Nacional de la Lectura y en los Planes Regionales de la Lectura” (Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio [Mincap], 2015, p.29). Las actividades más destacadas del plan fueron: acceso a materiales y espacios para leer, promoción y desarrollo de lectura por medio de capacitaciones a bibliotecarios y acciones de sensibilización y difusión de la lectura. También, cabe destacar que “entre los años 2015, 2016 y 2017 se capacitaron a más de 5.300 docentes de

educación parvularia y básica en 36 jornadas” (Mineduc, s. f., párr.5). Una falencia de este plan nacional fue la falta de seguimiento y evaluación del proceso (Mincap, 2015).

Entre tanto, para ese mismo periodo 2015-2020, en Uruguay, el Ministerio de Educación y Cultura y la Dirección de Educación decidió impactar a la población nacional niños y jóvenes con el ‘Plan Nacional de Lectura en Uruguay’ con “acciones en favor de la lectura y la escritura como herramientas de inclusión social” (Cerlalc, 2017, p.88).

Mediante el plan se buscó mitigar las problemáticas detectadas con datos oficiales del 2015 al 2016, donde concluyeron que el desempeño de los estudiantes estaba estrechamente relacionado con factores sociales, económicos y culturales. Otros factores que también influyeron fueron “el rezago y la deserción, especialmente en el último tramo de la educación secundaria obligatoria, los ingresos familiares y la zona de residencia incidieron en el rendimiento escolar y en la permanencia dentro del sistema educativo” (Cerlalc, 2017, p.88). Por ende, en el marco institucional el PNL generó acciones sociales de acompañamiento mediante actividades de lectura y escritura. Entre las actividades realizadas, capacitaron a diferentes representantes educativos en:

Fomento de la lectura en centros de primera infancia, jóvenes que han desertado del sistema educativo formal, docentes comunitarios cuyo trabajo se focaliza en el niño con su familia, apoyo a educadores en centros de educación no formal que trabajan en contextos vulnerables, personas privadas de libertad y educadores que se desempeñan en estos ámbitos. (Cerlalc, 2017, p.87)

Además, proveyó minibibliotecas, promovió jornadas en ferias del libro, experiencias exitosas de lectura y campañas para la promoción de lectura; varios cursos virtuales en estrategias de animación lectora para educadores, herramientas básicas para registro y

organización de espacios de lectura y gestión de bibliotecas (Cerlalc, 2017). Entre los logros destacados para el año 2017, fue el alto uso de la plataforma virtual de formación en los departamentos Salto, Paysandú y en la ciudad de Montevideo: doce mil setecientas personas, entre ellas tres mil docentes y setecientos educadores; otro logro fue conformar veinte clubes de lectura (Cerlalc, 2017).

Entre 2017 y 2019, El Salvador desarrolló el ‘Plan nacional de lectura y escritura: Puesiesque’ que se proyectó “transformar las bibliotecas públicas en espacios de lectura y escritura comunitaria, a fin de promover el derecho a la lectura” (Cerlalc, 2017, p.54); para ello, desarrolló tres líneas de acción: “1) transformación de las bibliotecas públicas en espacios de lectura y escritura comunitaria, 2) formación de mediadores de lectura y escritura, 3) programa de promoción de la lectura y escritura en la comunidad” (Cerlalc, 2017, p.54). Una de las dificultades que presentó el plan fue actualizar al personal de las bibliotecas en medio del proceso.

Para el 2017, en España se implementó el plan de fomento de la lectura 2017-2020 ‘Leer te da vidas extra’ bajo la ejecución del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. Este se enfocó en “incrementar el número de lectores, los índices de comprensión lectora y el reconocimiento al libro y a la lectura como un elemento imprescindible en el desarrollo de cualquier sociedad” (Cerlalc, 2017, p.60); por lo cual se desarrollaron las siguientes actividades: 1) promovió las prácticas lectoras, 2) promocionó la lectura en el entorno institucional, 3) reforzó la participación de las bibliotecas como focos que abren camino a la lectura, 4) fortaleció el sector del libro, 5) fomentó el reconocimiento a los derechos intelectuales, 6) mejoró las herramientas de análisis disponibles. (Cerlalc, 2017)

Gracias a la ejecución del plan, logró fomentar la lectura a través de la radio y televisión (Cerlalc, 2017). El plan presentó problemas de gestión económica.

Ecuador lanzó para el periodo 2018 – 2021 el ‘Plan nacional de promoción del libro y la lectura José de la Cuadra’ para “fomentar los comportamientos lectores y los consumos de lectura para promover una sociedad equitativa y soberana” (Cerlalc, 2017, p.50). Se trazó dos objetivos:

1) Estímulo al lector, para sensibilizarlo sobre la importancia de la lectura como una práctica en la vida cotidiana que proporciona disfrute y el desarrollo de habilidades reflexivas y creativas; 2) fortalecimiento bibliotecario, con el fin de organizar y activar la Red Ecuatoriana de Bibliotecas, como espacio de mediación lectora y promover la creación de la carrera de bibliotecología. (Cerlalc, 2017, p.54)

Las acciones que planteó fueron: la selección de publicaciones para todo tipo de población y capacitación a docentes en mediación lectora para motivar y fomentar hábitos lectores como actividades cotidianas de la sociedad civil.

Es evidente que muchos países han trabajado por la formación de ciudadanos competentes, autónomos y críticos a través del fomento lector, sin embargo, un factor común que presentan sus planes son las restricciones económicas, el bajo compromiso de los departamentos y/o municipios para liderar y dar continuidad al proceso.

A nivel nacional se realizó un recorrido desde el año 2010 hasta 2020:

En el 2011, el Ministerio de Educación Nacional lideró el Plan Nacional de Lectura y Escritura 2011 – 2018: “Leer es mi Cuento”, que promovió acciones para formar lectores y escritores. Para ello, se trazó como objetivo:

Fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas mediante el mejoramiento de los niveles de lectura y escritura (comportamiento lector, comprensión lectora y producción textual) de estudiantes de educación preescolar, básica y media, a través del fortalecimiento de la escuela como espacio fundamental para la formación de lectores y escritores, y del papel de las familias en estos procesos. (MEN, 2022a, párr.18)

El plan se desarrolló dentro del aula de clase y transversalizando todas las áreas; lo lograron a través de cinco líneas estratégicas: “1) producción editorial, materiales de lectura y escritura, 2) fortalecimiento territorial de la escuela y de la biblioteca escolar, 3) formación de mediadores de lectura y escritura, 4) movilización y 5) seguimiento y evaluación” (MEN, 2022a).

Los logros reportados para cada línea fueron: la primera, 19.400 libros de diferentes temáticas que fueron distribuidos a múltiples instituciones educativas del país; la segunda, brindó orientación y acompañamiento para el fortalecimiento de la gestión escolar en 2.900 establecimientos educativos focalizados por el proyecto denominado ‘Programa Todos a Aprender (PTA)’ de 80 entidades territoriales certificadas, con la formación inicial en estas temáticas de 100 formadores y 680 tutores del programa, quienes a su vez estuvieron a cargo de la formación inicial de 15.900 docentes y directivos docentes; la tercera, formó en 2012 a 16.000 docentes, 1.400 directivos docentes y más de 1.600 rectores, por su parte, la cuarta línea, en el año 2012 realizó el lanzamiento oficial del PNLE durante el evento ‘Hay Festival Cartagena’ y participó en las XXV y XXVI Feria Internacional del libro de Bogotá, y en el año 2013, participó en la VI Feria Internacional del Libro de Pasto. La quinta línea, presentó el análisis y difusión de los resultados de la Encuesta de Hábitos de Lectura, Consumo de Libros y Asistencia a las Bibliotecas y el desarrollo de la evaluación del Concurso Nacional de Cuento (MEN, 2022a).

Al concretarse el plan, el Ministerio de Educación Nacional renovó su objetivo para el periodo 2019-2022, incluyendo en este la oralidad: “promover la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas socioculturales que favorecen las capacidades de las personas y las comunidades para la participación, el mejoramiento de su calidad de vida y la construcción del tejido social” (MEN, 2021); de ahí que fue nombrado Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (LEO) 2019-2022. Al finalizar su ejecución, el MEN (2022b) reportó los resultados de cada línea estratégica, sin embargo, debido al interés en capacitaciones en mediación lectora, solo se destaca la línea 2: renovación de prácticas pedagógicas, donde 2.000 bibliotecas fueron fortalecidas a través de la formación a docentes, 1.031.908 de beneficiados (entre niños y jóvenes), también se desarrollaron 2 festivales de lectura a nivel nacional y 14 a nivel regional, 69 tertulias y 9 conferencias virtuales. Por parte, desde 2019 a 2022 más de 15.000 personas (entre docentes y bibliotecarios) fueron formados como mediadores de lectura, se dio cupo a 4.000 docentes para participar en cursos virtuales, además, se formaron a 1.000 docentes sobre tertulias dialógicas literarias. También, certificó a 245 personas por su participación en cursos virtuales sobre colección biográfica y promoción lectora.

Para el año 2014, la Fundación Luker en conjunto con la secretaria de educación de Manizales, Confa, Harvard University y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) promovió el programa ‘Aprendamos todos a leer’ con el fin de hacerle frente a la problemática presentada en lectura, en la cual la mitad de los adolescentes en América Latina y El Caribe no entienden lo que leen; por ello, el programa se propuso mejorar las habilidades y competencias en lectoescritura para dar solución a los bajos resultados de las pruebas ICFES y PISA. Su objetivo fue “identificar, implementar y evaluar innovaciones educativas para fortalecer las competencias

básicas (lenguaje y matemáticas) de estudiantes de primaria de instituciones educativas oficiales de Manizales” (Fundación Luker, s. f., párr.1).

De esta manera, para el año 2021 se reportaron 36.418 sesiones realizadas con los niños de 2^{do} y 5^{to} grado, además de 52 instituciones educativas públicas y privadas impactadas por el programa de ‘Aprendamos Todos a Leer’ en sus diferentes niveles, 3.598 acompañamientos a docentes de grado transición y primero, y 263 docentes atendidos con procesos de formación y acompañamiento en lectoescritura (Fundación Luker, s. f.).

Para el año 2015, La Fundación Terpel inicia el programa ‘Aventura de letras’ que surgió con el fin de disminuir el bajo nivel de comprensión lectora de diferentes tipos de textos; para ello, se trazó como objetivo desarrollar actividades que fomenten la lectura en la comunidad educativa. El programa se desarrolló en cinco etapas, con una duración de tres años en el acompañamiento y formación a cada institución educativa participante: 1) convocatoria, 2) caracterización, 3) adecuación y dotación, 4) formación, acompañamiento y seguimiento, y 5) evaluación. Los resultados reportados para el año 2022 indicaron que el programa impactó a 10 instituciones educativas, 233 docentes y rectores, 9.457 estudiantes; además, 47 % docentes expresaron que sus estudiantes manifestaron interés por la lectura en voz alta que les realizaron, reflejando este dato un cambio frente a la relación que establecen con estudiantes y el rol que tienen como mediadores de lectura (Fundación Terpel, 2023).

Por otra parte, en 2021 la empresa Efigas en asociación con la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), Gobernación de Caldas y Gobernación de Risaralda lideraron el ‘Diplomado en animación de la lectura y la escritura con enfoque sociocultural’ en el Eje Cafetero; cuyo objetivo fue “crear escenarios de formación y cualificación dirigidos a los docentes que coordinan y promueven los procesos de la animación a

la lectura y la escritura desde un enfoque sociocultural” (Efigas, 2022, p.5). Para ello, crearon 5 módulos de 125 horas de formación y asesoría a docentes. El programa contó con la participación de 31 instituciones educativas repartidas así: 16 en Quindío, 7 en Caldas y 8 en Risaralda; los docentes participantes en cada departamento fueron 15 en Caldas, 18 en Quindío y 12 en Risaralda, impactando a 1.708 estudiantes (Efigas, 2022).

A nivel local la Secretaría de Deporte, Recreación y Cultura del departamento de Risaralda, que vela por los municipios no certificados, entre ellos Santuario, es beneficiario del Plan departamental de lectura, escritura, oralidad y bibliotecas de Risaralda (PDLEOB) 2022-2032, denominado ‘Risaralda, paisaje de palabras y letras’, el cual tiene por objetivo “implementar estrategias de lectura, escritura, oralidad y el fortalecimiento de las bibliotecas en los centros urbanos y rurales del departamento que permitan potenciar la capacidad creativa, la diversidad cultural y el desarrollo económico de Risaralda” (Secretaría de Deporte, Recreación y Cultura, 2022, p.178). Para ello, trazó siete ejes estratégicos:

- 1) Diversidad cultural como oportunidad para construir puentes de comunicación intercultural para la comprensión y la convivencia pacífica; 2) lectura y escritura para toda la vida; 3) lectura, escritura y oralidad como plataformas para el logro de procesos de desarrollo económico; 4) concertación y articulación institucional para el logro de los objetivos de LEOB; 5) biblioteca como centro cultural y de la vida comunitaria; 6) la descentralización, las tecnologías, el mundo digital y la interconexión como aliados estratégicos para los procesos lectores y 7) revaloración y revitalización de las prácticas orales de los risaraldenses como ejes de la identidad cultural. (Secretaría de Deporte, Recreación y Cultura, 2022, p.174)

Cabe destacar que, aunque el plan lleva un año de implementación, el ente territorial no ha publicado su seguimiento y evaluación.

1.5 Marco Teórico

Esta sección presenta los referentes teóricos que sustentan el proyecto educativo ‘Docente IEMA mediador de lectura’ asociado al fundamento problémico. Para lo cual, se abordó el referente pedagógico, los componentes de la lectura sociocultural y la mediación lectora.

1.5.1 Referente Pedagógico

Actualmente, la Institución Educativa María Auxiliadora se encuentra en transición del modelo pedagógico conductista al constructivista. Pues si bien el primer modelo ha permitido al docente enseñar habilidades y procedimientos específicos a los educandos, esta forma de enseñanza y aprendizaje se ha enfocado en que el estudiante reproduzca lo que el maestro trasmite. De manera que “se considera que el profesor es el poseedor y depositario del conocimiento (...) y los alumnos (...) meros recipientes que aprenden de forma pasiva a partir de las largas explicaciones elaboradas del profesor” (Hernández, 2009, p.39). Esta situación dista del constructivismo, que ubica al educando en un rol activo durante el desarrollo y construcción del conocimiento y al educador como facilitador del aprendizaje.

De acuerdo con el proceso educativo, el constructivismo propone que los estudiantes construyan su propio conocimiento a través de la interacción con su docente, sus pares y el contexto. Con relación a ello, Ortiz (2015) sostiene que el constructivismo es:

Una interacción dialéctica entre los conocimientos del docente y los del estudiante, que entran en discusión, oposición y diálogo, para llevar a una síntesis productiva y significativa: el aprendizaje. Sin embargo, hay que recordar que (...) están determinadas por un contexto específico que influye en ambos participantes: docente y estudiantes,

debido a sus condiciones biológicas, psicológicas, sociales, económicas, culturales, incluso políticas e históricas. (p.97)

De esta manera, el estudiante toma un rol activo en su aprendizaje conectando nuevos conceptos con experiencias previas relacionadas a su contexto, al tener la oportunidad de dialogar, discutir y proponer.

Es así como al otorgar un papel protagónico al alumnado, el constructivismo motiva a la participación, fomenta la creatividad, desarrolla el pensamiento crítico, la capacidad de resolver problemas y habilidades sociales para trabajar en equipo; todas estas capacidades necesarias para los retos del siglo presente. Mateo (2019) plantea que:

La educación para el siglo XXI tiene que responder a las nuevas necesidades de una sociedad global, interconectada y en constante cambio [mediante el desarrollo de] competencias que empoderen a los ciudadanos a tomar un rol activo: participar en el mejoramiento del entorno en el que viven, que cuestionan y miran su entorno con un ojo crítico, tratan de entender el origen de los problemas y buscan soluciones para mejorar la sociedad. (p.164)

1.5.2 Lectura Sociocultural

Cabe destacar que el concepto de lectura se ha ido transformando “de una habilidad mecánica a un proceso cognitivo hasta llegar a comprenderse como una práctica [sociocultural]” (Robledo, 2013b, p.45). La habilidad mecánica se centró en el reconocimiento de las letras y palabras con una correcta pronunciación; luego, el proceso cognitivo relacionó la lectura con capacidades de comprensión de vocabulario, identificación de ideas principales y detalles de la obra e inferencia de significados, hasta considerar que la lectura es afectada por el contexto, es decir factores sociales y culturales, enmarcadas en la experiencia del lector. Por tanto, los

cambios más significativos de la transformación conceptual de la lectura, según Robledo (2010, p.10), son los que se plantean a continuación:

- La lectura no se enfrasca en la decodificación y desciframiento, se expande a la construcción de significado a partir del proceso cognitivo, psicológico, lingüístico y afectivo del lector.
- La lectura es un acto de comprensión, por tanto, es primordial lo que el lector comprende e interprete y qué hace con esa interpretación.
- El significado no es algo inmanente al texto, es el lector quien construye significado al interactuar con él.
- La interacción significa que el texto aporta una parte del significado y el lector otra, provenientes de su conocimiento y experiencia previa; se construye una relación autor-texto-lector.

En efecto, la lectura sociocultural es un enfoque que postula que un lector comprende un texto a partir del entorno social y cultural (contexto) en el cual se desarrolla. Al respecto, Cassany (2006) sostiene que: "leer (...) no [es] solo una tarea lingüística o proceso psicológico, sino también una práctica sociocultural. Leer exige descodificar la prosa y recuperar los implícitos, pero también darse cuenta del significado que cada comunidad otorga a una palabra" (p.10). Por tanto, la lectura sociocultural al depender del contexto (gustos, intereses, conocimiento y experiencias) de un sujeto en particular acepta un abanico de interpretaciones, es decir, múltiples interpretaciones de múltiples lectores (Anwandter & Bombal, 2015; Hall et al., 2007; Rockwell, 2001; Silveira, 2013).

Dicho lo anterior, el reto de la escuela es enseñar a leer desde el enfoque sociocultural de la lectura. De allí que el papel del docente (mediador de lectura) es que integre esta práctica al

contexto real de los estudiantes, que creen actitudes positivas frente la lectura, al abrirles el panorama de que la lectura no es lejana ni indiferente a ellos, pues a través de ella pueden resolver dudas de temas de su interés, pueden resolver un problema específico, comprendan la instrucciones de cómo armar un objeto, seguir los pasos de una receta, o informarse de un suceso en particular (Robledo, 2017).

1.5.3 Mediación Lectora

Si se define la palabra mediar como “actuar entre dos o más partes para ponerlas de acuerdo en un pleito o negocio” (Real Academia Española [RAE], s. f.-b, definición 3), en relación con la lectura, nace el concepto mediación lectora, donde un sujeto interviene entre el conflicto del lector con la lectura. Desde esta misma mirada, Munita (2014) dice “hablamos de mediación lectora en relación con un cierto conflicto natural cuya entidad no viene sino a recordar las diferencias, lejanías u oposiciones que parecen caracterizar la relación de muchos ciudadanos con el universo de lo escrito” (pp.40-41). Por tanto, en primera instancia, la mediación lectora es comprendida como la intervención en un conflicto que se pretende solucionar.

