



Horizonte de la Ciencia

ISSN: 2304-4330

ISSN: 2413-936X

horizontedelaciencia@gmail.com

Universidad Nacional del Centro del Perú

Perú

Ponce Naranjo, Genoveva
Literatura infantil para no lectores Una experiencia desde la universidad
Horizonte de la Ciencia, vol. 6, núm. 11, 2016, -, pp. 59-68
Universidad Nacional del Centro del Perú
Perú

DOI: <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2016.11.228>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=570960869005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UNEP
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Literatura infantil para no lectores Una experiencia desde la universidad

Genoveva Ponce Naranjo*

Resumen

La lectura es un tema de indiscutible importancia, como lo refiere Michèle Petit (1999, p. 19), “la lectura es tanto un medio para elaborar su subjetividad como un medio para acceder al conocimiento”; por eso, la experiencia académica con estudiantes de la Carrera de Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo, tuvo como objetivo, resignificar la lectura como práctica cotidiana, a través de una metodología cualitativa que apoyada en la mediación, utilizó entrevistas, lecturas y encuentros participativos, cuyo principal resultado fue el cambio de actitud frente a la lectura.

Palabras clave

lectura,
literatura infantil,
resignificación,
mediación.

Children’s Literature for non-Readers: An Experience Since the University

Abstract

Reading is a theme of unquestionable importance, as refers Michèle Petit (1999), “Reading is both a means to develop their subjectivity as a means to access knowledge”; therefore the aim of the academic experience with students of the Professional Career of Social Sciences of the Faculty of Education at National University of Chimborazo it was the redefinition of reading as a daily practice, through a qualitative methodology supported mediation, it used interviews, lectures and participatory meetings, whose main outcome was change in attitudes towards reading.

Keywords

reading,
children’s literature,
resignification,
mediation.

Recibido: 19 de septiembre de 2016/ Aprobado: 02 de noviembre de 2016.

* Doctora en Investigación Socioeducativa, Magíster en Literatura Infantil y Juvenil y Máster en Educación. Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación y Coordinadora de Educación Continua de la Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH). Correo: gponce@unach.edu.ec

Introducción

La lectura es un tema que puede abrir muchos espacios de discusión, de manera especial cuando se aborda: actitud y aptitud, elementos necesarios para fomentar el hábito y sin duda, promover la producción de textos; pero no se puede ocultar una notoria desidia ante una de las actividades más enriquecedoras.

Michèle Petit (1999, p.19) refería: “la lectura es tanto un medio para elaborar su subjetividad como un medio para acceder al conocimiento”; mas el problema, radica en la poca disposición para la lectura, basta con recordar que en el 2012 la CERLALC (Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe de la Unesco), anunció que un ecuatoriano lee en promedio medio libro por año; información que es corroborada con estudios diagnósticos dirigidos a estudiantes de todos los niveles educativos, sin que la universidad se halle exenta. El acercamiento a la realidad de los educandos de nivel superior presenta una fuerte apatía frente a la lectura; circunstancia problema que debía abordarse con seriedad, porque el aprendizaje es inherente a ella y ninguna ciencia, arte o técnica la excluye; pero no es menos cierto que muchas ocasiones se considera una actividad ajena, forzosa y desagradable; cuyos datos se recogieron a través de una encuesta inicial; en tanto, las entrevistas y el diálogo así lo confirmaron.

Ante el panorama de iniciar un semestre con un 90% de estudiantes “no lectores”, se planteó como alternativa, la inclusión de lecturas en cada encuentro, que sumarían un total de 32, por lo tanto, se procedió a seleccionar 32 textos, los 12 primeros de literatura infantil, 10 fragmentos de ensayos y 10 fragmentos de obras literarias de escritores consagrados; elección que acarrearía una duda: ¿por qué incluir textos infantiles para estudiantes universitarios?; decisión defendida por la premisa: leer implica una condición cultural y contextual que se fortalece cuando desde cortas edades se fomenta en el niño el hábito, primando el texto infantil, básicamente literario; insistiendo que iniciar con textos literarios infantiles de cierta forma, fue la estrategia conectada sobre el supuesto: si las primeras semanas son capaces de disfrutar, emocionarse, sensibilizarse con estos textos, entonces, estarán preparados para textos de otra índole, incluso relacionados con su formación profesional.