Por otra parte, Bonaccorsi (2007), Robledo (2017) y Six (1997) coinciden con que la mediación es un acompañamiento durante todo el proceso de la lectura (antes, durante y después de la lectura), que tiene como fin el construir una cultura lectora, la cual demanda tiempo y constancia. Donoso et al. (2020) menciona que “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”(p.87). También, la mediación lectora ha sido definida por Gohier (2002) como vínculo o puente entre el lector y los materiales de lectura.

Hasta este punto, puede sintetizarse que la mediación lectora pretende crear condiciones óptimas para acercar a la comunidad a la lectura.

Es importante destacar que el sujeto que interviene en el proceso de la mediación lectora, se le conoce como mediador. Este “facilita el encuentro ente lectores y lecturas”(Ávila, 2018, p.27) de manera que acerca, guía y acompaña el encuentro a través de la creación de condiciones amenas para que los lectores experimenten la lectura (Munita, 2020). También, Robledo (2017) sostiene que el mediador de lectura:

Genera vínculos profundos, estrechos y auténticos entre los lectores y los materiales de lectura; (...) crea espacios que les permiten a los lectores descubrir nuevas maneras de apropiarse de lo que leen, nuevas maneras de mirarse y comprenderse a través de la palabra escrita, otras formas de relacionarse con el otro y consigo mismo. (pp. 31-32)

Por tanto, el rol del mediador se centra en ayudar al lector a encontrar sentido y significado de la lectura en la propia vida, a partir de una serie de aptitudes y actitudes que él mismo posee y desarrolla: transmitir sus conocimientos, experiencia y pasión por la lectura, aconsejar textos apropiados de acuerdo al contexto de una comunidad en particular y gestionar espacios de diálogo, opinión y debate entorno a los textos leídos (Pernas, 2009). Sin embargo, en el proceso de acercar a los niños, jóvenes y adultos a la lectura, Yepes (2013) advierte que el mediador debe “tener la capacidad de hacerse invisible y darle protagonismo al contenido de los materiales de lectura que quiere transmitir a sus interlocutores” (p.41), pues el objetivo de la mediación lectora es acercar y acompañar a los lectores de tal manera que se genere en ellos un hábito lector.

1.5.4 Estrategias de Mediación Lectora

Las estrategias de mediación lectora son una serie de técnicas empleadas por los mediadores para ayudar a que los lectores comprendan, disfruten y experimenten la lectura. En un sentido más amplio Robledo (2013a) explica que:

Las prácticas de lectura son actividades que el agente propone para incentivar la lectura, hacer de la lectura una práctica más dinámica y viva y para mover y poner a circular los acervos de los libros y demás materiales de lectura, desarrollar habilidades y capacidades, incentivar la capacidad de análisis, argumentación, expresión y compartir sentimientos, posturas y actitudes. (p.85)

Es así como las estrategias de mediación son acciones previamente planificadas por el mediador para que los lectores transformen su visión de lectura mediante actividades que les permitan interactuar de una manera lúdica, dinámica y diferente a como siempre lo han hecho; en ese sentido, estudios han demostrado que aquellos que utilizan estrategias fértiles en la formación de lectores ayudan al lector a tener una mejor opinión de los libros y de la lectura (Jacobs et al., 1998; Munita, 2016), cambiando así su percepción acerca del acto de leer.

Si bien varios autores como Anwandter y Bombal (2015), Correa (2013), Munita (2019), Robledo (2013a) y Yepes (1997), proponen actividades para mediar la lectura, ellos mismos advierten que estos no deben ser utilizados como recetarios, pues son una guía pedagógica para que el mediador pueda aplicarlas en proporción a las necesidades y contexto de la comunidad que quiere impactar. Además, concuerdan con Robledo (2010) en cuanto a que en la lectura sociocultural, el mediador debe aterrizar el texto u obra en “un sentido y en una interpretación de la realidad a través de los diferentes códigos: visual, auditivo y gráficos, [para que niños, jóvenes y adultos se acerquen] a diferentes experiencias y diferentes textos” (p. 75); de ahí que, algunas

de las estrategias mediadoras de la lectura, sugeridas por los autores mencionados, sean lectura en voz alta, lectura de imágenes, narración oral y cine foro.

1.5.4.1 Lectura en voz alta. Por lo general, se ha creído que la práctica de la lectura en voz alta solo atañe a los docentes de preescolar y primaria. Olvidando que la lectura a viva voz desarrollada por el docente en cualquier nivel escolar influye en el desarrollo lector del estudiante (Beuchat, 1997; Chambers, 1996; Condemarín et al., 1995); pues gracias a este tipo de lectura, el mediador puede inhibir la poca cercanía que estos tienen con la misma, ya que proporciona distintos beneficios que más adelante se abordarán.

Frente a esta idea, se hace necesario señalar que la lectura en voz alta es una “actividad social que permite a través de la entonación, pronunciación, dicción, fluidez, ritmo y volumen de la voz darle vida y significado a un texto escrito para que la persona que escuche pueda soñar, imaginar o exteriorizar sus emociones y sentimientos” (Cova, 2004, p.55). De manera que, el estudiante experimente el texto a través de la voz fluida del mediador, es decir, de los diferentes tonos de su voz (agudo, medio, grave) que personifican los actores presentes en la obra y de esta manera pueda ‘vivirla’.

Por otra parte, en el acto de escuchar al mediador leer en voz alta, los escolares acceden a textos que de otra manera les sería difícil acceder, despierta el interés de los estudiantes para dialogar sobre el texto escuchado, desarrolla la imaginación y la capacidad de escuchar para analizar, inferir y predecir, contagia el deseo de leer en voz alta, fortalece el vocabulario, la pronunciación y la comprensión lectora, además de desarrollar las competencias emocionales (Anwandter & Bombal, 2015; Beuchat, 2013; Cova, 2004). De este modo, se puede afirmar que la lectura en voz alta no solo ofrece beneficio para niños, sino también para jóvenes y adultos.

Finalmente, es importante mencionar que la lectura en voz alta no es una estrategia de improvisación, sino que el mediador debe prepararse, es decir, realizar ejercicios de respiración, de voz y de expresión corporal, seleccionar el texto a mediar teniendo en cuenta las características del público, el tipo de texto y el objetivo de la intervención: “¿Quiero acercarlos a un nuevo tipo de texto? ¿Quiero que conozcan un autor o ilustrador especial? ¿Deseo compartir algo que me ha gustado y que quiero que conozcan? ¿Me parece interesante para relacionarlo con el tema de la unidad?” (Anwandter & Bombal, 2015, p.92). Por otra parte, debe ensayar una y otra vez la forma en cómo va a transmitir la lectura y analizar las características de la obra (identificar datos, buscar momentos críticos o pasivos de la historia, revisar el vocabulario, buscar información que aporte a los conocimientos previos de los estudiantes en relación con el texto y realizar banco de preguntas para interactuar con el público). Posterior a ello, está listo para brindar una sesión exitosa, no sin antes tener en cuenta que, durante la lectura, debe establecer reglas de comportamiento y que al finalizar la lectura invitarlos a conversar acerca de lo leído (Anwandter & Bombal, 2015; Trelease, 2005).

1.5.4.2 Lectura de Imágenes. Dado que habitamos en una era de cultura visual, bajo un constante bombardeo de estímulos visuales, es menester que los mediadores de lectura entrenen la mirada de los estudiantes en la lectura de imágenes, pues este aprendizaje no es automático. Leer una imagen es interpretar y comprender de manera visual cada elemento que la compone (representación visual que asemeja a algo). Es recibir una invitación del autor para “detenerse a mirar, fijarse en los detalles, imaginar más allá de lo que se ve a simple vista, es encontrar historias escondidas o contenidas en cada imagen” (Moreno, 2013, p.135).

Para realizar un profundo análisis y encontrar mensajes connotados de la imagen, el lector debe identificar 4 elementos para contrastarlas con sus propios interrogantes del porqué el

ilustrador plasma cada detalle o elemento; primero, la luz que define el foco de lectura y el orden de importancia de la información; segundo, el significado de cada color; tercero, el ángulo desde el cual se presenta la imagen definido como perspectiva; cuarto, los trazos, manchas, texturas, espesura, formas y líneas (Anwandter & Bombal, 2015). No obstante, las pautas mencionadas para leer una imagen no condicionan a que los lectores presenten una misma interpretación, pues ella está ligada al factor sociocultural. Al respecto, Correa (2013), afirma que la lectura que cada individuo genera de una imagen (obra de arte, fotografías, gráficos, entre otros) depende de los conocimientos previos, creencias y sentires que este posea; pero que también depende del contexto del ilustrador. Por tanto, leer una imagen desde lo sociocultural es reconocer que cada representación visual refleja el ámbito cultural y social en el cual vivimos; que la lectura si es cercana a nosotros.

1.5.4.3 Narración Oral. Antes de adentrarnos al mundo de la narración oral como estrategia mediadora, es menester resaltar que si bien la narración oral y la lectura a viva voz comparten similitudes (un interlocutor que usa la voz y la expresión corporal y un receptor que escucha), ambas se diferencian, entre otras cosas (Tabla 5), porque en la primera no hay libro, este es reemplazado por lo que el narrador tiene para dar: su experiencia e imaginación (Robledo, 2013a). Específicamente:

El narrador no tiene frente a sí el libro que media entre él y los oyentes, sino que él se convierte en ese libro, se abre, se vuelve palabra que cuenta y tiene la posibilidad de mirar a los ojos, de ir captando con su propia mirada la mirada de los otros y con su gesto, con su movimiento y su relato escribir en el aire las historias. (Hall et al., 2007, p. 31)

Es así como al carecer de un texto, la propia vida del narrador se vuelve inspiración de relato que propicia una relación más potente con su público.

La narración oral es contar un suceso ocurrido o conocido de manera verbal; por ello, cada ser humano porta una historia, una perspectiva de cómo ha transcurrido la vida (Robledo, 2013a), expresándola través de su voz, entonación, ritmo y expresión corporal, que da vida a la misma. Garzón (2008) la define como:

El arte de este narrador oral escénico que puede contar un mito, una leyenda, una anécdota, un relato, un cuento, una novela, entre más, porque puede hacerlos suyos con el niño, con el joven, con el adulto, cada uno como tal, o con todos a la vez en cualquier espacio posible, para reinventarlos como maravilla creadora. (p.2)

Por otro lado, narrar oralmente genera una comunicación bidireccional entre su relato y el público que lo escucha, pues la interacción activa entre ambas partes permite al narrador adaptar su historia en función de las reacciones de la audiencia.

En esencia, al ser considerada como una herramienta de comunicación, para que los estudiantes cuenten las historias que los habitan, Hall et al. (2007), López et al. (2015) y Rael (2009) afirman que el ejercicio de la narración oral les enriquece el patrimonio lingüístico, ejercita la memoria, crea espíritu crítico, aumenta la imaginación, agudiza la capacidad de escucha, percepción y observación, invita al diálogo y al debate, desarrolla la identidad y cultiva en ellos las competencias socioemocionales. Por tanto, mediar desde la narración oral, es darle la oportunidad al profesor y al alumno que indaguen sobre ellos mismos, que sean como cartas abiertas, exploren sus recuerdos y sentires, que aprendan a expresarse asertivamente, que conserven la cultura oral, que conecten entre ellos, es decir, docente-estudiantes y estudiante-estudiantes. Por su parte, Robledo (2010) sostiene que la narración oral, como práctica

mediadora, es el cimiento más sólido del proceso lector, ya que desde que un niño nace, y aún antes, está en contacto con la tradición oral que traspasa a través de las generaciones ampliando su referente cultural y construyendo su identidad.

Tabla 5

Diferencias entre la narración oral y la lectura en voz alta según Aidan Chambers

Narración oral	Lectura en voz alta
Genera una relación entre el narrador y el oyente, como una conversación y tiene un sentido personal.	Genera una relación entre dos personas que comparten algo que está fuera de ellos mismos. Se trata de un arte menos conversacional; viene a ser una comunidad menos directa entre lector y oyente.
La narración de cuentos se orienta hacia lo emocionalmente dramático.	La lectura se orienta hacia la contemplación reflexiva.
La narración sirve para confirmar la cultura.	La lectura a viva voz es generadora de la cultura.
La comunicación se da entre autor, narrador y oyente.	La comunicación se da entre el lector y el texto.
Las imágenes se crean, se sienten y piensan mentalmente.	Las imágenes recrean al oyente.

Nota. Adaptado de *El ambiente de la lectura* (pp.65-87), por A. Chambers, 2007b.

1.5.4.4 Conversación Literaria. En contraste a la educación tradicional, donde los estudiantes son sujetos pasivos que no “asocian el contenido del libro con aspectos de sus propias vidas” (Mineduc, 2015), pues están entrenados a memorizar, repetir y contestar preguntas cerradas que le formula el maestro (Leibrandt, 2018; Munita, 2020), la conversación literaria permite que el estudiante tome un rol activo, en tanto que es invitado a hablar y compartir sus ideas, sensaciones u opiniones de una obra. La conversación literaria es una forma de diálogo, en la que los participantes “pueden contrastar las propias interpretaciones con las interpretaciones de sus compañeros y de eso modo confirmar su propia visión y modificarla” (Saupe, 2015, como se citó en Leibrandt, 2018, p.16). Es decir, que esta estrategia da libertad a los estudiantes para que se expresen de la lectura abordada, a compartir sus interpretaciones y perspectivas mediante su bagaje social, cultural, conocimiento previo y experiencia, a que construyan colectivamente significado; la última palabra o una respuesta estrictamente correcta no existe.

Edwards (2013) asevera que generar una conversación, luego de la lectura, completa el proceso pedagógico. Ya que con esta estrategia los lectores pueden aprender a construir sentido, interpretar, formular hipótesis, argumentar, analizar, expresar su mundo interior, de manera que se fortalezca la autoestima y combata el temor y la inseguridad que pueden experimentar al dar a conocer lo que piensan, creen y sienten (Acosta et al., 2022; Anwandter & Bombal, 2015; Edwards, 2013). Por otro lado, Almasi (1995), Beck et al. (1997) y Gambrell (1996) afirman que existe una sólida base de investigación que concluye que la comprensión lectora, la capacidad de reflexión y motivación para leer aumenta cuando los estudiantes participan en conversatorio.

No obstante, para que un docente mediador logre los aportes anteriormente mencionados en sus estudiantes, ha de prepararse anticipadamente a la sesión, pues como lo sostienen

Anwandter y Bombal (2015), Edwards (2013) y Robledo (2013a), la conversación literaria no es un método fácil que nace de la noche a la mañana; pues no se trata de saturar al estudiante con preguntas, sino que a partir de una pregunta orientadora, acorde al texto, se inicie la conversación, se profundice en ella, además de que los estudiantes también puedan presentar sus inquietudes, preguntas y posturas. Por tanto, a continuación, Anwandter y Bombal (2015), Edwards (2013) y Munita (2020) presentan algunas orientaciones para mediar de manera eficaz:

1. Preparar la lectura antes de la sesión previa, esto quiere decir que debe manejar muy bien el libro, conocer el autor, los personajes, los puntos de inflexión, y crear hipótesis y preguntas pertinentes.
2. Ayudar a los estudiantes a expresarse con libertad, para ello, el docente debe escucharlos con atención y valorar los comentarios de los participantes.
3. No condicionar la opinión de los estudiantes con las ideas previas del mediador, si bien el rol del mediador es guiar, debe permitir a los asistentes pensar individual y colectivamente.
4. Recolectar las impresiones u opiniones de los lectores una vez hecha la lectura, esto le permitirá orientar la conversación; pues, recuerde que de un texto pueden surgir muchos temas.
5. Promover la escucha activa.

Por último, no olvidar que:

Cuando un [mediador] de lectura (...) comparte una lectura, su preocupación no es saber lo que el lector entendió o lo que el autor quiso decir con tal frase. Al buen [mediador] le interesa más conversar sobre las cosas de la vida y del mundo, a partir de la lectura de cada uno. (Dos Santos, 2013, p.20)

Con relación al proceso de construcción de preguntas para el desarrollo del conversatorio, el mediador no puede quedarse en solo preguntar si el libro le ha gustado o no, es menester construir un banco de preguntas que orienten a los niños a pensar (Munita, 2020). En respuesta a ello, Chambers (2007a) propone el enfoque ‘DIME’ para orientar a los docentes a plantear preguntas, no basadas en el *¿por qué?*, sino en el *dime*, de esta manera los estudiantes no se sientan interrogados ni obligados, sino invitados a conversar. Por tanto, ‘DIME’ plantea tres tipos de preguntas: básicas, generales y especiales (Tabla 6), para ayudar a niños, jóvenes y adultos a hablar de la lectura. Cabe destacar que estas preguntas pueden ser adaptadas y ajustadas a la necesidad del docente y del estudiante.

Tabla 6

Definición y estructura de las preguntas de 'DIME'

	Preguntas básicas	Preguntas generales	Preguntas específicas
Definición	Abren la conversación y recogen las reacciones inmediatas para orientar la conversación	Recopilan temas, referencias o comparaciones con otros libros	Ayudan a descubrir las particularidades del libro
Ejemplos	<p>¿Hubo algo que te gustara del texto?</p> <p>¿Qué te llamó la atención?</p> <p>¿Te hubiera gustado que hubiera más de algo?</p> <p>¿Algo que no te gustara?</p> <p>¿Algo te desconcertara?</p> <p>¿Algo te sorprendió?</p>	<p>¿Qué tipo de libro pensaste que podría ser?</p> <p>¿Has leído este libro antes? ¿Fue diferente esta vez?</p> <p>¿Qué se puede mejorar del libro?</p>	<p>¿En cuánto tiempo transcurrió la historia?</p> <p>¿En dónde sucedió la historia?</p> <p>¿Quién estaba contando la historia?</p>

Nota. Adaptado de *Dime: los niños, la lectura y la conversación* (pp.117-122), por A.

Chambers, 2007a.

2 Diseño del Proyecto Educativo Mediado por TIC

Diseñar es realizar un plan detallado para ejecutar una acción o idea. Según Vara (2012), una serie de actividades sucesivas y organizadas que se siguen para obtener información confiable y verídica que responda a la pregunta de investigación. Es entonces una etapa crucial, en la cual se propone una ruta clara que disminuye las posibilidades de errar y que permite alcanzar el objetivo general, el cual está estrechamente ligado con la pregunta de investigación.