Los estudiantes seleccionados pertenecían al primer semestre de la Carrera de Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías de la Universidad Nacional de Chimborazo; quienes fueron parte de las rutinas lectoras presenciales en las que la mediación tuvo un papel protagónico.

Aunque al finalizar cada ciclo de lecturas se produjo un diálogo más extenso que fue enriquecido por lecturas personales, el artículo recalca características, vivencias y particularidades enlazadas a textos literarios infantiles cuya gran aceptabilidad se manifestó en modificaciones reflejadas en actitudes favorables hacia la lectura.

Un acercamiento a la literatura infantil

La Literatura infantil debe apreciarse fuera del encasillamiento de a quién va dirigida, o de quien la escribió, para evitar caer en la trampa de “autores infantiles” reconocidos. Apreciarla conlleva la responsabilidad de no segmentar temas que pueden conducirnos a peligrosos juegos creados desde visiones políticas, sociales, religiosas o de mercado. Parafraseando a María Teresa Andruetto (2009), existe un riesgo en la categorización de literatura infantil o juvenil,

siendo lo esencial la calidad que hace que un texto agrade, que atraiga a niños y jóvenes. La literatura infantil debemos apreciarla en cuando a “literatura”, despojada de su adjetivo “infantil”.

La Literatura debe converger entre varios personajes, quienes investigan, quienes escriben, los críticos, los lectores, los promotores, los mediadores, los editores; para juntos asumir una tarea que vaya más allá de adjetivar a la literatura, en una construcción social que permita apreciar sin etiquetas, pues es ella sola, la literatura calidad, la que nos conduce a formar lectores, construye puentes, mucho más, cuando se une con la infancia y en esa relación, valora a ese niño que habita en cada ser humano y posibilita el disfrute, los espacios, los tiempos en los que puede desarrollar su imaginación.

La mediación

Como lo recogió Orrú, (2003, p. 40), para Reuven Feuerstein la mediación se conceptúa como “un proceso por el cual se desarrolla una interacción entre un individuo con funciones cognitivas deficientes o insuficientes con otro que ya posea un conocimiento experimental con una visión determinada para provocar modificaciones o perfeccionamiento de tales funciones cognitiva”.

La mediación se convierte en el resultado de la exposición directa del individuo con el medio y la experiencia del aprendizaje mediatizado, en el que el mediatizador toma en cuenta la cultura y las necesidades del mediatizado. Para que la estimulación surta, por supuesto, se propone un reto, trabajar con personas que tienen dificultades y necesidades específicas.

La mediación sugiere interacción y dentro de la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva, debe cumplir un rol explicativo sobre los elementos constitucionales y estructurales del hombre que forman parte de la capacidad humana de modificarse, pues la modalidad de acción entre él y el mundo es una mediación. Claro está que la aplicación se dificulta al no tener o no saber los ingredientes para una interacción responsable.

La teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva parte de la adaptación de nuevas situaciones circunstanciales que deben llevar a la transformación en cuanto a capacidad mental de cambio, que se evidencia en la práctica; pues, ante situaciones nuevas se ejecutan procesos mentales; y esa capacidad logra la continuidad y autoperpetuación, pues el ser humano se asume como modificable en todas las dimensiones: temporal, incluso focalizando los períodos críticos de desarrollo, como lo refiere Fonseca (1988)¹. En otras palabras, los esquemas de una persona se modifican para adaptarse a otra situación, los cambios pueden considerarse respuestas ante nuevas situaciones, que son parte de un proceso dinámico que requiere de la adaptabilidad de esa persona o ese grupo.

La modificabilidad refiere a las variaciones que pueden producirse en la personalidad, la forma de pensar, de adaptarse, que confluye en la evaluación; pues el cambio en un proceso mediatizado es duradero, coherente; cuando posibilita en el aprendiz la flexibilidad y adaptación para resolver problemas que se perciben en su autonomía y autoequilibrio.

¹ Enunciado por Orrú, Silvia Esther, *Reuven Feuerstein y la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural*. De las Facultades Integradas de la Fundación de la Enseñanza Octavio Basto, Brasil, en <http://es.scribd.com/doc/45929713/teoria-de-modificabilidad-cognitiva-reuven-feuerstein>. Último acceso, septiembre 4 de 2016.

Al hablar de experiencia mediatizada consideramos los estímulos que provoca el mediatizador para una modificación, en el caso de la experiencia de aprendizaje, una mejor comprensión e interpretación del universo que se acompaña del desarrollo intelectual. No hay una simple comprensión, porque el sujeto es capaz de adaptarse, de crecer, de desarrollarse y tener autoimagen, entre la empatía y la autonomía; hay una implicación de perfectibilidad, de modificabilidad entre educando o aprendiz y el mediador, se dan procesos intencionados, relaciones, cambios, la restructuración de la persona. La mediatización se produce a nivel cognitivo y afectivo para que pueda resolver desafíos venideros; de hecho, comprende significados. El enriquecimiento de sus estímulos le proporcionan la capacidad de transformar el ambiente porque se desarrolla a través de una modificación en la que convergen: intencionalidad, reciprocidad, interacción.

Metodología

El trabajo se desarrolló con un enfoque cualitativo a partir de la identificación del problema: el 90% de los estudiantes de primer semestre de la carrera de Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías de la Universidad Nacional de Chimborazo, no eran lectores; información que fue detectada a partir de una encuesta que contenía diez preguntas con respecto al gusto por la lectura, la cantidad de tiempo dedicada a ella, su reacción cuando debe leer, su capacidad de comprensión, la cantidad de libros que lee anualmente. Además tres preguntas para indagar su contexto, ¿sus padres con qué frecuencia leen?, ¿cuándo era un niño sus padres acostumbraban leerle antes de dormir o la lectura era una actividad divertida?, ¿tiene una biblioteca en casa?

También se realizaron entrevistas informales con la intención de comprender los motivos para su afinidad o aversión a la lectura; situación que fue ampliada cuando se socializaron los resultados de la encuesta y las entrevistas, con los debidos protocolos de confidencialidad.

Posteriormente se explicó la forma de trabajo colaborativo, cooperativo en el que desarrollaríamos nuestros tiempos de lectura, la forma en que estarían organizados, la petición de llevar una ficha de sistematización sin formalismo extremo, pero que se convierta en un registro de cada encuentro con el texto y los intercambios suscitados; pero lo verdaderamente importante fue el proceso de mediación, porque de acuerdo a uno de los principios de Feuerstein los seres humanos son modificables; por lo tanto debía emprenderse un trabajo permanente para romper costumbres y prejuicios, trabajar de adentro hacia afuera, posibilitando que los estudiantes combatan sus miedos que no son solo miedos individuales sino también compartidos; para efecto debía crearse un ambiente favorable, relajado, sin presión, en el que de forma espontánea se reconstruya el sentido de la lectura; aislando la medición que muchas veces se refleja en una nota del registro o un rechazo de lo que el otro codifica y decodifica a partir del texto.

Para tratar de sintetizar cómo se desarrolló la mediación vale la pena recalcar estos puntos:

1. La creación de un contexto favorable con criterios iniciales, para que todos se sientan parte de esta construcción de grupo sin buscar normas impositivas y peor una reproducción de medidas de control heredadas de un falso sentido de disciplina en las instituciones educativas.
2. Cada encuentro de lectura equivalía a un aprendizaje personal y grupal, experiencias libres, incluso los participantes podían decidir el momento de lectura; además, cada texto

correspondía a una situación cercana u obedecía a expectativas de algún integrante; dicho de otra forma, la cohesión se cumplió.