Es importante resaltar que el diseño de este proyecto educativo está fundamentado en la metodología de marco lógico, por tanto, en este capítulo se establece una estrecha relación entre objetivos, metas e indicadores a través de la matriz OMI, “la cual resume lo que el proyecto pretende hacer, además, cómo y cuáles son los supuestos claves y cómo los insumos y productos (...) serán monitoreados y evaluados” (Ortegón et al., s. f., p.15). También detalla la ficha de actividades, el cronograma, las restricciones, supuestos y riesgos que atienden las raíces de la problemática educativa con relación a la metodología en mención.

2.1 Diseño de Objetivos, Metas e Indicadores

Para presentar el diseño de los objetivos, metas e indicadores, se realizó la matriz OMI, la cual presenta los aspectos más importantes del proyecto (ver Tabla 7).

Tabla 7*Diseño de matriz OMI*

Objetivo general	Fortalecer los conocimientos de mediación lectora en los docentes de lenguaje de la Institución Educativa María Auxiliadora, Santuario							
Indicador de impacto (IndImp):	Nombre (IndImp):	Mediación lectora						
	Descripción (IndImp):	No. de docentes de lenguaje IEMA que aumentaron los conocimientos en mediación lectora / No. de docentes participantes del proyecto						
Línea base (IndImp):	28,6 %							
Valor esperado (IndImp):	50 % de docentes de lenguaje IEMA aumentarán los conocimientos en mediación lectora							
Medición (IndImp):	Fuente:	Instrumento propio de medición						
	Frecuencia:	Al finalizar el proyecto						
	Responsable:	Melissa Reales Ríos						
Objetivos, metas e indicadores								
Objetivo específico (OE)	Causa	Meta	Indicador de resultado (IndRes)			Mediación IndRes		
			Nombre	Descripción	Línea base	Fuente	Frecuencia	Responsable

OE1	Fortalecer el reconocimiento de la lectura como práctica sociocultural por parte de los docentes de lenguaje de IEMA	Poco reconocimiento de la lectura como práctica sociocultural por parte de los docentes de lenguaje de IEMA	A agosto de 2023, el 80 % de los docentes de lenguaje IEMA han mejorado el reconocimiento de la lectura como práctica sociocultural	Lectura practica sociocultural	(# de docentes que reconocen la lectura como práctica sociocultural / # total de docentes) x 100	57,1 %	Cuestionario N°2: enfoque sociocultural de la lectura y mediación lectora (Anexo 9)	Semestral	Melissa Reales Ríos
OE2	Fortalecer las estrategias de mediación lectora por parte de los docentes de lenguaje de IEMA	Bajas estrategias de mediación lectora por parte de los docentes de lenguaje de IEMA	A agosto de 2023, el 50 % de los docentes de lenguaje IEMA aumentarán las estrategias de mediación lectora	Estrategias mediación lectora	(# de docentes que reconocen las estrategias de mediación de la lectura / # de docentes participantes) x 100	14,3 %	Cuestionario N°2: enfoque sociocultural de la lectura y mediación lectora (Anexo 9)	Semestral	Melissa Reales Ríos
OE3	Fortalecer el conocimiento en el enfoque 'DIME' para el desarrollo de la conversación literaria por parte de los docentes de lenguaje IEMA	Bajo conocimiento en el enfoque 'DIME' para el desarrollo de la conversación literaria por parte de los docentes de lenguaje IEMA	A agosto de 2023, el 50 % de los docentes de lenguaje IEMA han aumentado el conocimiento en el enfoque 'DIME' para el desarrollo de la conversación literaria	Enfoque	(# de docentes que reconocen el enfoque 'DIME' / # de docentes participantes) x 100	14,3 %	Cuestionario N°3: conversación literaria (Anexo 9)	Semestral	Melissa Reales Ríos

2.2 Diseño de Actividades

El proyecto de formación ‘Docente IEMA mediador de lectura’ de la Institución Educativa María Auxiliadora está compuesto por 3 módulos para implementar en ocho meses del año 2023. Los módulos de capacitación tienen como propósito enseñar a los docentes sobre el enfoque sociocultural de la lectura, mediación lectora y sus estrategias y conversación literaria desde el enfoque ‘DIME’. La gestora del proyecto vincula a dos expertos temáticos para el desarrollo de los talleres: el promotor de lectura Jorge Mario López y el profesor de primaria de IEMA Hernando Duque. Los docentes de lenguaje se encuentran en el rol de beneficiarios del proyecto.

Dado que un proceso de formación eficaz se aprende haciendo, los módulos de capacitación se desarrollan mediante una serie de talleres. Pues, desde el marco conceptual, el taller “es un espacio de construcción colectiva que combina teoría y práctica alrededor de un tema, aprovechando la experiencia y necesidad aprendizaje de los participantes” (Candelo et al., 2003, p.33), de manera que lo impartido lo puedan aplicar.

De esta manera, el primer módulo está compuesto por un taller de dos horas, en el cual los docentes comprenden el significado de la lectura desde el enfoque sociocultural y reciben propuestas de actividades para ejecutar en el aula a través de una presentación en Genially, donde se explica lo mencionado. El segundo módulo, con dos talleres de dos horas cada uno, aborda la mediación lectora y sus estrategias desde el componente teórico práctico; para esto se diseñan presentaciones en Canva. Y el tercer módulo es un taller teórico práctico sobre conversación literaria desde el enfoque ‘DIME’ de Aidan Chambers, el cual también es explicado con una presentación diseñada en Canva.

Debido a que la institución educativa cuenta con poca conectividad al servicio de internet, el proceso de curación se basa en herramientas TIC que permitan realizar presentaciones atractivas e interactivas como lo son Canva, Genially y Padlet. Por otra parte, se utiliza Google Meet para realizar algunas capacitaciones de forma remota y Google Forms para facilitar el diligenciamiento de los diferentes cuestionarios de evaluación docente; las demás actividades son manuales.

2.2.1 *Fichas de las Actividades del Proyecto*

El Anexo 10a presenta de forma resumida las fichas de las actividades del proyecto educativo a implementar y el respectivo material de formación (Anexo 11), mientras que en el Anexo 10b se menciona las herramientas TIC utilizadas para el diseño de las actividades.

2.3 Restricciones, Supuestos y Riesgos

Ortegón et al. (2005) sostiene que en el diseño de un proyecto se hace necesario reconocer tres factores que permiten conocer la viabilidad de la implementación: primero, las restricciones, relacionadas a las limitaciones de desempeño del proyecto; segundo, los supuestos enmarcados en “los acontecimientos, condiciones y decisiones que deben ocurrir para que se logren los objetivos” (p.88), y por último, los riesgos a los que se expone el proyecto de vivir algún contratiempo de tipo ambiental, financiero, social e institucional.

A continuación, se presentan las restricciones, supuestos y riesgos identificados en el proyecto educativo ‘Docente IEMA mediador de lectura’, con el fin de identificar su factibilidad de ejecución.

2.3.1 *Restricciones*

- El cronograma de la semana institucional, debido a que se da prioridad a las actividades propias de la institución como planes de mejoramiento, actualización del

PEI, actualización del manual de convivencia, entre otros; y actividades de capacitación que establezca la Secretaría de Educación Departamental – Risaralda.

- La cantidad de capacitaciones y talleres planeados en el cronograma deben ser reducidos por otras actividades planeadas desde la coordinación académica.
- Las actividades deben planearse y alcanzarse antes de finalizar agosto del 2023, debido a que algunos profesores ganaron el concurso docente y serán trasladados a otras instituciones del país; por tal motivo, no sería posible realizar todas las actividades que llevan a cumplir todos los objetivos y metas propuestas.

2.3.2 Supuestos

- Disposición de la biblioteca y sala de sistemas para la capacitación.
- Buena conectividad a internet desde las instalaciones de la biblioteca.
- Asistencia de todos los expertos temáticos.
- Participación de los docentes convocados a las formaciones.
- Apropiación de las estrategias de mediación lectora y conversación literaria por parte de los docentes, para implementar las con sus estudiantes.
- Disposición del material como video beam, trípode, computador e internet para las capacitaciones.
- Colaboración constante para la realización y ejecución del proyecto del rector de la institución.

2.3.3 Riesgos

- El cambio de docentes, debido a que en el año 2023 se posesionaran los docentes ganadores del concurso del proceso de selección N°2150 a 2237 de 2021 y 2316 de

2022.

- El cambio de directivos (coordinador académico), debido a que en el año 2023 se posesionaran los docentes directivos ganadores del concurso del proceso de selección N°2150 a 2237 de 2021 y 2316 de 2022.
- El no ser contratada para el año lectivo 2023, año de implementación y evaluación del proyecto educativo, ya que la investigadora reemplaza la vacante del docente en propiedad, Luis Eduardo Abad Quintero, que se encuentra laborando en el Programa “Todos a Aprender (PTA)”.

2.4 Cronograma de Actividades

En el cronograma se presenta el diseño de los tres módulos: el primero se denominó ‘Enfoque sociocultural de la lectura’ con una duración de 182 días. El segundo ‘Mediación lectora y sus estrategias’ planeada para 135 días. Y el último módulo ‘Conversación literaria’, con un estimado de duración de 80 días. La programación es pertinente con el número de actividades planeadas. En él se establecen los elementos que se requieren para cada dinámica de trabajo. (Anexo 12).

3 Implementación del Proyecto Educativo Mediado por TIC

Implementar un proyecto educativo consiste en la ejecutar o poner en marcha su planificación, es decir, de las actividades y tareas diseñadas previamente. Sin embargo, esta ejecución no se limita meramente en la aplicación, ya que involucra un proceso de acción-reflexión-acción que permite revisar y comparar de manera constante su avance con respecto al diseño de la OMI, identificando obstáculos y factores que dificulten su cumplimiento, con el fin de reorientar el plan (Aguilar & Ander-Egg, 2005). En esencia, la implementación es un proceso dinámico que se encarga de ejecutar la planeación y realizar seguimiento a los objetivos, metas e indicadores propuestos.

Este capítulo describe la dinámica y ruta de actividades que se realizaron en la fase de la implementación del presente proyecto educativo, que tiene como objetivo fortalecer los conocimientos de mediación lectora en los docentes de lenguaje de la Institución Educativa María Auxiliadora. Para ello, se mencionan los ajustes realizados al cronograma, la descripción del desarrollo de las actividades, el seguimiento de la matriz OMI identificando el nivel de avance de cada indicador que permita el óptimo cumplimiento de la meta, los riesgos, supuestos y resultados activados.

3.1 Descripción de la Implementación

Para iniciar el plan de formación con los docentes del área de lenguaje, el 18 de enero del 2023 se contextualizó al rector sobre el proyecto educativo ‘Docente IEMA mediador de lectura’; se solicitó permiso para realizar las capacitaciones durante la semana institucional (23 - 27 enero), lo cual permitió que se realizara el jueves 26 de enero, debido a prioridades institucionales. No obstante, este encuentro se canceló porque el experto temático presentó

dificultades personales para dictar el taller. Por tanto, el cronograma se modificó a una capacitación por mes en jornada de la tarde con duración de 2 horas.

También, se realizó una reunión con los docentes, para presentarles las novedades del proyecto y solicitarles el diligenciamiento de los consentimientos informados. Así mismo, se extendió la invitación al docente PTA (Programa Todos Aprender) para que participara del proceso de formación, puesto que su función es acompañar a los docentes de básica primaria en los procesos educativos del área de lenguaje, a lo cual, con mucho ánimo, decidió participar. Así, los beneficiarios del proyecto fueron 7 docentes.

Todas las actividades de los módulos: enfoque sociocultural de la lectura, mediación lectora y sus estrategias y conversación literaria se llevaron a cabo, comenzando el 20 de febrero hasta 17 de mayo, con una duración de 2 horas cada una. Cabe mencionar que, para el proceso de formación del Módulo I y III, se solicitó apoyo al docente de quinto grado de nuestra institución, Hernando Duque, puesto que él ha participado por dos años consecutivos (2021- 2022) en el diplomado de animación y promoción de la lectura del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (CINDE – Universidad de Manizales) en alianza con Efigas. Para el Módulo II, se vinculó al experto temático, Jorge Mario López Moreno, quien por motivos de agenda solicitó que este módulo fuera el primero en enseñarse.

De esta manera, el 20 de febrero, se inició el primer taller de formación, *mediación lectora*, del Módulo II. Fue realizada de manera presencial en la sala de cómputo; asistieron 7 docentes. La capacitación fue orientada por el experto temático Jorge Mario López Moreno, quien utilizó su propio material de apoyo (diapositivas). El material diseñado por la gestora del proyecto fue compartido con los docentes que no pudieron asistir.

La sesión inició exponiendo los conceptos de la mediación y sus diferencias con respecto a la promoción y animación lectora de acuerdo con diferentes autores. Posterior a ello, se expusieron tres actividades que los docentes pueden replicar en el aula:

- Actividad 1 – ‘El cuerpo como libro’: tiene como propósito reconocer el cuerpo como portador de relatos. Se solicitó a los docentes dibujarse en tres dimensiones: vestimenta (¿qué llevas puesto?), piel (¿qué llevas en la piel?) y alma (¿qué heridas tienes?). Posteriormente, se invitó a compartir los relatos sobre cada dimensión.
- Actividad 2 – ‘Constelación lectora’: tiene como propósito organizar una serie de lecturas bajo una temática común. Por ello, a partir de una serie de objetos, libros, maletas, mantas, máscara, cámara, fotografías, máquina de moler y grabadora, deben construir una temática de lectura.
- Actividad 3 - ‘Imágenes que no se ven y no se sienten’: tiene como propósito leer la imagen de un personaje a partir de la primera impresión. Para ello, cada participante se pegó en la frente la imagen de un personaje y se le entrega una pequeña frase escrita por este, la cual no pueden ver; de manera que, no conocen a quien están representando. Luego, a partir de una serie de afirmaciones, el participante debe hacerse una idea de quién representa. Después se lee la frase que se le entregó a cada uno, y se hace una reflexión sobre el prejuicio hacia cada personaje.

Finalmente, el experto temático socializó su experiencia mediadora y se compartió un refrigerio.

El segundo encuentro de formación, *estrategias de mediación lectora* del Módulo II, se realizó el 14 de marzo del 2023 de manera remota mediante Meet; asistieron 5 docentes. La capacitación fue orientada por el experto temático Jorge Mario López Moreno, quien utilizó su

propio material de apoyo (diapositivas). El material diseñado por la investigadora fue compartido con los docentes que no pudieron asistir.

En esta oportunidad, el experto abordó las estrategias de mediación lectora: lectura en voz alta, lectura de imágenes y narración oral. Explicó la teoría de cada una de ellas, exponiendo su importancia, las ventajas de ser implementada en el aula y la diferencia entre narración oral y lectura en voz alta según el libro 'A viva voz' de las Bibliotecas Escolares CRA y el Ministerio de Educación de Chile. Posteriormente, ofreció algunos ejemplos de cada estrategia:

- La lectura en voz alta se realizó al leer el libro 'La planta de Bartolo' de Laura Devetach, con el fin de mostrar cómo se entona y pronuncia durante la lectura, así como para ejemplificar procesos de dicción, el volumen de la voz y la fluidez para dar vida a los personajes.
- La lectura de imágenes se ejemplificó mediante la experiencia de la actividad 'Nubes' realizada con sus estudiantes, donde cada alumno localizó una nube y creó una historia a partir de ella.
- La narración oral fue explicada mediante la experiencia de la actividad 'Asumiendo la voz de ese otro' donde sus estudiantes eligieron un personaje de la pintura 'La balsa de la medusa' de Théodore Géricault, para dar voz al personaje través de un relato.

La sesión finalizó con libros recomendados para cada grado (6° - 11°). Cabe resaltar que, en los encuentros sincrónicos, los participantes no realizaron las actividades de aprendizaje, por ende, se realizó un cuestionario teórico sobre las temáticas enseñadas; el cual fue aplicado al finalizar los módulos I y II.

El tercer encuentro de formación, *lectura desde el enfoque sociocultural* del Módulo I, se realizó el 26 de abril, de forma remota mediante Meet; asistieron 5 docentes. La capacitación fue

orientada por el docente IEMA de primaria Hernando Duque. La capacitación se inició preguntando a los docentes qué es la lectura desde la concepción clásica y la actual. Dos participantes registraron sus respuestas en el muro de Padlet; sin embargo, otros docentes presentaron dificultades para registrar sus respuestas por este medio, por lo cual, respondieron de manera oral. Luego, el experto temático explicó por medio de la presentación en Genially el componente teórico del enfoque sociocultural de la lectura; compartió sus experiencias exitosas de aula: lectura del territorio santuareño (relato entorno a la taza de café), sonidos de mi pueblo, epístola para el yo del presente y del pasado, refranero, recetario, collage literario. La sesión finalizó con la socialización de los participantes sobre sus experiencias

El último encuentro de formación, *conversación literaria: enfoque 'DIME' de Aidan Chambers* del Módulo III, se realizó el 17 de mayo de manera presencial en la biblioteca de la institución, donde asistieron 3 docentes. La capacitación fue orientada por el docente IEMA de primaria Hernando Duque. El experto temático inició leyendo en voz alta el cuento 'Arturo y Clementina' de Adela Turín, después se le entregó a cada participante el formato de la rutina de pensamiento 'Antes pesaba – ahora pienso' para que escribieran en la columna 'antes pensaba' tres preguntas con las que propiciarían una conversación literaria con sus estudiantes. Luego de su socialización, explicó mediante una presentación en Canva el aspecto teórico de la conversación literaria desde el enfoque 'DIME' propuesto por Aidan Chambers, haciendo énfasis en los tres tipos de preguntas que el autor expone: básico, general y específico. Acto seguido, los docentes escribieron en la columna 'ahora pienso' dos preguntas para cada tipo de pregunta. Finalmente, se compartió un refrigerio.

3.2 Seguimiento al Proceso de Implementación

Hacer seguimiento al proceso de implementación del proyecto educativo ‘Docente IEMA mediador de lectura’ se basa en recopilar, supervisar y analizar el progreso de los indicadores con el fin de alcanzar las metas y objetivos propuestos en la matriz OMI. Para tal fin, el primer seguimiento fue a la participación de cada actividad: del primer encuentro al segundo la asistencia disminuyó, presentándose a la actividad solo cinco docentes, pese a que se dictó de manera remota. Por esta causa, se realizaron llamadas telefónicas para invitar a los docentes al tercer taller, en la cual participan cinco personas, debido a que dos de ellos fueron convocados a reunión de sindicato. El último encuentro desarrollado de manera presencial tuvo la asistencia más baja, debido a que tres de ellos fueron citados a reunión de sindicato y otro a entrevista con la Comisión Nacional del Servicio Civil (CNSC), solo tres profesores asistieron. No obstante, a los docentes que no pudieron asistir a algún encuentro se les compartió el material con las actividades propuestas.

Otro seguimiento realizado fue a la implementación de las actividades propuestas a los docentes (lectura de imágenes, lectura en voz alta, el cuerpo como libro y cine foro) para replicar en aula. Para ello, se contactó a los docentes vía Whatsapp y se les reenvió el material de formación y orientación diseñado.

3.2.1 Análisis de Ejecución del Cronograma

El cronograma fue modificado de la siguiente manera: pasó de dictarse el plan de formación durante la semana institucional (23-27 enero), 2 horas durante cuatro días, a agendarse una capacitación por mes con la misma intensidad horaria, teniendo en cuenta el cronograma académico, con el fin de no interferir con las reuniones de carácter institucional; todos los talleres de cada módulo fueron dictados. Sin embargo, se presentaron inasistencias debido a

reuniones extraordinarias convocadas por la institución, sindicato de profesores y entrevistas con la CNSC, las cuales no se previeron dentro de los riesgos y supuestos. Ante ello se envió el material diseñado con las actividades propuestas para ejecutar en el aula.

3.2.2 Activación de Restricciones, Supuestos y Riesgos

Las implicaciones o contratiempos presentados para las restricciones, supuestos y riesgos fueron los siguientes:

- En relación con las restricciones, solo la primera se activó, dado que el experto temático no pudo realizar las capacitaciones durante la semana institucional (23-27 enero), de 2 horas durante cuatro días, debido a dificultades personales; por tanto, se agendó una capacitación por mes de dos horas cada una por fuera del horario laboral.
- En cuanto a los supuestos, se activaron dos: el primero, relacionado a la asistencia de todos los docentes de lenguaje, ya que no todos asistieron activamente porque fueron convocados a reuniones con el sindicato y a entrevista con CNSC; la asistencia promedio a todos los talleres fue del 71,4 %. Como acción de respuesta, se compartió a los docentes el material diseñado con las actividades propuestas para aplicar con los estudiantes. El segundo supuesto, ‘disposición de los docentes para implementar las actividades propuestas en estrategias de mediación lectora y conversación literaria con sus estudiantes’, se notó que de las cuatro actividades propuestas 5 de cada 7 docentes implementa dos o más actividades. Por lo cual, se envió recordatorios a los docentes vía WhatsApp.
- Con respecto a los riesgos, ninguno se activó.

4 Enfoque y Diseño Metodológico

De acuerdo con el problema socioeducativo planteado en el proyecto ‘Docente IEMA mediador de lectura’, este capítulo aborda el enfoque y diseño que más se adecúa para este. Pues, como lo propone Hernández-Sampieri & Mendoza (2018) “según el planteamiento del problema y contexto elegimos el enfoque más adecuado, teniendo en cuenta el paradigma que lo fundamenta” (p.5). Por tanto, con relación al planteamiento del problema que orienta la elección del enfoque y diseño metodológico, se define el enfoque mixto y el diseño de investigación evaluativa, además de presentar las preguntas de las fases del modelo evaluativo, técnicas e instrumentos, población y muestra y consideraciones éticas.

4.1 Enfoque de la Investigación

Partiendo de la problemática que creó la necesidad de diseñar el proyecto ‘Docente IEMA mediador de lectura’: bajos conocimientos en mediación lectora por parte de los docentes de lenguaje de la Institución Educativa María Auxiliadora, se investiga el problema en meción de acuerdo con el enfoque mixto. Este empalma con el enfoque cualitativo y cuantitativo, donde el primero responde a aspectos subjetivos como percepciones, sentimientos, opiniones o experiencias y el segundo a aspectos objetivos, tales como cantidades y métodos matemáticos. Varios autores como Creswell (2013), DeCuir y Schutz (2017), Lieber y Weisner (2010), concuerdan en que esta ruta aporta un mayor entendimiento del objeto de estudio, al integrar información numérica, mediciones, diferentes narrativas escritas, visuales y/o verbales.

Complementando lo anterior:

Los métodos mixtos [son] un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos,

así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018, p.612).

Por consiguiente, la riqueza de la ruta mixta genera una perspectiva más amplia y detallada del fenómeno al abarcar ambos enfoques. De este modo, se pudo recolectar documentos y registros públicos (datos secundarios), plantear cuestionarios diagnósticos y cuestionarios para cada fase del modelo de evaluación, analizar los indicadores de la matriz OMI, propios de la ruta cuantitativa, además de un grupo focal de corte cualitativo.

4.2 Diseño de la Investigación Evaluativa

Antes de abordar el diseño metodológico basado en la investigación evaluativa, se define el concepto de diseño. Para Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), el diseño de investigación es un “plan o estrategia que se desarrolla para obtener la información (datos) requerida en una investigación, con el fin último de responder satisfactoriamente el planteamiento del problema” (p. 150). En otras palabras, el diseño es una ruta metodológica ordenada y sistemática que orienta al investigador a recolectar la información que le permita dar solución a las preguntas de investigación.

Cabe resaltar que de la misma manera en que el enfoque está condicionado al planteamiento del problema, también lo está el diseño, pues cada diseño tiene características particulares que le orientan a abordar el planteamiento desde un ángulo específico, por lo que la información que recolecta es diferente a la de otro diseño. De esta manera, lo argumenta Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), “no es lo mismo seleccionar un tipo de diseño que otro: cada uno tiene sus características, (...) precisión, amplitud y profundidad de la información [que]

(...) varía en función del diseño” (p.150). Por tanto, tomando como punto de referencia al planteamiento del problema se seleccionó el modelo de investigación evaluativa.

Este tipo de investigación está orientado a proyectos educativos. Según Rivas (2010), la investigación evaluativa “es un modelo pertinente de valoración de proyectos sociales y especialmente educativos, dada su flexibilidad y rigurosidad en términos de tiempo, espacio, actores, objetivos y resultados” (como se citó en Mejía, 2017, p.735). Desde esta misma perspectiva, autores como Arnal et al. (2003) y Conde et al. (1994), sostienen que la investigación evaluativa es un proceso sistemático eficaz para tomar decisiones en cuanto a programas o proyectos educativos. Un aspecto a resaltar, es que busca que la problemática planteada pueda ser transformada (Cook & Reichardt, 2005).

4.3 Preguntas de las Fases del Modelo de Evaluación

En la Tabla 8, se presentan las preguntas diseñadas para cada fase del modelo evaluativo Guskey (2013), explicado en el apartado 5.1; además se relaciona en cada nivel los objetivos de la matriz OMI.

Tabla 8

Preguntas de las fases del modelo de evaluación

Pregunta de evaluación	¿Cuál es la incidencia del proyecto educativo 'Docente IEMA mediador de lectura' frente al conocimiento en mediación lectora por parte de los docentes de lenguaje IEMA?	
Objetivo general	Fortalecer los conocimientos de mediación lectora en los docentes de lenguaje de la Institución Educativa María Auxiliadora, Santuario.	
Objetivos específicos	Fase	Preguntas de evaluación
1. Fortalecer el reconocimiento de la lectura como práctica sociocultural por parte de los docentes de lenguaje de IEMA.	Reacción de los participantes	¿Cuál fue el nivel de satisfacción con respecto a las actividades de formación en mediación lectora dirigida a los docentes de lenguaje del IEMA?

2. Mejorar las estrategias de mediación lectora por parte de los docentes de lenguaje de IEMA.	Aprendizaje de los participantes	¿El presente proyecto educativo contribuyó al fortalecimiento del conocimiento de la lectura como práctica sociocultural y proporcionó estrategias de mediación lectora y de conversación literaria basado en el enfoque ‘DIME’ en los docentes de lenguaje IEMA?
3. Mejorar el conocimiento en el enfoque 'DIME' para el desarrollo de la conversación literaria por parte de los docentes de lenguaje IEMA.	Soporte y cambio organizacional	¿Cuál fue el apoyo, facilidad o reconocimiento que IEMA proporcionó durante la implementación del proyecto educativo?
	Uso de nuevos conocimientos y habilidades	¿Cuál fue el uso del nuevo conocimiento en mediación lectora por parte de los docentes de lenguaje IEMA?
	Aprendizajes de los estudiantes	¿Cuál fue el efecto en los estudiantes al implementar el proyecto educativo?

4.4 Técnicas e Instrumentos

Para Ibertic (s. f.), “la evaluación requiere la producción de evidencia empírica” (p.20). Por tanto, es menester utilizar técnicas e instrumentos que permitan recolectar evidencia del estado inicial, procesal y final del proyecto educativo. La técnica es el conjunto de procedimientos que le permiten al investigador recolectar la información mientras que el instrumento es el formato o documento mediante en el cual se registra la información (Artigas et al., 2019). En este proyecto educativo, las técnicas e instrumentos implementados se relacionan en la Tabla 9.

Tabla 9*Técnicas e instrumentos implementados en el proyecto*

Tema del proyecto educativo	Docentes de lenguaje como mediadores de lectura de la Institución Educativa María Auxiliadora de Santuario (IEMA), Risaralda									
Pregunta general de evaluación	¿Cuál es la incidencia del proyecto educativo 'Docente IEMA mediador de lectura' frente al conocimiento en mediación lectora por parte de los docentes de lenguaje IEMA?									
Modelo de evaluación seleccionado	Modelo Guskey: desarrollo profesional									
Grupo objetivo	7 docentes de lenguaje									
Procedimiento formulado para el modelo	Diagnóstico				Implementación				Posterior	
	Nivel 1. Reacción de los participantes		Nivel 2. Aprendizaje de los participantes		Nivel 3. Soporte y cambio organizacional		Nivel 4. Uso de nuevos conocimientos y habilidades		Nivel 5. Aprendizaje de los estudiantes	
	Pregunta	Objetivo	Pregunta	Objetivo	Pregunta	Objetivo	Pregunta	Objetivo	Pregunta	Objetivo
Preguntas y objetivo	¿Cuál fue el nivel de satisfacción con respecto a las	Conocer el nivel de satisfacción que los participantes tienen frente	¿El presente proyecto educativo contribuyó al fortalecimiento del	Determinar el nivel de apropiación frente a las temáticas de lectura	¿Cuál fue el apoyo y facilidad que IEMA proporcionó durante la	Reconocer el nivel de apoyo institucional y soporte organizacional frente a la	¿Cuál fue el uso del nuevo conocimiento en mediación lectora por	Determinar el uso del nuevo conocimiento en mediación	¿Cuál fue el efecto en los estudiantes al implementar	Determinar el efecto en los estudiantes al implementar

		actividades de formación en mediación lectora dirigida a los docentes de lenguaje del IEMA, en el marco del proyecto educativo ‘Docente IEMA mediador de lectura’?	a los módulos de formación, brindados por el proyecto educativo ‘Docente IEMA mediador de lectura’	conocimiento de la lectura como práctica sociocultural, proporcionó estrategias de mediación lectora y de conversación literaria basado en el enfoque ‘DIME’ en los docentes de lenguaje IEMA?	práctica sociocultural, estrategias de mediación lectora y conversación literaria brindados por el proyecto educativo ‘Docente IEMA mediador de lectura’	implementación del proyecto educativo ‘Docente IEMA mediador de lectura’?	implementación del proyecto educativo ‘Docente IEMA mediador de lectura’	parte de los docentes de lenguaje IEMA?	lectora por parte de los docentes de lenguaje IEMA	el proyecto educativo?	el proyecto educativo ‘Docente IEMA mediador de lectura’
Proceso de recolección de datos	Técnicas	Encuesta	Encuesta	Encuesta	Encuesta y Entrevista	Encuesta					
	Instrumentos	Cuestionario N°1-1: nivel de satisfacción frente a cada capacitación	Cuestionario N°2: enfoque sociocultural de la lectura y mediación lectora	Cuestionario N°4: soporte y cambio institucional	Cuestionario N°5: uso del nuevo conocimiento	Cuestionario N°6: Efectos y perspectivas de los estudiantes			Guía de preguntas a entrevista semiestructurada	N°1: percepción del proceso de formación	

La técnica de la encuesta se seleccionó debido a que permite obtener información masiva y de manera más rápida sin necesidad de tener contacto directo con los encuestados, además permite recolectar la información de manera estandarizada gracias al cuestionario (Casas et al., 2003). Por otra parte, la técnica de la entrevista permitió conocer las opiniones y percepciones de los participantes a partir de la interacción de los mismos.

Cabe destacar que, para el modelo de evaluación del desarrollo profesional, se diseñaron y aplicaron los respectivos cuestionarios (Tabla 8) con base a cada nivel; por ende, los cuestionarios relacionados a los niveles 1, 2, 3 y 4 fueron aplicados a los docentes beneficiarios, mientras que el cuestionario del nivel 5 fue aplicado a 79 estudiantes.

4.5 Población y Muestra

El proceso investigativo debe seleccionar la población y la muestra de interés para recolectar de ella la información necesaria que permita justificar el planteamiento del problema. La población es el conjunto de personas a las cuales se quiere investigar y la muestra es el subconjunto de personas que se seleccionan bajo unos criterios, para que participen de la investigación (P. López, 2004). Con base en lo anterior, y bajo el enfoque mixto en el que se desarrolla este proyecto ‘Docente IEMA mediador de lectura’, se eligió una población de 7 docentes del área de lenguaje; una muestra no probabilística de 15 estudiantes voluntarios para la realización de un grupo focal y 79 estudiantes para contestar el cuestionario N°6.

4.6 Consideraciones Éticas

Extrapolando el concepto de ética al campo investigativo, primero se resalta que la ética es un “conjunto de normas morales que rigen la conducta de la persona en cualquier ámbito de la vida” (RAE, s. f.-a, definición 3); por tanto, en el ámbito investigativo, todo investigador debe proceder de manera responsable y honesta al momento de dirigir un estudio, no solo para

recopilar la información sino también para analizar y registrar los hallazgos, así un investigador con principios éticos debe:

1) adherirse a los datos, resultados y hechos, 2) no manipular la información, 3) reflejar veracidad en el reporte de resultados, 4) describir a detalle el método y resultados y 5) asegurar que los colaboradores no incurran en falsificación en la recolección, codificación y análisis. (Hernández-Sampieri et al., s. f., p.6)

De manera que se espera que el investigador ético reporte fielmente la metodología implementada y los resultados obtenidos, aunque sean erróneos o no esperados.

Otros aspectos éticos que el investigador debe considerar dentro del campo investigativo es la validación de los instrumentos de evaluación, el consentimiento de los participantes y el consentimiento institucional, los cuales serán abordados a continuación.

4.6.1 Validación de Instrumentos por Juicios de Expertos

Todo instrumento de recolección de datos debe tener validez, la cual es definida por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) como el “grado en que un instrumento en verdad mide la variable que se busca medir (...) y vinculada a la comprensión de este” (p. 229). En otras palabras, “¿está midiendo lo que cree que está midiendo?”(Kerlinger, 1979, p.138), ¿el instrumento es claro y explica al participante lo que debe hacer y cómo debe diligenciarlo? Ante estos interrogantes, es inexcusable solicitar a un experto que evalúe el instrumento para dar oportuna respuesta.

De acuerdo con lo anterior, se contó con el apoyo de cuatro expertos para validar los instrumentos utilizados en el proyecto. El primero, apoyó en la validación del diagnóstico; el segundo, con los instrumentos relacionados a los niveles 1, 3, 4 y 5 del modelo de evaluación del

desarrollo profesional; al tercer y cuarto experto se le asignó de a un instrumento del nivel 2 (Anexo 4).

4.6.2 *Formato de Consentimiento Informado*

La transformación de escenarios educativos negativos de una comunidad a través de un proyecto socioeducativo debe involucrar en su investigación capital humano, es decir, participantes. Ellos proveen al estudio una gran fuente de información, propia del contexto donde se desarrolla la investigación, ya que “son medidos, observados, evaluados y/o analizados. Aun cuando estas tareas sean indirectas (por ejemplo: revisión de registros escolares, cartas y materiales audiovisuales), se le involucra” (Hernández-Sampieri et al., s. f., p.1). Por ende, existen dos tipos de participantes: directos e indirectos, el primero relacionado con la información que el investigador obtiene de primera mano, del participante, y el segundo, a la información que el investigador extrae de fuentes secundarias como revisión de registros escolares, cartas y materiales audiovisuales sin que se hubiese generado contacto con él.

Al tratar con seres humanos en un proceso investigativo, Hernández-Sampieri et al. (s. f.) afirma que es menester respetar sus derechos, tal como se expresan a continuación:

- Informarles a los participantes cuál es el propósito de la investigación, así como la forma en que los resultados alcanzados se usarán y las implicaciones que el estudio puede tener en sus vidas.
- Hacer saber la libertad que los participantes tienen de negarse a estar vinculado en el estudio o de desistir de él en el momento que lo considere. También da a conocer a los participantes que pueden negarse a dar algún tipo de información.
- Expresar a los participantes que su identidad será conservada en anonimato, al haber brindado información de aspectos colectivos o individuales.

Es así como, para salvaguardar sus derechos, cada participante debe diligenciar un documento de consentimiento como evidencia de la aprobación de su participación en el estudio (Comstock, 2013; Jurs & Wiersma, 2008). Por este motivo, en el proyecto ‘Docente IEMA mediador de lectura’, se realizaron tres formatos de consentimiento informado, con el fin de solicitar la autorización de la participación y uso de la información recolectada en los instrumentos. El primero, dirigido al rector de la institución educativa para desarrollar e implementar el proyecto dentro de IEMA (Anexo 1); el segundo, dirigido a 7 docentes de la institución y el tercero, a los acudientes de los estudiantes participantes (Anexo 2, Anexo 3a y Anexo 3b).

5 Evaluación del Proyecto Educativo Mediado por TIC

En el presente capítulo se presenta el modelo evaluativo de Guskey, con relación al enfoque mixto y a su objetivo general; aborda las diferentes fases de modelo de formación docente, presenta el análisis de los resultados con base a la matriz OMI y las acciones de mejora para el proyecto.

Referente a esto, se puede explicar que los modelos de evaluación son un conjunto de postulados teóricos que trazan un camino metodológico para realizar procesos evaluativos con respecto al cumplimiento de los objetivos (Alvira, 1985). Cada metodología enfatiza la(s) etapa(s) a evaluar, con el fin de ajustar o replantear aquellas acciones que no logren los objetivos, metas o indicadores trazados en el proyecto.

La evaluación puede considerarse un proceso cíclico, que va desde la identificación de una problemática, la elaboración de un diseño, y, posteriormente, el desarrollo e implementación hasta llegar al producto o servicio esperado. Para Ortigón et al. (2005), la evaluación es un proceso permanente y continuo de indagación, medición y valoración de la planificación, diseño, ejecución e impacto de un proyecto en desarrollo o finalizado. De manera que, durante el transcurso del proyecto, la evaluación permite medir, verificar y comparar si los objetivos y metas trazados se están cumpliendo o, de lo contrario, para tomar decisiones que reorienten el proceso para alcanzar lo propuesto. Conforme a ello, Pérez (2000) sostiene que la evaluación es sistemática y que recolecta información para valorar la calidad y los logros del proceso, donde los datos “facilitan la toma de decisiones de mejora” (p. 269).

El proceso de evaluación diverge en diferentes tipologías, no obstante, en un mismo proyecto educativo se pueden aplicar varios tipos dependiendo del objetivo de este.