3. Los textos presentaban realidades que en algunas ocasiones se vinculaban con los lectores; por lo tanto, lo adverso podía asumirse como positivo; lo imposible como posible, lo difícil como fácil; para que surja el transformismo, condición reflejada en cambios notorios.
4. Los libros álbum y los textos ilustrados se convirtieron en los mejores estímulos para que los participantes, de manera espontánea, perciban mensajes, analicen el texto a partir de elementos encontrados, registren experiencias enriquecidas por la interacción; en tanto, la mediadora aprovechó aspectos significativos, entre ellos: novedad, intensidad, complejidad, efectividad cognitiva; sin perder de vista afectos y emociones.
5. La aproximación a la modificabilidad a través de estas lecturas deliciosas incluían aspectos lingüísticos por la riqueza lexical de los textos seleccionados, que no cayeron en el encasillamiento de búsquedas en el diccionario, sino que fueron resueltas a través del contexto.
6. Las lecturas mantenían conexión con aspectos personales (con mucho tino), sociales, culturales y profesionales.
7. Las experiencias debían registrarse de forma independiente, porque aunque existían datos mínimos, cada participante podía enriquecerlas, pero el plus fue el intercambio de estos registros con los miembros del grupo.
8. Al finalizar el ciclo de lecturas se cotejaba el antes y el después, incluyendo los ámbitos que estime cada participante.
9. El intercambio de ideas, posturas o motivaciones ayudaron a detectar afinidades las que servían para la conformación de subgrupos para la campaña de lectura en las calles.
10. La campaña incluía la animación, comprendida como reunión de estrategias para el acercamiento a la lectura.
11. La elección de lectores estuvo ligada a la selección de textos; por eso fue importante que cada subgrupo cuente con varios ejemplares en el caso de que el destinatario lo solicitase. La intención fue la armonía entre textos y posibles lectores.
12. Una mañana de recorrido lector por el parque, las calles cercanas a la universidad y la participación en corredores, patios y lugares de esparcimiento, significó momentos de libertad en los que el disfrute personal, grupal y de los destinatarios debían registrarse para un diálogo conjunto en el que se hablaría además de modificaciones.

Al finalizar cada ciclo de textos se desarrollaban tertulias que podrían asumirse como intercambios enriquecedores, porque se promovió un juego intertextual que fue conducido por la actividad mediadora docente, que sin duda contribuyó al cumplimiento del objetivo: resignificar la lectura como práctica cotidiana.

Los procesos permitieron la implementación de rutinas de lectura en cada clase presencial, en la que la mediación tuvo un papel protagónico y aunque todas las lecturas tuvieron aceptabilidad; las lecturas infantiles resultaron trascendentales para los participantes.

Como los textos infantiles tuvieron como destinatarios a estudiantes de nivel educativo superior, la selección mereció toda la responsabilidad para cuidar la calidad de los textos; por lo tanto, el trabajo de la mediadora se enfocó en el cuidado de la calidad estética, a partir de algunos aspectos: contenido, edición, ilustración, lenguaje; que influyeron en los puntos que aparecieron en el diálogo, en los que se refería la posibilidad de transmisión de lo leído, la originalidad, el lenguaje, el respeto a la propiedad intelectual, la sensibilidad y el gusto literario.

Resulta necesario puntualizar que los textos infantiles cumplieron otros requisitos, libros bellos, ilustrados o libros álbum, con la finalidad de estimular sensorialmente a los lectores,

quienes más de una vez solicitaron tocar, manipular o releer el texto; por eso se estima pertinente añadir la lista de selección de ese ciclo por el impacto obtenido, que de acuerdo a los contextos podrían replicarse.

Lista de textos infantiles seleccionados

No.	TÍTULO	AUTOR	ILUSTRADOR
1	El día más feliz del señor PI (cuento)	Álvaro Alejandro	Aleida Ocegueda
2	El hombre feliz (cuento)	León Tolstoi	Claudia Maggiorini
3	Solgo (cuento)	María Teresa Andruetto	Cynthia Orenszajn
4	Oliverio junta preguntas (cuento)	Silvia Schujer	Oscar Rojas
5	Las medias de los flamencos (cuento)	Horacio Quiroga	Guido Chávez, Pablo Pincay y Roger Ycaza
6	Los días raros (cuento)	María Fernanda Heredia	Roger Icaza
7	La otra orilla (cuento)	Marta Carrasco	Marta Carrasco
8	Te cuento que me contaron (cuento)	Gloria Kirinus	Fernando Cardoso
9	La tía paquetes (cuento)	Genoveva Ponce	Vilma Vargas
10	Mariposas (poema) del libro La diminuta voz	Jorge Dávila Vásquez	Guido Chaves
11	El niño mudo (poema) del libro Federico García Lorca para niños	Federico García Lorca	Federico García Lorca
12	Cultivo una rosa blanca (poema) del libro Versos sencillos	José Martí	Cada estudiante hizo su ilustración

Elaboración: Genoveva Ponce-UNACH

Resultados

La ejecución de las encuestas fueron de gran valor para detectar el problema, ya que solo al 10% de los estudiantes le agradaba leer, al 35% poco y al 55% nada. En lo relacionado a la cantidad de tiempo diario destinado a la lectura; el 5% respondió que lo hace 1 hora diaria, el 15% 20 minutos, el 35% 10 minutos y el 45% afirmó que no destinaba tiempo diariamente a la tarea lectora.

Fueron bastante reveladoras las respuestas sobre la reacción cuando debe leer; pues el 10% optó por agrado, el 30% indiferencia; el 35% desagrado y el 25% preocupación; que tiene correspondencia con su capacidad de comprensión: 10% alta, 45% baja, 30% media, 15% muy baja, que sin duda mantienen nexo con la cantidad de libros que leen anualmente, pues, el 5% respondió que 6, el 10% 2, el 30% 1 y el 45% ninguno y el 10% no contestó.

Ante la pregunta: ¿sus padres con qué frecuencia leen?, un 10% casi siempre, el 15% frecuentemente, el 35% a veces y el 40% casi nunca.

Al averiguar si ¿sus padres acostumbraban leerles antes de dormir o como actividad divertida?, tan solo un 35% afirmó que sí, en tanto el 65% lo negó; y en relación a la biblioteca, el 20% confirmó que la tenía frente a un 70% que respondió que no, mientras el 10% prefirió no contestar.

También se realizaron entrevistas informales para profundizar las respuestas y se pudo recopilar varios problemas que bien merecen analizarse en futuros estudios; entre ellos, la priorización del gasto familiar en aspectos urgentes y hasta emergentes; las pocas experiencias

de lectura compartidas con sus padres, el tiempo libre destinado a obligaciones académicas muchas veces innecesarias, la vida solitaria porque tuvieron que alejarse de sus hogares para estudiar en la universidad por el sistema nacional de asignación de cupos, los problemas de comprensión por la pobreza de vocabulario o la falta de orientación hacia la tarea lectora.

El diálogo generado durante el encuentro presencial fue enriquecedor, porque sin perder el sentido de confidencialidad se pudo abordar diversos inconvenientes relacionados a las preguntas planteadas, tanto en las encuestas como en las entrevistas; además fue la ocasión perfecta para explicar sobre las rutinas que dieron paso a las fichas de sistematización, las que demostraron primacía de aceptación a los textos infantiles, destacándose como razones: “el juego de situaciones”, “la relación texto e imagen”, “los hechos que vivimos a diario reflejados en historias llenas de imaginación pero a la vez tan cercanas a nuestras realidades”, “personajes con los que nos identificamos”, “historias que nos resultan familiares, pero que no se nos hubiese ocurrido”, “son las historias que me gustaría que me leyeran o me contaran mis padres”, “era como volver a ser niño”.

Los juegos intertextuales se generaron por el trabajo de mediación que partió de un selección de textos infantiles no convencionales, para evitar títulos clásicos que hubiesen obstaculizado la expectativa de los lectores, lista que además tuvo ligeras variaciones, que obedecieron a circunstancias particulares ocurridas en el grupo; asimismo, el trabajo mediador fue desterrando prejuicios negativos sobre la lectura, tildada como una actividad aburrida, forzada y hasta desagradable; con la finalidad de resignificar la lectura como práctica cotidiana, situación que los condujo a realizar una campaña de promoción en el sector a partir de “lecturas deliciosas” a los transeúntes.