Por ello, el proyecto educativo “Docente IEMA mediador de lectura” utilizó, en primera instancia, la evaluación según su temporalización y según su funcionalidad, ya que partió de dos evaluaciones diagnósticas (Diagnóstico I: conocimientos básicos de los docentes y Diagnóstico II: implementación TIC dentro de la institución educativa), de carácter sumativo, realizadas a los docentes por medio de un cuestionario y un grupo focal aplicado a los estudiantes para conocer el estado de la problemática; luego, la evaluación procesual se desarrolló durante los talleres de formación, pues continuamente se valoraron los aprendizajes de los docente mediante dos cuestionarios teóricos (Cuestionario N°2: enfoque sociocultural de la lectura y mediación lectora y Cuestionario N°3: conversación literaria a partir del enfoque DIME), ambos correspondientes a la heteroevaluación (evaluación según sus agentes) y a la evaluación sumativa (evaluación según su funcionalidad). En el proceso de evaluar los conocimientos adquiridos por los docentes, se aplicó la evaluación normotipo, que toma un sujeto como referencia de evaluación, siendo este caso de tipo ideográfico en la medida en que cada docente es su propio referente dentro del proceso formativo. Por último, en la evaluación final, se utilizaron todos los instrumentos aplicados en el modelo evaluativo para analizar el cumplimiento de los objetivos y metas del proyecto.

5.1 Evaluación del Proyecto Educativo Mediado por TIC según las Fases del Modelo de Evaluación

De acuerdo con el objetivo del proyecto educativo ‘Docente IEMA mediador de lectura’: fortalecer los conocimientos de mediación lectora en los docentes de lenguaje IEMA, la ruta evaluativa que ampara este proyecto está dada por el modelo Guskey, puesto que este se enfoca en evaluar la formación y aplicación de las nuevas prácticas de los maestros y el impacto

percibido por los alumnos. El modelo evaluativo Guskey (2013) propone cinco etapas o fases para alcanzar el desarrollo profesional; en el apartado 5.1.1. se describe cada una de ellas.

5.1.1 Fases del Modelo

Como se ha mencionado, este modelo evaluativo se enfoca en el “desarrollo profesional (...) para mejorar el conocimiento y las destrezas profesionales, así como las actitudes de los educadores, para que a su vez pueda mejorar el aprendizaje de los estudiantes” (Guskey, 2000, como se citó en Santiago, 2017, p. 40); por tanto, para cumplir con esta finalidad, propone los siguientes niveles de evaluación (Guskey, 2020, como se citó en Santiago, 2017):

- Nivel 1. Reacción de los participantes: determina el grado de aceptación y satisfacción que tiene los participantes con respecto a la capacitación brindada.
- Nivel 2. Aprendizaje de los participantes: se enfoca en medir el conocimiento, las habilidades y las actitudes que adquirieron los participantes.
- Nivel 3. Soporte y cambio organizacional: evalúa a la organización y brinda información acerca del apoyo y cambio de esta con respecto al proyecto.
- Nivel 4. Uso de los conocimientos y habilidades adquiridos: evalúa si los participantes están aplicando los nuevos conocimientos en el aula de clase.
- Nivel 5. Aprendizaje de los estudiantes: se enfoca en el impacto que el proyecto ha generado en los estudiantes, evaluando el impacto del desarrollo profesional en los aprendices.

5.1.2 Triangulación de los Datos

Esto se conoce como el proceso que utiliza múltiples fuentes y métodos de recolección de datos para generar una interpretación verídica y fiable de los resultados obtenidos. Denzin

(1970), Morse (1991), Cowman (1993) y Creswell (2002) como se citó en Gutiérrez et al. (2006), plantean que:

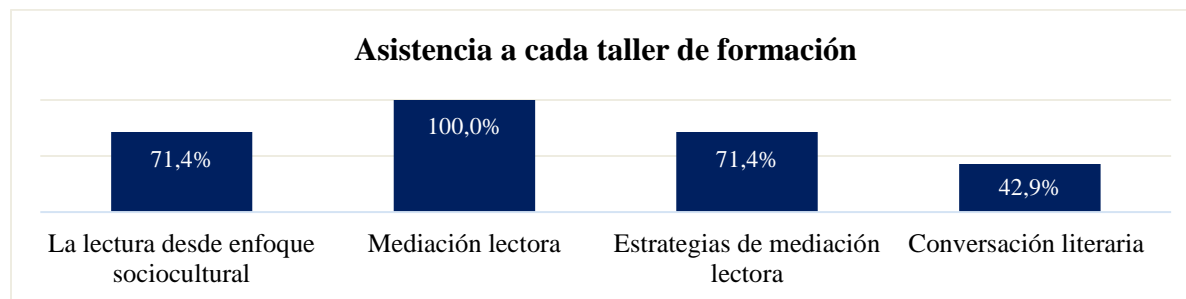
La triangulación [...] consiste en una estrategia de investigación mediante la cual un mismo objeto de estudio pedagógico es abordado desde diferentes perspectivas de contraste o momentos temporales donde la triangulación se pone en juego al comparar datos, contraponer las perspectivas de diferentes investigadores; o comparar teorías, contextos, instrumentos, agentes o métodos de forma diacrónica o sincrónica en el tiempo. (pp. 289 - 290)

Por tanto, triangular entrelaza y contrasta los datos obtenidos de una investigación mixta permitiendo dar un significado y explicación relevante al proceso investigativo.

5.1.2.1 Fase 1. Reacción de los Participantes. Para evaluar este nivel se aplicó el cuestionario N°1-1: nivel de satisfacción frente a cada capacitación, el cual está compuesto por 11 preguntas cerradas, seccionadas en cuatro aspectos: contenido, expositor, materiales y logística. Las preguntas cerradas se tabularon por medio de una tabla de frecuencias absolutas y relativas (Anexo 13). Cabe destacar que el nivel de participación en cada módulo varió, de manera que el módulo contó con 5 asistentes, el módulo II desarrollado en dos talleres contó con la asistencia de 7 docentes para el primer taller del módulo y 5 docentes para el segundo taller del módulo, capacitando en total a 12 profesores. Mientras que el módulo III presentó la asistencia más baja, 3 participantes; de manera que este suceso se tuvo en cuenta al momento de realizar el análisis (Figura 3 y Figura 4).

Figura 3

Porcentaje de asistencia a cada taller de formación



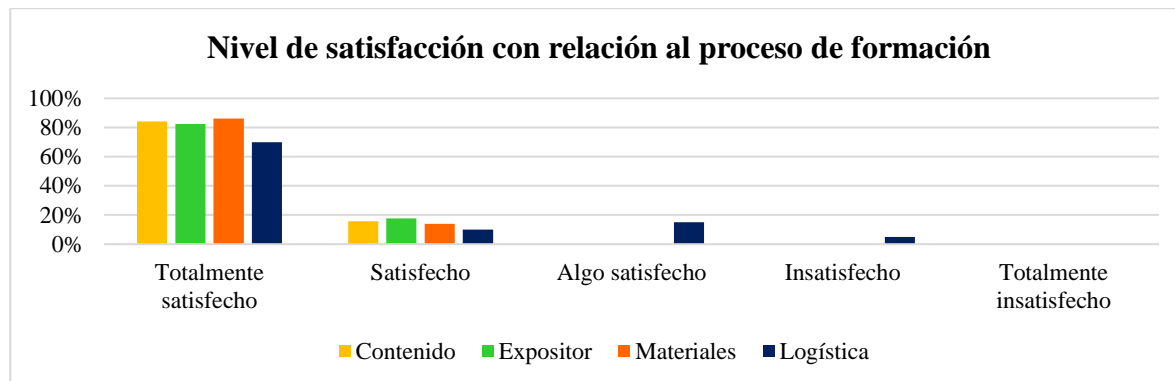
Al promediar los datos obtenidos de la tabla de frecuencias absolutas y relativas se pudo determinar que, con respecto al *contenido*, el 84 % de los docentes participantes estuvo totalmente satisfecho y que el 16 % manifestó estar satisfecho con la temática abordada, pues eran aplicables a su actividad laboral. Por otro lado, frente a la afirmación ‘los temas se han tratado con la profundidad que esperaba’, el 80 % manifestó estar totalmente satisfecho frente a un 20% que afirmó estar satisfecho. Con relación al aspecto *expositor*, el 82 % de los participantes estuvo totalmente satisfecho y el 18 % satisfecho con el dominio con el que el expositor trató el tema y con su habilidad para estimular la participación de los asistentes. Frente a la afirmación ‘el expositor tiene dominio de grupo’ el 80% contestó estar totalmente satisfecho. Para la sección ‘*materiales*’, con respecto a los ítems ‘los materiales que recibí fueron acertados y pertinentes’, ‘las ayudas audiovisuales fueron claras y fáciles de seguir’ y ‘el contenido del material fue oportuno y de calidad’, el 86 % respondió estar totalmente satisfecho y el 14 % satisfecho. Finalmente, en el aspecto ‘*logística*’ registró que con relación al cumplimiento del horario dispuesto en las capacitaciones, el 70 % expresó encontrarse totalmente satisfecho, el 10% satisfecho, el 15 % algo satisfecho y el 5 % afirmó estar insatisfecho.

Dicho lo anterior, y sintetizando los datos obtenidos del promedio de las tablas de frecuencias absolutas y relativas, en la Figura 4 se muestran los porcentajes de satisfacción para

cada aspecto (contenido, expositor, materiales y logística) y se concluye que los docentes tuvieron un alto nivel de satisfacción con respecto a las actividades de formación.

Figura 4

Porcentajes de satisfacción por cada aspecto



Nota. Estos datos fueron analizados sobre la cantidad de personas que respondieron los cuestionarios de cada módulo, es decir $N = 20$.

Cuando se finalizó la formación y se implementaron las actividades propuestas a los docentes se realizó una entrevista semiestructura de 4 preguntas abiertas a 4 docentes; las respuestas obtenidas fueron codificadas según los niveles de Guskey mediante el ATLAS.ti. (Anexo 19). La interpretación para la categoría reacción participante arrojó dos códigos: perspectiva positiva y perspectiva negativa (Tabla 10).

Tabla 10

Reacción participante, resultado ATLAS.ti

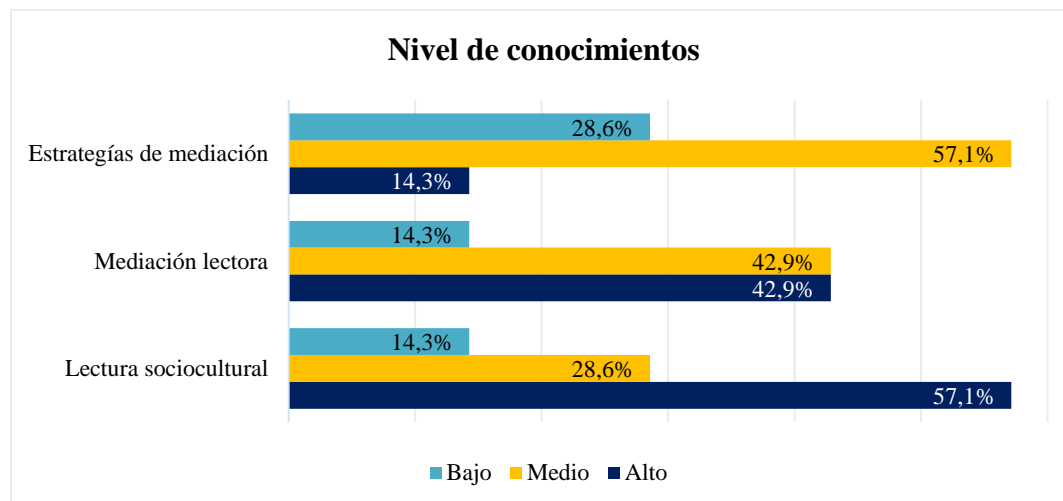
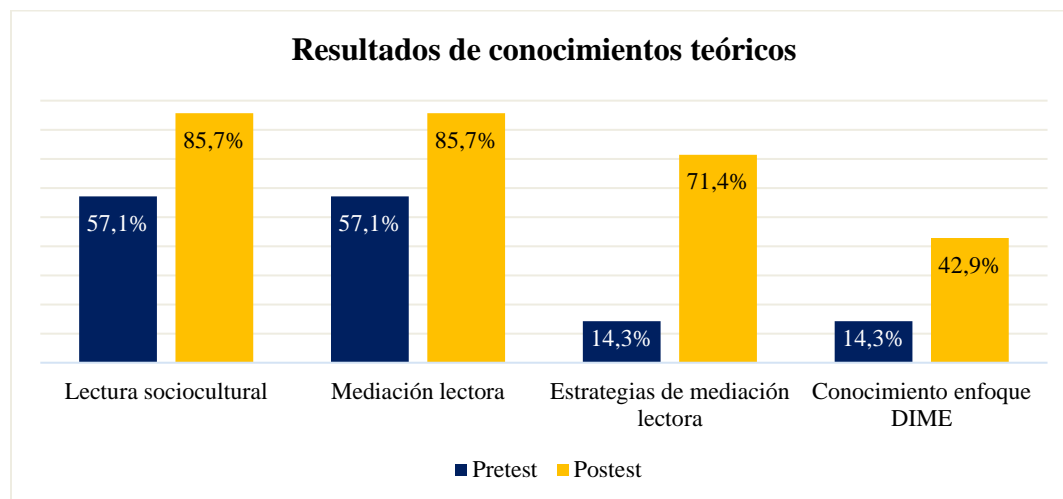
Categoría	Código	Descripción	Frecuencia
Reacción de los participantes	Perspectiva positiva	Herramientas necesarias para las prácticas de aula	8
	Perspectiva negativa	Proceso de formación dentro de la jornada laboral y de manera presencial	3

Sobre la perspectiva positiva los 4 docentes entrevistados coincidieron en que los talleres de formación proporcionaron herramientas que necesitaban para sus prácticas de aula; dentro de los fragmentos del instrumento analizado una docente manifestó: *“hacía falta que tuviera este proceso, dado de (sic) que siempre estamos (...) encaminados con un currículo, pero dejamos un poco [de] lado este tipo de capacitaciones; la oportunidad de tener este complemento me enriqueció muchísimo porque logré volver a rescatar aquellas habilidades [y] conceptos que vamos dejando atrás durante la carrera, pero cuando llegamos a la institución nos cerramos y nos quedamos solamente en el plan [de estudios]”*. Otra docente mencionó, *“Los aspectos positivos, indiscutiblemente, fueron aquellas estrategias que nos dieron los diferentes tutores [para] desarrollar nuestras actividades en el aula”*. Con relación a la perspectiva negativa, dos docentes manifestaron que hubieran preferido que el proceso de formación se realizara dentro de la jornada laboral; estas apreciaciones son importantes puesto que demuestran el motivo por el cual el proceso de capacitación no contó con el 100 % de asistencia (Figura 3), mientras que otro docente expresó *“(...) me hubiera gustado que [las capacitaciones] virtuales se hubieran dado de forma presencial”*.

De acuerdo con los resultados que se obtuvieron en la fase 1 y acorde con la pregunta de evaluación (Tabla 8), se evidenció que el nivel de satisfacción con respecto a las actividades de formación en mediación lectora es del 95 % (totalmente satisfecho 81 % y satisfecho 14 %).

5.1.2.2 Fase 2. Aprendizaje de los Participantes. Para evaluar este nivel se aplicaron tres cuestionarios: el primero ‘Diagnóstico I - Conocimientos básicos de los docentes en mediación lectora’, compuesto por 5 preguntas abiertas y 23 cerradas; el segundo, ‘Cuestionario N°2 Enfoque sociocultural de la lectura y mediación lectora’, dividido en tres secciones: 1) enfoque sociocultural de la lectura con 4 preguntas cerradas, 2) mediación lectora con 5 preguntas cerradas y una abierta, 3) estrategias de mediación lectora con 9 preguntas cerradas. Y el tercero, ‘Cuestionario N°3 - Conversación literaria a partir del enfoque DIME’ se plantearon 4 preguntas cerradas y 2 abiertas.

Para analizar la información recolectada en los cuestionarios se realizó una tabla de frecuencias absolutas y relativas (Anexo 14 – Anexo 15) y en la Figura 6 se presenta la comparación de los datos del pretest (diagnóstico I) y posttest (cuestionarios N°2 y N°3), discriminada por componentes teóricos que concuerdan con los objetivos e indicadores de la matriz OMI, para verificar si las metas fueron alcanzadas. Cabe destacar que la Figura 5 representa el nivel de conocimiento alcanzado por los docentes, con escala numérica de: alto (4 - 5 puntos), medio (3 – 3.9 puntos) y bajo (1 – 2.9 puntos); la cual es utilizada para determinar el estado del posttest, unificando las escalas alto y medio para denotar el avance de los docentes (Figura 6).

Figura 5*Nivel de conocimientos de los docentes (postest)***Figura 6***Resultados de conocimientos teóricos*

Se puede aseverar que antes de la implementación el 57,1 % reconocía los elementos básicos que definen la lectura sociocultural y que este resultado aumentó al 85,7 %. Por otro lado, el 57,1 % definía correctamente la mediación lectora, frente a un 85,7 % en el postest. El 14,3 % reconocía como estrategias de mediación la lectura de imágenes y de contexto, ahora el

71,4 % reconoce como estrategias de mediación lectora la lectura de imágenes, en voz alta y la narración oral. Y respecto a la conversación literaria, en el pretest solo el 14,3 % conocía el enfoque DIME de Aidam Chambers, para el postest aumentó al 42,9 %.

Las preguntas abiertas de ambos cuestionarios son analizadas por medio de ATLAS.ti (Anexo 19), por lo cual se generaron cinco códigos (Tabla 11).