Discusión

La experiencia de lectura en y fuera del aula arrojó interesantes cambios en quienes fueron parte de este trabajo, mucho más en las personas que carecían de registros en su niñez de lecturas compartidas, de expresiones literarias o de vivencias correspondientes a la animación lectora. La literatura infantil cobró vida en los encuentros con los participantes universitarios, que básicamente pertenecían a primer semestre; pues en los tiempos pactados no faltó la lectura; atendiendo a una idea fundamental, la literatura infantil es una literatura fundada en la lectura, que la ubica claramente como fuente de conocimiento y gozo inigualable; “no es la que se escribe para niños, sino la que los niños hacen suya” (Aguar 2010); por lo tanto, los jóvenes y adultos pueden disfrutar de ella y empezar su camino lector motivados con estos textos, pero se requiere actividades relacionadas a la animación, la promoción y la mediación. ¿Literatura infantil para estudiantes universitarios?, quizá resulte descabellado, pero si asumimos las funciones que cumple, independientemente de sus géneros, bien se puede afirmar que tiene inherencia en la formación de la personalidad porque entretiene, impulsa las competencias lectoras, construye un conocimiento crítico que no impide el desarrollo de la sensibilidad. La comprensión lectora requiere mecanismos, estrategias, técnicas y voluntades, que en tiempos actuales debe asumir los retos de la globalización, el poder mediático, la guerra, el desarrollo de las tecnologías de información, entre otros factores; todo, para ser parte de los procesos de construcción en los que el ser humano deja su individualidad para manifestarse y comprometerse en sociedad.

Es menester del mediador adaptar los estímulos para que el estudiante llegue a dar una respuesta; una reciprocidad evidencia que lo ha recibido; pues como asume Alquina (2012),

“es la mediación la que determina los factores cognoscitivos, físicos y fisiológicos, perceptivos, sociales, emocionales, culturales, lingüísticos, sensoriales del aprendiz, establecimiento que se logra con responsabilidad”. Además, la promoción de la lectura ha de recurrir a dos aspectos fundamentales: la difusión a todos los ambientes posibles y necesarios y la atención a la formación integrada e integral, para sumergir al individuo en una lectura placentera, libre y abierta, comprensiva y productiva, creativa, recreativa,

Debo enfatizar que hay varias clases de mediación, pero no toda persona puede ser o sentirse mediadora, si no ha dispuesto de forma anticipada y organizada su tarea; pues si todos se asumen como tales, caeríamos en una sobrecarga de mediaciones, que no tendrían norte, pues en lectura, los logros se vinculan con el desarrollo lingüístico, que incluye la ampliación del vocabulario, el manejo de significaciones, dominio semántico y contextual; uso de paráfrasis; y el uso de operaciones cognitivas que se proponen como requisitos para un quehacer lector.

Existen varias clases de mediación, pero no toda persona puede ser o sentirse mediadora, si no ha dispuesto de forma anticipada y organizada su tarea; pues si todos se asumen como tales, caeríamos en una sobrecarga de mediaciones, que no tendrían norte, pues en lectura, los logros se vinculan con el desarrollo lingüístico, que incluye la ampliación del vocabulario, el manejo de significaciones, dominio semántico y contextual; uso de paráfrasis; y el uso de operaciones cognitivas que se proponen como requisitos para un quehacer lector.

¿Quiénes pueden ser mediadores de la lectura?, pues todos pueden llegar a ser mediadores: padres, docentes, compañeros, amigos; siempre y cuando tengan mayor dominio sobre el tema, porque el aprendiz, el educando; de hecho requieren mediación, pues, “la actividad de la lectura ha dejado de ser espontánea para muchos de nuestros niños y adolescentes” (Benda, Lanantuomi y De Lamas 2006, p. 23); además debe surgir la mediación compartida, pues, “la escuela debe responsabilizarse de la enseñanza de los mecanismos, estrategias, contenidos, procedimientos que hacen posible la lectura. Y la familia debe asumir el rol cultural que implica la posibilidad de leer” (Benda, Lanantuomi y De Lamas 2006, p. 14).

Un texto debe atrapar, esa es la tensión comunicativa, como lo refiere Fanuel Hanán Díaz (2005), “la tensión es exactamente esa condición que nos atrapa desde las primeras páginas y nos sujeta al libro, que debe sumarse a los pilares de la tolerancia y el respeto, en otras palabras que el contenido de un texto no sea discriminatorio” (p. 11).

Es prioritario el respeto al receptor; por eso, la improvisación genera riesgos si en la planificación no se asumen particularidades, competencias lingüísticas y literarias, temas afines; con la finalidad de no caer en la tentación de imponer aquello que gusta a quien dirige la experiencia lectora; o utilizar textos bajo los clichés del resultado que el texto tuvo en el mercado, o peor aún, seleccionar libros extremadamente didácticos, simples o sosos, dicho en otra forma:

[...] un amplio abanico de posibilidades en lo que respecta a la temática de las obras sino también a los distintos momentos del camino lector. Más allá de la consideración de los grupos etarios y de los contenidos más afines (tramas, intereses, etc.), las competencias literarias y la enciclopedia lectora de cada individuo serán las que se vinculen más estrechamente con dicho camino y sus estadios, ya que es posible encontrarse tanto con lectores incipientes como con lectores en carrera y también con otros ya entrenados. (Fuentes 2013).