Tabla 11

Aprendizaje de los participantes, resultados ATLAS.ti

Categoría	Código	Descripción	Frecuencia
Aprendizaje de los participantes	Define correctamente	Define correctamente la mediación lectora	5
	Define incorrectamente	Define incorrectamente la mediación lectora	1
	Claridad de uso de estrategia	Argumenta la importancia de utilizar las estrategias de mediación lectora	6
	Importancia de conversación	Reconoce que la conversación literaria rescata el punto de vista de cada participante (ideas, pensamientos, sentimientos, gustos, preferencias) enriqueciendo a los otros al generar una comprensión más amplia de lo leído	3
	Denota aprendizaje	Formula correctamente preguntas básicas, generales y específicas según el enfoque DIME para el cuento 'Arturo y Clementina' de Adela Turín	3
	Fortalecimiento	Docentes manifiestan que sus capacidades fueron fortalecidas gracias al proceso de formación	2

Por otro lado, en la entrevista semiestructurada, una de las docentes expresó con relación a esta fase, lo siguiente: “*siento que con la capacitación (...) se logra un complemento en donde*

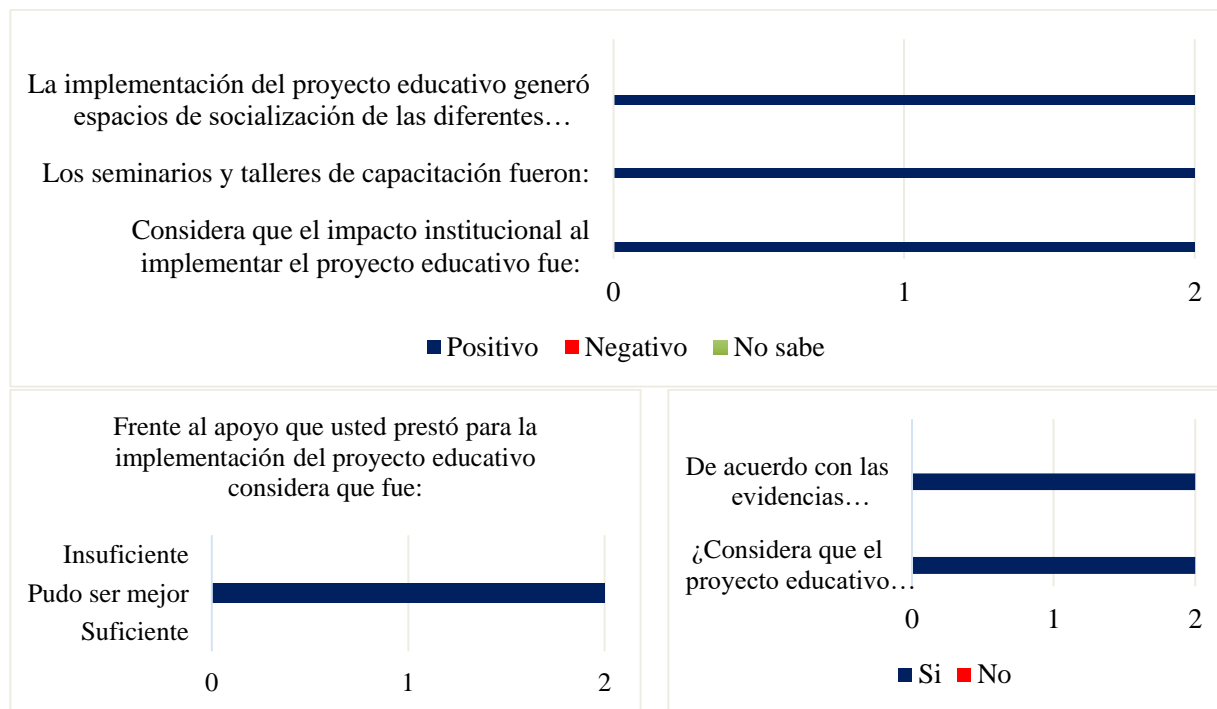
puedo empezar a fortalecer desde lo cultural, porque considero importante cómo manejar la lectura en un municipio, en el pueblo, en este caso Santuario, manejar lo sociocultural desde sus raíces, desde sus costumbres, desde cómo el niño que llega de la sede rural pueda transformar esa percepción de mundo (...). Y también, cómo interpretar [el mundo] gracias a la lectura, por ejemplo, a la de imágenes (...). Mira que cada uno de los temas nos va dando la posibilidad de hacer el trabajo lector”.

Según los resultados logrados en esta fase y observando la pregunta de evaluación consignada en la Tabla 8, el presente proyecto educativo ‘Docente IEMA mediador de lectura’ contribuyó al fortalecimiento del conocimiento de la lectura como práctica sociocultural, proporcionó estrategias de mediación lectora y en conversación literaria basada en el enfoque ‘DIME’ de Aidam Chambers como se registró en la Figura 6.

5.1.2.3 Fase 3. Soporte y Apoyo Organizacional. Para evaluar este nivel se aplicó el ‘Cuestionario N°4 – Soporte y cambio organizacional’, compuesto por preguntas 6 cerradas, a dos directivos docentes: rector y coordinador académico, quienes son los encargados de tomar las decisiones dentro de la institución. En la Figura 7 se muestran los gráficos de barras de cada pregunta del cuestionario.

Figura 7

Resultados del cuestionario de soporte y cambio organizacional



Nota. Gráfico de frecuencia

El 100 % de los directivos docentes consideró que el impacto institucional al implementar el proyecto ‘Docente IEMA mediador de lectura’ fue positivo; así mismo, el 100% consideró positivo que el proyecto generara espacios de socialización de las diferentes prácticas y experiencias docente; al respecto, una de las docentes, manifestó, durante el proceso de capacitación, lo siguiente: *“agradecer lo valioso de este espacio, porque es la posibilidad de tomar ideas, de reconocer el trabajo del compañero y de decir: esto que hizo el compañero está bueno, lo voy a replicar, lo voy a adaptar a mi realidad”*. Por otro lado, ambos directivos manifestaron que su apoyo frente a la implementación del proyecto pudo ser mejor, pues reconocen que se presentaron inconvenientes logísticos al momento realizar las capacitaciones.

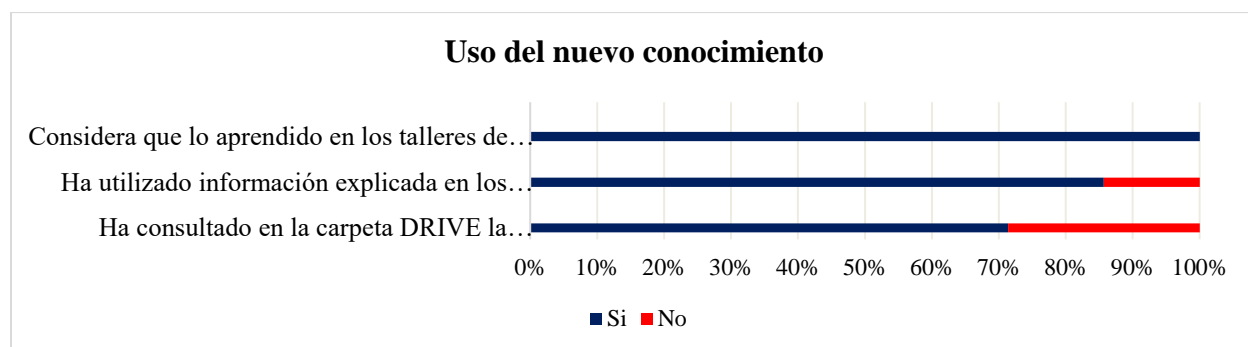
El rector de la institución expresó felicitaciones, pues el proyecto permitió retomar actividades dinámicas que fomentaron la lectura de los estudiantes, generando calidad educativa.

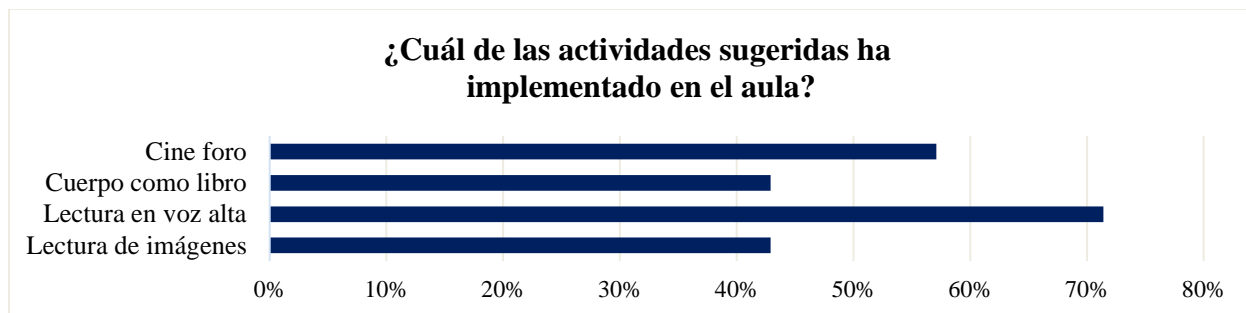
5.1.2.4 Fase 4. Uso de Nuevos Conocimientos y Habilidades. Para evaluar este nivel se diseñaron dos instrumentos. El primero, ‘Cuestionario N°5 – Uso del nuevo conocimiento’, respondido por todos los docentes participantes y analizado por medio de la tabla de frecuencias relativas y absolutas (Anexo 16) y gráfico de barras (Figura 8). El segundo, una entrevista semiestructurada con 4 preguntas abiertas, aplicado a 4 docentes. Las respuestas obtenidas de este instrumento se analizaron por medio de ATLAS.ti (Anexo 19).

Con respecto a los resultados del cuestionario, sintetizados en la Figura 8, se encontró que el 100 % de los docentes considera que lo aprendido en los talleres de capacitación contribuyó a mejorar su estrategia como mediador de lectura; por otro lado, el 71,4 % informó haber consultado en la carpeta Drive la información explicada durante los talleres, mientras que el 28,6% indicó que no lo hizo. No obstante, un porcentaje más alto (85,7 %) afirmó que utiliza la información explicada en los seminarios de capacitación para planear o diseñar nuevo material en sus clases.

Figura 8

Resultados del cuestionario uso del nuevo conocimiento





Frente a las actividades sugeridas por el proyecto para que los docentes las implementaran en el aula, se encontró que la actividad con más acogida fue lectura en voz alta: el 71,4 % de los docentes lo replicó en aula; el 57,1 % desarrolló la actividad de conversación literaria a través de un cine foro; y en relación con las actividades de lectura de imágenes y de narración oral ‘el cuerpo como libro’ el 42,9 % de los docentes indicó que las han aplicado en el aula (Anexo 7).

En la entrevista semiestructurada, una de las docentes manifestó, con relación al uso del nuevo conocimiento: *“pasando a lo sociocultural, a la lectura de imágenes, a esa historia donde me cuenta la cicatriz del dolor, —refiriéndose a la actividad el cuerpo como libro— lo que puede sacar un niño, que fue tan difícil, que personalmente me pareció un tema un poco complejo con los adolescentes, en donde se habló de la cicatriz, en este caso del dibujo; cómo ellos se podían dibujar a ellos mismos, que ahí estamos tratando la parte emocional, entraría eso tan personal, tan privado en ellos y cómo ellos poder hablar desde su parte personal, y cómo los otros compañeritos lograban entender y conocer un poquito más a su compañero; eso también logra fortalecer la convivencia, lazos entre compañeros, la empatía, [retomando también] las habilidades blandas. Es supremamente esencial que la lectura no solo quede en el conocimiento, porque nos enriquece, sino que también la persona pueda sentir y esa es la idea, que uno pueda apasionarse, y mira como con ese elemento también logramos tocar a los chicos —concluyó diciendo— (...) cómo es posible que un ejercicio de estos, lectura de imágenes y*

narración oral, podamos hacer una historia psicológica con la lectura”. Las otras apreciaciones de los docentes se recopilaron mediante códigos relacionados a la categoría ‘uso de nuevo conocimientos’ (Tabla 12).

Tabla 12

Uso de nuevos conocimiento y habilidades, resultados ATLAS.ti

Categoría	Código	Descripción	Frecuencia
Uso de nuevos conocimientos y habilidades	Experiencias exitosas	Docentes comparten su experiencia al desarrollar en clase las actividades sugeridas por el proyecto	8
	Iniciativa docente	Actividades adicionales que docentes realizaron como consecuencia de la participación del proceso de formación	4

Con los resultados que se obtuvieron en la cuarta fase y observando la pregunta: ¿Cuál fue el nuevo conocimiento utilizado en mediación lectora por parte de los docentes de lenguaje IEMA? Se puede afirmar que 5 de cada 7 docentes desarrolló dos o más actividades propuestas y que 2 de cada 7 docentes aplicó solo una actividad.

5.1.2.5 Fase 5. Aprendizaje de los Estudiantes. Para evaluar este nivel, se encuestaron a 79 estudiantes IEMA por medio del ‘Cuestionario N°6 – efectos y perspectivas de los estudiantes’, el cual fue diseñado con 6 preguntas cerradas y 1 pregunta abierta. Las preguntas cerradas fueron analizadas a través de una tabla de frecuencia relativa y absoluta (Anexo 17) y las abiertas por medio de ATLAS.ti (Anexo 19).

Con respecto a los resultados del cuestionario, sintetizados en la Figura 9, el 100% de los estudiantes encuestados afirmaron que el docente de lenguaje realizó actividades relacionadas al proyecto educativo ‘Docente IEMA mediador de lectura’; es importante resaltar que los docentes

no desarrollaron las mismas actividades para un mismo curso (por ejemplo, en 7A y 7B no se realizaron las mismas actividades) ni para todos los grados, pues al preguntar a los estudiantes en cuál de las actividades sugeridas por el docente ha participado, con opción de elegir más de una respuesta, 73 estudiantes respondieron que participaron en lectura en voz alta, 32 estudiantes en lectura de imágenes, 28 en el cine foro y 11 estudiantes en ‘el cuerpo como libro’ (Figura 10). Por otro lado, el 94 % expresó que el docente de lenguaje guio la lectura durante el transcurso de este año.

Figura 9

Resultados del cuestionario efectos y perspectivas de los estudiantes

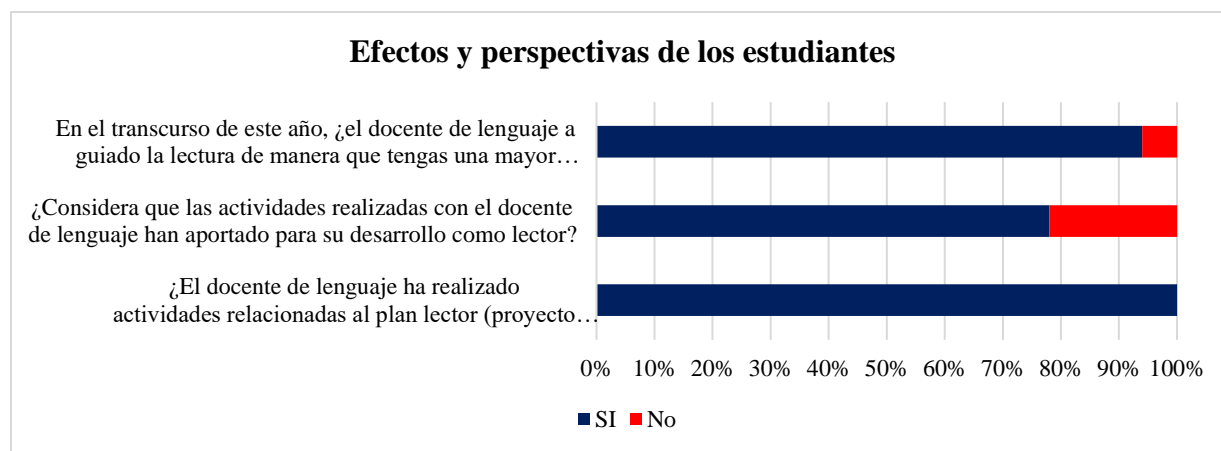


Figura 10

Frecuencia de participación en cada actividad mediadora

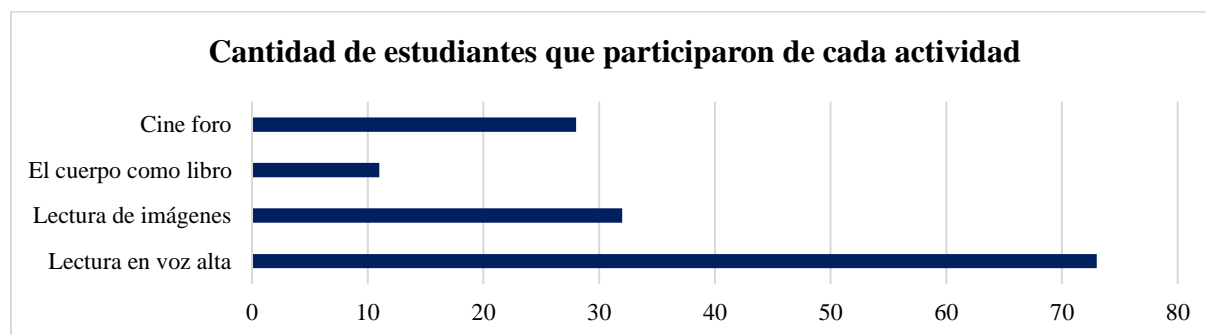
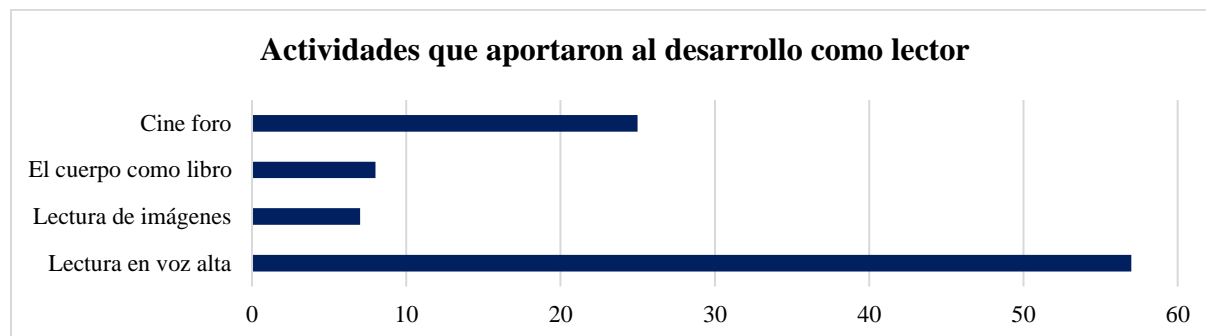


Figura 11

Frecuencia de actividades mediadoras que aportan al desarrollo lector



Con relación a la pregunta *¿cuál actividad ha aportado a su desarrollo como lector?*, con opción de elegir más de una respuesta (Figura 11), 57 estudiantes expresaron que la lectura en voz alta aportó a su desarrollo como lector, justificando que: *“la lectura en voz alta fue chévere porque pudimos escucharnos”, “he aprendido a leer bien”, “aprendí a expresarme más para que todos me escuchen, pues me enfrento al público con más tranquilidad”, “he aprendido más, al quitar la pena ante los compañeros al leer en voz alta y a leer mejor”, “porque es una forma de uno perder el miedo y ayuda a comprender mejor”, “me ha ayudado a dejar la pena, a regular el tono de voz”*; por otro lado, 25 estudiantes dicen que el cine foro, ellos expresaron que: *“es más interactivo y desarrolla nuestro pensar y creatividad”, “esa peli nos ayudó a expresarnos mejor al socializar y nos hizo entender que nos podemos expresar sin pena”, “la película es un enganche para aventurarnos a la lectura, entonces es más fácil ver los detalles que en el libro no se ven tanto; además pude aportar ideas al socializar [acerca de] la película”, “me gustó más el cine foro porque me pude expresar”*; en cuanto al cuerpo como libro, 8 estudiantes manifestaron que esta estrategia les aportó, pues una estudiante mencionó que: *“al hacer el cuerpo como libro, pudimos comunicarnos con los compañeros y así desarrollar la lectura del cuerpo, pensé, leí, antes de eso hubo un desarrollo para hacer [el*

dibujo de nuestro cuerpo en tres dimensiones: vestimenta, piel y cicatrices del cuerpo o alma]”

por otro lado, una de las profesoras expresó: “(*...*) *cómo ellos se podían dibujar a ellos mismos, que ahí estamos tratando la parte emocional, entraría eso tan personal, tan privado en ellos y cómo ellos poder hablar desde su parte personal, y cómo los otros compañeritos lograban entender y conocer un poquito más a su compañero; eso también logra fortalecer la convivencia, lazos entre compañeros, la empatía. Ahí también podemos retomar las habilidades blandas*”; finalmente, 7 estudiantes seleccionaron la lectura de imágenes, algunos estudiantes sostuvieron que: “*nunca había realizado un ejercicio de lectura de imágenes, me gustó porque uno puede analizar e interpretar la imagen, es chévere porque no había respuesta buena o mala, uno podía expresar lo que pensaba*”, “*esas imágenes nos ayudan a estimular la imaginación y a expresar lo que pienso*”.

Mediante ATLAS.ti se codificó la información, obtenida de la pregunta abierta, dentro de las subcategorías *lectura y aportes del proyecto* pertenecientes a la categoría ‘aprendizaje de los estudiantes’ (Tabla 13).

Tabla 13

Efectos y perspectivas del alumnado, resultados ATLAS.ti

Categoría	Subcategoría	Código	Descripción	Frecuencia
Aprendizaje de los estudiantes	Lectura	Leer más	Estudiantes expresan que el proyecto les incentivó a leer más, de hecho, en espacios diferentes a la escuela	11
		No leo	Algunos estudiantes manifestaron que, pese a que las actividades del proyecto fueron buenas, no les gusta leer	11

	Aumentar saberes	Estudiantes manifestaron ampliar conocimientos a través de las actividades realizadas con el docente	6
	Comprensión lectora	Estudiantes que aseveran que fortalecieron su comprensión lectora	8
	Buen tono de voz	Estudiantes afirman presentar mejoría en el tono de voz luego de realizar actividades de lectura en voz alta	10
	Dibujo	Estudiantes que aprendieron que su propio cuerpo contiene un relato que pueden contar	2
Aportes del proyecto	Enfrentar al público	Estudiantes que afirman que a través de la lectura en voz alta aprendieron a desenvolverse en público, a enfrentar el temor que esto les generaba	9
	Estimular la imaginación	Las actividades desarrolladas estimularon la imaginación de los estudiantes	2
	Expresarse	Estudiantes que expresaron sus ideas, opiniones y sentimientos	12
	Mejorar la ortografía	Estudiantes que mejoraron su ortografía	2
	Socialización	Estudiantes que les gustó la socialización del cine foro	7

5.2 *Análisis de Objetivos, Metas e Indicadores a la luz del Modelo de Evaluación*

Para analizar los objetivos, metas e indicadores a la luz del modelo de evaluación ‘formación docente de Guskey’, en la Tabla 14, se presenta la relación de estos aspectos con las evidencias del proceso de implementación.

Tabla 14

Objetivos específicos, metas e indicadores del proyecto

Pregunta de evaluación	¿Cuál es la incidencia del proyecto educativo 'Docente IEMA mediador de lectura' frente al conocimiento en mediación lectora por parte de los docentes de lenguaje IEMA?					
Objetivo general	Fortalecer los conocimientos de mediación lectora en los docentes de lenguaje de la Institución Educativa María Auxiliadora, Santuario.					
Objetivos específicos	Metas	Indicador de resultado	Fases	Preguntas de evaluación	Instrumentos de evaluación	Resultados
1. Fortalecer el reconocimiento de la lectura como práctica sociocultural por parte de los docentes de lenguaje de IEMA.	A agosto de 2023, el 80 % de los docentes de lenguaje IEMA han mejorado el reconocimiento de la lectura como práctica sociocultural	(# de docentes que reconocen la lectura como práctica sociocultural / # total de docentes) x 100	Reacción de los participantes	¿Cuál fue el nivel de satisfacción con respecto a las actividades de formación en mediación lectora dirigida a los docentes de lenguaje del IEMA?	Cuestionario N°1-1: nivel de satisfacción frente a cada capacitación Cuestionario N°1-2: asistencia al plan de formación docente	
2. Mejorar las estrategias de mediación lectora por parte de los docentes de lenguaje de IEMA.	A agosto de 2023, el 50 % de los docentes de lenguaje IEMA aumentarán las estrategias de mediación lectora	(# de docentes que reconocen las estrategias de mediación de la lectura / # de docentes participantes) x 100		¿El presente proyecto educativo contribuyó al fortalecimiento del conocimiento de la lectura como práctica sociocultural y proporcionó estrategias de mediación lectora y de conversación literaria basado en el enfoque 'DIME' en los docentes de lenguaje IEMA?	Cuestionario N°2: enfoque sociocultural de la lectura y mediación lectora	https://drive.google.com/drive/fo lders/1XCiOJ2h 3q84Oh8bxJZ9x MCITorMtJGsO ?usp=sharing
3. Mejorar el conocimiento en el enfoque 'DIME' para el desarrollo de la conversación literaria por parte de los docentes de lenguaje IEMA.	A agosto de 2023, el 50 % de los docentes de lenguaje IEMA han aumentado el conocimiento en el enfoque 'DIME' para el desarrollo de la conversación literaria	(# de docentes que reconocen el enfoque 'DIME' / # de docentes participantes) x 100	Aprendizaje de los participantes		Cuestionario N°3: conversación literaria a partir del enfoque DIME	

Soporte y cambio organizacional	¿Cuál fue el apoyo, facilidad o reconocimiento que IEMA proporcionó durante la implementación del proyecto educativo?	Cuestionario N°4: soporte y cambio institucional
Uso de nuevos conocimientos y habilidades	¿Cuál fue el uso del nuevo conocimiento en mediación lectora por parte de los docentes de lenguaje IEMA?	Cuestionario N°5: uso del nuevo conocimiento Guía de preguntas a entrevista semiestructurada N°1: percepción del proceso de formación
Aprendizajes de los estudiantes	¿Cuál fue el efecto en los estudiantes al implementar el proyecto educativo?	Cuestionario N°6: aprendizaje de los estudiantes

5.2.1 Resultado de los Indicadores

Teniendo en cuenta que los indicadores “son expresiones cualitativas o cuantitativas observables, que permiten describir características, comportamiento o fenómenos de la realidad a través de la evolución de una variable, que, comparadas con unas metas, permiten evaluar su desempeño y evolución en el tiempo” (DANE, s. f., p.13), la Tabla 15 presenta los enunciados de los indicadores de resultado, proceso y producto con su respectiva medición. Respecto al indicador de impacto, orientado al efecto que el proyecto genera a lo largo del tiempo, podemos afirmar que, en el corto plazo el 71,4 % de los docentes aumentaron los conocimientos en mediación lectora; de manera que, en comparación con la línea base del 28,6 %, el proyecto ‘Docente IEMA mediador de lectura’ fue bueno.

Tabla 15*Resultados de los indicadores*

Indicador de resultado	Resultado	Indicador de proceso	Resultado	Indicador de producto	Resultado
(# de docentes que reconocen la lectura como práctica sociocultural / # total de docentes) x 100	85,7 %	(# de docentes capacitados en el reconocimiento de la lectura como práctica sociocultural / # de docentes participantes) x 100	71,4 %	# de cuestionarios teóricos diligenciados	85,7 %
(# de docentes que reconocen las estrategias de mediación de la lectura / # de docentes participantes) x 100	71,4 %	(# de docentes capacitados en mediación lectora / # de docentes participantes) x 100	100 %	# de cuestionarios teóricos diligenciados	85,7 %
		(# de docentes capacitados en estrategias de mediación lectora / # de docentes participantes) x 100	71,4 %		
		(# de docentes que aplican la estrategia de lectura de imágenes / # total de docentes) x 100	42,8 %		
		(# de docentes que aplican la estrategia de lectura en voz alta / # total de docentes) x 100	71,4 %		
(# de docentes que reconocen el enfoque 'DIME' / # de docentes participantes) x 100	57,1 %	(# de docentes que aplican la estrategia de lectura de narración oral / # total de docentes) x 100	42,8 %	# de cuestionarios teóricos diligenciados	42,9 %
		(# de docentes capacitados en el enfoque 'DIME' / # de docentes participantes) x 100	42,9 %		
		(# de docentes que implementan el enfoque DIME en el aula / # total de docentes) x 100	57,1 %		

5.2.2 Conclusiones de los Resultados Obtenidos en los Indicadores.

Concerniente a la meta ‘a agosto de 2023, el 80 % de los docentes de lenguaje IEMA han mejorado el reconocimiento de la lectura como práctica sociocultural’, el indicador de proceso reflejó que el 71,4 % de los docentes fueron capacitados en esta temática, y aunque el resto de los docentes no pudo asistir, como se detalló en el capítulo 4, se compartió el material de capacitación que permitió que el 85,7 % de los docentes diligenciara correctamente el cuestionario teórico (indicador de producto) y reconocieran la lectura como práctica sociocultural (indicador de resultado).

En cuanto a la segunda meta, ‘a agosto de 2023, el 50 % de los docentes de lenguaje IEMA aumentarán las estrategias de mediación lectora’, el proyecto logró, según el indicador de resultado que el 71,4 % de los docentes reconocieran las estrategias de mediación lectora. Por otra parte, el indicador de proceso evidenció que el 100% de los docentes fue capacitado en mediación lectora y el 71,4 % en estrategias de mediación lectora. También logró que el 71,4 % de los maestros aplicara en el aula la estrategia de lectura en voz alta, mientras que las estrategias de lectura de imágenes y narración oral solo el 42,8 % de los docentes las utilizaron con sus estudiantes. Se deduce que esto sucedió debido a que la lectura en voz alta es una estrategia más conocida y desarrollada por los docentes; con relación a ello, el Ministerio de Educación Nacional, en su *Primer diagnóstico de bibliotecas escolares*, señaló que la actividad más realizada es “la lectura en voz alta con un 51 %” (Cerlalc & MEN, 2020, pp. 71-72) frente a otras actividades. Por otra parte, el indicador de producto alcanzó el 85,7 % en el correcto diligenciamiento de los cuestionarios teóricos.

Por último, la meta ‘a agosto de 2023, el 50 % de los docentes de lenguaje IEMA han aumentado el conocimiento en el enfoque 'DIME' para el desarrollo de la conversación literaria’

fue cumplida, ya que el indicador de resultado registró que el 57,1 % de los docentes reconoce el enfoque 'DIME'; los indicadores de proceso evidenciaron que se logró capacitar al 42,9% de los docentes y que el 57,1 % implementara el enfoque DIME mediante un cine foro; al triangular se encuentra que los docentes que no desarrollaron la actividad en su clase evadieron responder el motivo por el cual no la aplicaron.

Es menester resaltar que, dentro de la entrevista efectuada, los profesores manifestaron que les hubiese gustado que el plan de formación se realizara en jornada laboral, pues en jornada extralaboral debieron responder a situaciones personales, por lo que se estima que este motivo obstaculizó el capacitar al 100 % de los docentes en todos los módulos de formación.

5.3 Acciones de Mejora para el Proyecto Educativo

Como acciones de mejora para el proyecto educativo 'Docente IEMA mediador de lectura' se recomienda: primero, que al institucionalizar el proyecto, se acuerde con los directivos que las formaciones se realicen durante la jornada laboral de manera presencial, específicamente en la primera semana institucional por dos motivos: el primero, para asegurar que todos los docentes participen en los talleres, y segundo, para que el proceso sea continuo, pues esperar hasta la segunda semana institucional (2 meses después) interrumpiría de manera abrupta el proceso formativo. Segundo, establecer compromisos entre los docentes beneficiarios y rectoría, de manera que los docentes desarrollen todas las actividades recomendadas por el proyecto en los cursos a los que dictan clase, entreguen productos (talleres, cuestionarios, rutinas de pensamiento, dibujos, entre otros) realizados por los estudiantes al finalizar cada periodo, pues esto se limitaron a entregar evidencias fotográficas. Tercero, hacer revisión periódica del aprendizaje a cada estudiante, ya que realizarlo al finalizar el proceso de implementación,

algunos manifestaron no recordar haber participado de la actividad, pese a la evidencia fotográfica que se les mostró de su participación, por lo cual se perdió información valiosa.

6 Conclusiones

Las conclusiones se presentan con respecto a los resultados obtenidos en cada fase del modelo de evaluación.

Para la primera fase, la cual se denominó ‘reacción de los participantes’, se evidenció que los docentes se sintieron satisfechos con relación al contenido de la capacitación, al material y a la logística; además, se sintieron a gusto con los expertos temáticos. Este resultado se debió a la preparación del diseño del proceso de formación que se desarrolló. Con relación a ello, Hutchins et al. (2013) argumenta que existen una serie de factores que afectan de manera positiva o negativa el proceso de capacitación, entre ellas, el diseño; en este factor intervienen “los métodos empleados (estrategias didácticas y modalidades de formación), la pericia del personal formador, los medios utilizados (soportes, materiales y recursos) y las estrategias de enseñanza-aprendizaje”(Feixas et al., 2015, p.89).

Frente a los resultados de la segunda fase: ‘aprendizaje de los participantes’, se logró establecer que los docentes fortalecieron el reconocimiento de la lectura como práctica sociocultural. Este aspecto fue de gran relevancia, ya que tiende a pensarse que, por ser un saber básico, todos los docentes deben tenerlo completamente desarrollado, sin embargo, no siempre sucede de esta manera, de este modo lo afirma Martínez (2011) al mencionar que “no debe asumirse que el hecho de tener un título docente da por sentado la existencia de unos conocimientos y competencias básicas” (p.13). También, es importante mencionar que los docentes mejoraron sus estrategias de mediación, pues no solo las reconocieron a nivel teórico, sino que también las desarrollaron en el aula; pues, aunque pareciera elemental que los docentes

deben reconocer las estrategias mediadoras: lectura en voz alta, lectura de imágenes y narración oral, no lo son, ya que Calonje (s. f.) como se citó en Moreno (2013), sostiene que “para favorecer la afición a la lectura, [las estrategias] suelen estar más cerca de nosotros de lo que muchos piensan. Por intuición o falta de ella, muchas veces hacemos o dejamos de hacer cosas que proporcionan esta motivación y facilitan su aprendizaje” (p.132). Con relación a la conversación literaria, los docentes beneficiarios fortalecieron este conocimiento, pues aprendieron que genera un mayor impacto en los estudiantes el cambiar la forma de preguntar, basados en el ‘por qué’ interrogatorio, por las preguntas básicas, generales y específicas recomendadas por el enfoque ‘DIME’ que invitan al estudiante a expresarse y a dialogar acerca de la lectura.

Para la tercera fase, ‘soporte y apoyo organizacional’, las directivas de la institución reconocieron que su apoyo frente a la implementación del proyecto pudo haber sido mejor. El apoyo limitado por parte de los directivos afectó de algún modo el desarrollo del proceso de capacitación, la disposición y motivación de los docentes para participar de ella. Al respecto, Feixas et al. (2013) afirma que uno de los factores que influyen en el proceso de formación y aplicación de las competencias alcanzadas por los docentes es el factor organizacional, el cual está compuesto por:

1) el grado en que el responsable docente (en este caso, el coordinador) apoya la transferencia de lo aprendido en la formación; 2) los recursos, facilidades y apoyos del entorno que se ofrece a los docentes para aplicar lo aprendido; 3) reconocimiento institucional (...) del esfuerzo del docente para transferir la formación. (p.97)

En cuanto al ‘uso de nuevos conocimientos y habilidades’, correspondiente a la cuarta fase, se permitió identificar que la estrategia de mediación lectora más utilizada por los

profesores fue la lectura en voz alta. Esto puede deberse a que esta estrategia “constituye una actividad fundamental en cualquier programa de desarrollo de la lectura, con niños y jóvenes” (Beuchat, 2013, p.27). Cabe resaltar que, el proceso de capacitación dio estrategias a los docentes para que leyeran a sus estudiantes, sin embargo, se pudo notar que solo los docentes de primaria lo aplicaron así, mientras que los de bachillerato les enseñaban a sus estudiantes a cómo realizar una buena lectura en voz alta frente al público; si bien esto hacer parte de la estrategia, se evidencia que aún persiste la creencia que la lectura en voz alta es solo aplicable para niños.

Para la última fase, ‘aprendizaje de los estudiantes’, los alumnos afirmaron que el proyecto les ayudó a adquirir nuevos conocimientos, estimular la imaginación, mejorar la comprensión lectora, reconocerse a sí mismos como un relato, mejorar el tono de voz y enfrentar al público al leer en voz alta y expresar sus ideas, pensamientos y sentimientos en los espacios de conversación (socialización); además, les incentivó a leer más, aun fuera de la institución. Todos estos resultados se dieron gracias al acompañamiento (mediación) que los docentes dieron a sus estudiantes, pues “el rol del mediador de lectura que acompaña [el proceso lector] asegura la formación de personas capaces de leer, escribir y hablar, que puedan hacer uso de la palabra en cualquiera de sus formas para los propósitos que elijan: comunicarse, aprender, entrenarse, informarse, construirse como personas y situarse de manera consciente y crítica en el lugar y en el tiempo que viven” (Munita, 2020, pp. 11-12).

7 Referencias

- Acosta, I., Álvarez, M., & Zilberstein, J. (2022). La conversación literaria: entorno formativo y desarrollador desde la biblioteca del aula. *Boletín de la asociación andaluza de bibliotecarios*, 123, 113-131. <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/25322>
- Aguilar, M., & Ander-Egg, E. (2005). *Cómo elaborar un proyecto* (18.ª ed.). Lumen/Hvmanitas.
- Ahmed, M. (2011). La importancia de la lectura en infantil y primaria. *Revista-innovación y experiencias educativas*, 38. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_38/MARIEM_DRIS_2.pdf
- Almasi, J. (1995). The Nature of Fourth Graders' Sociocognitive Conflicts in Peer-Led and Teacher-Led Discussions of Literature on JSTOR. *Reading Research Quarterly*, 30(3), 314-351. <https://www.jstor.org/stable/747620>
- Alvira, F. (1985). La investigación evaluativa: una perspectiva experimentalista. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 29, 129-141. <https://www.jstor.org/stable/40183087?origin=crossref>
- Anwandter, C., & Bombal, M. (2015). *La comunidad que lee: guía de uso de la biblioteca escolar CRA y la biblioteca de aula* (Ministerio de Educación de Chile, Ed.). <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/538>
- Arnal, J., Del Rincón, D., & Latorre, A. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones experiencia.
- Artigas, W., Perozo, É., Quiipo, B., & Useche, M. (2019). *Técnicas e instrumentos de recolección de datos cuali-cuantitativos*. (1.ª ed.). Universidad de la Guajira. <https://repositoryinst.uniguajira.edu.co/handle/uniguajira/467>
- Ávila, A. (2018). Desde una experiencia: ciertos conceptos sobre promoción de lectura. En *La promoción de la lectura: una mirada a cuatro voces* (pp. 11-32). Fondo Editorial Comfenalco Antioquia.
- Beck, I., Hamilton, R., Kucan, L., & McKeown, M. (1997). *Questioning the Author: An approach for enhancing student engagement with text* (International Reading Association, Ed.).
- Beuchat, C. (1997). *Ahora va a leer el profesor*. Colibrí.
- Beuchat, C. (2013). Están los libros, están los niños... Consideraciones sobre la lectura en voz alta. En Bibliotecas Escolares CRA & Ministerio de Educación chileno (Eds.), *A viva voz - Lectura en voz alta* (pp. 16-27). <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/540>
- Bonaccorsi, J. (2007). *Le devoir de lecture: médiations d'une pratique culturelle*. Lavoisier.
- Candelo, C., Gracia, A., & Unger, B. (2003). *Hacer talleres: Una guía práctica para capacitadores*. WWF. https://awsassets.panda.org/downloads/hacer_talleres___guia_para_capacitadores_wwf.pdf
- Casas, J., Repullo, J., & Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Elsevier*, 31(8), 527-538. <https://doi.org/10.1016/J.APRIM.2018.07.006>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura comtemporánea* (Anagrama).
- Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe. (2017). *Planes nacionales de lectura en Iberoamérica 2017: objetivos, logros y dificultades*.