Conclusiones

1. La experiencia de lectura propició no solo el acercamiento de los estudiantes a la lectura, sino, una resignificación de ella en el contexto académico y personal.
2. Los estudiantes que carecían de vivencias de lecturas compartidas, animadas y promovidas desde el hogar durante su infancia, demostraron mayor entusiasmo en los encuentros destinados al disfrute de textos infantiles.
3. El cambio de actitud fue evidente, pues no solo se mostraban predispuestos a los textos planteados por la docente sino se abrieron a la posibilidad de leer otros, en los que en una franca demostración de aprendizaje hallaban intertextualidades y eran capaces de descubrir aspectos implícitos.
4. Los textos infantiles generaron mayor aceptabilidad, fueron más aprovechados desde la intertextualidad y fueron elegidos para realizar una campaña de lectura a los transeúntes del sector donde se ubica la universidad.
5. La mediación lectora es una estrategia que no debe confundirse con animación, o actividades divertidas; porque responde a un trabajo planificado, organizado y efectivo que favorece la comprensión y modifica la actitud frente a la lectura, optimizando sus bondades.
6. La literatura infantil es aquella que agrada, que despierta la sensibilidad, que potencia el pensamiento crítico y que en cualquier etapa de la vida se constituye en un motor de aprendizaje y motivación.
7. La mediación lectora asumió como principal herramienta textos literarios infantiles y resultó una oportunidad de descubrimiento de pensares y sentires de los estudiantes que fueron claves para el acompañamiento, de manera especial para quienes se encontraban en circunstancias de privación cultural.
8. Se despertaron oportunidades de crecimiento grupal, posibilidades de trabajar en ambientes no convencionales; evaluar evitando la simple medición; facilitar cambios sin forzar; adoptar un pensamiento flexible para que permanezca el sentido de modificación, porque incluso el mediador comprende que es un ser modificable porque su compromiso ensambla: aprendizaje, contexto y mejoramiento continuo.

Referencias bibliográficas

- Aguiar, E. (2010) Cinco cosas que no es la literatura infantil y juvenil. (4-5-2016). <https://editarenozalta.wordpress.com/2010/05/27/cinco-cosas-que-no-es-la-literatura-infantil-y-juvenil/>.
- Alquinga, M. (2012) *Estrategias de mediación lectora*. (1-9-2016). <http://www.slideshare.net/videoconferencias/estrategias-de-mediacion-lectoramgs-martha-alquinga>.
- Andruetto, M. (2009) Hacia una literatura infantil sin adjetivos. La ventana indiscreta sobre LIJ. En Peña Muñoz, M. (2010) *Teoría de la Literatura Infantil y Juvenil*. Loja: Editorial de la Universidad Técnica Particular de Loja. p. 15-19.
- Benda, A, Lanantuomi, E., y De Lamas, G. (2006) *Lectura, corazón del aprendizaje*. Buenos Aires: Editorial Bonum.
- Peña Muñoz, M. (2010) *Teoría de la Literatura Infantil y Juvenil*. Loja: Editorial de la Universidad Técnica Particular de Loja.
- Colomer, T. (2006) *Andar entre Libros: la lectura literaria en la escuela*. España: Fondo de Cultura Económica.
- Díaz, F. (2005) De jueces a lectores: selección de libros para niños. Seminario Taller de promoción de la lectura. Barranquilla, Colombia.
- Orrú, S. (2003) Reuven Feuerstein y la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural. *Revista de Educación* (332), pp. 33-54. (4-9-2016). <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre332/re3320311443.pdf?documentId=0901e72b81256ae0>.
- Fuentes, M. (2013) *Criterios para la selección de literatura infantil y juvenil*. *Revista Digital Cultura*. (mayo 2016) <http://melisafuentes.suite101.net/criterios-para-la-seleccion-de-literatura-infantil-y-juvenil-a57321#ixzz1iEf9zjSm>.