- <https://cerlalc.org/publicaciones/planes-nacionales-de-lectura-en-iberoamerica-2017-objetivos-logros-y-dificultades/>
- Centro Regional para el Fomento del libro en América Latina y el Caribe, & Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Diagnóstico Nacional de Bibliotecas Escolares 2019- 2020*. <https://cerlalc.org/publicaciones/diagnostico-nacional-de-bibliotecas-escolares-2019-2020-informe-general/>
- Cerrillo, P. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria* (1.^a ed.). Octaedro.
- Chambers, A. (1996). *Cómo formar lectores*. Fondo de Cultura Económica.
- Chambers, A. (2007a). *Dime: los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica. <https://www.rutasdelectura.com/blog/2019/02/25/dime-los-ninos-la-lectura-y-la-conversacion/>
- Chambers, A. (2007b). *El ambiente de la lectura*. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Colomer, T. (2004). *El papel de la mediación en la formación de lectores* (3.^a ed.). Conaculta.
- Comstock, G. (2013). *A philosophical guide to the responsible conduct of research*. Cambridge University Press.
- Conde, M., Muñoz, A., & Tejedor, F. (1994). Perspectivas metodológicas actuales de la evaluación de programas en el ámbito educativo. *Revista de investigación educativa*, 12(23), 93-128.
- Condemarin, M., Galdames, V., & Medina, A. (1995). *Taller de lenguaje: módulos para desarrollar el lenguaje oral y escrito*.
- Consejo Nacional de Política Económica y Social. (2021). *Política Nacional de Lectura, Escritura, Oralidad y Bibliotecas Escolares*.
- Cook, T., & Reichardt, C. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa: Vol. Morata, Ed. 5th ed.* Ediciones Morata.
- Correa, J. (2013). Leer imágenes, educar la mirada. En Secretaría de Cultura Recreación y Deporte & Secretaría de Educación del Distrito (Eds.), *Lectores en camino: formando Agentes de lectura* (pp. 143-158).
- Cova, Y. (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/articulo.oa?id=41050205>
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among fice approaches*. Sage.
- DeCuir, J., & Schutz, P. (2017). *Developing a Mixed Methods Proposal: A Practical Guide for Beginning Researchers*. Sage.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (s. f.). *Guía para diseño, construcción e interpretación de indicadores*. https://www.dane.gov.co/files/planificacion/fortalecimiento/cuadernillo/Guia_construccion_interpretacion_indicadores.pdf
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2018). *Boletín técnico Encuesta Nacional de Lectura (ENLEC)*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/cultura/encuesta-nacional-de-lectura-enlec>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2020). *Encuesta de Consumo Cultural (ECC) - comunicado de prensa*. https://www.dane.gov.co/daneweb_v09/index.php?option=com_content&view=article&id=99&itemid=74

- Donoso, C., Lecaros, C., & Ow, M. (2020). *Formando Comunidades Lectoras* (Segunda). <https://media.mineduc.cl/formando-comunidades-lectoras/>
- Dos Santos, F. (2013). Travesías lectoras por la ciudad: la función social y cultural de los agentes de lectura. En Secretaría de Cultura Recreación y Deporte (Ed.), *Lectores en camino: formando agentes de lectura* (pp. 13-22).
- Edwards, A. (2013). Niños, libros y bibliotecas: Conversación entorno a una lectura en voz alta. En Bibliotecas Escolares CRA (Ed.), *A viva voz: lectura en voz alta* (pp. 100-163). Ministerio de educación chileno. <http://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/540>
- Efigas. (2022). *Cuenta con Efigas 2021*. <https://drive.google.com/file/d/1DDfJv7kQ4OUPTv3H6EoFqyexSohtkOYj/view>
- Feixas, M., Durán, M., Fernández, A., García, M., Márquez, M., Pineda, P., Quesada, C., Tomás, M., Zellweger, F., & Lagos, P. (2013). ¿Cómo medir la transferencia de la formación en educación superior?: El Cuestionario de Factores de Transferencia. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 219-248.
- Feixas, M., Lagos, P., Fernández, I., & Sabaté, S. (2015). Modelos y tendencias en la investigación sobre efectividad, impacto y transferencia de la formación docente en educación superior. *EDUCAR*, 51(1), 81-107. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.695>
- Fundación Luker. (s. f.). *Aprendamos todos a leer - Micrositio de educación*. <https://educacion.fundacionluker.org.co/aprende/>
- Fundación Terpel. (2023). Aventura de letras. En *Informe de Gestión 2022* (pp. 26-30). <https://www.fundacionterpel.org/Portals/0/includes/informa-gestion/2022/#page/1>
- Galicia, J., & Villuendas, E. (2011). Relación entre hábitos lectores, el uso de la biblioteca y el rendimiento académico en una muestra de estudiantes de psicología. *Revista de la educación superior*, 1(157), 55-73. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60420223003>
- Gambrell, L. (1996). *What Research Reveals about Discussion*. International Reading Association.
- Garzón, F. (2008). *Definiciones de la Narración Oral*.
- Gohier, C. (2002). La polyphonie des registres culturels, une question de rapports la culture. L'enseignant comme passeur, médiateur, lieur. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 215-236.
- Guskey, T. R. (2013). *Does It Make a Difference? Evaluating Professional Development*.
- Gutiérrez, J., Pozo, T., & Rodríguez, C. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(2), 289-305. <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/4231>
- Hall, B., Holzwarth, M., & Stucchi, A. (2007). *Los docentes como mediadores de lectura*. <https://r020.com.ar/web/items/show/3960>
- Hernández, G. (2009). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles 122 claves cuadrados*, XXX(122), 38-77. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982008000400003
- Hernández-Sampieri, R., Méndez, S., & Mendoza, C. (s. f.). Metodología de la investigación - capítulos ampliados. En *Online Learning Center*. McGraw-Hill Education. https://books.google.com/books/about/Metodolog%C3%ADa_de_la_investigaci%C3%B3n.html?hl=es&id=oLbjoQEACAAJ

- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Hutchins, H., Nimons, K., Bates, R., & Holton, E. (2013). Can the LTSI Predict Transfer Performance?: Testing intent to transfer as a proximal transfer of training outcome. *International Journal of Selection and Assessment*, 21(3), 251-263.
<http://dx.doi.org/10.1111/ijsa.12035>
- Ibertic. (s. f.). *Manual para la evaluación de proyectos de inclusión de TIC en educación*.
- Jacobs, J. S., Morrison, T. G., & Swinyard, W. R. (1998). Do teachers who read personally use recommended literacy practices in their classrooms? *Literacy Research and Instruction*, 38(2), 81-100. <https://doi.org/10.1080/19388079909558280>
- Jurs, S., & Wiersma, W. (2008). *Research methods in education: An introduction* (Peacock, Ed.; 9.ª ed.).
- Kerlinger, F. (1979). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. Nueva editorial interamericana.
- Leibrandt, I. (2018). El arte de la conversación literaria: su concepto y metodología para fomentar la competencia literaria y comunicación. *Alabe* 17.
<https://doi.org/10.15645/Alabe2018.17.8>
- Lieber, E., & Weisner, T. (2010). *Meeting the practical challenges of mixed methods research* (Sage, Ed.).
- Linares, R., Rivera, Z., & Romero, M. (2017). La lectura como práctica socio-cultural. *Bibliotecas. Anales de Investigación*, 13(2), 224-230.
<http://revistas.bnjm.cu/index.php/BAI/article/view/152>
- López, L., Pérez, L., & Ramírez, B. (2015). Tendencias investigativas sobre la narración oral en la escuela. *Ánfora*, 22(38), 163-190.
<https://publicaciones.autonoma.edu.co/index.php/anfora/article/view/48/48>
- López, P. (2004). Población, muestra y muestreo. *Punto Cero*, 9(8), 69-74.
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-02762004000100012
- Lugo, M., & Kelly, V. (2011). *La matriz TIC: una herramienta para planificar las Tecnologías de la Información y Comunicación en las instituciones educativas* (1.ª ed.). Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco.
- Martínez, A. (2011). Políticas para la formación de docentes hoy. En Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe & Unesco (Eds.), *Cuadernos Redplanes: la formación de mediadores en el contexto educativo* .
<https://cerlalc.org/publicaciones/cuadernos-redplanes-la-formacion-de-mediadores-en-el-contexto-educativo/>
- Mateo, M. (2019). Estrategias y programas para desarrollar habilidades del siglo XXI. En *El futuro ya está aquí: habilidades transversales de América Latina y el Caribe en el siglo XXI*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Mejía, J. (2017). La metodología de investigación evaluativa una alternativa para la valoración de proyectos. *Revista Iberoamericana de Bioeconomía y Cambio Climático*, 3(5), 734-744.
<https://doi.org/10.5377/RIBCC.V3I5.5945>
- Ministerio de Cultura del Perú. (2022). *Factores asociados al hábito lector y las prácticas lectoras en personas jóvenes y adultas: estado de la cuestión*. www.perulee.pe
- Ministerio de Educación Chile. (s. f.). *Plan Nacional de Lectura - Educación Escolar*.
<https://escolar.mineduc.cl/apoyo-la-trayectoria-educativa/plan-nacional-lectura/>

- Ministerio de Educación Chile. (2021). *Encuestas de percepción de la lectura*.
<https://www.curriculumnacional.cl/portal/Docente/260085:Encuestas-de-percepcion-de-la-lectura-En-estudiantes-de-7-ano-basico-a-4-ano-medio-y-en-docentes-de-lengua-y-literatura>
- Ministerio de Educación chileno. (2015). *Conversemos: Cuaderno Docente N° 1*.
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/470>
- Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (PNLEO) «Leer es mi cuento» 2018-2022*. Biblioteca Nacional de Colombia.
https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-411450_recurso_01.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2022a). *Histórico PNLE 2011 – 2018*.
<https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Plan-Nacional-de-Lectura-Escritura-y-Oralidad-PNLEO-/Historico-PNLE-2011-2018/411499:Historico-PNLE-2011-2018>
- Ministerio de Educación Nacional. (2022b). *Resultados proyectos PNLEO 2019-2022*.
<https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Plan-Nacional-de-Lectura-Escritura-y-Oralidad-PNLEO-/Logros-y-resultados-2019-2022/411498:Resultados-proyectos-PNLEO-2019-2022>
- Ministerio de las Culturas, las A. y el P. (2015). *Plan Nacional de la Lectura 2015-2020* (2.^a ed.). <https://www.cultura.gob.cl/publicaciones/plan-lectura-2015-2020/>
- Moreno, L. (2013). Cartografía posible de ejercicios de lectura y escritura. En *Lectores en camino: formando agentes de lectura* (pp. 117-142).
- Munita, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria: un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura* [Tesis de Doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona].
<https://www.tdx.cat/handle/10803/313451>
- Munita, F. (2016). Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora. *OCNOS*, 15(2), 77-97.
https://doi.org/10.18239/OCNOS_2016.15.2.1140
- Munita, F. (2019). “Volver a la lectura”, o la importancia de la lectura personal en la formación continua del profesorado en didáctica de la lengua y la literatura. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(3), 413-430.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11236>
- Munita, F. (2020). *Hacer de la lectura una experiencia* (1a ed.). Biblioteca Nacional del Perú.
- Ortegón, E., Pacheco, J. F., & Prieto, A. (s. f.). *Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas* (Series Cepal, Ed.).
<https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/2d86ecfb-f922-49d3-a919-e4fd4d463bd7/content>
- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 19(2), 93-110.
<https://sophia.ups.edu.ec/index.php/sophia/article/view/19.2015.04>
- Pennac, D. (1992). *Como una novela*. Titivillus.
https://prepa.unimatehuala.edu.mx/pluginfile.php/7362/mod_glossary/attachment/273/Como%20una%20novela%20-%20Daniel%20Pennac.pdf
- Pérez, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 261-287.
<file:///D:/Descargas/121001-Texto%20del%20art%C3%ADculo-478771-1-10-20110315.pdf>

- Pernas, E. (2009). *Animación a la lectura y promoción lectora* (pp. 261-290). Bibliotecas Municipales de A Coruña. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/12950>
- Rael, M. (2009). Narración oral en el colegio. *Revista digital - Innovación y experiencias educativas*, 45.
- Real Academia Española. (s. f.-a). *Ética*. Diccionario de la lengua española. <https://dle.rae.es/%C3%A9tico>
- Real Academia Española. (s. f.-b). *Mediar*. <https://dle.rae.es/mediar>
- Reyes, Y. (2013). El placer de la lectura y escritura en la escuela. En *LEER para comprender, ESCRIBIR para transformar* (1.ª ed., pp. 15-26). Ministerio de Educación Nacional. <https://www.colombiaaprende.edu.co/recurso-coleccion/coleccion-libros-maestros>
- Robledo, B. (2010). *El arte de la mediación: Espacios y estrategias para la promoción de lectura* (Norma, Ed.).
- Robledo, B. (2013a). Agentes en acción por una mediación de lectura: prácticas lectoras que agregan valor. En Secretaría de Cultura Recreación y Deporte (Ed.), *Lectores en camino: formando agentes de lectura* (pp. 77-93).
- Robledo, B. (2013b). Lectura: ¿proceso cognitivo, práctica social? En Secretaría de Cultura Recreación y Cultura (Ed.), *Lectores en camino: formando agentes de lectura* (pp. 43-50).
- Robledo, B. (2017). *El mediador de lectura: La formación del lector integral* (IBBY Chile Fundación SM, Ed.). <https://cerlalc.org/publicaciones/el-mediador-de-lectura-la-formacion-del-lector-integral-2/>
- Rockwell, B. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e Pesquisa*, 27(1), 11-26. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022001000100002>
- Santiago, J. (2017). Evaluación de un programa de desarrollo profesional para maestros de Puerto Rico. *Revista Experiencia docente*, 4(1), 37-56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7870615>
- Secretaría de Deporte Recreación y Cultura. (2022). *Risaralda paisaje de palabras y letras: plan departamental de lectura, escritura, oralidad y bibliotecas 2022 - 2032*. <https://drive.google.com/file/d/1oWAN8DiQaA-os3m6YwixEOd66ppag9Wj/view>
- Silveira, E. (2013). Lectura como práctica sociocultural y herramienta para lograr la equidad social a partir de la enseñanza. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 4(19), 105-113. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=443643892007>
- Sistema de Información Monitoreo y Evaluación de Programas Sociales, & Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la C. y la C. (1999). *Gestión integral de programas sociales orientada a resultados* (Fondo de Cultura Económica, Ed.; 1.ª ed.).
- Six, J. (1997). *Dinámica de la mediación* (Paidós Ibérica, Ed.).
- Trelease, J. (2005). *Manual de la lectura en voz alta* (Fundalectura, Ed.).
- Vara, A. (2012). *Desde la idea hasta la sustentación: 7 pasos para una tesis exitosa*. Instituto de Investigación de la Facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos. <https://www.administracion.usmp.edu.pe/investigacion/files/7-PASOS-PARA-UNA-TESIS-EXITOSA-Desde-la-idea-inicial-hasta-la-sustentaci%C3%B3n.pdf>
- Vasco, I. (2013). Los seres humanos usamos la creatividad para solucionar situaciones: para imaginar un puente, un alcantarillado comunitario, un proyecto social... El desarrollo de la creatividad es una necesidad individual y social. En Serie Río de Letras (Ed.), *LEER para comprender ESCRIBIR para transformar*. <https://www.colombiaaprende.edu.co/recurso-coleccion/coleccion-libros-maestros>

- Yepes, L. (1997). *La promoción de la lectura: conceptos, materiales y autores* (Comfenalco, Ed.).
- Yepes, L. (2013). La promoción de la lectura: conceptos y prácticas sociales. En Cerlalc - Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay (Ed.), *Jóvenes lectores: Caminos de formación* (pp. 9-56). <https://cerlalc.org/publicaciones/jovenes-lectores-caminos-de-formacion/>
- Zapata, C. (2016). *La lectura y la escritura en el contexto rural: una mirada a mis propias prácticas* [Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia]. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/5273>

Anexos

- Anexo 1. Permiso institucional
- Anexo 2. Consentimientos informados de los participantes
- Anexo 3a. Consentimientos informados a los padres de familia (grupo focal)
- Anexo 3b. Consentimientos informados a los padres de familia (cuestionario N°6)
- Anexo 4. Validación de instrumentos por parte de expertos
- Anexo 5. Cuestionario diagnóstico sobre conocimientos básicos de los docentes en mediación lectora
- Anexo 6. Grupo focal con estudiantes IEMA
- Anexo 7. Evidencias filmicas y fotográficas
- Anexo 8. Cuestionario de integración TIC en IEMA
- Anexo 9. Instrumentos de evaluación del proyecto
- Anexo 10a. Ficha de actividades
- Anexo 10b. Herramientas TIC utilizadas para el diseño del proyecto
- Anexo 11. Recursos TIC para los talleres de capacitación
- Anexo 12. Cronograma de actividades
- Anexo 13. Tabla de frecuencias absolutas y relativas del cuestionario N°1 - nivel de satisfacción frente a cada capacitación
- Anexo 14. Tabla de frecuencias absolutas y relativas del diagnóstico I – conocimientos básicos de los docentes
- Anexo 15. Tabla de frecuencias absolutas y relativas del cuestionario N°2 y cuestionario N°3
- Anexo 16. Tabla de frecuencias absolutas y relativas del cuestionario N°5 – uso del nuevo conocimiento
- Anexo 17. Tabla de frecuencias absolutas y relativas del cuestionario N°6 - aprendizaje de los estudiantes
- Anexo 18. Trascripción de respuestas de la entrevista N°1 – percepción del proceso de formación
- Anexo 19. Resultados ATLAS.ti